

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Abbildungsverzeichnis | II |
| Tabellenverzeichnis..... | II |
| Abkürzungsverzeichnis | II |
| 1 Pädagogische Grundlagen | 1 |
| 1.1 Begriffsbestimmung | 1 |
| 1.2 Brandschutzerziehung und Brandschutzaufklärung | 1 |
| 1.3 Entwicklungspsychologie | 3 |
| 1.3.1 Basiswissen kognitive Entwicklung für die Brandschutzerziehung..... | 3 |
| 1.3.2 Basiswissen Entwicklungspsychologie für die Brandschutzaufklärung | 8 |
| 2 Gestaltung einer Brandschutzerziehung und -aufklärung..... | 14 |
| 2.1 Didaktik und Methodik..... | 14 |
| 2.2 Didaktische Prinzipien..... | 16 |
| 2.2.1 Prinzipien für die Gestaltung einer Brandschutzerziehung mit Kindern..... | 16 |
| 2.2.2 Prinzipien für die Gestaltung einer BE/BA mit Jugendlichen..... | 18 |
| 2.2.3 Prinzipien für die Gestaltung einer Brandschutzaufklärung mit Erwachsenen..... | 20 |
| 2.3 Methodische Hinweise | 21 |
| 2.4 Ergänzende methodische Hinweise | 22 |
| 2.4.1 Für die Arbeit mit Kindern:..... | 22 |
| 2.4.2 Für die Arbeit mit Senioren..... | 23 |
| 2.4.3 Für die Arbeit mit Menschen mit Behinderung | 23 |
| 3 Planung einer BE/BA..... | 25 |
| 3.1 Lernziele | 25 |
| 3.1.1 SMART-Schema | 25 |
| 3.2 Unterrichtseinheit und Unterrichtsstunde | 26 |
| 3.2.1 Planung einer Unterrichtsstunde | 26 |
| 3.2.2 Inhaltliche Vorbereitung..... | 27 |
| 3.3 Absprachen über Lehrinhalte | 27 |
| 4 Projekttag, Projektwochen & Events..... | 29 |
| 4.1 Veranstaltungstypen | 29 |
| 4.2 Planung von Projekten & Events..... | 30 |
| 4.3 Feuerwehr AG | 31 |
| 5 BE/BA Materialien | 33 |
| 6 Literaturverzeichnis..... | 34 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Stufenförmige Entwicklung nach Jean Piaget | 3 |
| Abbildung 2: Didaktik und Methodik..... | 14 |
| Abbildung 3: Didaktisches Dreieck | 15 |
| Abbildung 4: Unterrichtseinheit & Unterrichtsstunde | 26 |
| Abbildung 5: Ablaufbeispiel BE/BA | 28 |
| Abbildung 6: Themenvorschläge Projekte | 29 |
| Abbildung 7: Voraussetzungen für die Durchführung von Projekten | 30 |
| Abbildung 8: Eventmanagement..... | 31 |

Tabellenverzeichnis

Es konnten keine Einträge für ein Abbildungsverzeichnis gefunden werden.

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-------------|---|
| BE/BA | <i>Brandschutzerziehung und -aufklärung</i> |
| DFV | <i>Deutscher Feuerwehrverband</i> |
| HMdI | <i>Hessisches Ministerium des Innern, für Sicherheit und Heimatschutz</i> |
| MINT | <i>Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik</i> |
| RiSU | <i>Richtlinien zur Sicherheit im Unterricht</i> |
| UE | <i>Unterrichtseinheit</i> |
| vfdb..... | <i>Vereinigung zur Förderung des deutschen Brandschutzes e.V.</i> |
| WPU | <i>Wahlpflicht Unterricht</i> |

1 Pädagogische Grundlagen

1.1 Begriffsbestimmung

In der Brandschutzerziehung und -aufklärung (BE/BA) vermitteln Feuerwehrangehörige den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Kenntnisse über unterschiedliche Themenbereiche wie bspw. das Absetzen des Notrufs, Brennen und Löschen, die Aufgaben und Aus-rüstung der Feuerwehr oder das Verhalten im Brandfall. Grundlage jeder Wissensvermittlung ist die Pädagogik.

Pädagogik ist die Wissenschaft und Lehre der Bildung und Erziehung. Sie beschreibt somit, wie Wissen an Teilnehmerinnen und Teilnehmer vermittelt werden kann und was dabei zu beachten ist. Dabei ist die genaue Vorgehensweise von verschiedenen, individuellen Faktoren, wie bspw. den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, dem zu vermitteln-den Thema oder dem Verlauf der Veranstaltung abhängig. Bildung und pädagogisches Handeln werden aus diesem Grund als Prozess bezeichnet, der fortlaufend gestaltet werden muss. Das allgemeine pädagogische Ziel der Brandschutzerzieherinnen und Brandschutzerzieher ist es, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein ideales Lernen zum Thema Brandschutz zu ermöglichen. Um dieses Ziel zu erreichen, stellen Brandschutzerzieherinnen und Brandschutzerzieher unterschiedliche didaktische Überlegungen an, um die zu vermittelnden Inhalte und Lernziele auf die Adressatengruppe anzupassen. Auf Basis dieser Überlegungen erfolgt eine Auswahl der konkreten Methoden für die BE/BA.

Eine gelungene Abstimmung von Inhalt, Didaktik und Methodik erzeugt bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern neue Lernanlässe. Ein erfolgreiches Lernen ist daran zu erkennen, dass durch die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich eine Verhaltensänderung erzeugt wird.

Für die BE/BA bedeutet dies bspw.: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bearbeiten die Inhalte brennbare Stoffe, die Einteilung in Brandklassen sowie das jeweils geeignete Löschmittel und seine Anwendung, so erlangen sie eine erhöhte Sensibilität im Umgang mit Feuer.

1.2 Brandschutzerziehung und Brandschutzaufklärung

Brandschutzerziehung und -aufklärung ist ein Bildungsbereich, in welchem Themen des Brandschutzes an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vermittelt werden sollen. Bildung bezeichnet die Auseinandersetzung eines Menschen mit der ihn umgebenden Welt. Diese Auseinandersetzung findet bspw. im Kontakt mit der physischen Welt, der Kultur, der Geschichte sowie mit anderen Menschen und sich selbst statt.

Für den Bildungsbereich Brandschutz definiert der gemeinsame Ausschuss BE/BA des Deutschen Feuerwehrverbandes (DFV) und der Vereinigung zur Förderung des Deutschen Brandschutzes e.V. (vfdb) die folgenden allgemeinen Lernziele:

Die Teilnehmenden sollen...

- ...Maßnahmen zur Verhütung von Schadensfeuern und anderen Notfallsituationen treffen können.
- ...richtiges Verhalten im Schadensfall und im weiteren Sinne auch bei anderen Notfällen an den Tag legen können.
- ...geeignete Maßnahmen zur Bekämpfung des Schadensfeuers bzw. zur Hilfeleistung treffen können.

Unterteilt wird der Bildungsbereich Brandschutz in die Brandschutzerziehung und die Brandschutzaufklärung. Maßgebender Faktor sind dafür die unterschiedlichen Adressaten- und Teilnehmergruppen (Gemeinsamer Ausschuss Brandschutzerziehung und -aufklärung, 2016). Diese Einteilung wird deutlich, wenn sie im Kontext der allgemeinen Definitionen von Erziehung und Aufklärung betrachtet wird.

Brandschutzerziehung

Erziehung wird beschrieben als Prozess der sozialen Interaktion, wodurch Wertvorstellungen und Verhaltensnormen an die nächste Generation übertragen werden (Spektrum, 2024). Hier wird ein Generationenunterschied deutlich. Die meist älteren und bereits erfahreneren Lehrenden sollen ihr Wissen an die meist jüngeren, weniger erfahrenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer weitergeben. Die hier beschriebene Form der Wissensvermittlung kann für den Bereich der Brandschutzerziehung übernommen werden und passt zu der vom DFV und vfdb festgelegten Alterspanne (3-15 Jahre). Alternativ kann auch von Brandschutzerziehung gesprochen werden, wenn das Angebot im Kontext von Kindertagesstätten, Grundschulen oder der Sekundarstufe I angeboten wird, da sich diese Bildungsinstitutionen an Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Alters richten (Gemeinsamer Ausschuss Brandschutzerziehung und -aufklärung, 2016).

Brandschutzaufklärung

Brandschutzaufklärung richtet sich vornehmlich an Jugendliche und Erwachsene. Dies wird deutlich aus der Definition des DFV und vfdb, welcher die Brandschutzaufklärung im Bereich ab der Sekundarstufe II oder ab dem 16 Lebensjahr verortet. Ziel der Aufklärung allgemein ist es, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über bisher unbekannte Zusammenhänge aufzuklären oder ihnen den gewünschten Aufschluss über ein Thema zu geben (Duden, 2024). Sie ist stärker als Erziehung von Freiheit und Selbständigkeit des Lernenden geprägt (Böhm & Seichert, 2018). Die Brandschutzaufklärung bedient sich der Altersgruppe entsprechend in der Didaktik und Methodik der außerschulischen Jugendbildung, der Erwachsenenbildung und der Weiterbildung. Es liegt die gemeinsame Zielsetzung zugrunde Menschen

„bei der Aneignung von für sie relevanten Inhalten und Themen zu unterstützen und dafür geeignete Wege zu finden. Dabei gibt es keine Rezepte, keine ‚goldenen Schlüssel‘ zur Vermittlung von Inhalten und Themen“ (von Hippel, Kulmus, & Stimm, 2022, S. 9)

Auch wenn entlang der Definitionen des DFV und vfdb die Adressaten- und Teilnehmergruppen der BE/BA anhand ihres Alters klar voneinander abgegrenzt werden, sind die Übergänge der im Folgenden dargestellten kognitiven Entwicklung, der

didaktischen Prinzipien und methodischen Grundsätze eher fließend. Denn der eigene Lernprozess der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist von vielen unterschiedlichen, individuellen Faktoren wie bspw. der persönlichen Entwicklung abhängig. Folglich kann bspw. ein didaktischer Ansatz für Jugendliche auch im jungen erwachsenen Alter erfolgsversprechend sein oder umgekehrt (von Hippel, Kulmus, & Stimm, 2022, S. 87).

1.3 Entwicklungspsychologie

Für die Planung einer BE/BA ist es sinnvoll sich mit der kognitiven Entwicklung der Zielgruppe auseinander zu setzen. Dieses Wissen kann dabei unterstützen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer besser einzuschätzen und so die Anpassung der Inhalte zu erleichtern. Im Folgenden werden die kognitiven Entwicklungsphasen und Stufen im Allgemeinen dargestellt, sowie draus folgende Hinweise zur BE/BA gegeben.

1.3.1 Basiswissen kognitive Entwicklung für die Brandschutzerziehung

Das Modell der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget stellt einen stufenförmigen Erwerb kognitiver Fähigkeiten im Kindes- und Jugendalter dar. Es umfasst vier Phasen: sensomotorisch, präoperational, konkret-operational und formal-operational. Die Aneignung bedeutsamer Meilensteine jeder Entwicklungsphase stellt eine wichtige Voraussetzung für neue kognitive Leistungen der folgenden Phase dar, wobei die Weiterentwicklung des formal-operationalen Denkens als letzte Phase über die gesamte Lebensspanne verläuft (Sodian, 2018, S. 396). Piaget geht davon aus, dass jedes Kind unabhängig von Region und Kultur alle Stufen in der festliegenden Reihenfolge durchläuft, wobei das Entwicklungstempo und die jeweiligen Übergänge in die nächste Stufe individuell sind (Piaget, 2003, S. 65).

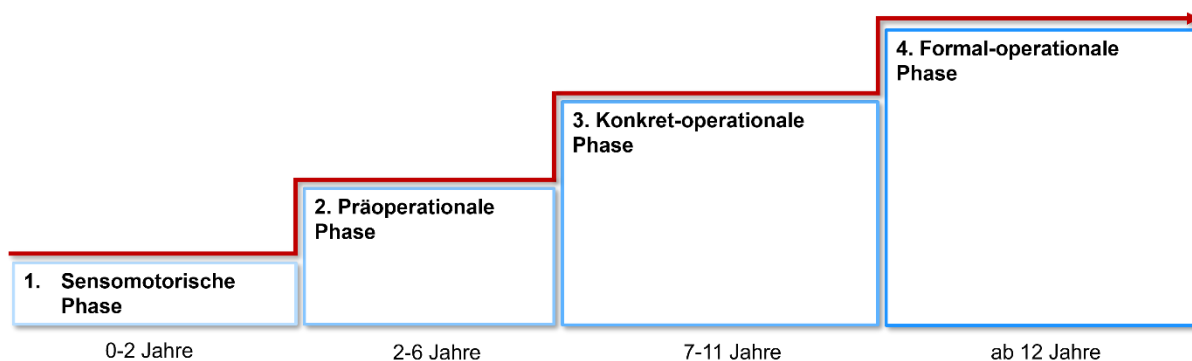


Abbildung 1: Stufenförmige Entwicklung nach Jean Piaget

Quelle: eigene Darstellung

Das Modell liefert für die Planung einer Brandschutzerziehung und der Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten somit eine nachvollziehbare Grundlage. Es stellt jedoch nur eine von vielen weiteren theoretischen Modellen zur Darstellung der kognitiven Entwicklung im Kindesalter dar. Insgesamt müssen Kinder und Jugendliche individuell betrachtet werden, weil die Altersspannen sowie die jeweiligen kognitiven Entwicklungsstände nur als Richtwert verwendet werden können.

Sensomotorische Phase (0-2 Jahre)

In der ersten Phase der kognitiven Entwicklung stehen sensomotorische Erfahrungen im Vordergrund, welche die Grundlage für spätere Denkprozesse bilden (Pinquart, Schwarzer, & Zimmermann, 2019, S. 88). Die Erfahrungen und das Wissen der Kinder entstehen durch Interaktionen mit der Umwelt, wie angeborene Reflexe als erste Handlungen sowie Wahrnehmungen über die Sensomotorik (Sodian, 2018, S. 397). Über die Sinne nimmt das Kind Objekte und Handlungen wahr und führt die daraus resultierenden Bewegungen durch (Textor, 2022). Nach der Geburt beschäftigt sich der Säugling damit, den noch bedeutungslosen Dingen und der Welt einen Sinn zu geben und sich aktiv mit der Umwelt auseinanderzusetzen (Spitzer & Herschkowitz, 2019, S. 20). Mittels dieser Eigenschaften wird das Kind zum Akteur seiner Entwicklung, indem es Welt, Wissen und Denken eigenständig konstruiert (Haug-Schnabel & Bense, 2017, S. 77).

Um Denkprozesse basierend auf sensomotorischen Handlungen zu initiieren, bedarf es somit der Entwicklung eines Vorstellungsvermögens, welches Objekte, Handlungen und Erfahrungen gedanklich widerspiegelt. Diese werden ebenfalls als verinnerlichte Handlungen oder Repräsentationen bezeichnet (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 88 f.).

Die ersten Bewegungen beschränken sich vorerst auf angeborene Reflexe (z. B. greifen und schlucken), welche sich im Verlauf zu koordinierten Handlungen weiterentwickeln. Durch stetige Wiederholung und Anpassung der Reflexe, werden neue Handlungsmöglichkeiten geschaffen, wobei die Auswirkung des Handelns noch nicht vollständig bewusst sind (Pinquart, Schwarzer, & Zimmermann, 2019, S. 88 f.).

Zum Ende des ersten Lebensjahres verfügen die meisten Kleinstkinder über Vorstellungen von Objekten und Handlungen und haben den elementaren Entwicklungsschritt der Objektpermanenz erreicht. Dieser elementare Meilenstein beschreibt die Fähigkeit zu wissen, dass ein Objekt weiterhin existiert, obwohl dieser aus dem Sichtfeld verschwindet. Dies wird durch ein Suchverhalten sichtbar (Pinquart, Schwarzer, & Zimmermann, 2019, S. 89). Zudem resultiert aus der Objektpermanenz ein Verständnis für den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung einer Handlung, was als grundlegende Voraussetzung für das logische Denken verstanden werden kann (Sodian, 2018, S. 397). Sofern ein Gegenstand jedoch nacheinander an mehreren Orten versteckt wird, sucht das Kind im ersten Versteck (A) und nicht in den folgenden (B), weshalb Piaget dies als A-nicht-B Fehler beschreibt (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 90 f.).

Zum Ende des zweiten Lebensjahres können Kleinstkinder Schlussfolgerungen (Wenn-dann-Beziehungen) ziehen und sind zur verzögerten Nachahmung fähig (Sodian, 2018, S. 398). Infolgedessen reproduzieren Kinder Handlungen, welche in dem Moment nicht mehr beobachtet werden können (Pinquart, Schwarzer, & Zimmermann, 2019, S. 88 f.).

Damit wird der Übergang zur präoperationalen Phase deutlich und der Gebrauch von Symbolen äußert sich in der Wortschatzexplosion sowie dem fiktiven Spiel (Sodian,

2018, S. 398). Auf Basis sprachlicher und gestischer Symbole gewinnt das Denken als verinnerlichtes Handeln an Flexibilität und ist nicht mehr ausschließlich an beobachtbare Handlungen gebunden. Am Ende dieser Phase ist somit eine verbesserte Kontrolle der Motorik vorhanden und eine verbesserte Orientierung in der Umgebung möglich (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 91).

In dieser Entwicklungsphase ist Brandschutzerziehung nur unterschwellig möglich. Es bietet sich an bspw. Feuerwehrfahrzeuge zu zeigen, die Kinder Feuerwehrausrüstung anfassen und fühlen zu lassen oder den Feuerwehralarm zu hören.

Präoperationale Phase (2-6 Jahre)

Als nächstes folgt die präoperationale Phase im Alter von zwei bis sechs Jahren, welche durch die Weiterentwicklung der Sprache und dem Umgang mit Symbolen charakterisiert ist (Textor, 2022). Das Kleinkind hat Objekte und Ereignisse verinnerlicht. Dies äußert sich in einer veränderten Funktion des Objektes in der Fantasie oder sogenannten „Als-ob-Spielen“, wie bspw. die Nutzung eines Bausteins als Telefon. Kinder dieser Entwicklungsphase sind dazu fähig „Wenn-dann-Beziehungen“ herzustellen, wohingegen gedankliche Handlungen mental nicht rückgängig gemacht werden können (Pinquart, Schwarzer, & Zimmermann, 2019, S. 90). Das statische Denken wird in Aufgaben zur Mengenerhaltung physikalischer Zustände deutlich, indem Kinder den aktuellen Zustand fokussieren, anstatt den Prozess gedanklich wieder rückgängig zu machen. Die Denkprozesse innerhalb dieser Phase sind somit wenig prozesshaft und an konkrete Beispiele sowie eigene Handlungen gebunden, weshalb sich die kindliche Wahrnehmung der Umwelt von der Erwachsener unterscheidet (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 78). Die Fokussierung eines Merkmals und die damit verbundene Berücksichtigung weiterer Aspekte führt ebenfalls dazu, dass geistige Prozesse nicht rückgängig gemacht werden können (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 195). Weitere Beispiele dafür sind das Ordnen von Gegenständen nach mehreren Kriterien wie Form und Farbe oder nach Rangfolgen wie Höhe und Breite (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 81). Darüber hinaus ist der kindliche Egozentrismus allgegenwärtig, weshalb Kinder nicht dazu fähig sind, andere Perspektiven als die eigene zu berücksichtigen (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 195). Die eigenen Erklärungsmuster beziehen sich dabei auch auf die Wahrnehmung von Objekten und Naturereignissen (Pinquart, Schwarzer, & Zimmermann, 2019, S. 88 f.). Im „Animismus“, als Form des magischen Denkens, erhalten unbelebte Objekte menschliche Eigenschaften, wie z. B. die Sonne geht unter, weil sie müde ist. Daneben beschreibt der „Artifizialismus“ die Entstehung von Naturereignissen durch menschliche Kraft zur Erklärung komplexer Phänomene. Wie z. B.: Die Sonne scheint, damit die Menschen nicht frieren. (Piaget, 2015, S. 294 ff.).

Basierend auf dem statischen Denken und der Zentrierung auf einzelne Merkmale in mehreren Situationen ist die kindliche Realität verzerrt und geht mit einer fehlerhaften Logik einher. Für den Übergang in die nächste Entwicklungsphase ist eine Flexibilisierung des Denkens und eine Dezentrierung notwendig (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 82). Insgesamt sind Kinder dieser Altersspanne neugierig und möchten sich die Welt aneignen, weshalb sie in dieser Phase auch häufig „Warum-Fragen“ stellen (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 102).

Für die Brandschutzerziehung mit Kindern in dieser Entwicklungsphase eignen sich besonders gut Methoden und didaktische Ansätze die mit Symbolik und konkreten Beispielen oder „Als-ob“-Vorstellungen arbeiten. Auch die Nutzung von Handpuppen eignet sich gut, da diese bspw. am magischen Denken ansetzt. Der Fokus der Brandschutzerziehungseinheiten sollte auf wenigen, aber prägnanten Themen liegen. Dabei sollte immer die Perspektive des Kindes bereits in der Planung im Vordergrund stehen. Kinder können in dieser Altersphase mit Problemstellungsfragen noch nicht umgehen. Daher sollten sie stattdessen möglichst viel selbst ausprobieren.

Konkret-operationale Phase (7-11 Jahre)

In der konkret-operationalen Phase, im Alter von sieben bis elf Jahren, werden die Denkprozesse des Kindes reifer und das logische Denken entwickelt sich. Das kindliche Denken wird aufgrund der Beachtung mehrerer Dimensionen und Merkmale flexibler und prozesshafter (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 83). Gedanklich können Handlungen vollständig berücksichtigt und rückgängig gemacht werden (Pinquart, Schwarzer, & Zimmermann, 2019, S. 92). Dennoch werden konkrete Beispiele und Wahrnehmungen der unmittelbaren Umgebung für den Prozess der gedanklichen Handlungen benötigt und die Fähigkeit zum abstrakten Denken ist weiterhin eingeschränkt (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 83). Dies ermöglicht die Lösung von konkreten Problemstellungen der aktuellen Situation (Kray & Schaefer, 2018, S. 216). Beispiele dafür bieten einfache Rechenaufgaben, sofern Kinder ihre Hände oder zählbare Materialien zur Lösung der Aufgabe verwenden und damit ein konkretes Beispiel vor Augen haben. Werden Zahlen durch Variablen ersetzt, ist eine Berechnung nicht mehr möglich (Krönert, 2023). Weiterhin befähigt der gedankliche Ablauf von Handlungen Kinder dazu, Aufgaben der Mengenerhaltung in Bezug auf Längen, Gewicht, Anzahl oder Volumen zu lösen. Das Ordnen von Objekten nach bestimmten Reihenfolgen) oder Gruppen) gelingt sicher. In der mittleren Kindheit entwickelt sich die Fähigkeit zu Klasseninklusionsaufgaben mit der Unterscheidung von Ober- und Unterklassen. Ein Beispiel dafür stellt der Vergleich zwischen Bildkarten mit Tieren (z. B. sieben Affen und drei Elefanten) dar, wobei die Frage dazu lautet, ob mehr Affen oder mehr Tiere zu sehen sind. Das Konkret-operationale Denken ermöglicht zum Vergleich der präoperationalen Phase die richtige Antwort (Kray & Schaefer, 2018, S. 216f). Das kindliche Denken ermöglicht ebenfalls Schlussfolgerungen vom Allgemeinen zum

Spezifischen und umgekehrt (Kray & Schaefer, 2018, S. 218). Der Egozentrismus wird überwunden und die Perspektiven anderer Personen gewinnen an Bedeutung. Dabei gilt zu beachten, dass die Perspektivenübernahme für konkrete Personen und nicht der gesamten Gesellschaft gilt. Daraus folgen die Planung und Abstimmung von Handlungen mit denen anderer Personen (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 83). Damit einher geht eine Zunahme des Räumlichen Denkens. Positionen werden, im Gegensatz zum präoperationalen Denken, auch aus anderen Perspektiven beschrieben. Somit können Kinder mittleren Alters Wegbeschreibungen liefern und die zeitliche sowie räumliche Entfernung zweier Orte einschätzen. Mental ist dies über eine Vorstellung einer bewegend Person zwischen dem Ort A und B möglich (Kray & Schaefer, 2018, S. 218). Logische Gedankenvorgänge führen dazu, dass Systeme gedanklicher Handlungen aufgebaut, wie die Addition und Subtraktion (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 83) und Strategien entwickelt werden (z. B. eine Zählstrategie zu mathematischen Aufgaben) (Kray & Schaefer, 2018, S. 218). Die konkret-operationale Phase vergrößert demnach die Beweglichkeit kindlichen Denkens, ist insgesamt dennoch auf konkrete Anlässe angewiesen (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 83).

Die Brandschutzerziehung mit Kindern in dieser Entwicklungsphase sollte sich daran orientieren die Kinder herauszufordern, aber nicht zu überfordern. Einfache Fragen und Aufgabenstellungen kombiniert mit konkreten Beispielen sind gut geeignet. Insbesondere dann, wenn sie Bezug zur Erfahrungswelt der Kinder haben und bekannte Personen einbezogen werden können. Beispielsweise bietet sich die Vorführung des Rauchhauses an. Das Verhalten im Brandfall sowie die Nutzung von Flucht- und Rettungswegen kann durch eine Geschichte mit unterschiedlichen bekannten Personengruppen (Familie, Freunde, etc.) aufgegriffen werden und praktisch sowie für die Kinder unmittelbar nachvollziehbar vermittelt werden

Formal-operationale Phase (ab 12 Jahre)

Nach Piaget stellt die formal-operationale Phase das höchste Denkstadium dar, wobei dieses nicht zwingend von allen Menschen erreicht wird. Das abstrakte Denken ist vorhanden, ohne auf konkrete Beispiele oder Situationen zurückgreifen zu müssen. Piaget hat dazu den Pendelversuch eingeführt mit der Aufgabe herauszufinden, von welchen Variablen die Zeit abhängig ist, in welcher der Pendel auf und ab schwingt (Pinquart, Schwarzer, & Zimmermann, 2019, S. 92). Kinder und Jugendliche dieser Altersspanne gehen systematisch vor: Hypothesen werden erstellt und Handlungen damit gedanklich durchgeführt. Es folgt die Prüfung der Annahmen durch Experimente, wodurch Schlussfolgerungen formuliert werden (Sodian, 2018, S. 400). Im systematischen Prozess werden die Variablen isoliert und somit die einzige Lösung -die Länge des Fadens- erkannt (Pinquart, Schwarzer, & Zimmermann, 2019, S. 92f). Damit können komplexe Problemstellungen theoretisch und analytisch behandelt werden. Der Erkenntnisprozess wird kritisch reflektiert und durch die Betrachtung weiterer

Perspektiven nicht mehr als die absolute Wahrheit angenommen. Darüber hinaus erfolgt die Reflexion gesellschaftlicher Probleme wie Wahrheit, Moral und Gerechtigkeit, weshalb andere Perspektiven eine elementare Rolle einnehmen. Mit Erreichen der formal-operationalen Phase sind alle notwendigen geistigen Fähigkeiten vorhanden, um sich die Umwelt zu erschließen und Problemstellungen zu analysieren (Sodian, 2018, S. 400).

Brandschutzerziehung in dieser Entwicklungsphase kann den Kindern und Jugendlichen Freiraum geben, um selbst tätig zu werden. Sie können bereits abstrakt denken und verfügen über Basiswissen in unterschiedlichen Themenbereichen, welches sie zur Lösung von Problemstellungen nutzen können und wollen.

Die vier Phasen der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget stellen somit den Erwerb vom Vorstellungsvermögen dar. Dies reicht von Objekten und ihrem Verhalten bis hin zu abstrakten Vorstellungen mit rationalen und logischen Denkvorgängen. Aufgrund dessen bietet das Modell eine Orientierung für die geistigen Fähigkeiten von Kindern, welche im Rahmen der Brandschutzerziehung zur entwicklungsgerechten Umsetzung berücksichtigt werden können.

1.3.2 Basiswissen Entwicklungspsychologie für die Brandschutzaufklärung

Genau wie für Kinder gibt es auch für Jugendliche und Erwachsene unterschiedliche Entwicklungsstufen. Die kognitive Entwicklung der Jugendlichen teilt sich dabei in die „Adoleszenzphase“ und die „Jugendphase“, die von Erwachsenen in die drei Phasen „frühes“, „mittleres“ und „spätes Erwachsenenalter“. Das Lernen findet in diesen Altersphasen nicht mehr ausschließlich zum Erwerb von Wissen statt. Es kann bspw. auch zum Erhalt des bestehenden Wissens und der eigenen Leistungsfähigkeit dienen oder dem Ausgleich eines bereits entstandenen Verlustes von Fähigkeiten und Wissen (Oerter & Montada, 2008).

Analog zu der Entwicklung von Kindern gilt bei den folgenden Altersgruppen ebenfalls, dass es sich um theoretische Modelle zur Darstellung der Erwachsenen handelt. Die individuelle Entwicklung jedes einzelnen kann sich somit von den dargestellten Altersphasen unterscheiden. Zusätzlich muss ab dem Jugendalter grundsätzlich von einer hohen Unterschiedlichkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer innerhalb einer Gruppe ausgegangen werden. Jede einzelne Person bringt unterschiedliche und individuelle persönliche Erfahrungen, genetische Vorprägung, Einschränkungen, Benachteiligungen, Vorwissen oder bereits erworbenen Kompetenzen mit. Als zusätzliche Komponente spielt die Entwicklungsumwelt als hoch individueller Bestandteil der Entwicklung jeder Person eine wichtige Rolle. Hier findet eine Wechselwirkung statt: Die Personen werden im Laufe des Lebens durch ihre Umwelt in ihrer Entwicklung beeinflusst. Gleichzeitig beeinflussen sie auch ihre Umwelt und gestalten sich so ihren Entwicklungskontext selbst (Montada, Lindenberger, & Schneider, Fragen, Konzepte,

Perspektiven, 2018, S. 32). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass kein Entwicklungsprozess gleich und somit auch der aktuelle Entwicklungsstand der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nie gleich ist.

Phase der Adoleszenz (13 -17 Jahre)

In der Phase der Adoleszenz sind Jugendliche vor allem durch die Kernherausforderung geprägt, sich selbst im „neuen“ Körper zurecht zu finden und ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Psychisch sind sie damit herausgefordert sich mit den Pubertären Veränderungsprozessen zu arrangieren (Schröder, 2013, S. 112). Gleichzeitig verändert sich die Art ihres Denkens. Neben dem weiteren Ausbau der Fähigkeit nun abstrakte Hypothesen zu bilden, konkrete Lösungswege zu entwickeln und logisch zu Schlussfolgern, entwickeln sich Jugendliche vor allem im Bereich des sozialen Wissens und der Moral weiter. Die Fähigkeit zur Übernahme anderer Perspektiven wird weiterausgebaut und neue Strategien zur Konfliktlösung ausprobiert. Bisherige Bewertungs- und Orientierungssysteme werden kritisch hinterfragt und verlieren häufig ihre Gültigkeit. Gleichzeitig erreicht die Fähigkeit zur Selbstreflektion und die Suche nach dem Selbst einen ersten Höhepunkt. Als Nebeneffekt dieser Entwicklung gewinnt das eigene soziale Echo an Gewicht. Zudem werden Wertvorstellungen in unterschiedlichen Situationen und im Kontakt mit unterschiedlichen Menschen kritisch hinterfragt. Dabei kommt es nicht selten zu krisenhaften Situationen zwischen Streben nach Idealwerten und rationaler Bedürfnisbefriedigung (Fegert, 2024).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungsprozesse sollen und können Jugendliche in der BE/BA an vielen Stellen selbst aktiv werden. Insbesondere ein Verantwortungsgefühl in überschaubaren Aufgabenbereichen sind Herausforderungen, welche sie gerne übernehmen. Im Vordergrund soll die Selbstwirksamkeitserfahrung der Jugendlichen, sowie die Möglichkeit sich selbst auszuprobieren liegen (Schröder, 2013, S. 114). Erfahrungen in Gemeinschaften mit gleichaltrigen und die kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Gesellschaft stoßen in dieser Entwicklungsphase ebenfalls auf großes Interesse (Weichold & Silbereisen, 2018, S. 248 - 249).

Jugend (18 -22 Jahre)

In dieser Entwicklungsphase sind die meisten rein auf das eigene Individuum fokussierten Entwicklungsprozesse der Adoleszenzphase weitestgehend abgeschlossen. Der Schwerpunkt für die Jugendlichen verschiebt sich auf die Entwicklung von Autonomie. Dabei steht vor allem die Ablösung vom Elternhaus und die Berufswahl im Vordergrund, sowie die verstärkte Auseinandersetzung mit Moral. Auch die Frage nach der eigenen Geschlechtsrolle rückt nun in den Fokus, was ein kritisches Reflektieren der gesellschaftlichen und eigenen Zuschreibungen von bspw. klassischen Männer- oder Frauenbildern beinhaltet. Die Findung des eigenen Lebensstiles hat zwar bereits in der Adoleszenzphase eingesetzt, sie wird nun jedoch hinsichtlich der

Vorbereitung von wirtschaftlicher Unabhängigkeit von den Eltern und der Erprobung erster langfristiger und fester sozialer Beziehungen außerhalb der eigenen Kernfamilie erprobt. Besonders die Frage nach den Merkmalen einer langfristigen Partnerschaft sowie von langfristig tragfähigen Freundschaften stehen dabei im Vordergrund (Schröder, 2013, S. 113).

Für die BE/BA eignen sich daher weiterhin viele Methoden, welche das Ausprobieren und Einsetzen eigener Fähigkeiten fördern. Gleichzeitig steht hier nicht nur die Selbstwirksamkeit im Vordergrund, sondern auch die Wirksamkeit für andere als Teil der Gesellschaft (Scherr, 2013, S. 297). Selbstschutzkompetenzen wie sie innerhalb der BE/BA vermittelt werden, können als wertvolle Ergänzung des eigenen Wissens für die Gewinnung von weiterer Selbständigkeit verstanden werden. Genauso kann die Zugehörigkeit zu einer gut vernetzten und starken Gemeinschaft wie der Feuerwehr mit dem moralisch und gesellschaftlich hohen Wert des Schutzes von anderen als stabilisierende und somit attraktive Komponente der Gestaltung des eigenen Lebens erkannt werden.

Frühes Erwachsenenalter (23-30 Jahre)

In dieser Alterspanne sind die meisten Menschen mit der Partnerwahl, Familiengründung und dem Berufseinstieg beschäftigt. Die Kernherausforderungen für die eigenen Entwicklungsprozess sind die Verantwortungsübernahme sowie die Suche nach den eigenen Lebensstilen. Diese wird begleitet von dem permanenten persönlichen Aushandlungsprozess zwischen Intimität, Solidarität, Gemeinschaft und Isolation. Junge Erwachsene stehen vor der Herausforderung Entscheidungen treffen zu müssen, die nicht nur sie selbst, sondern auch andere nahestehende Personen beeinflussen. Und zwar nicht nacheinander, sondern häufig gleichzeitig oder in sehr kurzer Abfolge. Zudem sind die langfristigen Konsequenzen der Entscheidungen aufgrund der Schnelllebigkeit häufig nur schwer abschätzbar. Diese Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Ereignisse und Prozesse ist der Grund, warum diese Lebensphase auch die Bezeichnung „Rushhour“ des Lebens hat. Gleichzeitig werden die ersten biologischen Verschlechterungen wahrgenommen, welche jedoch nur latent als störend empfunden werden (Freund & Nikitin, 2018).

Brandschutzaufklärung in dieser Lebensphase soll an den Orten stattfinden an denen Erwachsenen sich bereits aufhalten und Verknüpfungen zu den für sie relevanten alltäglichen Themen herstellen. Ein Infostand bspw. zum Thema „Brandschutz für zuhause“ auf einem Stadtfest ist bspw. eine gute Möglichkeit, um beiläufig in Kontakt zu kommen. Themen wie bspw. Rauchmelder oder Feuerlöscher eignen sich gut, um an den Entwicklungsthemen Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit dieser Phase anzuknüpfen. Gleichzeitig werden hier durch diese Themen „Selbstschutz“ und „Schutz der eigenen Familie“

thematisiert, was für Menschen in dieser Entwicklungsphase häufig ein wichtiges Thema darstellt. Da die Menschen durch die „Rushhour“ des Lebens häufig bereits zeitlich und gedanklich sehr eingespannt sind, empfehlen sich allgemein kurze, unverbindliche und informelle Formate zur Brandschutzaufklärung. Zudem kann hier bereits der Effekt der Sekundäraufklärung über die eigenen Kinder erfolgen: Bei einem Angebot für Kinder zum Thema Brandschutz sehen, hören und erleben die Eltern oder andere begleitende Erwachsenen die Inhalte häufig mit.

Mittleres Erwachsenenalter (31- 64 Jahre)

In dieser Entwicklungsphase sind Menschen mit den ersten altersbedingten körperlichen Veränderungen konfrontiert. Eine wesentliche Aufgabe besteht daher darin, diese zu akzeptieren und sich daran anzupassen. Gleichzeitig sind die ersten beruflichen Karriereschritte abgeschlossen und es gilt nun eine gute berufliche Leistung und Zufriedenheit im Job zu erreichen. Im privaten Umfeld steigt gleichzeitig der Wunsch nach Verantwortung im sozialen und gesellschaftlichen Bereich. Nicht selten geht dies mit einem starken Auf- und Umbau der Freizeitinteressen und Hobbys einher. Zeitgleich gilt es die Beziehungen zu den eigenen Eltern, den eigenen Kindern und die eigene Partnerschaft weiter auszubauen und zu vertiefen. Dabei gibt es unterschiedliche Herausforderungen zu bewältigen, wie bspw. eine Pflegebedürftigkeit der eigenen Eltern, eine Unterstützung der eigenen Kinder (bspw. dabei glückliche und verantwortungsbewusste Erwachsenen zu werden) oder die eigene Partnerschaft in gegenseitiger Eigenständigkeit auszubauen und aufrecht zu erhalten. Häufig findet in dieser Phase auch eine Reflektion des eigenen bisherigen Lebens statt. Die eigenen Lebensziele werden überprüft und ihre Erreichbarkeit ausgewertet und ggf. neu definiert. Dabei kann auch ein Umbruch stattfinden in dem Menschen für Neues offen sind (Freund & Nikitin, 2018).

In der Brandschutzaufklärung gelten hier noch sehr ähnliche Orientierungspunkte wie in der frühen Erwachsenenphase. Auch hier stehen beiläufige Kontakte mit Vertiefungsmöglichkeiten und das sekundäre Lernen bspw. über die Brandschutzerziehung der eigenen Kinder im Vordergrund. Dennoch entstehen neue Ansatzpunkte für die Brandschutzaufklärung wie bspw. das Lernen für die eigenen Eltern oder die persönliche Neuorientierung, bei der die Themen Brandschutz und Feuerwehr spannende neue Handlungsperspektiven aufzeigen. Menschen in dieser Phase setzen sich aktiv mit sich selbst, ihrem Leben und der eigenen Wirksamkeit auseinander. Hintergrund dafür ist immer das bisher selbst geleistete. In dieser Altersphase sollten einfache Möglichkeiten des Selbst- und Brandschutzes thematisiert werden, die leicht im Alltag oder zuhause umsetzbar sind. Durch das Aufzeigen der Möglichkeit des ehrenamtlichen Engagements in der Feuerwehr werden persönliche

Entwicklungs- und Selbstverwirklichungschancen deutlich. Dies gilt auch für die Feuerwehren innerhalb der eigenen Einsatzabteilung: Hier kann mit der BE/BA als eigener Bildungsbereich innerhalb der Feuerwehr für manche Menschen ein neuer Einsatzbereich erschlossen werden.

Höheres Erwachsenenalter (ab 65-80 Jahren)

Ab diesem Alter beginnt die heterogenste Entwicklungsphase der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Das Lebensalter erlaubt keinen eindeutigen Rückschluss mehr auf geistige oder körperliche Leistungsfähigkeit der Teilnehmergruppe. Ein Leistungssportler, der nächste Woche an einem Marathon teilnimmt kann hier genauso vorkommen wie ein demenzerkrankter Mensch, welcher bereits im Rollstuhl sitzt. Altersbedingte biologische Veränderungsprozesse benötigen nun häufig mehr Aufmerksamkeit. Als Folge dieser Veränderungsprozesse konzentrieren sich viele Menschen in dieser Entwicklungsphase weniger auf das Lernen von Neuem, sondern auf das Erhalten und Nutzen ihrer Stärken und Fähigkeiten, sowie auf die Regulation von Fähigkeitsverlusten. Neue Themen- und Handlungsbereiche werden wahrgenommen, aber meistens findet keine näherer Beschäftigung damit statt. Die zentrale Frage bei dem kognitiven Auswahlprozess von Tätigkeiten oder Handlungen ist somit eher „Was muss ich abgeben, damit ich mich auf meine Stärken konzentrieren kann?“ und weniger „Welche neuen Handlungsbereiche könnte ich mir erschließen?“. Gleichzeitig steigt der Bedarf an Kultur wie bspw. dem sozialen Austausch oder dem Lesen der Tageszeitung. Generell verlieren Menschen in diesem Alter nach und nach an Leistungsfähigkeit im Bereich Schnelligkeit, Genauigkeit und Koordination kognitiver Prozesse. Lernen ist folglich nicht mehr so schnell möglich und benötigt mehr Lernanlässe (Lindenberger & Staudinger, 2018).

Für eine gelingende Brandschutzaufklärung empfiehlt es sich in dieser Entwicklungsphase auf Synergieeffekte zu setzen. Gut eignen sich Settings, in denen kultureller Austausch mit Themen des Brandschutzes verknüpft werden kann. Beispielsweise ein Vereinsnachmittag mit einem Themenvortrag. So steht der kulturelle Aspekt im Vordergrund und gleichzeitig werden Lernanlässe geboten. Wichtig ist dabei zu beachten, mehrere kurze Lernanlässe zu bieten, welche an den Alltag und das vorhandene Wissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anknüpfen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten darüber hinaus immer frei entscheiden können, ob sie an der Brandschutzaufklärung teilnehmen oder nicht. Zudem darf auch in diesem Alter das Sekundärlernen nicht unterschätzt werden: Die eigenen Kinder oder Enkelkinder können aus ihrem Wissen über Brandschutz oder ihren Erfahrungen mit der BE/BA wichtige Lernanlässe und -impulse für die ältere Generation generieren. Auch andere Vertrauenspersonen wie Pflegepersonal können durchaus als Verstärker oder Transporteure von Wissen genutzt werden.

Hohes Alter (ab 81 Jahre)

Die Entwicklungsphase des hohen Alters ist vor allem von kontinuierlichem Verlust geprägt. Im sozialen Umfeld gibt es immer häufiger Sterbefälle, die eignen körperlichen Fähigkeiten werden nach und nach schlechter und die Krankheits- oder Pflegephasen werden länger. Senioren sind häufig auf Unterstützung angewiesen und werden zunehmend unselbstständig. Gleichzeitig steigt aufgrund des Verlustes von Freunden und Beziehungspartnern die Gefahr der Einsamkeit. Allgemein wird von abfallenden „Lebenskompetenz“ gesprochen. Im Kontext dieser Erkenntnisse, wird nachvollziehbar, dass Menschen in dieser Lebensphase psychisch sehr stark mit der Verarbeitung unterschiedlicher Veränderungsprozesse gefordert werden. Gleichzeitig sind die Entwicklungsprozesse hoch individuell, was ebenfalls auf die Bandbreite der kognitiven Leistungsfähigkeit zutrifft. Die Gründe dafür können vielfältig sein, es besteht jedoch ein Zusammenhang zwischen persönlichen Faktoren Vorbildung, medizinische und psychosoziale Einflüsse, körperliche Aktivität und Genetik (Wahl & Schilling, 2018).

In der Brandschutzaufklärung mit Menschen in dieser Lebensphase eignen sich besonders gut Methoden der Biographiearbeit. Dabei wird durch das Generieren von Erzählanlässen, im Bezug zur eigenen Biografie der Menschen, bereits gelerntes wieder erinnert. Methodisch wird dabei häufig mit Bildern oder Gegenständen gearbeitet, die die Menschen aus ihrem Leben kennen. Das Setting für diese Bildungsarbeit ist häufig in Pflegeheimen und Seniorenausflügen und findet somit meist in Gruppen statt (Ruhe, 2012, S. 7 -19). Dabei gelten die gleichen Orientierungspunkte wie im höheren Erwachsenenalter. Wichtig ist es, die eigene Handlungsfähigkeit der Menschen richtig einzuschätzen, um sie nicht zu überfordern oder zu ängstigen. Auch die hohe Wahrscheinlichkeit einer Demenz- oder Alzheimererkrankung als Barriere für die Interaktion sollte bedacht werden (Wahl & Schilling, 2018, S. 326 - 327).

2 Gestaltung einer Brandschutzerziehung und -aufklärung

2.1 Didaktik und Methodik

Die **Didaktik** beschäftigt sich mit den Tätigkeiten des Lehrens und Lernens. Im didaktischen Prozess erfolgt dies durch die Bestimmung der Zielgruppe, die Festlegung der Lerninhalte, die Planung und Durchführung sowie die Auswertung als Evaluation und Reflexion. Folglich setzt sich die Didaktik mit den Lernzielen und den Lehrinhalten auseinander. Als Leitfrage dafür gilt: **Was** soll **wozu** vermittelt werden? (Cornelsen, 2024a)

Das folgende Beispiel verdeutlicht den Unterschied von Didaktik und Methodik am Beispiel einer Kerze:

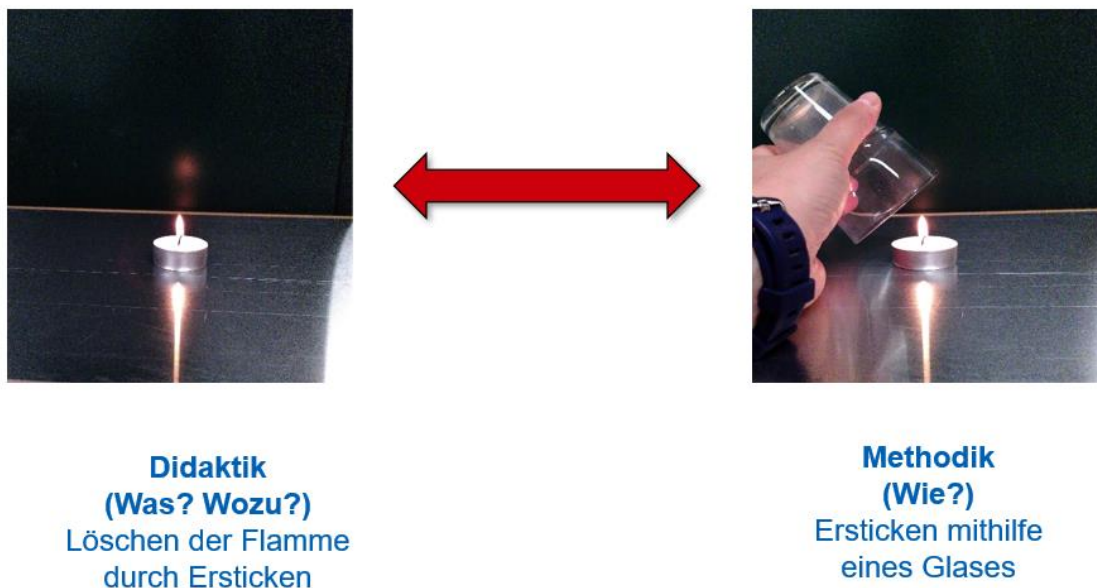


Abbildung 2: Didaktik und Methodik
Quelle: eigene Darstellung

Didaktisch betrachtet verfolgt das Experiment das Ziel die Löschmethode „Erstickern“ zu präsentieren (**Was?**), um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern den Effekt des Entzugs von Sauerstoff bei einem Feuer zu vermitteln (**Wozu?**).

Methodisch umgesetzt wird dies, indem ein Glas über die Kerze gestellt wird (**Wie?**). Die Flamme braucht den Sauerstoff in dem durch das Glas begrenzten Luftvorrat auf. Die Flamme erlischt, da sie durch den fehlenden Sauerstoff erstickt wird.

Für die qualitative Umsetzung der Brandschutzerziehung ist somit eine didaktische sowie methodische Planung notwendig.

Die **Methodik** wird daher als die Gesamtheit der Methoden verstanden und beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie Lehr-Lerninhalte qualitativ gut vermittelt werden können. Bei der Methodenauswahl sollten ebenfalls Lernort, Sozialform, Sitzordnung, Zeit, Medien sowie die Zielgruppe berücksichtigt werden. Als Leitfrage hierbei gilt: Wie können die Inhalte zielführend vermittelt werden? (Cornelsen, 2024b)

Unter **Didaktik** wird allgemein die gedankliche Vor- und Nachbereitung von Lernprozessen verstanden. Sie bezieht das zu vermittelnde Wissen und die Voraussetzungen der Lernenden mit ein (Tietgens, 1992, S. 9-10).

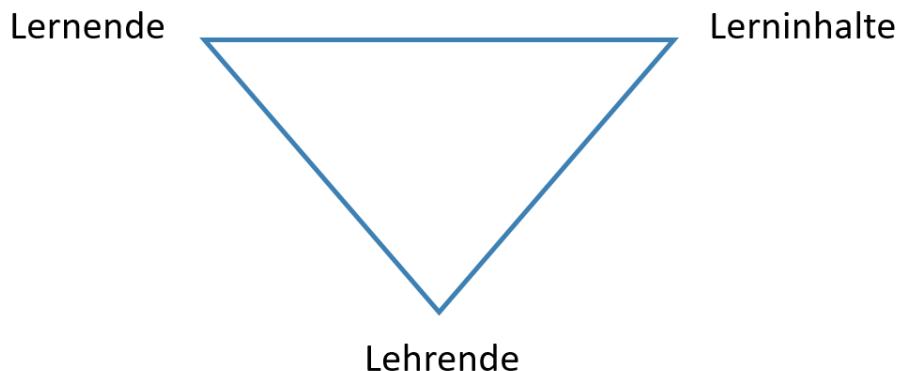


Abbildung 3: Didaktisches Dreieck

Quelle: eigene Darstellung

Didaktik ist somit eine prozesshafte Handlung, welche sich zwischen den drei folgenden Eckpunkten bewegt:

- **Die Lehrenden** als Personen, welche ein Lehr-Lernarrangement bauen. Ihre Aufgabe ist es, den Lernstoff durch unterschiedliche Methoden und Medien so aufzubereiten, dass das Lernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gefördert und unterstützt wird.
- **Die Lernenden**, welche sich mit ihren jeweils individuellen Lernstrukturen, Lernvoraussetzungen und Lernmotivationen dem Lernstoff nähern.
- **Der Lernstoff**, welcher je nach Thema eine eigene Struktur und Logik besitzt, welcher es gerecht zu werden gilt (von Hippel, Kulmus, & Stimm, 2022, S. 21).

Bildlich lassen diese sich im didaktischen Dreieck darstellen in dem alle drei Komponenten in ständigem Austausch und gegenseitiger Beziehung stehen (Abbildung 3) (von Hippel, Kulmus, & Stimm, 2022, S. 21). Für das didaktische Handeln bedeutet dies, dass Änderungen an einem der Eckpunkte auch immer Auswirkungen auf die anderen Bereiche haben kann. Folglich müssen alle drei Komponenten bei der Planung und Vorbereitung einer BE/BA sorgfältig miteinander ausgehandelt werden. Das didaktische Dreieck dient dabei als Modellvorstellung des Handelns von Brandschutzerzieherinnen und -erziehern bei der Planung eines Unterrichts: Es gilt alle drei Ecken in gegenseitiger sorgfältiger Abstimmung in Balance zu halten.

Für die konkrete Ausgestaltung einer BE/BA kann im zweiten Schritt das „didaktische Rad“ als Werkzeug genutzt werden. Es stellt detailliert die Schnittstelle zwischen didaktischer Überlegung und konkreter methodischer Ausgestaltung dar. Die Leitfragen in den jeweiligen Segmenten dienen dabei als Orientierungshilfe und Gedankenstütze, damit alle relevanten Aspekte bei der Stundenplanung bedacht werden. Ein Link zum Didaktik Rad befindet sich auf der Linkliste.

Dennoch gilt, dass auch bei bester Gestaltung und Berücksichtigung aller für den Lernprozess wichtigen Aspekte ein Lernerfolg nicht garantiert werden kann. Lehren setzt

nicht voraus, dass Lernen stattfindet. Andersherum kann ein Lernen auch ohne zufällig ohne Lehre stattfinden (von Hippel, Kulmus, & Stimm, 2022). Dies unterstreicht, dass Lehre lediglich als Gestaltung eines Lern-Arrangements verstanden werden kann, welches versucht den Lernenden bestmögliche Anlässe zum Lernen zu bieten. Diese Gestaltung muss dabei jedes Mal vor dem Hintergrund des didaktischen Dreiecks neu erstellt und ausgehandelt werden. Ein allgemeingültiges Rezept für den Lernerfolg gibt es nicht.

Grundlegend kann somit zusammengefasst werden, dass die Qualität des Lernens durch das Angebot von Lernanregungen und die Begleitung des Lernprozesses durch die Lehrende Person maßgeblich beeinflusst wird. Neben den Eigenleistungen der Lernenden ist daher die pädagogische Gestaltung und Strukturierung von Lernumgebungen und Lehr-Lernarrangements sowie die Begleitung der Lernenden (von Hippel, Kulmus, & Stimm, 2022, S. 33).

2.2 Didaktische Prinzipien

Für die Gestaltung einer Brandschutzerziehung und -aufklärung können je nach Alter der Zielgruppe unterschiedliche Prinzipien genutzt werden. Dabei hängt die Qualität der BE/BA jedoch nicht von der Anzahl der beachteten Prinzipien ab. Je nach Zielgruppe und Thema können sie auch nur teilweise oder vereinzelt genutzt werden.

2.2.1 Prinzipien für die Gestaltung einer Brandschutzerziehung mit Kindern

Im Lernprozess von Kindern, so auch in der Brandschutzerziehung, sollten die folgenden Prinzipien für die Gestaltung einer BE/BA bei der Planung berücksichtigt werden:

- (1) Prinzip der Individualisierung:** In einer Lernumgebung muss jedes Kind als eigenständige Person wahrgenommen und individuell betrachtet werden, weil jeder Entwicklungsverlauf unterschiedlich verläuft. Dies impliziert die Berücksichtigung der Individualität jeden Kindes (Kunze, 2016). Bei der Planung von Angeboten muss somit auch die Unterschiedlichkeit von Lerngruppen Beachtung finden, welche ebenfalls unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten aufweisen.
- (2) Prinzip der Sinneswahrnehmung:** Durch den aktiven Prozess der Sinneswahrnehmung eignen sich Kinder die Umwelt an und setzen sich mit ihr auseinander. Gleichzeitig erfahren sie die Auswirkungen ihres Handelns auf die Umwelt. Bei der Gestaltung eines Lernprozesses ist es daher wichtig, einen Raum zu schaffen, welcher den Kindern vielfältige Sinnesreize und die Möglichkeit eines selbsttätigen Handelns ermöglicht, wodurch sie einen Zugang zur Welt erhalten (Zimmer, 2019, S. 14 f.).
- (3) Prinzip der ganzheitlichen Entwicklung:** In Bezug auf die Sinneswahrnehmung sollen Reize der realen Welt entsprechen und Überstimulationen wie extreme Lautstärke und zu bunte Bilder (z. B. Bildschirmmedien) vermieden werden. Sofern die Sinne zusammenpassen, wird ein gleichzeitiges und damit auch ganzheitliches Lernen geschaffen. Neben Hören und Sehen müssen Kinder Dinge anfassen, um sie sinnlich zu begreifen (Spitzer & Herschkowitz, 2019, S. 58).

- (4) Prinzip der Lebensnähe:** Um Lernen zu ermöglichen, müssen neue Inhalte an vorhandenes Wissen angeknüpft werden. Je mehr Erfahrungen ein Kind in einem Bereich hat (z. B. Technik), desto besser kann neues Wissen damit verbunden werden (Kunze, 2016). Um die Bildung von Kindern voranzutreiben, müssen Stimulation, Herausforderung und Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen beachtet werden (HMSI & HKM, 2019).
- (5) Prinzip der kindlichen Perspektive:** Kinder nehmen die Realität anders wahr als Erwachsene. In einem Lehr-Lernprozess ist es daher von Bedeutung, ein Verständnis für die kindliche Perspektive zu entwickeln (Spitzer & Herschkowitz, 2019, S. 46). In der Planung von Angeboten müssen deshalb der Entwicklungsstand der Zielgruppe berücksichtigt werden, um die Inhalte adressatengerecht zu vermitteln.
- (6) Prinzip der Beteiligung:** Die Beteiligung ist das Recht der Kinder – sie können angepasst an ihren Entwicklungsstand Entscheidungen treffen und Aktivitäten gestalten. Zentral dabei ist, dass Beteiligung keine Altersgrenze aufweist und den Kindern Raum für ihre Einflussnahme ermöglicht werden muss. Damit können Kinder in einem bestimmten Bereich Verantwortung übernehmen, Wünsche und Bedürfnisse mitteilen, Kompromisse eingehen und ihren Alltag aktiv mitgestalten (HMSI & HKM, 2019, S. 106 f.).
- (7) Prinzip der kindlichen Aktivität:** Kindgerechtes Lernen basiert neben sinnlichen Anreizen „auf ausgewählte[n] Beispiele[n], die Kindern helfen, Regeln, Muster und andere Gesetzmäßigkeiten selbst herauszufinden und zu verstehen“ (HMSI & HKM, 2019, S. 29). Für den Lernerfolg ist es demnach notwendig, dass Kinder so viele Erfahrungen durch selbsttätiges Handeln machen, wie möglich (Spitzer & Herschkowitz, 2019, S. 80). Das Erinnerungsvermögen von Kindern richtet sich danach, wie intensiv sie sich mit einem Thema auseinandergesetzt haben und inwieweit sie daran beteiligt wurden (siehe Prinzip der Beteiligung) (HMSI & HKM, 2019, S. 28).
- (8) Prinzip der Aufmerksamkeit:** Die Aufmerksamkeit von Kindern wird durch zwei-erlei Arten erregt: Zum einen haben sie ein Ziel und führen dazu entsprechende Handlungen aus (=top down) zum anderen entwickeln sich Ziele aus bestehenden Handlungen (=bottom up). Für das Lernsetting ist ein Gleichgewicht aus beiden Varianten am effektivsten, d. h. Kinder entwickeln ein Ziel und führen Handlungen aus, gleichzeitig werden sie durch die Handlungen wiederum für das Ziel motiviert. Dabei muss das Maß der Anforderungen angepasst sein: im Falle zu leichter Anforderungen geht der Anreiz verloren, zu schwere Anreize führen zu Stress (Spitzer & Herschkowitz, 2019, S. 129).
- (9) Prinzip der Motivation:** Die Motivation wechselt im Verlauf der Jahre ihren Ursprung. Zunächst wird diese durch die Erfüllung von Bedürfnissen von außen bestimmt, danach folgt die intrinsische Motivation durch das Kind selbst. Durch die enorme kindliche Eigenmotivation bedarf es keiner weiteren Instruktionen von außen. In Lernangeboten ist es daher wichtig, Kindern den Raum zu geben ihrer

intrinsischen Kraft nachzugehen und diese auszuleben (Spitzer & Herschkowitz, 2019, S. 124 ff.)

- (10) Prinzip der Wiederholung:** Um gelernte Inhalte zu vertiefen und zu festigen, müssen diese wiederholt werden. Dabei können ebenfalls verschiedene Herangehensweisen genutzt werden, um Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Informationen herzustellen (Kunze, 2016).
- (11) Prinzip der Bewegung:** Bewegung spielt für die Entwicklung und das Lernen eine elementare Rolle. „Wenn sich beim Lernen Phasen der Spannung und Entspannung sowie der Geistestätigkeit und der körperlichen Bewegung abwechseln, so werden Lernprozesse unterstützt“ (HMSI & HKM, 2019, S. 113 ff.). Zudem bieten Bewegungen die Möglichkeit, kreative Ideen zu entwickeln und sich in Richtung neuer Erfahrungen zu bewegen. Letztlich macht Bewegung auch glücklich, weil die Gehirnareale dafür sowie für positive Emotionen eng beieinander liegen (Spitzer & Herschkowitz, 2019, S. 113 ff.).
- (12) Prinzip des sozialen Lernens:** Mit zunehmendem Alter werden soziale Kontakte für Kinder immer wichtiger, weshalb auch soziale Interaktionen im Lernprozess berücksichtigt werden müssen. Auf Basis dieser Interaktionen werden Lernprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern gemeinsam gestaltet und Sinnkonstruktionen geschaffen. Kinder können dadurch eigene Ideen und Wahrnehmungen zum Ausdruck bringen, Probleme gemeinsam lösen, Sinnzusammenhänge schaffen und in den Austausch miteinander treten (HMSI & HKM, 2019).
- (13) Prinzip des spielerischen Charakters:** Für das Lernen weist das Spiel eine zentrale Rolle auf – Spielen ermöglicht Kindern sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen, verschiedene Situationen nachzuspielen und Erfahrungen zu verarbeiten. Dabei entwickeln sich Wünsche von Kindern, welche sich an den Tätigkeiten Erwachsener orientieren. Das Spiel zeichnet sich durch drei relevante Faktoren aus: Zweckfreiheit, eigene Realität und Wiederholung (HMSI & HKM, 2019, S. 30). Im Spiel erproben Kinder Handlungen, welche umkehrbar sind und gleichzeitig dazu beitragen, die eigene Person besser kennenzulernen. Demnach sind Spielen und Lernen eng miteinander verknüpft (Spitzer & Herschkowitz, 2019, S. 51 f.).
- (14) Prinzip der positiven Emotionen:** Emotionen fördern das Lernen, indem sie Lernaktivitäten begleiten. Sofern die Lernerfahrungen von Beginn an positiv sind, schafft dies Motivation für das zukünftige Lernen in einem Bereich. Das heißt jedoch nicht, dass Lernen immer einfach sein muss. Vielmehr geht es darum, nach einem Lernerfolg Selbstvertrauen und Motivation zu gewinnen (HMSI & HKM, 2019, S. 26).

2.2.2 Prinzipien für die Gestaltung einer BE/BA mit Jugendlichen

Für Jugendliche gelten eigene didaktische Prinzipien, welche eine Mischform der Prinzipien für die Brandschutzerziehung und die Brandschutzaufklärung darstellen. Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungen in diesem Lebensabschnitt und der

teilweise großen individuellen Heterogenität, gilt es jedes Mal sorgfältig zu prüfen, welche didaktischen Prinzipien angemessen sind. Die folgende Aufzählung muss daher als Handlungsspielraum und nicht als fixe Checkliste verstanden werden:

- (1) Partizipation:** Die aktive Beteiligung von Jugendlichen bei der Erstellung und Umsetzung von Angeboten ist der Dreh- und Angelpunkt der Jugendarbeit. Dieser Prozess wird als Partizipation bezeichnet und umfasst zwei wichtige Funktionen: Sie schafft mehr Mitbestimmungsrecht und folglich auch mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten für junge Menschen. Gleichzeitig entstehen neue Lernfelder in welchen die Jugendlichen wichtige Kompetenzen für ihr Leben in einer modernen, demokratischen Gesellschaft erlernen können. Jugendliche sollten in den Gestaltungsprozess der Brandschutzerziehung und -aufklärung einbezogen werden. Dieses Vorgehen trägt dazu bei, dass sie lernen, Verantwortung für sich und andere in der Gemeinschaft (oder weiter gefasst in der Gesellschaft) zu übernehmen (Meyer & Rahn, 2020, S. 418 f.). Dieser Prozess benötigt vor allem zu Beginn Unterstützung und kann insbesondere für die Leitung des Angebotes aus unterschiedlichen Gründen anstrengend sein (Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2018, S. 12 ff.).
- (2) Freiwilligkeit:** Eng mit der Partizipation verknüpft ist das Prinzip der Freiwilligkeit. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmern bekommen die Freiheit und die Möglichkeit an einer Veranstaltung teilzunehmen oder nicht (Meyer & Rahn, 2020, S. 410). Durch die Achtung dieses Prinzips wird die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen gefördert und ein wichtiges Lernfeld im Spannungsverhältnis zwischen Beteiligung und Teilnahme, sowie individuellen Bedürfnissen und klaren institutionellen Regeln aufgemacht (Seckinger, 2016, S. 15).
- (3) Lebensweltorientierung:** Ein zentrales Element für die Arbeit mit Jugendlichen ist, die Themen aufzugreifen welche sie aus ihrem Leben mitbringen (Schwerthelm, 2016, S. 51). Genauso wie die Freiwilligkeit ist auch die Lebensweltorientierung ein wichtiger Unterstützungsfaktor und Teil von Partizipation (Meyer & Rahn, 2020, S. 410). Für die Brandschutzerziehung und -aufklärung ist es somit wichtig Themen aufzugreifen, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mitbringen und ihnen Raum für eigene Experimente und eigenes Ausprobieren geben. Im Vordergrund sollten dabei alltägliche Themen und Herausforderungen stehen, welche von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aktiv angewendet und partizipativ mitgestaltet werden können
- (4) Beziehungsgestaltung:** Die Aktive Gestaltung der Lehr-Lernbeziehung zu den Jugendlichen beinhaltet eine ständige Aushandlung von Nähe und Distanz (Müller, 2013, S. 27 f.). Wichtig ist daher die Arbeit auf Augenhöhe und das Ernstnehmen der Wünsche und Ideen der Jugendlichen. Der Aufbau einer solchen Beziehung benötigt Zeit und Energie. Genau wie die Lebensweltorientierung und die Freiwilligkeit ist auch die Beziehungsgestaltung ein wichtiger Aspekt von Partizipation (Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2018, S. 6).

2.2.3 Prinzipien für die Gestaltung einer Brandschutzaufklärung mit Erwachsenen

In der Brandschutzaufklärung mit Erwachsenen sollten die folgenden didaktischen Prinzipien bei der Planung berücksichtigt werden:

(5) Adressaten- und Zielgruppenorientierung

- › Welche Personen oder Personengruppen soll mit dem Angebot erreicht werden?
- › Welche Interessen und Lernbedürfnisse werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer voraussichtlich mitbringen?
- › Was sind die daraus resultierenden relevanten Inhalte, die für das Seminar vorbereitet und in der Ausschreibung berücksichtigt werden müssen?
- › Welche Erwartungen haben die Dozentinnen und Dozenten an die Teilnehmenden?

(6) Teilnehmenden Orientierung

- › Welche Voraussetzungen in Form von Erfahrungen, Interessen und Annahmen bringen die Teilnehmenden tatsächlich mit?
- › Welche Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen des Lernens, verschiedenen Lernmaterialien und Methoden haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für sich als positiv oder negativ erfahren?
- › Welches Vorwissen bringen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit und wie kann an dieses Wissen angeknüpft werden?

(7) Sach- und Inhaltsorientierung

- › Welche Inhalte sind für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer relevant und sollen vermittelt werden?
- › Woher kommen diese Inhalte und welche Elemente sind besonders wichtig?
- › Wie kann den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein guter Zugang zu den Themen geboten werden, ohne bspw. durch eine Reduzierung der Komplexität der Bedeutung der Themen nicht gerecht zu werden?

(8) Handlungs- und Situationsorientierung

- › Aus welchen Handlungsfeldern kommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer?
- › Was sind die konkreten Lernanlässe und Gründe für die Teilnahme?
- › Wie kann das Lernen als Handlung, welche eigene Erfahrungen ermöglicht, gestaltet werden?
- › Wie können Übungssituationen gestaltet werden, welche das Einüben von Verhaltens- und Handlungsweisen sowie Kompetenzen ermöglichen, obwohl die Komplexität in einer Übungssituation nie der einer Alltagssituation entspricht?

- › Wie kann die druckfreie Übungssituation so genutzt werden, dass Sicherheit und Selbstvertrauen in der Handlung entstehen kann?
- › Wie kann der Transfer des Gelernten aus der Übungssituation in den Alltag erleichtert werden? (von Hippel, Kulmus, & Stimm, 2022)

2.3 Methodische Hinweise

Die Auswahl der passenden Methoden zu den jeweiligen Lernzielen und den didaktischen Ansätzen kann eine Herausforderung sein. Um den Prozess zu erleichtern kann die folgende Sammlung von allgemeinen Hinweisen zur Umsetzung der BE/BA nützlich sein.

Lehr-Lernbeziehung: Es sollte stets ein partnerschaftliches Verhältnis auf Augenhöhe zwischen Brandschutzerzieherinnen und Brandschutzerziehern sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestehen.

Vorbereitung & Flexibilität: Allgemein sind eine qualitative Vorbereitung und eine sorgfältige Planung notwendig. Dennoch sollte noch Raum für Flexibilität bleiben.

Sinneserfahrungen: Die Anzahl der beteiligten Sinne im Lernprozess bestimmen maßgeblich den Lernerfolg, sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen. Das alleinige Sehen oder Hören von Lerninhalten ist nicht ausreichend, um einen erfolgreichen Lernprozess zu vollziehen. Die Kombination aus Sehen, Hören, Diskutieren und selbst aktiv werden führt zu dem größten Lernerfolg. Zusätzlich können auch Emotionen das Lernen unterstützen. Das Lernen erfolgt mit Kopf (Denken), Herz (Emotion) und Hand (Fühlen).

Pausen und Bewegung: Damit das aktive Lernen gefördert und attraktiv gestaltet werden kann sind Pausen notwendig. Es empfiehlt sich Pausen fest einzuplanen und mit Bewegungseinheiten zu kombinieren (entweder freie Pausen oder ein Bewegungsangebot als Spiel o. Ä.). Durch Bewegungseinheiten kann sich das Gehirn erholen und wieder neue Inhalte aufnehmen. Weiterhin führt die Beteiligung mehrerer Sinne dazu, dass die Konzentrationsphasen länger anhalten. Dies kann mittels Einsatzes verschiedener Methoden erreicht werden. Die Verbindung aus aktiven Pausen sowie Methodenwechsel mit daraus resultierenden vielfältigen Sinneserfahrungen führt zu einer längeren und themenreicheren BE/BA.

Konzentrationsspannen: Hinsichtlich der Planung der BE/BA ist die Konzentrationsspanne der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu beachten. Die Höchstspanne bei Erwachsenen liegt etwa bei 90 Minuten, während die Konzentrationsspannen im Alter wieder abnehmen.

Roter Faden: In der Vorbereitung ist eine sinnvolle Struktur für die BE/BA notwendig. Verlaufsplänen unterstützen den roten Faden einzuhalten und die Orientierung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu gewährleisten.

Nonverbal unterstützen: Ergänzend zu verbalen und optischen Darstellungen kann nonverbales Verhalten die BE/BA positiv beeinflussen. Darunter zählt eine ruhige

Körperhaltung mit einer natürlichen Gestik und freundlichen Mimik. Die Lautstärke sollte adressatengerecht sein (Kinder eher leiser; Senioren lauter). Der Blickkontakt zu den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sollte gehalten werden.

Wesentliches darstellen: Die Informationen sollten kurz, jedoch fließend, zielorientiert und an die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angepasst sein.

Visualisieren: Optische Reize unterstützen das Lernen. Deshalb sind Anschauungsmaterialien, übersichtliche Darstellungen (z. B. an der Tafel) sowie Arbeitsblätter empfehlenswert.

Fragen an die Gruppe: Für den Austausch sind offene Fragen von Vorteil, welche an die gesamte Gruppe gerichtet werden. Dabei sollten den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausreichend Zeit für die Antwort gelassen werden. Antworten können durch Lob und Ermutigung sowie Nachfragen gefördert werden.

Lebenssituationen: Für die Brandschutzerzieherinnen und Brandschutzerzieher sind Lebensumstände der Teilnehmerinnen und Teilnehmer meist unbekannt. Aus diesem Grund kann es Sinn machen das aktuelle Befinden zum Einstieg zu erfragen. Feuerwehrangehörige werden häufig als Vertrauenspersonen wahrgenommen. Daher suchen Teilnehmerinnen oder Teilnehmer möglicherweise das Gespräch, wenn sie etwas belastet. Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, welche in regelmäßigerem Kontakt zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern stehen, kann dabei nicht ersetzt werden. Insbesondere bei Anliegen rund um das Thema Kindeswohl oder bei anderen psychischen Krisensituationen ist es ratsam, mit den pädagogischen Fachkräften in den Austausch zu treten.

2.4 Ergänzende methodische Hinweise

Um die BE/BA adressatengerecht zu gestalten, sollten die folgenden methodischen Hinweise für spezifische Gruppen berücksichtigt werden:

2.4.1 Für die Arbeit mit Kindern:

Interaktivität: Anschauungsmaterial sowie Materialien und Medien eignen sich in dieser Altersgruppe besonders gut um Lernimpulse zu setzen. Darüber hinaus sollte für die Kinder die Möglichkeit bestehen, Fragen zu stellen und von ihren Erfahrungen zu berichten.

Einfach sprechen: Um das Sprachverständnis der Kinder zu gewährleisten, sollte eine kindgerechte Sprache mit kurzen Sätzen und einfachen Worten verwendet werden. Dabei sind Verniedlichungen wie „Feuerchen“ zu vermeiden, da der Gefahrencharakter dadurch verloren geht. Ebenfalls sollten Kinder nicht mit Ironie konfrontiert werden, da sie ggf. durch ihren kognitiven Entwicklungsstand diese möglicherweise noch nicht verstehen.

Wesentliches darstellen: Vertiefende Inhalte sind für das Verständnis bei Kindern meist nicht notwendig. Daher sollte darauf geachtet werden, dass die Inhalte nicht zu sehr in die Tiefe gehen, um die Kinder nicht zu langweilen.

Interesse wecken: Für Kinder sind all die Inhalte interessant, welche aus ihrer unmittelbaren Umgebung stammen und mit denen sie sich identifizieren können. Dies wird erreicht, indem auf lebensnahe und alltägliche Beispiele sowie Erfahrungen zurückgegriffen wird. Zusätzlich können einfache Fragestellungen zum Nachdenken anregen.

Nonverbal unterstützen: Bei Kindern sollte für die Kommunikation auf Augenhöhe eine niedrige (Körper-)Position eingenommen werden.

Konzentrationsspannen: Für die Konzentrationsspanne von Kindern gilt die Faustregel: Lebensalter x 2 Minuten.

2.4.2 Für die Arbeit mit Senioren

Konzentrationsspanne: In der Brandschutzaufklärung mit Senioren ist eine niedrigere Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne zu erwarten. Themen benötigen daher ggf. mehr Zeit um tiefergehend verstanden zu werden.

Mobilität: Zusätzlich können Einschränkungen der Mobilität und Sinne hinzukommen. Pausen und Wechsel im Unterrichtssetting benötigen daher meist mehr Zeit.

Kommunikation: Bei der Arbeit mit Senioren sind eine laute Stimme und eine deutliche Artikulation nützlich. Außerdem ist es empfehlenswert nicht zu viele Fremdworte oder eine zu wissenschaftliche oder komplizierte Sprache zu nutzen.

Sinneserfahrungen: Die Anzahl der beteiligten Sinne im Lernprozess bestimmen auch bei Senioren den Lernerfolg. Die Kombination aus Sehen, Hören, Diskutieren und selbst aktiv werden eignen sich auch hier besonders gut. Zusätzlich können Emotionen das Lernen unterstützen. Ein zu schneller Wechsel oder eine zu große Vielfalt der Methoden kann überfordernd wirken.

2.4.3 Für die Arbeit mit Menschen mit Behinderung

Geistige Behinderung: Kognitiv sind Menschen mit geistiger Behinderung vergleichbar mit Kindern in Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen. Demnach sind Inhalt und Umfang der BE/BA daran anzupassen und einfache Sprache zu benutzen. Aufgrund unterschiedlicher Ausprägungen sind individuelle Absprachen mit den Fachkräften der Einrichtung zu treffen.

Körperliche Behinderung: Sofern Menschen mit körperlicher Behinderung anwesend sind, muss ein besonderer Fokus auf die Gestaltung von praktischen Inhalten (bspw. die Durchführung von Räumungsübungen) gelegt werden. Auch hier sind individuelle Absprachen notwendig.

Verhaltensauffälligkeit: Verhaltensauffälligkeiten können vielfältig sein. Ein Beispiel dafür ist das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADHS), wobei den Betroffenen die Konzentration schwerfällt. Dies wird mit einem hohen Bewegungsdrang kompensiert. Es sind daher klare Strukturen und Regeln notwendig. Es empfiehlt sich, aktive Pausen durchzuführen und dafür Bewegungsspiele o. Ä. einzusetzen. Die Inhalte sollten auf das Wesentliche beschränkt werden, um das Aufmerksamkeitsdefizit nicht

auszureizen. In Falle autistischer Züge sind laute Geräusche (Sirene, ausgelöster Rauchwarnmelder o. Ä.) sowie helle blinkende Lichter zu vermeiden.

Absprachen: Insgesamt sind individuelle Absprachen mit der Einrichtung nötig, um Kenntnisse und Erfahrungen zu den besonderen Bedürfnissen der jeweiligen Personen zu erhalten und die BE/BA daran anzupassen. Dadurch wird die Durchführung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer möglichst angenehm und zielführend gestaltet und die Vorbereitung für die Brandschutzerzieherinnen und -erzieher erleichtert.

3 Planung einer BE/BA

3.1 Lernziele

In der Planung eines Unterrichts beschreiben Ziele die gewünschten Effekte, die nach einem Lehr-Lernprozess sichtbar werden sollen. Sie leiten sich von einem Unterrichtsthema ab, sind aber nicht von ihnen abhängig (z. B. fehlerfrei einen Rettungsknoten können, bedeutet nicht, diesen auch anwenden und sich im Zweifel selbst retten zu können). Bei der Zielformulierung muss die Unterscheidung zwischen Groblernziel und Feinlernziel erfolgen:

- Das Groblernziel definiert ein vollständiges Thema.
- Die Feinlernziele beinhalten einzelne Sequenzen des Inhalts.

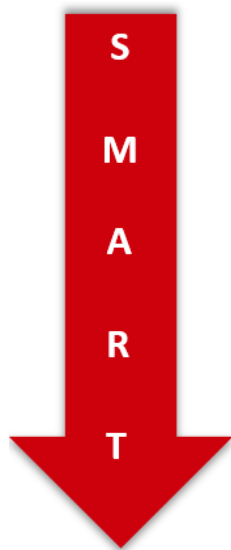
Dies wird anhand des folgenden Beispiels deutlich:

- **Groblernziel:**
 - › Die Kinder sind in der Lage, einen Notruf abzusetzen
- **Feinlernziele:**
 - › Die Kinder nennen die Notrufnummer und nutzen ein Telefon, um diese zu wählen.
 - › Die Kinder setzen einen Notruf ab und benennen die richtigen Verhaltensweisen.
 - › Die Kinder erkennen und beschreiben eine Notfallsituation.

Ziele sollten grundsätzlich eher kleinschrittig gesetzt und dem Alter bzw. Entwicklungsstand der Teilnehmerinnen und Teilnehmern angepasst sein. Sie sind zudem immer mit den anderen Beteiligten im Planungsprozess abzustimmen.

3.1.1 SMART-Schema

Für die Formulierung von Zielen bietet das SMART-Schema eine gute Unterstützung und kann in der Vorbereitung der BE/BA sehr nützlich sein. SMART ist dabei eine Abkürzung für die Elemente der Zielformulierung, welche wie folgt lauten:



S=Spezifisch: Ziele müssen eindeutig und so präzise wie möglich definiert sein.

M=Messbar: Ziele müssen messbar sein. Nur so ist eine Erfolgskontrolle möglich.

A=Angemessen: Ziele müssen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern akzeptiert werden. Sie sollen sie ansprechen und motivieren.

R=Realisierbar: Gesteckte Ziele müssen realisierbar und für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreichbar sein.

T=Terminiert: Ziele müssen mit einem Zeitpunkt versehen werden, an welchem sie erreicht werden sollen (Projekte leicht gemacht, 2014).

3.2 Unterrichtseinheit und Unterrichtsstunde

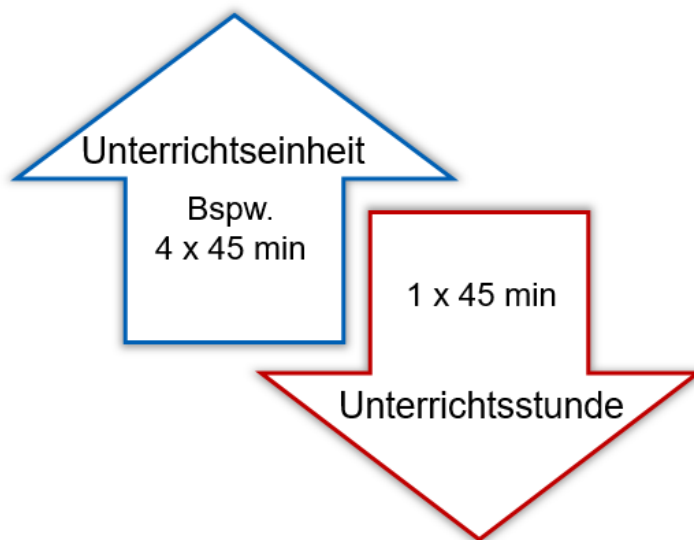


Abbildung 4: Unterrichtseinheit & Unterrichtsstunde

Quelle: eigene Darstellung

Bei der Vorplanung muss darauf geachtet werden, ob es sich um eine Unterrichtseinheit (UE) oder eine Unterrichtsstunde handelt.

Eine **Unterrichtseinheit** besteht aus aufeinander aufbauenden Unterrichtsstunden zu einem Thema, z. B.: „Verhalten im Brandfall“ (Stunde 1: Notruf, Stunde 2: Rettungsweg kennenlernen, etc.).

Während eine **Unterrichtsstunde** eine Schulstunde im Zeitraum von 45 Minuten innerhalb einer Unterrichtseinheit umfasst, z. B.: „Notruf – was sage ich bei der 112?“.

3.2.1 Planung einer Unterrichtsstunde

Vor der Durchführung einer Brandschutzerziehung ist der Ablauf der Unterrichtsstunde zu planen. Dabei sind zeitliche und räumliche Bedingungen, die Zielgruppe und der In-

halt zu beachten. Für die unterschiedlichen Phasen wie Einstieg, Hauptteil und Abschluss, können Zeitbedarfe angesetzt werden. Dies dient lediglich der Orientierung während der Durchführung, wobei weiterhin die Möglichkeit für Pausen und flexibles Handeln vorhanden sein muss. Entsprechend der einzelnen Phasen können Inhalt, Ablauf, Methode bzw. Sozialform sowie die eingesetzten Medien genannt werden. Um die eigene Arbeit und die Durchführung der BE/BA zu optimieren, eignet sich das Einfordern eines Feedbacks der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sowie der für die Zielgruppe verantwortlichen Fachkraft. Hierfür muss entsprechende Zeit vorgesehen werden.

Im Anschluss an die BE/BA sollte ein Bericht zur Erfassung im ZMS Florix angelegt werden.

3.2.2 Inhaltliche Vorbereitung

Insbesondere bei neuem Beginn der Tätigkeit als Brandschutzerzieherin oder -erzieher oder bei der Planung und Umsetzung neuer Themeninhalte, ist die folgende Tabelle eine Unterstützungsmöglichkeit bei der Vorbereitung. Sie stellt eine stark vereinfachte Form des didaktischen Rades dar. Folglich ist sie für den Beginn der eigenen Tätigkeit als Brandschutzerzieherin oder Brandschutzerzieher aufgrund ihrer besseren Übersichtlichkeit hilfreich. Mit wachsender Erfahrung in der Planung und Durchführung bietet jedoch das didaktische Rad durch seine detaillierteren Elemente mehr Anlässe zur Reflektion für das eigene Planungshandeln, sowie eine bessere Gedankenstütze um keinen wichtigen Aspekt zu vernachlässigen.

Wichtig: Eine einmal gut geplante und vorbereitete BE/BA zu einem bestimmten Thema kann meist nicht unverändert mit einer anderen beliebigen Zielgruppe durchgeführt werden. Es gilt jedes Mal neu zu prüfen, welche Inhalte, Methoden und Abläufe zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern passen.

3.3 Absprachen über Lehrinhalte

Da die Kita, die Schule oder andere Einrichtungen ein pädagogisches oder institutionelles Ziel verfolgen ist es notwendig, mit den pädagogischen oder anderen Fachkräften die Inhalte und die Durchführung der BE/BA abzustimmen. Das Interesse bzw. das Einverständnis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird dabei vorausgesetzt. Das folgende Schema kann bei einer systematischen Absprache unterstützen:

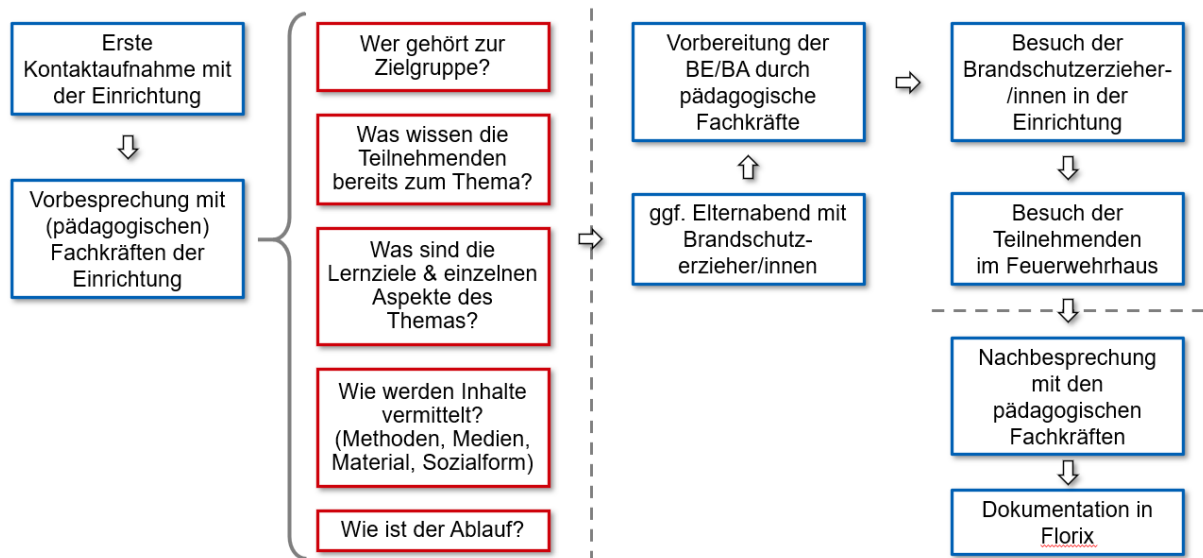


Abbildung 5: Ablaufbeispiel BE/BA

Quelle: eigene Darstellung

Da insbesondere für Kitas und Schulen gilt, dass sie einen pädagogischen Auftrag im Rahmen des Bildungsplanes verfolgen, muss für eine BE/BA kein Einverständnis der Eltern eingeholt werden. Jedoch sollte die Kita-Leitung bzw. Schulleitung über die Lehrinhalte der BE/BA-Maßnahme informiert werden. Eine Absprache über die konkreten Inhalte der BE/BA geschieht mit den verantwortlichen Fachkräften, welche ggf. ebenfalls in der Lage sein sollten eine Einschätzung der Passung der Inhalte und Methoden auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die Vorgaben der Institution vorzunehmen. In der Schule kann diese bspw. eine (MINT)- Lehrkraft sein, welche sich eine Einschätzung der Experimente, die mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden sollen, vor dem Hintergrund der RiSU vornehmen kann. Die interessantesten Themen werden langweilig, wenn sie doppelt unterrichtet, nicht richtig vorbereitet oder unpassend präsentiert werden. Zudem gibt es unterschiedliche rechtliche spezifische Rahmenbedingungen (bspw. RiSU, Informationsweitergabe innerhalb des Lehrerkollegiums, Hausordnungen, etc.) die beachtet werden müssen.

Sollten die Brandschutzordnung der Einrichtung oder andere Vorgaben das Durchführen von Experimenten wie bspw. das Anzünden einer Kerze in einer Bildungseinrichtung untersagen, kann erwägt werden die entsprechenden Themen in den Besuch im Feuerwehrhaus zu integrieren. Häufig erlauben die Hausregeln in den Feuerwehrhäusern mehr Möglichkeiten.

4 Projektstage, Projektwochen & Events

Projekte und Events in unterschiedlichen Formen sind eine gute Möglichkeit mit jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern über einen längeren Zeitraum in Kontakt zu kommen. Durch die große Zeitspanne bietet sich dabei nicht nur die Chance mehrere unterschiedliche Themen der BE/BA zu behandeln, sondern auch vereinzelt Themen tiefergehender und ausführlicher zu bearbeiten.

Besonders häufig finden diese Veranstaltungsformate in Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen statt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Projektstage und Projektwochen sind meist zwischen 5 und 14 Jahre alt. Für jüngere Kinder muss von Fall zu Fall geprüft werden, ob ein Projekttag oder eine Projektwoche sinnvoll durchführbar ist. Bei Erwachsenen oder Senioren gilt diese ebenfalls, auch wenn mit dem entsprechenden Programm durchaus längere Einheiten der Brandschutzaufklärung möglich sind.

Thematisch ist die Auswahl innerhalb des Themenpools der BE/BA beinahe unbegrenzt. Eine mögliche Themenauswahl kann wie folgt aussehen:

| Kindertagesstätte | Grundschule/Hort/Sek I | Alternative Themen Bevölkerungsschutz |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben der Feuerwehr • Notruf • Verhalten bei Gefahr • Flucht- und Rettungswege • Rauchwarnmelder • Erkunden der Einrichtung • Evakuierung | <ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben der Feuerwehr • Notruf (inkl. BMA und Hausalarm) • Verhalten bei Gefahr • Rauchwarnmelder • Flucht- und Rettungswege • Erkunden der Einrichtung • Feuerkompetenz • Evakuierung • Bevölkerungsschutz | <ul style="list-style-type: none"> • Verhalten bei Starkregen, Sturzfluten und Hochwasser • Verhalten bei Gewitter und Hagel • Verhalten bei Hitze & Waldbrandgefahr • Verhalten bei Stromausfall • Sirenen, Sirenenanlagen • Notfallbevorratung • Filme und Materialien BBK • Arbeitsblätter „Max und Flocke“ |

Abbildung 6: Themenvorschläge Projekte

Quelle: eigene Darstellung

4.1 Veranstaltungstypen

Grundlegend werden drei Veranstaltungstypen unterschieden:

- **Projektstage:** Ganze oder halbe Tage, die je nach Absprachen mit allen Beteiligten thematisch gewichtet sein können. Ein Projekttag besteht aus mehreren Brandschutzerziehungseinheiten.
- **Projektwochen:** In der Regel ab einer Dauer von drei oder mehr Tagen. Projektwochen bestehen aus mehreren Projekttagen.
- **Events:** Events sind hinsichtlich der Dauer und der Themenauswahl sehr variabel. Sie unterscheiden sich von den Projekttagen und -wochen hinsichtlich der deutlich

größeren Teilnehmerzahl, der buntgemischten Adressatengruppe und dem kurzweiligen Charakter der Angebote und Aktionen.

Jede Veranstaltung ist aufgrund ihrer unterschiedlichen Rahmenbedingungen anders. Daher muss das Programm, das Team und die Veranstaltung immer wieder auf Passung überprüft werden.

4.2 Planung von Projekten & Events

Die Planung von unterschiedlichen Veranstaltungsarten lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- (1) Vorgespräch:** Gruppengröße, Alter, Wünsche, Erwartungen, etc.
- (2) Erster Besuch der Einrichtung / des Veranstaltungsortes:** Ausstattung, Rettungswege, Evakuierungskonzept, etc.
- (3) Durchführung der BE/BA:** Materialien, Methoden, Themen, etc.
- (4) Besuch im Feuerwehrhaus:** Datum, Uhrzeit, Verhalten bei Alarm, etc.
- (5) Abschluss:** Feedback, weitere Vereinbarung, etc.

Bei der Absprache mit allen Beteiligten, kann die folgende Auflistung von Stichpunkten als Gedankenstütze dienen:

Absprachen mit der Feuerwehr:

- Absprache mit Wehrführung
- Ausreichend Personal einplanen
- Mögliche Tage und Zeiträume absprechen
- Welche Materialien kommen zum Einsatz?
- Wer kann welche Materialien bedienen?
- Wer möchte welches Thema bearbeiten?

Absprachen mit der Einrichtung:

- Vorgespräch mit Einrichtungsleitung
- Besuch des Teams bspw. in der Teamsitzung
- Ergebnis der Vorbesprechung protokollieren
- Datum und Uhrzeit festlegen
- Themen, Inhalte und Umsetzungsmöglichkeiten vorstellen
- Eltern Information
- Aufsichtspflicht
- Kooperationsvertrag notwendig?

Abbildung 7: Voraussetzungen für die Durchführung von Projekten

Quelle: eigene Darstellung

Projekte und Events sind durch den größeren Vorbereitungsaufwand und den längeren Durchführungszeitraum eine besondere Herausforderung. Dabei sind diese Veranstaltungen nicht nur bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein eindruckliches Ereignis. Auch das Team kann eine besonders große Menge an Erlebnissen, Eindrücken und Erfahrungen aus diesen Veranstaltungen mitnehmen.

Die Planung von Events ist ähnlich zu der Planung und dem Aufbau von Projekten. Aufgrund der in 4.1 beschriebenen unterschiedlichen Rahmenbedingungen müssen für alle Schritte mehr Zeit, Material und Personal eingeplant werden. (Abbildung 8)



Grundlegend gilt:

Je größer das Event, desto...

- ...mehr Personal wird benötigt
- ...früher muss in die konkrete Planung eingestiegen werden
- ...klarer müssen die Verantwortlichkeiten verteilt sein
- ...früher müssen allen Beteiligten alle Termine bekannt sein

Abbildung 8: Eventmanagement

Quelle: eigene Darstellung

Die Grundsatzentscheidung ist dabei einer der sensibelsten Punkte des Planungsprozesses. Hier müssen bereits viele Voraussetzungen, Abläufe und Planungsinhalte von den Entscheidungsträgern bedacht und abgesteckt werden. Erst wenn eine realistische Durchführung der Veranstaltung möglich erscheint, sollte zugestimmt werden. Mit dem Team, welches die Veranstaltung durchführen soll, sollte vor einer endgültigen Zusage Rücksprache gehalten werden. Dies steigert die Motivation durch Beteiligung am Entscheidungsprozess und bietet Planungssicherheit.

Die Durchführung eines Events oder Projektes bietet insbesondere für „neue“ Brandschutzerzieherinnen und -erzieher die Möglichkeit, in der Zusammenarbeit mit einem routinierten Team, neue Impulse und Erfahrungen zu sammeln.

4.3 Feuerwehr AG

Eine Feuerwehr AG findet immer im Kontext von Schule statt und ist mindestens über die Dauer eines Schulhalbjahres angelegt.

Arbeitsgemeinschaften (AGs) gibt es an den meisten Schulen. Alternativ können ähnliche Konzepte andere Bezeichnungen haben wie bspw. Wahlpflicht Unterricht (WPU). Die Themen einer AG sind meist frei wählbar.

Die gängigsten Formate von AGs sind:

- **Freiwillige AGs:** Finden außerhalb des Unterrichts statt und sind ein freiwilliges Zusatzangebot für die Schülerinnen und Schüler.
- **Wahlpflicht AGs:** Die Schülerinnen und Schüler können zwar ein Thema wählen, haben aber die Pflicht eines der Angebote zu wählen.
- **Pflicht AGs:** Schülerinnen und Schüler werden verpflichtet in eine bestimmte AG zu gehen.

Personengruppen welche die AGs leiten können sind üblicherweise Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer oder fachkundige Personen wie bspw. Feuerwehrangehörige.

Jedes Format einer AG hat zudem Vor und Nachteile. Daher sollte schon vor dem Beginn der AG sorgfältig geprüft werden, ob die Form der AG zu den Durchführenden, dem Thema und der Zielgruppe passt. Tipps und Ideen rund um das Thema Feuerwehr AG sowie Hinweise für Vorbereitung und Durchführung stehen in der Broschüre „Mehr Feuerwehr in die Schule“ (HMdl, 2024). Diese kann als Leitfaden für die Einführung einer Feuerwehr AG genutzt werden und beinhaltet unter anderem die Themen Rahmenbedingungen für die Kooperation zwischen Feuerwehr und Schule, Finanzierungsmöglichkeiten und Informationen zum Personalbedarf. Außerdem werden unterschiedliche Pilotmodelle in Hessen vorgestellt, die als Anschauungsbeispiel oder Vorlage genutzt werden können. Den Link zur online Plattform befindet sich in der Linkliste in den Anlagen.

5 BE/BA Materialien

Für die Durchführung der BE/BA wurden verschiedene Materialien durch das HMdI, den LFV sowie den gemeinsamen Ausschuss des DFV und vfdb erstellt. Das sind bspw. Comics, Malbücher, Bastelbögen, Stundenpläne oder Fachempfehlungen. Diese stehen als Download auf den jeweiligen Internetseiten zur Verfügung oder können über ein Bestellformular angefordert werden. Der Link zum Bestellformular befindet sich in der Linkliste

6 Literaturverzeichnis

- Böhm, W., & Seichert, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik* (17., aktualisierte Ausg.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Cornelsen. (2024a). *Didaktik - Das Zusammenspiel von Lehren und Lernen*. Abgerufen am 29. August 2024 von <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/paedagogik/didaktik>
- Cornelsen. (2024b). *Methodik und Methoden - Die Kunst des planmäßigen Vorgehens*. Abgerufen am 29. August 2024 von <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/paedagogik/methodik>
- Duden. (2024). *Aufklärung, die*. Abgerufen am 29. 07 2024 von <https://www.duden.de/node/9899/revision/1393795>
- Fegert, J. M. (2024). *Adoleszenz: Kognitive Entwicklungen und ihre Auswirkungen*. Abgerufen am 29. Juli 2024 von <https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder-jugendpsychiatrie-psychosomatik-und-psychotherapie/warnzeichen/adoleszenz-adoleszenzkrise/kognitive-entwicklungen/>
- Freund, A. M., & Nikitin, J. (2018). Junges und mittleres Erwachsenenalter. In W. Schneider, & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Ausg., S. 265-290). Weinheim Basel: Beltz.
- Gemeinsamer Ausschuss Brandschutzerziehung und -aufklärung. (2016). *Definition von Brandschutzerziehung und -aufklärung*. Von <https://www.vfdb.de/referat-12/definition-von-brandschutzaufklaerung-und-erziehung> abgerufen
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre* (12. vollständig überarb. Ausg.). Freiburg: Herder.
- HMDI. (2024). *Mehr Feuerwehr in die Schule - Leitfaden für eine fruchtbare Zusammenarbeit*. Abgerufen am 29. Juli 2024 von https://feuerwehr.hessen.de/sites/feuerwehr.hessen.de/files/2022-03/mehr_feuerwehr_in_schulen_finalscreen.pdf
- HMSI & HKM. (2019). *Bildung von Anfang an - Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. Abgerufen am 05. Juli 2024 von https://bep.hessen.de/sites/bep.hessen.de/files/2022-11/BEP_2019_Web.pdf
- Kray, J., & Schaefer, S. (2018). Mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre). In W. Schneider, & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Ausg., S. 215-238). Weinheim Basel: Beltz.
- Krönert, L. (2023). *Piaget: Stufenmodell der kognitiven Entwicklung*. Abgerufen am 27. August 2024 von intrapsych.de: <https://intrapsychisch.de/piaget-stufenmodell-der-kognitiven-entwicklung/#:~:text=Ausgehend%20von%20den%20genannten%20Pr%C3%A4missen%20und%20basierend%20auf>
- Kunze, A. B. (2016). *Wie lernen Kinder: Frühkindliche Bildung im Licht neuropsychologischer Forschung*. Abgerufen am 03. Juli 2024 von [Das Kita-Handbuch: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/wie-lernen-kinder-fruehkindliche-bildung-im-licht-neuropsychologischer-forschung/](https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/wie-lernen-kinder-fruehkindliche-bildung-im-licht-neuropsychologischer-forschung/)
- Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2018). Höheres Erwachsenenalter. In W. Schneider, & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Ausg., S. 291-318). Weinheim Basel: Beltz.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4. Ausg.). Berlin: Beltz.

- Meyer, T., & Rahn, S. (2020). Partizipation - Kernaufgabe und Schlüsselbegriff in der Kinder- und Jugendarbeit. In T. Meyer, & R. Patjens (Hrsg.), *Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit* (S. 397 - 421). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Montada, L., Lindenberger, U., & Schneider, W. (2018). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider, & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Ausg., S. 27-60). Weinheim Basel: Beltz.
- Müller, B. (2013). Siedler oder Trapper? professionelles Handeln im pädagogischen Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinert (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Oerter, R., & Montada, L. (2008). Kapitel 10 - Erwachsenenalter und Alter. In R. Oerter, & L. Montada, *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung* (1. Ausg.). Weinheim Basel: Beltz.
- Piaget, J. (2015). *Das Weltbild des Kindes* (Vollständig durchgesehene, überarbeitete und erweiterte Ausg.). (L. Bernard, Übers.) Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pinquart, M., Schwarzer, G., & Zimmermann, P. (2019). *Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter* (2., überarbeitete Ausg.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Projekte leicht gemacht. (2014). *Wie funktioniert die SMART-Formel*. Abgerufen am 30. August 2024 von <https://projekte-leicht-gemacht.de/blog/methoden/projektziele/die-smart-formel/>
- Ruhe, H. G. (2012). *Methoden der Biografiearbeit* (5. Ausg.). Weinheim Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Scherr, A. (2013). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinert, & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4., überarb. und aktualisierte Ausg., S. 297-310). Wiesbaden: Springer.
- Schneider, W., & Hasselhorn, M. (2018). Frühe Kindheit (3-6Jahre). In W. Schneider, & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Ausg., S. 191-214). Weinheim Basel: Beltz.
- Schröder, A. (2013). Jugendliche, die 14- bis 20-Jährigen. In U. Deinert, & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4., überarb. und aktualisierte Ausg., S. 111-118). Wiesbaden: Springer.
- Schwerthelm, M. (2016). Kooperationsverbund Offene Kinder- und Jugendarbeit. Die Bedeutung der Offenen Kinder und Jugendarbeit anerkennen! *Offene Jugendarbeit. Praxis, Konzepte, Jugendpolitik.*, 26(2), S. 50-52.
- Seckinger, M. (2016). In M. Seckinger, *Einrichtungen der offenen Kinder und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Basel: Beltz Juventa.
- Sodian, B. (2018). Denken. In W. Schneider, & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Ausg., S. 395-422). Weinheim Basel: Beltz.
- Spektrum. (2024). *Lexikon der Psychologie - Erziehung*. Abgerufen am 30. Juli 2024 von <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/erziehung/4415>
- Spitzer, M., & Herschkowitz, N. (2019). *Wie Kinder denken lernen - Die kognitive Entwicklung vom 1. bis 12. Lebensjahr* (5. Ausg.). München: mvv Verlag.

- Textor, M. R. (2022). *Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung*. Abgerufen am 31. August 2024 von Das Kita-Handbuch:
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/piagets-theorie-der-kognitiven-entwicklung/>
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt-Verlag.
- von Hippel, A., Kulmus, C., & Stimm, M. (2022). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2., aktualisierte Ausg.). Paderborn: Brill Schöningh.
- Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. (06. Dezember 2018). *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe*. (A. f. Jugendhilfe, Hrsg.) Abgerufen am 05. September 2024 von
https://2018/fileadmin/files/positionen/2018/Partizipation_im_Kontext_von_Kinder-_und_Jugendarbeit.pdf
- Wahl, H.-W., & Schilling, O. (2018). Hohes Alter. In W. Schneider, & U. Lindenberg (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Ausg., S. 319-344). Weinheim Basel: Beltz.
- Weichold, k., & Silbereisen, R. S. (2018). Jugend (10-20) Jahre. In W. Schneider, & U. Lindenberg (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Ausg., S. 239 - 264). München: Beltz.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung* (23. Ausg.). Freiburg: Herder.

Hinweise zur Verwendung der Unterlage

Alle Inhalte dieser Lernunterlage, insbesondere Texte, Bilder, Grafiken und Übungsaufgaben sind urheberrechtlich geschützt. Das Urheberrecht liegt, soweit nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet, bei der Hessischen Landesfeuerwehrschule.

Die vorliegende Lernunterlage darf ohne die schriftliche Genehmigung des jeweiligen Urhebers nur zu Lehr- und Lerntätigkeiten im Brand- und Katastrophenschutz in Hessen eingesetzt werden.

Bei Vervielfältigung oder passagenweiser Nutzung von Inhalten, ist stets die Quelle HLFS zu nennen.

Bei etwaigen Änderungen an den Unterlagen oder der Nutzung außerhalb des Landes Hessen, ist die Genehmigung der Hessischen Landesfeuerwehrschule einzuholen.

Die Unterlagen dürfen nicht an Dritte unterlizenziert werden, außer es wurde zuvor von der Hessischen Landesfeuerwehrschule schriftlich genehmigt.

Externe Dokumente dürfen zu Lehr- und Lerntätigkeiten genutzt, aber nicht weiterverbreitet oder unterlizenziert werden.

Impressum

Herausgeber:

Hessische Landesfeuerwehrschule

Heinrich-Schütz-Allee 62

34134 Kassel

Gestaltung:

Hessische Landesfeuerwehrschule - Stabsstelle 4

Weitere Lernunterlagen:

<https://hlfs.hessen.de/lernunterlagen>