

Die acht pädagogischen Strategien der Early Excellence-Pädagogik – ein Instrument zur Entwicklung einer systemischen Haltung?

Schriftliche Arbeit der Weiterbildung
„Systemische Kompetenzen erwerben“

an der Hochschule Hannover
Fakultät V – Zentrum für Weiterbildung und Technologietransfer

von
Simone Welzien
geboren am: 4.6.1963 in der Hansestadt Lübeck

Abgabetermin: 22. August 2013

1. Prüferin: Sabine Timme, Dipl. soz.päd.
2. Prüferin: Susanne Dornfeldt, Dipl. päd.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Hauptteil.....	2
2.1 Konstruktivismus als Grundhaltung einer familienzentrierten Elementarpädagogik nach dem EEC- Ansatz.....	2
2.1.1 Das systemische Menschenbild	3
2.2 Darstellung des Kontextes zwischen Kind, Familie und pädagogischen Fachkräften in Familienzentren	6
2.3 Die acht pädagogischen Strategien als Instrument zur Entwicklung einer systemischen Haltung.....	10
2.3.1 Praktische Umsetzung der pädagogischen Strategien.....	11
2.4 Systemische Ansätze in den pädagogischen Strategien der EEC Pädagogik.....	16
3 Schluss.....	19

1 Einleitung

Seit 2006 arbeiten wir in unserem Familienzentrum und Mehrgenerationenhaus in Nienhagen im Landkreis Celle nach dem Ansatz der Early Excellence- Pädagogik (EEC) und befinden uns damit in steten Entwicklungsprozessen. Die so genannten pädagogischen Strategien dienen uns dabei als Richtschnur, anhand derer wir über Werte und Normen in unserer Arbeit diskutieren.

Gemäß dem Grundsatz „Im Großen denken, im Kleinen handeln“ sehe ich es als meine Aufgabe in der Leitung, die Werte und Grundsätze des Early Excellence- Ansatzes sowohl im Kontext einer familienorientierten Pädagogik als auch im Miteinander des Teams zu verankern. Dabei verstehen wir uns als eine Gemeinschaft Lernender, die sich mit jedem Tag ein „Stückchen weiter entwickelt“ und regelmäßig darüber reflektiert, welche Entwicklungsaufgaben sie sich für die nächste Zukunft selber setzen möchte.

So wuchs der Wunsch, mehr über systemisches Denken und die dazu gehörenden Methoden und Instrumente zu erfahren. Neben mir absolvieren in 2012/ 2013 noch zwei weitere Kolleginnen aus dem pädagogischen Bereich eine entsprechende Fortbildung. Es ist unser Ziel, langfristig neue Formate in der Familienbildung zu entwickeln, die uns einerseits ein tieferes Verstehen familialer Zusammenhänge ermöglichen, uns andererseits aber auch strukturelle Veränderungen aufzeigen, um die Verzahnung der Bereiche Begegnung, Beratung und Bildung zu verstärken.

Immer deutlicher entstand dabei „meine Forscherfrage“, mit der ich mich in meiner Hausarbeit auseinandersetze: Welche systemischen Ansätze werden am Beispiel der pädagogischen Strategien in der EEC- Pädagogik sichtbar?

Um mich einer Antwort zu nähern, gehe ich zunächst auf die theoretischen Grundlagen des Konstruktivismus ein: Liegt einer konstruktivistischen Elementarpädagogik ein systemisches Menschenbild zugrunde? Im Anschluss daran stelle ich den Kontext zwischen Kind, Familie und pädagogischen Fachkräften in einem Familienzentrum dar, auf dessen Grundlage eine gemeinsam getragene Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gelebt werden kann.

Dann gehe ich im Anschluss an die Vorstellung der einzelnen pädagogischen Strategien der Frage nach, wie sich dort systemische Ansätze wiederfinden und welche gemeinsamen Grundgedanken sichtbar werden.

2 Hauptteil

2.1 Konstruktivismus als Grundhaltung einer familienzentrierten Elementarpädagogik nach dem EEC- Ansatz

Der pädagogische Ansatz der Early Excellence Centres (EEC) entwickelte sich in den 1990er Jahren in Großbritannien in frühpädagogischen Einrichtungen in Mittelengland, in dem starkes Industriesterben zu Armut und vielfältigen sozialen Problemlagen geführt hatte. (vgl. Lepenies, 2008)

Als Ergebnis britischer Bildungspolitik und der daraus resultierenden Bildungsoffensive „Sure Start“, die nicht nur Kinder, sondern - ganz im systemischen Sinne - auch die Familie und das soziale Umfeld in den Focus der frühkindlichen Pädagogik gerückt hat, entstanden so genannte Zentren für Kinder und ihre Familien (Early Excellence Centres).

Wie die erste europäische Langzeitstudie der Uni London, die so genannte EPPE- Studie (vgl. Sylva, Taggart et al., 2010, S. 77-81) zeigt, gelang es in den vergangenen fünfundzwanzig Jahren, durch diesen - systemischen – Ansatz Kinder und Familien in ihren Kompetenzen so zu stärken, dass nicht nur höhere Bildungsabschlüsse erreichten wurden, sondern sich auch insgesamt ihre Lebenssituation positiv veränderte. Diese wiederum stand in Wechselwirkung zum sozialen Umfeld, zum Gemeinwesen, das sich dank stärkerer Partizipation der Familien im positiven Sinne entwickelte. Insgesamt waren in der Studie 3000 Kinder im Alter von drei bis vier Jahren über einen Zeitraum von zehn Jahren (1997 – 2007) untersucht worden. Ziel der Studie war die Untersuchung der Wirkung von Kindertageseinrichtungen auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder.

Der EEC- Ansatz ist vor allem durch drei Grundannahmen (Lepenies, 2008, S. 7) gekennzeichnet. Sie lauten wie folgt:

- „Es gilt die Exzellenz-Vermutung: *Jedes* Kind ist exzellent.
- Eltern sind als erste Erzieher die Experten ihres Kindes.
- Die frühpädagogische Einrichtung wandelt sich zu einem Familienzentrum und öffnet sich zum lokalen Umfeld.“

Im Jahr 2004 begann das Pestalozzi Fröbel Haus in Berlin damit, den EEC- Ansatz in seinen Einrichtungen zu implementieren und ihn mit den dortigen elementarpädagogischen Konzepten zu verzahnen. Darauf basierend entwickelte sich in 2006 eine Multiplikatoren- Fortbildung, deren mittlerweile mehr als 140 Absolventinnen den Ansatz der EEC-Pädagogik in eigenen Einrichtungen umsetzen.

Diese verstehen sich als Familienzentren, die weit in den Sozialraum hinein wirken. Sie arbeiten auf Basis aktueller elementarpädagogischer Ansätze, die sich an der Lerntheorie des Pädagogischen Konstruktivismus orientieren. Er zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass er Kinder als eigenaktive Gestalter ihrer Lernprozesse darstellt – ganz im Gegensatz zu dem bis dahin in der Pädagogik geltenden „Behaviorismus“, nach dem Jahrhunderte lang Pädagogen von der Annahme ausgingen, dass Kinder ein „unbeschriebenes Blatt“ seien und erst durch die Bildung und Erziehung zu „Menschen“ würden.

Lernen wurde damit als ein von außen gesteuerter Aneignungsprozess verbindlicher Wahrheiten, Kinder einer Altersstufe als homogen sich entwickelnde Gruppe betrachtet. Aufgabe der Pädagogen war es, Defizite zu erkennen und diese durch Belehren und Aufforderung zum Üben auszugleichen. (vgl. Schenker 2010, S. 74 -75).

In den vergangenen Jahrzehnten setzte sich jedoch auf Basis neuer Erkenntnisse der Neurobiologie und der Sichtweisen von Entwicklungspsychologen wie Piaget, Wygotski oder Bruner die Auffassung durch, dass Lernen von Kindern als ein eigenaktiv und selbstgesteuerter Prozess gesehen werden muss.

So genannte konstruktivistische Sichtweisen gehen davon aus, dass Kinder sich ihre Wirklichkeit in der handelnden Auseinandersetzung mit der Welt und im Dialog mit der sozialen Umwelt aneignen. Dabei knüpfen sie stets in ihrer individuellen Lernbiografie an vorhandenes Wissen an und erweitern so ihren Horizont (vgl. Schenker 2010, S. 75 -76).

2.1.1 Das systemische Menschenbild

Konzeptionell betrachtet fußt der EEC- Ansatz auf einer konstruktivistischen und damit auch auf einer systemischen Haltung:

Der Mensch wird darin als ganzheitliche, autonome Persönlichkeit gesehen, ist aber auch als Individuum immer Teil eines sozialen Systems. Menschen unterliegen dabei ständigen Veränderungsprozessen, „sie wechseln ihre Standorte, zeigen je nach Kontext unterschiedliches Denken, Fühlen und Verhalten. Sie verfügen über unzählige Ressourcen und Potenziale für ihre Lebensgestaltung und die Lösung ihrer Probleme.“ (vgl. Timme, 2012)

Systemisch konstruktivistische Ansätze eint die Annahme, „dass unsere Wahrnehmung der Welt immer nur die Wahrnehmung eines Beobachters sein kann, der seinen eigenen internen Strukturen unterworfen ist und so nicht unmittelbar auf die Aussenwelt, sondern zunächst in rückbezüglicher Art auf sich selbst reagiert.“ (Lindenthaler, 2004, S. 48).

Dieser Gedanke macht deutlich, dass auch ein Beobachter, eine Beobachterin immer Teil ihrer Welt sind, ihre Perspektive ein Konstrukt ihrer Wirklichkeit ist und sie selbst durch ihre Anwesenheit die Beobachtung beeinflussen.

Die Wahrnehmung, die Menschen in unserem Umfeld von uns haben, erzeugen wir also zu einem Teil selbst, aber auch unser Gegenüber leistet seinen Part durch die eigenen WahrnehmungsfILTER und übernimmt damit einen Teil der Verantwortung für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen.

Auf den Punkt gebracht bedeutet das: Der Mensch, ein lebendes System, bestimmt somit einzig und alleine durch seine eigene interne Struktur, welche Umweltkontakte er zulässt.

Diese Sichtweise basiert auch auf den Forschungsergebnissen der chilenischen Wissenschaftler Humberto Maturana und Francisco Varela (vgl. Schlippe/ Schweitzer, 2012), die mit ihrer Theorie der „Autopoiesie“ als erste erkannten, dass lebende Systeme nach einem inneren Selbstorganisationsprinzip arbeiten.

Das bedeutet, dass lebende Systeme aber auch in ihren Strukturen offen sein müssen. Sie nehmen Energie, Materie und Informationen von außen zum Systemerhalt auf. Die Verarbeitung alles dessen erfolgt nach den individuellen Mustern ihrer internen Struktur.

Dieser Grundgedanke stützt die Theorien des sozialen *Konstruktivismus* und galt in den 80er Jahren als wissenschaftliche Sensation. „Menschen, als operational geschlossene Systeme, sind zwar für den Austausch offen, aber von außen nicht beeinflussbar. Erkenntnisprozesse sind individuelle Konstruktionsprozesse des lernenden Subjektes.“ (Schenker, 2010, S. 76)

Doch was bedeutet das für pädagogische Prozesse und ihre Didaktik? Letztendlich verbleibt die Entscheidung, lernen zu wollen oder zu können, immer beim Lernenden! Nur er oder sie bestimmt, wie die internen Strukturen durch einen Einfluss von außen anzupassen oder zu verändern sind.

Wie neueste Forschungsergebnisse aus der Säuglingsforschung zeigen, wählen sogar schon ganz junge Kinder selbst, welchen Außenreizen sie welche Bedeutung geben wollen und schirmen sich bei Reizüberflutung ab (vgl. Pauen, 2006).

Aus Sicht der Pädagogik ist Lernen also das Ergebnis pädagogischer Beziehungen und Erwartungen und eine Antwort auf Herausforderungen und Aufgaben. Dabei entwickeln sich Lern- und Entwicklungsprozesse vor allem im Dialog zwischen Erwachsenen und Kind.

Da Menschen nicht über angeborene soziale Verhaltensweisen verfügen, ist eine Kenntnis der Regeln für das soziale Miteinander unerlässlich. Diese werden von Generation zu Generation kulturspezifisch weiter gegeben, denn „...es gibt eine gesellschaftliche Rechtfertigung erzieherischen Handelns: Sie entsteht aus dem gemeinsamen Bedürfnis nach Erziehung: Mitglieder einer Gesellschaft sollen die Regeln für das soziale Miteinander kennen und danach zu leben im Stande sein“ (Lindenthaler, 2004, S. 47).

Der Pädagoge/ die Pädagogin versteht sich dabei in der Rolle der Lernbegleitung, verantwortlich für Impulse, die dem Kind weitere Handlungsoptionen eröffnen. Es erhält Anregungen für mehr oder andere Varianten, die ihm sinnvoll erscheinen.

Selbstgestaltetes Handeln beinhaltet die Möglichkeit, auf verschiedenen Wegen zum selbst gewählten Ziel zu gelangen. Dabei kommt dem Perspektivwechsel des Lernenden eine hohe Bedeutung zu: Neue Ideen und neue Informationen führen zu neuen Perspektiven, sie verändern gewohnte Denk- und Handlungsmuster.

Die konstruktivistisch pädagogische Ethik könnte so mit dem Foerster'schen Imperativ ausgedrückt werden:

„Handle stets so, dass weitere Möglichkeiten entstehen“ (Foerster/ Watzlawik 1985, S. 60)

Zusammen gefasst bedeutet dieses für Pädagoginnen und Pädagogen, die im Sinne des pädagogischen Konstruktivismus arbeiten: Es bleibt zwar meinem Gegenüber überlassen, ob er/sie meine Anregungen zur Verhaltensänderung annehmen möchte oder nicht, aber ich kann ein Umfeld schaffen, in dem es für mein Gegenüber leichter wird, in aktive Handlungsprozesse zu gelangen und in dem die Anzahl an Handlungsoptionen größer ist. „Und vor allem: Je klarer mein pädagogischer Auftrag, desto größer sind die Chancen auf Erfolg“ (Lindenthaler, 2004, S. 48).

Dieser Auftrag im Sinne einer Pädagogik des EEC- Ansatzes könnte wie folgt lauten: Zeige authentisches Interesse für die Familien, die Du professionell einen Teil ihres Weges begleitest, nimm' Veränderungen mit dem positiven Blick aufmerksam wahr, verstärke wertschätzend diesbezügliche Handlungsansätze und erkenne rechtzeitig, wann Dein Auftrag beendet ist!

2.2 Darstellung des Kontextes zwischen Kind, Familie und pädagogischen Fachkräften in Familienzentren

Systemisches Denken basiert auf der Annahme, dass eine Veränderung in einem Teil eines Systems Veränderungen im gesamten System nach sich zieht. In Betrachtung des systemischen Kontextes von Familienzentren wird deutlich, dass es neben der Beziehung zwischen Pädagogin/ Pädagogen und Kind weitere vielschichtige Beziehungsebenen gibt, die das Verhalten des Kindes beeinflussen.

'Kein Kind kommt allein in eine Einrichtung'. Mit diesem banalen Satz fasst Chris Athey, Direktorin des Froebel Early Education Projects 1973-78 und somit Vordenkerin in der EEC- Pädagogik, sinngemäß zusammen, dass jedes Kind in einen familialen Kontext eingebunden ist. Pädagogische Fachkräfte sind also vor allem Bezugspersonen einer Familie, nicht nur eines Kindes. Folgerichtig bezeichnen sich PädagogInnen nach dem EEC- Ansatz als „family worker“.

Aber auch die pädagogischen Fachkräfte sind Teil eines Systems, ihrer Einrichtung oder auch ihrer Organisation. Die Qualität ihrer Arbeit wird beeinflusst durch die Rahmenbedingungen, unter denen sie arbeiten: Dazu gehören neben Aspekten der Struktur- Qualität, zu der z. B. der Erzieher-Kind- Schlüssel oder der Ausbildungsstand gehören, auch die Orientierungs- Qualität, die sich in Handlungsfragen ausdrückt, sowie die Prozessqualität. Diese wird deutlich in der Gestaltung prozessualer Entwicklung und der Umsetzung der pädagogischer Konzeption.

In Anbetracht einer solchen Komplexität stellt sich die Frage: Wie sind die einzelnen Ebenen mit einander verzahnt und welche Faktoren wirken sich positiv auf die Entwicklung eines Kindes aus?

Einen Erklärungsansatz dazu bietet das BEB- Modell, das Solzbacher, Esser und Welzien im Rahmen der Erarbeitung eines e-learning- Programms für das niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) entwickelt haben. Die Abkürzung BEB steht für „Bildungsbewegungen von Kindern begleiten“ und soll verdeutlichen, dass Begabungsentfaltung nur in einem systemischen Kontext der Ebenen „Kind- Familie“, „Kind- Pädagogin/ Pädagoge“ und „Pädagogin/ Pädagoge- Organisation“ gelingen kann.

Es basiert auf der Annahme, dass jeder Mensch - jedes Kind - besondere Stärken und Begabungen besitzt. Mit einer Haltung eines 'positiven Blicks', die besonders den EEC- Ansatz prägt und der von Anfang an den Focus auf die Stärken des Kindes und nicht auf seine Defizite legt, lassen sich pädagogische Prozesse initiieren. Es gilt, Kinder in ihren Bildungs- und Lernprozessen zu begleiten, sie in ihrer Persönlichkeit zu stärken und es ihnen zu ermöglichen, kompetente Erwachsene zu werden, die „ihren guten Platz im Leben finden“.

Betrachtet man die Beziehung zwischen Begabung, Wissen und Lernen und die Einflussgrößen der Familie, der Pädagogin/des Pädagogen sowie den Kontext, in dem Lernen stattfindet, also der Organisation, dann wird deutlich, dass die Wechselbeziehungen dieser stärker denn je auf die Lebenswirklichkeit eines Kindes einwirken.

Doch wie gelingt der kontinuierliche Dialog zwischen diesen verschiedenen Ebenen? Der Dialog mit dem Kind, den Eltern, der Dialog innerhalb der Organisation, aber auch der Dialog der Einrichtung mit anderen Akteuren im gesellschaftspolitischen Raum? Wie entstehen Strukturen einer Bildungslandschaft, die bestimmt werden vom Gedanken der Kooperation und einem wechselseitigen Austausch in lebendigen Netzwerken?

Um sich der Komplexität der Thematik zu nähern, erscheint es zunächst sinnvoll, die einzelnen Schritte des pädagogischen Handelns näher zu beleuchten. Zunächst gilt: Nur wer genau beobachtet, kann gezielt fördern und nur basierend auf einer pädagogischen **Diagnostik** kann ein **Dialog** mit allen am Prozess Beteiligten geführt werden, in dessen Mittelpunkt die Reflexion des Lernprozesses steht.

Erst dann ist es möglich, durch individuelle Förderimpulse **Bildungs- und Entwicklungsprozesse** zu initiieren, die zu einer Stärkung von **Kompetenzen** führen. Dabei gilt es zu beachten, dass es keinen Bildungs- und Lernprozess gibt, der nicht sozial eingebunden ist! Und nur ein Lernender, der mit Kompetenzen für ein lebenslanges Lernen ausgestattet ist, wird seine Begabungen auf Dauer in Leistung umsetzen können, die ihn in seiner Entwicklung voranbringt.

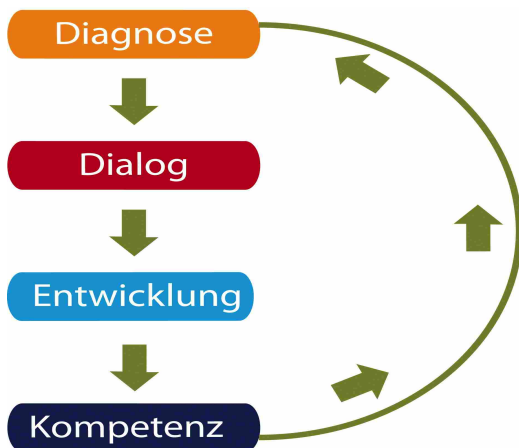


Abb. 1: Die vier Schritte des pädagogisches Handelns
Quelle: Solzbacher, Esser, Welzien, 2011. e-learning-Programm:
www.nifbe.de, 2012

Der pädagogische Prozess zur Begabungsentwicklung setzt sich also aus vier Prozessschritten zusammen - **Diagnose** – **Dialog** - **Bildung und Entwicklung** und **Kompetenzerwerb**, die sich stets wiederholen, die nach jedem „Durchlauf“ eine neue Kompetenzstufe erreichen und somit zu einer Spirale in eine weitere Zone der Entwicklung führen. Dem zugrunde gelegt wird eine so genannte sozialkonstruktivistische Sichtweise, wonach in jedem Lebensalter Persönlichkeit und (soziale) Umwelt prinzipiell in vollständiger Wechselwirkung stehen.

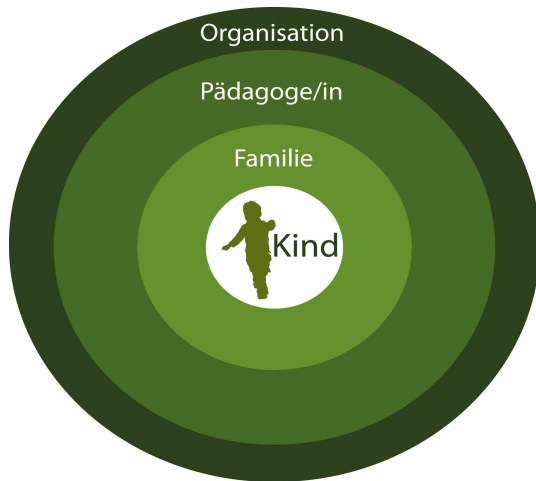


Abb. 2: Die vier Lernzonen des BEB-Modells

Quelle: Solzbacher, Esser, Welzien, 2011. e-learning-Programm: www.nifbe.de, 2012

Doch auch, wenn davon ausgegangen wird, dass das Kind im Zentrum dieses Entwicklungsprozesses steht, muss bedacht werden, dass die ersten und sicher auch am nächsten stehenden Entwicklungsbegleiterinnen und -begleiter des Kindes die eigenen Eltern, die Geschwister und seine Freunde sind. Erst dann folgen weitere Bezugspersonen wie auch Pädagoginnen und Pädagogen, die das Kind in seiner Bildungsbiografie ein Stück seines Weges begleiten.

Natürlich handeln auch diese nicht im luftleeren Raum; Sie sind Teil einer Institution und können empfindlich an die Grenzen ihres Handelns stoßen, wenn das pädagogische Leitbild der Einrichtung nicht mit dem ihren übereinstimmt. Andererseits werden auch sie von den sozialen Strukturen und den KollegInnen und Vorgesetzten beeinflusst – im positiven oder negativen Sinne!

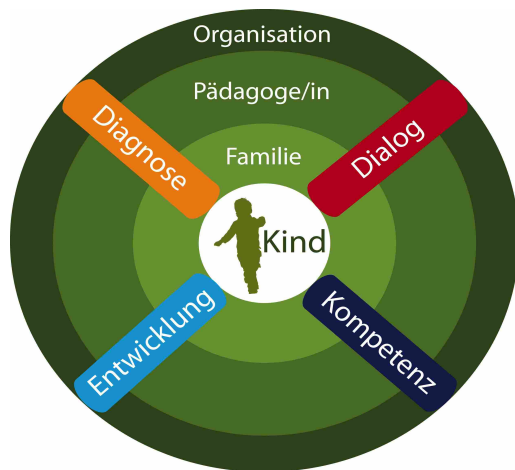


Abb. 3: Das BEB-Modell

Quelle: Solzbacher, Esser, Welzien, 2011. e-learning-Programm: www.nifbe.de, 2012

Alle Ebenen dieses Systems stehen somit in Interaktionen zueinander. Und nur wenn die pädagogischen Haltungen aller als kongruent erlebt werden, wird eine Bildungseinrichtung als „authentische Organisation“ wahrgenommen. Auch davon hängt ihre Attraktivität für andere Akteure in der Bildungslandschaft ab. Erfahrungen in einem kohärenten Wissenssystem abspeichern zu können, bedeutet in erster Linie also einen stetigen Lernprozess zu etablieren, der eben zu dieser Bezeichnung „lernende Organisation“ berechtigt.

Nur mit dieser mehrdimensionalen Perspektive der Ebenen Familie, Pädagoge und Organisation kann die Entwicklung von Lernkompetenzen zur Begabungsentfaltung erfolgreich gelingen.

Eine - allen Perspektivebenen - zu Grunde liegende systemische Haltung ist jedoch die Voraussetzung dafür, dass sich frühpädagogische Einrichtungen zu „lernenden Organisationen“ entwickeln. Diese Haltung gemeinsam zu entwickeln, sie trotz Personalveränderungen an neue Teammitglieder weiter zu geben und nicht an den hohen persönlichen Anforderungen, die ein Arbeiten in diesem Arbeitsfeld mit sich bringt, zu zerbrechen, ist eine der größten Herausforderungen, der sich insbesondere die pädagogischen Führungskräfte stellen müssen. Das gilt in besonderem Maße für Einrichtungen, die nach dem EEC- Ansatz arbeiten.

2.3 Die acht pädagogischen Strategien als Instrument zur Entwicklung einer systemischen Haltung

„Der Schlüssel für die Partnerschaft mit Eltern liegt darin, ein Netzwerk von Strategien zu entwickeln, so dass mit unterschiedlichen Familien unterschiedliche Ansätze verfolgt werden können.“ (Bruce, 1997, S. 151)

Mit diesem Kerngedanken beschreibt Tina Bruce einen zentralen methodischen Ansatz der EEC- Pädagogik. Sie befasste sich als pädagogische Beraterin intensiv mit Prozessen der Erwachsenen- Kind-Interaktionen und entwickelte gemeinsam mit Margy Whalley und anderen offene und unbewusste Lehrstrategien.

„Wir wollten Kategorien entwickeln, die uns helfen würden, unterschiedliche pädagogische Ansätze zu identifizieren und ihre Wirksamkeit einzuschätzen..... Die acht pädagogischen Strategien, die nun folgen, sind das Resultat unserer Beobachtungen unterschiedlicher Verhaltensweisen, wie sie von Eltern und Mitarbeitern praktiziert wurden.“ (Whalley, Chandler, 2008, S. 97)

Die acht Strategien lauten wie folgt:

- Die erste Strategie:
Sanfte Intervention: Warten und Beobachten in respektvoller Distanz
- Die zweite Strategie:
Kontextsensitivität: Den kindlichen Kontext kennen und fähig sein, die früheren Erlebnisse des Kindes mit einzubeziehen, damit Lernprozesse an Erfahrungen anknüpfen können
- Die dritte Strategie:
Zuwendung durch physische Nähe und Mimik und damit Bestätigung des Kindes
- Die vierte Strategie:
Das Kind motivieren, zu wählen und selbst zu entscheiden
- Die fünfte Strategie:
Das Kind dabei unterstützen, angemessene Risiken einzugehen.
- Die sechste Strategie:
Das Kind ermutigen, etwas zu tun, was den Erwachsenen im Ablauf selbst unklar ist. Das Kind bei diesem Experiment begleiten.
- Die siebte Strategie:
Wissen, dass die Haltung und die Einstellung des Erwachsenen das Kind beeinflusst.

- Die achte Strategie:

Als Erwachsener zeigen, dass man selbst und das Kind im Lernen Partner sind. Der Erwachsene ist dem eigenen Lernen verpflichtet und erzeugt einen Geist des Forschens

Auch in deutschen EEC-Familienzentren werden die pädagogischen Strategien als ein wesentliches Instrument zur Haltungsentwicklung eingesetzt. Wichtig ist dabei vor allem, dass sie nicht als dogmatische Positionen vermittelt, sondern in konzeptionellen Teamrunden und auf pädagogischen Elternabenden miteinander diskutiert und „ausgehandelt“ werden.

Es entsteht somit ein konzeptioneller Rahmen, der die pädagogische Haltung einer EEC- Pädagogik konkret beschreibt. Eltern und Teammitglieder werden zu einer klaren Auseinandersetzung mit den zu Grunde liegenden Werten ermuntert und treffen damit eine bewusste Entscheidung für eine gemeinsam getragene Erziehungspartnerschaft.

Im Sinne einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung können folgende Fragen dazu genutzt werden, eine intensive Reflexion des pädagogischen Handelns im Alltag zu initiieren und damit die pädagogischen Strategien nicht nur als reines Lippenbekenntnis in die Konzeption aufzunehmen:

- Woran nehmen **Kinder** wahr, dass die pädagogischen Strategien in unserem Familienzentrum gelebt werden?
- Woran nehmen **Eltern** wahr, dass die pädagogischen Strategien in unserem Familienzentrum gelebt werden?
- Woran nehmen wir als **Team/ Träger** wahr, dass die pädagogischen Strategien in unserem Familienzentrum gelebt werden?
- Woran nimmt „**die Öffentlichkeit**“ wahr, dass die pädagogischen Strategien in unserem Familienzentrum gelebt werden?

2.3.1 Praktische Umsetzung der pädagogischen Strategien

Um sie genauer in ihrem systemischen Ansatz zu analysieren und zu verankern, sollen sie zunächst - in den Kontext Familienzentrum eingebunden – inhaltlich erläutert werden:

Sanfte Intervention: Warten und Beobachten in respektvoller Distanz

In den vergangenen Jahren hat sich vor allem in Kindertagesstätten ein Paradigmenwechsel vollzogen: Weg von der „Angebotspädagogik“ für

homogene Kindergruppen und hin zu einer Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen, die auf Beobachtung und deren Reflexion beruht. Wurde zunächst in Teams darüber diskutiert, wie denn „dieser zusätzliche Aufwand auch noch zu schaffen sei“, setzte sich allmählich die Erkenntnis durch, dass die Beobachtung zum Handwerkszug des Pädagogen/ der Pädagogin gehört, die es ihr/ ihm erst ermöglicht, mit einer individuellen Förderung das Kind in seinen Bildungs- und Lernprozessen zu unterstützen und zu begleiten.

Es entwickelten sich in den vergangenen fünfzehn Jahren im elementarpädagogischen Bereich verschiedene Verfahren, die ein systematisches Vorgehen ermöglichen. Dazu gehört zunächst die Rollenklärung der/ des Beobachters, der/ die sich darüber im Klaren sein muss, dass er/sie zum Beteiligten des Prozesses wird, indem er/ sie beobachtet, jedoch nicht in das Geschehen eingreift.

Beobachtungsverfahren ermöglichen eine Focussierung der Perspektive auf bestimmte Beobachungskriterien und lenken so den Blick auf vermeintliche Defizite oder Ressourcen.

Dabei gilt zu beachten, dass beide Sichtweisen ihre Berechtigung besitzen: In bestimmten Situationen ist eine Abklärung in der Diagnose, die Defizite in der Entwicklung klar benennt, notwendig, um Kindern gesetzlich verankerte Fördermaßnahmen zu ermöglichen, wie z.B. die Aufnahme in eine Integrationsgruppe.

Im Gegensatz dazu fokussieren Ressourcen orientierte Verfahren auf Kriterien wie Engagiertheit und Wohlbefinden oder sie richten ihr Augenmerk auf Lernprozesse im kognitiven, motorischen, sozialen oder sprachlichen Bereich.

Weitere Grundvoraussetzungen für ein professionelles Vorgehen sind die Beobachtung eines Kindes in verschiedenen Situationen und durch unterschiedliche Personen. Dieses erfordert eine systematische Planung, in der die Rollen im Team klar verteilt sind: Wer beobachtet wann welches Kind? Wann finden dazu Auswertungsgespräche statt? Sind alle Teammitglieder in den verschiedenen Verfahren geschult und können in der Dokumentation zwischen wertfreier Beschreibung und Analyse unterscheiden?

Und letztendlich bestimmt die Haltung die Wahrnehmung des Beobachters:

- Warte ich in respektvoller Distanz?
- Was bedeutet „respektvoll“ und wie kann ich dem Kind mein Handeln vermitteln, in dem ich nicht wie sonst in einer durch Nähe und Beziehung geprägten Rolle agiere?

Die Auseinandersetzung mit genau diesen Fragen kann dazu führen, dass durch reflexive Prozesse die Rolle in der Beobachtung klarer wird und sich damit ganz andere Wahrnehmungsebenen erschließen. Gerade, wenn Einrichtungen sich mit der Einführung von Beobachtungsverfahren beginnen, sind die Kinder zunächst verunsichert: Warum ist die Bezugserzieherin dann nicht ansprechbar? Was schreibt sie denn da auf?

In Einrichtungen, die nach dem EEC-Ansatz arbeiten, werden Beobachtungsverfahren auch Eltern vermittelt. So werden in Entwicklungsbegleitgesprächen Eltern dazu ermuntert, eigene Beobachtungen fest zu halten. Neben der schriftlichen Fixierung bieten sich hier Fotografien und Bildaufnahmen an. Die Tatsache, dass den Eltern hier eine „verantwortungsvolle“ Aufgabe übertragen wird, stärkt sie in ihrer Verantwortung und macht deutlich: Ihr Kind lernt „rund um die Uhr“ und nicht nur in den Zeiten, in denen es die Einrichtung besucht! Schauen Sie genau hin, warten Sie in respektvoller Distanz und Sie werden Spannendes entdecken!“

Kontextsensitivität: Den kindlichen Kontext kennen und fähig sein, die früheren Erlebnisse des Kindes mit einzubeziehen, damit Lernprozesse an Erfahrungen anknüpfen können

Auch hier hat in den vergangenen Jahren ein starker Umdenkprozess eingesetzt. Es haben sich Aufnahmeverfahren bis hin zu Hausbesuchen entwickelt, die es den BezugserzieherInnen ermöglichen, sich mit der Biografie des Kindes und seiner Familien auseinanderzusetzen, seinen häuslichen Kontext kennen zu lernen.

Familien werden nicht nur auf funktionierende Regelkreise reduziert, sondern in ihrer Selbststeuerungsfunktion wahrgenommen. Ihre Handlungen ergeben - aus ihrer Perspektive heraus – einen Sinn und es gilt zunächst, diesen zu verstehen.

Neben einer professionell- reflexiven Haltung, die es ermöglicht, sich der eigenen Vorurteile bewusst zu sein und empathisch die Lebenssituation des Kindes und seiner Familie zu erfassen, wird dieses nur gelingen, wenn Vertrauen im Gespräch erwächst und für alle Beteiligten deutlich wird, dass intime Informationen nicht weiter gegeben werden.

PraktikerInnen berichten, dass ihnen erst durch diese intensive Auseinandersetzung mit der Thematik bewusst wurde, wie viel Zeit sie vorher mit Gesprächen verbracht haben, in denen sie ständig versuchten, die Eltern „in die Pflicht zu nehmen“.

Nach einer Veränderung in der Struktur des Aufnahmeverfahrens und einer Klärung der inneren Haltung fiel es ihnen plötzlich wesentlich leichter, sich in die Lebenssituation des Kindes hinein zu versetzen, Ressourcen orientiert zu arbeiten und den Lernkontext in der Einrichtung so zu gestalten, dass das Kind an frühere Lernerfahrungen anknüpfen konnte.

Gerade diese intensiven Gespräche, in denen das Interesse der Bezugserzieherin der Familie gegenüber deutlich wird, fördern auch dauerhaft eine dialogische Haltung auf beiden Seiten und schaffen Vertrauen.

Zuwendung durch physische Nähe und Mimik und damit Bestätigung des Kindes

Die Kommunikation zwischen Kind und Pädagogin/ Pädagogen findet vor allem nonverbal statt. Die physische Nähe verdeutlicht dem Kind, dass es sich der Aufmerksamkeit des Erwachsenen sicher sein kann, was besonders in der Eingewöhnungsphase von hoher Bedeutung ist.

Diese Sicherheit braucht es, um sich nach und nach in der Einrichtung wohl und geborgen zu fühlen.

Auch hier hat in den vergangenen Jahren ein bewusster Wandel eingesetzt: Gespräche mit Kindern werden „auf Augenhöhe“ geführt, ein körperlicher Kontakt erleichtert die Ansprache und das „Verstehen“ und die Beziehung zwischen Kind und Pädagogin/ Pädagogen schafft eine emotionale Stabilität, in der sich Wohlbefinden und eine positive Lernatmosphäre entwickeln können.

Das Kind motivieren, zu wählen und selbst zu entscheiden

Die Ermutigung, eigene Entscheidungen zu treffen, gehört zu den Schlüsselmerkmalen in EEC-Einrichtungen. Kinder kommen – nach einer geglückten Eingewöhnungsphase – mit einem genauen Wissen in die Einrichtung, wie sie dort ihre Zeit verbringen wollen. Zu den Grundvoraussetzungen für die Einführung der EEC-Pädagogik gehört zumindest eine Teilöffnung der Einrichtungen, die es den Kindern ermöglicht, zwischen den verschiedenen Funktionsbereichen individuell zu wählen. Dazu gehören auch die Wahl der Spielpartner und der Bezugserzieherin. Die Erfahrung des Kindes, damit den eigenen Tagesverlauf mitzugestalten, führt zu einem grundlegenden Verständnis für partizipative Prozesse und fördert im systemischen Sinne eine als selbstwirksam erlebte Handlungskompetenz.

Das Kind dabei unterstützen, angemessene Risiken einzugehen.

Die Auseinandersetzung mit dieser Strategie führt in der Regel zu den intensivsten Diskussionen: Was verstehen Eltern und Pädagoginnen/ Pädagogen unter „angemessenen Risiken? Wo liegt sie - die individuelle „Risiko-Grenze“? Können wir „Fehler“ zulassen? Und wie beeinflussen eigene biografische Erfahrungen unser Handeln?

Wenn Kinder lernen, dass jede Erfahrung sie im Lernprozess voran bringt, wenn sie lernen, auch Rückschläge hinzunehmen, trotz Misserfolgserfahrungen einen erneuten Anlauf zu wagen und dabei -in angemessener Art und Weise- eine Ermunterung erfahren, dann stärkt das ihre Selbstkompetenz und erhöht ihre Selbstwirksamkeit, eine wichtige Erfahrung, die Kinder besonders vorsichtiger Eltern nicht machen können.

Das Kind ermutigen, etwas zu tun, was den Erwachsenen im Ablauf selbst unklar ist. Das Kind bei diesem Experiment begleiten.

Kinder stellen unbewusst „Hypothesen“ über die Beschaffenheit der Welt auf und „überprüfen“ diese durch ein sich häufig stetig wiederholendes Handeln. Aus den Ergebnissen ihrer „Forschertätigkeit“ ziehen sie eigene Schlüsse und bauen diese als Erfahrungen in ihr „Weltwissen“ ein.

Auch die fünfte Strategie zeigt deutlich, wie eine auf Vertrauen angelegte Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem zu einer Stärkung der Selbstwirksamkeit führen kann. Das bedeutet zunächst, die Bedürfnisse des Kindes und hinter seinem Verhalten tiefere Absichten und Handlungsmaximen zu erkennen. Es bedeutet aber auch, das Kind bei seinem Tun intensiv zu beobachten und den Grad seiner „Engagiertheit“, seines vertieft Seins in die Tätigkeit, zu erkennen. Der Austausch mit anderen Erwachsenen in dieser Phase des Abwartens kann sowohl für Eltern als auch für Pädagoginnen/ Pädagogen sinnvoll sein.

Wissen, dass die Haltung und die Einstellung des Erwachsenen das Kind beeinflusst.

Ein Bewusstsein und Verständnis dafür zu entwickeln, dass die eigenen biografischen Erfahrungen, Wertanschauungen und Grundsätze das pädagogische Handeln beeinflusst, erfordert eine regelmäßige Reflexion und das Vorhandensein vertrauensvoller Strukturen, innerhalb derer ein Austausch möglich ist. Dieses ist zunächst für die pädagogischen Fachkräfte von hoher Bedeutung.

Aber auch in Bezug auf die Entwicklungsbegleitung der Familien können hier ganz entscheidende Impulse gesetzt werden: Wenn es gelingt, reflexive Prozesse auf Seiten der Eltern in Gang zu setzen, kann das zu einem tieferen Verstehen eigener Handlungsansätze führen.

Dazu bedarf es jedoch einer methodischen Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte. In vielen EEC-Familienzentren werden regelmäßig Elternabende zur Biografiearbeit angeboten, die in geschützter Atmosphäre Impulse geben, sich mit der eigenen Familiengeschichte näher auseinanderzusetzen.

Als Erwachsener zeigen, dass man selbst und das Kind im Lernen Partner sind; der Erwachsene ist dem eigenen Lernen verpflichtet und erzeugt einen Geist des Forschens

Obwohl viele Eltern unter zeitlichen und anderen Belastungen leiden, wird doch immer wieder in den Einrichtungen deutlich, dass sie ausnahmslos hohe Erwartungen für ihre Kinder hegen und sehr bemüht sind, sie in jeder denkbaren Weise zu unterstützen. Dieses gilt für Eltern aller Bildungsschichten; sie unterscheiden sich lediglich darin, dass es einigen

Eltern aufgrund mangelnder positiver Lernerfahrung nicht gelingt, für sich und ihr Kind angemessene Methoden und Wege zu finde
(vgl. Siebter. Familienbericht, 2006)

Genau hier zeigen sich die positiven Erfolge einer integrierten familienzentrierten Bildungsarbeit: Mütter und Väter sind nicht nur in der Bringe- und Abholsituation willkommen, Begegnungs-, Beratungs- und niedrigschwellige Bildungsangebote ermöglichen ihnen eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und bieten ihnen die Möglichkeit, sich als kompetent zu erleben.

2.4 Systemische Ansätze in den pädagogischen Strategien der EEC Pädagogik

Durch die Analyse der pädagogischen Strategien wurde mir bewusst, dass sie vor dem Hintergrund einer systemischen Haltung entwickelt wurden und einige grundlegende Elemente in beiden Ansätzen zu finden sind.

„Systemische Praxis ist nicht beschreibbar als direkte Umsetzung systemorientierter Konzepte und auch nicht als rein handwerklicher Satz von Techniken. Die Person des systemischen Praktikers und die Beziehung zum Ratsuchenden spielt eine ebenso entscheidende Rolle wie der Kontext, in dem systemisch gearbeitet wird. Beides wird miteinander verbunden durch eine Reihe von grundlegenden, das konkrete Handeln inspirierenden Prämissen und Haltungen“ (Schlippe/ Schweitzer, 2012, S. 199).

Mit diesem Zitat von Schlippe und Schweitzer möchte ich einsteigen in eine zusammenfassende Analyse der pädagogischen Strategien und damit verdeutlichen, dass bei 'Haltungsveränderungen' in pädagogischen Teams vor allem der Faktor 'Zeit' eine Rolle spielt. Haltung kann nicht 'gelehrt', sie kann vielmehr nur vorgelebt werden kann. In professionellen Kontexten sollte es zum Selbstverständnis gehören, Haltung und Einstellungen regelmäßig in Bezug auf die eigene Biografie zu reflektieren. Genau hierzu lädt die Auseinandersetzung mit den pädagogischen Strategien ein.

Beziehungen und Kooperationsbereitschaft wachsen

Grundsätzlich sind die acht pädagogischen Strategien in ihrer Gesamtheit zu betrachten. Pädagoginnen und Pädagogen berichten in Reflexionsseminaren doch immer wieder davon, dass ihnen einige vertrauter seien als andere; Doch gerade auch die Auseinandersetzung mit den 'als Herausforderung empfundenen' Strategien fördere die Reflexionsfähigkeit, verändere ihre Haltung und ihre Beziehung zum Kind und seiner Familie.

Spannend wird es, wenn die Strategien nicht nur im Umgang mit dem Kind sondern auch mit der Familie das Handeln der Bezugserzieherin

beeinflussen. Nur wenn sie den Kontext der Familie wirklich kennt, kann sie deren Erfahrungshintergründe einbeziehen.

„Therapie und darüber hinaus jede systemische Praxis wird als gemeinsame Suche nach guten Beschreibungen angesehen, die auf einem möglichst genauen Verstehen der Wünsche und Bedürfnisse der Ratsuchenden aufbaut.“ (Schlippe/ Schweitzer, 2012, S. 200)

Genau hier erwächst Veränderung und Kooperationsbereitschaft - auf Basis einer als authentisch erlebten Beziehung. Nur wenn Familien sich angenommen fühlen, ernstes Interesse an ihrer Person spüren und pädagogische Prozesse für sie nachvollziehbar sind, können sie sich öffnen und eventuell auch eigene negative biografische Erfahrungen aus einer neuen Perspektive heraus einordnen.

Die Strategien 2, 3, und 7 bieten hierfür ganz praktische Handlungsanweisungen.

Familien werden zu Experten der eigenen Belange

Auch hier zeigen sich deutliche Überschneidungen in beiden Systemen. Familien sind und bleiben in pädagogischen Prozessen Experten der eigenen Belange, ihre Autonomie ist nicht in Frage zu stellen. „Das systemische Selbstverständnis besteht darin, professionell angemessene Rahmenbedingungen für konstruktive Veränderungen bereit zu stellen und zugleich auf die Idee gezielter und geplanter Veränderung zu verzichten“ (Schlippe/ Schweitzer, 2012 S.202).

Besonders Strategie 1 verdeutlicht, dass Beobachten und Abwarten Respekt bezeugt.

Ressourcenorientierung erweitert den Möglichkeitsraum

Basierend auf der Annahme, „dass jedes System bereits über alle Ressourcen verfügt, die es zur Lösung seiner Probleme benötigt“ (Schlippe/ Schweitzer, 2012, S. 209), zeigt sich in den Strategien 1, 2, 4, 5 und 6 eine klare lösungs- und ressourcenorientierte Haltung, die dem Gegenüber im pädagogischen Prozess eine hohe Eigenverantwortlichkeit zuschreibt. Sie vertraut darauf, dass selbst gewählte Entscheidungen – auch verbunden mit dem Eingehen angemessener Risiken - stets zu einer Erweiterung des Erfahrungsspielraumes führen und somit die Anzahl der möglichen Lösungen erhöhen.

„Dem Individuum wird eine hohe Eigenverantwortung durch seine geschlossene Form der Selbstorganisation zugeschrieben. Die Begleitung der Suche nach Ressourcen und Lösungen, also neuen Denk- und Handlungsmöglichkeiten bildet den Kern pädagogischen Handelns“ (Lindenthaler, 2004, S. 49)

Systemische Methoden verändern die Perspektive

Diskussionen um die „richtige Haltung“ nehmen in EEC- Familienzentren einen großen Raum ein: Weicht diese stark von den Grundzügen der pädagogischen Konzeption ab, so erleben Kinder und Familien innerhalb einer Einrichtung unterschiedlich gelebte Werte, es können Teamkonflikte entstehen, die Qualität pädagogischer Prozesse leidet erheblich.

Gerade deshalb ist es wichtig, in regelmäßigen Fortbildungen und Reflexionsrunden ein Instrument wie die pädagogischen Strategien zu besitzen, anhand derer Aushandlungsprozesse im Team erfolgen können. Denn die Art und Weise, wie Fachkräfte mit erlerntem Wissen, pädagogischen Konzepten und Methoden umgehen, ist stark von ihrer persönlichen Haltung geprägt. Dabei spielen Werte und Normen, die im familiären, beruflichen und gesellschaftlichen Kontext erworben wurden, eine zentrale Rolle. In professionellen Kontexten sollte es zum Selbstverständnis gehören, Haltung und Einstellungen regelmäßig in Bezug auf die eigene Biografie zu reflektieren.

Systemische Methoden und Instrumente in die Praxis implementieren

Zur Umsetzung der pädagogischen Strategie bedarf es einer Vielzahl von Methoden, Verfahren und Instrumenten. In der Auseinandersetzung mit der Thematik wurde mir deutlich, dass gerade die Fragetechniken des zirkulären Fragens und das so genannte 'Reframing' zeigen, dass ein Perspektivwechsel alle Beteiligte eine Lösung näher bringen kann.

An die Stelle des Prinzips der Ursachenforschung tritt das Prinzip der Lösungsorientierung, aus „warum hast Du das getan?“ wird ein „wozu hast Du das gemacht?“.

Dabei steht die Ressourcenorientierung stets im Mittelpunkt: „Was, das kannst Du schon, wie hast Du das geschafft?“ ist wohl eine der bei uns im Hause meist genannten Fragen, die ebenfalls deutlich macht, dass wir dort hinschauen, wo es funktioniert und nicht die Defizite in den Blick nehmen.

3 Schluss

„It's great my Dear!“ „Es ist großartig, mein Liebes!“

Ich habe ihn mit nach Hause genommen - diesen Satz, den ich bei einem meiner ersten Besuche in einer englischen Einrichtung, die nach dem Ansatz der Early Excellence Pädagogik arbeiten, ziemlich häufig gehört habe.

Zeigt er doch, mit welcher offenen - manchmal interessiert forschenden - Haltung hier die Menschen miteinander umgehen, wie sie sich darüber freuen, Neues zu entdecken!

Ich könnte mit diesem Satz auch meinen Zugewinn an Erkenntnissen während der Zeit der systemischen Fortbildung beschreiben. Etwas Großartiges zu entdecken, neue Perspektiven, Methoden und Instrumente kennen zu lernen, dabei das eine oder andere Bekannte zu erkennen, hat mich persönlich voran gebracht und meine Forscherfrage beantwortet:

Ja, aus meiner Sicht heraus sind die acht pädagogischen Strategien des EEC- Ansatzes ein wirkungsvolles Instrument zur Entwicklung einer systemischen Haltung. Sie muss – wie alles im Leben – nur regelmäßig „trainiert“ werden und dazu braucht es Zeit.

Leider sind die aktuellen Rahmenbedingungen in den bundesdeutschen Kindertagesstätten derart gestaltet, dass innerhalb ihrer eine systematische Qualitätsentwicklung pädagogischer Prozesse sehr schwierig ist. Hier sind Träger, Verwaltung und Fachpolitik gefordert.

Der EEC- Ansatz bietet sich mit seinen praxisorientierten und von systemischen Denkweisen inspirierten Methoden, Verfahren und Instrumenten an, es Teams zu ermöglichen, in regelmäßigen Fortbildungen und Reflexionsrunden Aushandlungsprozesse über Werte und Normen zu führen und somit eine professionelle Haltung zu erlangen.

Erst damit wird die Voraussetzung für eine gemeinsame Erziehungs- und Bildungspartnerschaft geschaffen, die darüber entscheidet, ob das Kind Werte und Haltungen in seinem Umfeld als kongruent empfindet.

Persönliche Erklärung:

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und andere als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt habe

Nienhagen, den 18.8.2013

Literaturverzeichnis:

Athey, C. (1990): Extending Thought in Young Children: A Parent-Teacher Partnership. London: Sage Publications Ltd.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Siebter Familienbericht - Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit – Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik, pdf-Download unter www.bmfsfj.de

Bruce, T. (2005): Early Childhood Education, 3rd edn. London: Hodder Arnold, S. 151

Foerster, H. v.: (1985): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, S. 60

Hartkemeyer, J.F. u.M.(1998): Miteinander denken – Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta

Lepenes, A. (2008): Der Early Excellence-Ansatz in England und Deutschland – am Beispiel von Pen Green. In: Whalley, M. Et al. (Hrsg.) (2008): Eltern als Experten ihrer Kinder. Berlin: Dohrmann-Verlag, S.7

Lindenthaler, C. (2004): Systemisch – ein Trend?. In: e&l - Erleben und lernen Jg. 2004, Heft 3&4, S. 47 - 51

Pauen, S. (2006): Was Babys denken – Eine Geschichte des ersten Lebensjahres. München: C.H.Beck

Schenker, I. Et al. (2010): Theoretische Grundlagen einer Didaktik der Förderung hochbegabter Kinder in Kindertageseinrichtungen. In: Koop, C. et al.: Begabung wagen, Weimar/ Berlin: Verlag das netz, S. 74 - 76

Schlippe, A. v., Schweitzer, J. (2012): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht, S. 199 – 200, S. 202, S. 210

Schopp, J. (2010): Eltern Stärken – Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung – Ein Leitfaden für die Praxis, 3. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Solzbacher, C., Esser, P., Welzien, S. (2011): Bildung gestalten – Begabungen fördern, www.nifbe.de, e-learning Programm des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Sylva K., Taggart, Brenda u.a. (2010): Frühe Bildung zählt – Das EPPE-Projekt und das Sure Start Programm, (Übersetzung: Wolfgang Dohrmann). Berlin: Dohrmann-Verlag, S. 77-81

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. (Hrsg.) (2012): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Forschungsbericht. Weimar/ Berlin: Verlag das netz.

Whalley, M., Chandler, T. (2008): Eltern sind auch Erzieher – Väter sind auch Eltern. In: Whalley, M. et al. (Hrsg.) (2008): Eltern als Experten ihrer Kinder. Berlin: Dohrmann-Verlag, S. 97

Abbildungsverzeichnis.

Abbildungen 1 - 3:

Solzbacher, C., Esser, P., Welzien, S. (2011): Bildung gestalten – Begabungen fördern, www.nifbe.de, e-learning Programm des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung