

A | Handlungsanforderungen  
Frühe naturwissenschaftliche Bildung im Überblick





# A

## Inhalt

### Übergeordnete Handlungsanforderungen 25

- |     |  |    |
|-----|--|----|
| I   | Das Wohlbefinden aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen   | 25 |
| II  | Die Bildungsteilhabe aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen   | 29 |
| III | Alle Kinder in ihrer individuellen Lebenswelt sowie in ihrer Welterkundung mit ihren vielfältigen Interessen, Kompetenzen und Entwicklungspotenzialen wahrnehmen | 32 |

### Spezifisch naturwissenschaftliche Handlungsanforderungen 34

- |   |   |    |
|---|---|----|
| A | <b>Handlungsfeld Fachkraft</b><br>Mit allen Kindern neugierig die Welt entdecken sowie das eigene Verständnis von naturwissenschaftlicher Bildung reflektieren und weiterentwickeln   | 34 |
| B | <b>Handlungsfeld Kinder/Peers/Gruppe</b><br>Alle Kinder in ihrer kognitiven, körperlich-sinnlichen und emotional-sozialen Auseinandersetzung mit der belebten sowie unbelebten Natur anregen, begleiten und unterstützen  | 40 |
| C | <b>Handlungsfeld Familiäres Umfeld</b><br>Mit den Eltern über die informellen und formellen Bildungsprozesse ihres Kindes im Austausch sein und sie für die Chancen des naturwissenschaftlichen Bildungsbereichs sensibilisieren  | 45 |
| D | <b>Handlungsfeld Team</b><br>Die Vielfalt der Fachkräfte, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen, zur konzeptionellen Implementierung naturwissenschaftlicher Bildung berücksichtigen  | 51 |
| E | <b>Handlungsfeld Einrichtung im Sozialraum</b><br>Den Innen- und Außenbereich der Einrichtung zur Auseinandersetzung mit der belebten und unbelebten Natur anregungs- und abwechslungsreich gestalten sowie einrichtungübergreifende Erfahrungs- und Bildungsräume nutzen | 55 |

# Handlungsanforderungen Frühe naturwissenschaftliche Bildung im Überblick

Sarah Reker und Nicole Spiekermann

## Vorbemerkung

Teil A begründet das in Teil B dargestellte Kompetenzprofil fachwissenschaftlich und stellt zu jeder Handlungsanforderung (HA) unterschiedliche Theorieansätze und relevante Studien vor. Das Thema naturwissenschaftliche Bildung wird dabei unter einer inklusiven Bildungsperspektive betrachtet. Jeweils am Ende der einzelnen Handlungsanforderungen befinden sich Literaturempfehlungen für ein vertieftes Studium sowie Reflexionsfragen, um den Theorie-Praxis-Transfer zu unterstützen.

Die Handlungsanforderungen bilden den fachlichen Rahmen des Kompetenzprofils. Sie wurden gemeinsam mit einem Expertengremium in einem kooperativen Prozess formuliert. Auch die Erarbeitung des Kompetenzprofils mit seinen Kompetenzfacetten in den Bereichen *Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz* basiert auf der Validierung durch die Expertengruppe. Die Handlungsanforderungen wurden mit Fokus auf die unterschiedlichen Handlungsebenen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung in die folgenden fünf *Handlungsfelder* differenziert:

- A Handlungsfeld *Fachkraft*
- B Handlungsfeld *Kinder/Peers/Gruppe*
- C Handlungsfeld *Familiäres Umfeld*
- D Handlungsfeld *Team*
- E Handlungsfeld *Einrichtung im Sozialraum*

Teil A orientiert sich insgesamt an diesem Aufbau. Zudem wurden bei der inhaltlichen Ausgestaltung implizit die unterschiedlichen Qualitätsdimensionen der Orientierungs-, Prozess-, Struktur-, Kontext- sowie Ergebnisqualität berücksichtigt, die sich gegenseitig bedingen (Strehmel/Ulber 2014; BMFSFJ 2006). Zu beachten ist, dass die Handlungsfelder und -anforderungen idealtypisch getrennt wurden. Sie sind inhaltlich aber stark miteinander

verwoben. Um umfangreiche Wiederholungen zu vermeiden, wird auf die entsprechenden Verbindungen innerhalb der Handlungsanforderungen verwiesen.

Neben der Gliederung des Kompetenzprofils nach Handlungsfeldern für den Themenbereich naturwissenschaftliche Bildung sind drei übergeordnete Handlungsanforderungen erarbeitet worden. Diese bilden die Basis frühpädagogischen, inklusiven Handelns und sind daher den themenspezifischen Handlungsanforderungen vorangestellt. Sie werden sowohl in der fachlichen Auseinandersetzung in Teil A als auch in Teil B im Kompetenzprofil detailliert berücksichtigt.



## Übergeordnete Handlungsanforderungen

Diese Handlungsanforderungen gelten für alle Akteurinnen und Akteure gleichermaßen und werden unabhängig vom Themenschwerpunkt dieses Wegweisers als notwendige Voraussetzung für (Veränderungs-)Prozesse verstanden. Den Ausgangspunkt dafür bildet das rechtlich verankerte Wohlbefinden der Kinder, welches zu stärken und zu bewahren ist (vgl. hierzu Sozialgesetzbuch VIII § 22, 45 und Übereinkommen über die Rechte des Kindes/VN-Kinderrechtskonvention, u.a. Artikel 3):

„(1) Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (BMFSFJ 2014, Artikel 3 Absatz 1).

Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (VN) ist allerdings kein „neues“ Recht, sondern die allgemeinen Menschenrechte wurden hier auf die besondere Lebenssituation von Kindern übertragen. Dadurch wurde die gesellschaftliche Rolle von Kindern bzw. Kindheit offengelegt, hinterfragt und ein neues Rechtsbewusstsein geschaffen: Kinder werden dabei nicht als „werdende Erwachsene“ (Status „Becoming“) betrachtet, sondern als Akteure und Experten ihrer Lebenswelt (Status „Being“) mit eigenständigen Rechten, welche von den Bezugspersonen adäquat vertreten und gestärkt werden müssen (Allardt 1993).

Um das Wohl des Kindes einschätzen zu können, ist es notwendig, sowohl dessen Meinung als auch Gelegenheiten, sie kundzutun, zu berücksichtigen (BMFSFJ 2014, Artikel 12 und 13). Damit dies in allen Angelegenheiten, die das Kind betreffen, geschehen kann, müssen Teilhabe- und Partizipationsbarrieren abgebaut, das heißt Teilhabe und Partizipation für alle Kinder ermöglicht werden. Zudem müssen Kinder als die Akteure ihrer eigenen Entwicklung ernst genommen werden (Leyens 2015; Hinke-Ruhnau 2013; Schelle 2011;

König 2009). Besonders gilt das für den Bereich der Bildung.

Ziel von Bildung ist es, Partizipation für alle Individuen zu verwirklichen und ihnen ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen. Das Recht auf Bildung ist daher wesentlicher Bestandteil der Menschen- und Kinderrechte (König 2014; Krappmann 2011). Es setzt voraus, dass Kinder in ihrer individuellen Welterkundung und mit ihren vielfältigen Interessen, Kompetenzen und Entwicklungspotenzialen wahrgenommen werden. Das bedeutet auch, dass diese in geeigneter Weise im Alltag aufgegriffen und berücksichtigt werden. Inklusive naturwissenschaftliche Bildung bietet hierzu fast unerschöpfliche Möglichkeiten, die Potenziale und Ressourcen der Kinder zu unterstützen und ihr individuelles Erkunden bzw. die Auseinandersetzung mit der Welt auf vielfältige Weise zu fördern.

### I Das Wohlbefinden aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen

Kindertageseinrichtungen haben den Auftrag, Kinder zu *bilden*, zu *betreuen* und zu *erziehen* (Sozialgesetzbuch VIII). Damit sie diesen Auftrag erfüllen können, ist unerlässliche Voraussetzung, dass die Kinder sich in den Einrichtungen wohlfühlen. Die Frage, was genau unter Wohlbefinden zu verstehen ist, wird in der Wissenschaft von unterschiedlichen Disziplinen wie der Medizin, Psychologie und Rechtswissenschaft thematisiert und erforscht, und Wohlbefinden wird auch anhand verschiedener Indikatoren (u.a. nach sozialen und ökonomischen Kriterien) gemessen (Becker/Tylla 2014; BMFSFJ 2013; WHO 2012; Schumacher u.a. 2003; Deci/Ryan 2000). Daher wird die zentrale Frage nach dem kindlichen Wohlbefinden unterschiedlich beantwortet.



Auch das Wohlbefinden von Kindern ist von der (universellen und individuellen) Bedürfnisbefriedigung abhängig (Andresen/Albus 2009), das heißt, kindliche Bedürfnisse sind zugleich menschliche, altersunabhängige Bedürfnisse. An die Diskurse anknüpfend belegten Edward L. Deci und Richard M. Ryan auf der Basis der von ihnen entwickelten Selbstbestimmungstheorie, dass folgende angeborene Grundbedürfnisse für die intrinsische und extrinsische Motivation und damit auch für das menschliche Wohlbefinden entscheidend sind (Deci/Ryan 2000, 1993):

- Kompetenz (wirksam sein können),
- Autonomie (selbstbestimmt sein können),
- soziale Eingebundenheit (zugehörig sein können).

Sie betonen zudem die Bedeutung der sozialen Umwelt, die Gelegenheiten zur Bedürfnisbefriedigung und damit „das Auftreten intrinsischer Motivation und die Integration extrinsischer Motivation“ entweder erleichtert oder hemmt (Deci/Ryan 1993, S. 230). Für Kinder sind dabei die Erfahrungen in der Beziehungsgestaltung mit den Eltern besonders wichtig, vor allem mit der Mutter, da diese das Kind zur Welt bringt und häufig die zentrale Bezugsperson darstellt.

Ausgehend von den verschiedenen Bindungsstufen (Bowlby 1969) entwickelt das Kind in den ersten Jahren nach und nach ein „inneres Arbeitsmodell“,

das auf seinen frühen Erfahrungen mit seiner Bezugsperson basiert, „in deren Verlauf das Kind das Ausmaß an Zuverlässigkeit entdeckt, mit dem seine Bedürfnisse befriedigt wurden, um so die Empfindung von Sicherheit zu ermöglichen. (...) Daher nimmt man an, dass das innere Arbeitsmodell von Bindung bei Kindern ihre allgemeine Einstellung, ihr soziales Verhalten, die Wahrnehmung anderer sowie die Entwicklung ihres Selbstwertgefühls und ihres Bewusstseins vom Selbst beeinflusst (Thompson 2006)“ (Siegler 2016a, S. 401). So ist u. a. auch die Regulationskompetenz der Kinder von den frühen Erfahrungen bzw. vom inneren Arbeitsmodell abhängig: „Innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung lernt das Kind durch die Erfahrung interpsychischer Emotionsregulation, welche Reaktions- und Regulationsmöglichkeiten wirksam sind und baut dadurch Erwartungen darüber auf, welche Folgen die verschiedenen emotionalen Ausdrucksformen und damit verbundenen Regulationsstrategien in bestimmten Situationen nach sich ziehen“ (Bundschuh 2003, S. 58).

Neben dem familiären Umfeld werden die Kindertageseinrichtungen zu einem unmittelbaren Teil der sozialen Welt der Familien und Kinder, die Fachkräfte zu direkten Bezugspersonen. Das Wohlbefinden resultiert nicht nur aus den bereits genannten Aspekten, zum Beispiel dem Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit, das die Kinder entwickeln, sondern auch aus einem respektvollen Umgang aller miteinander, der auf der Anerkennung der Heterogenität der Kinder und ihrer Familien beruht (Prengel 2014). Dazu gehört die Wertschätzung ihrer kulturellen Wurzeln. Eine wichtige Aufgabe der Einrichtung ist es daher, die unterschiedlichen familiären und institutionellen Lebenswelten im Sinne der Kinder miteinander zu verbinden und eine wertschätzende Kultur aufzubauen, die emotionales Lernen und verlässliche Beziehungen ermöglicht. Diese geben den Kindern Orientierung und Sicherheit und helfen ihnen dabei, ein stabiles, selbstbewusstes „Ich“ zu entwickeln. Im Kita-Alltag müssen pädagogische Fachkräfte dabei den heterogenen Erfahrungen, Erwartungen und Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien individuell gerecht werden. Zudem trifft das familiäre Umfeld der Kinder auf die gegebenen

(Rahmen-)Bedingungen der jeweiligen Einrichtung und die Fürsorge sowie (emotionale) Kompetenz der Fachkräfte und Teams.

Die Bedürfnisse von Kindern, die deren Wohlbefinden sichern, stimmen weitgehend mit den zentralen menschlichen Grundbedürfnissen überein.

Das bedeutet, dass Bedürfnisse

- immer individuell sind,
- sich stetig wandeln oder verändern und
- aus einer anderen Perspektive (im Fall von Bedürfnissen von Kindern meistens aus dem Blickwinkel der Erwachsenen) wahrgenommen, bewertet und beantwortet werden.

Um es mit Edward L. Deci und Richard M. Ryans Worten zusammenzufassen, braucht es „Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, [diese] fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation“ (Deci/Ryan 1993, S. 236), welche zudem die Lebensqualität erhöht und die Entwicklung des Selbst fördert.

Wie bereits erwähnt, nehmen frühpädagogische Fachkräfte diese Grundbedürfnisse durch eine professionelle Haltung angemessen wahr und begegnen ihnen zum Beispiel durch Interaktionen mit dem Kind. Daraus entwickelt sich eine wechselseitige Bindung zwischen Fachkraft und Kind (Werner 2006; Fuhrer 2005). Die Fachkraft gewährleistet eine Stressreduktion, gibt Sicherheit sowie Zuwendung und unterstützt bzw. begleitet das Kind beim Auf- und Ausbau von Regulations- und Explorationsmöglichkeiten (Link 2015; Ahnert 2005). Auf diese Weise „kann sich am besten eine reife Autonomie entwickeln, die es dem Kind ermöglicht, das zu tun, was es selbst kann, und bei Überforderung auch offen Hilfe zu suchen“ (Werner 2006, S. 131). Bindung ist damit eine wesentliche Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung und das Explorationsverhalten junger Kinder (Siegler u. a. 2016a). Allerdings sind Bindungen und Beziehungen keine starren Konzepte, sondern sie müssen immer wieder neu ausbalanciert und be-

stätigt werden, und die Offenheit muss vorhanden sein, neue Beziehungen einzugehen.

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die Qualität der Beziehung zwischen der Erzieherin oder dem Erzieher und dem Kind neben dessen Wohlbefinden auch seine kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung beeinflusst. Wichtige Faktoren für die Intensität der Beziehung zum Kind waren die Sensitivität der Fachkraft, aber u. a. auch das Alter des Kindes, sein Geschlecht, die Ethnie sowie die Beziehung zu dessen Eltern (im Überblick Textor 2007). Robert C. Pianta, Bridget Hamre und Karen M. La Paro beschreiben die Feinfühligkeit der Fachkräfte als eine zentrale Kategorie in Bezug auf die emotionale Unterstützung der Kinder in institutionellen Räumen (Pianta u. a. 2007). Unter Feinfühligkeit werden das sensible Wahrnehmen der Bedürfnisse des Kindes sowie das prompte Reagieren auf diese verstanden (siehe HA A). Das Kind erfährt dadurch ein gewisses Maß an Selbstwirksamkeit und Verlässlichkeit. Diese Erfahrungen äußern sich darin, dass das Kind ausgeglichen ist, Interesse zeigt und sich auf Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen einlässt.



Mithilfe der Leuvenner Involvement Scale (LIS) kann über die Verbindung zwischen dem Wohlbefinden eines Kindes, das im Leuvenner Ansatz u. a. mit Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl verknüpft wird, und dem Grad seiner Engagiertheit (Involvement)

die Qualität von Erziehungs- und Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen erfasst werden (Laevers 2009). Diese Prozesse gelten als „das Interaktionsergebnis zwischen dem Kind und seiner Umgebung“ (Laevers u.a. 2015, S. 20). Das Wohlbefinden bildet demnach die Basis für die Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen zwischen Kindern, ihren Familien und Fachkräften. Zusammen mit der Engagiertheit eines Kindes sind diese Beziehungen zudem ein verlässlicher Indikator für die Qualität von Bildungsprozessen. Diese werden vor allem durch die wertschätzende Interaktion und Kommunikation zwischen Fachkraft und Kind, aber auch vom Kind ausgehend, (mit)gestaltet (siehe HA B). Damit sind das Wohlbefinden sowie die Engagiertheit aller Kinder und die Qualität ihrer Beziehungen zu einer Fachkraft oder mehreren Fachkräften sowie zu Peers auch die Grundvoraussetzung für Bildungsteilhabe (siehe HA II), denn empirische Befunde zeigen, dass Kinder dann gut lernen, wenn sie sich wohl und sicher fühlen.

Neben einer vorbereiteten Lernumgebung sind dabei feinfühlig Interaktionspartnerinnen und -partner von entscheidender Bedeutung (Remsperger 2015). Insbesondere die „Assistenz“ und die „Unterstützung bei der Exploration“ sind wichtige Aspekte einer pädagogischen Beziehung zwischen Kind und Fachkraft, die den Wissenserwerb der Kinder unterstützen (Ahnert 2010, S. 127f.; Ahnert 2004, S. 265). Auf der Beziehungsebene zu Peers zeigt sich, dass diese mit zunehmendem Alter eine wichtigere Rolle bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung, des subjektiven Wohlbefindens und der Bildungsprozesse der Kinder spielen, zum Beispiel durch die Entwicklung kooperativer und komplexerer Spiele (Siegler u.a. 2016b). Das gemeinsame Spiel unter Peers wird als ein „Königsweg zu umfassender Teilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen“ gesehen, der sich u.a. auf die sprachliche, kognitive und emotional-soziale Entwicklung der Kinder auswirkt (Heimlich 2017, S. 18). Für die Initiierung bzw. Unterstützung gemeinsamen Spiels sind neben einer sensiblen Wahrnehmung und Begleitung der Prozesse seitens der Fachkraft außerdem „optimale räumlich-materielle Bedingungen“ sowie das Mitspielen bzw. Vorspielen notwendig,

um Kindern auch „neue Anregungen“ zu vermitteln (ebd., S. 15).

Wohlbefinden ist ein multidimensionales Konstrukt, es „geht über das ‚Kindeswohl‘ hinaus und schließt den Schutz des Kindes und die Kinderrechte und damit auch die Partizipation und Handlungsfähigkeit von Kindern ein. Damit rückt das Kind als Subjekt mit eigenen Rechten in den Mittelpunkt. Als solches ist es zwar auf Fürsorge, Schutz und Impulse für Bildungsprozesse durch Erwachsene angewiesen, aber es hat auch einen eigenständigen Status“ (Hurrelmann u.a. 2014, S. 383f.). Der Diskurs über Bedürfnisse macht deutlich, dass noch ein großer Bedarf an Forschung zum Wohlbefinden von Kindern besteht; vor allem im Hinblick auf junge Kinder liegen gegenwärtig wenig Erkenntnisse vor (Puroila u.a. 2012; McAuley/Rose 2010; Fattore u.a. 2007).



### Reflexionsfragen für Kita-Fachkräfte:

- Woran ist zu erkennen, dass Kinder sich wohlfühlen?
- Auf welche Weise werden die individuellen, aktuellen Bedürfnisse der Kinder in der Alltagsgestaltung der Kindertageseinrichtung berücksichtigt?
- Informiert man sich über die Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen der Kinder mit den Bezugspersonen und im Team?
- Besuchen die Kinder gern die Einrichtung? Sind sie ausgeglichen, kommunikativ, aufgeschlos-

sen und lernfreudig? Haben sie stabile soziale Kontakte?

- Stehen die Rechte der Kinder im Mittelpunkt? Wie werden diese transparent gemacht, vertreten und gestärkt bzw. gesichert?
- Wie können Missinterpretationen seitens Erwachsener im Hinblick auf die Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Kinder vermieden werden?

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Brazelton, T. Berry/Greenspan, Stanley I. (2008): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim

Estola, Eila/Farquhar, Sandy/Puroila, Anna-Maija (2014): Well-Being Narratives and Young Children. In: Educational Philosophy and Theory, 46 Jg., H. 8, S. 929–941

Laevers, Ferre (2009): Beobachtung und Begleitung von Kindern. Unter Mitarbeit von Els Vandebusch und Klara Schlömer. Wegberg

## II Die Bildungsteilhabe aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen

Das Recht auf Bildung ist ein allgemeines Menschenrecht (Artikel 26 Absatz 1) und wird von der VN-Kinderrechtskonvention in den Artikeln 28 und 29 betont. Nach Sozialgesetzbuch (SGB) VIII § 22 Absatz 2 und 3 sind Kindertageseinrichtungen für die Aufgabenbereiche Bildung, Betreuung und Erziehung zuständig. Dabei wird im 12. Kinder- und Jugendbericht die Bildung den Bereichen Erziehung und Betreuung übergeordnet sowie als aktiver Prozess beschrieben, „in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch

eine bildungsstimulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt“ (BMFSFJ 2006, S. 83), zum Beispiel im Spiel mit den Peers oder in der Interaktion mit Fachkräften. Mit Blick auf die 16 Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung kann die genannte Definition noch durch folgende Aspekte ergänzt werden:

- „1. Bildung ist ein mit der Geburt beginnender, lebenslanger Prozess, der von den Bildungssubjekten eigenaktiv gesteuert wird und insbesondere in der frühen Kindheit auf einer sinnlichen und handelnden Basis beruht.
2. Der Bildungsprozess verschränkt dabei die Aufnahme der Erfahrungen des Außen mit den eigensinnigen Selbstdeutungen des Kindes.
3. Ziel des Bildungsprozesses ist die Verbindung [bzw. Beziehung, Anmerkung d. A.] des Subjektes mit der Außenwelt, indem Individualität und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit gleichermaßen ausgeprägt werden“ (Hebenstreit 2008, S. 48).

Auf der Grundlage einer (menschen)rechtlichen Perspektive sowie eines humanistischen Bildungsverständnisses ist jedes Kind Träger eigener Rechte und kann sich durch Bildung selbst hervorbringen (Selbstbildung). Allerdings ist Selbstbildung kein bewusster Prozess, wie Anke König erläutert, sondern sie „vollzieht sich im einzelnen Kind ganzheitlich über soziale Kontakte und Begegnung mit der materiellen sowie kulturellen Welt“ (König 2010, S. 12). Das Kind tritt mit seinen Wahrnehmungen und Erfahrungen in eine Interaktion mit anderen Individuen. In einem wechselseitigen Austausch wird dabei Wissen aufgebaut und so der Bildungsprozess im Sinne einer Ko-Konstruktion vorangetrieben. Aus anthropologischer Sicht findet dieser Austausch auch im Kontext dynamischer Verhältnisse zwischen den Generationen statt – sowohl innerhalb der eigenen Generation als auch übergreifend. Er ist kulturell geprägt und kann somit Bildungsteilhabe ermöglichen oder einschränken. „Es geht mit einer Stärkung von Bildungsteilhabe darum, u.a. ökonomische, soziokulturelle und ge-

schlechtsabhängige vertikale Hierarchien zwischen den Nachkommen unterschiedlich privilegierter Gruppierungen zu vermindern, indem benachteiligten Kindern Teilhabe im Bildungswesen ermöglicht wird. Mit der Stärkung von Partizipation z.B. in Kindertageseinrichtungen geht es darum, (...) Hierarchien im Generationenverhältnis – also die Macht der älteren und die Ohnmacht der jüngeren Generation – zu begrenzen“ (Prenzel 2016, S. 13).

Erziehung unterstützt diesen ganzheitlichen Bildungsprozess durch beispielsweise eine bewusste, anregende und vielseitige Gestaltung der Lernumwelt sowie durch dialogisch-entwickelnde Denkprozesse zwischen Fachkraft und Kind bzw. Kindern. Die Lernumwelt wird dabei u.a. von Fachkräften und dem familiären Umfeld initiiert und realisiert (König 2009, 2007). Um solche Bildungsprozesse zu fördern und überhaupt in der Kindertageseinrichtung entstehen zu lassen, sollte es Ziel einer wertschätzenden Kultur der Einrichtung sein, Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Dies sollte sich auch in der Umsetzung der unterschiedlichen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils auf den verschiedenen Ebenen der Akteurinnen und Akteure widerspiegeln.



Der Begriff der *Bildungsteilhabe* im Kontext Kindertageseinrichtung betrifft nach Annedore Prenzel „den institutionell egalitären Zugang aller Kinder zu einer lebensweltlich passend situierten Kindertageseinrichtung – ohne Ausgrenzung – und

die individuell-adaptive Vermittlung von elementaren Bildungsinhalten“ (Prenzel 2016, S. 60). Ein Zugang zur Kindertageseinrichtung beginnt damit bereits vor dem eigentlichen Eintritt und kann daran gemessen werden, welche Kinder bzw. welche Familien oder Bezugspersonen die Einrichtung aufsuchen und welche durch deren Öffentlichkeitsarbeit angesprochen oder sogar beworben werden. Die Kriterien, nach denen die Einrichtungen auswählen, sollten dabei genauso berücksichtigt werden wie die unterschiedlichen Perspektiven der Eltern. So kann sich beispielsweise die Frage der „Auswahl“ aus der Sicht der Eltern auf die (Beweg-)Gründe für die Wahl einer Kindertageseinrichtung beziehen (z.B. aufgrund eines mehrsprachigen, integrativen Angebots oder fehlender Alternativen) und darauf, inwiefern diese von der Einrichtung beachtet werden. Bei einem Anspruch, einen „Zugang für alle“ zu schaffen, sollten Dimensionen von Vielfalt bzw. die Verschiedenheit in den Ausgangsbedingungen wie etwa Wohn- bzw. Lebensort Stadt oder Land, Muttersprache und finanzielle Situation der Familie berücksichtigt werden.

Bildungsteilhabe bzw. der Zugang zur Kindertageseinrichtung stellt nach Annedore Prenzel im Zusammenhang mit dem Schutz des Kindeswohls eine Basis für Partizipationsprozesse dar, die in der Einrichtung notwendig etabliert werden müssen und vor allem das „Anhören“ sowie das „Entscheiden durch Kinder“ betreffen (Prenzel 2016, S. 61). Sie betont, dass gerade der Partizipationsprozess wiederum zum Schutz des Kindeswohls und zur Vermittlung von elementaren Bildungsinhalten führt, und beschreibt damit einen Kreislauf, der zur inklusiven Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft einlädt.

So wie die Vielfalt der Lebenswelten der Kinder beachtet werden sollte, um Zugänge zur Einrichtung zu ermöglichen, müssen auch in der Einrichtung inklusive und partizipative Strukturen, Methoden und Elemente implementiert werden. Dies betrifft die folgenden Ebenen:

- institutionelle Ebene (z.B. durch Kooperationen),
- professionelle Ebene (z.B. durch Multiprofessionalität und partizipative Konzeption),

- relationale Ebene (z.B. durch feinfühlig, zuverlässige, wertschätzende pädagogische Beziehungen und Begleitung von Peer-Beziehungen),
- didaktische Ebene (z.B. durch adäquate Bildungsthemen, -inhalte und -materialien, Einbindung der Interessen der Kinder),
- finanzielle und bildungspolitische Ebene (z.B. durch personelle und materielle Ausstattung, Bereitstellung externer Beratung, Qualitätssicherung seitens der Träger) (Prengel 2016).

Die Komplexität und das Zusammenspiel dieser Ebenen zeigen sich im Detail in den Facetten des Kompetenzprofils. Für die Umsetzung bietet ein humanistisches Bildungsverständnis einen geeigneten Orientierungsrahmen, der die Stärken und Interessen von Kindern in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stellt. Die Identität und die Lebenswelt der Kinder und damit auch deren Bezugsgruppe werden mit diesem Ansatz wertgeschätzt und Kinder in ihrem Aufwachsen gestärkt. Die Repräsentation der Lebenswelt aller Kinder in der Kindertageseinrichtung ist ein grundlegendes Ziel der „vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 43), die aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen der heutigen Zeit eine wichtige Aufgabe der (frühen) Bildung darstellt.

Frühpädagogische Fachkräfte können Bildung nicht steuern oder aktiv herstellen, nur anregen und unterstützen: Durch eine feinfühlig Wahrnehmung und Beziehungsgestaltung im Kita-Alltag und dessen Reflexion können sie ein Bewusstsein für ihre Rolle als Unterstützende der Bildungsteilhaber entwickeln (siehe HA A und D). Auf dieser Grundlage sind sie fähig, inklusive Formate für den Alltag zu erarbeiten und umzusetzen, zum Beispiel durch gezielte verbale oder nonverbale Ansprache der Kinder (siehe HA B).

Darüber hinaus begegnen sie den Bezugspersonen der Kinder – die bei jungen Kindern vor allem zum familiären Umfeld gehören – empathisch und begreifen sie als Ressource bzw. Expertinnen und Experten. Denn Kinder nehmen das gesellschaftliche Ansehen ihrer Bezugsgruppen wahr und integrieren die Bewertung in ihr Selbstbild (Richter 2014; Derman-Sparks 2008; Wagner 2008b, 2008c). Daher

ist es notwendig, dass die Fachkräfte die (Vor-)Erfahrungen, die Kinder in ihrer Lebenswelt machen, aktiv in die Gestaltung von Erfahrungsräumen und -möglichkeiten (im Innen- und Außenbereich) einbeziehen (siehe HA I und HA C). Im Fokus der Kindertageseinrichtung sollten dann Erfahrungsräume stehen, die verschiedene Sinnesebenen ansprechen sowie herausfordernde, an den Interessen, Fähigkeiten und an der Wahrnehmung des Alltags orientierte Impulse setzen, um die Kinder u.a. bei der Umwandlung von Erlebnissen zu Erfahrungen (Dewey 1988) zu unterstützen (siehe HA B und E).

### Reflexionsfragen für Kita-Fachkräfte:

- Wie ist der Zugang zur Kindertageseinrichtung gestaltet? Ist er für alle Kinder gegeben?
- Wie werden die Lebenswelten *Kita* und *Familie* miteinander verzahnt? Wie gestalten sich die Kommunikation und Interaktion mit dem Kind und den Bezugspersonen?
- Welche Impulse und Erfahrungsräume werden geplant? Sprechen sie unterschiedliche Sinne an?

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

- Schäfer, Gerd E. (2003): Was ist frühkindliche Bildung?  
In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim/Basel, S. 10–42
- Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 18. München
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München

### III Alle Kinder in ihrer individuellen Lebenswelt sowie in ihrer Welterkundung mit ihren vielfältigen Interessen, Kompetenzen und Entwicklungspotenzialen wahrnehmen

Die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt ist nicht nur von einer sicheren Bindung zu einer Bezugsperson abhängig (Lengning/Lüpschen 2012; siehe auch HA II), sondern auch von den jeweiligen Gegebenheiten der direkten Umwelt und davon, inwiefern diese die Grundbedürfnisse des Kindes nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit ausreichend befriedigt (Deci/Ryan 2000; siehe HA I). Als zentrales Element wird der Prozess von der selbsttätigen zur identitätsstiftenden Auseinandersetzung mit der sozialen, sachlichen und geistigen Umwelt betont. Dieser gilt für alle Kinder, ganz gleich, mit welchen Herausforderungen oder Merkmalen (z.B. Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund oder spezieller Förderbedarf) sie in die Kindertageseinrichtung kommen (Prenzel 2016; Haberkorn 2009; siehe auch Artikel *Auf dem Weg zum Verstehen der Welt* von Ulrich Gebhard und Markus Rehm im vorliegenden Wegweiser). Gerade durch die wachsende Heterogenität der Kinder und ihrer Familien nimmt die Bedeutung von Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung besonders von individuellen Aneignungsprozessen bei Kindern im institutionellen Kontext zu.

Ziel und Aufgabe der frühpädagogischen Fachkräfte ist es nicht, defizitorientiert einzelne Aspekte, die („noch“) förderungswürdig erscheinen, in den Blick zu nehmen, sondern vielmehr, die Stärken des Kindes zu betonen. Dazu müssen die wahrgenommenen Interessen, Kompetenzen und Potenziale immer auch im Kontext der familiären Situation, der Beziehungen und des zuvor erläuterten Wohlbefindens (immer im Hinblick auf die Lebenswelten Familie und Institution) gesehen werden. Dieses

Vorgehen entspricht einer salutogenetischen Perspektive bzw. der Resilienzförderung.<sup>1</sup> Damit werden Ressourcen, Kompetenzen und Interessen der Kinder, also die subjektiven Schutzfaktoren, sichtbar sowie ge- und verstärkt.

Außerdem können Kinder durch externe Schutzfaktoren, zum Beispiel sichere Bindungen oder angemessene Beteiligung bzw. Verantwortungsübertragung, zusätzlich gefördert werden (Haberkorn 2009). In diesem Zusammenhang sind auch Heterogenitätsaspekte wie das Geschlecht zu berücksichtigen. Hierzu konnte in einer Meta-Analyse (über 40 Studien) von Lieselotte Ahnert, Martin Piquart und Michael E. Lamp gezeigt werden, dass besonders in größeren Gruppenzusammenhängen eine sichere Fachkraft-Kind-Bindung (als Schutzfaktor) eher zu Mädchen als zu Jungen aufgebaut wird (Ahnert u.a. 2006). Um die genannten Aspekte der Ganzheitlichkeit als Fachkraft zu berücksichtigen, sind eine sensible Wahrnehmung, Dokumentation und ein bewusster sowie reflexiver Umgang mit den subjektiven Beobachtungen – auch bezogen auf die eigenen Bedürfnisse – der Fachkräfte notwendig.

Erfahren Kinder Zurückweisung, Nichtbeachtung oder sogar Abwertung, zum Beispiel ihrer (Familien-)Sprache, und verfügen sie gleichzeitig nicht über ausreichende Schutzfaktoren, kann sich das negativ auf die Entwicklung besonders ihrer Identität, auf den Kontakt zu ihrer Familie und auf die Gruppenatmosphäre auswirken (Panagiotopoulou 2016; Röhner 2005). Annedore Prenzel spricht von *Anerkennung* und der Kehrseite *Verletzung* als geeigneten Kategorien, um Beziehungsqualitäten zu beschreiben (Prenzel 2013). Die Anerkennungstheorie von Axel Honneth unterscheidet drei verschiedene Ebenen von Anerkennung, die sich auch in Kindertageseinrichtungen dafür eignen, das Ziel der Anerkennung bewusst zu gestalten: Liebe, Recht und Solidarität (Honneth, zitiert nach Jerg 2014). Die Ebene *Liebe* als Grundlage lässt sich als

<sup>1</sup> „Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Haberkorn 2009, S. 88).

bedingungsloses Angenommensein umschreiben. In den *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* wird dies in Leitlinie fünf so verdichtet: „(...) pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens“ (Deutsches Institut für Menschenrechte u.a. 2017, S. 3). Die Ebene *Recht* lenkt den Blick auf die Kinder als eigene Rechtsträger und die Achtung „rechtlich verbrieftter Freiheit und Gleichheit“ (Prenzel 2013, S. 60). Die Ebene *Solidarität* ist im Sinne einer sozialen Wertschätzung der vielfältigen Ausgangslagen der Kinder auf Basis einer moralischen Grundhaltung zu verstehen. Ausschlaggebend sind ethische Werte und Ziele, die das Selbstverständnis der Gesellschaft prägen (Jerg 2014; Prenzel 2013).

Letztlich ist Anerkennung für die Kinder sowie für ihre Interessen und Stärken dann vorhanden, wenn jedes Kind die Chance hat, „sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll zu erfahren“ (Honneth, zitiert nach Jerg 2014, S. 51). Nach Annika Sulzer und Petra Wagner ist die Erarbeitung einer wertebasierten Handlungskompetenz die Voraussetzung für das inklusive Handeln in Kindertageseinrichtungen, das Heterogenität als Bereicherung wahrnimmt und allen Kindern gerecht werden will (Sulzer/Wagner 2011). Hierunter fallen auch die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt.

### Reflexionsfragen für Kita-Fachkräfte:

- Werden dem einzelnen Kind in der Gruppe und seiner Familie Wertschätzung und Anerkennung entgegengebracht, zum Beispiel hinsichtlich ihrer kulturellen und sprachlichen Wurzeln?
- Ist das Handeln der Fachkräfte empathisch, den Kindern zugewandt und tolerant, beispielsweise gegenüber heterogenen Lebensformen?
- Welche Entwicklungsbereiche der Kinder stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit? Werden die Erfahrungen der Kinder gezielt berücksichtigt?

- Wofür interessieren sich die Kinder aktuell, wofür weniger?
- Werden ihre Ideen, Impulse und Wünsche adäquat erfragt und aufgegriffen?
- Werden die Kinder mit ihren Stärken und Ressourcen „gesehen“ und werden diese gezielt genutzt bzw. weiter ausgebaut?

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Heller, Elke (2013): Mit den Jüngsten die Lebenswelt erkunden und gestalten im Kontext des Situationsansatzes. [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_heller\\_2013.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_heller_2013.pdf) (Zugriff: 24.08.2017)

Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2017): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg im Breisgau



## Spezifisch naturwissenschaftliche Handlungsanforderungen

### A Handlungsfeld Fachkraft

**Mit allen Kindern neugierig die Welt entdecken sowie das eigene Verständnis von naturwissenschaftlicher Bildung reflektieren und weiterentwickeln**

Frühe naturwissenschaftliche Bildung wird im Einrichtungsalltag in Relation mit den Kindern sowie der belebten und unbelebten Natur durch die einzelne Fachkraft bzw. im Team in der Zusammenarbeit mehrerer Fachkräfte gestaltet. Dabei sind das individuelle *Verständnis* dieses Bildungsbereichs und seiner Gestaltungsmöglichkeiten sowie die persönliche *Einstellung*, zum Beispiel gegenüber den Chancen und der Wichtigkeit naturwissenschaftlicher Bildung, entscheidend für die Qualität der frühpädagogischen Arbeit. Beide Aspekte – sowohl das Verständnis von als auch die Einstellung gegenüber früher naturwissenschaftlicher Bildungsarbeit – prägen bzw. beeinflussen das Denken und Handeln der Fachkraft und ihre Vorbildfunktion im Alltag. Während das Augenmerk in dieser Handlungsanforderung auf der individuellen Ebene der Fachkraft

liegt, werden das kollektive, einrichtungsinterne Handeln und die Zusammenarbeit im Team in Handlungsanforderung D („Die Vielfalt der Fachkräfte, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen, zur konzeptionellen Implementierung naturwissenschaftlicher Bildung berücksichtigen“) in den Blick genommen.

Für das *Verständnis* von naturwissenschaftlicher Bildung ist zunächst ausschlaggebend, dass Klarheit über ihren Gegenstand herrscht. Dies ist nicht selbstverständlich, denn die Vorgaben der Bildungspläne variieren zum Teil stark, was beispielsweise den thematischen Fokus und seine Reichweite, den Anspruch und auch die Umsetzung naturwissenschaftlicher Bildung betrifft (Michalik 2010). So identifizieren Hilde Köster und Jörg Nicht im bayerischen Bildungsplan „etliche Kinder und Fachkräfte überfordernde, fachlich höchst anspruchsvolle Inhalte“, die eines „grundständigen Physik- sowie eines fundierten Physikdidaktikstudiums“ bedürfen (Köster/Nicht 2017, S. 190). Nicht nur innerhalb der Bildungspläne, sondern auch in der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung finden sich unterschiedliche Positionen, daher kann von einem allgemeingültigen Verständnis naturwissenschaftlicher Bildung derzeit nicht ausgegangen werden (Steffensky 2017).

Die Begriffsklammer naturwissenschaftliche Bildung markiert ein Spannungsfeld zwischen Geistes- und Naturwissenschaften (Klein/Rietschel 2007). Die wissenschaftstheoretische Trennung von Geistes- und Naturwissenschaften gilt als relativ und ist stark von den Diskursen der jeweiligen Kultur geprägt. Die Reflexion über das eigene Verständnis der Wissenschaften ist daher ein wesentlicher Ansatzpunkt, um naturwissenschaftliche Bildung gemeinsam zu gestalten (ebd.). Da die Ergebnisse in den Wissenschaften immer nur vorläufig sind, braucht es neben einer Reflexion über das eigene Verständnis auch ein Bewusstsein bzw. eine reflektierte Haltung gegenüber den wissenschaftlichen



Erkenntnissen (Freitag 2015). Dies ist eines der Ziele früher naturwissenschaftlicher Bildung.

Mirjam Steffensky fordert in diesem Zusammenhang „ein Wissen über Naturwissenschaften“, das in der Fachdiskussion auch als *epistemologisches Wissen* oder *Nature of Science* bezeichnet wird (Steffensky 2017, S. 19). Darunter fallen u. a. die genannte Vorläufigkeit bzw. Begrenztheit naturwissenschaftlichen Wissens, aber auch mögliche Fehlinterpretationen wissenschaftlicher Ergebnisse, die Bedeutung menschlicher Kreativität und die Vielfalt methodischer Ansätze, die den Einsatz einer Standardmethode oder eines Standardablaufs ausschließen. Betont werden darüber hinaus auch ethische Aspekte, zum Beispiel die Verantwortung von Wissenschaft und die Konsequenzen wissenschaftlicher Erkenntnisse für eine Gesellschaft (Steffensky 2017).

Trotz der insgesamt sehr unterschiedlichen Positionen gibt es neben den Aspekten, die der Nature-of-Science-Ansatz betont, auch einen breiten Konsens über zwei weitere zentrale Elemente naturwissenschaftlicher Bildung: einerseits das Wissen über Kon-

zepte, Theorien und Gesetze (Steffensky 2017; vgl. Tab. „Zentrale Konzepte der Naturwissenschaften“) und andererseits das Wissen über Prozesse und Methoden, mit denen dieses Wissen generiert, erweitert, verändert und revidiert wird. Solche Prozesse und Methoden des Denkens und Handelns über Themen und Fragestellungen werden als „naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen“ bezeichnet (Steffensky 2017, S. 16f.; vgl. Tab. „Zentrale naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen“). Dazu gehören beispielsweise das Konstruieren oder Stellen von Fragen, das Äußern von Vermutungen oder das Beobachten, Messen und Vergleichen (Steffensky 2017).

Die naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen sind universell in den unterschiedlichsten Themenkontexten relevant, was ihre Bedeutung vor allem in Bezug auf Bildungsteilhabe unterstreicht. Sie sind mit zahlreichen Bildungsbereichen verknüpft: Bei der sprachlichen Bildung spielen etwa Fragen, Vermuten und Argumentieren eine wichtige Rolle, bei der mathematischen Bildung Messen, Wiegen und Vergleichen.

**Tabelle: Zentrale Konzepte der Naturwissenschaften**

Belebte Natur	Unbelebte Natur
<b>Evolution</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- natürliche Selektion</li> <li>- Adaption</li> <li>- Biodiversität</li> </ul>	<b>Energie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- durch Energie Dinge verändern</li> <li>- Energieformen</li> <li>- Transfer und Transformation von Energie</li> <li>- Energie erhalten</li> </ul>
<b>Vererbung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Variation von Merkmalen</li> <li>- Vererbung</li> </ul>	<b>Schwingungen und Wellen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigenschaften von Schwingungen und Wellen</li> <li>- elektromagnetische Wellen</li> </ul>
<b>Ökosystem</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wechselwirkungen</li> <li>- Energiefluss</li> <li>- genetische und umweltbedingte Veränderungen</li> </ul>	<b>Kräfte und Wechselwirkungen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objekte verändern sich durch Schieben, Drücken, Ziehen</li> <li>- Kräfte bewirken Veränderung von Körpern (Bewegung oder Form)</li> </ul>
<b>Lebewesen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kennzeichen des Lebendigen</li> <li>- Wachstum und Entwicklung</li> <li>- Struktur und Funktion</li> </ul>	<b>Materie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materialien und ihre Eigenschaften (gegenstands- und materialspezifisch)</li> <li>- Veränderungen von Materie</li> <li>- Struktur der Materie</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Mirjam Steffensky (2017, S. 14)

Frühpädagogische Fachkräfte können die naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen im Kita-Alltag auf vielfältige Art berücksichtigen, zum Beispiel indem sie mit Kindern gemeinsam über Sachverhalte und Fragen nachdenken, ihre Ideen und Vermutungen erfragen und Gelegenheiten schaffen, in denen die Kinder die Arbeits-

weisen selbst anwenden können (siehe dazu auch HA B). Allerdings sind die in der folgenden Tabelle dargestellten Denk- und Arbeitsweisen nicht als „Checkliste“ zu verstehen, die es abzuarbeiten gilt, sondern vielmehr als Orientierungshilfe mit Anregungscharakter, welche die Vielfalt an Möglichkeiten aufzeigt.

**Tabelle: Zentrale naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen**

<p><b>Fragen stellen:</b></p> <p>Beispiel: <i>„Woher kommen Federn?“</i></p>	<p>Fragen können den Ausgangspunkt zielgerichteter wissenschaftlicher Untersuchungen darstellen, aber sie sind häufig auch das Ergebnis einer Untersuchung. In neuen bzw. noch wenig bekannten Bereichen kann ein eher unsystematisches Probieren und Herantasten zu Fragen führen.</p>
<p><b>Vermuten:</b></p> <p>Beispiel: <i>„Von einem Vogel.“</i></p>	<p>Bereits Kinder im Alter von drei bis vier Jahren sind in der Lage, Vermutungen zu formulieren, die begründet werden können und sich dadurch vom Raten unterscheiden.</p>
<p><b>Beobachten:</b></p> <p>Beispiele: <i>Vögel beobachten, Federn sammeln/ mitbringen, Bücher besprechen</i></p>	<p>„Wissenschaftliches Beobachten ist (im Gegensatz zu zufälligen Alltagsbeobachtungen) [immer] fokussiert und zielgerichtet (...). Beobachtungen können durch das Vorwissen und die Erwartungen beeinflusst sein“ (Steffensky 2017, S. 16).</p>
<p><b>Messen:</b></p> <p>Beispiel: <i>Größe der gefundenen Federn ermitteln</i></p>	<p>Durch Messen lassen sich Beobachtungen quantifizieren, was ihre Vergleichbarkeit erhöht. „Jedes Messverfahren verlangt die Festlegung einer Maßeinheit, z.B. Meter, Kilogramm oder eine selbst geschaffene Einheit wie ein Becher“ (ebd.).</p>
<p><b>Untersuchungen planen und durchführen:</b></p> <p>Beispiel: <i>Kann die Herkunft der Federn anhand der Beobachtungen identifiziert werden?</i></p>	<p>„Die Planung einer Untersuchung steht in engem Zusammenhang mit der Fragestellung, die untersucht werden soll.“ Es wird dabei vorab klar festgelegt, was verändert und was beobachtet bzw. gemessen werden soll (ebd.).</p>
<p><b>Vergleichen, Ordnen, Klassifizieren:</b></p> <p>Beispiel: <i>Gefundene Federn werden miteinander verglichen und geordnet, z.B. nach Größe, Farbe oder Tier.</i></p>	<p>„Ein typisches Vorgehen, um Komplexität zu reduzieren und mögliche Zusammenhänge zu erschließen, ist das Vergleichen und Ordnen“, z.B. die „Einteilung von Materialien hinsichtlich einer Eigenschaft“. Insbesondere, „wenn Messungen noch nicht durchgeführt werden können, lassen sich dadurch Dinge zueinander in Bezug setzen“ (ebd.).</p>

<p><b>Daten analysieren, Interpretieren, Schlussfolgern, Generalisieren:</b></p> <p>Beispiele:  <i>„Alle Vögel haben Federn, Flügel und einen Schnabel.“</i>  <i>„Weiche Federn (z.B. vom Uhu) sind leiser als harte Federn (z.B. vom Schwan).“</i></p>	<p>„Häufiges Ziel naturwissenschaftlichen Arbeitens ist es, möglichst generalisierte Aussagen über Zusammenhänge zu treffen.“ „Daten (Beobachtungen, Messergebnisse) sind nicht selbsterklärend, sondern müssen interpretiert werden.“ Dabei können gleiche Daten auch zu unterschiedlichen Interpretationen führen. „Ein Ansatzpunkt bei der Analyse von Daten ist die Suche nach Mustern (Beispiel: Immer wenn es regnet, sieht man am Himmel Wolken.)“ (Steffensky 2017, S. 17).</p>
<p><b>Argumentieren:</b></p> <p>Beispiel:  <i>Die Analyse (z.B. mithilfe eines Buchs, in dem die Federn zugeordnet wurden) hat gezeigt, dass es unterschiedliche Federn gibt und alle Federn von Vögeln stammen.</i></p>	<p>„Ein zentrales Merkmal der Naturwissenschaften ist das Begründen von Aussagen (Hypothesen/Vermutungen oder Schlussfolgerungen) durch empirische Belege“; dies wird als Evidenz bezeichnet. „Das Verknüpfen von Aussagen mit Belegen wird als Argumentieren aufgefasst. Dazu gehört auch, naturwissenschaftliche Aussagen kritisch zu hinterfragen“, nach Belegen zu fragen oder Belege einzufordern (ebd.).</p>
<p><b>Modelle nutzen:</b></p> <p>Beispiel:  <i>Ein vereinfachtes Modell des Aufbaus eines Vogels mit Flügeln, Schnabel und Federkleid</i></p>	<p>„Naturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler nutzen Modelle, um in der Regel nicht sichtbare Zusammenhänge zu beschreiben und zu erklären. Zu den bekanntesten Modellen in den Naturwissenschaften zählen die Teilchenmodelle, die den Aufbau der Materie, z.B. aus Atomen, veranschaulichen. Modelle können nicht wahr oder falsch sein, sondern sie sind immer nur für bestimmte Zwecke geeignet oder ungeeignet“ (ebd.).</p>
<p><b>Dokumentieren:</b></p> <p>Beispiele:  <i>Ergebnisse werden auf einem Poster anhand von Bildern, Fotos und Symbolen dokumentiert oder in einer Mappe gesammelt.</i></p>	<p>„Das Dokumentieren einer Untersuchung ist notwendig, um diese reproduzieren zu können und deren Ergebnisse sowie abgeleitete Schlussfolgerungen nachprüfbar und transparent zu machen. Dokumentationen können mithilfe von Bildern, Fotos oder Protokollen erfolgen“ (ebd.).</p>

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Mirjam Steffensky und Ilonca Hardy (Steffensky 2017, S. 16 f.)

Neben der altersgerechten Berücksichtigung der unterschiedlichen naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen bezieht sich der Gegenstand früher naturwissenschaftlicher Bildung auf das weite Spektrum der *belebten und unbelebten Natur* mit all ihren thematischen Facetten (vgl. Tab. „Zentrale Konzepte der Naturwissenschaften“). Zur *belebten Natur* zählen der Mensch selbst sowie die Tier- und Pflanzenwelt (z.B. Lavendel, siehe Praxisaufgabe in Teil C, Kap. 3.2.5, S. 150). Zur *unbelebten Natur* gehören beispielsweise Steine, Wasser, Luft, Planeten und Sterne oder auch Sand (siehe Impulssituation

in Teil C, Kap. 3.1.4, S. 136). Wie bei den naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen überschneiden sich auch die Themen zur belebten und unbelebten Natur stark mit weiteren Themen- und Bildungsbereichen, zum Beispiel aus der Geografie, Technik oder Mathematik.

Die Vielfalt der thematischen Bezüge wird auch in den Bildungsplänen aufgegriffen, zum Beispiel im Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan, der im Bildungsbereich „Naturwissenschaften und Technik“ Schnittmengen „zu fast allen anderen themenbezogenen Bildungs- und Erziehungs-

bereichen“ sieht und folgende themenbezogene Beispiele formuliert (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik 2016, S. 263):

- *„Werteorientierung und Religiosität (...):*  
z.B. naturwissenschaftliche Phänomene und Schöpfungsgeschichte
- *Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte (...):*  
z.B. in Kleingruppen gemeinsam forschen und Lösungswege entwickeln
- *Sprache und Literacy (...):*  
z.B. naturwissenschaftliche und technische Sachbücher heranziehen, Gespräche, Erklärungen
- *Informations- und Kommunikationstechnik, Medien (...):*  
z.B. technische Handhabung von Mediengeräten
- *Mathematik (...):*  
z.B. Materialien zum Forschen und Experimentieren, Abwiegen, Messen, mathematische Erfahrungen beim Spiel mit Baumaterialien
- *Umwelt (...):*  
z.B. belebte Natur, sich mit den Elementen der Natur auseinandersetzen
- *Ästhetik, Kunst und Kultur (...):*  
z.B. Schattenspiele bei ‚Licht und Schatten‘; Entdecken der Architektur in der Umgebung, deren Bautechnik und Statik; Einblicke in die technischen Entwicklungen von der Steinzeit bis heute
- *Musik (...):*  
z.B. akustische Phänomene erforschen; ‚Wassermusik‘ von Händel beim Thema Wasser; Selbstbau einfacher Musikinstrumente“ (ebd., S.263 f.)

Für die Frühe Bildung gilt der Anspruch der Ganzheitlichkeit, der den Zusammenhang zwischen der sensomotorischen und kognitiven Entwicklung betont und deshalb Wert darauf legt, dass alle Sinne einbezogen werden (Steffensky 2017 nach Zimmer 2013; siehe auch HA I bis III und HA B). Daher sind vielfältige, unmittelbare Erfahrungen in und mit der belebten und unbelebten Natur für Kinder essenziell, da sie Kinder u.a. darin unterstützen, „erste Kategorien zu bilden und so die Welt zu ‚ordnen‘“ (Steffensky 2017, S. 20). „Naturerfahrungen regen allerdings nicht automatisch die Entwicklung von

naturwissenschaftlichem Interesse oder Wissen an. Hierfür bedarf es Gelegenheiten, über die Erfahrungen und Beobachtungen (mit allen Sinnen) zu reflektieren. Frühpädagogische Fachkräfte können dieses unterstützen, indem sie beispielsweise nachfragen, auf neue Dinge aufmerksam machen oder neue Beobachtungen mit vorhandenem Wissen und Erfahrungen bewusst verknüpfen“ (Steffensky 2017, S. 21).



Die große thematische Reichweite dieses Bildungsbereichs spiegelt sich auch in der Formulierung der Handlungsanforderung A wider: Fachkräfte sollten „mit allen Kindern neugierig die Welt entdecken“ (siehe Kompetenzprofil, Teil B). Das Ziel früher naturwissenschaftlicher Bildung liegt demnach nicht in der Umsetzung oder der Abarbeitung eines allgemeingültigen, einzuhaltenden bzw. zu vermittelnden Wissenskanons, sondern vielmehr in einem gemeinsamen neugierigen Entdecken und Erfahren der Vielfalt von Welt und ihren unterschiedlichen (Natur-)Objekten (z.B. Steine, Tiere, Pflanzen) sowie Ereignissen bzw. Phänomenen der Natur (z.B. Wind, Regen, jahreszeitlicher Wechsel, Regenbogen). Dabei ist es wichtig, dass Kindern größere Zusammenhänge deutlich (gemacht) werden, statt lediglich Themen unverbunden aneinanderzureihen (Steffensky 2017). So stellt etwa die Verdunstung von Wasser ein Beispiel für die Veränderung von Materie aufgrund physikalischer Prozesse dar.

Für die Gestaltung früher naturwissenschaftlicher Bildung formuliert Mirjam Steffensky die folgenden sechs Handlungsempfehlungen:

1. Fragen stellen, die Kinder sich zu eigen machen
2. Bezug zu übergeordneten Konzepten herstellen
3. Alltagsbezüge herstellen
4. Zusammenhängende Aktivitäten wählen
5. Notwendiges Vorwissen berücksichtigen
6. Belebte und unbelebte Natur einbeziehen“ (Steffensky 2017, S. 26–28)

„Naturwissenschaften tragen zum Verständnis der Natur und Lebenswelt bei und stellen einen Teil sowie auch eine Errungenschaft der menschlichen Kultur dar“, betont Mirjam Steffensky (ebd., S. 11; vgl. hierzu auch Klein/Rietschel 2007 und den Artikel *Auf dem Weg zum Verstehen der Welt* von Ulrich Gebhard und Markus Rehm im vorliegenden Wegweiser). Dabei befindet sich der Mensch im Verhältnis zur Natur in einer wechselseitigen Abhängigkeit (Marx 1996) und in einer „Doppelrolle“: „Der Mensch stellt sich in seinem Bewusstsein und mit seinem technischen Können der Natur gegenüber. Der Mensch bleibt zu jeder Zeit und unentrinnbar als Lebewesen Teil der Natur“ (Kattmann 2010, o.S.).

Frühe naturwissenschaftliche Bildung kann dazu beitragen, dass Kinder diese Wechselseitigkeit in unterschiedlichen Kontexten erfahren können bzw. für diese Zusammenhänge sensibilisiert werden, zum Beispiel indem sie den Ursprung von Lebensmitteln kennenlernen, die Wichtigkeit eines nachhaltigen, sparsamen Umgangs mit Ressourcen wie Wasser und Strom sowie die Notwendigkeit der Vermeidung bzw. Reduzierung von Müll erkennen oder die Bedeutung einer gesunden Ernährung. Auch hier hat jede einzelne Fachkraft weitreichenden Einfluss auf die Bildungsteilnahme von Kindern – als zentrale „Bindungsperson“, „Dialogpartnerin“ und „Vorbild“ (Liegler 2009, S. 11 f.). Die Rolle des Vorbilds hängt dabei von der individuellen Haltung einer Person ab; diese „umfasst die grundsätzliche persönliche Haltung und Einstellung gegenüber sich selbst, gegenüber den Menschen, mit denen man interagiert, sowie gegenüber der sie umgebenden Lebenswelt und den Bedingungen der konkreten Handlungssituation“ (Nentwig-Gesemann u. a. 2012, S. 17).



Eine professionelle Haltung definieren Julius Kuhl, Christina Schwer und Claudia Solzbacher als „ein hoch individualisiertes (...) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen aufweist“ (Kuhl u. a. 2014, S. 107). „Dass die ‚Arbeit an der Haltung‘ eine große persönliche und didaktische Herausforderung darstellt, steht außer Frage – ebenso dass es sich hierbei um eines der wichtigsten Aufgabenfelder der fröhpädagogischen Professionalisierung handelt, das bei der Konzeptionierung von Aus- und Weiterbildung konsequent mitgedacht werden muss. Beim Erwerb professioneller fröhpädagogischer Kompetenz geht es immer auch um eine – biografische, selbstreflexive – Arbeit an der eigenen Identität und damit um Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung“ (Nentwig-Gesemann u. a. 2012, S. 17). Diese „enorme Entwicklungsarbeit“ (Kuhl u. a. 2014, S. 119) erfordert vor allem „die umfassende Einbindung des gegenseitigen Verstehens und Mitfühlens auf der subjektivi-

ven Erfahrungsebene“ (ebd., S. 118), die wiederum unmittelbar die individuelle frühpädagogische Interaktionsqualität prägt, die im Folgenden in Handlungsfeld B betrachtet wird.

### Reflexionsfragen für Kita-Fachkräfte:

- Welche biografischen Erfahrungen prägten meine persönliche Einstellung gegenüber der Natur bzw. diesem Bildungsbereich? Welche Relevanz gebe ich Naturerfahrungen im Alltag?
- Bin ich mir meiner Rolle als Bildungsperson, Dialogpartnerin bzw. -partner sowie als Vorbild für die Kinder bewusst?
- Sind mir der Gegenstand, die Reichweite und Bedeutung des Themas (u.a. in Bezug auf Nachhaltigkeit) bewusst?
- Ist mir die Relevanz der naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen (u.a. für Bildungsteilhaber der Kinder) bewusst? Integriere ich diese Methoden spielerisch im Kita-Alltag?

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2017): INKLUSION. Wie hältst du's mit der Haltung. Haltung als Kern pädagogischer Profession. Frankfurt am Main

Ramseger, Jörg (2016): Naturwissenschaftliche Förderung in der frühen Kindheit. In: Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim/Basel, S. 220–230

Wedekind, Hartmut (2012): Einführung: Naturwissenschaftlich-technische Bildung im Elementarbereich. Der Versuch eines Überblicks. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen. Freiburg im Breisgau, S. 13–31



## B Handlungsfeld Kinder/Peers/Gruppe

**Alle Kinder in ihrer kognitiven, körperlich-sinnlichen und emotional-sozialen Auseinandersetzung mit der belebten sowie unbelebten Natur anregen, begleiten und unterstützen**

Der Anspruch, frühpädagogische Bildungsarbeit ganzheitlich zu gestalten, hat eine über 200 Jahre alte Tradition und geht u.a. auf Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) zurück. Mit der Elementarbildung wollte er „Kopf, Herz und Hand“ gleichermaßen ansprechen (Osterwalder 2012, S. 53). Kinder sowohl in ihrer individuellen kognitiven, körperlich-sinnlichen als auch emotional-sozialen Entwicklung zu unterstützen, wird dem Ziel gerecht, mit Bildungsprozessen alle Aspekte der kindlichen Persönlichkeit zu berücksichtigen (JMK/KMK 2004). Auch die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen stehen „nicht isoliert, sondern durchdringen sich gegenseitig“ (ebd., S. 3; siehe auch HA A):

- Sprache, Schrift, Kommunikation,
- personale und soziale Entwicklung,
- Werteerziehung, religiöse Bildung,
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik,

- musische Bildung,
- Umgang mit Medien,
- Körper, Bewegung, Gesundheit sowie
- Natur und kulturelle Umwelten (JMK/KMK 2004).

In der Aneignung der Welt entdecken Kinder ihre Umwelt mit allen Sinnen und suchen nach Bedeutungen und (Sinn-)Zusammenhängen (Schäfer 2003; vgl. auch den Artikel von Ulrich Gebhard und Markus Rehm im vorliegenden Wegweiser). Frühpädagogische Fachkräfte unterstützen diesen Prozess durch Wertschätzung und das sensible Interesse am kindlichen Tun. Darüber hinaus haben sie die Aufgabe, Kindern vielseitige, individuell bedeutsame informelle und formelle Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen, „die an den aktuellen Lernvoraussetzungen und Wissensstrukturen der jungen Kinder ansetzen“ (Fried 2005, S. 65). Die Individualität der Kinder und ihrer Eltern sind dabei zu beachten, beispielsweise ihre Lebenslage(n), der aktuelle Entwicklungsstand sowie Erfahrungen und Interessen (siehe HA I bis III). „So wie Kinder Raum und Gegenstände erkunden, erkunden sie auch Beziehungen und Handlungen und die Resonanz auf ihr Tun“ (Schneider 2017, S. 9). Dabei profitieren sie „vom Beobachten und Nachahmen, von der Aufmerksamkeit und Bestätigung durch Erwachsene und von der Kooperation und Ko-Konstruktion mit anderen Kindern. Neben Beobachten, Experimentieren und Nachahmen von Vorbildern ist das gemeinsame Tun und Erleben mit anderen Kindern und mit Erwachsenen eine wesentliche Lernquelle. Was nicht funktioniert, ist Wissensvermittlung im Sinn von Belehrung oder Erklärung, wenn Kinder diese nicht in Verbindung bringen können mit bereits Erlebtem“ (ebd., S. 31).

Je komplexere Wissensstrukturen Kinder aufbauen können, desto leichter gelingt es ihnen, neue Informationen einzuordnen und ihnen einen (subjektiven bzw. objektiven) Sinn zu geben – Erfahrungen werden dadurch nachhaltiger und besser erinnert (Fried 2005; vgl. auch den Artikel von Ulrich Gebhard und Markus Rehm in diesem Wegweiser). Auf der Basis der in HA I bis III beschriebenen (psychischen) Grundbedürfnisse (Deci/Ryan 2000, 1993) sind dabei Erfahrungen von *Kompetenz*, *Autonomie*

sowie *sozialer Eingebundenheit* für die Kinder zentral (siehe HA I). Hierfür sind eine gelungene Eltern-Kind-Interaktion und sichere Bindungen (z.B. zur Fachkraft) die Voraussetzung. Ihre Relevanz wird aus neurowissenschaftlicher Perspektive zum Lernen bestätigt (Wenzel/Wendel 2013). Die Bedeutung von sozialen Beziehungen bzw. die Gestaltung der verbalen und nonverbalen Kommunikation steht auch im Mittelpunkt der Frühpädagogik (z.B. Liegle 2017; Prengel 2016).

Mithilfe der Leuvenner Involvement Scale (LIS) kann zum Beispiel über die Verbindung zwischen dem Wohlbefinden eines Kindes, welches im Leuvenner Ansatz u.a. mit Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl verknüpft wird, und dem Grad seiner Engagiertheit die Qualität von Erziehungs- und Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen erfasst werden (Laevers 2009). Diese Prozesse gelten als „das Interaktionsergebnis zwischen dem Kind und seiner Umgebung“ (Laevers u.a. 2015, S. 20). Dabei wird unter dem Begriff Engagiertheit ein „Ausdruck für intensive menschliche Aktivität“ verstanden, die bereits im Säuglingsalter erkennbar ist (Laevers 2007, S. 9 f.) und sich u.a. durch eine hohe Konzentration, Aufmerksamkeit und tiefe Zufriedenheit auszeichnet (Laevers u.a. 2015).



Für die frühe naturwissenschaftliche Bildung wird die *Bedeutung unmittelbarer Naturerfahrungen* betont, die „über alle Sinnesmodalitäten einen ganz-

heitlichen Zugang zu den Naturwissenschaften“ ermöglichen (Steffensky 2017, S. 21), also unterschiedliche sensomotorische Erfahrungen wie Sehen, Hören, Riechen, Greifen und Bewegungen ansprechen. Die Wichtigkeit unmittelbarer, intrinsisch motivierter, sinnlicher (Natur-)Erfahrungen als Ausgangspunkt kindlicher Bildungsprozesse heben auch die Bildungspläne hervor: „Mit großer Neugier und all ihren Sinnen erkunden Kinder die Natur und ihre Umwelt. Ausgehend von sinnlichen und handlungsbasierten Erfahrungen mit den Elementen Erde, Wasser, Feuer, Luft, mit konkreten Dingen und deren spürbaren und beobachtbaren Eigenschaften stellen sie Betrachtungen an zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten, stellen sich und anderen Menschen Fragen zu tausend Wundern dieser Welt“ (Freie und Hansestadt Hamburg 2012, S. 92).



Mirjam Steffensky weist darauf hin, dass Kinder „vielfältige und wiederholende Begegnungen mit der Natur brauchen, um die verschiedenen Aspekte zu entdecken. Auch sozial geteilte Erfahrungen können hilfreich sein, um bewusste Wahrnehmungsprozesse einzuleiten“ (Steffensky 2017, S. 21). Gemeinsame bzw. geteilte Explorations- und Spielprozesse der Kinder sind in vielerlei Hinsicht von besonderem Interesse, da sie aufgrund der kindlichen Unvoreingenommenheit u.a. auch integrative Prozesse ermöglichen (Prenzel 2014). Darüber hinaus können Kinder „in der Lebensform des Spielens (...) vermut-

lich wie in keinem anderen Bereich ihrer Existenz Einfluss nehmen, so dass beim Spielen Partizipation in hohem Maße möglich ist“ (Prenzel 2016, S. 23). Laut Ulrich Heimlich wirkt sich das Spiel von Kindern „nach vorliegenden Erkenntnissen der modernen Entwicklungspsychologie sowohl auf die kognitive und die emotionale als auch auf die soziale, die sensomotorische und die biologische Entwicklung von Kindern aus, wie auch die moderne Hirnforschung gezeigt hat (Zimpel 2013). Im Ergebnis wird die Spieltätigkeit als eine multidimensionale Tätigkeit sichtbar, die in den ersten Lebensjahren im Grunde mit Lerntätigkeiten gleichgesetzt werden kann. Das Spiel ist mindestens im Alter bis zum Schuleintritt synonym zu sehen mit Lernprozessen, in denen sich Kinder die Welt aneignen“ (Heimlich 2017, S. 13).

Doch obwohl den Spieltätigkeiten der Kinder insgesamt eine große Bedeutung beigemessen wird, zeigt sich auch hier der bereits angesprochene „Zusammenhang zwischen paternalistischer Fürsorge und freiheitlicher Entwicklung (...), denn es gelingt Kindern nicht immer eigenständig, Interaktions- und Spielprozesse herzustellen und aufrechtzuerhalten“ (Prenzel 2016, S. 23). Sie brauchen mitunter die Unterstützung von Erwachsenen, etwa um in das Spiel mit Gleichaltrigen zu finden, aber genauso brauchen sie generell die Ansprache, vielfältige Impulse und Interaktionssituationen, das heißt „dialogisch angelegte Formen von Bildung“, die sich „an den Ressourcen und der Perspektive der Kinder orientieren“ (Borkowski/Schmitt 2013, S. 291). Aktuell wird dieses Potenzial von den Fachkräften häufig noch nicht ausreichend genutzt. Statt intensiver gemeinsamer Denkprozesse mit Kindern als gleichwertigen Interaktionspartnerinnen bzw. -partnern (auch als *sustained shared thinking* bezeichnet) oder des Stellens offener Fragen prägen den Alltag oft die Handlungsanweisungen (König 2009).

Im Rahmen einer Untersuchung in bayerischen Kindertageseinrichtungen konnten u.a. folgende Bedingungen identifiziert werden, welche die Interaktion zwischen Kind und Erzieherin bzw. Erzieher unterstützen:

- Die Anzahl der beteiligten Kinder:  
„Je geringer demnach die Anzahl der beteiligten Kinder ist, desto besser gelingt es der Fachkraft,

die Kinder emotional zu unterstützen, die Lernsituation zu organisieren sowie angemessene Lernunterstützung zu geben“ (Wertfein u. a. 2015, S. 23).

- *Die Art der Situation:*  
Während sich in der Gestaltung von Essenssituationen durchgehend eine niedrige Qualität zeigte, war in strukturierten Situationen wie Vorlesesituationen „die Qualität der Organisation des Kita-Alltags und der Lernunterstützung dagegen höher“ (ebd.).
- *Ein anwendungsnahes Wissen über die kindliche Sprachentwicklung:*  
„Nur das anwendungsnah – nicht aber das theoretische – Wissen über die kindliche Sprachentwicklung zeigt Zusammenhänge mit der beobachteten Interaktionsqualität“ (Wertfein u. a. 2015, S. 25).
- *Eine besondere Vorliebe der Fachkraft für den Bildungsbereich „Wertebildung/Religiosität“:*  
Diese Vorliebe „geht mit höherer emotionaler Unterstützung einher, die Freude an Schulvorbereitung/Hausaufgabenbetreuung mit einer besseren Lernunterstützung“ (ebd.).

Demnach könnten strukturelle Veränderungen wie ein höherer Personalschlüssel die Interaktionsqualität verbessern. Aber auch eine ressourcenorientierte Organisation der internen Abläufe (z.B. die Einteilung der Kinder in Kleingruppen) sowie die bewusste Nutzung bzw. Gestaltung alltäglicher Situationen wie das gemeinsame Essen und die Vermittlung theoretisch fundierten, aber praxisnahen Wissens würden dazu beitragen. Allerdings ist das Interaktionsverhalten auch abhängig von der Einstellung und der Haltung der einzelnen Fachkraft – ein Faktor, der in HA A ausführlicher beschrieben wird. Zudem weisen Befunde darauf hin, dass Fachkräfte ihr Handeln verändern, wenn ihnen der Zusammenhang bzw. die Reichweite ihres Handelns bewusst wird und sich ihr Selbstanspruch entsprechend ändert. In einer Untersuchung hatte der (veränderte) Selbstanspruch der Fachkraft, nämlich herauszufinden, über welche individuellen Vorstellungen die Kinder bereits verfügten, dazu geführt, dass sie ihre Instruktionstrategien veränderte (Fried 2005).



Wie bereits erwähnt, ist der Wert frühpädagogischer Interaktionen auch für naturwissenschaftliche Bildungsprozesse unbestritten, da sie Kinder zum Beispiel darin unterstützen, ihre naiven (teilweise sachlich unrichtigen) Vorstellungen – und dadurch ihr jeweiliges Vorwissen – weiter zu entwickeln, was im Sinne der Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen bedeutsam ist (Steffensky 2017). Im Alltag gibt es eine Vielzahl von Situationen, in denen „Beobachtungen und Interaktionen über naturwissenschaftliche Inhalte und Phänomene möglich [sind] (Beispiele: beim Duschen beschlägt der Spiegel, beim Eierkochen sprudelt Luft aus dem Ei, das Keimen von Kartoffeln). Auch Bücher, die zunächst keinen unmittelbar ersichtlichen naturwissenschaftlichen Inhalt haben, können einen Anlass darstellen, über Naturwissenschaften nachzudenken“ (ebd., S. 37).

Bei der *Entwicklung kognitiver Kompetenzen* geht es um einen hohen Grad der Engagiertheit bzw. eine vertiefte Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten – hier den naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen (siehe HA A), die aus bereichsspezifischer Perspektive im Vordergrund früher naturwissenschaftlicher Bildung stehen. Hierfür gibt

Mirjam Steffensky folgende Empfehlungen: „Fachkräfte können diese vertiefte Auseinandersetzung unterstützen, indem sie Kinder nach ihren eigenen Ideen und nach Begründungen für ihre Erklärungen fragen, ihnen Gelegenheiten geben, eigene Ideen zu entwickeln und zu äußern, Denkprozesse veranschaulichen oder Kinder zu Problemlösungen heranführen, ohne sie vorwegzunehmen. Die Kinder sind also aktiv in das Gespräch eingebunden, und ihre Theorien, Ideen und Vorstellungen sind Ausgangspunkte der gemeinsamen länger andauernden Aushandlungsprozesse“ (Steffensky 2017, S. 39).

Allerdings müssen bei einer solchen intensiven Auseinandersetzung wieder die Individualität jedes Kindes (z.B. Interessen, Erfahrungen, Kompetenzen) sowie die jeweilige Entwicklungsphase berücksichtigt werden, da Kinder in der ersten Entwicklungsphase versuchen, „Herausforderungen durch intuitive Anpassung (Versuch und Irrtum) in den Griff zu bekommen“ (Fried 2005, S. 17). Kinder benötigen teilweise erst Vorwissen und Erfahrung, um gezielt Fragen stellen zu können. Daher bedeutet ausbleibendes Fragen seitens der Kinder nicht unbedingt mangelndes Interesse. Ebenfalls können Fachkräfte Fragen (gemeinsam mit Kindern) entwickeln, denn Impulse können prinzipiell von allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren ausgehen: „Wichtiger als die Überlegung, ob ein Thema von einem Kind initiiert wurde, *ist (...), ob Kinder der Frage gerne nachgehen*, sie sich die Frage(n) im Lauf der Zeit zu eigen machen und sich in einem Thema engagieren bzw. sich vertiefen. So erhalten *alle Kinder Gelegenheiten, naturwissenschaftliches Interesse zu entwickeln* und dann auch eigene Fragen zu stellen [Hervorhebungen i. O.]“ (Steffensky 2017, S. 26).

Pädagogisches Handeln fordert also eine Balance in Bezug auf Autonomieunterstützung und Verbundenheit, das heißt, Fachkräfte stehen in Interaktionssituationen im Kita-Alltag immer wieder vor der Herausforderung, feinfühlig vorzugehen (Becker-Stoll 2017). Dazu müssen sie stets neu überprüfen, worauf der eigentliche Fokus der Aufmerksamkeit des Kindes in der aktuellen Situation liegt (z.B. auf dem Spiel oder der Auseinandersetzung mit Materialien) und wie sie das Kind in dieser Situation bestmöglich begleiten (z.B. Störungen des Spiels

vermeiden, als Gesprächs- oder Spielpartnerin bzw. -partner anbieten, Impulse setzen).

### Reflexionsfragen für Kita-Fachkräfte:

- Führe ich die Kinder sowohl kognitiv, sozial-emotional als auch körperlich-sinnlich an die belebte und unbelebte Natur heran?
- Welches Interesse zeigen die Kinder an der belebten und unbelebten Natur, wie engagiert sind sie, welche Fragen könnten sie beschäftigen? Welche Kinder zeigen kaum Interesse oder Engagement und worauf könnte das zurückzuführen sein (z.B. eigenes Verhalten in Form von Ansprache)?
- Werden den Kindern vielfältige, sich wiederholende, unmittelbare Erfahrungen mit der Natur (z.B. im Innenraum sowie im „naturnahen“ Außengelände, auf Brachflächen, im Park, an einem Bachlauf, im Wald) ermöglicht?
- Nutze ich bewusst die zur Verfügung stehende Zeit für (vertiefte) Interaktionen? Wenn ja, mit wem? Wenn nein, woran kann das liegen?
- Worauf lag mein Fokus der Aufmerksamkeit, zum Beispiel am heutigen Tag oder in dieser Woche (mit Zeitangabe)?

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Goswami, Usha (2001): So denken Kinder: Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. Bern

Hopf, Michaela (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlichen Lernen. Münster

Küls, Holger (2012): Projekte ko-konstruktivistisch planen und durchführen. Bausteine Elementar-didaktik. Troisdorf

Michalik, Kerstin (2007): Philosophieren mit Kindern. In: Amthauer, Karl-Hermann/Eul, Werner (Hrsg.): Herausforderung Erziehung in sozialpädagogischen Berufen, Band 2. Troisdorf, S. 344–385



## C Handlungsfeld Familiäres Umfeld

### Mit den Eltern über die informellen und formellen Bildungsprozesse ihres Kindes im Austausch sein und sie für die Chancen des naturwissenschaftlichen Bildungsbereichs sensibilisieren

Der Begriff *Eltern* wird synonym zu dem Begriff *Familie* verwendet und meint alle Personen, die die elterliche Sorge des Kindes (mit)übernehmen und zu seinem engsten sozialen Umfeld gehören, z. B. Großeltern oder Stiefeltern. Damit sollen die sich wandelnden familiären Lebensformen adäquat berücksichtigt werden. Diese „sind heute weniger einheitlich und weniger stabil, sie pluralisieren und dynamisieren sich. Aus der Perspektive der Kinder bedeutet dies, dass sie sowohl biologische als auch soziale Elternteile haben können und dass sich deren Zusammensetzung immer wieder ändern kann“ (Jurczyk 2017, S. 5).

Unverändert bleibt der rechtliche Rahmen der frühpädagogischen Arbeit: Nach SGB VIII sind Pflege und Erziehung „das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (SGB VIII § 1 Absatz 2). Ausgehend vom Wohlbefinden und der individuellen sowie sozialen Entwicklung der Kinder werden die Fachkräfte dazu angehalten,

„mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“ zusammenzuarbeiten (SGB VIII § 22a Absatz 2, Nummer 1). Ferner sollen Kindertageseinrichtungen „die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen“ (SGB VIII § 22 Absatz 2). Damit ist die Kooperation mit den Eltern der betreuten Kinder als frühpädagogischer Auftrag gesetzlich verankert.

Diese Zusammenarbeit ist jedoch kein zusätzlicher Auftrag, sondern Teil des zentralen Förderungsauftrags der Einrichtungen, „die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ zu unterstützen (SGB VIII § 22 Absatz 1). Er umfasst die „Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (ebd., Absatz 3).

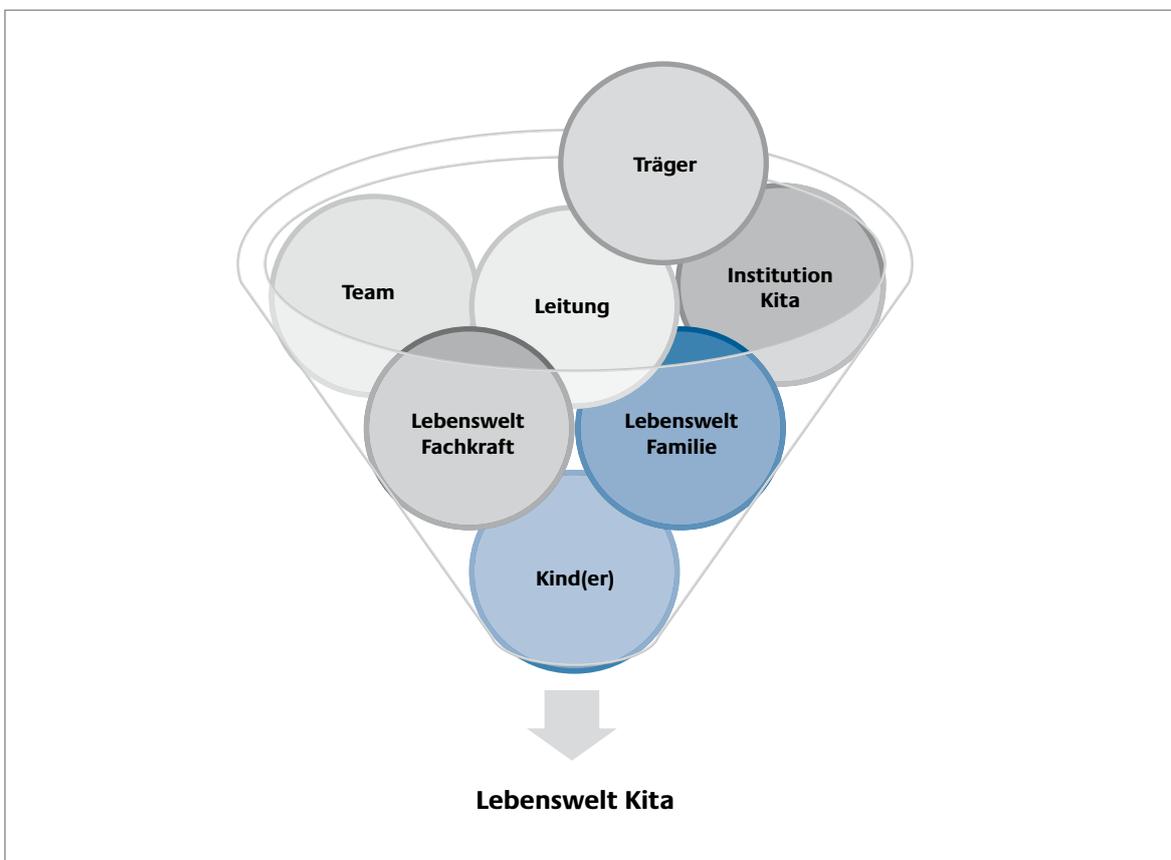
Die zentrale *Bedeutung des familiären Systems* für die kindliche Gesamtentwicklung wurde bereits in den oben stehenden Handlungsanforderungen dargelegt. Besonders die frühen Bindungs- und Interaktionserfahrungen innerhalb des familiären Umfelds erfüllen einerseits das Grundbedürfnis des Kindes nach Sicherheit und gleichen andererseits einem Vorbild. Kinder nehmen zum Beispiel das Ansehen ihrer Bezugsgruppe, des erweiterten familiären Umfelds, wahr und integrieren dieses in ihr Selbstbild (Richter 2014; Derman-Sparks 2008; Wagner 2008a, 2008b). Diese Tatsache unterstreicht die Bedeutung einer respektvollen Zusammenarbeit zwischen den Lebenswelten Kindertageseinrichtung und Familie.

Neben emotionalen Faktoren wird die kindliche Entwicklung innerhalb des familiären Umfelds auch von dessen Anregungscharakter beeinflusst, zum Beispiel in sprachlicher, kognitiver und sozialer Hinsicht. Die Familie bleibt damit die einflussreichste Instanz für die Bildung eines Kindes – auch für

die Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenzen. Das zeigte sich in Begleituntersuchungen zu PISA 2000 (OECD 2001, nach Kieferle 2017). Dabei sind die Bildungschancen in Deutschland nach wie vor stark vom sozialen Status der Eltern abhängig. Das machen auch die Ergebnisse der aktuellen IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) zu den Lesekompetenzen von Grundschülerinnen und -schülern deutlich: „Der Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern der dritten Berufsgruppe (Akademiker, Techniker und Führungskräfte) vor denen der ersten Berufsgruppe (manuelle Tätigkeiten) beträgt 72 Punkte und damit ungefähr eineinhalb Lernjahre“ (Bos u. a. 2017, S. 21). Wie bereits in Handlungsanforderung B erwähnt, können pädagogische Fachkräfte diese Unterschiede u. a. durch eine hohe Interaktionsqualität kompensieren.

Die Eltern sind neben den Kindern und dem (pädagogischen) Personal der Kindertageseinrichtung gleichwertige Partnerinnen und Partner oder auch Impulsgeberinnen und -geber in Interaktions- und Kommunikationssituationen (siehe HA B). In der Summe sind „Familie und Kindergarten (...) die wichtigsten Lebenswelten und Sozialisationsinstanzen für Kleinkinder (...). Sie sind verantwortlich dafür, dass Kinder sich Kenntnisse über Natur, Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft aneignen, Fertigkeiten und Kompetenzen entwickeln, Werthaltungen übernehmen und sozial wünschenswerte Verhaltensweisen zeigen“ (Textor 2001, o.S.). Beide Lebenswelten zeichnen sich durch eine hohe Komplexität an einflussnehmenden Akteurinnen und Akteuren aus, was sowohl Chancen wie auch Herausforderungen birgt (vgl. Abb. „Lebenswelt Kindertageseinrichtung“).

**Abbildung: Lebenswelt Kindertageseinrichtung**



Quelle: Eigene Darstellung

Wie die Fachkräfte selbst unterscheiden sich auch Eltern und ihre Lebenslagen in vielen Merkmalen, zum Beispiel hinsichtlich ihrer beruflichen Kontexte, kulturellen Prägungen und biografischen Erfahrungen wie Flucht und Migration oder der Muttersprache. Diese Heterogenität der Elternschaft stellt die Fachkräfte u. a. aufgrund ihrer eigenen kulturell verankerten Einstellungen vor Herausforderungen (Jurczyk 2017). Diese können beispielsweise dazu führen, dass die von den Fachkräften mehrheitlich als wichtig bewerteten Elterngespräche in der Kindertageseinrichtung nicht regelmäßig stattfinden (Schoyerer/van Santen 2015) und die Einbeziehung der Väter schwerfällt (Azun 2017). Auch „fühlen sie sich von den vielfältigen Bedürfnissen der Familien manchmal überfordert und wissen nicht, wie sie darauf reagieren sollen“, stellt Serap Azun fest (Azun 2017, S. 244). Die Gründe hierfür sind aus Sicht der Autorin vielfältig:

- Das pädagogische Handeln von Erzieherinnen und Erziehern fokussiert vor allem die Ebene der Kinder.
- Die Fachkräfte verfügen nicht über notwendige erwachsenenpädagogische Kompetenzen.
- Die Rahmenbedingungen sind unzureichend, daraus resultiert z.B. ein chronischer Zeitmangel (Azun 2017).

Eltern als gleichwertige Partnerinnen und Partner anzunehmen und die Zusammenarbeit bewusst auf Augenhöhe und partizipativ zu gestalten, stärkt deren Position und Möglichkeiten, im System Kindertageseinrichtung Einfluss zu nehmen: „Bei der Initiierung von intensiver Elternarbeit sollte von vornherein berücksichtigt werden, dass damit Eltern Verantwortung übertragen, aber auch die Möglichkeit gegeben wird, sich einzumischen und Kontrolle auszuüben. Dies erscheint aber nur legitim, denn es sind ihre Kinder, die in der Einrichtung betreut und erzogen werden (Tietze/Roßbach 1996, S. 254)“ (Textor 2001, o.S.). Martin Textor fordert daher, die Zusammenarbeit mit Eltern „zu einem pädagogischen Hauptanliegen“ (ebd.) zu machen, um auch die Rechte und Pflichten der Eltern im Kita-Alltag zu berücksichtigen und damit eine kind- und familienorientierte Einrichtungskultur zu etablieren.



Auf der Basis der Anerkennungstheorie von Axel Honneth (siehe HA III, Beziehungsgestaltung mit Kindern) kann das Ziel der Anerkennung aller Eltern bewusst durch die drei Ebenen *Liebe*, *Recht* und *Solidarität* gestaltet werden (Honneth, nach Jerg 2014). Diese Ebenen meinen erstens das bedingungslose Angenommensein aller Kinder und Eltern, zweitens die Achtung jedes Einzelnen als Träger eigener, gleicher Rechte sowie die Wertschätzung der Vielfalt, verbunden mit ethischen Werten und Zielen, die das Selbstverständnis unserer Gesellschaft prägen (Jerg 2014; Prengel 2013). Neben der Anerkennung von Familien sind der Vertrauensaufbau und das Zugehörigkeitsgefühl zentrale Aspekte einer Analyse von zwölf Studien zur Zusammenarbeit mit Eltern (Pietsch u.a. 2010). Aus der Perspektive des Kindes ist eine „für das Kind spürbare begrüßende und akzeptierende Haltung [der Fachkräfte] zu den Eltern (...) unabdingbar“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 86).

Wie bereits dargestellt, ist sowohl die Gruppe der Eltern als auch die Gruppe der Fachkräfte gleichermaßen heterogen, allerdings unterscheiden sich die frühpädagogischen Fachkräfte von den Eltern gerade durch ihre professionelle Haltung, die durch Unvoreingenommenheit, das heißt Anerkennung und Offenheit gegenüber allen Beteiligten, gekennzeichnet sein sollte. Aufgabe der Fachkraft ist es, sich eine professionelle Haltung im Umgang mit den Eltern in einem längerfristigen Prozess zu

erarbeiten. Unterstützt wird dieser Prozess durch Aus- und Weiterbildung sowie durch Supervision und Reflexion (Thiersch 2006; Friederich 2011; siehe auch HA A). Aufgrund der Heterogenität ist es in der Zusammenarbeit mit Eltern wichtig, vielfältige Kommunikationsmethoden anzuwenden, um den Bedürfnissen und Kompetenzen sowie Ressourcen von Fachkräften und Eltern gerecht zu werden. „Eine effektive Kommunikation von der Familie zur Einrichtung und von der Einrichtung zur Familie ist nach Epstein (2001) ein Schlüssel zur qualitativ hochwertigen Elternmitwirkung“ (Kieferle 2017, S. 90). Dabei sind der Austausch von Informationen, der Informationsbedarf, der Zugang zu Informationen und die Informationsnutzung zentrale Indikatoren für die Qualität von Fachkraft-Eltern-Kommunikation (Kieferle 2017).



Im Rahmen *früher naturwissenschaftlicher Bildung* können Fachkräfte sowie Eltern den individuellen Prozess der kindlichen Weltaneignung gezielt unterstützen, indem sie – zum Beispiel durch den Austausch von Informationen – die Lebenswelten Familie und Kindertageseinrichtung bewusst miteinander verbinden (vgl. Abb. „Gelungene Zu-

sammenarbeit von Eltern und Fachkräften“). Die Fachkräfte sind so in der Lage,

1. an das kindliche (Vor-)Wissen anzuknüpfen,
2. die kindlichen (Vor-)Erfahrungen zu berücksichtigen und
3. die Interessen der Kinder aufzugreifen (Steffensky 2017).

Fachkräfte haben vielfältige Möglichkeiten, mit Eltern stärkenorientiert über das Wissen der Kinder, ihre Erfahrungen und Interessen zu kommunizieren bzw. diese bei den Kindern selbst zu erfragen und empathisch wahrzunehmen (siehe HA B). Dokumentationen anzulegen, die nicht kommuniziert werden, reicht nicht aus (Pflüger-Schmezer 2017), denn diese sollen vor allem für den „Einstieg in einen dialogischen Prozess mit allen Beteiligten“ über die Entwicklung eines Kindes genutzt werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011, S. 68). Das Aushandeln bei divergierenden Wertorientierungen ist erforderlich, da die Erziehungsvorstellungen von Fachkräften und Eltern sich in der Regel unterscheiden (Friederich 2011). In einem gemeinsamen Dialog „geht es immer darum, von und miteinander zu lernen. Im Mittelpunkt steht nicht, verschiedene Vorstellungen anzugleichen, Unterschiede zu verwischen, sondern neue gemeinsame Ziele auszuhandeln. Die praktische Lösung ist dabei nicht das Wesentliche, sondern der Prozess der Annäherung, der Verständigung und des Aushandelns“ (Azun 2017, S. 257). Nach Christa Kieferle können „Eltern und Fachkräfte (...) gut zusammen arbeiten, wenn drei Faktoren zusammenspielen:

- *Angelegenheit*: Menschen arbeiten in Angelegenheiten zusammen, die ihrer Meinung nach wichtig sind [Fokus der Aufmerksamkeit, siehe Abb. „Gelungene Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften“; Anmerkung d.A.].
- *Art der Zusammenarbeit*: die Art und Weise der Zusammenarbeit respektiert und wertschätzt die Beteiligung jeder Person. Der Prozess heißt auch, die Menschen willkommen zu heißen, die weniger Erfahrung oder Zutrauen haben.
- *Ergebnisse erhalten*: Zusammenarbeit produziert Ergebnisse. Die Menschen können erkennen,

dass sich ihre Bemühungen gelohnt haben und dass ihre Meinung gehört wurde“ [Hervorhebungen i.O.] (Kieferle 2017, S. 103).

In Bezug auf die frühe naturwissenschaftliche Bildung wird die Angelegenheit bzw. der gemeinsame Fokus, die Entwicklung des Kindes bestmöglich zu fördern, sowohl von den Fachkräften als auch den Eltern als wichtig bewertet. Eltern befürworten Angebote zur naturwissenschaftlichen Bildung in der Kindertageseinrichtung, kennen jedoch oftmals nicht ihre Bedeutung bzw. ihren Wert (Pflüger-Schmezer 2017). Um sie hierüber zu informieren, ist der Austausch mit den Fachkräften notwendig. Als relevante Methoden betrachten Eltern dabei Tür- und Angelgespräche, Hausbesuche, die im anglo-amerikanischen Sprachraum üblich sind, konkrete Unterstützung (z.B. bei Behördenbriefen) und einen systematisierten, regelmäßigen und gut vorbereiteten Austausch über die Entwicklung des Kindes (Pietsch u.a. 2010).

Dokumentationen können Ergebnisse für alle Beteiligten transparent und nachvollziehbar machen, zum Beispiel wenn sowohl in der Familie als auch in der Kindertageseinrichtung festgehalten wird, was das Kind mit Feuer, Wasser oder Wetter erlebt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014). Solche Dokumentationen können auch gemeinsam mit dem Kind angelegt werden. Im Berliner Bildungsprogramm werden zahlreiche „Erkundungsfragen“ formuliert, die u.a. die Familienzugehörigkeit des Kindes fokussieren und als Ausgangspunkte für Projekte oder Gespräche dienen. Bezüge zur naturwissenschaftlichen Bildung stellen beispielsweise folgende Fragen her (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014):

- Wie oft hat das Kind Gelegenheit, draußen zu sein (Garten, Park, Spielplatz, Wald, Gewässer, Stadtteil)?
- Kennt das Kind Pflanzen- oder Tierarten? Stellt es Zusammenhänge her zwischen beobachteten Naturphänomenen und Dingen des täglichen Lebens?
- Welche Kinder haben zu Hause einen Garten oder Tiere? Wie sind sie bei der Pflege einbezogen?

- Wie erkundet das Kind Muster in der Natur?
- Mit welchen Grundprinzipien beschäftigt sich das Kind (z.B. mit einer Waage, einer Uhr, einem Kalender)?
- Wie verständigt es sich mit anderen darüber, wie Lösungswege von Problemen aussehen könnten?



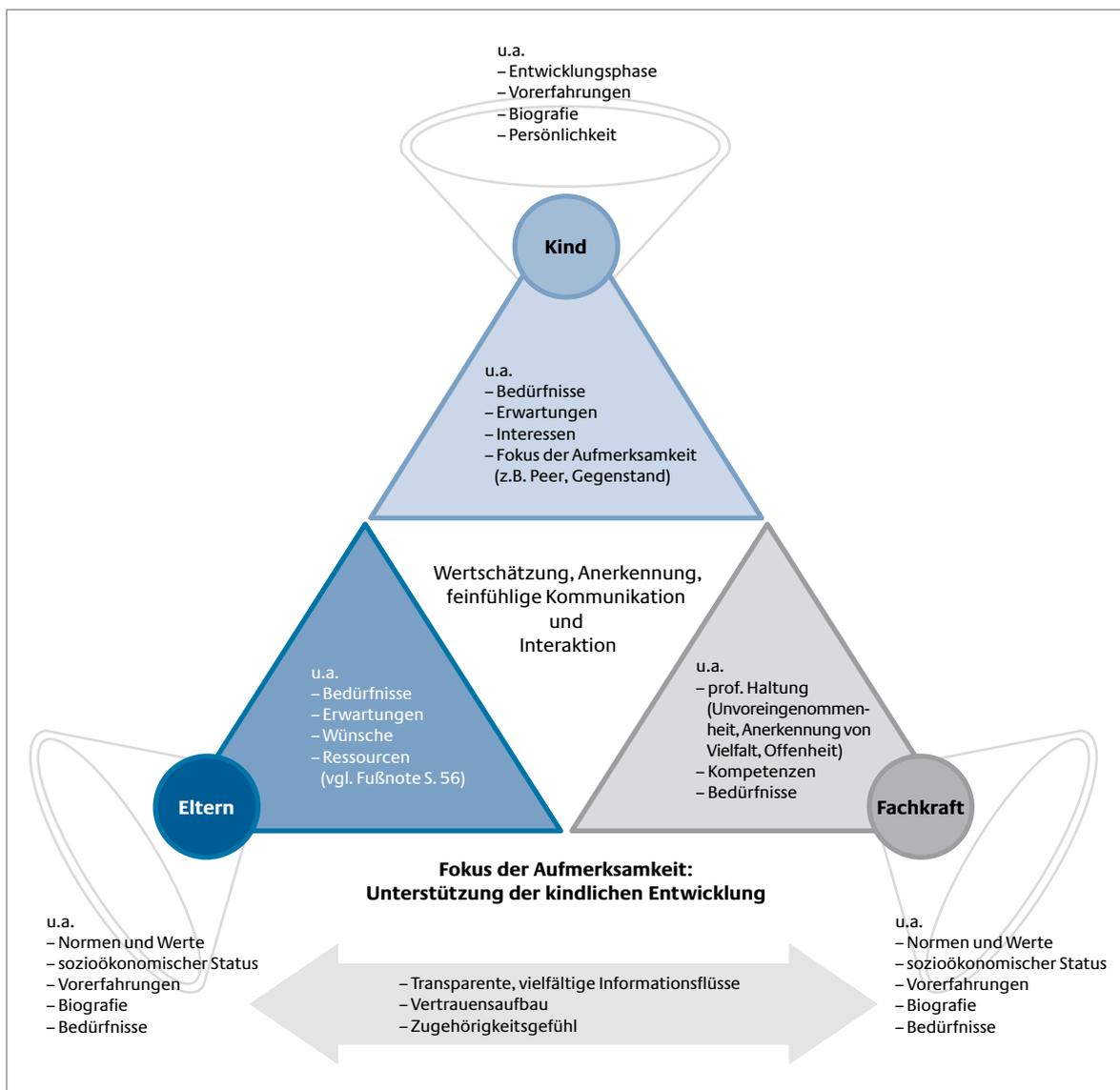
Die folgende Abbildung „Gelungene Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften“ greift die unterschiedlichen Aspekte einer solchen Zusammenarbeit auf. Die gemeinsame Perspektive ist dabei die Unterstützung der individuellen kindlichen Entwicklung. Exemplarisch dargestellt sind die beiden Lebenswelten eines jungen Kindes, das institutionell betreut wird. Die Abbildung markiert nur eine Momentaufnahme, weil das Gefüge nicht statisch ist. Allerdings sind einige Faktoren – zum Beispiel die Beziehung zu den leiblichen Eltern – in der Regel stabiler als andere, die sich je nach Alter, Persönlichkeit und individueller Lebenswelt des Kindes auch häufiger verändern können (z.B. Peer-Kontakte, Wechsel der Fachkraft in der Gruppe).

Angelehnt an die in Handlungsanforderung B beschriebenen Aspekte zeigt die Abbildung die gleichberechtigten Beteiligten Kind, Fachkraft und Eltern im Interaktions- und Kommunikationsgeschehen. Jede Form der Zusammenarbeit und jedes Beziehungsgefüge entwickelt dabei eine eigene Dynamik, die u.a. von der Engagiertheit der Beteiligten abhängt bzw. beeinflusst wird. Idealtypisch

engagieren sich alle Beteiligten gleichermaßen für die Entwicklung des Kindes bzw. werden eingebunden, nutzen vielfältige Informationswege und Möglichkeiten der Zusammenarbeit und des Austauschs sowie Prozess- und Ergebnisdokumentationen. Die Zusammenarbeit ist von gegenseitigem Respekt, offener Kommunikation und Vertrauen gekennzeichnet, was sich positiv auf das Wohlbefinden

der Kinder und das Zugehörigkeitsgefühl der Eltern auswirkt. Die Fachkraft hat dafür ihre professionelle Haltung bewusst (weiter)entwickelt und weiß um ihre Stellung innerhalb dieses Prozesses. Allerdings sind auch weitere Faktoren zu berücksichtigen, beispielsweise gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die auf die Institution Kindertageseinrichtung einwirken.

**Abbildung: Gelungene Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften mit Blick auf die Interaktionen und die (non)verbale Kommunikation auf der Eltern-Fachkraft-Kind-Ebene**



Quelle: Eigene Darstellung

Als ein Fazit kann festgehalten werden, dass „auch Eltern (...) folglich ‚eingewöhnt‘ werden [sollten], denn sie müssen eine vertrauensvolle Beziehung zu dem neuen Lebensumfeld ihres Kindes aufbauen können“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 58). Insgesamt sollten besonders auch die Übergänge bewusst gestaltet werden, denn „die Kompetenz, einen Übergang zu bewältigen, bezieht sich nicht nur auf das einzelne Kind, sondern auch auf die beteiligten sozialen Systeme. (...) Für die Zusammenarbeit mit Eltern ist es wesentlich, dass die Eltern selbst einen Übergang bewältigen. Sie begleiten also nicht nur den Übergang der Kinder, sondern sind durch die Bewältigung des eigenen Übergangs (z.B. Eltern eines Kindergarten- bzw. Schulkindes zu sein) zusätzlich beansprucht“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium 2016, S. 94 f.). Frühpädagogische Fachkräfte können diesen wechselseitigen Prozess auf vielfältige Weise unterstützen und im Team eine Einrichtungskultur schaffen, die Neues begrüßt und Eltern als Ressource für die Entwicklung ihrer Kinder wertschätzt.

Die relevanten Faktoren im Zusammenspiel der Fachkräfte und der Kita-Leitung auf Teamebene werden in Handlungsanforderung D ausführlicher beschrieben.

### Reflexionsfragen für Kita-Fachkräfte:

- Wird die pädagogische Arbeit bzw. der Gruppenalltag immer wieder hinsichtlich des Wohlbefindens aller Kinder reflektiert und überprüft? Werden die Eltern adäquat einbezogen?
- Wird das Vorwissen der Kinder beispielsweise in Gesprächen mit den Eltern thematisiert und erfragt?
- Habe ich einen ressourcenorientierten Blick auf die Lebenswelt der Kinder und deren Eltern?
- Nehme ich in Gesprächen mit Eltern bewusst Bezug auf die Stärken des Kindes?
- Wird bewusst darauf geachtet, das Zugehörigkeitsgefühl der Eltern durch geeignete Maßnahmen zu stärken?

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Laevers, Ferre/Declercq, Bart/Ungerer-Röhrich, Ulrike/Popp, Verena (2015): Mein Porträt. Ressourcenorientiert beobachten in der Kita. Berlin  
 Leitner, Barbara (2011): Mit Kindern reden – Verbindliche Kommunikation mit den Jüngsten. In: KiTa Fachtexte. [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT\\_leitner\\_2011.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_leitner_2011.pdf) (Zugriff: 18.12.2017)

Nolte, Johanna (2014): Sozialraum- und lebensweltorientierte Vernetzung und Kooperation. In: KiTa Fachtexte. [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Nolte\\_2014.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Nolte_2014.pdf) (Zugriff: 18.12.2017)

Wehinger, Ulrike (2017): Eltern beraten, begeistern, einbeziehen. Erziehungspartnerschaft in der Kita. Göttingen

## D Handlungsfeld Team

### Die Vielfalt der Fachkräfte, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen, zur konzeptionellen Implementierung naturwissenschaftlicher Bildung berücksichtigen

Die vielen Möglichkeiten, naturwissenschaftliche Bildung im Einrichtungsalltag zu gestalten, wurden bereits in den Handlungsanforderungen A und B vor allem im Hinblick auf die Aufgaben der einzelnen Fachkraft beschrieben. Anknüpfend an diese individuelle Verantwortung und Rolle stehen in dieser Handlungsanforderung das Team, also die Zusammenarbeit mehrerer Fachkräfte, sowie die Rolle der Leitung im Fokus. Dabei unterscheiden sich die einzelnen Einrichtungen beispielsweise hinsichtlich ihrer Größe, der regionalen Spezifika sowie der pädagogischen Konzeptionen und Schwerpunkte, die auch mit den jeweiligen ländereigenen Bildungsempfehlungen zusammenhängen.

Ebenso verschieden sind die Einrichtungs-teams sowie jede einzelne Fachkraft. Die berufliche Ausbildung und Sozialisation, der familiäre und kulturelle

Hintergrund und biografische Erfahrungen prägen die Persönlichkeit einer Fachkraft und beeinflussen ihre individuellen Kompetenzen (Gaigl/Spiekermann 2016). Auf Teamebene zeigen bzw. ergänzen sich diese individuellen Persönlichkeits- und Kompetenzprofile im Idealfall, denn pädagogische Qualität wird im Team entwickelt. Multiprofessionelle Teams sind dann ein Gewinn für die pädagogische Praxis, wenn die Qualifikationsprofile gewahrt werden und diese im Zusammenspiel die pädagogische Qualität positiv beeinflussen.



Teams gestalten sich heute sehr individuell, zum Beispiel was ihr Ausbildungsniveau betrifft. So arbeitet in Deutschland mittlerweile in knapp 40% der Teams mindestens eine Akademikerin bzw. ein Akademiker (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 68). Darüber hinaus existieren sehr unterschiedlich große Einrichtungen und Teams, wobei sie „insgesamt überschaubare Organisations- und Handlungseinheiten [darstellen]: In den rund 55.000 Kindertageseinrichtungen für Kinder aller Altersjahrgänge arbeiteten im Jahr 2016 im Durchschnitt bundesweit lediglich 10,4 pädagogisch Tätige (einschließlich Leitungen)“ (ebd., S. 60). Es existieren jüngere und ältere Teams, beständige und fluktuierende Teams, Teams mit geringen und großen Leitungsressourcen etc. (ebd., S. 58–96). Zum größten Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe zählten 2016 insgesamt 570.663 pädagogische Fachkräfte (inklusive

Leitungskräfte), von denen lediglich etwa 5% männliche Mitarbeiter waren (ebd., S. 145).

Ein *Team* besteht aus mindestens zwei Personen und grenzt sich von einer Gruppe über das „Merkmal der gemeinsamen Aufgabe in gemeinsamer Verantwortung“ ab (Lorenz/Minzl 2017, S. 140). Das Ziel und die Herausforderung ist, dass die Fachkräfte „in der Kita zu einem gut funktionierenden und leistungsfähigen Team“ zusammenwachsen (Block 2016, S. 59). Zentral sind auch in dieser Hinsicht eine gelingende Kommunikation und Interaktion, deren Bedeutung sowohl für die Teamentwicklung als auch für die tägliche Zusammenarbeit empirisch nachgewiesen werden konnte (Staatsinstitut für Frühpädagogik 2012). Die Leitungskräfte haben hierfür eine Schlüsselrolle inne, die sich unmittelbar auf die Prozessqualität, das heißt die Qualität der Interaktion und Kommunikation als Gesamtheit, auswirkt, „denn sie prägen Stil und Atmosphäre sozialer Prozesse mit. Sie setzen Standards, gestalten Arbeitsbedingungen und beeinflussen durch ihren Führungsstil die Motivation der pädagogischen Fachkräfte sowie deren fachliche Weiterentwicklung“ (Strehmel/Ulber 2014, S. 11). In der Praxis scheinen viele Leitungskräfte dieser Verantwortung bereits gerecht zu werden. Immerhin gaben 61% der in der BeWAK Studie befragten Fachkräfte an, die Leitungs-kraft als größte Unterstützung bei den alltäglichen Herausforderungen wahrzunehmen (Wolters Kluwer GmbH/Haderlein 2016, S. 22).

Hinsichtlich des Ziels der gelungenen Interaktion und Kommunikation auf Teamebene sind drei verschiedene Interaktions- und Kommunikationsbereiche zu berücksichtigen, die sich vielfältig überschneiden: *Teamorganisation*, *Teamresponsivität* und *Teamentwicklung* (Lorenz/Minzl 2017).

Bei der *Teamorganisation* geht es darum, die täglichen Aufgaben gemeinsam im Team und mit der Leitung mit möglichst verlässlichen und strukturierten Ablaufprozessen zu organisieren, zu koordinieren, zu prüfen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Um die naturwissenschaftliche Bildung der Kinder zu fördern, sollte sie in der Alltagsgestaltung entsprechend berücksichtigt werden. „Wirksame naturwissenschaftliche Angebote können an zufällige Begebenheiten anknüpfen, müssen aber nicht“, führt Miriam Leuchter hierzu aus (Leuchter

2017, S. 77). Sie sollten sowohl altersangemessen als auch handlungsorientiert<sup>2</sup> sein und „(1) das Vorwissen bzw. die vorhandenen Konzepte [der Kinder; Anmerkung d.A.] erkennen, (2) daran anknüpfend dieses Wissen bzw. diese Konzepte erweitern“ (ebd.). Darüber hinaus ist sicherzustellen, dass alle Fachkräfte gleichermaßen zum Beispiel über (un) ausgesprochene Regeln (Leuchter 2017) sowie ihre jeweiligen Aufgaben und Verantwortlichkeiten informiert sind. Diesbezüglich ist essenziell, dass alle Fachkräfte – beispielsweise entsprechend ihrer Meinung – adäquat berücksichtigt werden (siehe HA A). Eine „gute“ Arbeits- bzw. Teamorganisation ist insbesondere relevant, da sich der Alltag in Kindertageseinrichtungen durch Dynamik, Vielfalt und Gleichzeitigkeit auszeichnet und Fachkräfte in ihrer Tätigkeit flexibel im Rahmen von Ad-hoc-Absprachen reagieren müssen (BMBF 2016).

Neben einer effektiven Arbeitsorganisation muss der zweite Baustein gestaltet werden, die *Teamresponsivität*. Hierbei steht die Entwicklung einer vorurteilsbewussten Teamkultur sowie professioneller Responsivität im Wahrnehmen und Deuten von Bedürfnissen, zum Beispiel im Umgang mit Konflikten, im Mittelpunkt (Lorenz/Minzl 2017). „Professionelle Responsivität ist folglich Fähigkeit und Haltung des Teams zugleich“ (ebd., S. 145). In diesem Prozess können auch systematische Personalentwicklungsmaßnahmen (Gaigl/Spiekermann 2016) bzw. externe Angebote wie Supervision und Fachberatung nützlich sein, denn „Erziehungs- und Bildungsarbeit stellen (...) hohe Ansprüche an die Flexibilität, die Einsicht und die Intuition der Fachkräfte. Diesen vielfältigen Anforderungen können sie gerecht werden, wenn sie sich die eigenen Verhaltensweisen ständig bewusst machen, sich im Team darüber austauschen und sie, falls nötig, verändern. Im wechselseitigen Austausch kommt es darauf an, offen für andere Sichtweisen und Gesichtspunkte zu sein, um die eigenen Eindrücke und Beobachtungen zu ergänzen und zu erweitern“ (Freie Hansestadt Bre-

men 2004, S. 31 f.). Eine geeignete Methode hierfür ist zum Beispiel das kollegiale Feedback. Der Aspekt der Reflexion wurde bereits in Handlungsanforderung A thematisiert und wird im Artikel von Christine Thon (siehe Teil B, Kap. 2) ausführlich behandelt.



Das dritte Element gelingender Teaminteraktion und -kommunikation ist die *Teamentwicklung*. In ihrem Rahmen gilt es, die unterschiedlichen Potenziale, Stärken, Bedürfnisse und Interessen der Fachkräfte wahrzunehmen, sichtbar zu machen und zu nutzen. „Die Leitungskraft ist hier besonders gefordert, die Kompetenzen jedes Teammitglieds zu kennen und individuell zu fördern“ (Block 2016, S. 59). Zentrale Aufgabe der Leitungskräfte bleibt deshalb, „ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Lerngelegenheiten zur Verfügung [zu stellen], um Kompetenzen zu fördern, die für die Aufgabenerfüllung von Bedeutung sind. Dazu gehören:

- Klärung von Anforderungsprofilen und ggf. neuen Aufgaben für die Einrichtung,
- Kenntnis der Interessen und Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
- Motivation für Selbstlernprozesse,
- Fortbildungsplanung in Kooperation mit dem Team unter Berücksichtigung der Erfordernisse in der Einrichtung und individueller Interessen,
- Transferplanung, d.h. Unterstützung der Umsetzung von Fortbildungswissen,
- Entwicklung einer Lernkultur (...)“ (Strehmel/Ulber 2014, S. 17).

2 Das Prinzip der Handlungsorientierung nach John Dewey fußt auf der Begründung, dass „einerseits Handlungen Denkprozesse unterstützen, andererseits Handlungen ohne Denkprozesse nicht zielgerichtet sein können“ (Leuchter 2017, S. 77).



Die Teamentwicklung bezieht sich auf die individuelle wie auch kollektive Weiterentwicklung und zeichnet sich durch professionelle Wissenssicherung und -vermittlung aus. Teilaspekt ist die qualitative Weiterentwicklung der Einrichtung durch die (gemeinsame) Arbeit am Konzept unter Federführung der Leitungskräfte (Lorenz/Minzl 2017). Daneben ist es unabdingbar, dass Fachkräfte ihr eigenes Profil weiterentwickeln, um sich „je nach Vorkenntnissen und Neigungen auf bestimmte Bildungsbereiche spezialisieren und über Weiterbildungen dafür qualifizieren“ zu können (Freie Hansestadt Bremen 2004, S. 36). Denn „je mehr Kenntnisse in unterschiedlichen technischen und künstlerischen Verfahren im Team vorhanden sind, desto vielfältiger fallen die Anregungen für die Kinder aus. Zur Ergänzung des Angebots können Künstler, Handwerker und Eltern mit besonderen Fähigkeiten in die Einrichtung zur Arbeit mit den Kindern eingeladen werden“ (ebd., S. 26). Dieser Zusammenhang zwischen Kenntnisstand im Team und Förderung der Kinder wird besonders im Hinblick auf die frühe naturwissenschaftliche Bildung deutlich: „Die eigene Weiterbildung im fachlichen Bereich, der Erwerb vernetzten Wissens zu den interessierenden Phänomenen und die Pflege der eigenen Neugierde sind zentrale Voraussetzungen dafür, den Kindern in alters- und inhaltsangemessener Sprache naturwissenschaftliche Phänomene näherzubringen“ (ebd., S. 34).

Die Bedeutung vielfältiger Impulse durch unterschiedliche und gegebenenfalls externe Impulsgeberinnen und -geber wird auch vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge betont. Er sieht multiprofessionelle Teams bzw. multiprofessionelles Arbeiten als Ressource, vorausgesetzt, es wird in ein gemeinsames werteorientiertes professionelles pädagogisches Grundverständnis eingebettet (Deutscher Verein 2016).

In der Summe geht es darum, eine positive Lern- bzw. Kita-Kultur in der Pluralität des Teams zu etablieren. Diese Kultur sollte sich dadurch auszeichnen, dass die Unterschiede bzw. Heterogenität aller Akteurinnen und Akteure – zum Beispiel in Form von Sichtweisen oder Kenntnissen auch der Eltern und Kinder – im Team nicht nur als zu bewältigende Herausforderung verstanden, sondern als Ressourcen erkannt werden (Klein 2014). Ziel ist, dass „Teammitglieder einzeln denken, miteinander (offen) sprechen und gemeinsam handeln“ (Block 2016, S. 63).

### Reflexionsfragen für Kita-Fachkräfte:

- Wie zufrieden ist das Team mit seiner naturwissenschaftlichen Bildungsarbeit sowie der fachlichen Zusammenarbeit im Team?
- Wie zufrieden ist die Leitung mit der Umsetzung der verankerten Bildungsansprüche?
- Steht Zeit für die Reflexion der pädagogischen Zusammenarbeit zur Verfügung?
- Stehen die Kinder im Fokus der gemeinsamen Aufmerksamkeit sowie der Reflexionsprozesse?
- Wie ist das Team zusammengesetzt, welche Ressourcen bringen die einzelnen Teammitglieder mit, werden sie bereits genutzt und werden unterschiedliche Sichtweisen offen angesprochen?

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Cramer, Martin/Münchow, Anne (2017): Führungs- und Leitungstätigkeiten in KitAs systematisch identifizieren und reflektieren. Eine Praxishilfe. Gütersloh

Vogt, Herbert (2014): Feedback-Kultur im Team entwickeln. Bausteine des Voneinander-Lernens. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS). Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 10, S. 17–19

Zaanan, Alida/Holländer, Markus (2014): Qualität in der Kita im Dialog weiterentwickeln. Der Qualitätszirkel als Instrument der dialogischen Erarbeitung von Qualitätsstandards. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS). Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 10, S. 26–29

## E Handlungsfeld Einrichtung im Sozialraum

### Den Innen- und Außenbereich der Einrichtung zur Auseinandersetzung mit der belebten und unbelebten Natur anregungs- und abwechslungs- reich gestalten sowie einrichtungs- übergreifende Erfahrungs- und Bildungsräume nutzen

Das übergeordnete Ziel ist die Ausrichtung auf das Wohl und die Bedürfnisse der Kinder. Dafür ist es notwendig, auch ihre individuelle Lebenswelt bzw. den Sozialraum zu berücksichtigen. Björn Kraus beschreibt – in Anlehnung an Alfred Schütz – die Lebenswelt als Resultat subjektiver Wahrnehmung. Es wird davon ausgegangen, dass das Individuum seine soziale Umwelt stets vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen deutet (Kraus 2006). Der Autor weist damit auf die subjektive Verbundenheit von Lebenswelten hin, die zusammen mit den Aktivitäten eines Menschen sowie seinen sozialen Praktiken und Kontexten einen individuellen Sozialraum bilden. Letzterer ist daher immer schon kulturell, strukturell sowie materiell geprägt und ist nicht statisch, sondern wird im Alltag von den Menschen (re)konstruiert, das heißt, immer wieder (neu) hergestellt. Der Sozialraum bezeichnet deshalb sowohl den gesellschaftlichen Raum als auch den menschlichen Handlungsraum, also „der von den

handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte)“ (Kessl/Reutlinger 2009, S. 199).



Aus der Perspektive des Sozialraums „gilt das Interesse (...) [vor allem] dem von den Menschen konstituierten Raum der Beziehungen, der Interaktionen und der sozialen Verhältnisse und dessen materiellen, also räumlichen Ausprägungsdimensionen“ (ebd.). In diesem Kontext wird daher ein weites Verständnis des Sozialraums mit dem bereits erwähnten Fokus auf das Wohl des einzelnen Kindes in den Blick genommen. Obwohl Kindertageseinrichtungen keinen expliziten, rechtlich verankerten Auftrag haben, im Sozialraum zu arbeiten, orientieren sie sich aber als Teil der Kinder- und Jugendhilfe durch die Kooperation mit den Familien und anderen Institutionen sowie durch gelebte Inklusion grundsätzlich am Sozialraum (Peucker u. a. 2017; Kobelt Neuhaus/Refle 2013; Kessl/Reutlinger 2007). Dabei sind beispielsweise die folgenden Fragen von Bedeutung:

1. Auf der Ebene der Kinder:
  - Wo fühlen sie sich in ihrer Lebenswelt ängstlich oder unwohl? Was sind Wohlfühlorte?
  - Welche Wünsche und Vorstellungen haben sie bezüglich der Gestaltung des Kita-Alltags, zum Beispiel der Gestaltung des Außengeländes?
  - Welche Bedürfnisse haben sie in unterschiedlichen Lebensphasen, zum Beispiel in Übergangssituationen von der Kindertageseinrichtung zur Schule?

2. Auf der Ebene der Fachkraft:

- Welche Spiele, Materialien, Gegenstände, Impulse etc. sind bei den Kindern beliebt, wofür interessieren sie sich?
- Kann ich mir von den Kindern und Eltern das Umfeld zeigen lassen und so die Wohlfühlorte und solche, an denen sich die Kinder unwohl fühlen, kennenlernen?
- Welche Erfahrungsmöglichkeiten bietet das aktuelle Gestaltungskonzept der Einrichtung im Innen- und Außenbereich?
- Kenne ich das Umfeld der Einrichtung? Welche Ressourcen<sup>3</sup> bietet es, werden sie bereits genutzt?
- Wofür interessieren sich die Fachkräfte?



3. Auf der Ebene der Leitung:

- Welche räumlichen und konzeptionellen Rahmenbedingungen sind festgelegt (z. B. Lage der Einrichtung, Größe, Ausstattung), welche veränderbar?

---

3 „Unter Ressourcen subsumieren wir solche Fähigkeiten oder Fähigkeitspotenziale von Kindern [oder Fachkräften, Eltern etc.; Anmerkung d.A.], die (...) bei der Bewältigung schwieriger Situationen helfen und damit Entwicklung ermöglichen. Unter Ressourcenorientierung verstehen wir das Entdecken, Aufdecken und die Nutzbarmachung der Ressourcen (...) durch die pädagogische Fachkraft [und/oder andere; Anmerkung d.A.]“ (Kiso/Lotze 2014, S. 137).

- Welche Aspekte und Bedürfnisse haben aufgrund der Sozialraumanalyse der aktuell betreuten Kinder und ihrer Eltern Priorität?
- Welche Ressourcen können (stärker) genutzt werden (z. B. Kompetenzen der Eltern, Erfahrungen anderer Einrichtungen, Netzwerke, Fundraising,<sup>4</sup> Kompetenzzentren und Lernorte)?

Aus einer Sozialraumperspektive rückt damit neben dem familiären Umfeld der Kinder (siehe HA C) als Einflussfaktor u. a. auch die Kindertageseinrichtung mit ihrem Innenbereich (Einrichtung inklusive Außengelände) und Außenbereich (u. a. infrastrukturelle Ausprägung im Kita-Umkreis) ins Blickfeld. Dieser „Raum“ geht dabei weit über das pädagogische Kita-Team hinaus und schließt beispielsweise alle dort handelnden Personen (z. B. Eltern und Geschwisterkinder, Verwaltungs- und Hauswirtschaftspersonal, ehrenamtlich Tätige, Nachbarn, kooperierende Einrichtungen wie Schulen, Kinder- und Jugendzentren) sowie Orte (z. B. Spielplätze, Grünflächen, Hinterhöfe, Marktplätze, Bibliotheken und Museen) mit ein.

Die Gestaltung dieses „Lebens- und Bildungsraums“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2011, S. 12) erfordert von den Fachkräften einerseits „eine Haltung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten (...), damit sie bereit sind, sich in dialogischen Bildungserfahrungen mit Neuem und Unbekanntem auseinanderzusetzen und den Kindern Freiräume für Selbsterfahrungen und Mitwirkung zu ermöglichen“ (ebd., S. 20). Darüber hinaus benötigen sie eine „reflexive räumliche Haltung“ (Kessl/Reutlinger 2007, S. 126), um systematisch und ganzheitlich die Lebenswelt der Kinder sowie die dazugehörigen Aktionsräume einzubeziehen und aktiv mitzugestalten. Daraus ergeben sich folgende Handlungsschwerpunkte:

- die Erschließung des Sozialraums, um Wissen über die Akteurinnen und Akteure sowie die Beziehungsgefüge zu erlangen,

---

4 „Fundraising bezeichnet verschiedene Formen der Beschaffung von Geldmitteln, Sachmitteln oder auch Zeit (Bsp.: Eltern helfen bei der Gartengestaltung) für gemeinnützige Einrichtungen“ (Vollmer 2012, S. 352).

- die Weiterentwicklung und Nutzung von Kooperationen<sup>5</sup> und Netzwerken,<sup>6</sup> um Partizipation und Teilhabe von Kindern und Familien zu stärken, sowie
- die Sozialraumpolitik mit dem Ziel, die Lebensbedingungen von Kindern und Familien zu verbessern.



Vor allem die ersten beiden Ziele sind konkrete Aufgaben der Einrichtung, das heißt des Teams, der Leitung und des Trägers, der diese Prozesse aktiv unterstützen kann. Die Wirkung von „Räumen“ wird in unterschiedlichen Disziplinen thematisiert, unterschiedlich definiert und teilweise mit großem Einfluss assoziiert. So wird etwa in der Reggio-Pädagogik vom „Raum als drittem Erzieher“ gesprochen, der „neben den beiden Erzieherinnen oder den Erzieherinnen und Kindern eine erzieherische Rolle spielt, die in ihrer Bedeutung dem Einfluss der Menschen gleichzusetzen ist“ (von der Beek 2012, S. 21). Räume sollten so gestaltet sein, dass ein Kind dort:

- „aktiv sein kann sowie Materialien (...) zur Befriedigung seiner Neugier“ vorfindet;

5 Dieser Punkt wird in der Fachliteratur auch unter Sozialraumpädagogik und Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern aufgeführt, zum Beispiel bei Lisa Jares und Renate Thiersch (Jares 2014; Thiersch 2002).

6 In der Regel werden primäre, sekundäre sowie tertiäre Netzwerke unterschieden, die unterschiedlichen Funktionen und Zielen dienen (Nolte 2014).

- „täglich eine Vielzahl von Wahrnehmungsmöglichkeiten hat“;
- in seinen „Lernprozessen nicht durch Angebote“ von einer Fachkraft gesteuert werden muss, sondern begleitet wird, da „die Räume und Materialien die Kinder zu intensiven Betätigungen einladen“;
- „sich andere Kinder, den Ort, das Material und die Zeit zum Spielen aussuchen“ kann;
- „entsprechende spielerische Entfaltungsmöglichkeiten“ in einer inklusiven Spielumgebung erhält (von der Beek 2012, S. 11). Damit hat es verschiedene Spielformen zur Verfügung (z.B. Bewegungsspiele, Explorationsspiele, Konstruktionsspiele, Fantasie- und Rollenspiele), die unterschiedliche sensomotorische Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen, viele Sinne gleichzeitig ansprechen, das Zusammenspiel anregen (z.B. Rollen- und Regelspiel) sowie im Sinne einer möglichen Veränderung von Form- und Oberflächeneigenschaften (z.B. Natur- und Abfallmaterialien) gestaltbar sind (Heimlich 2017);
- „naturwissenschaftliche Kompetenzen“ entwickeln und ein „naturnah<sup>7</sup> gestaltetes Außengelände nebst (...) Naturräumen“<sup>8</sup> nutzen kann (von der Beek 2012, S. 11);
- einen „leichten Zugang zu den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen sowie geeigneten Materialien“ erhält, mit denen sich ein Kind „selbsttätig, also zu dem Zeitpunkt und in der Weise, die ihm passen, auseinandersetzen kann“;
- in Übergängen, insbesondere von der Familie in die Kindertageseinrichtung, „attraktive „Betätigungsmöglichkeiten [vorfindet], die den Kindern in einer Situation emotionaler Verunsicherung eine sichere materielle Basis geben, auf der sich Bindungsbeziehungen zu den Erzieherinnen entwickeln können“ (von der Beek 2012, S. 11).

7 Eine naturnahe Gestaltung meint die individuelle Umsetzung eines „Naturraums im Kleinen“ (Sächsische Landesstiftung Natur und Umwelt 2006, S. 22), der Kindern vielseitige Erfahrungen in und mit der Natur ermöglicht, zum Beispiel durch abwechslungsreiche Geländeformen und die Verwendung unterschiedlichster Naturmaterialien.

8 Naturräume werden in diesem Verständnis weit gefasst und meinen beispielsweise neben Grünflächen, Parks, Waldgebieten und Flüssen auch Hinterhöfe und Brachflächen.



In obiger Auflistung werden die Notwendigkeit und das Ziel „komplexer Wahrnehmungsmöglichkeiten“ für Kinder betont; nach Sonja Damen werden diese vor allem dadurch erreicht, dass Kinder „Materialien in ihren unterschiedlichen Funktionen ausprobieren und mit neuen Dingen kombinieren [können]. Durch eine Materialvielfalt und -menge können Fachkräfte Kindern eine vorbereitete Umgebung bieten, die Ausprobieren erlaubt. Kinder brauchen deshalb kein Funktionsspielzeug, sondern Dinge des Alltags, die sich erforschen und unterschiedlich benutzen lassen“ (Damen 2015, S. 40). Die Jugend- bzw. Kultusminister sprechen in diesem Zusammenhang übergreifend von der „Forschungswerkstatt Kindertageseinrichtung“ (JMK/KMK 2004, S. 6), die es bestmöglich zu gestalten bzw. zu realisieren gilt. Hierzu sollten die Ressourcen „in den Bildungseinrichtungen (...) kombiniert mit außerschulischen Lernangeboten ermöglicht und entwickelt werden. Dabei ist wichtig, theorie- und handlungsorientierte Angebote und Anforderungen in die Lern- und Erfahrungssituationen zu integrieren“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2015, S. 135 f.). Das gelingt beispielsweise durch Ausflüge in die Natur oder Besuche von Lernorten, Betrieben oder Werkstätten, um Kindern ein erstes „Verständnis für die Bedeutung der Naturwissenschaften für unsere Gesellschaft“ zu vermitteln (ebd.).

Einrichtungen können Ressourcen im Sozialraum auf vielfältige Weise nutzen. Dafür ist neben der bereits erwähnten Berücksichtigung der Lebenswelten der Kinder und ihrer Familien (z.B. im Hinblick auf ihre vorrangigen Bedürfnisse und Interessen) auch die Nutzung, das heißt aktive Gestaltung, der Einrichtung mit ihren räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten ein wesentlicher Baustein. Von Bedeutung sind dabei, wie bereits erwähnt, der Einsatz von (Alltags-)Materialien sowie der „Raum der Beziehungen“, der u.a. von der Interaktion und Kommunikation aller Akteurinnen und Akteure lebt und in seiner Summe die Prozessqualität einer Einrichtung definiert. Er ist auch für die naturwissenschaftliche Bildung von besonderer Relevanz (siehe HA A und B) und wurde bereits in allen bisherigen Handlungsanforderungen behandelt. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle lediglich ein Zitat den Stellenwert untermauern: „Weltaneignung beruht auf Kommunikation als Auseinandersetzung mit der Umwelt. Sie passiert im Dialog mit Menschen und anderen Lebewesen, mit Dingen, mit Raum und Zeit und den Elementen. Die entscheidende Form von Wissenserwerb und Gestaltung in der frühesten Kindheit ist Exploration, d.h. die Kinder lernen durch Erkunden, durch Beobachten und Ausprobieren als tätiges Handeln. So wie Kinder Raum und Gegenstände erkunden, erkunden sie auch Beziehungen und Handlungen und die Resonanz auf ihr Tun“ (Schneider 2017, S. 9). Diese „Selbstbildungsprozesse der Kinder [können] in der Natur und in naturnahen Außengeländen oft wirkungsvoller unterstützt werden (...) als in Innenräumen. Die Sinnlichkeit, Komplexität und Differenziertheit der Natur sollte deshalb auch Vorbild für die Gestaltung von Innenräumen sein“ (von der Beek 2012, S. 12).

Abschließend soll daher ein besonderes Augenmerk auf das *Außengelände der Kindertageseinrichtung* gelegt werden, da unmittelbare Naturerfahrungen sowohl für naturwissenschaftliche Bildungsprozesse als auch für die gesamte kindliche Entwicklung bedeutsam sind (Steffensky 2017). Bei Jugendlichen konnten Studien darüber hinaus einen engen Zusammenhang von Naturerfahrungen sowie Umweltbildung mit einer wertschätzenden

Haltung gegenüber der Natur nachweisen (Leske/Bögeholz 2008; Bögeholz 2006, zitiert nach Steffensky 2017). Diese wertschätzende Haltung ist im Sinne des Nature-of-Science-Ansatzes ein wesentliches Ziel früher naturwissenschaftlicher Bildung (vgl. hierzu HA A). Der Außenbereich stellt daher einen wichtigen Funktionsraum dar, der als gleichwertig mit den Innenräumen der Einrichtung anzusehen ist.

„Im Außenraum kann die Natur in all ihren Formen erlebt und beobachtet werden, können Kinder ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterentwickeln und elementare naturwissenschaftliche Tätigkeiten ausüben“, erklärt Miriam Leuchter (Leuchter 2017, S. 76). Die Jugend- und Kultusminister sprechen sich dafür aus, das „Außengelände möglichst (...) naturnah zu gestalten“ (JMK/KMK 2004, S. 7). Die *Bildungsgrundsätze* des Landes Nordrhein-Westfalen konkretisieren diesen Anspruch im Bildungsbereich „Ökologische Bildung“ wie folgt: Wünschenswert sei ein „naturnahes Außenspielgelände oder Garten mit einheimischen Pflanzen, Sträuchern und Bäumen, Blumenwiesen, Beeten, Wildkräuterecke, Wildwiese, Streuobstwiese, Komposthaufen, Hausbegrünung, Nistkästen, Vogeltränken, Nisthilfen für Insekten etc. und Übernahme der Pflege, zum Beispiel eines Beetes, der Wildwiese ...“ (MFKJKS/MSW 2016, S. 125).

Im Bildungsbereich „Bewegung“ werden darüber hinaus folgende Aspekte betont: „Nutzung des Außengeländes mit topografisch unterschiedlichen Bodenmodulationen: Gebüsche zum Verstecken, Bäume zum Klettern, Kriechtunnel aus Weide, Hügel und Wiesen, Baumstämme zum Balancieren, Höhlen oder Baumhäuser bauen etc.“ (ebd., S. 83). Die Sächsische Landesstiftung Natur und Umwelt empfiehlt, bei der Gestaltung naturnaher Außengelände zum Beispiel Folgendes zu berücksichtigen:

- die Nutzung verschiedener Geländeformen wie Hügel, Täler, Pfade und Böschungen,
- die Untergliederung großer Flächen in kleinere Spielbereiche bzw. -einheiten,
- die Schaffung von Ruheräumen und Rückzugsmöglichkeiten, z.B. durch Hecken, Höhlen und Steinmauern,
- die bevorzugte Verwendung von Naturmaterialien,

- die Berücksichtigung vielfältiger Bewegungsmöglichkeiten, z.B. durch Baumstämme, Kletterbäume und Seile sowie unterschiedliche Bodenbeläge wie Kies, Erde und Sand,
- die Pflanzung einheimischer, standorttypischer und robuster Pflanzen (Sächsische Landesstiftung Natur und Umwelt 2006).

Dabei ist generell darauf zu achten, dass die Sicherheitsbestimmungen des Technischen Überwachungsvereins (TÜV)<sup>9</sup> eingehalten werden und bei der Planung des Gesamtkonzepts auch die Pflege – u.a. durch die Kinder – berücksichtigt wird. Lohnenswert ist grundsätzlich eine partizipative Umsetzung der Planungen und Gestaltung, also das Einbeziehen unterschiedlicher Personen und damit auch Ressourcen.



Zusätzlich zur Nutzung eines naturnahen Außengeländes empfehlen zahlreiche Bildungspläne, „Forscherecken oder -labore“ einzurichten, „in denen Kindern ungefährliche Alltagsmaterialien zum Experimentieren jederzeit zur Verfügung stehen“ (MFKJKS/MSW 2016, S. 62). Hierzu existiert eine Fülle an Handreichungen, die ihrerseits die

<sup>9</sup> In den Ländern existieren dazu teilweise Empfehlungen, z.B. seitens des TÜVs, der Unfallkassen oder von Vereinen und Verbänden.

Vielfalt möglicher Gegenstände und Materialien beschreiben, zum Beispiel die Broschüre *FreiRäume* (Stiftung Haus der kleinen Forscher/FRÖBEL Bildung und Erziehung gGmbH 2017).

Bei der Initiierung wirksamer Angebote oder Impulse zur naturwissenschaftlichen Bildung bleibt die zentrale Voraussetzung, dass die Konzepte, die Erfahrungen, das Wissen sowie die Fertigkeiten, die Kinder in ihrer Lebenswelt gesammelt haben, als Ausgangslage für eine Erweiterung oder Änderung des Wissens dienen (Leuchter 2017). Zur Realisierung solcher Angebote, Strukturen, Haltungen oder Verständnisse ist es notwendig, dass die pädagogische Fachkraft und die Leitung an die Lebenswelt der Kinder bzw. des familiären Umfelds anknüpfen (vgl. auch Abb. „Lebenswelt Kindertageseinrichtung“ in HA C). Deren Ressourcen sowie einrichtungsbezogene Ressourcen müssen aufgedeckt und genutzt werden, um Kindern in ihrem Sozialraum umfassende Lernerfahrungen zu ermöglichen (Bendt/Erler 2012). Dabei gibt es nicht einen Königsweg naturwissenschaftlicher Bildung, sondern viele Bildungspfade, die es seitens der Beteiligten zu gestalten bzw. zu entdecken gilt.

### Reflexionsfragen für Kita-Fachkräfte:

- Stehen den Kindern anregungsreiche (Alltags-) Materialien zur Verfügung, die gegebenenfalls angepasst werden?
- Lässt das Außengelände Erfahrungen in und mit der Natur zu?
- Ist der Innenbereich der Einrichtung (inklusive Außengelände) aus der Perspektive der Kinder betrachtet und weiterentwickelt worden?
- Verfolgt die Einrichtung ein sozialraumorientiertes Konzept und werden ihre Bildungsangebote gezielt durch geeignete Aktivitäten und Angebote im Außenbereich erweitert?
- Sind die Fachkräfte mit den Lebenswelten der Familien vertraut? Stehen deren Bedürfnisse – vorrangig die der Kinder – im Mittelpunkt der alltäglichen Arbeit?

### Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Bree, Stefan/Schomaker, Claudia/Krankenhagen, Julia/Mohr, Katrin (2015): *Gemeinsam von und mit den Dingen lernen*. nifbe-Themenheft Nr. 27. Osnabrück

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2014): *Mathematik in Raum und Form entdecken. Mathematisches Denken von Kita- und Grundschulkindern unterstützen*. Berlin



### Literatur

Ahnert, Lieselotte (2004): *Bindungserfahrungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung*. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2004): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München, S. 256–277

Ahnert, Lieselotte (2005): *Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter*. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht*. Band 1: *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. München, S. 9–54

Ahnert, Lieselotte (2010): *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg

- Ahnert, Lieselotte/Pinquart, Martin/Lamb, Michael E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. In: *Child Development*, 77. Jg., H. 3, S. 664–679
- Allardt, Erik (1993): Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. In: Nussbaum, Martha/Sen, Amartya (Hrsg.): *The Quality of Life*. Oxford, S. 88–94
- Andresen, Sabine/Albus, Stefanie (2009): Bedürfnisse von Kindern: Befunde und Schlussfolgerungen aus der Kindheitsforschung. Expertise für das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Bielefeld
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Azun, Serap (2017): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien, S. 242–261
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (2016): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*, 7. Aufl. Berlin
- Becker, Rainer/Tylla, Luise (2014): Kindeswohlgefährdung – Welche Pflichten haben Fachkräfte? Wie gehen Fachkräfte richtig vor? In: *KiTa aktuell Recht*, H. 4, S. 26–28
- Becker-Stoll, Fabienne (2017): Bedeutung der elterlichen Feinfühligkeit für die kindliche Entwicklung. In: Wertfein, Monika/Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog*. Göttingen, S. 10–21
- Beek, Angelika von der (2012): Raum als erster Erzieher. In: Haug-Schnabel, Gabriele/Wehrmann, Ilse (Hrsg.): *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten*. Weimar/Berlin, S. 11–19
- Bendt, Ute/Erler, Claudia (2012): Raum ist überall – Raumgestaltung in Kindertagesstätten unter dem Aspekt sozialraumorientierter pädagogischer Arbeit. In: Haug-Schnabel, Gabriele/Wehrmann, Ilse (Hrsg.): *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten*. Weimar/Berlin, S. 21–29
- Block, Marita (2016): Zeit für erfolgreiche Kita-Teams. In: *KiTa aktuell Regionalausgabe BW*, H. 3, S. 59–61
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016): *Profis für die Kita. Ergebnisse und Impulse der Forschung zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften*. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Paderborn
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2014): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*, 5. Aufl. Berlin
- Borkowski, Susanne/Schmitt, Annette (2013): Ressourcenorientierung in der Elementarpädagogik. In: Geene, Raimund/Höppner, Claudia/Lehmann, Frank (Hrsg.): *Kinder stark machen: Ressourcen, Resilienz, Respekt. Ein multidisziplinäres Arbeitsbuch zur Kindergesundheit*. Bad Gandersheim, S. 279–303
- Bos, Wilfried/Valtin, Renate/Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Goy, Martin (2017): *IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick*. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, S. 13–28

- Bowlby, John (1969): Attachment and Loss. Band 1: Attachment. New York
- Bundschuh, Konrad (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn
- Damen, Sonja (2015): Komplexe Wahrnehmungserfahrungen ermöglichen. In: Kindergarten heute, 45. Jg., H. 8, S. 40–41
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, S. 223–238
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, 11. Jg., H. 4, S. 227–268
- Derman-Sparks, Louise (2008): Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Freiburg im Breisgau, S. 239–248
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.) (2016): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung multiprofessioneller Teams und multiprofessionellen Arbeitens in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Deutsches Institut für Menschenrechte/Deutsches Jugendinstitut e.V./MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam/Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn
- Dewey, John (1988): Kunst und Erfahrung. Frankfurt am Main
- Fattore, Tobi/Mason, Jan/Watson, Elizabeth (2007): Children’s conceptualisation(s) of their well-being. In: Social Indicators Research, 80. Jg., H. 1, S. 5–29
- Freie Hansestadt Bremen; Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2004): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Bremen
- Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg
- Freitag, Wolfgang (2015): Wirklichkeit, Wissen, Wissenschaft. Ein Plädoyer für den kritischen Realismus. In: Eickhoff, Franziska C. (Hrsg.): Wissen. Epistemologische Überlegungen aus verschiedenen Disziplinen. Freiburg im Breisgau, S. 9–25
- Fried, Lilian (2005): Wissen als wesentliche Konstituente der Lerndisposition junger Kinder. Theorie, Empirie und pädagogische Schlussfolgerungen. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München
- Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 22. München
- Fuhrer, Urs (2005): Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern
- Gaigl, Anna/Spiekermann, Nicole (2016): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Wie die Arbeit mit Kompetenzprofilen Personalentwicklungsprozesse unterstützen kann. In: KiTa aktuell Regionalausgabe HRS, H. 9, S. 183–186
- Haberkorn, Rita (2009): Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen. In: Sanders, Karin/Bock, Michael (Hrsg.): Kundenorientierung – Partizipation – Respekt. Neue Ansätze in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 87–89
- Hebenstreit, Sigurd (2008): Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über mein Forschungssemester im WS 2006/07. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1869.pdf> (Zugriff: 28.08.2017)
- Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München

- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 7. Aufl. Wiesbaden
- Hinke-Ruhnau, Jutta (2013): Fachberatung für die Kita-Praxis. Vom Bildungsplan zur Konzeption. Göttingen
- Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine/Schneekloth, Ulrich/Pupeter, Monika (2014): Die Lebensqualität der Kinder in Deutschland: Ergebnisse der 3. World Vision Kinderstudie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 9. Jg., H. 3, S. 383–391
- Jares, Lisa (2014): Die Kita im Stadtteil. Die Bedeutung von Sozialraumorientierung. In: Kindergarten heute, 44. Jg., H. 11, S. 30–34
- Jerg, Jo (2014): Respect me – Formen der Anerkennung und ihre Bedeutung für inklusionsorientierte Entwicklungen im Bereich Leben mit Behinderung. In: Färber, Hans-Peter/Seyfarth, Thomas/Blunck, Annette/Vahl-Seyfarth, Ellen/Leibfritz, Joachim/Mohler, Gert (Hrsg.): Alles inklusive!? Teilhabe und Wertschätzung in der Leistungsgesellschaft. Norderstedt, S. 43–60
- JMK/KMK – Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) (Zugriff: 11.12.2017)
- Jurczyk, Karin (2017): Elternschaftliches Neuland. In: DJI Impulse. Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts, H. 4, S. 4–9
- Kattmann, Ulrich (2010): Der Mensch in der Natur. Wissensvermittlung zu Naturschutz und Biodiversität. Vortrag auf dem Dialogforum „Naturbewusstsein“, Bonn, 23./24. August 2010: [http://www.bfn.de/fileadmin/NBS/documents/Dialogforen/DF\\_Naturbewusstsein/Dialogforum\\_Kattmann\\_Wissensvermittlung.pdf](http://www.bfn.de/fileadmin/NBS/documents/Dialogforen/DF_Naturbewusstsein/Dialogforum_Kattmann_Wissensvermittlung.pdf) (Zugriff: 07.11.2017)
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – ein geräumtheoretische Hinweise. In: Mörchen, Annette/Tolksdorf, Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 195–212
- Kieferle, Christa (2017): Kommunikation mit Eltern. In: Wertfein, Monika/Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Göttingen, S. 90–106
- Kiso, Carolin/Lotze, Miriam (2014): Ressourcenorientierung als Grundhaltung? Mögliche Konsequenzen pädagogischer Diskurse für die Kooperation verschiedener Professionen. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn, S. 137–153
- Klein, Lothar (2014): Lernen aus Unterschieden. Unterschiedliche Auffassungen sind eine Stärke von Teams. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS). Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 10, S. 4–7
- Klein, Michael/Rietschel, Ernst-Theodor (2007): Schnittstellen zwischen Geistes- und Naturwissenschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, H. 46, S. 15–21
- Kobelt Neuhaus, Daniela/Refle, Günter (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 37. München
- König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: Bildungsforschung, 4. Jg., H. 1, S. 1–21
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden
- König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf

- König, Anke (2014): Bildungsteilhabe im Sinne der Kinderrechte aus interaktionistischer Perspektive. Empirische Einblicke in die Bildungsorte Familie und Kindergarten. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen, S. 173–182
- Köster, Hilde/Nicht, Jörg (2017): Zwischen Kind- und Wissenschaftsorientierung: Qualifikationen für eine naturwissenschaftliche Bildung von Kindern. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2. aktualisierte und überarbeitete Aufl. Opladen, S. 185–196
- Krappmann, Lothar (2011): Frühkindliche Bildung – ein Menschenrecht. Vortrag. [https://www.youtube.com/watch?v=EiVbOoj5\\_So&feature=player\\_embedded](https://www.youtube.com/watch?v=EiVbOoj5_So&feature=player_embedded) (Zugriff: 15.07.2016)
- Kraus, Björn (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie, 37. Jg., H. 2, S. 116–129
- Kuhl, Julius/Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffs und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn, S. 107–120
- Laevers, Ferre (2007): Die Leuvenner Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K. 2. überarbeitete deutsche Ausgabe. Erkelenz
- Laevers, Ferre (2009): Beobachtung und Begleitung von Kindern. Unter Mitarbeit von Els Vandebusch und Klara Schlömer. Wegberg
- Laevers, Ferre/Declerq, Bart/Ungerer-Röhrich, Ulrike/Popp, Verena (2015): Mein Porträt. Ressourcenorientiert beobachten in der Kita. Berlin
- Lengning, Anke/Lüpschen, Nadine (2012): Bindung. München
- Leuchter, Miriam (2017): Kinder erkunden die Welt. Frühe naturwissenschaftliche Bildung und Förderung. Stuttgart
- Leyens, Ines (2015): Mut zur Demokratie: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Hamburg
- Liegle, Ludwig (2009): Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. In: Betrifft Kinder, H. 9, S. 6–13
- Liegle, Ludwig (2017): Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis. Stuttgart
- Link, Felicia (2015): Regulationshilfen im Krippenalltag – wie pädagogische Fachkräfte Kleinstkinder in ihrer Regulationsfähigkeit unterstützen können. KiTa Fachtexte. [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Link\\_Regulationshilfen\\_2015.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Link_Regulationshilfen_2015.pdf) (Zugriff: 07.02.2018)
- Lorenz, Sigrid/Minzl, Elisabeth (2017): Interaktion im Kita-Team: Warum sie gelingen sollte und wie sie gelingen kann. In: Wertfein, Monika/Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog. Göttingen, S.138–152
- Marx, Karl (1996): Die entfremdete Arbeit. In: Bonacker, Thorsten: Konflikttheorien. Eine sozialwissenschaftliche Einführung mit Quellen. Wiesbaden, S. 155–166
- McAuley, Colette/Rose, Wendy (2010): Child well-being: Current issues and future directions. In: McAuley, Colette/Rose, Wendy (Hrsg.): Child well-being. Understanding children's lives. London, S. 207–240
- MFKJKS/MSW – Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg im Breisgau
- Michalik, Kerstin (2010): Didaktische Konzepte für die naturwissenschaftliche Grundbildung von

- Kindern im Elementarbereich. In: Fischer, Hans-Joachim/Gansen, Peter/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Sachunterricht und frühe Bildung. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 9. Bad Heilbrunn, S. 93–108
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24. München
- Nolte, Johanna (2014): Sozialraum- und lebensweltorientierte Vernetzung und Kooperation. KiTa Fachtexte. [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Nolte\\_2014.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Nolte_2014.pdf) (Zugriff: 07.02.2018)
- Osterwalder, Fritz (2012): Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Von der Erziehung als Reform der Gesellschaft zur Erziehung zur Innerlichkeit – große Erwartungen, wiederholte Misserfolge, der Weg zur pädagogischen Erlöser-Figur und Klassiker. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Wiesbaden, S. 53–74
- Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46. München
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertagesstätten. Empirische Befunde. Weinheim
- Pflüger-Schmezer, Brigitte (2017): Informationsflüsse. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Elternhaus und Kindergarten im Bereich der frühen naturwissenschaftlichen Bildung. Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg. [https://opus.ph-heidelberg.de/files/238/20171102\\_Dissertation\\_Endfassung+2.11.17.pdf](https://opus.ph-heidelberg.de/files/238/20171102_Dissertation_Endfassung+2.11.17.pdf) (Zugriff: 11.12.2017)
- Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K./La Paro, Karen M. (2007): Classroom Assessment Scoring System (CLASS K-3). Baltimore
- Pietsch, Stefanie/Ziesemer, Sonja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 7. München
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto
- Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5. München
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München
- Puroila, Anna-Maija/Estola, Eila/Syrjälä, Leena (2012): Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. In: Early Child Development and Care, 182. Jg., H. 3–4, S. 345–362
- Remsperger, Regina (2015): Auf das Wie kommt es an! Interaktionsgestaltung in lebenslangen Prozessen. In: Betrifft Kinder, H. 11–12, S. 26–29
- Richter, Sandra (2014): Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten. KiTa Fachtexte. [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_richterII\\_2014-End.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf) (Zugriff: 07.02.2018)
- Röhner, Charlotte (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim/München
- Sächsische Landesstiftung Natur und Umwelt (Hrsg.) (2006): Naturnahe Außenflächengestaltung. Dresden
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen,

- Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar/Berlin
- Schäfer, Gerd E. (2003): Bildung beginnt mit der Geburt – Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim/Basel
- Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 18. München
- Schneider, Kornelia (2017): Forschendes Handeln von Babys und Kleinkindern entdecken. KiTa Fachtexte. [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Schneider\\_II\\_2017-Forschendes-Handeln.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Schneider_II_2017-Forschendes-Handeln.pdf) (Zugriff: 07.02.2018)
- Schoyerer, Gabriel/Santen, Eric van (2015): Von der Kooperation zur Integration? Perspektiven des Zusammenwachsens von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), 1. Jg., H. 2, S. 4–9
- Schumacher, Jörg/Klaiberg, Antje/Brähler, Elmar (2003): Diagnostik von Lebensqualität und Wohlbefinden – Eine Einführung. In: Schumacher, Jörg/Klaiberg, Antje/Brähler, Elmar (Hrsg.): Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden. Göttingen, S. 1–18
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar/Berlin
- Siegler, Robert/Eisenberg, Nancy/DeLoache, Judy/Saffran, Jenny (2016a): Bindung und die Entwicklung des Selbst. In: Pauen, Sabina (Hrsg.): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 4. Aufl. Berlin/Heidelberg, S. 397–438
- Siegler, Robert/Eisenberg, Nancy/DeLoache, Judy/Saffran, Jenny (2016b): Beziehungen zu Gleichaltrigen. In: Pauen, Sabina (Hrsg.): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 4. Aufl. Berlin/Heidelberg, S. 483–528
- Sozialgesetzbuch Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 10 Absatz 10 des Gesetzes vom 30. Oktober 2017 (BGBl. I S. 3618) geändert worden ist. [https://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_8/BJNR111630990.html#BJNR111630990BJNG000506140](https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html#BJNR111630990BJNG000506140) (Zugriff: 16.04.2018)
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (2012): Abschlussbericht zur Kampagne Dialog Bildung. Kampagne zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Teams in Kindertageseinrichtungen. München
- Steffensky, Mirjam (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 48. München
- Stiftung Haus der kleinen Forscher/FRÖBEL Bildung und Erziehung gemeinnützige GmbH (Hrsg.) (2017): FreiRäume. Zum Entdecken und Forschen. Eine Fragen- und Ideenwerkstatt. Berlin
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München
- Textor, Martin R. (2001): Erzieherinnen und Eltern als Partner. In: klein & groß, H. 1, S. 34–39
- Textor, Martin R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html> (Zugriff: 09.08.2016)
- Thiersch, Renate (2002): Sozialräumliche Aspekte von Bildungsprozessen. Sozialraumorientierung als Aufgabe für Kindertageseinrichtungen. In: Liegle, Ludwig (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg im Breisgau, S. 242–257
- Thiersch, Renate (2006): Familie und Kindertageseinrichtung. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau, S. 80–105
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2015): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen. Erfurt

- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther (1996): Familie und familienergänzende Infrastruktur für Kinder im Vorschulalter. In: Vaskovics, Laszlo A./Lipinski, Heike (Hrsg.): Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 1. Opladen, S. 227–266
- Vollmer, Knut (2012): Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008a): Handbuch Kinderwelten – Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau
- Wagner, Petra (2008b): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – aber wie? Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten – Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 203–219
- Wagner, Petra (2008c): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1989.html> (Zugriff: 18.08.2017)
- Wenzel, Tobias/Wendel, Claudia (2013): Ressourcenanalyse aus neurowissenschaftlicher Perspektive. In: Geene, Raimund/Höppner, Claudia/Lehmann, Frank (Hrsg.): Kinder stark machen: Ressourcen, Resilienz, Respekt. Ein multidisziplinäres Arbeitsbuch zur Kindergesundheit. Bad Gandersheim, S. 247–278
- Werner, Annegret (2006): Was brauchen Kinder, um sich altersgemäß entwickeln zu können? In: Kindler, Heinz/Lillig, Susanna/Blüml, Herbert/Meysen, Thomas/Werner, Annegret (Hrsg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München, S. 13-1–13-4
- Wertfein, Monika/Wirts, Claudia/Wildgruber, Andreas (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. Unter Mitarbeit von Marina Kammermeier. IFP-Projektbericht 27/2015, Staatsinstitut für Frühpädagogik. München
- WHO – World Health Organization (Hrsg.) (2012): Measurement of and target-setting for well-being: an initiative by the WHO Regional Office for Europe. Paris
- Wolters Kluwer Deutschland GmbH (Hrsg.)/Haderlein, Ralf (wissenschaftliche Begleitung) (2016): BeWAK Studie 2016. Trotz mangelnder Ressourcen – Führungskräfte als Motor für Integration? Köln/Koblenz