

EHRENAMTLICHE KINDERBETREUUNG – EINE BRÜCKE IN DIE FRÜHE BILDUNG

Ein Curriculum zur Qualifizierung von Personen,
die im Rahmen eines bürgerschaftlichen Engagements
in der Kinderbetreuung tätig sind



DIE AUTORINNEN



Lena Schröter, BA Erziehungswissenschaft und Multiplikatorin für „Chancen-gleich! Vielfalt als Ressource in Bildungsprozessen“. Sie arbeitet seit April 2019 als pädagogische Fachkraft im Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“, zunächst bei der Stadt Reutlingen und seit Oktober 2020 beim Landkreis Reutlingen im Kreisjugendamt, Abteilung Kinder- und Jugendförderung.



Nadine Fiebiger, Diplom-Sozialpädagogin (BA), Systemische Supervisorin (DGSF) und Systemische Familientherapeutin (DGSF). Sie arbeitete viele Jahre als Erzieherin und Einrichtungsleitung beim kommunalen und freien Träger und ist seit Januar 2018 Koordinierungs- und Netzwerkstelle im Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ beim Landkreis Reutlingen im Kreisjugendamt, Abteilung Kinder- und Jugendförderung tätig.

© Landkreis Reutlingen

Vervielfältigung und Nachdruck – auch auszugsweise – nur mit Zustimmung des Landkreises Reutlingen



INHALT

Vorwort: Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“	04
Vorbemerkung	05



THEORIETEIL

MODUL 1

AUF DEM WEG ZU EINER PÄDAGOGISCHEN HALTUNG

◆ Übersicht	11
◆ Ablaufplan	12
◆ Arbeitsblätter	17
◆ Methodenblätter	19
◆ Fachlicher Input	21

MODUL 2

GRUNDLAGEN FÜR DIE ARBEIT MIT KINDERN

◆ Übersicht	31
◆ Ablaufplan	32
◆ Arbeitsblätter	36
◆ Methodenblätter	39
◆ Fachlicher Input	41

MODUL 3

BRÜCKEN BAUEN IN DIE FRÜHE BILDUNG

◆ Übersicht	49
◆ Ablaufplan	50
◆ Methodenblätter	53
◆ Fachlicher Input	56

PRAXISTEIL

Theoriebegleitende Praxisstammtische	67
Videografie	69
Impulsideen für die Praxisstammtische	71

LITERATUR- UND QUELLENANGABEN	83
-------------------------------------	----

Zeichenerklärung:

Zurück zum
Kapitelbeginn

Gehe zum Inhalt

Gehe zum nächsten
Hauptkapitel



VORWORT

Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“



Kindern und ihren Familien die Zugangshürden in das frühkindliche Bildungssystem zu erleichtern, darum geht es im Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“, denn trotz gesetzlicher Verankerungen ist es heute leider immer noch Realität, dass nicht alle Kinder in Deutschland dieselben Bildungschancen haben. Mit dem Bundesprogramm, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wird, wird ein wichtiges Signal in diese Richtung gesetzt.

Neben der institutionellen Kinderbetreuung gibt es weitere, oft informelle Anlaufpunkte, die Kindern wichtige Kompetenzen für ihren Lebensweg mitgeben. Die Betreuung von Kindern, alten Menschen und Kranken gehört genauso zu den ehrenamtlichen Aufgaben, wie das Engagement bei der Freiwilligen Feuerwehr oder im Natur- und Umweltschutz.

Mit dem vorliegenden Curriculum „Ehrenamtliche Kinderbetreuung – Eine Brücke in die frühe Bildung“ wird ehrenamtlich Engagierten die Möglichkeit gegeben, sich für ihren persönlichen Einsatz eine Basis von theoretischem und praktischem pädagogischen Wissen anzueignen, das sie dabei unterstützt, kindliche Entwicklung und Verhaltensweisen besser verstehen zu lernen.

Im Herbst 2019 wurde das Curriculum bereits in ähnlicher Form von der Stadt Reutlingen als einem von vier umsetzenden Trägern des Bundesprogramms im Landkreis Reutlingen in Kooperation mit der Stabsstelle Bürgerengagement der Stadt Reutlingen und dem Integrations- und Bildungszentrum dialog e. V. durchgeführt und erprobt. Auf der Grundlage der dort gemachten Erfahrungen und der Evaluation dieser ersten Qualifizierung für Ehrenamtliche sind drei theoretische Module und praxisbegleitende Handlungsempfehlungen entstanden.

Wir danken den kooperierenden Trägern und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für ihr Engagement und persönlichen Einsatz, ohne welche die Entwicklung des Curriculums „Ehrenamtliche Kinderbetreuung – Eine Brücke in die frühe Bildung“ nicht umsetzbar gewesen wäre.

Sehr geehrte Leserinnen und Leser, Kinder sind unsere Zukunft! Mit der Unterzeichnung und Ratifizierung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen ist zu unserem Völkerrecht geworden, dass allen Kindern Zugänge zu frühkindlicher Bildung offenstehen. Als Erwachsene ist es unsere Pflicht, dies zu ermöglichen. Somit hoffen wir, dass dieses Curriculum dazu beiträgt, Bildungsbenachteiligung abzumildern und jedes Kind die Gerechtigkeit erleben kann, die ihm zusteht.

Wir wünschen Ihnen anregende Impulse und gutes Gelingen bei der Umsetzung der Qualifizierungsmodule.

Dr. Ulrich Fiedler
Landrat



VORBEMERKUNG

Über 30 Millionen Bürger*innen engagieren sich in Deutschland freiwillig für das Gemeinwohl. Oft werden die Stärken eines Landes an Wirtschaftszahlen oder der Qualität der Sozial- und Gesundheitsversorgung festgemacht. Auch wenn diese Faktoren tatsächlich eine hohe Aussagekraft besitzen, wird das freiwillige Engagement der Bürger*innen als weiterer elementarer Baustein häufig noch nicht ausreichend betrachtet.

Ehrenamtliches Engagement hat eine große Bedeutung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und ist unverzichtbar für individuelle Teilhabe, gesellschaftliche Integration, stabile demokratische Strukturen und soziale Bindungen. Das Ehrenamt in Deutschland ist allgegenwärtig und in vielen Kontexten der gesellschaftlichen Strukturen und Lebensbereichen zu finden. Eines haben alle ehrenamtlichen Tätigkeiten gemeinsam: sie unterstützen Menschen in ganz unterschiedlichen Lebenssituationen, bereichern das Zusammenleben und den Zusammenhalt in der Gesellschaft.

Die Bundesregierung hat sich zum Ziel gesetzt, bürgerschaftliches Engagement und Ehrenamt in Deutschland zu stärken. Es ist die Aufgabe des Staates, die Wahrnehmung von Ehrenämtern durch geeignete Rahmenbedingungen zu ermöglichen.¹ Diese Zielsetzung wird im vorliegenden Curriculum „Ehrenamtliche Kinderbetreuung: Eine Brücke in die frühe Bildung“ aufgegriffen und umgesetzt. Ehrenamtliche Mitarbeiter*innen werden in ihrem Vorhaben gestärkt, Kindern eine vertrauensvolle und qualitativ gute Betreuung zu ermöglichen.

Dieses Anliegen knüpft am ersten Leitprinzip der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen an, in dem es heißt, dass kein Kind benachteiligt werden darf.² Noch ist Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland jedoch keine Realität: zahlreiche Hürden lassen nicht zu, dass Familien ihre Rechte wahrnehmen können. Mit diesem Curriculum ermöglicht das Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ eine bessere Betreuung für Kinder von Familien, die auf die ehrenamtliche Kinderbetreuung angewiesen sind. Beispielsweise sind Eltern, die für ihr Kind noch keinen Platz in einer Kindertageseinrichtung oder der Kindertagespflege erhalten haben und an einem Deutschkurs teilnehmen, auf die währenddessen angebotene – oft ehrenamtlich organisierte – Betreuungsform angewiesen. Für Kinder, die noch keinen Platz in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege erhalten haben, ist die ehrenamtliche Kinderbetreuung, beispielsweise während der Deutschkurse der Eltern, die einzige Möglichkeit, Kontakte zu Gleichaltrigen zu knüpfen und erste Erfahrungen mit außerfamiliärer Betreuung zu machen.

Gerade für Kinder, für die dieses Angebot die einzige Betreuungsform außerhalb der Familie ist, kann es besonders wertvoll sein, wenn die Betreuung gut gestaltet ist. Hier hat das Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ durch die Stadt Reutlingen als umsetzenden Träger, gemeinsam mit der Stabsstelle Bürgerengagement der Stadt Reutlingen und dem Integrations- und Bildungszentrum dialog e. V. angesetzt, indem sie im Herbst 2019 in einer gemeinsamen Kooperation die Qualifizierung: „Ehrenamtliche Kinderbetreuung: Haltung. Vielfalt. Pädagogisches Handeln.“ durchgeführt haben. Drei pädagogische Fachkräfte aus diesen Organisationen arbeiteten zusammen, um Personen zu schulen, die Kinder während Deutschkursen ehrenamtlich betreuen. Die Qualifizierung bestand aus jeweils drei theoretischen und drei praktischen Einheiten.³ Auf den Erfahrungen

¹ Vgl. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2020).

² Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018).

³ In zwei der praktischen Treffen wurden pädagogische Inhalte praxisnah vermittelt. Die dritte Einheit bot den Teilnehmenden die Möglichkeit, eine persönliche pädagogische Anleitung mit einem abschließenden Reflexionsgespräch zu erhalten.



dieses Angebots basiert das vorliegende Curriculum. Anhand ausgewählter Grundlagen der frühkindlichen Entwicklung, Erziehung und Bildung werden mögliche Inhalte für die theoretischen Module vorgestellt, die anhand von vielen Übungen die Auseinandersetzung mit der pädagogischen Praxis anregen.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass das Curriculum „Ehrenamtliche Kinderbetreuung: Eine Brücke in die frühe Bildung“ zwei grundlegende Eckpfeiler in der momentanen gesellschaftspolitischen Diskussion aufnimmt: zum einen die Bildungsgerechtigkeit für alle in Deutschland lebenden Kinder zu ermöglichen und zum anderen das Ehrenamt zu stärken.

ANFORDERUNGSPROFILE

Personen, die an der Qualifizierung teilnehmen, sollten alle folgenden Voraussetzungen erfüllen:

1. Interesse an einer ehrenamtlichen Tätigkeit in der frühkindlichen Bildung/Kinderbetreuung
2. Sprachkenntnisse im Deutschen: Mindestens Sprachniveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)
3. Verbindliche Teilnahmezusage zu allen Terminen der Qualifizierung

Fachkräfte, die das Curriculum für die Durchführung einer Qualifizierung nutzen, sollten alle folgenden Voraussetzungen erfüllen:

1. Akademischer Abschluss im Bereich der Sozialpädagogik, Erziehungswissenschaft oder vergleichbar anerkannte Abschlüsse
2. Praktische Erfahrungen im Bereich der frühkindlichen Bildung
3. Erfahrung in der Leitung von Gruppen oder im Präsentieren fachlicher Inhalte

SYSTEMATIK DES CURRICULUMS

Das vorliegende Curriculum ist in einen Theorie- und einen Praxisteil untergliedert. Der Theorieteil besteht aus insgesamt drei Modulen:

- ◆ Modul 1: Auf dem Weg zu einer pädagogischen Haltung
- ◆ Modul 2: Grundlagen für die Arbeit mit Kindern
- ◆ Modul 3: Brücken bauen in die frühe Bildung

Jedes Modul enthält eine Einführung, in welcher die Inhalte und die Zielsetzung skizziert werden. Anschließend erhält die/der Nutzer*in einen konkreten Ablaufplan inklusive einer Zeitstruktur. Am Ende eines jeden Moduls sind die dazugehörigen Arbeitsblätter, Methodenblätter und fachlichen Inputs für die Referent*innen aufgeführt.⁴

Im zweiten Teil des Curriculums ist der Praxisteil näher beschrieben. Dieser besteht aus den Kapiteln „Theoriebegleitete Praxisstammtische“, „Videografie“ und „Impulsideen für die Praxisstammtische“. Diese drei Abschnitte haben das Ziel, die in der Theorie gelernten Ansätze praktisch umzusetzen und zu reflektieren.

HINWEIS:

Bei Menschen, die sich freiwillig engagieren, handelt es sich um sehr heterogene Gruppen. Der Leitung obliegt die Aufgabe, sowohl die theoretischen als auch praktischen Teile an die Bedarfe und die

⁴ Diese dienen zur Orientierung und haben sich in der Praxis bewährt. Der/dem einzelnen Referent*in ist deren Nutzung freigestellt und die einzelnen Handlungsschritte und fachlichen Inputs können bei Bedarf ergänzt oder angepasst werden.



Übersetzungsleistung der einzelnen Gruppenmitglieder anzupassen. Im Curriculum „Ehrenamtliche Kinderbetreuung: Eine Brücke in frühe Bildung“ geht es nicht ausschließlich darum, theoretisches Basiswissen zu vermitteln, sondern auch darum, den ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen einen Ort zu geben, an dem Dialog und Austausch möglich sind.⁵

Mit den Formulierungen im Curriculum sind im Sinne der Geschlechterneutralität Menschen aller Geschlechter, auch außerhalb binärer Vorstellungen, herzlich angesprochen.

LERNANSATZ

Die Inhalte des Curriculums sollen auf der Grundlage einer ressourcenorientierten Haltung vermittelt werden. Neben der Vermittlung von theoretischem Wissen werden den Teilnehmenden über biographische Ansätze und Eigenreflektion Zugänge zu den einzelnen Themenbereichen eröffnet. Es ist davon auszugehen, dass einige der Teilnehmenden sich zum ersten Mal mit pädagogischen Themen auf einer fachlichen Ebene auseinandersetzen werden. Das Sich-Erleben, das Bewusstwerden persönlicher Haltungen, diese mit den Haltungen anderer abzugleichen und in den Dialog zu treten, sind wesentliche Bestandteile des Curriculums. Parallel zur Aneignung von pädagogischem und entwicklungspsychologischem Grundwissen geht es in erster Linie darum, die eigene Rolle als Kinderbetreuer*in zu definieren und auf der Grundlage des angeeigneten Wissens eine eigene Haltung zu entwickeln.

ZIELE DES CURRICULUMS

Das Curriculum „Ehrenamtliche Kinderbetreuung: Eine Brücke in frühe Bildung“ verfolgt auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche Zielsetzungen, die miteinander verknüpft sind.

Auf der Ebene des Bundesprogramms:

Im Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ wurden während des Projektverlaufes Rahmenziele festgelegt, die auch durch die Durchführung des Curriculums in ersten Teilschritten erreicht werden können:

- ◆ Chance des Ankommens eröffnen.⁶
- ◆ Zugangshürden sollen verringert werden.
- ◆ Das frühkindliche Bildungssystem soll für alle Familien – egal welcher Herkunft, Religion oder sozialem Status – zugänglich sein.
- ◆ Die Familien stärken.
- ◆ Diversity soll willkommen und gewollt sein.

AUF DER EBENE DES LANDKREISES

Auf dieser Ebene können zwei wesentliche Ziele benannt werden: zum einen wird der noch vorhandenen Bildungsungerechtigkeit entgegengewirkt, indem Kindern, die noch nicht in der institutionellen Kindertagesbetreuung angekommen sind, eine gute ehrenamtliche Kinderbetreuung zuteil wird, die sie im besten Fall auch auf ihrem weiteren Bildungsweg unterstützt. Zum anderen wird das Ehrenamt gestärkt. Mit den Inhalten des Curriculums sollen sich ehrenamtlich Tätige sowohl fachlich als auch persönlich weiterentwickeln können. Im gleichen Maße erhält das Ehrenamt in diesem Bereich eine Aufwertung, da durch die Durchführung einer solchen Maßnahme den Ehrenamtlichen Wertschätzung entgegengebracht und die Tätigkeit an sich als pädagogische Arbeit definiert wird.

⁵ Die Autorinnen gehen davon aus, dass die Referent*innen die angegebenen Zeiten in den Ablaufplänen entsprechend der Schwerpunkte und der Gruppengröße anpassen. Es handelt sich dabei lediglich um Richtwerte.

⁶ Hiermit sind die Familien gemeint, welche auf die ehrenamtliche Kinderbetreuung während Deutschkursen angewiesen sind.



AUF DER EBENE DER BETEILIGTEN INSTITUTIONEN

Institutionen, die ihre ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen nach dem Curriculum „Ehrenamtliche Kinderbetreuung: Eine Brücke in die frühe Bildung“ qualifizieren, haben das Ziel, dass sich alle im Sektor der Kinderbetreuung tätigen Personen mit einem Mindestmaß an pädagogischen Inhalten auseinandergesetzt haben. Somit kommen wir der Intention näher, dass Pädagogik planvoll und durchdacht ist, auf der Grundlage von pädagogischem und (entwicklungs-)psychologischem (Grund-)Wissen erfolgt und keine Tätigkeit ist, die ausschließlich von der persönlichen Überzeugung und der eigenen Intuition geleitet wird.

AUF DER EBENE DER EHRENAMTLICHEN

Durch die Teilnahme an der Qualifizierung erhält die/der ehrenamtliche Mitarbeiter*in Handlungssicherheit. Sie/er lernt kindliche Entwicklung besser einzuschätzen und hat innerhalb des Qualifizierungsangebots die Möglichkeit, sich selbst zu reflektieren und in den Austausch mit Gleichgesinnten zu treten. Der gemeinsame Austausch führt dazu, dass sich die Einzelnen als Gruppe wahrnehmen, das Gruppengefühl gestärkt wird und die Möglichkeit besteht, eigene Haltungen und Erfahrungen mit denen von anderen abzugleichen.

AUF DER EBENE DER KINDER

Kinder – insbesondere diejenigen, für die der ehrenamtliche Rahmen die einzig verfügbare Betreuungsform ist – profitieren unmittelbar durch das Qualifizierungsangebot. Im besten Fall treffen sie anschließend auf Erwachsene, die ihre Entwicklung und ihr Verhalten besser einschätzen und verstehen können. Die individuelle Bedarfslage des Kindes kann somit umfassender Berücksichtigung finden. Dies ist ein Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit.

AUF DER EBENE DER ELTERN

Die Eltern profitieren in zweiter Linie von einer qualifizierten Kinderbetreuung. Sie erleben Ehrenamtliche, die sich mit den Themen ihrer Kinder auseinandersetzen – dadurch wird Vertrauen geschaffen. Dieser erweiterte Zugang ermöglicht dann in Folge ein besseres Verständnis für die Bildungslandschaft in Deutschland und kann richtungsweisend für die weitere Kooperationsbereitschaft mit darauffolgenden Institutionen im (früh-)kindlichem Bildungssystem sein.

Für die Mitwirkung an der Planung, der Konzipierung und der Durchführung der dem Curriculum zugrundeliegenden Qualifizierung: „Ehrenamtliche Kinderbetreuung: Haltung. Vielfalt. Pädagogisches Handeln.“ danken wir:

- ◆ **der Abteilung Kindertagesbetreuung der Stadt Reutlingen, insbesondere Angelika Baumann-Klett**
- ◆ **dem Team der Stabsstelle Bürgerengagement, insbesondere Anke Bächtiger, Eva Laufer und Kerstin Risse**
- ◆ **dem Team des Bildungs- und Integrationszentrums dialog e. V., insbesondere Galina Lerner und Sofie Jamous**



THEORIETEIL



MODUL 1



MODUL 1

AUF DEM WEG ZU EINER PÄDAGOGISCHEN HALTUNG

ZEITRAHMEN: 180 MINUTEN

ZIELE

Ziel des ersten Moduls ist das Schaffen einer positiven Lernumgebung, die den Teilnehmenden (im Folgenden kurz: „TN“) Räume zur Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle ermöglicht. Die Gruppe reflektiert Einstellungen zu Erziehung und frühkindlicher Bildung und erfährt durch praktische Übungen zu den Themen „Werte“, „Reflexion“ und „Handeln“ im gemeinsamen Tun, was es bedeutet, eine pädagogische Haltung einzunehmen. Die TN kennen Möglichkeiten, sich darüber fachlich auszutauschen. Sie werden dazu angeregt, ihre Ressourcen mit in die ehrenamtliche Tätigkeit einzubeziehen.

EINFÜHRUNG IN DAS MODUL

Eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg einer Qualifizierung ist, dass die Teilnehmenden aus sich heraus – also intrinsisch – motiviert sind. Zu Beginn einer Veranstaltung fragen sich viele Personen: „Warum sind wir hier?“, „Was können wir gemeinsam schaffen?“ und: „Was bringt uns das?“. Deshalb ist die erste Aufgabe der Leitung, eine Atmosphäre zu gestalten, in der das gemeinsame Erkunden von Werten, Haltungen und Handlungsweisen den Teilnehmenden Spaß macht. Im ersten Modul der Qualifizierung werden dazu Methoden genutzt, mit denen eigene biografische Anteile der TN in den fachlichen Diskurs integriert werden können. Dadurch wird eine persönliche Verbindung zu den Themen der Qualifizierung aufgebaut und die intrinsische Motivation gestärkt. Die TN können anschließend mehr aus der Qualifizierung mitnehmen.

INHALTLICHE ÜBERSICHT FÜR REFERENT*INNEN

1. Begrüßung und Einführung
2. Vorstellungsrunde
3. Wirkungen ehrenamtlicher Kinderbetreuung
4. Pädagogische Haltung: Einführung

PAUSE

- 4.1 Pädagogische Haltung: Werte
- 4.2 Pädagogische Haltung: Reflexion

PAUSE

- 4.3 Pädagogische Haltung: Handeln
5. Ressourcen
6. Abschluss

ABLAUFPLAN – MODUL 1

AUF DEM WEG ZU EINER PÄDAGOGISCHEN HALTUNG

1	Begrüßung und Einführung	10 Minuten
Material	◆ Flipchart ◆ digitale Präsentation ◆ Wunschbox ◆ Stifte und Moderationskarten für die TN	
Inhalt	Die Leitung begrüßt die Teilnehmenden zur Qualifizierung und stellt die durchführende(n) Organisation(en) sowie sich selbst vor. Ein Überblick über das erste Modul wird gegeben. Die Wunschbox-Methode wird präsentiert und abschließend werden offene Fragen geklärt. Methode: Wunschbox	
Ziele	Die TN erhalten eine erste Orientierung zum Ablauf der Qualifizierung und des Rahmens der Veranstaltung. Durch die Wunschbox wird vermittelt, dass individuelle Beteiligung an der Qualifizierung willkommen ist und die Gruppenmitglieder in ihren Anliegen ernst genommen werden. Die Klärung offener Fragen bietet einen an den Themen der TN orientierten Ausgangspunkt für das Modul und ermöglicht einen reibungslosen Start in die fachlichen Inhalte.	
2	Vorstellungsrunde	30 Minuten
Material	◆ Bildimpulskarten (mindestens doppelt so viele, wie die Anzahl an TN) ◆ Stifte und Moderationskarten für die TN	
Inhalt	Die Leitung verteilt die Bildimpulskarten im Raum.⁷ Anschließend erklärt sie die Vorstellungsrunde mit Bildkarten und führt diese mit der Gruppe durch. Methode: Vorstellungsrunde mit Bildkarten	
Ziele	Eine positive Lernatmosphäre wird geschaffen. Das Zuhören fördert das gegenseitige Interesse und die Konzentration. Die Partizipation aktiviert die TN und setzt Standards für die weiteren Module. Die Teilnehmenden lernen sich näher kennen und entwickeln gegenseitiges Vertrauen. Mit dem Vorstellen des Partners/der Partnerin setzen sich die Gruppenmitglieder füreinander ein und erleben Wertschätzung für Ihre Eigenheiten. Dies stärkt den sozialen Zusammenhalt. Die Leitung lernt die Gruppenmitglieder näher kennen und erhält während der Austauschphase der Zweierteams Zeit zur Vorbereitung nächster Schritte. Sie legt die Verantwortung eine Weile in die Hände der Teilnehmenden und zeigt damit ihr Vertrauen in die Selbstorganisation der Gruppe.	

⁷ In der Praxis hat sich bewährt, diesen Schritt vor Beginn der Qualifizierung vorzubereiten.

3	Wirkungen ehrenamtlicher Kinderbetreuung	10 Minuten
Material	◆ Flipchart oder Whiteboard, passende Marker ◆ optional: digitale Präsentation	
Inhalt	„WELCHE POSITIVEN EFFEKTE KANN EHRENAMTLICHE KINDERBETREUUNG HABEN?“ In einem „Brainstorming“ können die TN diese Fragestellung beantworten.⁸ Die/der Referent*in kann die Antworten mit den oben genannten Medien sammeln und fachlich ergänzen. Fachlicher Input: Wirkungen ehrenamtlicher Kinderbetreuung	
Ziele	Die Reflexionsfrage regt dazu an, den Nutzen der eigenen Tätigkeit zu erkennen. Das stärkt die Identifikation mit der eigenen Rolle. Die Gruppe wird durch das gemeinsame Element verbunden und fühlt sich wertgeschätzt. Die TN lernen in diesem Rahmen erste fachliche Vorstellungen ihrer Gruppenmitglieder kennen. Die Möglichkeiten, aber auch die Verantwortung, welche die Betreuungsaufgabe mit sich bringt, werden sichtbar.	
4	Pädagogische Haltung: Einführung	15 Minuten
Material	◆ Pinn- oder Magnetwand ◆ Moderationskarten und Stifte für die TN ◆ Fotoaufnahmegerät (Kamera o. Ä.)	
Inhalt	IMPULSE ZUR PÄDAGOGISCHEN HALTUNG Die TN werden dazu eingeladen, bis zu drei Assoziationen zum Begriff „Pädagogische Haltung“ auf Moderationskarten zu schreiben und an der Pinn- bzw. Magnetwand zu befestigen. Die Leitung stellt die Sammlung anschließend vor und kommentiert deren fachliche Richtungen.⁹ Darauf baut sie die wissenschaftliche Erklärung des Begriffs der „professionellen Haltung“ im pädagogischen Bereich anhand der drei Aspekte „Werte“, „Reflexion“ und „Handeln“ auf. Fachlicher Input: Pädagogische Haltung	
Ziele	Das schnelle „Brainstorming“ zum Begriff der pädagogischen Haltung hat den Vorteil, dass Assoziationen formuliert werden, die aus tieferliegenden Überzeugungen stammen können. Anhand dessen entsteht ein erster Überblick der pädagogischen Vorstellungen der Gruppenmitglieder. Die Leitung kann daran anknüpfen und drei Aspekte der pädagogischen Haltung vorstellen, mit denen nun weitergearbeitet wird.	
Pause		15 Minuten

⁸ Sollte die Gruppe Schwierigkeiten mit der abstrakten Fragestellung haben, kann die Leitung differenzierter nach den Vorteilen für einzelne Beteiligte fragen, zum Beispiel: Familien, Kinder, Ehrenamtliche, Gesellschaft.

⁹ Mit dem Einverständnis der Teilnehmenden wird von der Sammlung anschließend ein Foto gemacht, das im zweiten Modul genutzt werden kann, um an die Inhalte des ersten Moduls zu erinnern

4.1	Pädagogische Haltung: Werte	10 Minuten
Material	◆ Flipchart/Whiteboard ◆ passende Marker	
Inhalt	„WIE ENTSTEHEN UNSERE WERTE?“ Diese Frage wird der Gruppe gestellt. Die Antworten werden von der Leitung verschriftlicht und präsentiert. Die Gruppe wird gebeten, aus den Antworten Kategorien zu bilden. Anhand der Kategorien wird deutlich, dass unsere Werte sowohl von inneren als auch von äußeren Faktoren beeinflusst werden und in einem Aushandlungsprozess zwischen inneren und äußeren Einflüssen entstehen. Reflexion wird als Methode vorgestellt, mit der wir einen solchen Aushandlungsprozess bewusst vollziehen können, indem wir unsere Werte und unser Handeln wahrnehmen und hinterfragen. Ein praktisches Beispiel dazu wird nun anhand der Übung „Bild vom Kind“ mit der Gruppe durchgeführt.	
Ziele	Die Personen hinterfragen die Ursprünge ihrer eigenen Überzeugungen und entwickeln dadurch die Fähigkeit, diese zu reflektieren und bewusst zu gestalten. Sie erlangen die Erkenntnis, dass wir unsere Werte bewusst und unbewusst an Kinder weitergeben.	
4.2	Pädagogische Haltung: Reflexion	30 Minuten
Material	◆ Vielfältiges offenes Gestaltungsmaterial: Papiere und „Krimskrams“ aller Art zum Basteln ◆ Scheren und Stifte ◆ verschiedene Kleber ◆ Heftzwecken ◆ Wenn möglich: größere ausgeschnittene Personenformen, beispielsweise aus Pappe, sonst Plakate ◆ Fotoaufnahmegerät	
Inhalt	Methode: Reflexion „Bild vom Kind“¹⁰ Fachlicher Input: Bild vom Kind und Kindheit in Deutschland	
Ziele	Die Gestaltungsaufgabe erlaubt die kreative Auseinandersetzung mit eigenen Prägungen und regt zum fachlichen Austausch an. Der Abstimmungsprozess in der Gruppe fördert die Kooperationsfähigkeit und das Entwickeln gemeinsamer Werte für die Praxis. Die gemeinsame Präsentation stärkt den Zusammenhalt der Gruppenmitglieder. Die Personen erfahren Anerkennung für ihre Leistung und eignen sich neue fachliche Kenntnisse an. Im Austausch mit den anderen Gruppen können sie erste Erfahrungen machen, eigene pädagogische Positionen argumentativ zu vertreten. Anschließend erhalten sie Hinweise darauf, woher die unterschiedlichen Haltungen zum Bild vom Kind stammen könnten. Dies schult die reflexiven Fähigkeiten und schafft die Basis für die selbstbestimmte Anpassung der eigenen Positionen.	
Pause		10 Minuten

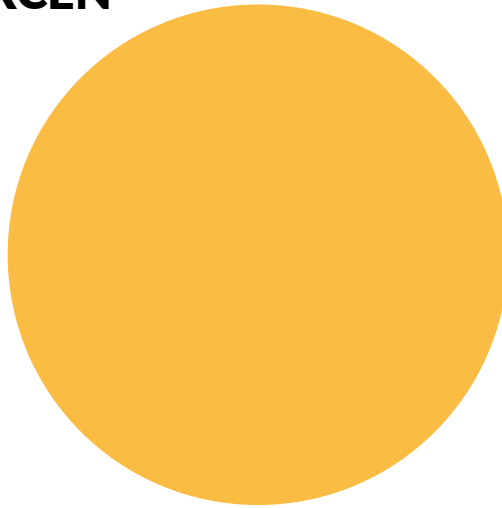
¹⁰ Fischer/Fröhlich-Gildhoff (2019), S. 123.

4.3	Pädagogische Haltung: Handeln	25 Minuten
Material	◆ Vier Sets Klebepunkte, jeweils mindestens in der Anzahl der Teilnehmenden, davon zwei Sets in unterschiedlicher Farbe ◆ Flipchart oder Plakat	
Inhalt	Methode: So wurde ich erzogen – so erziehe ich Die TN setzen sich anhand der Methode „So wurde ich erzogen – so erziehe ich“ zum einen mit ihrer eigenen Biographie und zum anderen mit ihrem eigenen Erziehungsstil auseinander. Die Leitung achtet hierbei besonders auf einen wertschätzenden Umgang innerhalb der Gruppe. Methode: Zuordnung der Erziehungsstile Die TN lernen unterschiedliche Erziehungsstile kennen und beschäftigen sich mit deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Fachlicher Input: Erziehungsstile	
Ziele	Durch den biografischen Ansatz vergleichen die Teilnehmenden verschiedene pädagogische Handlungsweisen anhand eigener Erfahrungen und sehen das Spektrum an Möglichkeiten, das in der Pädagogik vorhanden ist. Sie kennen die Effekte unterschiedlicher Erziehungsstile und tauschen sich darüber aus, warum sie bei der Betreuung fremder Kinder andere Erziehungsarten einsetzen als bei den eigenen. Durch das Integrieren des Bewusstseins der eigenen Prägungen und der inneren Vielfalt erweitern die TN ihre Ressourcen für die pädagogische Haltung in der Kinderbetreuung.	
5	Ressourcen	15 Minuten
Material	◆ Arbeitsblatt: Meine Ressourcen ◆ Stifte für die TN	
Inhalt	Arbeitsblatt: Meine Ressourcen Ressourcen sind innere und äußere Faktoren, die uns dabei helfen, Herausforderungen gut zu bewältigen. Die TN füllen für sich selbst das Arbeitsblatt zu ihren Ressourcen aus und besprechen in Kleingruppen ihre Ergebnisse. Wahlweise können die Arbeitsblätter (mit dem Einverständnis der TN) auch als kleine „Ressourcenausstellung“ an die Wände angebracht oder auf die Tische ausgelegt werden, damit die TN sich näher kennen lernen können. Hinweis: Im Sinne einer kindzentrierten Perspektive kann die Übung auch so geändert werden, dass die möglichen Ressourcen der Kinder/Familien/Eltern im Zentrum stehen, wenn die Gruppe bereits in der Betreuung tätig ist. Das Arbeitsblatt kann später, während der ehrenamtlichen Tätigkeit, auch für bzw. mit Kindern/Geschwistern/Eltern ausgefüllt werden.	
Ziele	Die TN werden für eine ressourcenorientierte Perspektive sensibilisiert. Sie nehmen die Stärken ihrer Teammitglieder wahr. Das Nachdenken über die eigenen Stärken – bzw. die Ressourcen der Kinder – legt Kraftquellen offen, die als Potential für herausfordernde Situationen in der Praxis genutzt werden können. Ein positives Selbst- und Fremdbild stärkt die Beziehung mit anderen Menschen und führt durch die gewonnene Sicherheit zu einer bewussteren Gestaltung des pädagogischen Alltags. Die TN können mit einem guten Gefühl, gestärkt in ihren Fähigkeiten und ihrem Selbstwert, zum Ende des Moduls kommen.	

6	Abschluss	10 Minuten
Material	◆ Digitale Präsentation	
Inhalt	Die vorausgegangenen Kernaussagen werden wiederholt. Die Erkenntnisse, Anliegen und Fragen der TN zu diesem Tag werden besprochen. Anschließend wird ein Ausblick auf das nächste Modul gegeben. Die Leitung bedankt sich für die Aufmerksamkeit und Teilnahme.	
Ziele	Der Rückblick auf das erste Modul bietet die Möglichkeit, die Lernerlebnisse zu vertiefen. Der Raum für Fragen steht offen, damit alle Teilnehmenden Verständnis erreichen und ein gemeinsamer Abschluss ermöglicht wird.	

MEINE RESSOURCEN

ÄUSSERE RESSOURCEN



MOTIVATION



INNERE
RESSOURCEN

VERMEINTLICHE DARIN ENTHALTENE
SCHWÄCHE STÄRKE



MEINE RESSOURCEN

Ressourcen sind unsere „Quellen der Kraft“: unsere inneren Stärken und die äußeren Faktoren, die uns darin unterstützen, den Alltag zu bewältigen.

Tragen Sie nun Ihre persönlichen inneren Ressourcen innerhalb der Figur und Ihre äußeren Ressourcen außerhalb der Figur in das Schaubild ein.

Im Zentrum des Herzens können Sie im Feld „Motivation“ beschreiben, warum Ihnen die Tätigkeit in der Kinderbetreuung gefällt.

Oft schreiben wir uns bestimmte negative Eigenschaften zu, ohne diese nach den darin enthaltenen Stärken zu hinterfragen. Was ist eines Ihrer vermeintlichen Laster? Tragen Sie es in den unteren Bereich der Abbildung unter „vermeintliche Schwäche“ ein und fragen Sie gezielt nach den Vorteilen, die sich daraus für Sie ergeben. Welche Stärke könnte darin liegen?

METHODE

WUNSCHBOX

Eine Box mit einer Öffnung steht den TN zur Verfügung. Die Wunschbox begleitet die TN während der gesamten Qualifizierung.

Die Gruppe wird über die Möglichkeit informiert, im Verlauf der Module jederzeit eigene Wünsche, Fragestellungen oder Anliegen zu verschriftlichen und dort einwerfen zu können. Die Anliegen können sowohl öffentlich als auch persönlich besprochen werden. Für den Wunsch nach persönlicher Besprechung genügt ein kurzer Hinweis auf dem Zettel.

Es macht Sinn, feste Zeiträume zur Besprechung der Anliegen zu Anfang der folgenden Module oder der Praxistreffen festzulegen.

METHODE

VORSTELLUNGSRUNDE MIT BILDKARTEN

Die Bildimpulskarten liegen verteilt im Raum. Alle Personen werden eingeladen, sich selbst eine Bildkarte auszuwählen und diese an sich zu nehmen. Es ist von Vorteil, wenn zu der Auswahlphase ein Zeitrahmen festgelegt wird, sodass die TN wissen, wie viel Zeit sie für die Betrachtung der Motive haben. Wenn jede*r eine Bildkarte an sich genommen hat, werden Zweierteams gebildet, die sich mit den folgenden Aspekten gegenseitig vorstellen:

- ◆ „Mein Name ist ...“
- ◆ „Ich habe diese Karte gewählt, weil ...“
- ◆ „Mir gefällt an mir ...“
- ◆ „Ich möchte noch mitteilen ...“

Die vier Punkte sind während der Übung für die TN sichtbar. Jeweils eine Person spricht, die andere hört zu und macht sich Notizen. Nach dem Austausch in den Kleinteams kommen alle Personen in einem Kreis zusammen. Jedes Teammitglied vertritt nun ihre*n Partner*in, indem es der Gruppe deren/dessen Antworten vorstellt.

HINWEIS:

Es ist wichtig, die Zweierteams vorab zu informieren, dass sie die Antworten später im Plenum vorstellen werden und es hilft den Teams, den Zeitrahmen für den Austausch in den Zweierteams zu kennen, damit die Zeit in zwei Hälften pro Gesprächspartner*in geteilt werden kann.

METHODE

REFLEXION „BILD VOM KIND“¹¹

Es werden drei bis vier Gruppen mit nicht mehr als vier Personen gebildet, die sich gemeinsam der Gestaltung ihres „Bildes vom Kind“ widmen. Es ist sinnvoll, vorab einen Zeitrahmen festzulegen, in dem die Aufgabe durchzuführen ist.

Die Ergebnisse werden anschließend von den TN der Kleingruppen gemeinsam vor der gesamten Gruppe präsentiert und erklärt. Die Leitung begleitet die Präsentationen fachlich, indem sie gezielt nach den Gründen für bestimmte Gestaltungsarten fragt und dadurch hilft, zugrundeliegende Vorstellungen, Theorien und Werte offenzulegen, die in die Darstellung mit eingeflossen sind. Sie hat darüber hinaus auch die Aufgabe, die Gruppen zum Vergleich und Austausch über die unterschiedlichen pädagogischen Überzeugungen anzuregen.

Anschließend gibt sie Informationen zu der historischen Entwicklung der Vorstellungen vom „Bild vom Kind“ und „Kindheit“ in Deutschland. Sie verdeutlicht, dass vielfältige Einflüsse – beispielsweise politische, ökonomische und soziale Einflüsse – unsere pädagogischen Vorstellungen prägen.

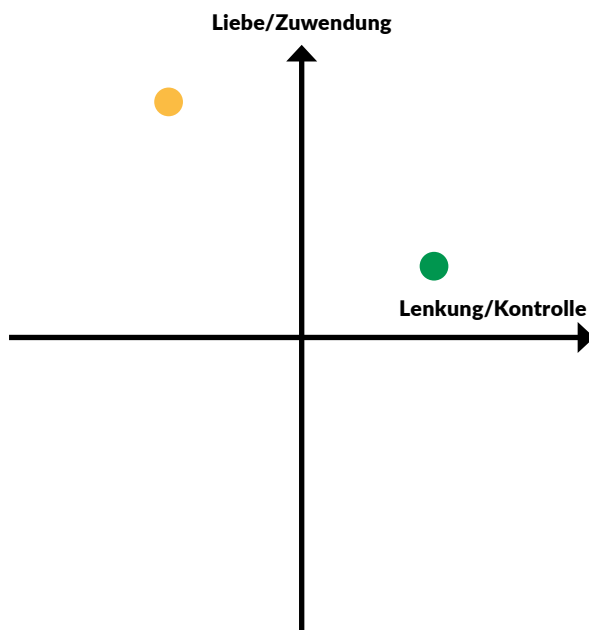
Mit dem Einverständnis der Teilnehmenden können die gestalteten Ergebnisse fotografiert werden, um sie im nächsten Modulrückblick als visuellen Erinnerungsanreiz zu präsentieren.

¹¹ Nach Fischer/Fröhlich-Gildhoff (2019), S. 123.

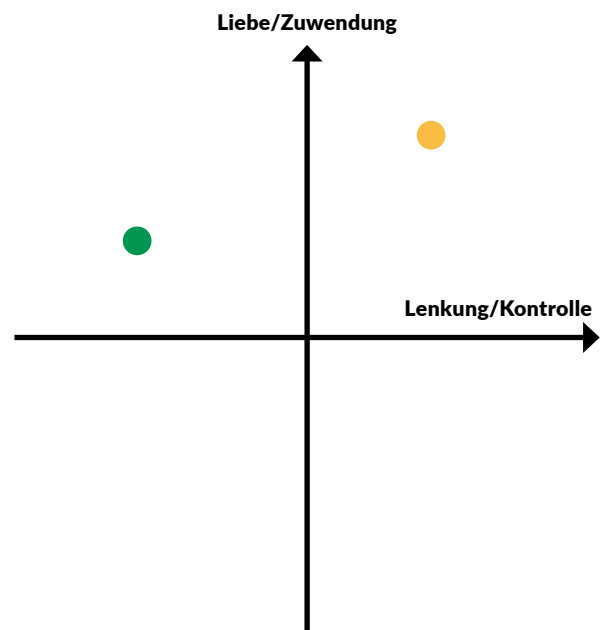
METHODE

SO WURDE ICH ERZOGEN – SO ERZIEHE ICH

Es werden zwei Abbildungen von einem Koordinatensystem auf jeweils einem Plakat oder Flipchart präsentiert. Es ist gekennzeichnet, dass die X-Achse für das Ausmaß an Lenkung/Kontrolle des Erziehungsstils und die Y-Achse für die Ausprägung von Liebe/Zuwendung steht. Der Schnittpunkt der Achsen (der Nullpunkt) stellt dabei eine mittlere Ausprägung dar. In Richtung der Pfeile steigert sich die Ausprägung in die positive Richtung.



Beispielabbildung: „So wurde ich erzogen“¹²



Beispielabbildung: „So erziehe ich“

Die Teilnehmenden werden gebeten, im ersten Schaubild die in ihrer Kindheit erlebten Erziehungsstile in das Koordinatensystem einzuordnen. Für jede*n Erziehungsberechtigte*n oder Bezugsperson können sie jeweils einen Klebepunkt verwenden. Im zweiten Koordinatensystem ordnen die Ehrenamtlichen die eigenen Erziehungsstile ein, indem sie jeweils einen Punkt zur Erziehung eigener beziehungsweise fremder Kinder einkleben.¹³ Wenn alle Personen die Klebepunkte verteilt haben, kann gemeinsam besprochen werden, was durch die Grafiken deutlich wird. Die Klassifizierung von Erziehungsstilen wird daran anknüpfend anhand des Koordinatensystems vorgestellt und fachlich erklärt.¹⁴

HINWEIS:

Hier macht es Sinn, unterschiedlich farbige Klebepunkte für den ersten und zweiten Erziehungsberechtigten und die eigenen und fremden Kinder vorab festzulegen, damit eine differenzierte Auswertung der Ergebnisse möglich ist.

¹² Orientiert an Maccoby/Martin (1983), S. 39.

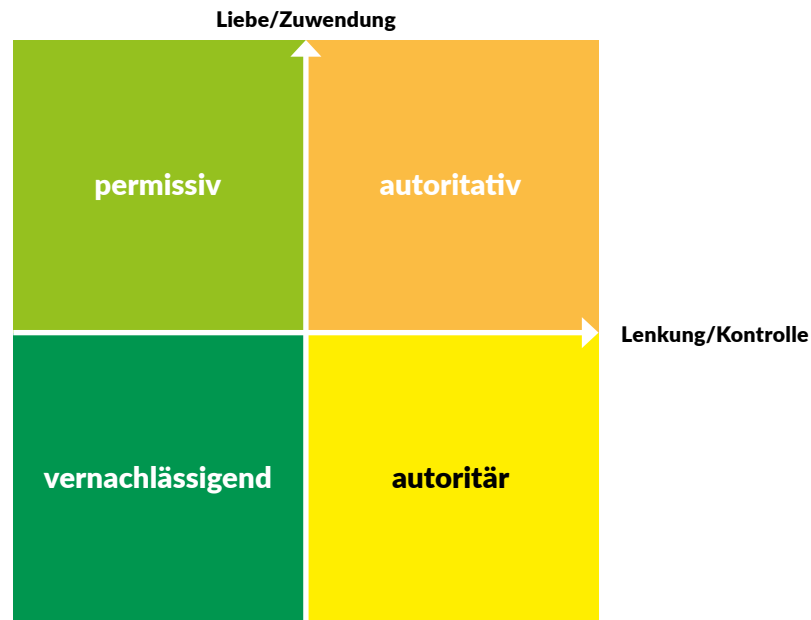
¹³ Personen, die keine Kinder haben, können anhand ihrer Vorstellungen einschätzen, wie sie erziehen würden.

¹⁴ Ausführlich beispielsweise bei Saemisch (2016); Scheithauer (2014).

METHODE

ZUORDNUNG DER ERZIEHUNGSSTILE

ERZIEHUNGSSTILE



Eigene Darstellung nach Maccoby/Martin (1983).¹⁵

Anhand der oben genannten Dimensionen „Kontrolle“ (auch: „Lenkung“, hier auf der x- Achse zugeordnet) und „Liebe/Zuwendung“ (auch: Responsivität, hier auf der y-Achse zugeordnet) können vier Arten von Erziehungsstilen abgebildet werden. Diese werden von der Leitung kurz erläutert. Anschließend werden die TN eingeladen, den einzelnen Kategorien die Wirkungen zuzuordnen, auf die durch einige Studienresultate geschlossen werden kann:

WIRKUNGEN DER ERZIEHUNGSSTILE:

Kinder ...

- werden (tendenziell) sozial kompetent, selbstsicher, beliebt und zeigen seltener Risikoverhalten im Jugendalter.
- haben ein eher niedriges akademisches und soziales Kompetenzniveau, sind leicht reizbar, haben in der Regel ein niedriges Selbstvertrauen.
- werden impulsiv, unkontrolliert, bei niedrigem schulischem Leistungsniveau; zeigen Risiko- und abweichendes Verhalten im Jugendalter.
- entwickeln eine unsichere Eltern-Kind-Bindung, zeigen antisoziales Verhalten, sind häufiger von Depressionen betroffen, zeigen sozialen Rückzug, Delinquenz, niedriges Kompetenzniveau im Jugendalter.

Anschließend stellt die Leitung die richtige Lösung vor und präsentiert die kritische Betrachtung des Modells.

¹⁵ Im Anschluss an Baumrind (1991).

THEMA

WIRKUNGEN EHRENAMTLICHER KINDERBETREUUNG

Ehrenamtliche Kinderbetreuung stärkt die Ressourcen von Familien und Freiwilligen: sie ermöglicht sowohl für Kinder als auch Eltern ein Netzwerk neuer Begegnungen, einen erweiterten Erfahrungshorizont und Entlastung während der Betreuungszeit. Durch diese Bereicherung der Lebenswelt können Brücken in die (frühe) Bildung gebaut werden. Oft haben die Freiwilligen dabei auch eine emanzipatorische Vorbildfunktion für die Familie. Die Anerkennung der Familien wirkt sich wiederum auf die Haltung der Engagierten aus. Somit kann ein positiver Kreislauf entstehen, der die Lebensqualität aller Beteiligten erhöht.

Es gilt dabei anzuerkennen, dass freiwilliges Engagement aus den unterschiedlichsten Motiven entstehen kann. So folgen wir bei der Entscheidung zur Aufnahme einer ehrenamtlichen Tätigkeit beispielsweise unserem Bedürfnis nach Gemeinschaft und mitmenschlichen Kontakten oder begeistern uns für Aufgaben, in denen wir Fähigkeiten anwenden können, die sich bisher nicht entfalten ließen. Auch der Wunsch nach Wertschätzung für eigene Leistungen ist ein Faktor, der nicht selten zur Weiterführung des begonnenen Engagements führt. Für die Qualität der Betreuung ist entscheidend, dass die Betreuungspersonen ihre eigenen Bedürfnisse wahrnehmen und in der Praxis durch mindestens eine pädagogische Fachkraft professionell angeleitet werden. Die Organisation von regelmäßigen Gruppentreffen der Freiwilligen mit der Fachkraft hat sich als sinnvoll erwiesen. Dort werden Fragen offen gestellt, Prozesse moderiert und Konflikte wertschätzend besprochen. Dies kann dazu inspirieren, eigene Kompetenzen in der pädagogischen Arbeit noch gezielter einzubringen. Wenn die Freiwilligen über einen längeren Zeitraum Teil einer Gruppe sind, können gemeinsame Leitlinien für die Betreuung entwickelt werden, in denen auch die Perspektiven der Eltern und Kinder mit einbezogen sind. Die Vielfalt an Kompetenzen im Rahmen einvernehmlicher Werte steigert die Qualität der pädagogischen Praxis. In demokratischen Prozessen gelebt, stärkt dies besonders die pädagogische Haltung und den Zusammenhalt der Engagierten.

Für die reguläre institutionalisierte Form der Kinderbetreuung erfüllen ausgebildete pädagogische Fachkräfte im Auftrag bundesweiter Gesetze und unter Beachtung der Empfehlungen der jeweiligen Bundesländer den Anspruch auf frühkindliche Bildung und Erziehung. Ehrenamtlich organisierte Betreuungsformen folgen zwar ebenfalls der Verpflichtung zur Einhaltung der Kinderrechte – sie haben jedoch durch den bürgerschaftlichen Charakter mehr Gestaltungsfreiheit, beispielsweise im Hinblick auf die Betreuungszeiten, da sie nicht als Antwort auf einen Betreuungsanspruch konzipiert sind. In diesem Kontext können andere Arten von Beziehungen und Netzwerken zwischen den Familien und den Freiwilligen entstehen, als dies in einem professionalisierten Umfeld möglich ist. Das freiwillige Engagement wirkt zu den regulären Betreuungsmöglichkeiten ergänzend und schließt manchmal auch „Lücken“, die das aktuelle System leider noch enthält. Damit leistet es einen Beitrag für die Bildungsgerechtigkeit von vielen Familien.

THEMA

PÄDAGOGISCHE HALTUNG

„Wie stehst du eigentlich zu ...?“ Diese Frage beschreibt das alltägliche Verständnis von Haltung und lässt erste Auswirkungen davon auf unser Leben vermuten. Der Diskurs um die pädagogische Haltung hat in der Erziehungswissenschaft eine lange Tradition. In den folgenden beispielhaft genannten Definitionen werden drei grundlegende Aspekte des Begriffs erkennbar:

„Eine professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes (...) Muster von **Einstellungen, Werten, Überzeugungen**, das durch einen **authentischen Selbstbezug** und **objektive Selbstkompetenzen** zustande kommt, die wie ein **innerer Kompass** die **Stabilität (...) und Kontextsensibilität des Handelns** ermöglicht.“

Schwer & Solzbacher (2014). S. 107.

„(...) **Orientierungsmuster** im Sinne von **handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmuster und Einstellungen** (...), die pädagogische Fachkräfte in ihre **Arbeit und Gestaltung der Beziehungen** mit einbringen. Das **Bild vom Kind** und das **eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis** gehören im Kern zu dieser Haltung.“

Nentwig-Gesemann et al. (2011). S. 10.

Anhand dieser komplexen Definitionen wird deutlich, dass die pädagogische Haltung kein statischer und optimaler Zustand ist, den es zu erreichen gilt, sondern vielmehr eine kontinuierliche Aufgabe, die sich in einem dynamischen Konstrukt von Werten, Reflexion und Handeln zusammensetzt:



Aspekte einer professionellen pädagogischen Haltung. Eigene Darstellung.

Durch die Vielfalt unserer Einstellungen sowie die verschiedenen Möglichkeiten der Reflexion wird die pädagogische Haltung zu einer Angelegenheit, der sich Menschen individuell widmen müssen. Gleichzeitig sind dafür jedoch Interaktionen und zwischenmenschliche Aushandlungsprozesse von zentraler Bedeutung. Dies ist das Spannungsfeld, in dem wir unsere pädagogische Haltung entwickeln. Es könnte dadurch der Anschein entstehen, als gäbe es unter diesen Umständen kein gemeinsames Fundament für eine professionelle pädagogische Haltung – das wäre jedoch ein Irrtum, so sind beispielsweise Kinderrechte und die darin enthaltenen Orientierungen für unser Handeln im Umgang mit Kindern unabdingbar. Ehrenamtlich tätige Personen sollten sich dieser Verantwortung bewusst sein und pädagogische Werkzeuge erhalten, mit denen sie die Rechte der Kinder in der Betreuungssituation umsetzen können. Neben einer demokratischen Grundhaltung erfordert dies auch ein hohes Maß an Selbstreflexion und Austausch – sowohl mit Kindern, als auch mit Erwachsenen. Aufgrund der Relevanz für die pädagogische Arbeit wird das Thema im zweiten Modul näher betrachtet.

Ein allgemeines Interesse an frühkindlicher Bildung und Entwicklung gehört ebenfalls zu den Basiskompetenzen für die Arbeit mit Kindern, da wir uns durch unsere Neugierde für das Erleben der Kinder öffnen und ihnen somit eine reiche Erfahrungswelt bieten können. Mit wachsendem Fachwissen erweitern sich unsere Möglichkeiten, Entwicklung zu erkennen und zu begleiten. In den folgenden Modulen werden deshalb auch bedürfnistheoretische und entwicklungspsychologische Inhalte thematisiert.

Die wissenschaftliche Literatur betont überdies auch Standfestigkeit und Entscheidungskohärenz, eine wachsame Aufmerksamkeit und die Fähigkeit, eigene und fremde Emotionen und Bedürfnisse zu integrieren, als Kennzeichen der professionellen pädagogischen Haltung.¹⁶ Kernkompetenzen seien neben (biografischer) Reflexivität zudem die Ressourcenorientierung, Empathie und eine Offenheit für Diversität.¹⁷

¹⁶ Vgl. Schwer/Solzbacher (2014).

¹⁷ Vgl. Nentwig-Gesemann et al. (2011).



THEMA

BILD VOM KIND UND KINDHEIT IN DEUTSCHLAND¹⁸

Ein inneres Konstrukt, welches unseren Erziehungsstil beeinflusst, ist unser „Bild vom Kind“. Dieses entsteht im Laufe unseres Lebens aus unseren biografischen Erfahrungen, die wiederum in die soziale, politische und wirtschaftliche Realität unserer Zeit eingebettet sind. Die Art und Weise, wie wir Kinder wahrnehmen, was wir von ihnen erwarten und wie wir mit ihnen interagieren, wird also maßgeblich davon geprägt, wie die Rolle der Kindheit sozial definiert ist und welchen Platz Kinder in der Gesellschaft einnehmen.

Um sich der „Frage nach dem Kind“ zu nähern, nutzt die Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum drei empirische Perspektiven: der „phänomenologische Ansatz“ widmet sich der Lebenswelt der Kinder und ihrer Fähigkeit, Bildungsprozesse eigenständig zu gestalten. Daneben untersucht der „autobiografische Ansatz“ die Art und Weise, wie Erwachsene sich durch die Vergegenwärtigung ihrer Kindheit der eigenen Identität versichern. Der „historische Ansatz“ fokussiert die Erziehung als Geschichte ihrer Subjekte in sozialgeschichtlichen Rahmenbedingungen.¹⁹

Die internationale Kindheitsforschung beleuchtet die Kindheit deshalb als soziale Praxis und analysiert sie in kulturellen Kontexten, da sich in unserem „Bild vom Kind“ auch der aktuelle Zeitgeist, die gesellschaftliche Situation und ihre Diskurse widerspiegeln. Für die europäische Geschichte können beispielhaft die Einflüsse der antiken Philosophie, der Religion und der Werte der Aufklärung als Quellen unserer Vorstellungen von Kindheit genannt werden.

Seit einiger Zeit wird in der Erziehungswissenschaft der gewachsene Einfluss der Wirtschaft auf unser „Bild vom Kind“ anhand der These der „Kommerzialisierung der Kindheit“²⁰ thematisiert. Diese beschreibt, dass Märkte und Medien zu neuen Sozialisationsinstanzen geworden sind, die heute einen bedeutsamen Einfluss auf Kinder ausüben. Die Zusammenhänge zeigen sich womöglich auch im internationalen Vergleich: so werden gruppenbezogene Werte, wie Höflichkeit und Gehorsam, in Gesellschaften mit sozialistisch geprägten Wirtschaftssystemen betont, während in Ländern mit kapitalistischem Wirtschaftssystem Selbstentfaltungs- und Selbstbestimmungswerten eine höhere Bedeutung zugeschrieben wird.

Im neunzehnten Jahrhundert wurden in Deutschland die ersten Einrichtungen gegründet, in denen Kinder institutionalisiert betreut werden. Sie basierten auf sozialfürsorgerischen und bildungspolitischen Motiven: zum einen drängte der Pauperismus (Massenarmut) immer mehr Mütter in die Erwerbstätigkeit, zum anderen forderten Vertreter*innen der Fröbelbewegung und Volksschullehrerschaft schulvorbereitende Einrichtungen. Noch heute sind ähnliche Motive im Ausbau von Kindertageseinrichtungen in sozialraumorientierte Familienzentren und in der durch die Pisa-Studien angestoßenen Debatte um mehr Schulbezug und inhaltliche Einheitlichkeit der frühkindlichen Bildung durch landesweite Bildungs- und Erziehungspläne sichtbar.²¹

¹⁸ Die Themen „Kind“ und „Kindheit in Deutschland“ können in diesem Format nur in groben Zügen erläutert werden.

¹⁹ Vgl. Honig (2012); ders. (2011).

²⁰ Vgl. Neumann-Braun (2001).

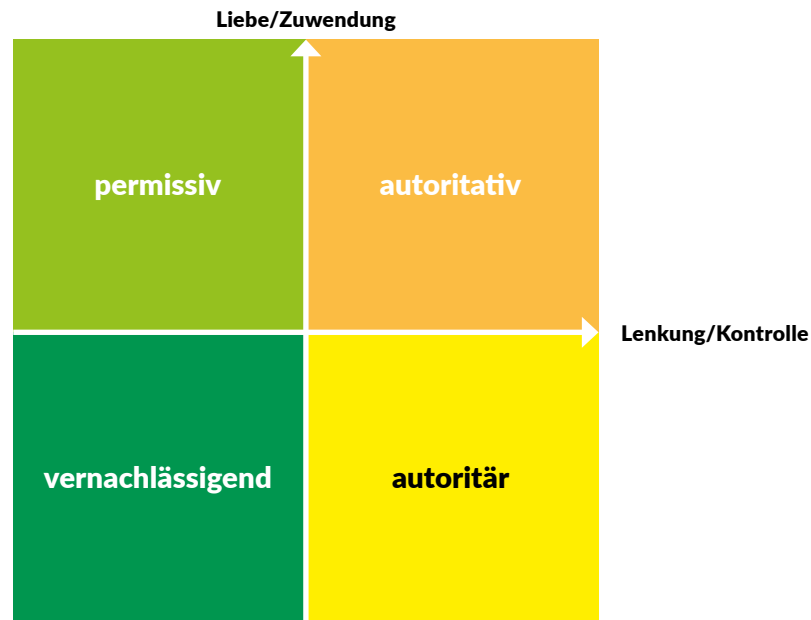
²¹ Vgl. Franke-Meyer (2016).



THEMA

ERZIEHUNGSSTILE

ERZIEHUNGSSTILE



Eigene Darstellung nach Maccoby/Martin (1983).²²

Die Erziehungsstile erlangten im zwanzigsten Jahrhundert intensive Aufmerksamkeit seitens der entwicklungspsychologischen Forschung. Der deutsch-amerikanische Psychologe Kurt Lewin legte den theoretischen Grundstein mit einer Führungsstilbeschreibung von Jugendgruppenleitungen in drei Kategorien, auf das viele Fachkolleg*innen weiter aufbauten.²³ So untersuchte die Entwicklungspsychologin Diana Baumrind anschließend die Erziehungsstile von Elternpaaren mit Kleinkindern in Langzeitstudien, indem sie Kinder in frühkindlichen Bildungseinrichtungen sowie in der Familie beobachtete und Interviews mit den Eltern durchführte. Sie unterschied ihren Erkenntnissen zufolge in der Art der Erziehung den autoritativen, den autoritären und den permissiven Stil. Dieses Modell wurde durch Eleanor Maccoby und John Martin danach um einen vierten, als „vernachlässigend“ bezeichneten Erziehungsstil, ergänzt und ist als solches bis heute relevant. Es ordnet Erziehungsstile anhand einer zweidimensionalen Klassifizierung ein und untersucht damit den Grad an „Kontrolle“ (auch: „Lenkung“, hier auf der x- Achse zugeordnet) und „Liebe/Zuwendung“ (auch: Responsivität, hier auf der y- Achse zugeordnet) der vier Interaktionsweisen.

1. DER PERMISSIVE STIL

Die Sensibilität für die Bedürfnisse der Kinder steht bei der permissiven Erziehung im Mittelpunkt des erzieherischen Handelns. Es werden nur wenige Regeln implementiert und seitens der Eltern ungern gelenkt. Diese verhalten sich eher nachgiebig.

2. DER AUTORITATIVE STIL

Autoritative Eltern können auf die Bedürfnisse ihrer Kinder eingehen, während sie auch klare Strukturen und Regeln vorgeben. Sie kombinieren somit ein relativ ausgeprägtes Lenkungsverhalten mit Wärme und Sensibilität. Dieser Erziehungsstil zeichnet sich durch eine offene Kommunikation aus, welche die Autonomie der Kinder fördert und es ihnen ermöglicht, die Konsequenzen des eigenen Handelns zu verstehen.

²² Im Anschluss an Baumrind (1991)

²³ Noch heute sind Modelle der Erziehungsstile mit Forschungsmodellen zu Führungsstilen inhaltlich verknüpft.

3. DER VERNACHLÄSSIGENDE STIL

Kinder, die diesen Erziehungsstil erhalten, erleben uninteressierte, ablehnende oder unsensible Eltern, die ihren Kindern weder klare Strukturen und Regeln, noch Wärme und Zuneigung geben können.

4. DER AUTORITÄRE STIL

Ein autoritärer Erziehungsstil ist durch ein ausgeprägtes Machtbewusstsein der Erziehenden geprägt, welche ihre Autorität ohne Begründung ausüben. Autoritäre Eltern sind eher kalt und nutzen strafende Maßnahmen, um ihre Kinder zu erziehen.

WIRKUNGEN DER ERZIEHUNGSSTILE

In zahlreichen Studien wurden die Zusammenhänge der elterlichen Erziehungsstile mit verschiedenen Merkmalen der kindlichen Entwicklung untersucht. Der autoritative Erziehungsstil wirke sich demnach so aus, dass die Kinder in ihrer weiteren Entwicklung tendenziell sozial kompetenter, selbstsicherer und leistungsfähiger sind. Sie würden zudem seltener Risikoverhalten im Jugendalter zeigen. Für den autoritär- und den permissiven Stil bestehen unterschiedliche Studienergebnisse. Durch den autoritären Stil erzogene Kinder haben den meisten Daten zufolge ein eher niedriges akademisches und soziales Kompetenzniveau, sind im Mittel leichter reizbar und haben ein niedriges Selbstvertrauen. Der permissive Stil führe hingegen dazu, dass die Kinder später impulsiver sind und sich unkontrollierter verhalten, ein niedrigeres schulisches Leistungsniveau erreichen und Risiko- und abweichendes Verhalten im Jugendalter zeigen. Zudem scheinen sie das geringste Maß an Selbstvertrauen und Erkundungsfreude zu haben. Für den vernachlässigenden Stil besteht starke Evidenz, dass er oft in einer unsicheren Eltern-Kind-Bindung und in antisozialem Verhalten der Kinder resultiert. Diese Kinder seien häufiger von Depressionen betroffen, zeigen sozialen Rückzug, werden häufiger straffällig und haben ein eher niedrigeres Kompetenzniveau im Jugendalter.²⁴

AUSGEWÄHLTE KRITIK UND REZEPTION

Erziehung kann anhand vielfältiger Dimensionen untersucht werden und mittlerweile sind zahlreiche weitere Modelle dafür entwickelt worden, Erziehungsstile zu beschreiben.²⁵ Die hier vorgestellte Darstellung dient als Beispiel dafür, dass schon anhand einzelner Kategorien abbildbar ist, wie komplex Erziehungsarten sind und wie vielfältig sie dargestellt werden können. Die vorhandenen Daten zu den Wirkungen basieren vorwiegend auf Längsschnittstudien europäisch-amerikanischer Mittelschichtkinder im Vorschulalter. Weitere wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass die Auswirkungen in anderen Kulturen abweichen können.²⁶ Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2015 weisen darauf hin, dass traumatisierte Mütter eher autoritäre und permissive Erziehungsmethoden anwenden.²⁷

²⁴ Vgl. Scheithauer (2014).

²⁵ Beispielsweise fokussiert Hofstede die kulturellen Dimensionen Autonomie und Verbundenheit. Vgl. Hofstede (2011).

²⁶ Vgl. Scheithauer (2014) nach Glasgow et al. (1997); Garner & Spears (2000); Jarrett (1995); Schneewind (2000); Nucci (2001).

²⁷ In dieser Studie wurden permissive und vernachlässigende Erziehungsmethoden in einer Kategorie zusammengefasst. Vgl. Leslie/Cook (2015).



MODUL 2



MODUL 2

GRUNDLAGEN FÜR DIE ARBEIT MIT KINDERN

ZEITRAHMEN: 180 MINUTEN

ZIELE

Die Teilnehmenden werden durch das Erlangen von pädagogischem Wissen dazu befähigt, die Kinderbetreuung so zu gestalten, dass sie an den Bedürfnissen, Rechten, Interessen und Fähigkeiten der Kinder ausgerichtet ist. Sie erweitern ihr Verantwortungsbewusstsein für die ehrenamtliche Aufgabe.

EINFÜHRUNG IN DAS MODUL

Während sich das erste Modul der Qualifizierung auf die Rolle der Betreuungspersonen und ihre persönlichen Voraussetzungen für die Arbeit mit Kindern bezog, widmet sich das zweite Modul nun ganz den Kindern selbst. Es werden grundlegende Bedürfnisse und Rechte der Kinder thematisiert und durch ausgewählte Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, Neurobiologie und Lernforschung ergänzt, um den Grundstein für eine am Kind orientierte pädagogische Praxis zu legen. Durch praktische Übungen werden persönliche Bezüge zu den Themen der Betreuungstätigkeit ermöglicht. So können die gewonnenen Kenntnisse in die pädagogische Haltung mit einbezogen werden und in der ehrenamtlichen Kinderbetreuung Anwendung finden.

INHALTLICHE ÜBERSICHT FÜR REFERENT*INNEN

1. Begrüßung
2. Erinnerungen, Wünsche, Rückblick
3. Bedürfnistheorie

PAUSE

4. Kinderrechte

PAUSE

5. Entwicklungspsychologie – Teil 1
6. Abschluss

ABLAUFPLAN – MODUL 2

GRUNDLAGEN FÜR DIE ARBEIT MIT KINDERN

1	Begrüßung	20 Minuten
Material	◆ Flipchart oder digitale Präsentation	
Inhalt	Die Gruppe wird begrüßt. Die Leitung präsentiert einen Überblick über das zweite Modul. Anschließend werden offene Fragen und Anliegen geklärt.	
Ziele	Das Ankommen wird ermöglicht und die TN erhalten einen Überblick über die Inhalte des Moduls sowie Raum für ihre Anliegen, um sich auf das zweite Modul einzustellen.	
2	Erinnerungen, Wünsche, Rückblick	10 Minuten
Material	◆ Flipchart/Whiteboard ◆ Digitale Präsentation	
Inhalt	Die Teilnehmenden werden eingeladen, Erinnerungen an das letzte Modul und Wünsche zu formulieren. Die Leitung nimmt die Impulse schriftlich auf und präsentiert sie so, dass sie am heutigen Tag sichtbar bleiben. Anschließend gibt sie einen kurzen Rückblick zu den Inhalten und Ergebnissen des ersten Moduls. Beispielsweise können die Wirkungen ehrenamtlicher Kinderbetreuung, die Sammlung der Teilnehmenden zum Begriff „Pädagogische Haltung“, das Schaubild der drei Komponenten: „Werte, Reflexion und Handeln“ oder Fotos der kreativ gestalteten Objekte zum Thema „Bild vom Kind“ im Zentrum der Betrachtung stehen.	
Ziele	Neues Wissen prägt sich leichter ein, wenn es an vorhandenes Wissen anknüpft. Durch das Fragen nach eigenen Erinnerungen und die Präsentation der Bilder verknüpfen die TN ihre eigenen Erlebnisse mit der Qualifizierung. So werden sie angeregt, sich intensiv mit den anstehenden Themen zu beschäftigen. Durch die Wiederholung der Inhalte stellen die TN sich auf das folgende Modul ein. Das Fragen nach Wünschen vermittelt, dass ihre Bedürfnisse nach wie vor beachtet und einbezogen werden.	

3	Bedürfnistheorie	20 Minuten
Material	◆ Digitale Präsentation	
Inhalt	EINFÜHRUNG IN DIE BEDÜRFNISTHEORIE NACH MASLOW Einführung in die Bedürfnistheorie nach Maslow Die Beteiligten werden gefragt, ob sie sich vorstellen können, welche Grundbedürfnisse Menschen haben. Nach der Sammlung wird das sozialpsychologische Modell der Bedürfnistheorie des Psychologen Abraham Harold Maslow vorgestellt, dabei nimmt die Leitung Bezug auf die Ideen der Gruppe. Fachlicher Input: Bedürfnistheorie nach Maslow Reflexionsfragen: Welche Erkenntnisse lassen sich durch das Modell für die Betreuungsaufgaben ableiten? Welche Fragen wirft das Modell auf? Gibt es konkrete Erfahrungen der TN mit dem Thema? HINWEIS: Mögliche Perspektiven, die das Modell eröffnet, sind zum Beispiel die Notwendigkeit eines Sicherheitserlebens des Kindes als Basis für die Erkundung der neuen Spielumgebung oder das Deuten von abweichendem Verhalten im Hinblick unbefriedigter Grundbedürfnisse.	
Ziele	Die TN werden dafür sensibilisiert, dass bestimmte Bedürfnisse jedem Kind inhärent sind und sich der Wunsch nach deren Befriedigung im Verhalten auswirken kann. Sie reflektieren, was das Modell für die pädagogische Praxis bedeuten könnte. Die Bedürfnistheorie ermöglicht es beispielsweise, abweichendem Verhalten nicht direkt mit Ablehnung zu begegnen, sondern mit einer interessierten Haltung zu erkunden, welches Bedürfnis das Kind in diesem Moment wirklich hat.	
Pause	10 Minuten	

4	Kinderrechte	45 Minuten
Material	◆ Digitale Präsentation ◆ Video zu den Kinderrechten²⁸	
Inhalt	ÜBERLEITUNG VON DER BEDÜRFNISTHEORIE ZU DEN KINDERRECHTEN Dass die Bedürfnisse der Kinder anerkannt und geachtet werden müssen, wird in den internationalen Kinderrechtskonventionen der Vereinten Nationen (VN-KRK) mehrfach betont. Methode: Reflexionsübung „Meine Wünsche als Kind“ Die TN nähern sich dem Thema, indem sie einen Bezug zu ihren eigenen biografischen Erlebnissen herstellen. Fachlicher Input: Die Kinderrechtskonvention Fachlicher Input durch die/den Referent*in zur VN-KRK Methode und Arbeitsblätter: Umsetzung der VN-KRK-Leitprinzipien im pädagogischen Alltag Aus drei möglichen Übungen kann eine ausgewählt werden, um den TN eine Übertragung der Theorie in die Praxis zu ermöglichen. Die erste Übung hat einen allgemeinen Ansatz, die zweite Übung bezieht sich auf die Reflexion einer konkreten Situation und die dritte Übung befasst sich mit den Interessenskonflikten, die bei der Abwägung von Kinderrechten vorkommen.	
Ziele	Durch die Übung zu den eigenen Kindheitsbedürfnissen und den Austausch in der Gruppe werden persönliche Zugänge zur Thematik geschaffen und die Gruppe wird motiviert, die Pflicht zur Anerkennung und Umsetzung der Kinderrechte wahrzunehmen. Es wird deutlich, dass im Zweifelsfall das Wohl des Kindes den Maßstab für die Entscheidung bestimmt. Dieses selbst will aber definiert sein und das Kind sollte an dem Aushandlungsprozess soweit wie möglich beteiligt werden. Im Sinne der Kinderrechte sollen entstandene Vereinbarungen offen bleiben für erneute Anpassungen und Gespräche, falls sich die Umstände ändern. Die Betreuungssituation wird dadurch beteiligungsorientierter. Die Aufgabe der Betreuungspersonen enthält mehr Reflexionsanteile.	
Pause		15 Minuten

²⁸ UNICEF (2019).

5	Entwicklungspsychologie – Teil 1	30 Minuten
Material	◆ Digitale Präsentation ◆ Flipchart	
Inhalt	Fachlicher Input: Entwicklungspsychologie – Teil 1 Fachlicher Input der/des Referent*in zur Entwicklungspsychologie IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS Die TN werden gefragt, welche Folgen die Erkenntnisse der Lernforschung und Neurobiologie für die Arbeit mit Kindern haben. Die TN halten die Ergebnisse schriftlich auf einem Flipchart fest.	
Ziele	Die Teilnehmer*innen erlangen ein Bewusstsein für die frühe Kindheit als wichtige Phase der Entwicklung. Durch das Basiswissen zu allgemeinen Faktoren, welche die kindliche Entwicklung und das Lernen bestimmen, erkennen sie Kinder als „kompetente Lerner“ an und nutzen Möglichkeiten, um die Betreuung so anregend zu gestalten, dass die Kinder sich vielfältig selbstwirksam erleben können.	
6	Abschluss	30 Minuten
Material	◆ Digitale Präsentation	
Inhalt	Offene Fragen werden geklärt, die Kernaussagen des Moduls werden wiederholt. Persönliche Erkenntnisse des Tages werden durch die Leitung erfragt.	
Ziele	Die Fragen der TN und deren Beantwortung der Leitung sichern das bessere Verständnis der Inhalte. Die TN fühlen sich wertgeschätzt und können durch den Rückblick auf das Modul das Gelernte wiederholen. Die Leitung erhält die Rückmeldung, welche Themen und Übungen besonders gut angenommen werden.	

UMSETZUNG

DER VN-KRK-LEITPRINZIPIEN IM PÄDAGOGISCHEN ALLTAG

ÜBUNG 1: DIE LEITPRINZIPIEN IN DER BETREUUNGSSITUATION

Es bilden sich vier Gruppen zu jeweils einem Leitprinzip der Kinderrechtskonvention.

Unser Leitprinzip: _____

Beantworten Sie in der Gruppe gemeinsam folgende Fragen:

1. Woran merkt das Kind, dass die Rechte des Leitprinzips umgesetzt werden?

2. Was benötigen wir, um die Rechte in der Betreuung zu verwirklichen?²⁹

3. Wie können wir das Leitprinzip in der Betreuung konkret umsetzen?

4. Woran wird erkennbar, wenn dem Kind diese Rechte nicht zustehen?³⁰

Jedes Team kann seine Ergebnisse nun den anderen Gruppen vorstellen.

²⁹ Diese Frage bezieht sich auf Rahmenbedingungen und Strukturen.

³⁰ Hier kann es helfen sich zu fragen, wie das Kind und die Betreuungsperson sich in diesem Fall verhalten.



UMSETZUNG

DER VN-KRK-LEITPRINZIPIEN IM PÄDAGOGISCHEN ALLTAG

ÜBUNG 2: IN ERINNERUNGEN SCHWELGEN

Es bilden sich vier Gruppen zu jeweils einem Leitprinzip der Kinderrechtskonvention.

Unser Leitprinzip: _____

Die Gruppenmitglieder beantworten zunächst einzeln für sich folgende Fragen:

In welcher Situation haben Sie erlebt, dass nach dem Leitprinzip gehandelt wurde?

Welche Rechte genau hat das Kind auf welche Art und Weise in Anspruch genommen?

Reflexionsfragen für den Austausch in der Gruppe:

1. Welche Voraussetzungen für die Verwirklichung der Rechte waren in dieser Situation gegeben?

2. Wie könnte man dem Kind noch mehr Rechte ermöglichen?

3. Wie wäre die Situation verlaufen, wenn das Kind keine Möglichkeit zur Ausübung seiner Rechte gehabt hätte?

Jedes Team kann seine Ergebnisse nun den anderen Gruppen vorstellen.



UMSETZUNG

DER VN-KRK-LEITPRINZIPIEN IM PÄDAGOGISCHEN ALLTAG

ÜBUNG 3 : ABWÄGEN VON KINDERRECHTEN

Ein TN wird gebeten, sich eine Situation vorzustellen, in der zwei Kinderrechte im Konflikt zueinanderstehen. Dies kann sowohl eine bereits geschehene Situation sein – oder ein mögliches Szenario. Dieser Konflikt innerhalb der Kinderrechte kann offen reflektiert und von der Leitung verschriftlicht werden.

Reflexionsfragen für die Gruppe:

1. Welche Interessen haben die Beteiligten?

2. Wie kann der Entscheidungsprozess gestaltet werden?

3. Nach welchen Maßstäben ist zu entscheiden?

4. (Wie) können sich die Gesprächspartner*innen auf Augenhöhe begegnen?

Jedes Team kann seine Ergebnisse nun den anderen Gruppen vorstellen.

REFLEXIONSÜBUNG

MEINE WÜNSCHE ALS KIND

Das Video zu den Kinderrechten wird als Einführung abgespielt: <https://www.youtube.com/watch?v=ZaffCsDZ4YQ>.³¹

Anschließend wird Artikel 12, zusammengefasst wie folgt, schriftlich präsentiert.

„Du hast das Recht, deine eigene Meinung mitzuteilen und Erwachsene müssen das, was du sagst, ernst nehmen.“

Nach Artikel 12 VN-KRK³²

Im Anschluss an das Video gibt es zwei Möglichkeiten:

1. Die Teilnehmenden tauschen sich in Teams von 2 Personen darüber aus, welche Anliegen sie in ihrer Kindheit hatten, für die sie sich gewünscht hätten, dass Erwachsene sie ernst nehmen.
2. Zur Verbesserung der Zugänglichkeit eigener Erinnerungen kann mit Gruppen, die einen starken sozialen Zusammenhalt aufweisen, eine „imaginäre Zeitreise“ durchgeführt werden:³³

Wenn die TN einverstanden sind, werden sie gebeten, die Augen zu schließen und es wird mit einem akustischen Reiz – beispielsweise einer Klangschale oder einer leisen Melodie – der Beginn der Reise in die Kindheit eingeleitet. Mit der Hilfe eines visuellen Symbols kann die Imagination angeregt werden: beispielsweise werden die TN gebeten, sich eine Tür vorzustellen, durch die sie gehen, oder eine Taschenuhr, an der sie die Zeit zurückdrehen können. Ruhig, langsam und sanft werden die TN so in eine Erinnerung begleitet, in der sie als Kind einen Wunsch, ein Bedürfnis oder eine Meinung hatten, von denen sie sich gewünscht haben, dass sie gehört und von Erwachsenen ernst genommen werden. Sie können sich nun eine Weile die damaligen Umstände bewusst machen. Was hat sie behindert? Was hat sie bestärkt? Anschließend wird die Gruppe mit dem gleichen visuellen Symbol der Hinreise wieder auf die Rückreise gebracht und mit dem gleichen akustischen Reiz, mit dem die Reise begonnen wurde, achtsam zurück in die Gegenwart begleitet. Abschließend werden die TN gebeten, die Augen zu öffnen und sich in Kleinteams darüber auszutauschen, welche Erfahrungen sie bei der Übung gemacht haben und welche Anliegen sie in ihrer Kindheit hatten, für die sie sich gewünscht hätten, dass sie ernst genommen und gehört werden.

³¹ UNICEF (2019).

³² Vgl. BMFSFJ (2018).

³³ Da die Übung eine suggestive Wirkung haben kann und manche Personen darauf emotional reagieren, wird vorab das Einverständnis der TN eingeholt und darauf hingewiesen, dass sie selbst die Verantwortung für ihr Wohlbefinden haben, dass sie die Übung jederzeit abbrechen können und dass die Teilnahme daran keine Pflicht ist.

UMSETZUNG

DER VN-KRK-LEITPRINZIPIEN IM PÄDAGOGISCHEN ALLTAG

Die TN erhalten das Arbeitsblatt/die Arbeitsblätter „Umsetzung der Leitprinzipien im pädagogischen Alltag“, welche die Leitung ausgewählt hat. Diese setzt dazu klare Zeitfenster, die sich nach dem Umfang der Übungsaufgabe richten. Nach der Bearbeitung moderiert die Leitung die folgende Besprechung im Gesamtteam:

Abschließender Austausch:

1. Wie fühlen sich die Kinder, wenn eine pädagogische Haltung auf der Basis der Kinderrechte eingenommen wird?
2. Was verändert sich dadurch in der Betreuungssituation?
3. Was ändert sich in meiner Rolle und meinen Aufgaben?

Die Antworten werden gesammelt und von der Leitung auf einem Flipchart festgehalten.

BEISPIEL:

Wird eine pädagogische Haltung auf der Basis der Kinderrechte eingenommen, spüren die Kinder beispielsweise: „Ich bin wichtig.“ „Ich gehöre dazu.“ „Meine Meinung wird gehört.“ „Ich kann Verantwortung übernehmen.“

THEMA

BEDÜRFNISTHEORIE NACH MASLOW

Der Psychologe Abraham Maslow unterteilt Bedürfnisse in die folgenden Kategorien:



Beispielfolie zur Bedürfnispyramide. Eigene Darstellung nach Maslow (1943/1994).

Die im Modell grundlegendste Ebene der Bedürfnisse beinhaltet lebenswichtige Vorgänge wie Schlafen, Essen oder Trinken. Maslow nennt diese die „physiologischen Bedürfnisse“. Es folgen darüber die „Sicherheitsbedürfnisse“ wie Wohnraum oder finanzielle Sicherheit – relevante Anliegen des alltäglichen Lebens, die jedoch nicht direkt überlebensnotwendig sind. „Soziale Bedürfnisse“ beschreiben in diesem System unser Streben nach Freundschaft, Liebe und Gruppenzugehörigkeit. Die nächste Ebene der Bedürfnispyramide bildet unser Verlangen nach Anerkennung und Wertschätzung ab. Maslow beschreibt diese als „Individualbedürfnisse“. An die Spitze seines Modells hebt der Psychologe das Bedürfnis nach der eigenen Selbstverwirklichung. Später erweiterte er die Pyramide um weitere Ebenen, an deren Spitze die „Transzendenz“ stand – eine Dimension, die über das eigene Selbst hinausgeht.

Die unteren drei Bedürfnisebenen des Modells werden von Maslow als „Defizitbedürfnisse“ bezeichnet, da bei ihnen ein Mangel an Befriedigung zu körperlichen oder psychischen Symptomen führen kann. Die darüber liegenden Ebenen können als „Wachstumsbedürfnisse“ niemals vollkommen befriedigt werden, verursachen bei einem anhaltenden Mangel an Befriedigung jedoch durchaus psychische Probleme.³⁴ Die Bedürfnisse sind laut dem Psychologen nicht voneinander abgetrennte Einheiten: sie können sich überlappen, beeinflussen und der Mensch kann gleichzeitig nach der Befriedigung mehrerer Bedürfnisse streben. A. H. Maslow betont, dass seine Theorie die Bedürfnisse deshalb nicht mit dem Verhalten gleichsetzt. Wir müssen unser Verhalten nicht direkt an die Hierarchie der Bedürfnisse anpassen, so könnten wir beispielsweise einer Theateraufführung zusehen, obwohl wir durstig sind. Vielmehr – so Maslow – beeinflussen unsere Bedürfnisse unsere Motive und die Motivation, nach der wir unser Handeln strukturieren. Das Modell bietet die Möglichkeit, das Verhalten von Menschen besser nachvollziehen zu können und die Arbeit mit Menschen so auszurichten, dass ihre Grundbedürfnisse beachtet werden.

³⁴ Vgl. Maslow (1994) in Nolting/Paulus (1999).

AUSGEWÄHLTE KRITIK/REZEPTION

Auch wenn Maslows Bedürfnistheorie als Meilenstein in der Erforschung der Motivation gilt, wurde sie mittlerweile von mehrdimensionalen Motivationsmodellen abgelöst, die Zusammenhänge differenzierter betrachten und eine höhere empirische Evidenz haben. Maslows Modell wird heute vorwiegend als grundlegendes Verständnismodell genutzt. Der US-Amerikanische Wissenschaftler wurde zudem durch seine gesellschaftliche Kultur geprägt: in individualistischen Kulturen mag die Selbstverwirklichung an der Spitze der Pyramide stehen. In kollektivistisch geprägten Kulturen können gruppenbezogene soziale Bedürfnisse eine höhere Geltung haben.³⁵ Bei Kleinkindern ist das Bedürfnis nach emotionaler Nähe und Zuneigung so stark ausgeprägt, dass dieses unerfüllt zu lassen, zu Entwicklungsverzögerungen und schweren psychischen sowie psychosomatischen Störungen führen kann. Darüber hinaus kann es auch innerhalb einer Gruppe Abweichungen der Auffassungen der Pyramidenhierarchie geben. So zeigt das fünf-Faktoren Modell der Persönlichkeitspsychologie, dass Menschen in ihrem Bedürfnis nach Sicherheit unterschiedliche Präferenzen haben.³⁶ Trotz der Kritik an Maslows Thesen kann das einfache Modell zum Verständnis grundlegender menschlicher Bedürfnisse für die Kinderbetreuung hilfreich sein.

³⁵ Vgl. Hofstede (2011); ders. (1991).

³⁶ Vgl. Borkenau/Ostendorf (2008) nach Costa und McCrae.



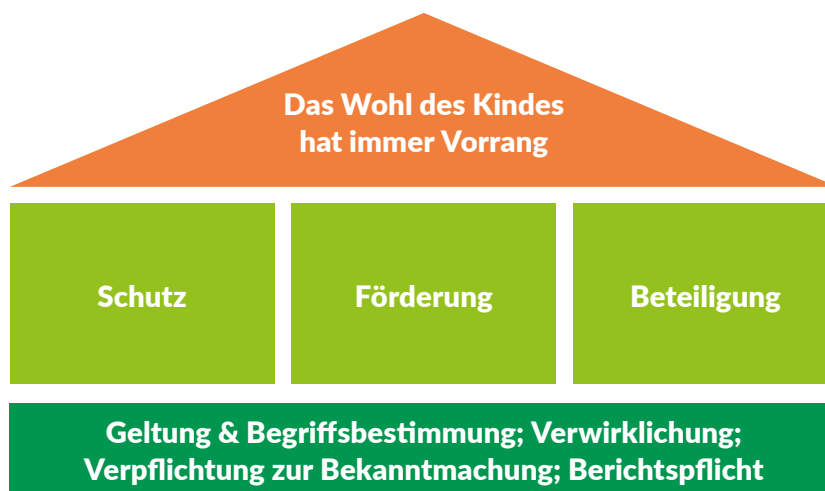
THEMA

DIE KINDERRECHTSKONVENTION³⁷

Homo Sapiens Sapiens – der moderne Mensch – existiert bereits seit dreihunderttausend Jahren. Die Kinderrechtskonvention ist demgegenüber zwar nur etwa dreißig Jahre jung, jedoch hat sie sich innerhalb dieser Zeit in allen Ländern der Welt verbreitet. Diese haben das Dokument sowohl unterzeichnet, als auch (mit Ausnahme der USA) ratifiziert. Zusammen bewirkt dies, dass die Konvention dort zum geltenden Völkerrecht geworden ist.

Der nächste Schritt der gesetzlichen Verankerung in Deutschland ist die Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz, wofür sich momentan zahlreiche Organisationen engagieren. Beispielsweise setzen sich das Deutsche(s) Kinderhilfswerk e.V., die Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V., das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen: UNICEF und Netzwerke wie National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e.V. auf vielen Ebenen für die Stärkung und Durchsetzung der Kinderrechte ein und betonen die Verantwortung der Erwachsenen, die Kinderrechte anzuerkennen, sowie ihre Verbreitung und Anwendung sicher zu stellen.

Die VN-KRK entstand 1989 auf der Basis der Begründung, dass Kinder Menschen sind, die besondere Bedürfnisse im Bezug auf ihre Förderung, ihren Schutz, ihre Mitbestimmung und ihre Entwicklung haben. Die Rechte gelten für Kinder bis zum vollendeten 18. Lebensjahr. Die Konvention besteht aus einer Präambel und 54 Artikeln. Die unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkte der Artikel können mithilfe eines Modells dargestellt werden:



Das Gebäude der Kinderrechte. Eigene Darstellung nach: National Coalition Deutschland- Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e.V. (2020).

Jedes Element der Grafik bezieht sich auf einen oder mehrere Artikel der VN-KRK. Die Basis des Gebäudes sichert mit den Artikeln 1; 4; 42; und 44 den Geltungsbereich, die Verwirklichung, die Verpflichtung zur Bekanntmachung und die Berichtspflicht der Kinderrechte. Darauf aufbauend stehen im Modell vier weitere Elemente: drei Säulen und ein Dach, die sich auf die vier Leitprinzipien der Konvention beziehen:

³⁷ Vgl. Deutsches Kinderhilfswerk (2020); National Coalition Deutschland- Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e.V. (2020).

DIE LEITPRINZIPIEN DER KINDERRECHTSKONVENTION:

1. Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung (Schutzrechte)
2. Vorrangigkeit des Kindeswohls (Artikel 3, in der Abbildung als Dach sichtbar)
3. Sicherung von Entwicklungschancen (Förderungsrechte)
4. Berücksichtigung des Kindeswillens (Beteiligungsrechte)

Aus einer historischen Perspektive ist es ein bemerkenswerter Fortschritt, dass bei Entscheidungen bezüglich des Kindeswohls die Interessen der Kinder in die Abwägungen mit einbezogen werden. Die Förderungsrechte sollen Entwicklungschancen sichern und beziehen sich unter anderem auf soziale Sicherheit, das Recht auf Erholung und das Recht auf Spiel. Zu dem Verständnis der Beteiligungsrechte kann an den Austausch mit der/dem Partner*in zu den eigenen Wünschen erinnert werden: Kinder haben demnach das Recht auf freie Meinungsäußerung, sie sollen gehört und ernst genommen werden und ihre Meinung soll angemessen berücksichtigt werden. Hier wird deutlich, dass die VN-KRK Kinder als Rechteinhaber und Erwachsene als Pflichtträger definiert.

HINWEIS:

Kinderrechte sind nicht voneinander trennbar. Beispielsweise braucht das Recht auf Beteiligung die Schutzrechte, damit kein Kind zur Beteiligung gezwungen werden darf.

THEMA

ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE – TEIL 1

Die Entwicklungspsychologie versucht die intraindividuellen Veränderungen des menschlichen Erlebens und Verhaltens, welche im Laufe unseres Lebens auftreten, zu erklären und zu beschreiben.³⁸ Für die Forschung mit Kindern haben sich strenge ethische Standards etabliert, die dazu verpflichten, die Rechte des Kindes in jedem Fall höher einzuschätzen als die Rechte des Forschers.³⁹ Je nach Fragestellung ergeben sich inhaltliche Gemeinsamkeiten mit anderen Teilgebieten der Psychologie, beispielsweise in der Erforschung von Wahrnehmung, Sprache, Kognition und Emotionen mit der Allgemeinen Psychologie und in der Erforschung von Gruppen, Freundschaften und Sozialverhalten mit der Sozialpsychologie. Weitere Gegenstände der Forschung sind die Gestaltung altersangemessener Bildungsangebote und Lernumgebungen, Intelligenz- und Kreativitätsprozesse sowie Entwicklungsbeeinträchtigungen beziehungsweise -störungen.⁴⁰

Die Forschung der Entwicklungspsychologie erlebte in den 1950er und 1960er Jahren eine Intensivierung und zeichnet sich heute durch eine interdisziplinäre Offenheit aus, die sich weit über die Teilbereiche der Psychologie hinaus erstreckt, beispielsweise fließen auch Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft und Pädagogik in die entwicklungspsychologische Forschung mit ein.⁴¹ Die Neurobiologie und die Lernforschung gelten ebenfalls als wichtige Quelle entwicklungspsychologischer Theorien. Deshalb sollen einige ihrer Erkenntnisse im Folgenden vorgestellt werden:

NEUROBIOLOGISCHE GRUNDLAGEN DER (FRÜHKINDLICHEN) ENTWICKLUNG

Die Neurobiologie untersucht physiologische Grundlagen des Lernens und der Wahrnehmung. Durch das Verstehen der Funktionsweise des Nervensystems werden Schlüsse über die universellen Prozesse der kindlichen Entwicklung gezogen.

Lernen in den ersten sechs Lebensjahren ist besonders intensiv, denn hier wird das Lernen durch eine Primärmotivation gesteuert (Lernen um des Lernens Willen). In den ersten sechs Jahren – das wird in Modul 3 beispielhaft an Piagets Modell der kognitiven Entwicklungsstufen und der sprachlichen Entwicklung deutlich – gibt es sensible Phasen für verschiedene Lernaufgaben. Weltweit müssen alle Kinder zu Anfang gleiche Entwicklungsaufgaben bewältigen: beispielsweise die Fähigkeit zur Selbstregulation, Laufen zu lernen oder die Fähigkeit, Kontakte zu knüpfen.

³⁸ Vgl. Schwarzer/Walper (2020).

³⁹ In Deutschland achten Ethikkommissionen auf die Umsetzung dieser Vorgabe. In den USA gelten die Ethical Standards for Research with Children, vgl. Society for Research in Child Development (SRCD) (2017).

⁴⁰ Vgl. Hasselhorn/Schneider (2007).

⁴¹ Die Forschung der Entwicklungspsychologie ist vom Begriff „Entwicklungsforschung“ abzugrenzen. Letztere befasst sich mit sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungen sowie globaler Ungleichheit in einer internationalen Perspektive.





Soziale Beziehungen gestalten und Laufen lernen: Universale Entwicklungsaufgaben.

Menschen haben angeborene Lernmechanismen:

1. Kontingenzlernen: Das Kontingenzlernen beschreibt das Verstehen und Modulieren von Wenn-dann-Abfolgen. Es zeigt sich zum Beispiel im vermehrten Strampeln eines Säuglings, wenn dieser mit seinem Fuß ein Mobilé berühren und bewegen kann. Kontingenzlernen wird unter anderem im Hinblick auf die wechselseitige Abstimmung der Mutter-Kind-Interaktion erforscht.
2. Habituationlernen: Beim Habituationlernen werden Reize durch Gewöhnung in ihrer Bedeutung angepasst. So kann das Vorüberziehen eines schnellen Zuges beispielsweise beim ersten Erleben als erschreckend wahrgenommen werden. Ziehen aber mehrere Züge hintereinander immer wieder vorüber und es erfolgt keine negative Konsequenz, gewöhnt sich das Kind an den Reiz. Es lernt, dass dieser keine negative Bedeutung hat und sein Gehirn löst durch diesen Reiz somit keinen Schreck mehr aus.
3. Assoziationslernen: Assoziationen zu bilden bedeutet, dass gelernte Inhalte gezielt miteinander verknüpft werden, auch wenn diese nur indirekt zusammenhängen. So könnte das Gehirn eines Kindes beispielsweise aus Erfahrungen schlussfolgern, dass das Geräusch des Haustürschlüssels an der Haustür bedeutet, dass es bald Essen gibt, da die Bezugspersonen regelmäßig gemeinsam kochen, sobald beide zu Hause sind.

Unser Gehirn hat die Fähigkeit, von unseren Erfahrungen sogenannte „mentale Repräsentationen“ zu erstellen und sich durch die Fähigkeit der neuronalen Netzwerke, sich selbst zu verändern, an unsere Umgebung anzupassen. Diese sogenannte „Neuroplastizität“ ermöglicht somit variable Entwicklungsverläufe.

ERKENNTNISSE:

- ◆ Gemeinsame Entwicklungsaufgaben werden individuell umgesetzt
- ◆ Kinder können von Geburt an „kompetent“ lernen
- Breites Spektrum „normaler Entwicklung“

Bevor wir im nächsten Modul mithilfe der Bindungsforschung und Bedürfnistheorie der Frage nachgehen, unter welchen Bedingungen sich ein Kind besonders gut entwickelt, wird zunächst im Sinne der Lernforschung ein Einblick gegeben, unter welchen Bedingungen wir besonders effektiv lernen.

In unserem Gehirn bewertet das sogenannte „limbische System“ neue Erfahrungen sehr schnell nach bestimmten Kriterien: bekannt versus unbekannt, wichtig versus unwichtig und angenehm versus unangenehm. Dabei wird die Erfahrung mit bereits bestehenden Informationen abgeglichen. Wenn die Erfahrung als unwichtig bewertet wird, wird sie nicht weitergeleitet und kann nicht zu einem neuen Wissensbestand werden. Ist die neue Erfahrung als wichtig eingeordnet worden und verbinden wir Lustempfinden mit ihr, sind wir motiviert, diese Erfahrung zu erleben, zu erkunden und zu erinnern.⁴²

Die Neurodidaktin Renate N. Caine hat gemeinsam mit einem Team aus Lernforschern folgende 12 Prinzipien für ein gelingendes Lernen aufgestellt:⁴³

Lernen ist effektiver ...

1. **Mit allen Sinnen.**
2. **Mit positiven Gefühlen.**
3. **In sozialen Interaktionen.**
4. **Wenn Vorwissen aktiviert wird.**
5. **Wenn konkrete Erfahrungen gemacht werden.**
6. **Wenn eigene Interessen/Ideen berücksichtigt werden.**
7. **Wenn der Zusammenhang mit einem Ganzen erkennbar ist und Erfahrungen und Informationen verbunden werden können.**
8. **In einer Lernumgebung, die ermöglicht, dass die Aufmerksamkeit fokussiert wird.**
9. **Wenn Zeit zum Reflektieren bleibt.**
10. **Wenn auf individuelle Unterschiede hinsichtlich Entwicklung und Reife, Kenntnissen und Fertigkeiten eingegangen wird.**
11. **In einer unterstützenden, motivierenden, herausfordernden Umgebung.**
12. **Wenn Talente & individuelle Kompetenzen berücksichtigt werden.**

⁴² Vgl. u. a. Ullmann (2016).

⁴³ Vgl. Caine et al. (2008).



MODUL 3



MODUL 3

BRÜCKEN BAUEN IN DIE FRÜHE BILDUNG

ZEITRAHMEN: 180 MINUTEN

ZIELE

Die TN eignen sich fundiertes Wissen darüber an, wie Kinder die Welt wahrnehmen. Sie verstehen anhand von Modellen, welche Faktoren eine qualitative Betreuungssituation ausmachen und orientieren sich bei deren Gestaltung dementsprechend an den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder. Sie können Grundlagen der Entwicklungspsychologie, die Relevanz der Responsivität in der Interaktion mit den Kindern und Methoden der Sprachförderung im Alltag nutzen. Sie haben eine wertschätzende Haltung gegenüber der Sprachenvielfalt der Familien.

EINFÜHRUNG IN DAS MODUL

Im dritten Modul werden die bisherigen Erkenntnisse mit vertieftem pädagogischem Wissen über kognitive Entwicklung, Bindungstheorie und Sprachentwicklung verknüpft. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Themen frühkindlicher Entwicklung werden die TN angeregt, die Potentiale der Betreuungsaufgabe zu entfalten. Zu jedem der drei Schwerpunkte erhalten sie die Möglichkeit, deren Bedeutung für die ehrenamtliche Kinderbetreuung zu reflektieren.

INHALTLICHE ÜBERSICHT FÜR REFERENT*INNEN

1. Begrüßung und Einführung
2. Rückblick
3. Entwicklungspsychologie – Teil 2

PAUSE

4. Bindung

PAUSE

5. Sprache und Mehrsprachigkeit
6. Abschluss

ABLAUFPLAN – MODUL 3

BRÜCKEN BAUEN IN DIE FRÜHE BILDUNG

1	Begrüßung und Einführung	10 Minuten
Material	◆ Flipchart ◆ Digitale Präsentation	
Inhalt	Die Leitung begrüßt die Gruppe und gibt einen Überblick über das dritte Modul. Offene Fragen und Anliegen werden besprochen.	
Ziele	Die TN können sich auf das abschließende Modul einstellen.	
2	Rückblick	15 Minuten
Material	◆ Präsentation	
Inhalt	Es werden ausgewählte Inhalte des zweiten Moduls in Bildern oder Grafiken kurz wiederholt, beispielsweise die Bedürfnispyramide nach Maslow, das Gebäude der Kinderrechte, die vier Leitprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention, die Auswirkungen einer auf Kinderrechten basierenden pädagogischen Haltung auf das Kind oder neurobiologische Grundlagen der Entwicklung.	
Ziele	Das Vorwissen der TN wird aktiviert, die Wiederholung dient der besseren Einprägung der Inhalte.	
3	Entwicklungspsychologie – Teil 2	35 Minuten
Material	◆ Präsentation ◆ Videobeispiele zu Piagets Stufenmodell⁴⁴	
Inhalt	Fachlicher Input: Entwicklungspsychologie – Teil 2 Die TN erhalten einen vertiefenden Einblick in den Bereich der Entwicklungspsychologie REFLEXIONSFRAGEN FÜR DIE DISKUSSION IN DER GRUPPE: Wann spielt ein Kind? Wann nicht? Inwiefern ist eine vorstrukturierte Umgebung sinnvoll oder hinderlich? Sind Spiele mit bestimmten Zielen sinnvoller als Freispiel? Sollte Spielzeug offen oder in seiner Funktion bestimmt sein?	
Ziele	Die Teilnehmenden lernen, eine konstruktivistische Perspektive einzunehmen, die es ihnen erlaubt, das Kind als selbstbestimmt lernfähig anzuerkennen. Sie entwickeln Neugier für die Beobachtung der Wahrnehmung der Kinder und sind sich bewusst, dass sich die Grenzen der Wahrnehmung im Verlauf der Entwicklung erweitern.	
Pause		15 Minuten

⁴⁴ Siehe: O.V. (2011).

4	Bindung	30 Minuten
Material	Präsentation Video zum Fremde-Situation-Test ⁴⁵	
Inhalt	Fachlicher Input: Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth Den TN werden die Bindungstheorien nach John Bowlby und Mary Ainsworth näher erläutert.	
Ziele	Die TN erkennen die Bedeutung von Responsivität für die gesunde Entwicklung der Kinder. Sie wissen um die Relevanz von explorativem Verhalten und Bindungsverhalten und können dies bei der Betreuungssituation erkennen und einschätzen.	
Pause		15 Minuten
5	Sprache und Mehrsprachigkeit	40 Minuten
Material	◆ Ein Seil ◆ Präsentation ◆ Videobeispiel: Längere Dialoge anregen⁴⁶ ◆ Flipchart ◆ Übung 3: verschiedene Obstsorten; Schüsseln; Messer; Schneidebretter; Waage; Maßband; sowie Dinge, die „definitiv nicht zu einem Obstsalat gehören“⁴⁷	
Inhalt	Methode: Übung „Sprache und Lebenskompetenzen“⁴⁸ Anhand einer Aufgabenstellung wird den TN die Bedeutung von Sprache als Mittel der Kommunikation verdeutlicht. Fachlicher Input: Einführung in die Sprachentwicklung Die TN erhalten einen Überblick über die Themen „Sprachentwicklung“ und „Mehrsprachigkeit“ bei Kindern. Methode: Kommunikationsübungen Auswahl aus den folgenden Übungen: Übung 1: „Handlung sprachlich begleiten“ Übung 2: „Korrektives Feedback“ Übung 3: „Obstsalat“ Die Übungen geben praktische Handlungsanweisungen, wie Sprachentwicklung im Betreuungsalltag mit Kindern gefördert und begleitet werden kann.	
Ziele	Durch die Übung „Sprache und Lebenskompetenzen“ erkennen die TN, welche Bedeutung Sprache für Abstimmungsprozesse und Herausforderungen hat, welches Wissen wir als selbstverständlich voraussetzen, und dass der Erwerb von Wissen und Kompetenzen kontextabhängig ist. Sie kennen Möglichkeiten, die sprachliche Entwicklung der Kinder zu unterstützen und nehmen eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber dem Gebrauch unterschiedlicher Sprachen in der Betreuungssituation ein.	

⁴⁵ Siehe: O.V. (2009).

⁴⁶ Siehe: Staatsinstitut für Frühpädagogik (2018).

⁴⁷ Nach Fischer/Fröhlich-Gildhoff (2019), S. 134.

⁴⁸ Vgl. A.a.O.

6	Abschluss	20 Minuten
Material	◆ Plakate ◆ Lamierte Kopien der in Modul 1 gewählten Bildkarten (z. B. im Karteikartenformat) ◆ Digitale Präsentation	
Inhalt	Es wird ein kurzer Rückblick über die drei Module gegeben. Die TN können mithilfe von Plakaten evaluieren, was ihnen besonders an der Qualifizierung gefallen hat, welche Themen für sie wichtig waren und was sie zurückmelden möchten. Zum Abschluss werden Kopien der im Modul 1 ausgewählten Bildkarten ausgelegt. Die TN werden eingeladen, in einen Kreis zu kommen und sich nacheinander den Bildern zuzuordnen. Soweit sie sich erinnern können, geben sie auch wieder, warum die Karte damals gewählt worden ist. Wenn jeder die eigene Bildkarte erhalten hat, werden die TN gefragt, ob sie abschließend etwas mitteilen möchten. Die Leitung bedankt sich für die Teilnahme und Mitarbeit. Die TN erhalten die laminierten Bildkarten als Erinnerung an die Qualifizierung.	
Ziele	Die TN erhalten die Möglichkeit, durch den Rückblick auf die Inhalte, einen Überblick über die gesamte Qualifizierung zu bekommen und diese zu reflektieren. Damit wird auch ihre Leistung wertgeschätzt. Die Plakate laden dazu ein, schriftlich Aspekte zurückzumelden, die die Leitung in der Evaluation der Veranstaltung unterstützen und auch ihre Arbeit honorieren. Die Übung mit den Bildkarten stärkt das Gemeinschaftsgefühl und rundet den Rahmen der Veranstaltung ab.	

ÜBUNG

SPRACHE UND LEBENSKOMPETENZEN⁴⁹

Es wird Platz geschaffen, sodass die Teilnehmenden zusammenstehend einen Kreis bilden können. Ein Seil wird zugeknötet und so verteilt, dass jede*r mit beiden Händen im Kreis daran festhält. Die Kursleitung fragt, wer mit geschlossenen Augen eine gemeinsame Aufgabe lösen möchte. Teilnehmende, die das nicht können/möchten, können das Seil loslassen und in der beobachtenden Rolle zusehen, wie die TN die Problemlöseaufgabe bewältigen. Die TN am Seil werden gebeten, ihre Augen zu schließen. Wenn alle dies tun, gibt die Leitung die Aufgabe bekannt:

„Bitte bilden Sie mit dem Seil ein Quadrat. Während des Prozesses kann gesprochen werden. Alle halten das Seil mit beiden Händen fest und die Augen bleiben solange geschlossen, bis aus Ihrer Sicht die Aufgabe erfüllt ist.“⁵⁰

Wenn die TN entschieden haben, dass sie die Augen wieder öffnen, wird ihnen Zeit zur gemeinsamen offenen Reflexion gegeben, wie es ihnen erging. Folgende Fragen kann die Leitung gezielt stellen:

- ◆ Welche Rolle hatte die Sprache beim Angehen der Herausforderung?
- ◆ Welche Kompetenzen wurden gebraucht, um die Aufgabe zu lösen?
- ◆ Woher stammen diese Kompetenzen? Wer hat uns geholfen, sie zu entwickeln?
- ◆ Welche Kompetenzen setzen wir als selbstverständlich voraus?
- ◆ Wie würde sich eine Person fühlen, die die verwendete Sprache nicht versteht, bzw. die keine Vorstellung hat, was ein rechter Winkel ist, da er bisher nicht relevant für ihr Leben war?
- ◆ Welches Bild könnten die TN sich über die Hintergründe der Person machen, die entsprechendes Wissen nicht mitbringt, und wie würde dieses Bild auf die Person zurückwirken?

⁴⁹ Nach Fischer/Fröhlich-Gildhoff (2019), S. 134.

⁵⁰ Vgl. ebd.



KOMMUNIKATIONSÜBUNGEN

ÜBUNG 1: „HANDLUNG SPRACHLICH BEGLEITEN“

Es werden Zweierteams gebildet. Eine Person begibt sich in die Rolle des Kindes und „spielt“, also beschäftigt sich mit etwas begeistert. Die zweite Person begibt sich in die Rolle der Betreuungsperson und begleitet die Handlung des Kindes, bzw. die gemeinsame Handlung sprachlich für einige Minuten. Die Aufgabe der Betreuungsperson ist es, sich in die Perspektive des Kindes hineinzuversetzen und es anhand seiner eigenen Interessen zu begleiten, ohne eine Erwartungshaltung aufzubauen. Anschließend haben die Teams Zeit, sich darüber auszutauschen, wie es ihnen damit erging und was ihnen aufgefallen ist. Die Leitung lädt daraufhin zum offenen Austausch und zur Fragerunde im Gesamtteam ein.

ÜBUNG 2: „KORREKTIVES FEEDBACK“

Beispielsituation 1

Spricht ein Kind einen Satz oder ein Wort noch nicht korrekt aus, kann ein sogenanntes „korrekatives Feedback“ unterstützend sein.

Beispielsituation: Ein Kind (1,5 bis 2 Jahre) nimmt die Hand der Betreuungsperson und fragt „Spiel geh?“ Folgende Antwortmöglichkeiten der Betreuungsperson werden präsentiert:

1. „Nein, das hast du falsch gesagt. Das heißt: ‚Willst du mit mir Spielen gehen?!‘“
2. (Lachend) „Spiel geh? Das ist doch Babysprache. Du bist doch kein Baby mehr!“
3. „Du kannst Spielen gehen. Ich komme gleich. Ich bin noch kurz am Handy.“
4. „Du möchtest, dass wir gemeinsam in den Raum zum Spielen gehen? – Ja, das können wir tun. Was möchtest du denn dort mit mir spielen?“

Die TN diskutieren, welche Signale die Antworten dem Kind vermitteln, wie sich das Kind durch die jeweiligen Antworten fühlen wird.

Beispielsituation 2

Ein zweijähriges Kind bringt einen Ball und präsentiert diesen stolz, indem es ihn mit beiden Händen ausgestreckt nach oben hält: „Kura!“, sagt das Kind zu der Betreuungsperson.

Was sind mögliche Reaktionen, die die Betreuungsperson haben könnte? Was würden sie in dem Kind auslösen? Die Leitung hält die Antworten und Szenarien der TN schriftlich fest und regt zur Reflexion über die unterschiedlichen Möglichkeiten an.

REFLEXION

Welche Kompetenzen haben beide Kinder in diesen Beispielsituationen?

ÜBUNG 3: OBSTSALAT⁵¹

Ziel

Einüben alltagsintegrierter Sprachbildung mit Kindern

Material

Flipchart, Stifte, verschiedene Obstsorten, Schüsseln, Messer, Schneidebretter, Waage, Maßband, sowie Dinge, die „definitiv nicht zu einem Obstsalat gehören“⁵²

Kleingruppen bis zu fünf Personen finden sich zusammen und bekommen jeweils genug Material, um einen Obstsalat zubereiten zu können. Sie erproben bei der Zubereitung verschiedene Ebenen der sprachlichen Bildung. Ziel ist es nicht, einen perfekten Obstsalat herzustellen, sondern die Vielfältigkeit der Möglichkeiten zu erleben, anhand derer sprachliche Entwicklung begleitet werden kann. Anschließend werden die Ergebnisse von den Gruppen auf dem Flipchart präsentiert.

REFLEXIONSFRAGEN

Welche Themen-Kategorien waren möglich?

Beispielsweise können die Bereiche „Sprache“ (Bedeutungsrelationen, Wortschatz, etc.), Gesundheit (Geschmack, Anzahl der Zähne, Gefühle bei dem und nach dem Essen, Gemeinschaft, Familienkultur) und Naturwissenschaften (Mathematik, Ordnen, Sortieren, Klassifizieren, Instrumente und Werkzeuge des Messens) angewendet werden.⁵³

Wie wurde die sprachliche Begleitung umgesetzt?/Wie kann sie umgesetzt werden (beispielsweise gesungen, im Dialog, in Frageform, in der sprachlichen Begleitung des Handelns, in Wiederholung und korrektivem Feedback, etc.)?

Was sind die Erkenntnisse dieser Übung?

Ziel

Die TN erleben, dass alltägliche Aktivitäten lustvolle Sprachanregungen sein können und erproben dafür vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten.

⁵¹ Nach Fischer/Fröhlich-Gildhoff (2019), S.138.

⁵² A.a.O.

⁵³ Ebd., S. 145.

THEMA

ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE – TEIL 2

Innerhalb der Entwicklungspsychologie gibt es verschiedene Ansätze, mit denen menschliche Entwicklung erforscht, beschrieben und verstanden werden kann. Einige Theoretiker*innen legen den Schwerpunkt auf intraindividuelle Komponenten der Entwicklung, während andere soziale Einflüsse untersuchen. Weitere befassen sich mit dem Einfluss von Systemen wie „Kultur“ und „Lebensraum“ auf die individuelle Entwicklung. In dieser Qualifizierung soll der kognitivistische Ansatz von Jean Piaget beispielhaft thematisiert werden.

Jean Piaget (1896–1980) war ein Schweizer Biologe und Pionier der kognitiven Entwicklungspsychologie, welche sich mit den Denkprozessen in bestimmten Entwicklungsstufen auseinandersetzt. Mit seinen Thesen konnte erstmals durch die Beobachtung der Denkart eines Kindes abgeleitet werden, wie alt ein Kind in etwa ist. Er führte für seine Untersuchungen viele Verhaltensexperimente und Tests durch, einige davon mit seinen eigenen Kindern. Piaget vertrat die später durch die Neurobiologie gestützte konstruktivistische Position, dass Kinder ihr Wissen selbst erschaffen. Bildung wird auch heute oft als Selbst- und Weltaneignung beschrieben.⁵⁴ Eine bekannte Annahme der konstruktivistischen Position ist, das Wissen durch die Interaktion mit der Umwelt aktiv erworben wird. Man kann demnach nicht „gelernt werden“ oder jemandem das Sprechen „beibringen“.

Beispiel:

Wann lernt ein Kind rechnen?

Amerikanische und israelischer Hirnforscher*innen zeigten Kindern im Alter von sechs bis neun Monaten mathematisch logische und unlogische Ereignisse. Die erstaunlichen Ergebnisse waren, dass die Kinder länger auf das unlogische Ereignis schauten und die Forscher*innen Hirnaktivität in der Hirnregion nachweisen konnten, die auch Erwachsene verwenden, um mathematische Fehler zu erkennen. Diese Studienergebnisse lassen vermuten, dass einfache Rechenoperationen vom Gehirn lange vor der ersten Mathematikstunde bereits selbstständig getätigt werden.⁵⁵

⁵⁴ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015).

⁵⁵ Vgl. Berger/Tzur/Posner (2006).

DAS STUFENMODELL DER KOGNITION:

Jean Piaget formuliert für verschiedene Entwicklungsstufen charakteristische Denkmuster und Denkfehler, anhand derer man erkennen könne, in welchem Entwicklungsprozess sich ein Kind befindet.

VIER STADIEN KOGNITIVER ENTWICKLUNG⁵⁶

I. Sensumotorisches Stadium: 0–2 Jahre

Mit allen Sinnen handeln Kinder nach Versuch- und Irrtum-Techniken und beginnen so, die Welt zu verstehen. Das sensumotorische Stadium ist ein Zeitraum der schnellen kognitiven Entwicklung. Piaget unterscheidet verschiedene Ebenen innerhalb dieses Stadiums: zu Anfang stünden vor allem Reflexe im Zentrum des Verhaltens, bevor Kinder intentional Handlungen wiederholen, um Lust zu empfinden, beispielsweise durch wiederholtes Daumenlutschen. Ab dem vierten bis zum achten Monat sei zu beobachten, dass Kinder bei lustvollen Handlungen Objekte involvieren, beispielsweise durch das wiederholte Schütteln einer Rassel.

Anschließend lernen sie, laut Piaget zwischen dem achten und zwölften Monat, zielgerichtet zwei Handlungen miteinander zu verbinden, indem sie zum Beispiel einen Spielklotz aus dem Weg räumen, um zu einer Rassel zu gelangen. Darauf aufbauend wird das Kind – so der Psychologe – versuchen, in spezifischen Situationen sein Handeln anzupassen, indem es beispielsweise Spielklötze, die es umgeworfen hat, wieder aufbauen möchte. Anschließend lernt das Kind, mentale Repräsentationen von Objekten zu erstellen und sich zu merken, dass diese existieren, auch wenn sie nicht sichtbar sind. Diese Fähigkeit wird als „Objektpermanenz“ beschrieben.

Piaget geht von einem inneren Streben nach Gleichgewicht zwischen Organismus und Umwelt aus, das durch Mechanismen der „Assimilation“ und der „Akkommodation“ erreicht wird. Assimilation kann auch als Integration bezeichnet werden und beschreibt die Übertragung von Wissen in einen neuen Sachverhalt. Ein Beispiel: ein Vater hat jedes Mal „Das ist eine Kuh!“ zu seinem Sohn gesagt, wenn sie an einer Wiese mit Kühen spazieren gehen. Der Sohn sieht nun heute zum ersten Mal ein Schaf. Sein Gehirn hat gelernt, zu vierbeinigen Tieren „Kuh“ zu sagen und er möchte eine Anpassung zwischen seiner Umwelt und seinen Gedanken erreichen, so nennt er das Tier deshalb „Kuh“ (Assimilation). Sein Gehirn strebt nach einem Gleichgewicht zwischen Innen und Außen. Mit einer negativen Reaktion des Vaters auf diese Äußerung bekommt der Junge die Rückmeldung, dass er sich nicht angemessen verhält. Das Ungleichgewicht wird als anstrengend erlebt. Somit kommt es zur Adaption (auch „Akkommodation“), wenn der Vater sagt: „Nein, das ist keine Kuh. Das ist ein Schaf“, indem das Kind die Unterschiede zwischen der Kuh und dem Schaf sucht und neue Repräsentationen bildet, um sein mentales Gleichgewicht wiederherzustellen. Die neuronale Plastizität ist eine Grundvoraussetzung für diese kognitiven Prozesse.

II. Präoperationales Stadium: 2–7 Jahre

Die Kognition von zwei bis sieben Jahren bezeichnet Piaget als „präoperationales Denken“. In dieser Phase nimmt die Wahrnehmungsgebundenheit ab und eröffnet Freiraum für das fantasievolle Denken. Die Sprache entwickelt sich rasant. In der Anfangsphase dieses Stadiums kann man oft das sogenannte Parallelspiel beobachten, wenn Kinder im selben Raum, jedoch eher nebeneinander, die Welt erkunden. Auch die Kommunikation wird eher zum Ausdruck eigener Empfindungen genutzt, bevor danach das Symbolspiel an Bedeutung gewinnt, imaginäre Spielpartner mit einbezogen und Objekte und Sprache fantasievoll zweckentfremdet werden. Im Verlaufe des Stadiums nimmt das Interesse an sozialen Situationen zu und die Selbstbezogenheit ab. Es werden Rollenspiele mit anderen Kindern interessanter, für die es wichtig ist, sich in Beziehung zu setzen. Aus diesem Bedürfnis

⁵⁶ Vgl. McLeod (2018); ders. (2010), nach Piaget (1964), (1952) und (1954).

entsteht die Notwendigkeit, Regeln zu finden, die diesen Bezug ermöglichen. Logisches Denken sei jedoch noch nicht zugänglich. Folgende „Denkfehler“ durch einen „naiven Realismus“ können laut Piaget etwa ab dem zweiten Lebensjahr beobachtet werden:

Phänomene im präoperationalen Stadium:

Videobeispiele, die von der Leitung erklärt werden:

<https://www.youtube.com/watch?v=TRF27F2bn-A>.⁵⁷

Zentrierung: Zentrierung ist die Tendenz, sich zu einem bestimmten Zeitpunkt nur einem bestimmten Aspekt einer Situation zuwenden zu können. Wenn ein Kind es schafft, gleichzeitig zwei Aspekte einer Situation wahrzunehmen, hat es die Fähigkeit zur Dezentrierung erlangt. Die Zentrierung wird bei der Herstellung kindersicherer Medizinflaschen beachtet, indem der Schraubverschluss so konzipiert ist, dass man gleichzeitig drücken und drehen muss, um ihn zu öffnen.

Egozentrismus: Wenn Kinder noch nicht die Fähigkeit erlangt haben, sich in die Perspektive anderer hineinzuversetzen, gehen sie davon aus, dass andere Personen genau das sehen, hören und fühlen, was sie selbst erleben.

Animismus: Kinder schreiben unbelebten Objekten menschliche Attribute zu. Piaget brachte mit dem Animismus zum Ausdruck, dass im präoperationalen Stadium die Welt der Natur belebt, bewusst und sinnhaft wahrgenommen wird. Nach Piaget gibt es vier Stufen des Animismus und im Hinblick auf bestimmte Altersstufen werden immer weniger Objekten diese Attribute zugeschrieben. Beispiel: „Die Sonne lacht.“

Artifizialismus: Artifizialismus beschreibt die Annahme, dass die Umwelt von Menschen gemacht sein müsste. Beispiel: „Papa hat die Sterne an den Himmel gehängt.“

Magisches Denken: Magisches Denken bezeichnet die Annahme, dass Gedanken, Worte oder Handlungen Einfluss auf nicht verbundene Ereignisse haben können, solche hervorrufen oder verhindern können.⁵⁸

III. Konkrete Operationen: 7–11/12 Jahre

Zwischen dem siebten und zwölften Lebensjahr entwickeln Kinder laut dem Entwicklungspsychologen Jean Piaget die Fähigkeit zu organisiertem, rationalem bzw. logischem Denken. Wahrnehmungsverzerrungen, wie das magische und animistische Denken und der Egozentrismus, nehmen ab und verschwinden. Dieses Stadium bezeichnet Piaget als einen wichtigen Wendepunkt in der Entwicklung: nun seien Kinder in der Lage, logische Regeln an physikalischen Objekten anzuwenden und so rational Probleme zu lösen. Sie können fremde Perspektiven einnehmen, vollziehen jedoch noch kein hypothetisches Denken.

Phänomene im Stadium der konkreten Operationen:

Dezentrierung Die Fähigkeit, Irrtümer oder Verzerrungen der Wahrnehmung gedanklich zu berichtigen und zwei Dimensionen eines Sachverhaltes in Beziehung zu setzen. So können beispielsweise die Höhe und der Umfang eines Glases berücksichtigt werden, um eine Einschätzung der Menge der Flüssigkeit vorzunehmen. Das Kind erkennt damit das Prinzip der Erhaltung (Invarianzprinzip).

Konservation: Das Verständnis, dass eine Menge dieselbe bleibt, auch wenn sich ihre Erscheinung verändert.

Reversibilität: Die Fähigkeit, Operationen gedanklich rückgängig zu machen.

Seriation: Die Fähigkeit, Objekte gedanklich nach einer quantifizierbaren Dimension (wie Gewicht oder Größe) zu ordnen.

Klassifikation: Die Fähigkeit, eine Gruppe von Objekten entsprechend ihres Aussehens, ihrer Größe oder nach einem anderen Merkmal zu ordnen oder zu identifizieren.

⁵⁷ O.V. (2011).

⁵⁸ Vgl. McLeod (2018).

IV. Formale Operationen

Die darauffolgende Entwicklungsstufe sei die der „formalen Operationen“, in der sich abstraktes und hypothetisches Denken ausprägt. Kinder könnten dann über eigene Gedanken reflektieren und logische Schlussfolgerungen ziehen.⁵⁹

AUSGEWÄHLTE KRITIK/REZEPTION

Piaget wurde mit dreißig Ehrendokortiteln ausgezeichnet und hat wichtige Grundlagen für das Verständnis der kognitiven Entwicklung beschrieben, die heute noch empirisch nachweisbar sind.⁶⁰ Jedoch hat er die Schritte der kognitiven Entwicklung ein wenig versetzt eingeschätzt: aus der aktuellen Forschungslage geht hervor, dass Kinder in der Regel schon früher als in Piagets Modell angegeben bestimmte kognitive Leistungen erbringen können, teilweise jedoch Leistungen der späteren Stadien auch erst später erbringen konnten. Auch hier gilt die Annahme des breiten Spektrums „normaler Entwicklung“. Kulturelle Bedingungen spielen dabei ebenfalls eine Rolle und konkurrieren mit Piagets These zu genetischen Einflüssen.⁶¹ Darüber hinaus zeigen manche Kinder gleichzeitig Denkweisen aus zwei verschiedenen Stadien.

Im sensumotorischen Stadium steigt laut Piaget das Ich-Erleben, das Verbunden-Sein weicht. Auch wenn die Geburt eine Trennung des ursprünglichen Verbundenseins mit der Mutter darstellt und Kinder in den ersten Jahren zunehmend selbstwirksam werden, so entwickeln sie jedoch schon in den ersten Monaten ebenfalls die relevante Bindung zu ihren Bezugspersonen, die wir im Folgenden noch genauer betrachten werden.

⁵⁹ Vgl. McLeod (2010).

⁶⁰ Wie beispielsweise die Objektpermanenz, etc.

⁶¹ Vgl. Dasen (1994).



THEMA

BINDUNGSTHEORIE NACH BOWLBY UND AINSWORTH

Bindung ist ein Grundbedürfnis und das erlernte Bindungsverhalten ist ein entscheidender Faktor menschlicher Entwicklung. Früh erworbenes Bindungsverhalten hat einen nachhaltigen Einfluss auf die psychische Gesundheit sowie das Bindungsverhalten im Verlauf unseres Lebens.⁶² Die Basis für unser Bindungsverhalten prägt sich bereits im ersten Lebensjahr aus.⁶³

VIERPHASENMODELL DER BINDUNGSENTWICKLUNG NACH JOHN BOWLBY⁶⁴

- 1. Vorphase: bis ca. 6 Wochen** – In der Vorphase reagiert das Kind auf Reize seiner Umwelt, insbesondere die, welche von Personen ausgehen. Jedoch unterscheidet es dabei noch nicht zwischen seinen nahen Bezugspersonen und anderen Personen.
- 2. Personenunterscheidende Phase: 6. Woche bis ca. 6./7. Monat** – Hier entwickelt das Kind eine Präferenz für nahe Bezugspersonen und passt sein Verhalten an seine Unterscheidung zwischen relevanten und weniger relevanten Beziehungen an.
- 3. Eigentliche Bindung: 7./8. bis 24. Monat** – In dieser Zeit sucht das Kind aktiv Nähe zu engen Bezugspersonen und vertieft die Bindung zu diesen. Interessanterweise fällt diese Zeit in etwa parallel mit der von Piaget postulierten Entwicklung der Objektpermanenz zusammen.
- 4. Zielkorrigierte Partnerschaft: ab 2 bis 3 Jahren** – Das Kind kann anhand seines Verhaltens die Beziehung zu seinen Bezugspersonen beeinflussen und lernt mit der Zeit, sich in diese hineinzuversetzen und ihre Motive zu erkennen, um mit seinem Verhalten zielgerichtet die Beziehung mitzugestalten.

DER „FREMDE-SITUATION“ TEST

Mary Ainsworth publizierte und forschte mit John Bowlby und entwickelte in den 70er Jahren den sogenannten „Fremde-Situation-Test“ zur Erforschung kindlicher Bindungsmuster. Dabei befinden sich ein etwa einjähriges Kind und seine Mutter in einem Zimmer mit Spielsachen. Nach einer Weile tritt eine fremde Person ein, die nach kurzer Zeit beginnt, mit dem Kind zu spielen. Anschließend verlässt die Mutter den Raum. Dies stellt für das Kind eine Belastung dar. Die fremde Person versucht, das Kind zu beruhigen. Nach einer kurzen Zeit kommt die Mutter zurück in den Raum und beruhigt das Kind. Die fremde Person verlässt den Raum. Anschließend verlässt die Mutter nochmal den Raum, sodass das Kind eine kurze Zeit ganz allein im Zimmer ist. Wenn die Mutter zurückkommt, versucht sie, das Kind zu beruhigen. Die Schlüsselmomente dieses Experiments sind die, in denen die Mutter zurück in das Zimmer kommt. Wie sich die Kinder dann verhalten, legt die Beziehungsqualität zwischen den beiden Personen offen.

Videobeispiel: <https://www.youtube.com/watch?v=QTsewNrHUUU>.⁶⁵

⁶² Vgl. Waters et al. (2000).

⁶³ Vgl. Ainsworth et al. (1978).

⁶⁴ Vgl. Bowlby (1969).

⁶⁵ O.V. (2019).



Dadurch werden laut Ainsworth mehrere Bindungstypen sichtbar:⁶⁶

- 1. Sichere Bindung (60–70 Prozent):** Sicher gebundene Kinder haben Eltern, die Vertrauen zu ihnen aufbauen konnten, weil sie kontinuierlich und verlässlich die Bedürfnisse ihrer Kinder geachtet haben. Hier gibt es eine Balance zwischen dem Bindungsbedürfnis zu der Bezugsperson als sichere Basis und dem erkundenden (explorativen) Verhalten der Kinder. Bei beiden Momenten der Rückkehr der Mutter lassen sich die Kinder relativ schnell durch sie beruhigen und widmen sich erneut der Exploration.
- 2. Unsicher-vermeidende Bindung (10–15 Prozent):** Hier zeigen die Kinder ein stärkeres Erkundungs- aber weniger Bindungsverhalten. Sie scheinen kaum unter der Trennung zu leiden. Kommt die Mutter zurück, vermeiden die Kinder den Körper- und Blickkontakt und lassen sich nicht leicht beruhigen. Bei der Untersuchung der physiologischen Reaktionen der Kinder während der Situation wurde bei unsicher-vermeidend reagierenden Kindern festgestellt, dass sie eine höhere Stressreaktion auf das Verlassenwerden zeigen, als die sicher gebundenen Kinder, welche ihren Gefühlen Ausdruck verleihen. Durch wiederholte Zurückweisungserfahrungen haben unsicher-vermeidend gebundene Kinder gelernt, dass ihre Bedürfnisse abgelehnt werden. Die These ist, dass diese Kinder durch Beziehungsvermeidung solchen Erfahrungen entgehen wollen.
- 3. Unsicher-ambivalente Bindung (10–15 Prozent):** Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindung haben unzuverlässige Verhaltensweisen ihrer Bezugspersonen erlebt. Sie können nicht mehr einschätzen, wann ihnen feinfühlig oder abweisend begegnet wird. Das führt dazu, dass das Bindungssystem des Kindes ständig aktiviert ist, dadurch bleibt weniger Energie für exploratives Verhalten. Sie sind stets in der Nähe der Mutter, leiden stark unter der Trennung und sind wütend, wenn ihre Mutter sie nach ihrer Rückkehr beruhigen möchte. Sie haben Angst vor der fremden Person, ebenso wie vor dem Raum selbst. Sie zeigen Stress, schon bevor die Bezugsperson den Raum verlässt.

HINWEIS

In Hochrisikogruppen, also Gruppen psychisch kranker, stark traumatisierter oder vernachlässigter Kinder, können Mischformen der unsicheren Bindungstypen beobachtet werden. Außerdem wurde die Theorie später von Mary Main um den desorientierten Bindungstyp⁶⁷ erweitert, der Verhaltensweisen wie Stereotypien oder unvollständige Bewegungsmuster mit einbezieht.⁶⁸ In diesem Fall konnte das Kind keine einheitliche Bindungsstrategie entwickeln.⁶⁹

⁶⁶ Vgl. Ainsworth et al. (1978); Häufigkeiten: Berk (2005).

⁶⁷ Häufigkeit: 5–10 %. Vgl. Berk (2005).

⁶⁸ Vgl. Main/Solomon/Brazelton (1986).

⁶⁹ Vgl. Dornes (1997); Suess/Scheurer-Englisch/Pfeifer (2001).



WIRKUNGEN DER BINDUNGSTYPEN⁷⁰

Sicher gebundene Kinder zeigen kompetentes und offenes Sozialverhalten, eine bessere Aufmerksamkeitsleistung, eine ausgeprägte Vorstellungskraft beim freien Spiel, ein höheres Selbstwertgefühl und weniger depressive Symptome. 50 Kinder, die im ersten Lebensjahr an dem Fremde-Situation-Test teilnahmen, wurden nach zwanzig Jahren von einem Forschungsteam zu ihren aktuellen Bindungen befragt. Bindungsstabilität bestand bei über siebenzig Prozent der Stichprobe.⁷¹

AUSGEWÄHLTE KRITIK/REZEPTION

Die Bindungstheorie ist ein noch heute etabliertes Forschungsgebiet der Psychologie und Grundstein zahlreicher pädagogischer Theorien und Konzepte. Sie gilt als Wegbereiter weiterer psychologischer Forschungsbereiche und wird bei der pädagogischen Arbeit mit Kindern und ihren Familien nach wie vor angewandt. So basieren beispielsweise Aspekte verschiedener Eingewöhnungskonzepte in Kindertageseinrichtungen auf Annahmen über das Bindungsverhalten und die Bindungsbedürfnisse der Kinder. Im internationalen Diagnoseklassifikationssystem ICD 10 – der „internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme“ der Weltgesundheitsorganisation – werden einige Diagnosen aufgeführt, denen bindungstheoretische Konzepte zugrunde gelegt werden können.⁷²

Die Kritik an der Bindungstheorie ist jedoch nahezu so umfangreich wie ihre Verbreitung. So wird über den Begriff „Bindung“ an sich diskutiert, insbesondere seine semantische Abgrenzung zum Begriff „Beziehung“. Zudem wurden die Grundsteine der Bindungstheorie auf Annahmen zu der Bindung zwischen Müttern und Kleinkindern getroffen. Heute ist bekannt, dass die Bindungsqualität zu Vätern eine ebenso relevante Rolle für die Entwicklung des Kindes spielt. Darüber hinaus legen einige Studien nahe, dass es verschiedene Einflüsse gibt, die sich auf die Eltern-Kind-Bindung auswirken und die Bindungsqualitäten und -strategien in unterschiedlichen Kulturen verschieden ausfallen. Eine weitere Kritik bezieht sich auf den unbeachteten Einfluss genetischer Dispositionen des Verhaltens der Kinder, also inwieweit sie aufgrund ihres „Temperamentes“ oder anderer angeborener intraindividuelle Faktoren auf den Fremde-Situation-Test reagieren.⁷³

⁷⁰ Weitere Informationen bei Huber, J./Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2010).

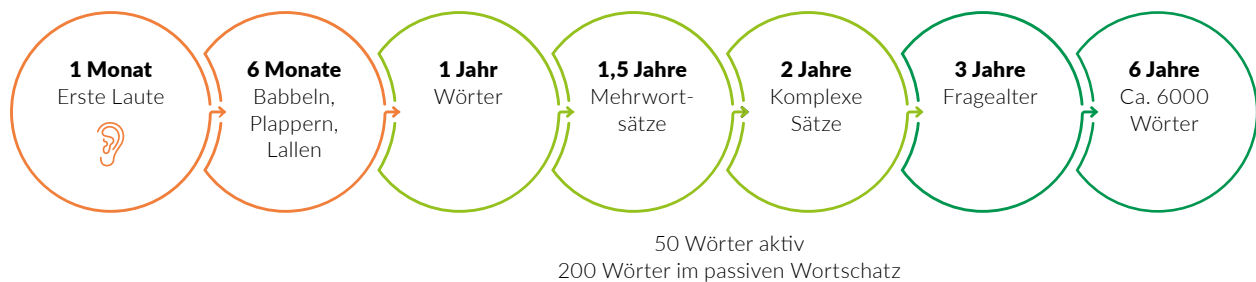
⁷¹ Vgl. Waters et al. (2000).

⁷² Vgl. Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit unter Beteiligung der Arbeitsgruppe ICD des Kuratoriums für Fragen der Klassifikation im Gesundheitswesen (2020).

⁷³ Vgl. u. a. Keller (2019); Stahlmann (2007).

THEMA

EINFÜHRUNG IN DIE SPRACHENTWICKLUNG



Mittelwerte sprachlicher Entwicklung (mono-lingual). Eigene Darstellung u. a. nach Engel de Abreu (2006).

Säuglinge sind in der Lage, sämtliche in der Welt vorkommenden Klänge und Laute besonders genau wahrzunehmen und zu unterscheiden. Erst etwa ab dem sechsten Monat beginnen sie, die Laute ihrer Erstsprache zu bevorzugen und ihr Sprachsystem darauf zu spezialisieren. Die Darstellung monolingualer sprachlicher Entwicklung zeigt mit den bunten Punkten die Mittelwerte der jeweiligen Anfänge der Phänomene (erste Laute, Wörter, etc.). Jedes Kind durchläuft die Phasen der sprachlichen Entwicklung in seinem eigenen Tempo. Dabei ist zu beachten, dass es typische Zeitspannen der sprachlichen Entwicklung gibt. Diese sind hier nicht abgebildet. Beispielsweise liegt die Zeitspanne zum Beginn des Sprechens erster Wörter zwischen dem zehnten und dem vierzehnten Lebensmonat.⁷⁴

ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHFÖRDERUNG:

Es gibt vielfältige Möglichkeiten der sprachlichen Anregung von Kindern. Körperliches Erleben bietet einen wirkungsvollen Anhaltspunkt zur sprachlichen Entwicklung.⁷⁵ Im Wort „Begreifen“ steckt die Handlungskomponente des Verstehens. Durch die Lernforschung wissen wir: wenn sich ein Kind begeistert mit etwas beschäftigt, dann ist das Gehirn besonders lernfähig. Begleitet eine Person in solch einer Situation das Kind sprachlich auf vielfältige Weise, nimmt das Kind das eigene Verhalten intensiv wahr und verknüpft es mit den gehörten Begriffen. Das schafft die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Die Vokabeln, die schon die Jüngsten bei solchen Gelegenheiten aufnehmen, werden vielleicht nicht direkt von Ihnen genutzt, werden aber im Gedächtnis hinterlegt. Eine weitere Möglichkeit ist es, mit Kindern spielerisch Dialoge anzuregen, zum Beispiel durch das Stellen offener Fragen und durch interessiert abwarten.

Videobeispiel: Längere Dialoge anregen: <https://www.youtube.com/watch?v=lcqV60Dn8xc>.⁷⁶

⁷⁴ Vgl. Engel de Abreu (2016), S. 47.

⁷⁵ Vgl. Zimmer (2018).

⁷⁶ Staatsinstitut für Frühpädagogik (2018).

Auch wenn sich der Ausdruck der Sprache bei bilinguaem Spracherwerb erst versetzt zeigt, ist die Lernleistung mehrsprachig aufwachsender Kinder im Schnitt höher als bei monolingualen. Studien haben gezeigt, dass Bilingualität kognitive Problemlösefähigkeiten verbessern kann.⁷⁷ Sprachenvielfalt wird bei Sprachen von Minderheiten jedoch oft nicht als Ressource wahrgenommen. Die Bildungsbenachteiligung dieser Minderheiten ist real, die Ursache ihrer Misserfolge im Bildungssystem – so die Wissenschaftlerin Engel de Abreu – liegt jedoch nicht in der Mehrsprachigkeit. Auch Kinder sprachlicher Minderheiten aus einkommensschwachen Familien hätten kognitive Vorteile im zielgerichteten Handeln und bei Problemlöseprozessen – jedoch wirke sich dies für sie oft nicht schulisch aus. Die Erstsprache würde oft als Belastung und nicht Ressource wahrgenommen.⁷⁸ Das kann auch das Selbstkonzept beeinflussen, welches einen großen Einfluss auf den Lernerfolg hat.

Es gibt unterschiedliche sensible Phasen für verschiedene Aspekte des Spracherwerbs. Beispielsweise haben Kinder bis zu zwei Jahren ein sehr sensibles Gehör für Laute. Dadurch können mehrere Sprachen in den ersten Jahren besonders gut unterschieden werden, was die Basis für das spätere akzentfreie Sprechen darstellt. Durch einen frühen, intensiven Kontakt mit einer Zweitsprache können Kinder auf längere Sicht bessere Sprachkompetenzen herausbilden, auch wenn sie durch den Kontakt mit zwei Sprachen vorerst mehr Zeit brauchen. Reguläre Phänomene, die beobachtet werden, wenn in frühen Jahren eine neue Zweitsprache eingeführt wird, sind unter anderem:⁷⁹

- ◆ Es sind „stille Phasen“ zu beobachten, in denen viel aufgenommen und gelernt, jedoch kaum gesprochen wird.
- ◆ Spracherwerbsphasen werden übersprungen, beispielsweise beginnt ein Kind nach einer stillen Phase direkt mit Dreiwortsätzen.
- ◆ Es ist der Einfluss der Muttersprache auf die neue Sprache erkennbar.
- ◆ Meist entwickelt sich eine „starke Sprache“.
- ◆ Es entwickelt sich „Codeswitching“: die Kombination aus zwei Sprachen, beispielsweise mitten in einem Satz, als Ausdruck guter sprachlicher Kompetenzen.⁸⁰
- ◆ Es kann die Sprachdominanz einer Sprache entstehen.

Zum erfolgreichen Erlernen einer Zweitsprache ist es wichtig, dass das Sprachangebot in der Zweitsprache umfangreich und vielfältig ist. Eine weitere Voraussetzung ist, dass die Sprache als relevant empfunden wird. Es müssen emotionale, persönliche Gründe für die Lernmotivation vorhanden sein. Betreuungspersonen können beim Kontakt mit Kindern, die mehrsprachig aufwachsen darauf achten, mit Offenheit und einer entspannten Haltung in die Kommunikation zu kommen, ohne durch eigene Erwartungen Leistungsdruck aufzubauen. Das Kind soll sich in seiner Kommunikationsfähigkeit angenommen fühlen und anhand seiner eigenen Interessen sprachlich begleitet werden. Die bisher als wirkungsvollste angesehene Methode für das Erlernen einer Zweitsprache ist die sogenannte „Immersion“. Der Erwerb der Fremdsprache soll dabei in der Art des Erwerbs der Muttersprache erfolgen: beiläufig, natürlich, ohne Instruktion.⁸¹

⁷⁷ Vgl. Engel de Abreu et al. (2012), nach Bialystok et al., Kovács/Mehler und Marian/Shook.

⁷⁸ Vgl. Engel de Abreu (2006) (2016) und – et al. (2012).

⁷⁹ Vgl. ebd.

⁸⁰ Hughes et al. (2006).

⁸¹ Vgl. Ball (2011); Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit (2014); Zimmer (2018); Wode (2001).

Manche Ehrenamtliche spüren Unwohlsein, wenn Kinder sich während der Betreuungssituation untereinander in einer Sprache unterhalten, die nicht die Erstsprache der Betreuenden ist, oder wenn erwachsene Personen mit den Kindern längere Gespräche in diesen Sprachen führen. Es ist wichtig, dass in der Qualifizierung auch Raum für solche Anliegen geschaffen wird. Neugier und Angst sind natürliche physische Reaktionen auf das Erleben „fremder“ Elemente (zum Beispiel Laute einer anderen Sprache). Es ist von Relevanz, sich bei einer solchen körperlichen Reaktion in das Bewusstsein zu rufen, dass die Personen die Sprache, die sie gerade nutzen, als die ihnen Vertrauteste erleben.

Entgegen der Vorstellung, das Verwenden der Erstsprache stehe in Konkurrenz zum Erwerb der Zweitsprache, spricht die aktuelle Studienlage dafür, dass die Nutzung und das Erlernen der Erstsprache elementar für die Kompetenz ist, eine weitere Sprache gut zu erlernen. Hat das Gehirn in der Erstsprache bereits Strukturen für das Formulieren komplexer Sätze erschaffen, können durch die neuronale Plastizität ähnliche Verbindungen auch für das Bilden komplexer Sätze in der Zweitsprache genutzt werden. Dazu merkt die Leiterin der Forschungsgruppe „Sprache und kognitive Entwicklung“ der Universität Luxemburg Prof. Dr. Pascale Engel de Abreu an: „Die Unterstützung in der Erstsprache steht in keinsten Weise in Konkurrenz zum Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache, sondern kann deren Entwicklung positiv beeinflussen.“⁸²

⁸² Engel de Abreu (2016), S. 55.

PRAXISTEIL



THEORIEBEGLEITENDE PRAXISSTAMMTISCHE

Nach jedem theoretischen Teil der Module 1–3 findet vor dem Hintergrund der jeweiligen Schwerpunktthemen ein praxisbegleitender Stammtisch statt.

Ziel ist es zum einen, den durch theoretischen Input angeregten eigenreflektorischen Anteil zu fördern und zum anderen, den Teilnehmenden Impulse für ihre praktische Arbeit konkret und niedrigschwellig zu vermitteln.

EIGENREFLEXION:

In der Arbeit mit Kindern ist es eine Voraussetzung, das eigene Handeln auf der Grundlage der eigenen Biografie und Erfahrungswelt fortlaufend zu hinterfragen und zu reflektieren. Mit dem Curriculum „Ehrenamtliche Kinderbetreuung: eine Brücke in frühe Bildung“ werden ehrenamtliche Helfer*innen weiterqualifiziert, die (auch) aus anderen beruflichen Kontexten stammen können. Deshalb ist bei der Durchführung der Praxisstammtische wichtig, einen niedrigschwelligen Zugang zum Thema sowie eine einladende Atmosphäre zu schaffen, in welcher sich die Teilnehmenden wohlfühlen und öffnen können. Während der Durchführung der Praxisstammtische werden der Dialog und der Austausch unter den Teilnehmer*innen durch Impulsfragen angeregt.

PRAKTISCHE ÜBUNGEN:

In diesem Teil der Praxisstammtische geht es um die praktische Vermittlung von Methoden, zum Beispiel wie ein Bilderbuch am besten in der Kindergruppe vorgelesen werden kann oder wie man ein Lied einführt. Die Schwerpunkte der praktischen Inhalte soll die Seminarleitung in einem partizipativen Prozess mit den Teilnehmenden abstimmen, da diese sehr davon abhängen, welche (Vor-) Kenntnisse die Teilnehmer*innen mitbringen.

Diese können sein:

- ◆ Bilderbuchbetrachtung
- ◆ Morgenkreis und Rituale
- ◆ Gestaltung von Übergängen, im Speziellen die Bring- und Abholsituation
- ◆ Unterstützung der Sprachentwicklung durch Fingerspiele und Lieder
- ◆ Spielen und Einführen von Gesellschaftsspielen
- ◆ Einfache Ideen für Kreativangebote⁸³
- ◆ weitere Angebote⁸⁴

⁸³ Im Anhang finden sich für die Referent*innen einige Impulsideen für die Umsetzung. Es wurde darauf geachtet, dass die Umsetzung mit möglichst wenig großem Aufwand verbunden ist und die Materialien wenige finanzielle Ressourcen in Anspruch nehmen.

⁸⁴ Eine große Sammlung an pädagogischen Übungen und Spielen zur Unterstützung und Entwicklung sozialer Kompetenzen bei jüngeren Kindern ist zu finden bei: Daphne Programm (2009–2011); Thüringer Volkshochschulverband e.V. Deutschland u. a. (2014).

INHALTLICHE VERKNÜPFUNG MIT DEN THEORETISCHEN MODULEN:

Der Sinn der Praxisstammtische ist das Verbinden der Theorie mit der Praxis, wobei konkrete Brücken zwischen inhaltlichen Aspekten der Qualifizierung und ihrer Anwendung in der Praxis gebildet werden können. Es wird offen und kreativ gemeinsam besprochen und ausgetestet, wie die ehrenamtliche Kinderbetreuung gestaltet werden kann.

Impulsfragen für die Praxisstammtische sind beispielsweise:

Zu Modul 1:

- ◆ (Wie) erkennen wir die Ressourcen der Kinder und Familien und wie können wir einen Rahmen schaffen, in dem sie diese nutzen können?
- ◆ Welche Werte und Regeln wollen wir gemeinsam in der Kinderbetreuung leben?
- ◆ In welcher Struktur gestalten wir die Reflexion unseres eigenen Handelns?

Zu Modul 2:

- ◆ Wie führt man ein Angebot (beispielsweise ein Vorleseangebot) so durch, dass die Kinderrechte eingehalten werden?
- ◆ Wie können wir die zwölf Prinzipien der Lernforschung in der Praxis umsetzen?
- ◆ Mit welchen Verhaltensweisen können unbefriedigte Bedürfnisse zum Ausdruck kommen und wie gehen wir damit kindgerecht um?

Zu Modul 3:

- ◆ Welches Verhalten zeigen die Kinder in Bring- und Abholsituationen und wie können wir die Strukturen der ehrenamtlichen Kinderbetreuung so gestalten, dass sie für die Kinder und Familien angenehm sind?
- ◆ Wie können wir die Kinder sprachlich anregen?
- ◆ Schätzen wir die Sprachenvielfalt der Familien? Wie bringen wir dies zum Ausdruck?

STRUKTUR:

Termine	Zwischen den einzelnen Modulen ⁸⁵
Dauer	2–3 Stunden
Methoden	Impulsfragen
	Austausch in der Gruppe
	Vermittlung und eigenständiges Ausprobieren verschiedener Methoden und Themenschwerpunkte zu den einzelnen Bereichen

⁸⁵ Termine und Uhrzeit werden mit den TN vereinbart.

VIDEOGRAFIE

In der Videografie geht es darum, den Freiwilligen eine neue Perspektive für die Praxis zu ermöglichen, die sich am individuellen Lernen und der Entwicklung des Kindes orientiert und den Betreuenden ermöglicht, ihre eigene pädagogische Haltung so weiterzuentwickeln, dass sie die Ressourcen und Fähigkeiten des Kindes erkennen und begleiten können.

ORGANISATION:

Zur Vorbereitung der Videografie werden die Einverständniserklärungen der Ehrenamtlichen⁸⁶ sowie der Eltern der Kinder eingeholt, die gefilmt werden sollen.⁸⁷ Alle an der Situation Beteiligten werden aufgeklärt, dass die Aufnahmen der Qualität der Betreuung dienen und einmalig zur Reflexion genutzt werdengenenutzt werden. Anschließend werden sie aus datenschutzrechtlichen Gründen direkt gelöscht. Alle Beteiligten sind informiert, an welchem Tag und zu welcher Zeit die Aufnahmen stattfinden, so wird die vertrauensvolle Umsetzung gewährleistet. Benötigt wird für die Videoaufnahme ein datenschutzsicheres Aufnahmegerät. Als vorteilhaft hat sich hierbei ein Tablet gezeigt, da die Aufnahmen für die anschließende Reflexion deutlich sichtbar sind.

Der Zeitrahmen wird bei etwa 1,5 Stunden angesetzt. Hierunter fallen folgende Phasen:

1. Phase: Ankommen der pädagogischen Fachkraft in der Betreuungssituation (ca. 15 Minuten)

In dieser Phase betritt die pädagogische Fachkraft mit dem Aufnahmegerät den Raum der ehrenamtlichen Kinderbetreuung. Sie begrüßt die Anwesenden und begibt sich zunächst freundlich in Distanz zur Betreuungssituation, ohne das Gerät zu nutzen. Sobald die Kinder die Person so akzeptieren, dass sie sich nicht gestört fühlen und sich frei ihren Prozessen widmen können, ist das Ziel von Phase 1 erreicht. Dieser Zustand sollte vor Phase 2 noch mindestens einige Minuten weiter bestehen. Falls es von den Kindern initiierte Kontaktaufnahmen zur pädagogischen Fachkraft gibt, ist dies natürlich zuzulassen und ruhig und angemessen zu erwidern. Das Verhalten der Kinder sollte jedoch möglichst nicht verstärkt werden.

2. Phase: Videoaufnahme (ca. 15 Minuten)

Nun kann von den Kindern die Zustimmung zu der Videoaufnahme eingeholt werden. Dabei kann das Aufnahmegerät gezeigt werden und darf auch angefasst werden. Bei jüngeren Kindern gelingt die Einholung der Zustimmung durch sensibles Wahrnehmen der Körpersprache, Laute und Blickkontakte. Ist die Zustimmung erfolgt, kann mit dem Filmen begonnen werden. Am wertvollsten sind Aufnahmen, die die betreuende Person in Interaktion mit dem Kind zeigen. Es können auch immer wieder Pausen entstehen und unterschiedliche Sequenzen nacheinander gefilmt werden.⁸⁸

⁸⁶ Hier wird die Volljährigkeit vorausgesetzt.

⁸⁷ In dem Fall, dass bestimmte Ehrenamtliche nicht gefilmt werden möchten, kann die Videografie auch durch eine schriftliche Beobachtung der pädagogischen Leitung ersetzt werden.

⁸⁸ Zeigt sich durch die Aufnahmesituation bei den Kindern Unbehagen, wird die Aufnahme sofort abgebrochen.

3. Phase: die erste Analyse durch die pädagogische Fachkraft (ca. 30 Minuten)

Ist geeignetes Filmmaterial (etwa 5 bis 10 Minuten insgesamt) vorhanden, verabschiedet sich die pädagogische Fachkraft bei den anwesenden Personen und analysiert die Sequenzen zunächst selbstständig. Sie macht sich Notizen für das Reflexionsgespräch.

4. Phase: Gemeinsame Reflexion (ca. 30–40 Minuten)

Die betreuende Person wird zur gemeinsamen Reflexion eingeladen. Möglichst sollte diese zeitnah nach der Aufnahmesituation stattfinden, etwa am selben Tag nach der Betreuungszeit. Die gefilmten Situationen werden in einem geschützten Rahmen besprochen, um die Handlungsspielräume in der Praxis zu erweitern. Es werden schrittweise kleinere Abschnitte der Videos betrachtet und im Dialog wertschätzend erkundet, welche Themen das Kind gerade beschäftigen und wie die betreuende Person darauf reagiert. Wichtig ist, zunächst die schon vorhandenen Kompetenzen der Beteiligten zu entdecken und „magische Momente“ sichtbar zu machen, in denen sich gelungene Kommunikation zeigt. Diese wird oft durch Blickkontakte sichtbar. Fachlich können hier vielfältige Methoden genutzt werden, beispielhaft genannt werden können dafür Aspekte aus den Bildungs- und Lerngeschichten (Helena May und Margaret Carr), die Marte Meo-Methode nach Maria Aarts, systemische Fragen und einzelne Kinderrechte, welche im Zentrum der Betrachtung stehen können.

IMPULSIDEEN FÜR DIE PRAXISSTAMMTISCHE

FINGERSPIELE

Kurzer theoretischer Input:

Fingerspiele sind für Kinder spannend und machen ihnen große Freude. Der Rhythmus, die Sprachmelodie und die dazugehörigen Bewegungen fördern die Sprachentwicklung und das -verständnis, die Motorik sowie soziale Kompetenzen. Außerdem werden Aufmerksamkeit und Konzentration geschult.

Fingerspiele sind so aufgebaut, dass sie einen dramaturgischen Höhepunkt haben. Die Spannung und das Erwarten des Höhepunktes baut beim Kind eine innerliche Spannung auf, die sich in Entspannung umwandelt, wenn dieser Punkt erreicht und überwunden wurde.

HIMPELCHEN UND PIMPELCHEN

Himpelchen und Pimpelchen,
die stiegen auf einen hohen Berg.

(Fäuste bilden, Daumen zeigen nach oben, Hände hochwärts bewegen.)

Himpelchen war ein Heinzelmann
und Pimpelchen ein Zwerg.

(Erst mit der rechten, dann mit dem linken Daumen wackeln.)

Sie blieben lange dort oben sitzen
und wackelten mit ihren Zipfelmützen.

(Mit den Händen eine Zipfelmütze auf dem Kopf bilden.)

Doch nach vielen Wochen
sind sie in den Berg gekrochen.

(Die Daumen in die Fäuste stecken.)

Schlafen dort in guter Ruh.
Seid mal Still und horcht gut zu!

(Die Hände aufeinanderlegen und den Kopf darauf „schlafen“ legen.)

Ch ch ch ch ch ... (Schnarchgeräusche)
Heiße, heiße Hoppsasa,
Himpelchen und Pimpelchen sind wieder da!

(Die Daumen wieder zeigen und mit ihnen wackeln.)

DAS IST DER DAUMEN

Das ist der Daumen,

(Daumen zeigen.)

der schüttelt die Pflaumen,

(Zeigefinger heben.)

der hebt sie auf,

(Mittelfinger zeigen.)

der trägt sie nach Haus,

(Ringfinger zeigen.)

und der kleine ist sie alle auf.

(Kleinen Finger heben.)

VÖGEL

Alle meine Fingerlein wollen heute Vögel sein.

(Beide Hände zeigen und mit den Fingern wackeln.)

Sie fliegen hoch,

sie fliegen nieder,

(Mit den Händen auf und ab zappeln.)

sie fliegen fort,

und kommen wieder.

(Mit den Händen auseinander und wieder zusammen zappeln.)

Sie bauen sich im Wald ein Nest,

(Mit den Händen auf dem Kopf landen.)

dort schlafen sie dann tief und fest.

(Die Hände aufeinanderlegen und den Kopf darauf „schlafen“ legen.)

FÜNF MÄNNLEIN SIND IN DEN WALD GEGANGEN

Fünf Männlein sind in den Wald gegangen,
die wollten einen Hasen fangen.

(Die ganze Hand zeigen und mit ihr wackeln.)

Der erste war so dick wie ein Fass,
der brummte immer:

„Wo ist der Has’, wo ist der Has’?“

(Daumen zeigen und wackeln.)

Der zweite rief:

„Da ist er ja, da ist er ja!“

(Zeigefinger heben und wackeln.)

Der dritte, das war der Längste,
aber auch der Bängste.

Der fing an zu weinen:

„Ich sehe keinen, ich sehe keinen.“

(Mittelfinger zeigen und wackeln.)

Der vierte rief:

„Das ist mir zu dumm, ich kehr wieder um.“

(Ringfinger zeigen und wackeln.)

Und der Kleinste, wer hätte das gedacht,
der hat den Hasen nach Hause gebracht,
da haben alle Leute gelacht.

(Kleinen Finger zeigen und wackeln.)

MÄUSEFAMILIE

Das ist Papamaus, sieht wie alle Mäuse aus:

(Mit dem Daumen wackeln.)

hat große Ohren,

(Mit den Händen große Ohren in die Luft malen.)

eine spitze Nase,

(Eine lange Nase andeuten.)

ein glattes Fell,

(Mit der Hand über den Arm streichen.)

und einen Schwanz – so lang.

(Beide Hände langsam weit auseinander ziehen.)

Das ist Mamamaus,

sieht wie alle Mäuse aus:

hat große Ohren, ...

(Mit dem Zeigefinger wackeln, anschließend gleiche Bewegungen wie beim Daumen.)

Das ist Brudermaus,

sieht wie alle Mäuse aus:

hat große Ohren, ...

(Mit dem Mittelfinger wackeln, anschließend gleiche Bewegungen wie beim Daumen.)

Das ist Schwestermaus,

sieht wie alle Mäuse aus:

hat große Ohren, ...

(Mit dem Ringfinger wackeln, anschließend gleiche Bewegungen wie beim Daumen.)

Das ist Babymaus,

sieht nicht wie alle Mäuse aus:

(Mit dem kleinen Finger wackeln und mit dem Kopf schütteln.)

hat kleine Ohren,

(Mit den Händen kleine Ohren in die Luft malen.)

eine Stupsnase,

(Auf die Nase stupsen.)

ein struppiges Fell,

(Mit der Hand in der gegengesetzten Richtung über den Arm streichen.)

und einen Schwanz – so kurz.

(Beide Hände schnell und nur wenig auseinander ziehen.)



STUHLKREISSPIELE

Kurzer theoretischer Input:

Bei Stuhlkreisspielen lernen Kinder zu kooperieren, üben soziales Verhalten ein und entwickeln ihre Persönlichkeit. Spielend lernen sie die Welt verstehen, entdecken Neues und erlernen neue Fähigkeiten. Im Spiel lernen Kinder, ihre Emotionen besser auszudrücken und zu verarbeiten. Mal gewinnen sie im Spiel, mal verlieren sie. Ihre Frustrationstoleranz wird hierbei geschult. Meist wird der aktive Spracherwerb und die motorische Entwicklung gleichzeitig weiterentwickelt.

WER SITZT AUF DEM KISSEN?

Alter: ab 4 Jahren
Dauer: 10 Minuten
Material: ein Sitzkissen

Ablauf:

Auf einen der Stühle im Kreis legt die Spielleitung ein Sitzkissen. Dieser Platz bleibt zunächst unbesetzt. Die Spielleitung gibt verschiedene Kommandos (linksherum, rechtherum, sitzen bleiben). Immer wird ein Platz weiter gerutscht. Bei „sitzen bleiben“, stellt sich das Kind, das auf dem Sitzkissen sitzt, mit Namen vor.

HINWEIS:

Jüngeren Kindern werden für links und rechts verschieden farbige Armbänder um die Handgelenke gebunden.

Variation:

Das Kind auf dem Sitzkissen kann auch verschiedene andere Fragen beantworten.

Beispiele: „Mein Lieblingstier ist.“
„Meine Lieblingsfarbe ist ...“
„Mein Lieblingsessen ist ...“
„Ich komme aus ...“

ICH WÜNSCHE MIR DEN MAXIMILIAN HER!

Alter: ab 5 Jahren
Dauer: 10 Minuten
Material: keines

Ablauf:

Ein Stuhl bleibt im Stuhlkreis frei. Das Kind, dessen rechter Platz frei ist, sagt (evtl. mit Hilfestellung): „Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir den Maximilian herbei!“ Alle Kinder klatschen daraufhin mehrmals den Namen des ausgewählten Kindes in Silben. Das ausgewählte Kind läuft im Takt zu seinem Stuhl. Das Kind, dessen rechter Platz nun frei ist, wünscht sich ein anderes Kind herbei.

ELEFANT-FANT-FANT

Alter: ab 3 Jahren

Dauer: 10 Minuten

Material: keines

Ablauf:

Alle sitzen im Stuhlkreis. Ein Kind spielt den Elefanten: eine Hand an die Nase, den anderen Arm durchziehen. Während des Liedes geht es im Kreis auf und ab. Am Ende des Liedes halten alle Kinder die Hände geöffnet nach vorne und tun so, als sei ein Zuckerstück darin. Der Elefant sucht sich einen neuen Elefanten aus, indem er auf das Kind zugeht und mit seinem „Rüssel“ aus der Hand den Zucker „frisst“. Rollentausch.

Text:

Elefant-fant-fant kommt gerannt-rannt-rannt
Mit dem langen-langen-langen-langen Rüssel.
Wollte raus-raus-raus aus dem Haus-Haus-Haus
Hatte leider-leider-leider keinen Schlüssel.
Armer Elefant, bist umsonst gerannt,
kriegst zum Trost dafür
ein Zuckerstück von mir.

SCHUHSALAT

Alter: ab 3 Jahren

Dauer: 10 Minuten

Material: keines

Ablauf:

Ein Kind verlässt den Raum, alle Kinder werfen ihre Hausschuhe in die Mitte des Kreises und mischen sie gut durch. Das Kind wird von draußen reinggerufen und muss die Schuhe richtig zuordnen.

OBSTSALAT

Alter: ab 4 Jahren

Dauer: 10 Minuten

Material: evtl. Bildkarten von verschiedenen Obstsorten

Ablauf:

Die Kinder werden in verschiedene Gruppen eingeteilt. Jeder Gruppe wird eine bestimmte Frucht zugewiesen. Im Stuhlkreis gibt es einen Stuhl weniger als Kinder. Ein Kind stellt sich in die Mitte des Kreises. Das Kind in der Mitte nennt nun eine oder zwei Obstsorten. Die Sorten, die genannt wurden, müssen ihren Platz tauschen. Dabei versucht das Kind in der Mitte einen Platz zu bekommen. Das Kind, dass dann in der Mitte übrig bleibt, sagt wieder ein oder zwei Obstsorten, usw.

Es gibt noch die Möglichkeit „Obstsalat“ zu sagen. Bei „Obstsalat“ müssen alle Mitspieler*innen die Plätze tauschen.

KREATIVE ANGEBOTE

Kurzer theoretischer Input:

Wenn Kinder sich kreativ beschäftigen, entwickeln, schärfen und schulen sie ihre Sinne. Sie schulen durch die differenzierte Entwicklung, Nutzung und Integration ihrer Sinne ihre Orientierungs- und Ausdrucksfähigkeit. Sie eignen sich ihre materiale und personale Umwelt an, orientieren sich in dieser. Kinder entwickeln vielfältige Möglichkeiten, ihre Eindrücke und Vorstellungen ästhetisch-künstlerisch zum Ausdruck zu bringen. Außerdem werden die feinmotorischen Fähigkeiten und die Hand-Auge-Koordination weiterentwickelt. Erste Vorläuferfähigkeiten für den Erwerb der Schriftsprache werden sich angeeignet.⁸⁹

MALEN OHNE KLECKERN

Alter: ab 2 Jahren

Dauer: 10 Minuten

Material: festschließende Gefrierbeutel, die man oben „zudrücken“ kann, durchsichtiges Paketklebeband, Fingerfarben

Ablauf:

Etwas Farbe in den Beutel geben, die Luft rausdrücken, zumachen und ggf. zusätzlich mit dem Paketklebeband zukleben. Man kann entweder verschiedene Beutel mit je einer Farbe machen oder aber auch verschiedene Farben in einem Beutel mischen. Die Kinder verteilen die Farbe im Beutel mit den Händen durch Drücken und Quetschen. Sie können auch Materialien, wie Bauklötze oder Autos, über die Beutel fahren lassen.

Die Tüte kann man anschließend an das Fenster kleben. Das durchscheinende Licht ergibt tolle Effekte.

KÜCHENKUNST

Alter: ab 2 Jahren

Dauer: beliebig

Material: Tapetenreste oder große Papierbögen,
Spülbürsten, Löffel, Topfschaber, Gabel, Schneebeesen, etc.
Fingerfarbe
Klebeband
Klassische Musik
CD-Spieler

Ablauf:

Das Papier wird auf dem Boden oder dem Tisch befestigt. Nun können die Kinder mit den ungewöhnlichen Malutensilien und der Fingerfarbe bunte Farbspuren auf dem Papier hinterlassen. Dazu kann klassische Musik gespielt werden.

⁸⁹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015), S.123.

KUNST MIT DEM IGEKBALL

Alter: ab 1,5 Jahren
 Dauer: 10 Minuten
 Material: Deckel eines großen Schuhkartons o.Ä.
 Große Schale
 Igelball (auch in verschiedenen Größen möglich)
 Fingerfarbe
 Papier

Ablauf:

Papier wird in den Deckel gelegt. In die Schale wird die Fingerfarbe gefüllt. Zunächst wird der Igelball in der Farbe gewälzt. Anschließend wird der Igelball auf das Papier gelegt und im Deckel gerollt.

KREATIVES STEMPELN

Alter: ab 2 Jahren
 Dauer: 10–20 Minuten
 Material: Fingerfarbe
 Papier
 Leere Plastikflaschen
 Knackfolie
 (Plastik-) Becher

Ablauf:

Mit den Böden der Plastikflaschen, der Knackfolie und den Bechern werden Bilder auf das Papier gestempelt.

MUSIKALISCHES BILD

Alter: ab 3 Jahren
 Anzahl: bis zu 10 Kinder
 Dauer: 10 Minuten
 Material: großes weißes Papier
 Wachsstifte oder Wachsmalblöcke
 Musik mit verschiedenem Tempowechsel
 CD-Player

Ablauf:

Die Kinder malen großflächige Bilder nach (klassischer) Musik. Es ist ratsam, beidhändig malen zu lassen, weil Kinder dann zu ungegenständlichen Ausdrucksformen finden.

(BILDER-)BUCHEMPFEHLUNGEN

BÜCHER, DIE BEWEGUNG MIT SPRACHE VERBINDEN:

Tullet, H. (2016). „Machst du mit?“. Rheinfelden: Christophorus Verlag GmbH & Co KG.

Höfele, H. E./Steffe, S. (2015). „Ein Schubidu geht um die Welt: Das Multikulti-Mitmach-Liederbuch“. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

BÜCHER, DIE KINDER SELBST ERZÄHLEN KÖNNEN:

Damm, A. (2002/2012). „Frag mich!“ 118 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen“. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.

Göbel, D./Knorr, P. (2015). „Unser Zuhause: Eine Wimmelbilder-Geschichte“. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Balicevic, D./Mège, A./Bécue, B. (2016). „Ri-Ra-Riesengroß: Mein schönstes Wimmel-Such-und-Findebuch“. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.

BÜCHER, DIE GEZIELT DIE EMOTIONALE INTELLIGENZ STÄRKEN:

Van Hout, M. (2012). „Heute bin ich“. Zürich: aracari verlag rights & licences ag.

Phildius, S. M./Müller, C. M. (2020). „Drin-Bleib-Monster: Alma hat coronafrei“. Hamburg: tredition GmbH.

Lobe, M./Weigel, S. (2010). „Das kleine ICH BIN ICH“. Wien/München: Jungbrunnen Verlag.

BÜCHER FÜR DEN KULTURELLEN AUSTAUSCH:

Tuckermann, A./Schulz, T. (2014). „Alle da! Unser kunterbuntes Leben“. Klett Kinderbuch.

Damon, E. (2002). „Gott, Allah, Buddha: Und woran glaubst du?“. Stuttgart: Gabriel Verlag.

Zaghir, R./Ishak, R. (2010). „Wer hat mein Eis gegessen? Die große Box der Mehrsprachigkeit: 19 zweisprachige Bücher + Hör-CD.“ Berlin: Verlag Edition Orient.

ZWEISPRACHIGE BÜCHER – ARABISCH/DEUTSCH:

Straßer, S. (2017). „So weit oben“. Berlin/Tübingen: Verlag Hans Schiler.

Fuchs, C./Knorre, A./im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016). „Willkommen!“ (Pixi-Buch). Hamburg: Carlsen Verlag.

ZWEISPRACHIGE BÜCHER – TÜRKISCH/DEUTSCH:

Çelik, A.-S. (2007). „Sinan und Felix: Mein Freund Arkadaşım“. Berlin: Annette Betz (Imprint im Ueberreuter Verlag).

Abbatiello, A. (2008). „Das Allerwichtigste: En Önemlisi ... Ein deutsch-türkisches Kinderbuch“. München: Edition bi:libri.

BILDERBÜCHER DIALOGISCH BETRACHTEN: FACHTEXT UND VIDEOBEISPIEL:

Kappauf, N./Staatsinstitut für Frühpädagogik (2018). „Bilderbücher dialogisch betrachten“. München. Unter: <https://ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/bilderbuchbetrachtung.php>.

FACHLICHE INFORMATIONEN UND PRAXISTIPPS ZUM VORLESEN:

Stiftung Lesen (2020). Unter: <https://www.stiftunglesen.de/>.

FACHLITERATUR ZUR VERTIEFUNG:

Suter, S. K./Plangger, N. (2018). „Zuhören und erzählen: Dialogisches Lesen in der KiTa“. Osnabrück: Niedersächsisches Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Aus: „klein&groß 2017 (11)“, S. 24–27. Unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=744:zuhoeren-und-erzaehlen&catid=76>.

Kraus, K. (2005). „Dialogisches Lesen: Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie“. In: Susanna Roux (Hrsg.): PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109–129. Unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/1892>.

Schlinkert, H. (2015). „Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung“. Unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informationstechnische-bildung/513>.

Abrufdatum der digitalen Ressourcen:
23.11.2020.

LITERATUR & QUELLEN



LITERATUR- UND QUELLENANGABEN

Ainsworth, M. D. S. et al. (1978). „Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation“. Hillsdale: Erlbaum.

Ball, J. (2011). „Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years“. Paris: UNESCO.

Berk, L. E. (2005). „Entwicklungspsychologie“. München u.a.: Pearson-Studium.

Bowlby, J. (1969). „Attachment and loss. Vol. I: Attachment“. London: Hogarth Press.

Borkenau, P./Ostendorf, F. (2008). „NEO-Fünf-Faktoren Inventar nach Costa und McCrae (NEO-FFI): Manual“. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Caine, R. N. et al. (2008). „12 Brain/Mind Learning Principles in Action: Developing Executive Functions of the Human Brain“. 2. Aufl. Kalifornien: Corwin Press.

Dasen, P. (1994). „Culture and cognitive development from a Piagetian perspective“. In: Lonner, W. J./Malpass R.S. „Psychology and culture“. Boston: Allyn and Bacon.

Dornes, M. (1997). „Die frühe Kindheit: Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre“. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Engel de Abreu, P. et al. (2012). „Bilingualism Enriches the Poor: Enhanced Cognitive Control in Low-Income Minority Children“. In: „Psychological Science“. 23 (10).

Fischer, S./Fröhlich-Gildhoff, K. (2019). „Chancen-gleich. Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen: Manual zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte“. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Hasselhorn, M./Schneider, W. (Hrsg.) (2007). „Handbuch der Entwicklungspsychologie“. Göttingen: Hogrefe.

Hofstede, G. (1991). „Cultures and organizations: software of the mind“. London: McGraw-Hill.

Honig, M.-S. (2012). „Kind“. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.) „Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)“. Band 2. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt/UTB.

Hughes, C. et al. (2006). „Code Switching among Bilingual and Limited English Proficient Students: Possible Indicators of Giftedness“. In: „Journal for the Education of the Gifted“. 30 (10), S. 1177.

Keller, H. (2019). „Mythos Bindungstheorie: Konzept · Methode · Bilanz“. Berlin: Verlag das netz GmbH.

Maccoby, E./Martin, J.A. (1983). „Socialization in the context of the family: Parent child interaction“. In: Hetherington, E.M. (Hrsg.) „Handbook of child psychology 4: Socialization, personality, and social development“. New York: John Wiley & Sons, S. 1–102.

Maslow, A.

- ◆ (1994). „Psychologie des Seins: Ein Entwurf“. In: Nolting/Paulus (1999). „Psychologie lernen“. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- ◆ (1943). „A Theory of Human Motivation“. In: „Psychological Review“. 50 (4), S. 370–396.

Main, M./Solomon, J./Brazelton, T. B. (1986). „Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern“. In: „Affective development in infancy“. Westport CT: Ablex Publishing, S. 95–124.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015). „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Nentwig-Gesemann, I. et al. (2011). „Professionelle Haltung: Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren“. Band 24, München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF Expertisen, S. 10.

Neumann-Braun K. (2001). „Sozialer Wandel und die Kommerzialisierung der Kindheit“. In: Scholz G./Ruhl A. „Perspektiven auf Kindheit und Kinder“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schwarzer, G./Walper, S. (2020). „Entwicklungspsychologie“. In: Wirtz, M. A. (Hrsg.), „Dorsch – Lexikon der Psychologie“. 18. Aufl. Bern: Verlag Hogrefe.

Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014). „Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Society for Research in Child Development (SRCD) (2017). „Ethical Standards for Research with Children. Updated by the SRCD Governing Council in March 2007“. (Erste Veröffentlichung: 1990–91).

Stahlmann, M. (2007). „Der verwässerte Kern‘ oder Bindung ist nicht alles“. In: „Unsere Jugend“. 2/2007. München: Ernst Reinhardt, S. 50–60.

Suess, G. J./Scheurer-Englisch, H./Pfeifer, W.-K. P. H. (Hrsg.) (2001). „Bindungstheorie und Familiendynamik: Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie“. Gießen: Psychosozial Verlag.

Viernickel, S. (2017). „Zur Bedeutung der professionellen Haltung in der pädagogischen Arbeit: Eine Spurensuche in Theorie und Praxis“. Frühpädagogische Abendvorlesung an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Leipzig: Universität Leipzig.

Waters et al. (2000). „Attachment Security in Infancy and Early Adulthood: A Twenty-Year Longitudinal Study“. In: „Child Development“. 71, S. 684–689.

Wode, H. (2001). „Multilingual education in Europe: What can preschools contribute?“. In: Björklund, S./Kastemaa, V. (Hrsg.). „Language as a Tool: Immersion Research and Practices“. University of Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisu. Report 83. S. 424–446.

DIGITALE QUELLEN:

Berger, A./Tzur, G./Posner, M. I. (2006). „Infant brains detect arithmetic errors“. In: „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)“. 103 (33), S. 12649–12653. Unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1567933/>.

Berliner interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit. Zentrum für allgemeine Sprachwissenschaft (2014). „Berliner Wissenschaftler warnen: Deutschpflicht zuhause schadet dem Spracherwerb. Migranten sollten mit ihren Kindern die Muttersprache sprechen“. Berlin: Pressemitteilung am 09.12.2014. Unter: https://www.leibniz-zas.de/fileadmin/media/Dokumente/Pressemitteilungen/PM_2014_Berliner_Wissenschaftler_warner_vor_Deutschpflicht.pdf.

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) unter Beteiligung der Arbeitsgruppe ICD des Kuratoriums für Fragen der Klassifikation im Gesundheitswesen (KKG) (2020). „ICD-10-GM Version 2021, Systematisches Verzeichnis, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, Stand: 18. September 2020“. Dateiname: icd10gm2021syst_odt_20200918.pdf. Website: www.dimdi.de – Klassifikationen – Downloads – ICD-10-GM – Version 2021.

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2020). „Die Bedeutung von Ehrenamt und Bürgerschaftlichem Engagement“. Unter: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/buergerschaftliches-engagement/bedeutung-engagement/engagement-artikel.html>.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018). „Übereinkommen über die Rechte des Kindes: UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien“. 6. Aufl. Berlin. Unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>.

Daphne Programm (2009-2011). „Stronger Children-Less Violence: Starke Kinder – Weniger Gewalt! Ein Trainingshandbuch für Kinder: Spiele und Übungen“. Unter: http://wp.stronger-children.eu/?page_id=10&lang=de, PDF: <http://wp.stronger-children.eu/Handbook%20for%20Children-DE-final.pdf>.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2020). „Der Aufbau der UN-Kinderrechtskonvention“. Berlin. Unter: <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/aufbau-der-konvention/>.

Engel de Abreu, P.

- ◆ (2016). „Herausforderung Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung“. In: Stitzinger, U./Sallat, S./Lüdtke, U. (Hrsg.). „Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis“. Idstein: Schulz-Kirchner. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.). „Sprachheilpädagogik aktuell: Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis“. 2. Unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14964/pdf/Stitzinger_Sallat_Luedtke_dgs2016_Sprache_und_Inklusion_als_Chance.pdf.
- ◆ (2006). „Herausforderung Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung: Vortrag auf dem Bundeskongress ‚Sprache und Inklusion als Chance‘“. Hannover. Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=WtgtvPOiYw>.

Franke-Meyer, D. (2016). „Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland“. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/239356/fruehkindliche-bildung>.

Hofstede, G. (2011). „Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture“. 2 (1). Unter: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>.

Honig, M.-S. (2011). „Kind/Kindheiten“. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.) Klinkhardt „Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)“. Stuttgart: Julius Klinkhardt/UTB. Unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=216:kind-kindheiten&catid=33>.

Huber, J./Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.) (2010). „Bindung – das ‚emotionale Band‘ zwischen Eltern und Kindern“. In: „Familien früh stärken in Südtirol“ – Ein Projekt der Freien Universität Bozen im Auftrag der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol“. Modul: „Familien stärken“. Unter: <http://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft/familie/downloads/Bindung.pdf>.

Leslie, L. A./Cook, E. T. (2015). „Maternal Trauma and Adolescent Depression: Is Parenting Style a Moderator?“. In: „Psychology“. 2015 (6), S. 681–688. Unter: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.66066>.

McLeod, S. A.

◆ (2018). „Preoperational stage“. In: „Simply Psychology“. Unter: <https://www.simplypsychology.org/preoperational.html>.

◆ McLeod (2010). „Formal operational stage“. In: „Simply Psychology“. Unter: <https://www.simplypsychology.org/formal-operational.html>.

Morgan, M. (2019). „Erziehungsstil“. In: Koch, C. (o.D.). „socialnet Lexikon“. Bonn: socialnet. Unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Erziehungsstil>.

National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e.V. (2020). „Das Gebäude der Kinderrechte“. Unter: <https://www.netzwerk-kinderrechte.de/un-kinderrechtskonvention/kinderrechtskonvention.html>.

O.V. (2011). „Piaget’s Stages of Development“. Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=TRF27F2bn-A>.

O.V. (2009). „The Strange Situation – Mary Ainsworth“. Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=QTsewNrHUUH>.

Saemisch, C. (2016). „Sozial und kulturell geprägte Erziehungsstile“. Ringvorlesung für das Projekt „Vielfalt leben“ der Stadt Salzgitter, Fachdienst Kinder, Jugend und Familie. Unter: <https://www.salzgitter-vielfalt-leben.de/projekt/ringvorlesung.php>.

Scheithauer, H. (2014). „Elterliche Erziehungsstile und Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen von Kindern“. Vortrag auf dem Fachsymposium „Jeder Tag ist Elternabend! Eltern gewinnen, Partnerschaften stärken, Kinder fördern“. Augsburg: Papilio gemeinnützige GmbH. Unter: <https://www.papilio.de/files/papilio/red/dl-symposien/fachsymposium14-scheithauer-folien.pdf>.

Staatsinstitut für Frühpädagogik (2018). „Längere Dialoge anregen“. Aus der Reihe „Sprachliche Bildung im Kita-Alltag umsetzen: Filmbeispiele guter Praxis“. Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=lcqV60Dn8xc>.

Thüringer Volkshochschulverband e.V. Deutschland u. a. (2014). „STRONGER CHILDREN – LESS VIOLENCE 2: Sammlung pädagogischer Übungen und Spiele für Kita und Grundschule“. Unter: <https://strongerchildren.eu/PDF>: https://www.vhs-th.de/fileadmin/redaktion/Der_Verband/Downloads/DL-KitaSchule/StrongerChildren2_DE.pdf.

Ullmann, E. (2016). „Lernen aus neurobiologischer Perspektive“. Unter: https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06000060/04_Fort-_und_Weiterbildungen_Lehrkraefte/Herbsttagungen/Herbsttagung_2016/20161006_WS_04_Neurobiologie.pdf.

UNICEF (2019). „UNICEF 30 Jahre Kinderrechte“. Video von UNICEF Österreich. Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=ZaffCsDZ4YQ>.

Zimmer, R. (2018). „Sprache bewegt – Bewegte Sprach: Ansätze einer alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung“. Unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Zimmer_2018-Sprachebewegt-BewegteSprache.pdf.

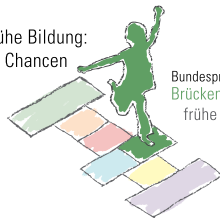
Abrufdatum der digitalen Ressourcen: 23.11.2020.

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Frühe Bildung:
Gleiche Chancen



Bundesprogramm Kita-Einstieg
Brücken bauen in
frühe Bildung



LANDKREIS
REUTLINGEN

Landratsamt Reutlingen

Kreisjugendamt

Christine Besenfelder
Bismarckstraße 16
72764 Reutlingen
Telefon: 07121 480-0
E-Mail: jugendamt@kreis-reutlingen.de

kreis-reutlingen.de
DAS GANZE IM BLICK