

Aufgaben einer Erzieherin im Überblick	
<p>Mit Kindern den Alltag leben, u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• für Sicherheit der Kinder sorgen (Aufsicht, Unfallgefahren, Verkehrssicherung ...)</li> <li>• Grundbedürfnisse befriedigen (Vertrauen, Geborgenheit ...)</li> <li>• Räume gestalten</li> <li>• Tagesablauf gestalten</li> <li>• Gesundheit fördern (Bewegung, Ernährung ...)</li> <li>• Krankheitszeichen erkennen und damit umgehen</li> <li>• Erste Hilfe leisten</li> <li>• Freizeit gestalten</li> </ul>	<p>Bildungsprozesse anregen, u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• natürliches Lernverhalten von Kindern und Jugendlichen kennen und fördern</li> <li>• Bildungsangebote planen und durchführen im musischen Bereich, Interesse wecken für Natur, physikalische, chemische Phänomene, für Schrift, Zahlen, Zeit, Kunst ...</li> <li>• Literatur, TV und Computer als zeitgemäße Medien reflektiert einsetzen</li> <li>• lokale Bildungsangebote nutzen: Kunst, Musik, Theater, Bibliothek</li> <li>• Anleiten zum Umgang mit freier Zeit</li> <li>• eine Fremdsprache spielerisch erlernen</li> </ul>
<p>Kinder und Jugendliche erziehen, u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehungsbedürftigkeit und -notwendigkeit erfassen</li> <li>• Beziehung gestalten</li> <li>• verschiedene Auffassungen von Erziehung kennen (auch Ziele, Normen) in Geschichte und Gegenwart</li> <li>• Konzeptionen lesen, verstehen, erstellen</li> <li>• Möglichkeiten und Grenzen der Verhaltensänderung kennen</li> </ul>	<p>Entwicklung verfolgen und begleiten, u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklungsabläufe/-aufgaben verstehen</li> <li>• gezielt beobachten</li> <li>• dokumentieren</li> <li>• Stärken fördern</li> <li>• Auffälligkeiten erkennen</li> <li>• begleiten</li> <li>• Übergänge gestalten (z.B. Schulanfang)</li> </ul>
<p>Mit verschiedenen Partnern zusammenarbeiten, u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auftrag und Organisation des eigenen Betriebs kennen</li> <li>• Rechte und Pflichten als Arbeitnehmer kennen</li> <li>• im Team zielorientiert arbeiten</li> <li>• Zusammenarbeit mit Eltern</li> <li>• Beteiligung in Gremien der Einrichtung, des sozialpädagogischen Arbeitsfelds</li> <li>• mit Hilfesystemen, Fachdiensten, anderen sozialpädagogischen Einrichtungen, Ämtern und verschiedenen Berufsgruppen kooperieren</li> <li>• Mitteilungen, Protokolle, Berichte, Anträge, Bestellungen, Versicherungsmeldungen schreiben können</li> </ul>	<p>Kinder und Jugendliche ins Gemeinwesen integrieren, u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verpflichtung des Staats gegenüber Familien und Kindern kennen</li> <li>• Kenntnis haben über Funktion und Wandel der Familie</li> <li>• gesellschaftliche Entwicklungen und deren Anforderungen an sozialpädagogische Einrichtungen kennen, z. B. multikulturelle Vielfalt, Arbeitsmarktsituation ...</li> <li>• mit den Kindern öffentliche Angebote der Gemeinde nutzen</li> <li>• Partizipation von Kindern/Jugendlichen in Gremien der Kommune begleiten</li> </ul>

„Erzieherinnen und Erzieher nehmen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben in den verschiedenen Arbeitsfeldern selbstständig wahr. Sie arbeiten familienergänzend, -unterstützend oder -ersetzend. Sie erfüllen dabei folgende Aufgaben (siehe Kasten Seite 45).

In der Tabelle oben finden sich grundsätzliche Aufgaben und Tätigkeiten der Erzieherin, weitgehend unabhängig von der Einrichtung, in der sie arbeitet. Deutlich wird bei dieser – durchaus unvollständigen – Auflistung die Vielfalt und Komplexität des Berufs sowie die Unterschiedlichkeit der Anforderungen an eine Erzieherin.

Erweitert und konkretisiert werden diese Aufgaben noch durch die sogenannten Querschnittsaufgaben.

### 5.3 Querschnittsaufgaben erzieherischen Handelns

Innerhalb des differenzierten Aufgaben- und Tätigkeitsspektrums einer Erzieherin gibt es bereichsübergreifende Aufgaben, sogenannte Querschnittsaufgaben. Es handelt sich dabei um übergeordnete Tätigkeiten und Prinzipien, die in alle erzieherischen Arbeitsfelder, Handlungsabläufe und Prozesse zu integrieren sind. Der länderübergreifende Lehrplan für Er-

zieherinnen nennt insgesamt sechs Querschnittsaufgaben einer Erzieherin:

1. Partizipation
2. Inklusion
3. Prävention
4. Sprachbildung
5. Wertevermittlung
6. Vermittlung von Medienkompetenz

### 5.3.1 Partizipation



Partizipationsbereitschaft ist eine Schlüsselqualifikation

Eine intakte Demokratie lebt von Bürgern und Bürgerinnen, die Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit besitzen. Sie braucht Menschen, die sich für bestimmte Inhalte und Themen einsetzen, für sie einstehen, die ihre Stimme erheben, die sich durchsetzen können, die gleichermaßen aber auch in der Lage sind, Kompromisse zu schließen und Entscheidungen zu treffen, die mehreren gerecht werden, und die sich in andere hineinversetzen und auch akzeptieren können, wenn sich eine Mehrheit für einen anderen Weg ausgesprochen hat. Bei Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft handelt es sich folglich um Schlüsselqualifikationen für ein gelingendes Zusammenleben nach demokratischen Maßstäben.

Um Kinder und Jugendliche beim Erwerb einer derartigen Grundhaltung zu unterstützen, ist es wichtig, dass sie direkte Partizipation so früh wie möglich erleben. Dies stellt auch das Kinder- und Jugendhilfegesetz in § 8 heraus:

#### **§ 8 SGB VIII**

„Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen[...]“.

Das Prinzip der Partizipation gilt somit für alle Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, folglich auch für klassische Handlungsfelder wie Kindertageseinrichtungen, Jugendhäuser und Krippen.

Doch was genau meint Partizipation? Das Wort stammt aus dem Lateinischen und wird mit „an etwas teilnehmen, Anteil haben, Einbeziehung, Beteiligung“ übersetzt. Für den pädagogischen Kontext definiert es SCHRÖDER folgendermaßen: „Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (SCHRÖDER, 1995, S. 13).

Um Kindern und Jugendlichen Partizipation erfahrbar und damit zugänglich zu machen, empfiehlt sich die Orientierung an fünf Prinzipien (HANSEN, 2003). Dabei ist zu beachten, dass das Erfahrbarmachen und Erleben von Partizipation eine Teamaufgabe darstellt, die von allen pädagogischen Fachkräften gleichermaßen zu tragen ist und auch auf Unterstützung seitens der Eltern angewiesen ist.

#### **Fünf Prinzipien der Partizipation**

##### *1. Partizipation braucht Begleitung von Erwachsenen*

Um Partizipation zu leben, genügt es nicht, Kindern und Jugendlichen Entscheidungsspielräume einzuräumen und sie dann damit allein zu lassen. Für die Entwicklung von Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft braucht es die aktive Unterstützung seitens der pädagogischen Fachkräfte. Denn den Adressaten fehlt häufig der Zugang zu alternativen Informationen oder Erfahrungen, die erst eine wirkliche Entscheidung ermöglichen.

##### *2. Partizipation erfordert einen gleichberechtigten Umgang aller am Aushandlungsprozess Beteiligten*

Auf der inhaltlichen Ebene müssen die Kinder und Jugendlichen als Experten für ihre Lebensräume, ihre Empfindungen, ihre Weltansicht anerkannt werden. Für den Prozess und für dessen Transparenz tragen allerdings die Erwachsenen die Verantwortung. Sie müssen die Kinder dabei unterstützen, eine Gesprächs- und Streitkultur zu entwickeln. Und sie müssen gewährleisten, dass eine „dialogische Haltung“ eingehalten wird.

##### *3. Partizipation darf nicht folgenlos bleiben*

Partizipation ist nur dann sinnvoll, wenn die innerhalb des Prozesses ausgehandel-

### 4.4.3 Schutzfaktoren

#### Beispiel

„Aufgewachsen im amerikanischen Bundesstaat Georgia, ohne Vater, in Armut, verlässt ihn mit sechs sein Augenlicht. Im Jahr davor ertrinkt der kleine Bruder, Ray schafft es nicht, ihn aus dem Wassertrog zu ziehen. Dennoch besteht die Mutter, eine Wäscherin, weiterhin darauf, dass der erblindende Junge im Haushalt hilft: Kleider säubern, Holz hacken. Sie schickt ihn zur Blindenschule, und Mr. Pitman, ein geduldiger Nachbar, bringt ihm Klavierspielen bei. Dann stirbt die Mutter. Ray taumelt – und die Aussichten für einen blinden, schwarzen Vollwaisen im rassistisch geprägten Süden der Vereinigten Staaten sind dürrig. Bis Ma Beck, eine resolute Frau aus dem Viertel, ihm die mütterlichen Leitsätze in Erinnerung ruft: „Man bettelt nicht, man stiehlt nicht. Du wirst untergehen, wenn du dir nicht selbst vertraust.“



RAY CHARLES

Ray singt im Kirchenchor, lernt Saxofon, Trompete, Klarinette – und Noten zu schreiben, in Braille, der Blindenschrift. Mit 15 macht er sich nach Florida auf, zwei Dollar in der Tasche; legt seine Seele in seine Lieder und begründet einen Musikstil, den seine Zeitgenossen schließlich Soul taufen. Als er mit 73 Jahren stirbt, ist Ray Charles einer der erfolgreichsten schwarzen Entertainer seiner Generation. Ein Jahr nur stockte seine Karriere, in einer Klinik versuchte er, sich von seiner Heroinsucht zu

befreien – auch diese kritische Situation bewältigte er erfolgreich. Laut dem Züricher Psychologen Jörg Frick, der die Biografien widerständiger Menschen studiert hat, seien typische Schutzfaktoren die frühen zuverlässigen Erfahrungen von Liebe, Zuneigung und Zutrauen gewesen. Wie ein Ersatzvater habe Mr. Pitman dem Jungen zudem Zugang zur Musik und damit zu einer immateriellen neuen Welt eröffnet. Ray habe früh Selbstvertrauen erwerben können, „weil er trotz seiner Blindheit als kleines Kind lernte, auf die eigenen Kräfte zu bauen“. Zudem habe ihm Intelligenz geholfen und seine ausgeprägte Ausdauer, die Voraussetzung einer erfolgreichen Musikerkarriere sei.“ (ТНММ in: Der Spiegel, 15/2009, S. 64 ff.)

#### Aufgabe

Was sind mögliche Schutzfaktoren, die zur Widerstandsfähigkeit beitragen? Versuchen Sie, anhand der Kurzbiografie von Ray Charles einen gemeinsamen Nenner zu finden.

Als Schutzfaktor werden nur solche Merkmale oder Eigenschaften bezeichnet, die tatsächlich den vorliegenden Risikofaktor in dessen Wirkung abschwächen oder beseitigen. Ein Schutzfaktor bedarf also seines Gegenparts, dem Risikofaktor, um schützend wirken zu können. Wirkt sich ein solcher Faktor zudem ohne das Vorliegen eines Risikofaktors positiv aus, spricht man von einer generellen entwicklungsförderlichen Bedingung. Schutzfaktoren erhöhen somit die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind mit widrigen Bedingungen besser zurechtkommt. Sie können widrige Bedingungen abschwächen, kompensieren oder komplett aufheben. Innerhalb der Schutzfaktoren können drei Bereiche unterschieden werden, die miteinander in Wechselwirkung stehen:

- kindbezogene Faktoren
- Schutzfaktoren in der Familie
- Schutzfaktoren im sozialen Umfeld.

#### Kindbezogene Faktoren

Kindbezogene Faktoren können – genau wie bei den Risikofaktoren – danach unterschieden werden, ob sie dem Kind in die Wiege gelegt wurden oder ob das Kind sie in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erworben hat.

Dinge, die das Kind mitbringt, sind z. B. positive Temperamenteigenschaften wie Flexibilität, Aktivität oder Offenheit.

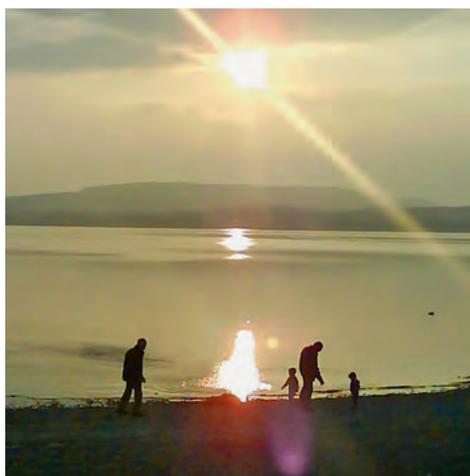
Solche Eigenschaften sind es, die bei den Bezugspersonen Unterstützung, Aufmerksamkeit und Zuwendung hervorrufen.

„Die erste große Botschaft ist: Resilienz beruht grundlegend auf Beziehungen“ (LUTHAR 2006, S. 780).

### Kindbezogene Merkmale der Resilienz

- Problemlösefähigkeiten,
- eine hohe Sozialkompetenz (Kontaktfähigkeit, soziale Perspektivenübernahme und Empathie),
- die Fähigkeit zur Selbstregulation,
- ein aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (z. B. die Fähigkeit, sich aktiv Hilfe zu holen oder sich von einer dysfunktionalen Familiensituation innerlich zu distanzieren),
- eine optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung,
- eine interne Kontrollüberzeugung und ein realistischer Attribuierungsstil,
- ein hohes Selbstwertgefühl sowie Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (WERNER 2000).

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine gelingende Entwicklung ist jedoch die unterstützende und schutzgebende Bindungsbeziehung zu einer Bezugsperson. Auch Ray CHARLES hat von Kindesbeinen an Liebe, Zu-



neigung und Akzeptanz vonseiten der Mutter erfahren, was einer der zentralsten Schutzfaktoren zu sein scheint. Mit solchen Schutzfaktoren aus dem direkten Umfeld der Familie beschäftigen wir uns im nächsten Abschnitt.

### Schutzfaktoren in der Familie

**In der Resilienzforschung wird besonders die Bedeutung einer stabilen Bezugsperson betont, die den Aufbau von Selbstvertrauen und das Streben nach Autonomie fördert.** Als förderlich hat sich in diesem Zusammenhang ein Erziehungsverhalten erwiesen, das Struktur, Unterstützung und emotionale Geborgenheit bietet und sich darüber hinaus durch Feinfühligkeit und Responsivität auszeichnet. Mit Responsivität ist die Fähigkeit gemeint, angemessen und prompt auf die Signale des Kindes reagieren zu können. Auch enge Beziehungen zwischen den Geschwistern können als Schutzfaktoren wirksam werden. Weitere unterstützende Netzwerke wie Verwandte, Freunde und Nachbarn erweitern zusätzlich das Feld der positiven sozialen Kontakte. Ferner können die Stabilität der Familienstrukturen, der innerfamiliäre Zusammenhalt sowie eine konstruktive Kommunikationskultur als Schutzfaktoren dienen. Auch die Qualität der Paarbeziehung der Eltern und deren Umgang miteinander wurden vonseiten der Resilienzforschung als mögliche Schutzfaktoren ermittelt. Neben diesen zwischenmenschlichen Komponenten können auch der sozioökonomische Status der Eltern sowie das Bildungsniveau der Eltern als Schutzfaktoren wirksam werden.

**Responsivität**  
(engl. to respond = antworten) Fähigkeit, angemessen und prompt auf die Signale des Kindes reagieren bzw. eingehen zu können

### Familien- und umweltbezogene Resilienzfaktoren

- stabile, emotional-positive Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson
- Erfahren eines autoritativen Erziehungsstils, der durch Wertschätzung und Akzeptanz geprägt ist
- stabiles, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten
- positive Rollenmodelle als Vorbilder für aktives, konstruktives Problemlösen und prosoziale Handlungsweisen,
- positive Peer-Kontakte und Freundschaftsbeziehungen,
- positive Erfahrungen in den Bildungseinrichtungen (RUTTER 1990; WERNER 2000).

## 1.4 Lebenswelten und Lebenslagen von Kindern

Genauso wie sich in den letzten Jahrzehnten Veränderungen in der Milieustruktur von Familien ergeben haben, haben sich auch die Lebenswelten von Kindern verändert. Wesentliche Veränderungen sollen hier kurz dargestellt werden: Schon länger gibt es den Trend, dass Kinder deutlich seltener als früher „auf der Straße“ sozialisiert werden, also längere Zeiten am Nachmittag unbeaufsichtigt mit anderen Kindern ihrer Nachbarschaft spielen.

Auch die 4. World Vision Kinderstudie bestätigt, dass Kinder im Alter von 6–7 Jahren und 8–11 Jahren in den letzten Jahren weniger häufig angeben, in ihrer Freizeit ihre Freunde zu treffen. In der World Vision Kinderstudie werden zwar hierfür keine explizit genauen Gründe genannt, es ist aber zu vermuten, dass an diese Stelle mit dem Ausbau der Kindertagesbetreuung und der Ganztagschule seit der Jahrtausendwende vermehrt eine „institutionalisierte Kindheit“ getreten ist.

Damit ist gemeint, dass Kinder immer mehr Zeit in Institutionen verbringen, wo sie von erwachsenen pädagogischen Fachkräften beaufsichtigt, begleitet und gefördert werden.

Mit dem Begriff der „Verinselung“ wird zudem die Tatsache beschrieben, dass Kinder sich immer weniger zusammenhängende Sozialräume selbst erschließen (können): Kinder ziehen heute weniger selbstständig durch ihren Stadtteil oder durch das Dorf, in dem sie leben, sondern sie verbringen ihre Zeit in verschiedenen Institutionen, die räumlich nicht unbedingt zusammenhängen (Kita oder Schule, Hort, Sportverein, Nachhilfe, Jugend-



zentrum etc.). Nicht selten werden sie von einer Institution zur anderen mit dem Auto oder öffentlichen Verkehrsmitteln transportiert, sodass diese Einrichtungen im Leben der Kinder als „Inseln“ erscheinen, auf denen die Kinder ihre Zeit verbringen.

Diese Beobachtung der Institutionalisierung wird zum einen als Chance formuliert. Im 11. Kinder- und Jugendbericht, dem das Leitthema „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ zugrunde lag, wird beschrieben, dass staatliche Institutionen durch die veränderten Arbeitsbedingungen für die Eltern vermehrt die Verantwortung für die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder übernehmen sollen. Kinder und Jugendliche sollen in Kindertagesstätten, Ganztagschulen und Horten gut auf ihr späteres Leben vorbereitet werden. Insbesondere Kinder aus bildungsfernen Haushalten sollen in diesen Institutionen die Chance bekommen, sich Bildung anzueignen und an Aktivitäten teilzuhaben, die ihnen ihre Eltern nicht ermöglichen könnten.

Gerade für Kinder aus benachteiligten Milieus könnte dies – theoretisch – eine Chance auf Lernen und Bildung darstellen. Der Zugang zu vielen dieser Institutionen steht aber nicht allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen offen. Gerade kostenpflichtige bildungsorientierte Freizeitangebote werden häufiger

Das World Vision Institut ist eine Praxisforschungseinrichtung im Bereich der Kindheitsforschung. Das Institut gibt auch die World Vision Kinderstudie in Auftrag, für die Kinder nach aktuellen Themen ihrer Lebenswelt befragt werden.

Der Kinder- und Jugendbericht (voller Titel: „Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland“) wird einmal pro Legislaturperiode herausgegeben. Mit der Erarbeitung beauftragt die Bundesregierung ein Gremium von Expertinnen und Experten.



von Kindern genutzt, deren Eltern zu den materiell besser situierten Milieus zählen, während Kinder aus benachteiligten Milieus weniger vielfältigen Freizeitaktivitäten nachgehen.

So tragen ENGELS und THIELEBEIN in einer Expertise aus dem Jahr 2011 Erkenntnisse aus verschiedenen Studien zum Freizeitverhalten und zur kulturellen Teilhabe von Kindern und Jugendlichen zusammen (vgl. für das Folgende ENGELS und THIELEBEIN, 2011, S. 5–17).

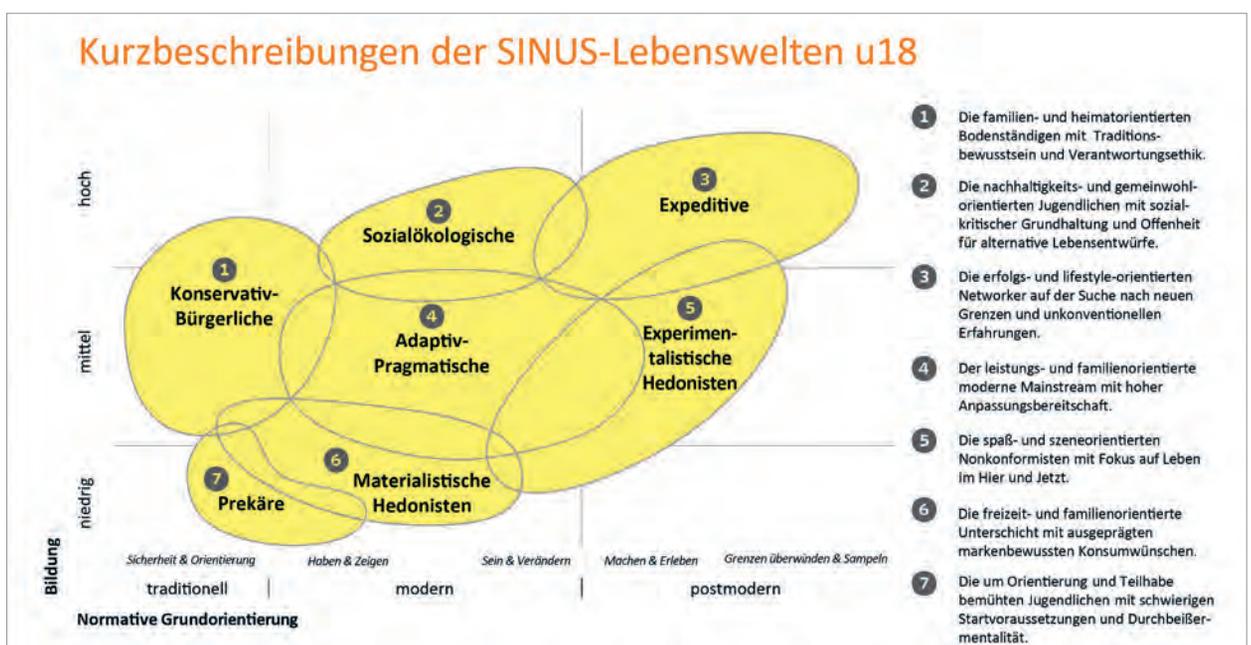
Demnach sind 95% der Kinder der Oberschicht in organisierten Gruppen oder Vereinen aktiv, während dies nur für 42% der Kinder aus unteren Schichten gilt. Ähnliches gilt für den kulturell-musischen Bereich. Etwa die Hälfte der Kinder aus der Oberschicht ist im kulturell-musischen Bereich aktiv (dazu zählen in der World Vision Kinderstudie z.B. Musikschulen, Musikgruppen, Tanzgruppen, Theatergruppen), während dies aus der Unterschicht nur 10% sind. Etwa 70% der Kinder aus der Oberschicht geben an, mehrmals die Woche zu lesen, während dies nur weniger als 20% aus der Unterschicht angeben. Schließlich geben signifikant mehr Kinder aus der Oberschicht an, mit ihrer Freizeit zufrieden zu sein, als dies Kinder aus der Unterschicht tun.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass weniger Kinder aus benachteiligten Haushalten an bildungsorientierten Angeboten wie z. B. angeleiteten Sporttrainings, dem Erlernen eines Instruments usw. teilnehmen. Diese Kinder sind häufiger auf sich alleine gestellt und verbringen ihre Zeit mit „Chillen“ oder Computerspielen. Fragt man die verschiedenen Kinder, wie zufrieden sie mit ihrer Freizeitgestaltung sind, so antwortet eine höhere Zahl von Kindern aus benachteiligten Milieus, dass sie weniger zufrieden mit ihrer Freizeit sind. Dies gilt sowohl für sozio-ökonomisch benachteiligte deutsche Familien als auch für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Die Lebenswelten dieser Kinder unterscheiden sich also von den Lebenswelten aus privilegierten Milieus und es kann vermutet werden, dass sich die Verschiedenheit der Lebenswelten durchaus auch auf die Lebens- und insbesondere Bildungschancen der Kinder aus privilegierten und weniger privilegierten Milieus auswirkt.

#### 4. World Vision Kinderstudie

Dieses Bild wird auch von aktuelleren Daten bestätigt: Die 4. World Vision Kinderstudie aus dem Jahr 2018 betont, dass ein bildungsfernes Elternhaus und konkretes Armutserleben in der Familie die Chancen von Kindern auf eine vielseitige Freizeitgestaltung verringern. So werden 39% der

Lebenswelten u18



### 4.3.1 Pädagogik der Vielfalt

Das Konzept der Pädagogik der Vielfalt wurde maßgeblich von Annedore PRENGEL entwickelt, einer Erziehungswissenschaftlerin, die sich eingehend mit Fragen von Inklusion und Gleichberechtigung und Verschiedenheit in Kindertagesstätten und Grundschulen auseinandergesetzt hat.



Annedore PRENGEL wurde 1944 geboren. Sie war bis 2010 Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam.

In ihrem Hauptwerk, der „Pädagogik der Vielfalt“ (PRENGEL 2019, zuerst 1993) entwickelt PRENGEL eine Grundannahme, die die beiden Dimensionen Gleichheit und Verschiedenheit miteinander in Beziehung setzt.

#### Zur Gleichheit:

Alle Menschen sind darin gleich, dass sie zur Welt gekommen sind, geboren wurden und sterben werden. Die Menschenrechte sprechen allen die gleichen grundlegenden Rechte zu. In Artikel 1 (Freiheit, Gleichheit, Solidarität) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte heißt es deshalb:

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Solidarität begegnen.“

Die Menschenwürde gilt für alle Menschen. So hat jeder Mensch das Recht auf Glück, auf die Achtung seiner Persönlichkeit und das Recht, sein Leben nach eigenen Wünschen zu gestalten. Dass diese Rechte weltweit keineswegs durchgesetzt sind und dass viele Menschen unter Unterdrückung und Verfolgung leiden, zeigt, wie sehr die grundlegende Forderung nach Freiheit und gleichen Rechten gebraucht wird. Gleichheitsrechte begründen auch die Inklusionsforderung in der Pädagogik: Alle Kinder haben das gleiche Recht auf Bildung, auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung und auf das gemeinsame Lernen mit anderen Kindern.

#### Zur Verschiedenheit:

Wenn Menschen ihre Freiheit für eigene Lebensentwürfe nutzen, kann ihre Verschiedenheit entfalten. Die gleiche Freiheit macht sichtbar, dass jeder Mensch einzigartig ist. Jeder Mensch kommt mit einer einzigartigen genetischen und veränderlichen Ausstattung auf die Welt, macht durch ökosystemische Lebensumstände individuelle Erfahrungen und entwickelt so eine eigene Perspektive auf die Welt (diese Erkenntnis passt zu dem oben umfassend erläuterten Begriff der Lebenswelt).

Jeder Mensch ist gleich und zugleich verschieden.

Die Schlussfolgerung der Pädagogik der Vielfalt lautet also, dass jeder Mensch gleich und verschieden ist. PRENGEL entwickelt daraus den Begriff der „egalitären Differenz“, also die Vorstellung einer gleichberechtigten Verschiedenheit. Würde man den Bereich der Gleichheit (ohne Differenz) absolut setzen, so bestünde die Gefahr der Gleichschaltung.

Dies passiert bis heute in autoritären Staaten, in denen sich alle Bürger/-innen unter eine Ideologie oder eine Religion unterordnen müssen. Aber auch im Kleinen kommt es vor, dass Gleichheit überbetont und Anpassung gefordert wird:

#### Beispiel

Im Jugendzentrum laufen in den letzten Wochen immer mehr Jugendliche mit Sneakern einer bestimmten Marke herum. Die Eltern von **Sam** können sich diese Schuhe nicht leisten. Zwei Jungs aus der Gruppe haben schon Bemerkungen über die Schuhe von Sam gemacht – die waren

**egalitär:**  
auf Gleichheit gerichtet

**Gleichschaltung:**  
Mit Gleichschaltung wird in der Politik eine Strategie bezeichnet, die alle gesellschaftlichen und politischen Bereiche der Gesellschaft zwanghaft vereinheitlichen will.

nur halb ernst gemeint, aber trotzdem ist Sam verletzt und seine Schuhe sind ihm etwas peinlich. Er lässt sich das aber nicht anmerken – er will keinen Streit mit den anderen, sondern weiter mit ihnen zusammen sein.

**Sexismus** meint die Herabwürdigung von Menschen aufgrund ihres Geschlechts.

**Mobbing** meint das regelmäßige, überwiegend seelische Schikanieren, Quälen und Verletzen eines einzelnen Menschen durch Gruppe oder einzelnen Personen

Würde man andersherum das Gebot der Gleichheit außer Acht lassen und einseitig die Unterschiedlichkeit betonen, bestünde die Gefahr der Hierarchisierung. Dies geschieht beispielsweise in Mobbing-Situationen in einer Schulklasse, in denen einzelne Personen immer wieder zum Ziel von Aggressionen (psychisch oder auch körperlich) werden. Die anführenden, mobbenden Personen stellen sich über die gemobbten Personen und lassen deren Rechte völlig außer Acht. So entsteht eine Über- und Unterordnung von eigentlich gleichberechtigten Schülern/Schülerinnen einer Klasse.

Auch heute noch werden weiterhin Differenzen und Eigenschaften von Menschen in der Gesellschaft für Abwertungen und Unterordnungen gebraucht: Menschen werden in „gesund“ und „behindert“, „männlich“ und „weiblich“ oder „deutsch“ und „mit Migrationshintergrund“ eingeteilt und diese Einteilungen werden für Abwertungen und Hierarchisierungen von „richtig“ und „nicht so richtig“, kurz: Diskriminierungen, gebraucht.

**Hierarchie:** Rangfolge, Rangordnung

**Diskriminieren:** die Benachteiligung oder Herabwürdigung von Gruppen oder einzelnen Personen auf der Basis entwertender Zuschreibungen oder aufgrund unreflektierter oder unbewusster Einstellungen oder Vorurteile

#### Nur „an Deutsche“

##### Diskriminierung bei der Wohnungssuche stark verbreitet

In seiner Wohnungsanzeige macht ein Vermieter aus Bayern keinen Hehl daraus, dass er keine „Ausländer“ in seinem Haus will. Deswegen muss er nun 1000 Euro zahlen. Solche Diskriminierung ist kein Einzelfall, aber meist ist sie nicht nachweisbar.

Für Fachkräfte wird es zur Kompetenz, diese „großen“ Diskriminierungsformen in der Gesellschaft wahrzunehmen, aber auch sensibel

zu sein für die alltäglichen Abwertungen, die es in Teams, zwischen Fachkräften und Kindern und Jugendlichen oder auch innerhalb der Kinder- oder Jugendgruppen gibt.

Im Jugendzentrum laufen in der letzten Zeit vermehrt Tracks einer bekannten Hip-Hop-Band. Frauen werden darin eindeutig sexistisch herabgewürdigt. Einige Jungs fangen an, die anwesenden Mädchen als „bitches“ zu bezeichnen. Das Team ist sich nicht einig, wie man damit umgehen soll – einige plädieren dafür, dies einfach zu ignorieren. Andere wollen diese Tracks verbieten. Und dritte wollen mit den Jugendlichen eine Auseinandersetzung über Sexismus in der Gesellschaft und im Alltag beginnen.

Was im Alltag vieler Jugendlicher immer noch verankert ist, gilt auch für die Erwachsenengesellschaft. Immer wieder wird etwa nachgewiesen und kritisiert, dass Frauen für die gleiche Arbeit weniger Geld bekommen („Gender Pay Gap“), dass Menschen mit nicht deutsch klingendem Namen schwerer eine Wohnung bekommen oder dass Menschen mit Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt sind.

#### Aufgabe

Recherchieren Sie nach Informationen oder Untersuchungen zur ungleichen Bezahlung von Männern und Frauen auf dem Arbeitsmarkt, zur Diskriminierung von Nicht-Deutschen auf dem Wohnungsmarkt und zur Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt. Recherchieren Sie ebenfalls, welche Maßnahmen gegen diese Benachteiligungen bereits getroffen werden.

Erstellen Sie eine Präsentation Ihrer Ergebnisse und diskutieren Sie, warum es diese Benachteiligungen gibt und was weiter dagegen getan werden kann!

Gleichheit und Verschiedenheit sind also zwei Dimensionen, die immer zusammen gedacht werden müssen, sowohl die Aussage „wir sind alle gleich“ als auch die Aussage „wir sind alle verschieden“ sind eigentlich unsinnig, weil Menschen immer in Bezug auf bestimmte Dinge gleich sind (gleich groß, gleichaltrig, gleiche Kita-Gruppe), aber zugleich auch un-

- Pädagogik nach Emmi Pikler, LF2, Kap. 10.10

Die **Entwicklung der Sozialkompetenz** lässt sich besonders deutlich im Spiel des Kindes beobachten und fördern. In der Regel verläuft die Entwicklung des Spiels in folgenden Phasen:

Unbeteiligtsein, Alleinspiel, Zuschauen, Parallelspiel, assoziiertes Spiel, organisiertes Spiel und Teamspiel.

Unter Berücksichtigung der Entwicklung des Kindes kann die Sozialkompetenz gemäß dieser Spielformen gefördert werden.



Kinder finden viele Bewegungen durch eigenständiges Tun, Probieren und Üben von selbst heraus, ohne Zutun der Erwachsenen. So können sie Selbstwirksamkeit erleben. Der natürliche Bewegungsdrang sowie das freie Spiel lassen Kinder sich selbst ausprobieren und den eigenen Interessen nachgehen; die Entdeckerfreude ist schier unerschöpflich. So soll der Erwachsene auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes eingehen; ebenso müssen genügend Raum und Zeit für Bewegung vorhanden sein.

Emmi PIKLERs Konzept legt klar, dass Pädagogen/Pädagoginnen die Bewegungskompetenz der Kinder im „Alleine-Tun“ fördern können. Hilfe soll den Kindern nur angeboten und nicht aufgedrängt werden.

## Sachkompetenz

Sachkompetenz oder auch Materialerfahrung meint das „Wahrnehmen (Sinnes-schulung), das Begreifen (Bewegung-schulung) von Material und die Einordnung des Erlebten in bisherige Erfahrungen (In-tegration)“ (KÖCKENBERGER, 2012 S. 13).

Durch Förderung der Sachkompetenz werden weitere Entwicklungsbereiche angesprochen:

- sensomotorische Fähigkeiten (Wahrnehmung und Verarbeitung von Umweltreizen)
- Wissen über Material
- Kreativität
- Umweltbewältigung
- emotionale Verarbeitung

Gleichzeitig fördert der Einsatz von Materialien ebenso:

- die **Ich-Kompetenz** im Sinne von Körpererfahrung: Kind spürt und erlebt sich selbst)
- die **Sozial-Kompetenz**: Angebot von verschiedenen Möglichkeiten, um in Kontakt zu kommen
- die **Handlungskompetenz** allgemein: Mithilfe von Material können Kinder schrittweise lernen, einen Plan umzusetzen

### Grundsatz für den Einsatz von Materialien:

Materialien sollten kindgerecht sein, d.h. spielerisch, ohne Zwang, ohne Leistungsvergleich und bedürfnisorientiert eingesetzt werden. Materialien sollen altersgerecht und entwicklungsgemäß beschaffen sein:

- nicht überfordernd
- selbstständige Bedienung ermöglichen
- bewegungsauffordernd sein
- Neugierde weckend, Fantasie fördernd, Selbstständigkeit unterstützend
- Veränderung und variable Spielmöglichkeiten zulassend
- vielseitig verwendbar
- für jüngere und ältere, schwächere und leistungsstärkere Kinder interessant sein
- keine festgelegten Funktionen haben
- robust und stabil sein
- „unsachgemäße Handhabung“ sollte vorgesehen sein!

Die Kinder können alleine oder in Gruppen mit dem Material spielen, nachahmen und es ausprobieren. Dabei besteht die Aufgabe der Fachkraft darin, neue Ideen aufzuzeigen, die Kinder zu unterstützen und zu bestärken, bei Bedarf auch mitzuspielen und in Problemsituationen zu helfen.

### Beispiele für Materialien zur Förderung der Sach- bzw. Materialkompetenz sind:

Herkömmliche Sportgeräte:  
Kasten, Barren, Langbank, Trampolin, Reifen, Bälle, Seile, Sprossenwand, Ringe etc.

Heilpädagogische Materialien:  
Pezziball, Therapiekreisel, Tücher, Bänder, Sandsäckchen, Musikinstrumente, Stäbe etc.

Psychomotorische Materialien:  
Pedalos, Rollbrett, Schwungtuch, Kriechtunnel, Zeitlupenball, Airtramp, Bau- und Konstruktionsmaterial etc.

Freizeitmaterialien:  
Roller, Schaukeln, Stelzen, Strickleitern, Luftballons, Murmeln etc.

Alltagsmaterialien:  
Schachteln, Zeitungen, Korken, Schwämme etc.

Naturmaterialien:  
Sand, Stöcke/Äste/Zweige, Tannenzapfen, Linsen, Steine, Moos, Wasser, Schnee, Eis etc.

Merke:  
Es gibt kaum ein Material, welches nicht das Interesse und die Fantasie von Kindern wecken könnte und für Bewegung und Psychomotorik genutzt werden könnte!

### Aufgaben pädagogischer Fachkräfte im Bereich Psychomotorik und Bewegungserziehung

Der Kindergarten hat seinen Bildungsauftrag in ständigem Kontakt mit dem Elternhaus und anderen beteiligten Erziehungsberechtigten durchzuführen (SGB VIII). Gleichsam soll dem Kind Grundwissen über seinen Körper vermittelt und seine körperliche Entfaltung gefördert werden.

In ähnlicher Form gelten diese Voraussetzungen natürlich auch für Schule und sozialpädagogische Angebote für Jugendliche.



Spiel, Bewegung und körperliche Aktivitäten sollten bewusst so konzipiert sein, dass sie das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen fördern. Nur wenn diese Angebote und Aktivitäten mit Lust und Freude ausgeführt werden, kann die Basis für eine lang anhaltende Motivation zur Bewegung angelegt werden! (Denken Sie an Ihren Sportunterricht!)

### Aufgaben der Fachkraft:

- den Bewegungsdrang der Kinder zuzulassen und diesen zu erhalten
- motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern und zu verbessern
- Vertrauen in eigene körperliche und motorische Fähigkeiten zu vermitteln und zu einer gesunden Selbsteinschätzung der Kinder und Jugendlichen beizutragen
- Gelegenheiten zur ganzheitlichen (körperlich-sinnlichen) Aneignung der Welt zu geben
- Kinder und Jugendliche zur Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer räumlich-dinglichen Umwelt herauszufordern
- eine gute Grundlage für den Erwerb und Ausbau der auch in Hinblick auf Schule so wichtigen Grob- und Feinmotorik zu schaffen

➤ Vgl. hierzu Abschnitt „Sicherheit in der Bewegungserziehung – alternative Nutzung von Geräten“, S. 674

In der Bewegungserziehung werden auch **allgemeine Bildungsziele** verfolgt, z. B.:

- die Befähigung zum eigenständigen Handeln
- der Aufbau von Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung
- der Ausbau der Fähigkeiten zur Kommunikation und des sozialen Handelns

### Aufgabe

Beschreiben Sie das Bild, das ein „Vielseher“ gemäß der Kultivierungshypothese vom Islam hat. Berücksichtigen Sie dabei die Berichterstattung der letzten Jahre.

### Smartphone-Terror auf dem Pausenhof?

Folgen wir diversen TV-Boulevard-Magazinen, könnten wir den Eindruck gewinnen, Jugendliche würden permanent auf dem Schulhof Gewaltvideos, Pornofilme und selbstgefilmte Prügeleien auf dem Smartphone betrachten und untereinander versenden. Tatsächlich zeigt die JIM-Studie folgendes Bild:



In Wirklichkeit wissen zwar 68% der befragten 12- bis 19-Jährigen, dass so etwas stattfindet, persönlich erhalten haben ein solches Video jedoch laut eigenen Angaben nur 4% der Jugendlichen. Jede(r) Fünfte gibt jedoch an, dass jemand aus ihrem/seinem Bekanntenkreis ein solches Video erhalten habe. Bedenkenswert genug, jedoch bei Weitem nicht deckungsgleich mit der Berichterstattung der Boulevardmagazine und den Pseudo-Dokumentationen mancher TV-Sender.

### 17.4.4 Medienverarbeitung – wie beeinflussen uns Gewalt und Pornografie in den Medien?

In den folgenden Abschnitten beschäftigen wir uns mit den Auswirkungen des Konsums von Gewalt- und pornografischen Darstellungen. Dazu widmen wir uns den spezifischen Wirkungstheorien, die für diese Medienformate relevant sind.

### Habitualisierungsthese

Die Habitualisierungsthese geht davon aus, dass durch den wiederholten Konsum von gewaltbetonten oder pornografischen Medieninhalten die Erregung bzw. die Reaktion auf diese Medienbilder nachlässt. Es tritt ein Gewöhnungseffekt in Kraft. Das anfänglich erregende Gefühl weicht der Langeweile. Dies führt dazu, dass die Rezipienten nach immer höheren Dosierungen verlangen, um das ursprüngliche Erregungsniveau wiederherzustellen. Dies bedeutet im Hinblick auf Pornografie, dass sich das Interesse an ausgefallenen Darstellungen und Praktiken erhöht. Gleiches gilt für Gewaltmedien.

### Desensibilisierungsthese

Die Desensibilisierungsthese geht davon aus, dass es durch wiederholten Konsum gewalthaltiger Medieninhalte zu einer Abstumpfung gegenüber realer Gewalt kommt. Damit ist gemeint, dass die persönliche Wahrnehmung verändert wird und Formen der realen Gewalt als nicht besonders gewalttätig oder verwerflich eingestuft werden. Dadurch wird auch die Hemmschwelle zur eigenständigen Gewaltanwendung gesenkt. Dabei folgt die Gewöhnung an die Mediengewalt den Gesetzmäßigkeiten der klassischen Konditionierung (S. 381), indem die Betrachtung angst- oder abscheuerregender Szenen unbewusst mit angenehmen Dingen (wie z.B. der Nah-

### Ego-Shooter

Computerspielformat, bei dem sich der Spieler in der Ich-Perspektive durch eine dreidimensionale Spielwelt kämpft und dabei auf dem Weg zu seinem Ziel mittels verschiedener Waffen seine Gegner tötet. Diese Spiele können alleine (Single-Player-Modus) oder online zusammen mit anderen Mitspielern oder Gegnern gespielt werden (Multi-Player-Modus).



rungsaufnahme in Form von Chips, Sofa, Zusammensein mit Freunden etc.) gekoppelt wird. Somit ersetzt die positive Empfindung nach mehreren Kopplungen (Angst- und Schreckensszenen + positive Dinge wie Sofa & Chips) die negative Empfindung. Dadurch wird das Betrachten solcher Inhalte letztendlich als etwas Angenehmes wahrgenommen. Der Rezipient hat also durch klassische Konditionierung gelernt, dass das Betrachten von Gewalt- und Horrorfilmen etwas Angenehmes bzw. positiv Stimulierendes ist.

### Ballern was das Zeug hält?

Laut Erkenntnisse der Jim-Studie 2018 (Jugend, Information, Multi-Media) beträgt die durchschnittliche Spieldauer von 12- bis 19-jährigen Jungen 103 Minuten an Wochentagen und 125 Minuten an Wochenenden. Auf Platz eins der Beliebtheit liegt das Kooperationspiel „Fortnite“, gefolgt von „FIFA“ und „Minecraft“. An vierter Stelle liegt der Ego-Shooter „Call of Duty“. 57% der Befragten nutzen dabei die Sprachkonferenz-Software „Teamspeak“, um sich während des Spielens auch über persönliche Dinge zu unterhalten. Bei den Jungen liegt der Anteil sogar bei 71%, bei den Mädchen bei 31%.

### Theorie der Exemplifikation

Diese Theorie beschäftigt sich mit der Veränderung der Wahrnehmung menschlicher Sexualität. Durch Pornografie erhält der Mensch die Möglichkeit, anderen Menschen bei sexuellen Handlungen zuzuschauen, was normalerweise aufgrund der Intimität und der Privatsphäre nicht möglich wäre. Dabei werden häufig gezeigte sexuelle Handlungen, wie z. B. Analverkehr, Gruppensex oder sadomasochistische Praktiken, vom Rezipient mit der Zeit als „normal“ wahrgenommen. Dadurch wird die Verbreitung solcher Praktiken aufs Ganze gesehen überschätzt. Auch finden Sexualekontakte in solchen Filmen hauptsächlich zwischen flüchtig Bekannten statt. In der Folge sind Vielnutzer von Pornografie häufiger der Ansicht, dass promiskuitives Verhalten (d. h. der Geschlechtsverkehr mit häufig wechselnden Partnern) natürlich und normal sei.

### Die Theorie des sozialen Vergleichs

Diese Theorie besagt, dass Menschen sich häufig mit anderen Menschen vergleichen, um sich selbst einzuschätzen. Bezogen auf den

häufigen Konsum von Pornografie vergleicht somit der Rezipient sein eigenes Sexualverhalten mit dem Verhalten der Akteure, die körperlichen Attribute der Akteure mit den eigenen sowie die Häufigkeit und Dauer der sexuellen Kontakte. Dies führt dazu, dass sich der Rezipient überwiegend schlecht fühlt und an sich und seinen Liebhaberqualitäten zweifelt. Auch wird die Qualität der Sexualekontakte schlechter eingestuft. Den Partnern wird darüber hinaus in der Folge häufiger „Verklemmtheit“ bzw. mangelnde Aufgeschlossenheit gegenüber neuen sexuellen Praktiken vorgeworfen.

### Modell

In der sozial-kognitiven Theorie von Albert BANDURA ist Modell gleichzusetzen mit einer attraktiven Person. Darunter versteht man eine Person, die man beobachtet, da sie über Dinge, Kenntnisse, Fähigkeiten oder Eigenschaften verfügt, die man selbst gern hätte, da man sie als gewinnbringend betrachtet.

### Die sozial-kognitive Lerntheorie

Ob und unter welchen Umständen wir bereits Gesehenes in die Tat umsetzen, erklärt die sozial-kognitive Lerntheorie nach Albert BANDURA. Diese besagt, dass aggressives bzw. sexuelles Verhalten, wie jedes andere Verhalten auch, erlernt wird. Dieser Lernprozess muss nicht direkt stattfinden, sondern derlei Verhaltensweisen können auch stellvertretend, d. h. medial vermittelt, durch Beobachtung erlernt werden. Ob das gesehene Verhalten nachgeahmt wird, hängt u. a. von der Attraktivität des beobachteten Modells (z. B. Gewalt ausübende Film- oder Computerspielfigur oder Pornodarsteller) und der Belohnung ab, die das Modell für sein Verhalten erhält. Gleichzeitig spielt auch die Persönlichkeit des Rezipienten eine große Rolle (z. B. die Übereinstimmung der beobachteten Handlungen mit persönlichen Überzeugungen, die persönliche Einschätzung, die gezeigten Handlungen kognitiv und physisch nachahmen zu können, das Ausmaß an Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen etc.).

Bezogen auf das Beispiel der Pornografie bedeutet dies, dass der männliche Pornodarsteller (Attraktivität = maskulin, muskulös, potent) positive Konsequenzen für sein Verhalten erfährt, die der Beobachter registriert. Diese positiven Konsequenzen äußern sich in Form von sexueller Lust und offenkundiger Ek-

### 3.3.1 Der Ablauf des Berliner Eingewöhnungsmodells

#### 1. Informationsphase



Die Eltern müssen über den Ablauf der Eingewöhnung frühzeitig, z. B. im Rahmen des Aufnahmegesprächs (vgl. S. 857f.), informiert werden. Besonderes Augenmerk sollte hierbei auf der elterlichen Rolle (siehe Grundphase) liegen. Die Eltern müssen für die Eingewöhnung ausreichend Zeitressourcen aufbringen und weitere, potenziell belastende Situationen im Eingewöhnungszeitraum (wie Klinikaufenthalt, Urlaub, Geburt eines Geschwisterkinds) vermeiden. Es bietet sich außerdem an, über ein Interview oder einen Fragebogen vor Beginn der Eingewöhnung Informationen über das Kind einzuholen: Entwicklungsstand, Ernährungsvorlieben, Spielinteressen, sprachliche Besonderheiten, bestehende Rituale, Krankheiten usw.

#### 2. Grundphase



Für die Grundphase von drei Tagen halten sich Bezugsperson und Kind für ein bis zwei Stunden in der Einrichtung bzw. der Gruppe auf.

Die Bezugsperson verhält sich dabei passiv, ist aber aufmerksam gegenüber den kindlichen Signalen. Sie soll für das Kind den „sicheren Hafen“ darstellen, muss hierfür also immer gut erreichbar sein. Währenddessen versucht die zukünftige Bezugserzieherin, vorsichtig über Spielangebote Kontakt zum Kind aufzunehmen.

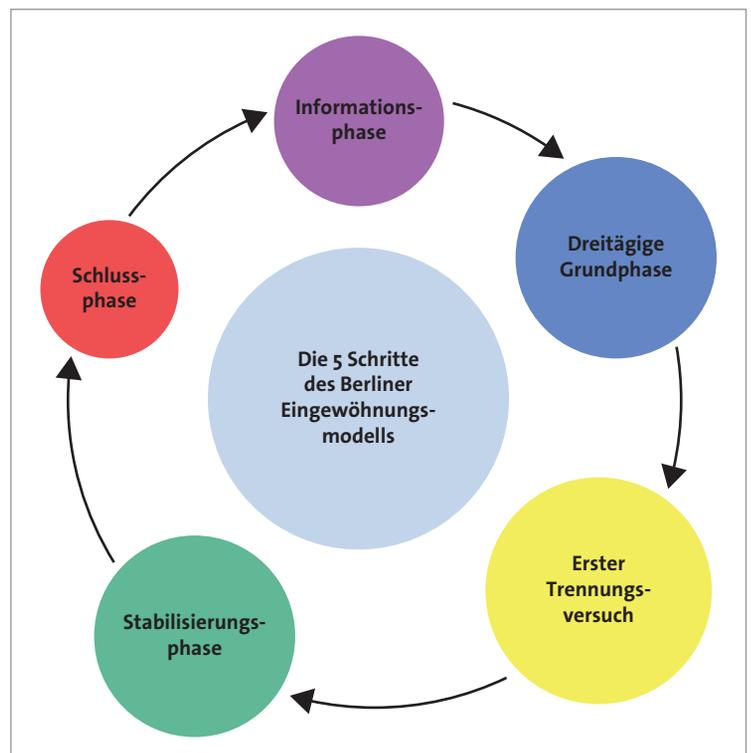
In der Grundphase finden keine Trennungen statt, die Pflege (also z. B. Windel wechseln) wird von der Bezugsperson übernommen.

Selbstredend muss der Personalschlüssel für den Zeitraum der Eingewöhnung angepasst sein. Die künftige Bezugserzieherin sollte sich voll und ganz auf das neue Kind einstellen können und keine weiteren, ablenkenden Aufgaben für den Zeitraum der Eingewöhnung haben.

#### 3. Der erste Trennungsversuch

Am vierten Tag verlässt die Bezugsperson nach einiger Zeit den Gruppenraum, nachdem sie sich deutlich von ihrem Kind verabschiedet hat. Lässt sich das „zurückgelassene“ Kind nun relativ schnell von der Bezugserzieherin beruhigen oder besteht kein Anlass zur Beruhigung, so kann diese erste Trennungsphase eine halbe Stunde andauern.

► Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, LF5, Kap. 2.2.2





Zeigt das Kind jedoch deutliche Bindungssignale, fängt an, stark zu weinen und lässt sich nicht von der Bezugserzieherin trösten, so sollte die Trennung nicht länger als ein paar Minuten betragen. Die Bezugsperson kommt zurück, beruhigt das Kind und verlässt dann zusammen mit dem Kind die Einrichtung.

#### Entscheidung über die Länge der Eingewöhnung



Aufgrund der Beobachtungen aus der Grundphase und vor allem unter Eindruck des Trennungsversuchs und der darauffolgenden Rückkehr der Bezugsperson (vgl. hierzu Mary AINSWORTH, LF2, S. 133f.) entscheidet man nun an dieser Stelle über die Länge des weiteren Eingewöhnungsprozesses. Unsicher gebundene Kinder benötigen eher eine kürzere

Stabilisierungsphase (von ca. 6–8 Tagen), sicher gebundene Kinder eher eine längere Phase (von 2–3 Wochen).

Hinweise für die Erzieherin für eine kürzere Eingewöhnung sind klare Versuche des Kindes, selbst mit Belastungssituationen fertigzuwerden und sich hierbei nicht an die Bezugsperson zu wenden.

Für eine längere Eingewöhnung spricht häufiger Blick- und Körperkontakt zur Bezugsperson und das heftige Verlangen nach Rückkehr der Bezugsperson beim Trennungsversuch.

Die Entscheidung sollte der Bezugsperson des Kindes direkt nach dem vierten Tag mitgeteilt werden, hier sollte man jedoch auf vorsichtige Formulierungen achten. Absolute Urteile im Sinne von „wir machen die kurze Eingewöhnung weil ihr Kind zu Ihnen anscheinend eine unsichere Bindung aufweist“, sind zu vermeiden. Lieber sollte die Entscheidung selbstverständlich und ohne große Erklärungen erfolgen.

#### 4. Stabilisierungsphase



Die Stabilisierungsphase (in der kürzeren Variante) beginnt immer mit dem fünften Tag der Eingewöhnung, bzw. mit dem sechsten, wenn der fünfte Tag ein Montag ist. Hier übernimmt die Bezugserzieherin zunehmend die Versorgung und Betreuung des Kindes. Sie übernimmt das Füttern und pflegerische Tätigkeiten, sie agiert als Spielpartnerin und geht immer direkter auf die Signale des Kindes, auch auf Bindungsverhalten, ein. Dies alles zu Beginn der Phase noch im Beisein der Bezugsperson, die Trennungszeiten werden jedoch von Tag zu Tag verlängert. Hier muss jedoch unbedingt auf die Bedürfnisse des Kindes geachtet werden. Wird die Trennung vom Kind

nicht akzeptiert, indem es zum Beispiel lautstark und ausdauernd dagegen protestiert, so sollte bis zur zweiten Woche mit der nächsten Trennung gewartet werden.

In der langen Variante der Eingewöhnung erfolgt der zweite Trennungsversuch prinzipiell erst am insgesamt siebten Tag der Eingewöhnung. Lässt sich das Kind hier von der Bezugserzieherin trösten, so beginnt die Stabilisierungsphase nun am achten Tag.

Die Eingewöhnung wird um eine weitere Woche verlängert, wenn das Kind bei Trennungsversuchen am zehnten Tag (oder auch davor) noch deutliche Verunsicherungen zeigt und sich von der Bezugserzieherin nicht trösten lässt. Die dritte Woche läuft dann im Prinzip genauso ab wie die zweite.

In allen Fällen ist die Eingewöhnung abgeschlossen, wenn das Kind die Bezugserzieherin als „sichere Basis“ akzeptiert, wenn es sich also in Stresssituationen wie der Trennung von ihr trösten lässt und auch in der Zeit ohne anwesende Bezugsperson aktiv und neugierig die Umgebung erkundet und an Spielmaterialien und anderen Personen interessiert ist, es also „Explorationsverhalten“ zeigt.

## 5. Schlussphase



In der Schlussphase der Eingewöhnung muss die Bezugsperson nicht mehr in der Kita anwesend sein, sie muss jedoch jederzeit telefonisch erreichbar sein und in Notfällen, auch emotionalen, falls die Tragfähigkeit der Beziehung zur Erzieherin doch nicht ausreicht, schnell in der Einrichtung sein können.

Auch wenn der Eingewöhnungsprozess nach dem Berliner Modell mit der Schlussphase en-

det, so ist der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung noch nicht vollständig absolviert. So wird vom ursprünglichen infans-Konzept empfohlen, die Einrichtung „höchstens halbtags“ zu besuchen. Da heutzutage Kinder häufig, vor allem im U3-Bereich, in den Einrichtungen einen Mittagsschlaf machen, muss dieser Schritt des Tagesablaufs noch im Nachhinein gemeistert werden. Zudem kommen in der Zeit nach der Eingewöhnung täglich neue Regeln, Abläufe und Aktivitäten hinzu, vor denen das Kind in der Phase der Eingewöhnung vielleicht noch „verschont“ wurde. Für die Bezugserzieherin geht es nun darum, auf Grundlage einer noch nicht sonderlich stabilen Beziehung, das Kind sanft vom „Schutzstatus“ des Nesthäkchens zu einem vollwertigen Gruppenmitglied mit allen Rechten und Pflichten zu geleiten.

Für diese fragile Phase gilt aber auch besonders, dass das Kindeswohl an oberster Stelle steht. Ist die Beziehung in unvorhergesehenen Stresssituationen noch nicht stabil genug oder die Bezugserzieherin nicht verfügbar, das Kind aber eindeutig nach einer Bindungsperson verlangt, so muss dafür gesorgt werden, dass die Bezugsperson das Kind abholt. Hier ist überzogene Eitelkeit der Bezugserzieherin oder eine bewusste Überforderung des Kindes („das Kind ist eingewöhnt, das muss es jetzt aushalten, sonst war alles für die Katz“) auf jeden Fall der falsche Berater, da das Kind hierdurch in seinem Wissen um die Verfügbarkeit vertrauter Menschen erschüttert wird und damit die Bewältigung der Transition gefährdet werden kann.

Der Übergang ist endgültig bewältigt, wenn sich das Kind verlässlich von der Bezugserzieherin trösten lässt, aber auch grundsätzlich (Ausnahmen bestätigen die Regel) bereitwillig und freudig in die Kita geht, es im Alltag Spaß und Explorationsverhalten zeigt, sich am Gruppengeschehen beteiligt und die Regeln und Abläufe kennt.

### Aufgaben

- Erstellen Sie einen grafischen Ablaufplan des Berliner Eingewöhnungsmodells.
- Diskutieren Sie die Frage: Was ist zu tun, wenn die Eingewöhnung nicht klappt? Was könnten Gründe sein, dass Kinder die Bezugserzieherin nicht als „sichere Basis“ wahrnehmen? Wie sollte hiermit in den Einrichtungen umgegangen werden?



3. mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.“

Neben dem Berliner Eingewöhnungsmodell existieren noch einige andere Modelle. Ein Beispiel wäre das **Münchener Eingewöhnungsmodell** nach Kuno BELLER.

➤ [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT\\_winner\\_2015.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_winner_2015.pdf)



### Aufgaben

- Recherchieren Sie wesentliche Informationen zum Münchener Eingewöhnungsmodell. Einen Überblickartikel finden Sie z.B. auf der Webseite [www.kita-fachtexte.de](http://www.kita-fachtexte.de) (siehe nebenstehende URL).
- Vergleichen Sie das Münchener Eingewöhnungsmodell mit dem Berliner Modell. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich?
- Beurteilen Sie die beiden Eingewöhnungsmodelle. Welche Vor- und Nachteile ergeben sich? Welches würden Sie letztlich für die dauerhafte Praxis in Ihrer Einrichtung empfehlen?

### Recherche

Recherchieren Sie im Schulgesetz Ihres Bundeslands die entsprechenden Bestimmungen zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule.

### 3.3.2 Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule

Der zweite normative Übergang, der von Erzieherinnen und Erziehern begleitet wird, ist der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Für viele Erzieherinnen bedeutet die Begleitung des Übergangs zugleich den Abschluss der eigenen Arbeit durch die Übergabe der Kinder, die man häufig mehrere Jahre in ihrer Entwicklung begleitet hat, an eine andere Profession: die Grundschullehrerin.

Die Kooperation zwischen den beiden Institutionen ist, im Gegensatz zum ersten normativen Übergang von der Familie in die Kita, explizit auch rechtlich geregelt. So heißt es im Kinder- und Jugendhilfegesetz hierzu:

#### SGB VIII, § 22a Förderung in Tageseinrichtungen

„(2) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten (...)

Auch die Bildungspläne denken mittlerweile eine intensive und kontinuierliche Kooperation mit. So ist im Orientierungsplan Baden-Württemberg zum Beispiel die Unterstützung einer „durchgängigen Bildungsbiografie“ ein Ziel. Hierfür kommt dem „partnerschaftlichen Zusammenwirken der Pädagogen in Kindergarten und Schule eine hohe Bedeutung zu“. Damit der „Übergang nicht zum Bruch, sondern zur Brücke wird“, sind die Richtziele der Bildungs- und Entwicklungsfelder im Orientierungsplan Baden-Württemberg im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit in der Schule von den Erzieherinnen und den Kooperationslehrkräften differenziert zu verfolgen. Die Ziele aus dem Bildungsplan für die Kitas finden ihre Entsprechung in den Bildungsplänen der Grundschulen. Da sich sowohl die Motivationen des Kindes (siehe Abb. S. 911 oben) als auch die Bildungs- und Entwicklungsfelder („Körper, Sinne, Sprache, Denken, Gefühl und Mitgefühl, Sinn, Werte und Religion“) wie rote Fäden durch die Bildungsbiografie des Kindes ziehen, nimmt die Grundschule diese Fäden wieder auf und spinnt sie, überführt in die eigenen Fachstrukturen, weiter. Der Orientierungsplan zeigt aus diesem Grund jeweils konkrete Möglichkeiten zur Weiterführung in der Schule auf.

Der Übergang in die Schule ist wohl einer der einschneidendsten im Leben des jungen Menschen. Er ist auch deshalb kulturell stark

Grundsätzlich folgt ein Feedback folgendem Ablauf:

1. Zunächst die eigene Wahrnehmung schildern → „Ich habe beobachtet, dass ...“ Oder „Mir ist aufgefallen, dass ...“
2. Dann die Wirkung auf einen selbst erläutern → „Das wirkt auf mich, als ob...“ oder „Das hat zur Folge, dass ...“
3. Schließlich einen Wunsch formulieren → „Ich würde mir wünschen, dass ...“

Weitere grundlegende Regeln sollten bei jedem Feedback (und auch Anlass- oder Kritikgespräch) berücksichtigt werden:

#### **1. Nur die konkrete Situation beschreiben, nicht werten!**

Im Feedback sollte möglichst konkret das beobachtete Verhalten in einer konkreten Situation beschrieben werden. Hierbei sollen Vermutungen, Fantasien, Interpretationen und Wertungen unterbleiben. Im Anschluss kann das eigene Empfinden bezüglich des gezeigten Verhaltens geäußert werden. So wird klar, dass es sich ausschließlich um die eigene Meinung oder Sichtweise handelt. Urteile sollten tunlichst vermieden werden, da so der Feedbacknehmer automatisch in eine Rechtfertigungshaltung gerät.

#### **2. Klar, sachlich und konkret**

Je nachvollziehbarer eine Beobachtung formuliert wird, umso besser kann sie von anderen nachvollzogen werden. Unklare Aussagen führen zwangsläufig zu Missverständnissen.

#### **3. Aktuelle Situationen ansprechen**

Wenn das Verhalten zu weit in der Vergangenheit liegt, kann der Feedbacknehmer unter Umständen nichts mehr mit dem Feedback anfangen, da er sich selbst nicht mehr an Einzelheiten erinnert.

#### **4. Das Feedback auf einige wenige Themen begrenzen**

Wenn es verschiedene Bereiche gibt, auf die sich das Feedback beziehen kann, dann ist es wichtig, sich auf einige zu beschränken, da sonst der Feedbacknehmer die Vielzahl der genannten Aspekte nicht mehr bewältigen kann. Gerade bei negativem Feedback sollte das Thema bereits im Vorfeld des Gesprächs klar abgesteckt sein.

#### **5. Keine Änderungen fordern**

In einem Feedbackgespräch sollten nur veränderbare Verhaltensweisen und nicht Unzulänglichkeiten, auf die der Betreffende relativ wenig oder gar keinen Einfluss nehmen kann, angesprochen werden. Aber generell kann nur das eigene Empfinden gespiegelt werden, in dem man dem Gegenüber Informationen darüber liefert, was sein Verhalten bei einem selbst auslöst. Dies kann dann zu einem eigenen Veränderungswunsch beim Feedbacknehmer führen, gefordert werden kann diese Veränderung jedoch nicht.

#### **6. Bereitschaft des Empfängers**

Es muss sichergestellt werden, dass das Gegenüber überhaupt gerade dazu in der Lage ist, ein Feedback wirklich annehmen zu können. Daher muss unbedingt auch der Grad der momentanen Erregung oder Betroffenheit geklärt werden. In solchen Situationen wird nämlich die Bereitschaft, Feedback anzunehmen eher gering sein. Feedback ist dann am wirksamsten, wenn der Empfänger selbst darum gebeten hat.



#### **4.6.4 Feedback empfangen**

„Ich weiß erst, was ich gesagt habe, wenn ich die Antwort meines Gegenübers gehört habe.“

Paul WATZLAWICK

Nun haben wir einiges vonseiten des Feedbackgebers gehört. Wie aber nimmt man konstruktives Feedback entgegen?

Auch hier gibt es einen grundsätzlichen Ablauf:

1. **Zuhören und Aufnehmen** → Es handelt sich um die Beobachtungen des Gegenübers, es sind seine Wahrnehmungen,

seine Realität. Der Feedbacknehmer muss diese entsprechend akzeptieren.

2. **Rückfragen** → Wenn der Feedbacknehmer Aussagen oder geschilderte Abläufe nicht nachvollziehen kann, ist es wichtig, dass diese durch Nach- bzw. Rückfragen geklärt werden, bevor zum nächsten Schritt übergegangen wird.
3. **Zusammenfassen** → Der Feedbacknehmer sollte am Ende die von ihm aufgenommenen Erkenntnisse in eigenen Worten formulieren und dem Feedbackgeber dessen Empfindungen zurückspeiegeln. Nur mithilfe dieses Abgleichs kann sichergestellt werden, dass beide Seiten das Gleiche wahrgenommen haben und über das gleiche Thema sprechen.



Wichtig beim Empfangen von Feedback ist der Verzicht auf eigene Rechtfertigungen, Verteidigung oder Erklärungen und die Bereitschaft in Ruhe über das Gehörte nachzudenken.

## 4.7 Konflikte im Team bearbeiten

Probleme, Schwierigkeiten, Konflikte können unterschiedlicher Natur sein. Es können technische, organisatorische oder zwischenmenschliche Unvereinbarkeiten oder Unstimmigkeiten vorliegen, sodass wir von einem ‚Problem‘ sprechen. Hier soll vor allem der zwischenmenschliche Aspekt in den Vordergrund gestellt werden. Das Anliegen ist, ein konstruktives Verständnis von Konflikten zu entwickeln.

Dazu ist es sinnvoll, zunächst den Begriff des ‚Problems‘ und des ‚Konflikts‘ zu klären.

### 4.7.1 Begriffserklärung Konflikt

Ein **Problem** ist durch die folgenden drei Komponenten gekennzeichnet:

- ein unerwünschter Anfangszustand
- ein erwünschter Endzustand
- eine Barriere, die die Erreichung oder Umsetzung von Maßnahmen zur Erreichung dieses Endzustands momentan verhindert.

Für die Bearbeitung eines Problems ist es dabei von besonderer Wichtigkeit, genau zu definieren, worin das Problem eigentlich besteht.

### Beispiel

Jemand kommt mitten in der Nacht nach Hause und kann seinen Haustürschlüssel nicht finden. Es ist offensichtlich, dass dieser Mensch ein Problem hat. Aber welches hat er? Folgende Möglichkeiten kommen in Betracht:

- Wie komme ich an meinen Schlüssel?
- Wie komme ich an einen Schlüssel?
- Wie bekomme ich die Tür auf?
- Wie komme ich in meine Wohnung?
- Wie verbringe ich die Nacht?

Je nachdem, wie dieser Mensch aus unserem Beispiel seine Problemsituation definiert, wird er unterschiedliche Handlungen, also Maßnahmen entwickeln, sein Problem zu lösen. Bei einem Konflikt jedoch verhält es sich anders:

Ein **Konflikt** tritt auf, wenn unterschiedliche und unvereinbare Handlungstendenzen aufeinanderstoßen.

Bei dieser Auffassung von Konflikt ist die Problemdefinition bereits eingeschränkt, und zwar auf die „nicht zu vereinbarenden Handlungstendenzen“, was mögliche Lösungen des Problems ebenfalls auf jene Handlungstendenzen beschränkt.

Ebenfalls wird aus der Definition erkennbar, dass es sich bei Konflikten stets um Probleme handelt, die zwischen Menschen bestehen, also keine technischen oder organisatorischen Probleme darstellen.

► Kommunikation  
„Vier Seiten einer Nachricht“, LF2, S. 186