



universität
wien

PROSEMINARARBEIT

Titel:

Welche Rolle hat die pädagogische Bezugsperson für die Bildung sekundärer Gefühle im Kindergarten, und welche Herausforderungen an Fachkraft und Organisation ergeben sich durch die Bildungsbedeutsamkeit von Gefühlen in frühkindlichen Lernprozessen?

Verfasst von:

Birgit Greiner

BM1 Bildung und Emotion

LV-Nr.: 190133

LV-Leitung: Mag. Matthias Huber

Sommersemester 2016

Wien, August 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 033 645

Studienrichtung lt. Studienblatt: Bildungswissenschaft

Matrikelnummer: 9112561

E-Mailadresse: birgitgreiner@gmx.at

Inhaltsverzeichnis

<u>1</u>	<u>EINLEITUNG.....</u>	<u>2</u>
<u>2</u>	<u>DIMENSIONEN FRÜHKINDLICHER ENTWICKLUNGSPROZESSE</u>	<u>2</u>
2.1	PERSPEKTIVEN AUF LERNEN UND BILDUNG ó BEGRIFFSKLÄRUNG.....	2
2.2	EMOTIONEN ALS ŠTÜRÖFFNERÖ FÜR FRÜHKINDLICHE ENTWICKLUNG UND LERNPROZESSE	3
<u>3</u>	<u>DIE ANFORDERUNGEN AN DIE FACHKRAFT IM KONTEXT DER BILDUNG SEKUNDÄRER GEFÜHLE.....</u>	<u>5</u>
3.1	ERFORDERLICHE FACHLICHE QUALITÄTEN, UM EINE BILDUNG DER GEFÜHLE ZU ERMÖGLICHEN.....	5
3.2	DAS WAHRNEHMENDE BEOBACHTEN ó EINE PROFESSIONELLE METHODE IN DER BEGLEITUNG FRÜHKINDLICHER BILDUNGSPROZESSE IM KONTEXT DER BILDUNG SEKUNDÄRER GEFÜHLE	6
3.3	EMPATHISCHE LERNKULTUR IN LERNENDER INSTITUTION.....	7
<u>4</u>	<u>FAZIT: SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE PRAXIS.....</u>	<u>8</u>
	<u>LITERATURVERZEICHNIS:.....</u>	<u>11</u>

1 Einleitung

„Gefühle bewerten Handlungen, erzeugen Motivation, weiter zu fragen und zu forschen. Sie führen uns zu den Menschen und Dingen hin, sind Motivation oder Hemmung.“ (Stenger 2012, S. 37)

Wesentlich für ein ganzheitliches Erfassen von frühkindlichen Lernprozessen ist die professionelle Kenntnis der Fachkräfte über das Zusammenwirken von Emotion und Kognition in diesen Lernkontexten. Wie insbesondere sekundäre Gefühle Lernprozesse „begleiten“ bzw. mitgestalten, welche Voraussetzungen hierfür erforderlich sind und welches Potenzial diesen aus neurobiologischer Sicht zugeschrieben wird, soll in dieser Arbeit beschrieben werden. Ebenso werden die spezifischen Anforderungen sowie das vielschichtige Aufgabenspektrum einer Fachkraft, die einer solchen Qualität von professioneller Begleitung gerecht werden will, differenziert diskutiert. Welche Möglichkeitsräume sich daraus in einem pädagogischen Setting etablieren können bzw. müssen und welche erziehungswissenschaftlichen Rahmenbedingungen/Methoden diese Form des emotionalen-kognitiven Lernens unterstützen, wird abschließend dargestellt und reflektiert.

2 Dimensionen frühkindlicher Entwicklungsprozesse

2.1 Perspektiven auf Lernen und Bildung ó Begriffsklärung

Bildung und Lernen, als ein ganzheitlicher Prozess, beginnt mit der Geburt. Im aktiven Aneignen nehmen bereits Säuglinge mit ihren vorhandenen Mitteln Kontakt mit der Umwelt auf, um mit ihrer biologischen Ausstattung Handlungsstrukturen zu entwickeln und am Aufbau ihrer Identität zu arbeiten (vgl. Leu et al. 2011, S. 38). Daher ist frühkindliche Bildung eine Bildung des Handelns und Denkens, die von den Sinnen, den Emotionen und dem Körper unterstützt wird.

Gerd E. Schäfer versteht frühkindliche Bildung als „Lernen im Kontext“ (vgl. Schäfer 2014, S. 42). Er verzichtet damit auf eine klare Abgrenzung der beiden Begriffe Bildung und Lernen und vertritt somit eine etwas umfassendere und dem Bildungsbegriff ähnlichere Sicht auf das Lernen. Nach Schäfer bestimmen Subjektconstitution, Beziehungen und Beziehungserfahrung, das Zusammenwirken von Emotion und Kognition und dessen bedeutsame Wirklichkeit, der wechselseitige Aneignungsprozess von innerer und äußerer Welt sowie die Verknüpfung all dieser Elemente die frühkindliche Entwicklung (vgl. Engel 2008, S. 105).

„Bildung und Lernen in der frühen Kindheit wird zudem als ganzheitlicher Prozess verstanden. Der Begriff der ‚Ganzheitlichkeit‘ soll darstellen, dass Kinder nicht nur mit dem Kopf, sondern mit allen Sinnen lernen. Sie lernen durch Bewegung genauso wie durch das Nachdenken. Sie lernen, indem sie Dinge einfach ausprobieren, indem sie nachahmen, anderen etwas erklären oder etwas ständig wiederholen. Ganzheitliches Lernen ist handlungsorientiert und an konkrete Situationen und Aktionen gebunden. „Bildung beschränkt sich nicht auf einen rationallogischen Prozess, sondern schließt die ganze menschliche Palette der sinnlich-emotionalen Erfahrungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten ein sowie deren subjektive Gewichtung.“ (Leut et al. 2011, S.38)

Diese erziehungswissenschaftliche Ansicht wird in dieser Arbeit geteilt, da sowohl Lernen als auch Bildung als aktive aneignende wechselseitige Austauschprozesse verstanden werden, die darauf abzielen, dass Individuen handlungsfähig werden. Die Unterschiede zwischen den beiden Begriffen in der Gewichtung verschiedener Aspekte in der Entwicklung der Kinder (Lernen zielt auf kognitive Prozesse im Individuum, Bildung ist individuelle umfassende Auseinandersetzung mit Welt) sind der Autorin bewusst, jedoch wird aus Sicht der Autorin dem ganzheitlichen Anspruch frühkindlicher Entwicklung nur Rechnung getragen, indem eben auf die Beschränkung auf einen dieser beiden wesentlichen Begriffe verzichtet und damit der oben gezeichnete integrale Anteil nicht verkürzt wird.

2.2 Emotionen als „Türöffner“ für frühkindliche Entwicklung und Lernprozesse

„Affektiv-kognitive Bezugssysteme stellen nach Ciompi das eigentliche Gedächtnis dar, wobei die affektiven Faktoren bestimmen, was beachtet und gespeichert wird, sowie eine entscheidende Rolle bei der Öffnung und Hemmung des Zugangs zu Gedächtnisinhalten spielen.“ (Schüßler 2008, S. 190)

Durch die neurowissenschaftlichen Thesen um die Wirkung und Bedeutung von Emotionen in frühkindlichen Lernprozessen, wie sie von Ciompi u.a. vertreten werden, wird deutlich, dass Emotion und Kognition in enger Weise zusammenwirken. In diesem Zusammenspiel ermöglichen Emotionen Kindern, die Bedeutung einzuschätzen, die Verhaltens- und Vorgehensweisen, Sozial- und Sachbezüge für sie haben, und erlauben es, ihr kognitives Denken durch emotionale Bewertung abzugleichen (vgl. Schäfer 2003, S. 83). Emotionen sind somit für frühkindliche Lernprozesse ein Instrumentarium der Bewertung von Beziehungen und Wahrnehmung. Dabei geht es nicht nur um primäre Emotionen (auch Basisemotionen genannt) wie Freude, Angst, Trauer, Überraschung, Ekel, sondern insbesondere um sekundäre

Emotionen, die Kinder ausbilden, sobald sie sich ihrer selbst bewusst und zur Selbstreflexion fähig sind.¹

Dieses integrale Zusammenwirken von emotionalen und kognitiven Erfahrungen hinterlässt in den noch leicht šmodellierbarenõ Gehirnen kleiner Kinder dauerhafte šAbdrückeõ, sogenannte physiologische Muster, die deren Verhaltensweisen für viele Jahre prägen und als šHandlungsskriptõ für lebenslanges Lernen fungieren. Nach Schäfer ist es das Empfinden des Kindes, welches die subjektive Bedeutung der Situation des Wahrgenommenen bestimmt (vgl. Engel 2008, S. 103).

Für die Gestaltung von Bildungsprozessen in Kindergärten und -gruppen bedeutet dies, dass nicht die Regulation von Emotionen das Ziel sein kann, sondern das Wahrnehmen, Ernstnehmen, Spiegeln und Modulieren von Gefühlen durch Bildungspartner² bzw. Pädagogen in Spiel- bzw. Lernsettings gefordert ist. Diese wesentliche pädagogische Haltung ermöglicht es Kindern, den Umgang mit und die Bewältigung von Gefühlen zu lernen und daraus neue Handlungs- und Deutungsmuster zu entwickeln (vgl. Stenger, S. 36).

Welche Herausforderungen durch diese Erkenntnisse für pädagogische Fachkräfte entstehen, welche Bedeutung dieses Wissen für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden hat und welche Entwicklung für pädagogische Professionalität erforderlich ist, gilt es im nächsten Kapitel differenziert zu beleuchten.

¹ Vgl. Theorie der somatischen Marker von A.R. Damasio. „Er nimmt an, dass beim Erleben komplexer Situationen eine Assoziation zum körperlichen Gefühlszustand hergestellt wird. Befindet man sich nun in einer Situation, die einer bereits erlebten ähnelt, dann wird das ‚somato-sensorische‘ Bild von der damaligen Situation abgerufen und mit der aktuellen Handlung verknüpft. Dieses Körperbild erlaubt somit eine schnelle Kosten-Nutzen-Analyse.“ (Schübler 2008, S. 190)

² Die männliche Form ist in dieser Arbeit der weiblichen gleichgestellt. Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird jedoch auf die Genderform verzichtet und die männliche Form verwendet.

3 Die Anforderungen an die Fachkraft im Kontext der Bildung sekundärer Gefühle

„Erziehende führen Kinder in Artikulation und Umgang mit Gefühlen ein, sie sind selbst „Modelle“: Angemessene und unmittelbare Reaktionen sowie gut abgestimmte Stimulationen ermöglichen dem Kind, Gefühlsausdruck, inneres Erleben und Verarbeitungsmöglichkeiten aufeinander zu beziehen.“ (Stenger 2012, S. 27)

Die Rolle der Pädagogen bei der Gestaltung von Bildungsprozessen, die dem Zusammenspiel von Kognition und Emotion Rechnung tragen, erfordert daher eine sensible Moderation der einzelnen Spiel- bzw. Lernsituationen und eine professionelle erfahrungsgestützte Reflexion von implizitem Wissen, welches in der Praxis Anwendung findet. Eine empathische wahrnehmende Grundhaltung, die gleichzeitig von professioneller Distanz/Objektivität geprägt ist, sowie das Beachten und die Kenntnis der eigenen Gefühlswelt sind Kriterien für das vielschichtige Aufgabenprofil (vgl. Stenger, S. 37).

3.1 Erforderliche fachliche Qualitäten, um eine Bildung der Gefühle zu ermöglichen

„Damit kleine Kinder ein Bewusstsein von sich selbst, ihrem Handeln und Denken gewinnen, brauchen sie zureichende Resonanz von anderen Menschen auf das, was sie tun und denken.“ (Schäfer, Alemzadeh 2012, S. 21)

Dieses Bewusstsein von sich selbst ist Grundlage für eine Ausbildung sekundärer Gefühle. Somit ist die Resonanz auf kindliches Tun und Denken nur vollständig, wenn pädagogische Begleitpersonen auch die damit entstandenen Gefühle, das damit einhergehende emotionale Erleben widerspiegeln und Kindern auf diese Weise die Möglichkeit bieten, ihr Tun aus einer Außenperspektive zu erfahren und mit der Innenperspektive ihres Erlebens zu vergleichen. So kann es Kindern gelingen, ihr Tun und Handeln neu zu überdenken und Empfundenes bei Bedarf neu zu bewerten (vgl. Schäfer 2014, S. 269).

In dieser Form der Begleitung gestalten die Fachkräfte ihre Beziehung mit den Kindern basierend auf einem empathischen Verständnis der Perspektive des Kindes, die einerseits durch Nähe, Sicherheit und Vertrauen verbindet und andererseits notwendiges Loslassen und die Eigenständigkeit des Kindes nicht verhindert. Durch das Zutrauen der Erwachsenen in einen autonomen Umgang der Kinder mit ihrer Welt, verstehen sich Pädagogen als Brückenbauer

zwischen dem, was kindliches Handeln und Erleben beabsichtigt, und dem, was Erwachsene als sinnvoll erachten. Sie wirken nicht korrektiv, sondern ermöglichen durch achtsames und geduldiges Wahrnehmen individueller kindlicher Bildungsprozesse, die Eigenwahrnehmung der Kinder zu schärfen und diese bei Bedarf zu verändern (vgl. Schäfer 2014, S. 268ff.). So schaffen sie den sozialen Rahmen für eigenständige Wirklichkeitserfahrung, die an den gegebenen Handlungs- und Wissensbeständen der Kinder anknüpft und das Erfassen emotionaler Bedeutung ermöglicht.

Für diese herausfordernde Tätigkeit ist es für die pädagogischen Fachkräfte darüber hinaus wesentlich, eine professionelle Haltung zu entwickeln, die auch den eigenen Umgang mit Gefühlen reflektiert und die Bildungsbedeutsamkeit von Gefühlen respektiert.

3.2 Das wahrnehmende Beobachten ó eine professionelle Methode in der Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse im Kontext der Bildung sekundärer Gefühle

šDie Verständigung mit Kindern setzt voraus, dass wir wahrnehmen, was sie tun, dass wir erkennen, was sie sich ausdenken, dass wir sensibel dafür sind, was sie fühlen und empfinden. Dieses Kennenlernen der Kinder ist Ausgangspunkt für wahrnehmendes Beobachten.ö (Schäfer, Alemzadeh 2012, S. 27)

Die Bedeutsamkeit einer Wahrnehmung durch Pädagogen ergibt sich, beschreiben Schäfer und Alemzadeh (Schäfer, Alemzadeh 2012, S. 31), wenn es gelingt, neben der wissenschaftlichen Perspektive von Beobachtung ebenso die Selbstwahrnehmung der erwachsenen Bezugsperson im institutionellen Setting sowie deren biographischen Hintergrund in die Reflexionen von kindlichen Bildungsprozessen einzubeziehen. Die Fachkraft deutet und bewertet Situationen, Handlungen sowie emotionales Erleben des Kindes vor dem Hintergrund der eigenen persönlichen biographischen Erfahrung (vgl. Schäfer, Alemzadeh 2012, S. 30ff.). Nur wenn sich der erwachsene Begleiter nicht als Wissender, sondern selbst als Lernender begreift, dessen Urteilsvermögen auf biographisch gewachsenen emotional-kognitiven Mustern basiert, können diese kooperativen Lernpartnerschaften gelingen und kann damit der Bildungsbedeutsamkeit sekundärer Gefühle in frühkindlichen Bildungsprozessen Rechnung getragen werden. Diese perspektivenübergreifende professionelle Haltung ermöglicht ó auch aus der Sicht und Praxiserfahrung der Autorin ó eine differenzierte wahrnehmende Beobachtung der komplexen und vielschichtigen Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt und seines emotionalen Erlebens (vgl. Schäfer, Alemzadeh 2012, S. 31).

Die wahrnehmende Form der Beobachtung ist gleichzeitig das Fundament für die Beziehung zwischen Kind und Erzieher und schafft Raum für eine Kultur des Lernens, die von Empathiefähigkeit getragen ist (vgl. Schäfer 2014, S. 302ff.), sich dem selbstwirksamen Lernen und sich Bilden eines Kindes zuwendet und Gefühle in diesem Prozess als unverzichtbare Wahrnehmungs- und Orientierungsfunktion begreift.

„Wahrnehmendes, entdeckendes Beobachten bedeutet, in das Geschehen mit einzutauchen und empathisch mit dabei zu sein. „Empathisch mit dabei sein“ verlangt, sich selbst wahrzunehmen. Wahrnehmen geschieht über alle Sinnesbereiche (Fernsinne, Körpersinne, Gefühle) gleichzeitig. Man nimmt wahr, was man als bedeutungsvoll erlebt. Bedeutung haben Dinge, die man versteht, aber auch solche, die man nicht versteht, die irritieren, auf etwas hinweisen, wofür man bislang noch keine Einsichten oder Erklärungen hat.“ (Schäfer 2014, S. 302)

Diese sensible Form der pädagogischen Begleitung unterstützt daher den Blick auf ein Kind, das sich seine Welt autonom erschließt, durch Erfahrungen lernt, eigenständig seine Möglichkeiten einsetzt sowie entwickelt und sich dabei selbstwirksam wahrnimmt; und das damit Lernerlebnisse durch Gefühle so bewertet, dass sie emotionale Muster ausbilden, die als nachhaltige Quellen für Selbstmotivation, positiven Selbstwert und Zufriedenheit in kindlichen Gehirnen verankert werden. Eine wahrnehmende Beobachtung, welche die persönliche biographische Erfahrung der Fachkraft in die Reflexion über das kindliche Handeln und Erleben einschließt, ist somit zur Ausbildung sekundärer Gefühle wesentlich, da dieses pädagogische Instrument ein reflektiertes von Resonanz und Empathie getragenes Handeln in pädagogischen Kontexten unterstützt und ein ganzheitliches differenziertes Erfassen von frühkindlichen Bildungsprozessen ermöglicht.

3.3 Empathische Lernkultur in lernender Institution

Geht man nun davon aus, dass sekundäre Gefühle ein wesentlicher Bestandteil bei der Entwicklung von Handlungs- und Deutungsmustern in frühkindlichen Bildungsprozessen sind, und begreift man eine wahrnehmende Beobachtung als Instrument, die dem Zusammenspiel von Kognition und Emotion in diesen Lernprozessen gerecht werden will, so muss auch auf institutioneller Ebene eine Lernkultur etabliert werden, die von Empathie getragen wird und somit der sozialen sowie emotionalen Dimension des Lernens Rechnung trägt (vgl. Schäfer 2014, S. 274ff.). Dazu ist erforderlich, dass nicht nur jede einzelne Fachkraft sich als Lernerder begreift, der seine Beziehungsfähigkeiten, Wahrnehmungsbereitschaft, didaktischen

Kenntnisse, kommunikativen Qualitäten und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen laufend reflektiert und weiterentwickelt. Vielmehr muss diese dynamische und herausfordernde professionelle Haltung auch auf institutioneller Ebene geteilt und eine gemeinsame Verantwortlichkeit für die professionelle Berücksichtigung des Zusammenspiels von Kognition und Emotion in frühkindlichen Lernprozessen entwickelt werden. Es gilt, sich als lernende Institution zu begreifen (vgl. Schäfer 2014, S. 262) und Rahmenbedingungen zu schaffen, die nicht nur die kognitiven Dimensionen des frühkindlichen Lernens unterstützen sondern auch das emotionale Erleben berücksichtigen und dafür anregende Orte schaffen, wo Kinder und Erwachsene in einer kooperativen wahrnehmenden Lernpartnerschaft gemeinsam lernen. Dafür gilt es Ausbildungsformate zu schaffen, die der Bildungsbedeutsamkeit von Gefühlen sowohl in frühkindlichen Bildungsprozessen Beachtung schenken, als auch professionell begleitete Reflexionsräume für Fachkräfte zu gestalten, die eine lebenslange forschende Haltung dieser ermöglicht und unterstützt.

4 Fazit: Schlussfolgerungen für die Praxis

„Starke Gefühle können Menschen beherrschen, indem sie das Ichbewusstsein vorübergehend auslöschen. Wer im Affekt handelt, ist nicht zurechnungsfähig. Gefühle wahrzunehmen, sie zu nutzen, zu verarbeiten und zu gestalten ist eine Bildungsaufgabe in der frühen Kindheit.“ (Stenger 2012, S. 37)

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus zusammenfassend für das pädagogische Handeln, wie kann diese wesentliche Erkenntnis vom Zusammenspiel von Emotion und Kognition in frühkindlichen Bildungsprozessen in der Praxis gelingen und welche professionell-reflexive Haltung der Fachkräfte, der Institutionen ist dazu erforderlich? Ein Leitsatz für die Praxis, der sich an einer „Pädagogik des Innehaltens“³ von Schäfer orientiert, könnte lauten: *Weniger ist Mehr!*

³ „Pädagogik des Innehaltens besteht in der aktiven, aufmerksamen Zurückhaltung. Sie schafft einen institutionellen Rahmen, in dem zwischenmenschliche Beziehungen so gestaltet werden können, dass sie der Aktivität des Kindes Vortritt lassen. Dadurch erhält das Kind Möglichkeiten, seine eigenen Perspektiven einzubringen. Der Erwachsene spürt den kindlichen Möglichkeiten nach und unterstützt sie mit eigenem Handeln oder Ideen. Es entsteht ein Prozess der Identifikation mit dem Kind, der ein auf das Kind abgestimmtes pädagogisches Handeln auf der Basis einer gemeinsam geteilten Erfahrung ermöglicht.“ (Schäfer, Alemzadeh 2012, S. 35)

- *Weniger* vorgefertigtes Wissen und überfüllte inhaltliche Programme. *Mehr* Interesse am Tun und den Fragen der Kinder an die Welt. Wir gestalten Raum für kindliche Aktivität und halten inne ó entschleunigen. In diesem Prozess der Entschleunigung entsteht ein Rahmen für aktive, aufmerksame Zurückhaltung (vgl. Schäfer/Alemzadeh 2012, S. 35), der selbstwirksame Erfahrungen der Kinder unterstützt, und durch Spiegelung bzw. Modulation der erwachsenen Begleiter den Rahmen schafft, dass Kinder bewusst ihr Tun mit ihrem inneren Erleben vergleichen und bei Bedarf auch eigenständig verändern/verbessern können. Wahrnehmungsbereitschaft und ósensibilität, Resonanz und Reflexion sind somit wesentliche Instrumente die die Bildung sekundärer Gefühle unterstützt.

- *Weniger* Erwachsenenperspektive und diagnostische Wahrnehmung der Kinder. *Mehr* Raum für selbstbildendes Spiel und Interesse am Entdecken der Wirklichkeit des Kindes. In einer wechselseitigen Partnerschaft für Lernen, dass auf einer forschenden selbstreflexiven Haltung der Fachkräfte beruht, herrscht Offenheit, Freiwilligkeit und findet sich Raum für emotionales Erfahren, Kreativität und lustvolles Entdecken und Lernen der Kinder.

Man versteht sich als eine kooperative Lern- und Denkgemeinschaft, die Gefühlen eine wesentliche Orientierungsqualität in dieser komplexen Auseinandersetzung mit Welt und dem Darinwerden zuschreibt.

šPädagogisches Handeln muss daher aus einer doppelten Perspektivität: der des Kindes und der des Erwachsenen erfolgen. Es ist die professionelle Aufgabe des Erwachsenen, beide Perspektiven aufeinander abzustimmen ó und zwar so, dass die Beteiligung des Kindes dabei gesichert wird.õ (Schäfer, Alemzadeh 2012, S. 34) Diese professionelle Haltung ermöglicht ein sensibles Nachspüren, Wahrnehmen sowie Spiegeln und Modulieren des Erlebens des Kindes, stützt sich auf eine solide gefestigte Beziehung von Erwachsenen und Kind und bildet die Grundlage für einen empathischen Umgang mit dem Werden des Kindes.

- *Weniger* starre Strukturen. *Mehr* Flexibilität. Es geht darum, Versuch und Irrtum auszuhalten (vgl. Schäfer 2014, S. 277) und flexible Strukturen im Pädagogenteam und mit dem Team zu gestalten, die Raum für das Lernen mit und durch Emotionen schaffen.

- *Weniger* Regulation von Gefühlen, die den sogenannten *škorrekten* und rational kontrollierten Umgang mit Gefühlen meint. *Mehr* Empathie im Umgang mit Kindern und dem eigenen Bild vom Kind, bei denen der Impuls des Kindes Raum zum Handeln bekommt und somit ein selbstwirksames Ich ausbilden und entfalten kann (vgl. Stenger 2012, S. 36).

Werden diese professionellen Voraussetzungen im institutionellen Setting geschaffen und die herausfordernden Anforderungen von den Fachkräften an die Qualität ihres professionellen Könnens gemeinsam getragen und gelebt, kann es gelingen, dass Emotionen ihren wesentlichen Teil an der geistigen Entwicklung des Kindes leisten können und die Grundlage bilden für eine selbstwirksame Entwicklung des Kindes.

Literaturverzeichnis:

ARNOLD, Rolf/ HOLZAPFEL, Günther (Hrsg.) (2008): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

BAMLER, Verena (Hrsg.)/ SCHÖNBERGER, Ina/ WUSTMANN, Cornelia (Hrsg.) (2010): Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder. Weinheim/ München: Verlag Juventa.

BRAUN, Anna K./ MEIER, Michaela (2004): Wie Gehirne laufen lernen oder: "Früh übt sich, wer ein Meister werden will!". Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung "Neuropädagogik". In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4, S. 507-520.

ENGEL, Monika Paramita (2008): Der Bildungsbegriff in der psychoanalytischen Pädagogik. Eine paradigmatische Untersuchung des Begriffe von Bildung anhand von ausgewählter psychoanalytisch-pädagogischer Texte. Hamburg: Diplomica Verlag.

GIESEKE, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

LEU, Hans Rudolf/ FLÄMIG, Katja/ FRANKENSTEIN, Yvonne/ KOCH, Sandra/ PACK, Irene/ SCHNEIDER, Kornelia/ SCHWEIGER, Martina (2011): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/ Berlin: Verlag das Netz.

SALISCH VON, Maria (Hrsg.) (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

SCHÄFER, Gerd/ ALEMZADEH, Marjan (2012): Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Weimar/ Berlin: Verlag das Netz.

SCHÄFER, Gerd (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

SCHÄFER, Gerd E. (2003): Die Bedeutung emotionaler und kognitiver Dimensionen bei frühkindlichen Bildungsprozessen. In: DÖRR, Margret/ GÖPPEL, Rolf (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 77 ó 90.

SCHÄFER, Gerd (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim/ München: Juventa.

SCHÜSSLER, Ingeborg (2008): Die emotionalen Grundlagen nachhaltigen Lernens - theoretische und empirische Erkenntnisse. In: ARNOLD, Rolf (Hrsg.)/ HOLZAPFEL, Günther (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen)Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren, S. 183-214.

STENGER, Ursula (2012): Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15. Jg., Sonderheft 16, S. 25-40.

STENGER, Ursula/ KREBS, Monique (2011): Beobachtung und Dokumentation von Lernprozessen in Gruppen als pädagogische Werkzeuge im Alltag. In: FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus (Hrsg.); NENTWIG-GESEMANN, Iris (Hrsg.); LEU, Hans Rudolf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Freiburg, Breisgau: FEL (2011) S. 151-182.

VOLLMER, Knut (Hrsg.) (2006): Das Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg/Breisgau: Herder.