

A | Handlungsanforderungen
Teilhabe und Partizipation im Überblick



A

Inhalt

A	Handlungsfeld Kind in der Gruppe	22
A1	Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen	22
A2	Jedes Kind in der Vielfalt seiner Stärken und Interessen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen	23
A3	Partizipationsbarrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen	24
A4	Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abbauen	26
A5	Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten	28
A6	Individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse pädagogisch gestalten	30
A7	Kinder zur Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen	32
B	Handlungsfeld Team und Leitung	34
B1	Bildungsteilhabe und Partizipation im Leitbild und der pädagogischen Konzeption verankern	34
B2	Ressourcen und Strukturen für Partizipation schaffen, einfordern und nutzen	36
B3	Eine ressourcenorientierte, partizipative und differenzsensible Teamkultur umsetzen	38
B4	Ausstattung von Räumen und Materialien partizipationsanregend gestalten	39
C	Handlungsfeld Familie	41
C1	Unterschiedliche Lebenswelten aller Familien wertschätzen und in den Kita-Alltag einbinden	41
C2	Für Transparenz und Umsetzung der Eltern- und Familienrechte sorgen	42
C3	Allen Familien Partizipation und Teilhabe in der Kita ermöglichen	45
D	Handlungsfeld Sozialraum	46
D1	Kita im Sozialraum systematisch vernetzen, um Bildungsteilhabe und Partizipation der Familien im Sozialraum zu fördern	46
D2	Inklusive Übergänge ins Bildungssystem ermöglichen	48
D3	Sozialraum für Lerngelegenheiten und frühe politische Bildung aller Kinder nutzen	49

A Handlungsfeld Kind in der Gruppe

A1 Wohlbefinden aller Kinder in der Kita sicherstellen

Auftrag von Kindertageseinrichtungen ist es gemäß Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII), die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern sicherzustellen. Um diesen Auftrag angemessen umsetzen zu können, müssen sich Kinder in Kindertageseinrichtungen wohlfühlen. Dies ist dann der Fall, wenn die fünf Grundbedürfnisse von Kindern erfüllt werden: das Bedürfnis nach Geborgenheit und liebevollen Beziehungen, nach Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation, nach individuell zugeschnittenen und entwicklungsgerechten Erfahrungen sowie nach Grenzen und Strukturen (Führer 2005). Diese Grundbedürfnisse werden von frühpädagogischen Fachkräften in Interaktionen mit dem Kind bearbeitet, das dadurch eine Bindung sowohl zur Fachkraft als auch zu den Peers entwickelt. Die Fachkraft trägt dadurch zur Stressreduktion bei, gewährt Sicherheit, Zuwendung und Assistenz und unterstützt das Kind in seinem Explorationsbestreben (Ahnert 2005). Bindung ist damit eine wesentliche Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes (Führer 2005).

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die Qualität der Beziehung zwischen Erzieherin oder Erzieher und Kind dessen kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung beeinflusst. Wichtige Faktoren für die Intensität der Bindung zum Kind waren neben der Sensitivität der Fachkraft auch das Alter des Kindes, sein Geschlecht, die Ethnie sowie die Beziehung zu dessen Eltern (im Überblick Textor 2007). Robert C. Pianta u. a. (2007) beschreiben die Sensitivität bzw. Feinfühligkeit der Fachkräfte als eine zentrale Kategorie für die emotionale Unterstützung der Kinder in institutionellen Räumen. Unter Feinfühligkeit werden das sensible Wahrnehmen der Bedürfnisse des Kindes sowie das prompte Interagieren verstanden. Das Kind erfährt dadurch ein gewisses Maß an Selbstwirksamkeit und Verlässlichkeit. Erkennbar ist es daran, dass das

Kind ausgeglichen ist, Interesse zeigt und sich auf Beziehungen zu anderen Kindern einlässt.

Gemäß dem Leuvenner Ansatz ist Wohlbefinden verbunden mit Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Durchsetzungsvermögen (Laevers 2009). Dieses Wohlbefinden bildet die Basis für die Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen zwischen Kindern und Fachkräften und den Rahmen für Bildungsprozesse, die in der Interaktion zwischen Fachkraft und Kindern, aber auch vom Kind ausgehend, initiiert werden. Daher sind das Wohlbefinden aller Kinder und die Qualität ihrer Beziehung zu einer Fachkraft oder mehreren Fachkräften Grundvoraussetzungen für Bildungsteilhabe. 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 Interaktionspartner von entscheidender Bedeutung. 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 2007, 2006). Das Wohlbefinden resultiert nicht nur aus dem Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit, das die Kinder entwickeln, sondern auch aus einem respektvollen Umgang miteinander, der auf der Anerkennung der Heterogenität der Kinder und ihrer Familien beruht (Prenzel 2014). Das Wohlbefinden der Kinder und deren Familien in Kindertageseinrichtungen ist die beste Ausgangsbasis für die Bildungsteilhabe der Kinder.



Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin/Düsseldorf/Mannheim

Weltzien, Dörte (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Weinheim

Ziegenhain, Ute/Fegert, Jörg (2014): Zur alltäglichen und biografischen Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen

A2 Jedes Kind in der Vielfalt seiner Stärken und Interessen wahrnehmen, wertschätzen und anerkennen

Kinder brauchen Erwachsene, denen sie vertrauen können und die auf ihre Bedürfnisse und Interessen eingehen. Diese Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern ist entscheidend für die Qualität der Beziehung, eine wichtige Grundbedingung für gutes Lernen und einen positiven Entwicklungsverlauf. Dies belegen zahlreiche Studien aus der Bindungsforschung und Bedürfnisforschung (siehe z.B. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2017; von Behr 2010). Die UN-Kinderrechtskonvention betont, dass Kinder Träger eigener Rechte sind. Die Menschenwürde, das Diskriminierungsverbot (Artikel 2), das Recht auf Schutz vor körperlicher oder seelischer Gewalt (Artikel 19, Absatz 1) sowie der Vorrang des Kindeswohlprinzips (Artikel 3, Absatz 1) sind demnach die zentralen Merkmale von pädagogischen Beziehungen. Ein humanistisches Bildungsverständnis bietet dafür einen angemessenen Orientierungsrahmen, in dem die Stärken und Interessen von Kindern im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stehen. Die Identität und die Lebenswelt der Kinder und damit auch deren Bezugsgruppe werden mit diesem Ansatz wertgeschätzt und Kinder in ihrem Aufwachen gestärkt. Die Repräsentation der Lebenswelt aller Kinder in der Kindertageseinrichtung ist ein grundlegendes Ziel der vor-

urteilsbewussten Bildung und Erziehung. Auch die Leitidee der Lebensweltorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe orientiert sich an diesem Grundsatz (Thiersch/Grunwald 2015). Kinder nehmen das gesellschaftliche Ansehen ihrer Bezugsgruppen (das ist bei jungen Kindern in der Regel die Kernfamilie und erweiterte Familie) wahr und integrieren die Bewertung in ihr Selbstbild (Richter 2014; Derman-Sparks 2008; Wagner 2008c, 2008b).



Die Nichtbeachtung einer für die Identität des Kindes relevanten Gruppe käme einer Demütigung gleich (Schäffter 2009; Nothdurft 2007). Hier ist es die Aufgabe der Fachkräfte, die Bezugsgruppen der Kinder zu identifizieren und eventuelle eigene blinde Flecken in der Wahrnehmung z.B. durch eine Reflexion im Team oder den Dialog mit den Familien zu verringern. Der Praxis wird häufig das Einrichten einer „Familienwand“ vorgeschlagen. Sie hilft einerseits den Kindern, ihre Familie in der Kita wiederzufinden, zum anderen kann sie als Anlass für das Gespräch in der Gruppe dienen. Die (Re-)Präsentation der Kinder und ihrer Familien in der Kita kann auch eine Brücke zwischen der Familienkultur und den Abläufen in der Kita bilden und ist damit besonders wichtig, wenn das Kind „einer Familie angehört, deren ethnische, sprachliche und religiöse Bezüge als von der Dominanzkultur sehr different erlebt (bzw. zugeschrieben) werden“ (Sulzer 2013a, S. 30). Ist die Wahrnehmung der Fachkräfte geschärft, rückt die Wertschätzung und Anerkennung

in den Mittelpunkt. Benno Hafeneger u.a. (2007) sehen Anerkennung als „eine zentrale Dimension pädagogischer Theorie und Praxis“ (Hafeneger u.a. 2007, S. 8); Annedore Prengel (2013) spricht von *Anerkennung* und der Kehrseite *Verletzung* als geeigneten Kategorien, um Beziehungsqualitäten zu beschreiben. In der Anerkennungstheorie von Axel Honneth werden drei verschiedene Ebenen von Anerkennung genannt: Liebe, Recht und Solidarität (Honneth, zit. nach Jerg 2014). Diese Ebenen lassen sich auch für die Kindertageseinrichtung nutzen, um Anerkennung bewusst herzustellen. Die Ebene *Liebe* als Grundlage lässt sich als bedingungsloses Angenommen-Sein 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“ (Prengel 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; Prengel 2013). „Jede ältere Generation hat zu klären, worin angesichts der historischen Gegebenheiten Solidarität mit der jüngeren Generation bestehen könnte“ (Prengel 2013, S. 63). Die Integration von Flüchtlingskindern wäre hierfür ein aktuelles Beispiel; zahlreiche Anhaltspunkte zur Reflexion lassen sich im Konzept der *Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (Wagner 2008c, 2008a) finden. 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, zit. nach Jerg 2014, S. 51). Da Fachkräfte Teil eines komplexen Beziehungsgeflechts sind und zugleich sehr spontan reagieren müssen, ist es notwendig, die Anerkennung und Wertschätzung für die Kin-

der auf der Metaebene zu reflektieren, im ersten Schritt durch einen Austausch im Team, in weiteren Schritten durch geeignete Reflexionsformate unter anderem auch mithilfe eines externen Blicks, z.B. durch eine Supervision, kollegiale Beratung oder ein Teamcoaching.



Vertiefen Sie ihr Wissen!

- 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
- Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto

A3 Partizipationsbarrieren abbauen und Teilhabe ermöglichen

Nach der UN-Behindertenrechtskonvention wird Behinderung als sozial konstruiert aufgefasst. In der Präambel der UN-Konvention ist festgehalten, dass sich die Auffassung von Behinderung weiter-

entwickelt und durch „Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht“ (BMAS 2011, S. 7). Durch das Diskriminierungsverbot der UN-Kinderrechtskonvention rückt Partizipation und deren Ermöglichung durch den Abbau von Barrieren stärker in den Mittelpunkt. Der Blick auf die „einstellungs- und umweltbedingten“ Barrieren lenkt den Fokus auf das strukturelle und organisatorische System der Einrichtung. Strukturelle Barrieren ergeben sich unter anderem aus ungeklärten Zuständigkeiten für die Gewährung von Unterstützung, fehlende Vernetzung im Stadtteil, fehlende oder ungeeignete Räumlichkeiten sowie politische und sozialrechtliche Bestimmungen, die zu Benachteiligung führen wie z.B. das Asylgesetz. Hemmschwellen, die sich aus dem Organisationskontext der Einrichtungen ergeben, basieren beispielsweise auf eingeschränkten Öffnungszeiten, fehlender Transparenz, spezifischen Aufnahmeverfahren und einseitigen Kommunikationswegen (Booth u.a. 2015; Hock u.a. 2014). Auf der individuellen Ebene entstehen Hürden, wenn keine Hilfsmittel und gezielte Unterstützungsmöglichkeiten angeboten werden, wenn durch Stigmatisierung die Entwicklung eines Kindes gehemmt wird oder sich durch Diagnosen Bildungsbenachteiligungen manifestieren (Booth u.a. 2015; Kron 2010). Werden diese individuellen Merkmale nicht ausreichend beachtet und entsprechend abgebaut, entsteht eine „mangelnde Passung zwischen äußeren und individuellen Voraussetzungen der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse“ (Kron 2010, S. 6), die die Partizipation und Bildungsteilhabe erschwert. Es ist Aufgabe der frühpädagogischen Fachkräfte, zunächst einmal diese Barrieren wahrzunehmen, um sie dann zu beseitigen: „Allein das systematische Feststellen von Teilhabehürden stellt neue und komplexe Anforderungen an das System früher Bildung“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 11). Hierfür bedarf es einer inklusiven Kultur in der Kindertageseinrichtung, die zum einen von Fachwissen über Heterogenitätsdimensionen geprägt ist und zum anderen aus gemeinsam vertretenen inklusiven Werten sowie einem Bild vom Kind als Träger eigener Rechte gestützt wird.



Das Wahrnehmen von Barrieren setzt Reflexion und Austausch im Team voraus. Einen Königsweg im Sinne einer Checkliste zum Abbau von Hürden kann es jedoch aufgrund unterschiedlichster Kinder und Voraussetzungen nicht geben; vielmehr ist ein kreativer, lösungsorientierter Umgang mit strukturellen Barrieren gefragt. Fachkräfte können zur Analyse der pädagogischen Konzeption Anleitungen wie z.B. den *Index für Inklusion* (Booth u.a. 2015) nutzen oder die von Annedore Prengel vorgeschlagenen fünf Ebenen inklusiver Pädagogik (Prengel 2016, 2010) im Hinblick auf Barrieren reflektieren. Auch reformpädagogische Ansätze bieten Analysemöglichkeiten, um Barrieren auf die Spur zu kommen; beispielhaft sei das Konzept der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung genannt (Wagner 2008a). Während strukturelle, organisatorische und individuelle Barrieren durch eine Analyse der Konzeption und des pädagogischen Alltags sichtbar werden, ist es wesentlich schwieriger, subtilere Partizipationsbarrieren abzubauen. Diese können durch gesellschaftliche Normen, den

Habitus von Einrichtungen oder das Selbstverständnis der Fachkräfte entstehen. Mechthild Gomolla (2013) beschreibt diese institutionelle Diskriminierung deshalb als besonders subtil und einflussreich, weil die Wahrnehmungen von „Anderen“ nicht direkt in Entscheidungen und Handlungen übersetzt werden, sondern als Alltagspraktiken eine gewisse Eigendynamik entwickeln (Gomolla 2013; Wieviorka 1995). Der Abbau oder eine Verringerung dieser Barrieren bedarf einer hohen Selbstreflexionskompetenz der Fachkräfte sowie einer Konfliktkultur im Team; förderlich ist in der Regel auch ein externer Blick (Sulzer/Wagner 2011; siehe ausführlich hierzu Handlungsanforderung A4).

Sind die Barrieren beseitigt, liegt das Augenmerk auf den Teilhabemöglichkeiten. Hier gilt es, die Potenziale auf den verschiedenen Ebenen (Prenzel 2016, siehe auch das Eingangskapitel „Bildungsteilhabe und Partizipation in der inklusiven Praxis“ dieses Wegweisers) herauszuarbeiten. Generell ist es gut, die Kinder als heterogene Gruppe zu sehen, bei der im Rahmen der Möglichkeiten auf eine Durchmischung von sozialen Milieus geachtet wird und die für alle Kinder aus dem Stadtteil offen ist (Hock u.a. 2014). Darüber hinaus ist es wichtig, das Handeln individuell am einzelnen Kind und seinen Bedürfnissen auszurichten. „Gleiches Recht auf Teilhabe kann unterschiedliche pädagogische Unterstützung nötig machen, damit die Partizipation eines Kindes gelingt“ (Kron 2010, S. 4).



Vertiefen Sie ihr Wissen!

- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2015): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Handreichung für die Praxis. Frankfurt am Main
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München

A4 Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abbauen

Das Recht auf Nicht-Diskriminierung (Artikel 2) ist als allgemeines Prinzip der UN-Kinderrechtskonvention besonders wichtig und als Leitlinie anzusehen. Als Diskriminierung definiert der Ausschuss für Menschenrechte der Vereinten Nationen 1998 in einem allgemeinen Kommentar „jede Form von Unterscheidung, Ausschließung, Beschränkung oder Bevorzugung, aus welchem Grund auch immer (...), die dazu führt, dass die Anerkennung, der Genuss oder die Ausübung aller Rechte und Freiheiten für alle Personen auf gleicher Grundlage verhindert oder eingeschränkt werden“ (Maywald 2012, S. 42). Übertragen auf die Kindertageseinrichtung bedeutet dies, dass nicht alle Kinder die Möglichkeit erhalten, ihre Rechte auszuüben und manche Kinder Ausgrenzungen unterschiedlichster Art hinnehmen müssen. Diskriminierung – als abwertende Unterscheidung anhand eines Gruppenmerkmals – findet tagtäglich statt. Der erschwerte Zugang zu Ressourcen und zu Teilhabemöglichkeiten zeigt sich auf unterschiedlichen Ebenen, z.B. wenn behinderte Kinder keine Regeleinrichtung besuchen können (Heimlich 2013), wenn Einrichtungen, die vorwiegend von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden, eine besonders schlechte Prozessqualität aufweisen (Tietze u.a. 2012) oder wenn Kinder aus armutsbetroffenen Familien wesentlich weniger Spielkontakte in der Peer-Gruppe haben (Hock u.a. 2014). Der frühpädagogische Diskurs über

Diskriminierung wird vor allem auf Basis der interkulturellen Pädagogik oder auch der rassismuskritischen Pädagogik geführt (siehe ausführlich Sulzer 2013a). Demnach geht einer Diskriminierung immer eine Unterscheidung voraus, die zu einer unbewussten oder bewussten Bewertung führt. Wie diese Unterscheidungen von Kindern wahrgenommen, verarbeitet und bewertet werden, ist hauptsächlich im angelsächsischen und anglo-amerikanischen Sprachraum untersucht worden. Glenda M. Mac Naughton (2006) hat einen Überblick über Studienergebnisse erstellt, der von Petra Wagner auf Deutsch zusammengefasst wurde. Demzufolge haben bereits dreijährige Kinder ein Bewusstsein für unterschiedliche Hautfarben, sie reagieren auf Behinderungen, je nachdem, wie offensichtlich sie sind, und sie wissen bereits, welche Verhaltensweisen Erwachsene mit ihrem Geschlecht verbinden. Im Alter zwischen fünf und acht Jahren äußern Kinder Ablehnung gegenüber anderssprachigen Kindern, sie empfinden Kinder mit Behinderung als „nicht normal“, und sie grenzen sich deutlich gegenüber dem anderen Geschlecht ab. Stereotype Vorstellungen über männliche und weibliche Aktivitäten, über Kinder mit Behinderungen und über Unterschiede von hell- und dunkelhäutigen Menschen sind ab fünf Jahren zu finden (siehe ausführlich Wagner 2008c; Mac Naughton 2006).

Neben den Kindern in der Peer-Gruppe sind auch die Fachkräfte nicht vorurteilsfrei und Träger von Privilegien, die sich schon allein aus ihrer Rolle und/oder ihren (berufs-)biografischen Erfahrungen ergeben. Darüber hinaus kann es Diskriminierungen auf der institutionellen Ebene geben, die oft wenig greifbar erscheinen, weil sie auf akzeptierten Alltagspraktiken beruhen. Es geht um „dauerhafte Benachteiligungen sozialer Gruppen, die auf überindividuelle Sachverhalte wie Normen, Regeln und Routinen sowie auf kollektiv verfügbare Begründungen zurückgeführt werden“ (Hasse/Schmidt 2012, S. 883). So können z.B. Aktivitäten und Ausflüge in der Kindertageseinrichtung diskriminierend wirken, ohne dass Vorurteile und Diskriminierungsabsichten der Beteiligten vorhanden sind (Gomolla 2016). Auf allen diesen Ebenen ist es Aufgabe der Fachkräfte, Diskriminierung und Aus-

grenzungsprozesse zunächst zu erkennen, um sie im Einzelnen und systematisch abbauen zu können. Dazu benötigen sie Fachwissen zur Wirkung von Diskriminierung, zu Mechanismen des Aus- und Einschlusses sowie zu Risiken von Diskriminierungserfahrungen für Kinder. Fachkräfte benötigen Wissen zu unterschiedlichsten Lebenslagen, um diese im Sinne einer Analysekompetenz überhaupt interpretierend verstehen zu können (Sulzer 2013b).



Darüber hinaus bedarf es einer vorurteilsbewussten Haltung auf Seiten der Fachkräfte. Der pädagogische Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung geht auf den *Anti-Bias-Approach* von Louise Derman-Sparks (1989) zurück und wurde im Rahmen des Projekts „Kinderwelten“ (Wagner 2008a; Preissing/Wagner 2003) für die Frühpädagogik in Deutschland adaptiert. Der Ansatz basiert auf Forschungsergebnissen: So ist heute klar, dass das Zusammensein in einer Gruppe von Kindern nicht allein dazu beiträgt, Vorurteile abzubauen (Ytterhus 2011; Derman-Sparks 2008; Wagner 2008c; Mac Naughton 2006). Einseitigkeiten und Vorurteile müssen thematisiert und aufgearbeitet werden, um Diskriminierung zu verhindern. Dazu ist ein kontinuierliches Hinterfragen von Einseitigkeiten auf der Ebene der Kinder, des Teams und der Institution notwendig. Das Konzept der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung bietet dafür vier handlungsorientierte Ziele an. Grundlage ist die Stärkung der Identität der Kinder durch die Repräsentation ihrer

Lebenswelt, vor allem ihrer unterschiedlichen Familienkulturen (siehe ausführlich Handlungsanforderung A2). Das zweite Ziel umfasst die Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt. Kinder sollten „tätige und sinnliche Erfahrungen mit Unterschieden machen“ (Wagner 2008c, S. 6) und eine Sprache erlernen, die respektvoll Unterschiede sowie die damit verbundenen Beobachtungen und Gefühle thematisiert. Das dritte Ziel ist, bei Kindern kritisches Nachdenken über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen. Hierzu müssen die Fachkräfte selbst von der Unrechtmäßigkeit überzeugt sein, um bei Diskriminierungen eingreifen zu können und das kindliche Denken anzuregen. Situationen im Gruppenalltag werden aufgegriffen und verhandelt, auch wenn es keine schnellen Lösungen dafür gibt. Das vierte Ziel geht über die Kindertageseinrichtung hinaus, wenn Kinder gegen Diskriminierung und Einseitigkeiten aktiv werden und in ihrem Sozialraum erlebte Ausgrenzungen bei Verantwortlichen sichtbar machen (siehe ausführlich Handlungsanforderung D3). Um diese Ziele umzusetzen, ist eine Selbst- und Praxisreflexion der Fachkräfte unumgänglich. Dies heißt in Bezug auf Diskriminierung, „die eigenen Verstrickungen in Dominanzstrukturen durchschauen zu lernen“ (Sulzer 2013a, S. 58). Voraussetzung hierfür ist eine fachliche Beschäftigung mit den Mechanismen von Ein- und Ausschluss, mit der Entstehung von Selbstbildern, Fremdbildern und Stereotypisierungen sowie eine Reflexion entlang der eigenen Biografie (Sulzer 2013a; Wagner 2008b). Diskriminierung und Ausgrenzungsprozesse erkennen und abzubauen, bedeutet für die Fachkräfte einzugreifen, Position zu beziehen und ein Handlungsrepertoire zu entwickeln, das Vorurteile im Umgang mit den Kindern abbaut.

Vertiefen Sie ihr Wissen!

Jungk, Sabine (2011): Recht auf Gleichheit, Recht auf Verschiedenheit verwirklichen – Interkulturelle Pädagogik. In: Jungk, Sabine/Treber, Monika/Willenbring, Monika (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Freiburg, S. 89–106

Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas – Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34. München

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau

A5 Freies Spiel und Peer-Interaktionen als partizipative Elemente wahrnehmen, dokumentieren und begleiten



Das freie Spiel und die Peer-Interaktionen umfassen mehr als die Zeiteinheiten, die im Kita-Tagesablauf mit *Freispiel* markiert sind und häufig einen festen Platz im Tagesablauf haben. Zwar findet in Freispielzeiten viel freies Spiel statt, aber freies Spiel und Peer-Interaktionen sind umfassender zu verstehen und finden über festgelegte Einheiten statt. Joseph Levy (1978) beschreibt drei Merkmale von Spieltätigkeiten: intrinsische Motivation, Fantasie und Selbstkontrolle. Spieltätigkeiten entspringen einem inneren Interesse und werden um ihrer selbst willen ausgeführt, sie enthalten zum großen Teil Fantasieelemente und zahlreiche Möglichkeiten für autonome Entscheidungen und zur Selbstregulation (Heimlich 2015). „Spiel befördert offensichtlich die Selbstbestimmungsfähigkeit von Kindern und in der Interaktion mit ihrer Umwelt die Ausbildung

eigener Ideen und Vorstellungen“ (Heimlich 2017, S. 13). Im freien Spiel erschließen sich Kinder auch die kulturellen und sozialen Muster ihrer Umgebung. Die Interaktionsprozesse im Spiel können sowohl als Bildungs- und Lernprozesse interpretiert werden als auch als eine Form von Partizipation, die von sich aus Teilhabe und Teilgabe beinhaltet (Heimlich 2017). Das freie Spiel muss gegenüber den curricularen Bestrebungen der Frühen Bildung nicht gerechtfertigt werden, da es durch seine Möglichkeiten zur Teilhabe und Partizipation – gerade in inklusiven Gruppen – eine starke Wirkung entfaltet: „Die Freiheit der Kinder (...) zum gemeinsamen und individuellen Spiel bildet ein Fundament jeder partizipativen elementarpädagogischen Didaktik“ (Prengel 2016, S. 64). Aus der Dokumentation des freien Spiels lassen sich zudem Rückschlüsse auf die kindliche Entwicklung, die Bedürfnisse der Kinder und mögliche Interventionen der pädagogischen Fachkräfte ziehen. Die Dokumentation kann in die vorhandene Beobachtungspraxis integriert werden oder über spezifische Instrumente wie z.B. Spieltagbücher, Spielprotokolle oder die Spielkooperationskala (siehe ausführlich Heimlich 2017) realisiert werden. Spielprotokolle eignen sich besonders, um eine Grundlage zur Begleitung und Förderung des Spiels und damit der Partizipation und Teilhabe zu schaffen. Die Begleitung und Förderung des Spiels findet sowohl auf der individuellen Ebene als auch gruppenspezifisch statt. Während die *indirekte Förderung* (Heimlich 2017; Hetzer 1967) des freien Spiels durch die Bereitstellung und Veränderung von Räumlichkeiten, Rahmenbedingungen und Materialien ohne einen direkten Eingriff in das Spielgeschehen stattfindet, ist für die *direkte Förderung* (Heimlich 2017; Hetzer 1967) und Intervention im freien Spiel zunächst ein Dilemma zu lösen: Das Eingreifen eines Erwachsenen widerspricht dem Verständnis des Spiels als „intrinsisch motiviertem Verhalten, dessen Regeln von den Spielenden selbst bestimmt werden sollten“ (Wolfberg 2011, S. 249). Wenn jedoch Teilhabe und Partizipation für jedes Kind ermöglicht werden soll, bedarf es adäquater Interventionen pädagogischer Fachkräfte. Hierbei ist auszuloten, ob aktive oder passive, rein beobachtende Handlungsmuster angezeigt sind (Heimlich 2015).



Aktive Interventionen – wie etwa das Parallelspiel, das Mitspielen im Sinne eines Spielpartners, eine Kommentierung des Spielgeschehens oder das Einbringen eigener Spielvorschläge – können einen förderlichen Einfluss auf das Spiel haben (Heimlich 2017, 2015). Sie unterscheiden sich jedoch deutlich durch ihren Interventionsgrad. Pamela Wolfberg (2011) bezeichnet es im Rahmen des Konzepts der Integrated Playgroups (IPG) als hohen Interventionsgrad, wenn Verhaltens- und Handlungsweisen vorgegeben, Themen identifiziert und eingeführt oder Kindern Rollen zugewiesen werden, um sie ins Spiel einzubeziehen. Ein niedriger Interventionsgrad ist gegeben, wenn die Tätigkeit der Kinder kommentiert wird, Vorschläge für eine Weiterentwicklung des Spiels unterbreitet oder durch Suggestivfragen neue Impulse gesetzt werden. Hilfreich für die Einschätzung der richtigen Intervention ist die vorausgegangene aufmerksame Beobachtung: „Die genaue Kenntnis des kindlichen Spielverhaltens ermöglicht es dem Pädagogen schließlich, besser zu beurteilen, wann ein Kind seine Aufmerksamkeit und Hilfe wirklich benötigt und welches Verhalten in einem solchen Fall angebracht ist“ (Casey 2011, S. 229). Aus der Konzeption der inklusiven Spielprojekte (Play Inclusive Action Research Project) von Theresa Casey sowie dem Konzept der Inklusiven Spielgruppen (Integrated Playgroups) von Pamela Wolfberg lassen sich zahlreiche praktische Interventionen

der Spielförderung ableiten, die für die Praxis und Ausbildung von Fachkräften relevant sind (im Überblick Heimlich 2017; Wolfberg 2011; Casey 2011, 2010). Neben der pädagogischen Kompetenz, das freie Spiel angemessen zu begleiten und zu fördern, ist die Selbstreflexion der Fachkräfte unerlässlich. Allzu leicht werden kindliche Spiel-tätigkeiten von Erwachsenen be- oder verurteilt, weil sie als zu wenig sinnhaft, als störend, ziellos oder aggressiv angesehen werden (Casey 2011). Nur wenn eine große Bandbreite an Spieltätigkeiten möglich ist und akzeptiert wird, haben Kinder mit unterschiedlichsten Fähigkeiten und Interessen die Möglichkeit, Teilhabe und Partizipation im freien Spiel zu erfahren.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Casey, Theresa (2011): Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München

Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München



A6 Individuell adaptive Bildungs- und Lernprozesse pädagogisch gestalten

Pädagogisch initiierte Aktivitäten werden von der Fachkraft bewusst eingesetzt, um Lernprozesse der Kinder zu gestalten. Sie sind damit ein wichtiger Teil der Didaktik im Elementarbereich. Unter Didaktik werden hier alle Aspekte organisierter Lernprozesse in der Kita verstanden (Neuß/Westerholt 2010). In den bisherigen Diskursen wurde Didaktik u.a. im engeren Sinne als strukturierte Planung von bewusst initiierten, instruktiven Elementen im pädagogischen Alltag gesehen, die scheinbar keine Ko-Konstruktion und Partizipation beinhaltet. Mittlerweile setzt sich die Auffassung durch, dass instruktive Elemente eben keinen Gegensatz zur Ko-Konstruktion und zum aktiven, selbstbildenden Lernen der Kinder darstellen, sondern durch die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind miteinander verknüpft werden (Schelle 2011; König 2009, 2007): „Dieser vermeintliche Widerspruch behindert jedoch eine angemessene Unterstützung der Lernenden“ (König 2009, S. 142). Gerade diese angemessene Unterstützung ist für die Bildungsteilhabe aller Kinder essentiell. Annedore Prengel spricht von der „didaktischen Säule obligatorischen Lernens“, die nicht zu trennen sei vom fakultativen Lernen, jedoch sicherstelle, dass ausgewählte Bildungsinhalte für die gute Entwicklung von Kindern bereit gestellt werden (Prengel 2016, S. 64). Demnach kann Bildungsteilhabe verwirklicht werden, wenn die Inhalte individuell-adaptiv vermittelt werden, „sodass jedes Kind von seiner jeweils aktuellen Lernausgangslage aus einen Zugang hat und von der erreichten Stufe aus die Zone seiner nächsten Entwicklung anstreben kann“ (ebd.). Dies stellt die pädagogische Fachkraft im Hinblick auf die heterogene Kindergruppe vor große Herausforderungen, vor allem wenn im ganzheitlichen und inklusiven Sinn eine individuell-adaptive Didaktik nicht mit einzelnen Methoden oder Förderprogrammen erreicht werden kann. Fachkräfte müssen dann die Didaktik insgesamt daraufhin überprüfen, ob sie allen Kindern Bildungs- und Lernprozesse ermöglicht. Norbert Neuß und Friedericke Westerholt (2010)

beschreiben vier Ebenen der Elementardidaktik, anhand derer Fachkräfte ihre didaktischen Ansätze überprüfen können:

- Theorieebene: grundlegende theoretische Ansätze und Erkenntnisse;
- Konzeptebene: grundlegende elementardidaktische Vorstellungen;
- Reflexionsebene: Analyse, Planung und Evaluation von pädagogischen Aktivitäten;
- Handlungsebene: die pädagogischen Angebote und Methoden.

Auf der *Theorieebene* muss die Grundfrage „Wie lernen Kinder“ erweitert werden um ein inklusives Moment. Welche Bildungs- und Lerntheorien sind hilfreich, um sich mit vielfältigen, unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder auseinanderzusetzen? Relevantes Wissen über die kindliche Entwicklung, die therapeutischen Möglichkeiten und die Phänomene des mehrsprachigen Aufwachsens bilden die Basis für eine individuell-adaptive Didaktik.

Auf der *Konzeptebene* werden individuell-adaptive Bildungsprozesse durch eine Konzeption ermöglicht, die den Blick auf das individuelle Lernen lenkt. Unter anderem bieten reformpädagogische Konzepte viele Anhaltspunkte für eine didaktische Binnendifferenzierung und individuelles Lernen (Prenzel 2010). Beispielhaft sei hier die Reggio-Pädagogik genannt, da sie eine große Offenheit für unterschiedliche kindliche Lernstrategien bietet und die Ko-Konstruktion der Kinder mit der Instruktion durch die Erwachsenen verbindet (Prenzel 2010; Stenger 2010). Die oft zitierten 100 Sprachen der Kinder zeigen die Vielfalt der Kommunikationsformen und damit das Potenzial für eine individuell-adaptive Didaktik. Eine konzeptionelle Ausrichtung an individuell-adaptiven Lernprozessen erleichtert den Fachkräften die Auswahl und Bewertung von didaktischen Arrangements und das spontane Agieren in zufälligen Lernprozessen.

Für die *Reflexionsebene* besonders wichtig ist eine Analyse der kindlichen Kompetenzen. Nur durch eine alltagsnahe Diagnostik der kindlichen Kompetenzen ist es den Fachkräften möglich zu erfassen, wo die einzelnen Kinder stehen und wie die Phase der nächsten Entwicklung (Wygotski 1987) ausse-

hen könnte. Annedore Prenzel u.a. (2015) schlagen für eine alltagsnahe beobachtende Diagnostik vier Möglichkeiten vor: Kinderbeobachtung, Analyse kindlicher Produkte, Kinderbefragungen sowie Befragung von Eltern und weiteren Bezugspersonen. In Bezug auf besondere Lernbedürfnisse in inklusiven Settings kann die Diagnostik durch externe Fachkräfte erweitert werden. Für die Planung von Angeboten, die auf Basis der Reflexion entstehen, können Arbeitshypothesen zum individuellen Kompetenzstand der Kinder gebildet werden. Diese vorläufigen Annahmen sind die Basis für die pädagogisch initiierten Angebote (Prenzel u.a. 2015). Die Evaluation von spezifischen, aber auch von ritualisierten Angeboten bildet den Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung und Anpassung der Angebote. So kann ein Morgenkreis einen hohen didaktischen Wert haben, weil die Kinder sich individuell einbringen und je nach ihren unterschiedlichen Fähigkeiten partizipieren können; möglicherweise ist die gleiche Methode jedoch didaktisch sinnlos, weil vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten fehlen und sich nur einzelne Kinder beteiligen (Neuß/Westerholt 2010).



Auf der *Handlungsebene* stellt sich die Frage nach der konkreten Ausgestaltung des Angebots. Um in pädagogisch-initiierten Aktivitäten individuelle Bildungsprozesse zu ermöglichen, erweisen sich intensive gemeinsam geteilte Denkprozesse (*sustained shared thinking*) als eine Schlüsselvariable (König 2009). Hier werden die Durchführung der Aktivität sowie die Interaktion innerhalb des Angebots als Wechselspiel und Austauschprozess verstanden, wodurch es den Fachkräften ermöglicht wird, die Gedankengänge und Konstruktionsprozesse der Kinder in Erfahrung zu bringen. Diese Interaktionsprozesse, die eine gute Chance für inklusive Bildungsteilhabe darstellen, sind sehr gut auf ihre Wirksamkeit hin erforscht (Schelle 2011; König 2009; Weltzien/Viernickel 2008). Eine weitere Instruktionmethode, die auf der didaktischen Handlungsebene hilfreich sein kann, um obligatorische Inhalte adaptiv zu gestalten, ist die Unterstützung der individuellen Lernprozesse durch *Scaffolding*. Die von Jerome Bruner in den didaktischen Diskurs eingeführte Methode bezeichnet eine vorübergehende Hilfestellung, durch die jedes Kind die Möglichkeit erhält, in die Zone der nächstfolgenden Entwicklung vorzudringen. Dies ist insbesondere relevant für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, da durch die vorübergehende Einbeziehung externer Fachkräfte spezifische Hilfestellungen gegeben werden können. Die Fachkraft verfolgt hier eine „klare Zielsetzung, die sie mit Aufforderungen, Aufgaben und einer entsprechenden Gestaltung des Umfeldes gemeinsam mit dem Kind erreichen will“ (Schelle 2011, S. 38). Auf allen vier Ebenen der Didaktik können Fachkräfte Anhaltspunkte und Stellschrauben finden, um pädagogisch-initiierte Aktivitäten adaptiv auszurichten und damit die Bildungsteilhabe aller Kinder zu ermöglichen.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

König, Anke (2014): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Schaffhausen

Prenzel, Annedore/Liebers, Katrin/Greiling, Ute (2015): ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Halle-Wittenberg

Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 18. München

A7 Kinder zur Achtsamkeit gegenüber sich selbst und anderen sowie zur Teilgabe ermutigen und befähigen



Achtsamkeit wird in einer alltäglichen Bedeutung oft mit Techniken der Meditation in Verbindung gebracht. Im Kontext von Partizipation in der Kita bezieht sich Achtsamkeit jedoch primär auf die dort stattfindenden Interaktionen, nicht auf das innere Erleben. Dadurch ist das Konzept der Ethik der Achtsamkeit, das sich innerhalb der Care-Ethik¹ entwickelt hat, eine Möglichkeit, die Achtsamkeit für sich selbst und andere praxisrelevant zu beschreiben. Elisabeth Conradi (2013) versteht Care als eine interaktive menschliche Praxis, deren spezielle Merkmale Angewiesenheit und Achtsamkeit sind (Kohlen/Kumbruck 2008). Die Ethik der Achtsamkeit „stellt die Frage in den Mittelpunkt, wie alltäg-

¹ Care-Ethik wird hauptsächlich in der Pflegewissenschaft diskutiert, ist aber kein ausschließlich pflegerisches Konzept. Es geht auf Carol Gilligans Studie *In a different voice* (1982) zurück. Es gibt keinen deutschen Begriff, der dem englischen *care* mit allen Bedeutungen entsprechen würde (Conradi 2013; Kohlen/Kumbruck 2008).

liche Beziehungspflege und Bezogenheit, die Sorge für andere und die Selbstsorge zu gestalten sind“ (Conradi 2016, S. 53).

Achtsamkeit in diesem Kontext bedeutet, sich auf die Situation einzulassen und die eigene Aufmerksamkeit mindestens einer anderen Person zu widmen (Conradi 2013). Mit dem Ansatz wird ein relationales Verhältnis zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren beschrieben. Durch den Aspekt der Angewiesenheit wird deutlich, dass Kinder in diesem Verhältnis nicht vollends selbstbestimmt handeln. Grundlegend ist ein relationales Verhältnis der Autonomien: Auch die Autonomie von Erwachsenen bedeutet nicht nur Unabhängigkeit, sondern stets auch eine andere Weise der Abhängigkeit (Prenzel 2016). Elisabeth Conradi sieht die zunehmende Selbstbestimmung nicht als Ausgangspunkt der Beziehung, sondern als Ergebnis eines Prozesses der Achtsamkeit, welcher auf Seiten der Fachkräfte Verlässlichkeit, Verantwortungsübernahme und aktives Eingreifen erfordert (Conradi 2013). Durch die achtsame Zuwendung werden die Selbstbestimmung und die Nutzung von partizipativen Möglichkeiten erweitert. Dies entspricht der Ermutigung aller Kinder, ihre Möglichkeiten zum Teilhaben und Teilgeben zu nutzen. Im Zusammenleben in der Kita ist zunächst der Blick auf alltägliche Anlässe und Routinen zu lenken: Kinder werden ermutigt, durch alltägliche Mithilfe, durch die Mitgestaltung von Angeboten, durch das Einbringen ihrer Kompetenzen, durch das Entwickeln von Konfliktlösungsstrategien teilzugeben und damit Selbstwirksamkeit und Partizipation zu erfahren. Aufgabe der Fachkräfte ist es, in achtsamer Zuwendung die Teilgaben der Kinder wahrzunehmen und auch der Peer-Gruppe zur Verfügung zu stellen. Diese alltäglichen Möglichkeiten der Partizipation sind so zu organisieren, dass alle Kinder sie trotz eventueller Einschränkungen wahrnehmen können (siehe dazu auch die Handlungsanforderungen A3, A4 und A6). Über die täglich erlebbare Partizipation hinaus umfasst die Ethik der Achtsamkeit das Einstehen für die Rechte der Menschen, denen die Begleitung und Unterstützung gilt (Conradi 2013). Hier wird für die frühe Bildung die Anschlussfähigkeit zum kinderrechtsbasierten Ansatz (Maywald

2017, 2014) und zur menschenrechtlichen Bildung deutlich. Dies bedeutet für die Kita zum einen die Einhaltung und Verwirklichung der Kinderrechte im Konzept und im Zusammenleben aller Beteiligten, zum anderen eine am Kind orientierte menschenrechtliche Bildung. In der Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung werden drei Dimensionen definiert:

- Bildung über Menschenrechte; dies umfasst die Bereitstellung von Wissen und das Verständnis für Normen und Prinzipien (...);
- Bildung durch Menschenrechte; dies umfasst Formen des Lernens und Unterrichts (...);
- Bildung für Menschenrechte; dies bedeutet, Menschen darin zu stärken, ihre Rechte wahrzunehmen und auszuüben sowie die Rechte anderer zu achten und hochzuhalten (zitiert nach Günnewig/Reitz 2016).



Menschenrechtsbildung in der Kindertageseinrichtung lässt sich herstellen durch angemessene Informationen für die Kinder über ihre Rechte, durch die Möglichkeit, über Kinderrechte und Gerechtigkeit zu philosophieren und über das konkrete Erleben z.B. durch kindgerechte Beschwerdemöglichkeiten. Dabei hat der kinderrechtsbasierte Ansatz auch die Rechte der Fachkräfte im Blick, denn „ein Mehr an Rechten für Kinder bedeutet nicht ein Weniger an Rechten für Erwachsene“ (Günnewig/Reitz 2016, S. 1). Damit weist dieser Ansatz eine Parallele zur Ethik der Achtsamkeit auf. Für Elisabeth Conradi ist

es „entscheidend, dass die Handelnden sich selbst in den Kreis derer einbeziehen, denen die achtsame Zuwendung und das ermutigende Handeln gelten“ (Conradi 2013, S. 10). Idealerweise ist auch die Selbstsorge im Blick der Fachkräfte und damit als Vorbild und Rollenmodell für die Kinder verfügbar. Die Achtsamkeit für sich selbst und andere wird in den *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* kurz und prägnant als „was ethisch begründet ist“ auf den Punkt gebracht: „Kinder und Jugendliche werden zur Selbstachtung und Anerkennung der anderen angeleitet“ (Deutsches Institut für Menschenrechte u.a. 2017, S.1). Dies kann durch eine Umsetzung der Kinder- und Menschenrechte gelingen, durch die Ermutigung der Kinder, ihre Rechte wahrzunehmen und zur Gemeinschaft auf vielfältige Weise beizutragen sowie durch den achtsamen Umgang sowohl mit den anvertrauten Kindern als auch im Team.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

- Conradi, Elisabeth (2013): Ethik im Kontext sozialer Arbeit. In: *EthikJournal*, H. 1, S. 1–19
- Heimlich, Ulrich (2014): Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, H. 1, S. 1–5
- Maywald, Jörg (2014): Recht haben und Recht bekommen. Der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen. *Kita Fachtexte*. Berlin/München



B Handlungsfeld Team und Leitung

B1 Bildungsteilhabe und Partizipation im Leitbild und der pädagogischen Konzeption verankern

Pädagogische Konzeptionen werden seit rund 30 Jahren in Kitas entwickelt, veröffentlicht und von der Steuerungsebene und den Trägern eingefordert. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 22a SGB VIII) werden die „Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags“ (BMFSJ 2014, S. 88) explizit als Maßnahme zur Sicherstellung der Qualität gefordert. Eine Konzeption ist eine einrichtungsspezifische, schriftlich festgehaltene Ausführung der zugrunde liegenden pädagogischen Orientierung; sie beschreibt die Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit sowie die Arbeitsweisen der Fachkräfte (Tietze u.a. 2016; Krenz 2008; Schlummer/Schlummer 2003). Damit sind die Konzeption und deren Entwicklung neben der Fortbildung der Fachkräfte ein wichtiger Teilbereich der Orientierungsqualität² (Schelle/Friederich 2015; Tietze 2008; Roux/Tietze 2007; Tietze/Meischner 1998). Die Erstellung einer partizipativen Konzeption, die in der Regel vor Ort vom pädagogischen Team und der Leitung gemeinsam erarbeitet bzw. überarbeitet wird, kann der Personal- und Organisationsentwicklung dienen (Graf/Spengler 2013; Schlummer/Schlummer 2011) und damit ein bedeutsames Steuerungsinstrument für die Weiterentwicklung des Teams darstellen. Sollen Bildungsteilhabe und Partizipation in Konzeption und Leitbild verankert werden, handelt es sich in

2 Wolfgang Tietze (2008) unterscheidet drei pädagogische Qualitätsbereiche, die die Einrichtungsqualität bestimmen: die *Prozessqualität* (Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern; konkrete pädagogische Aktivitäten; Anregungen, die Kinder in den unterschiedlichen Bildungsbereichen erhalten), die *Strukturqualität* (räumlich-materielle, soziale und personale Rahmenbedingungen wie z.B. Fachkraft-Kind-Relation) und die *Orientierungsqualität* (normative Orientierung, Leitideen und Überzeugungen).

der Regel um eine Überprüfung der vorhandenen Konzeption, z.B. im Zuge einer inklusiven Weiterentwicklung. Eine inklusive Konzeption muss dabei stets dem sich verändernden Umfeld, den Rahmenbedingungen und Kindern gerecht werden und „erfordert eine systematisch wiederkehrende Überarbeitung“ (Schelle/Friederich 2015, S. 75). Durch eine Situationsanalyse kann zunächst das bestehende Konzept mit Blick auf Partizipation und Bildungsteilhabe ausgewertet werden. Dabei ist zu eruieren, ob Partizipation bisher lediglich als Schlagwort, Methode oder Zugeständnis der Fachkräfte Teil der Konzeption war. Das kann der Fall sein, wenn einzelne Methoden ohne Verbindung zu Werten und Normen als Partizipation aufgeführt sind (z.B. Kinderparlament, Morgenkreis) oder Partizipation für „zeitlich und inhaltlich begrenzte Aktionen“ (Regner/Schubert-Suffrian 2016, S. 13) vorgesehen ist. Eine am inklusiven Bildungsverständnis ausgerichtete Konzeption erfasst Bildungsteilhabe und Partizipation kinderrechtsbasiert, d.h. nicht an Bedingungen, günstige Situationen oder die Vorlieben der Fachkräfte geknüpft. Kinder sind Träger eigener Rechte, „der Bezug zu den Kinderrechten sollte daher zum Standard sämtlicher Leitbilder und Konzepte gehören“ (Maywald 2014, S. 18). Es gilt, im Prozess der Konzeptionsentwicklung den Blick darauf zu lenken, wo Partizipation bereits stattfindet und wo sich blinde Flecken etabliert haben. Dabei ist sensibel damit umzugehen, dass Kinder immer schon Akteure ihrer sozialen Welt und des Kita-Alltags sind. Kinderrechte umzusetzen heißt, diese Handlungsmächtigkeit der Kinder anzuerkennen und die Möglichkeiten ihrer Einflussnahme auf „Lebens- und Lernzusammenhänge“ (Prenzel 2016, S. 10) aufzugreifen. Um diese Einflussnahme ausfindig zu machen, empfiehlt sich u.a. auch die Arbeit mit externen Expertinnen und Experten sowie die Berücksichtigung entsprechender Standardwerke wie des *Index' für Inklusion* (Booth u.a. 2015) und des *Nationalen Kriterienkatalogs* (Tietze/Viernickel 2016) für pädagogische Qualität in Kitas. Durch den Leitgesichtspunkt Partizipation, der in allen 20 Qualitätsbereichen des Nationalen Kriterienkatalogs aufgeführt wird, ergibt sich ein ganzheitlicher Blick auf den bisherigen Stand und

die Entwicklungspotenziale von Partizipation in der Einrichtung. Vielfältige Anregungen zur Umsetzung von Bildungsteilhabe bietet der *Index für Inklusion* (Booth u.a. 2015) unter anderem im Teilbereich *Spiele und Lernen gestalten*.



Die gemeinsame Erarbeitung des Konzepts und die damit einhergehende Konsensbildung fördert die Identifikation der Fachkräfte mit den gemeinsam gesetzten Zielen. Dies ist ein Baustein für eine partizipative Kultur des Zusammenlebens bzw. -arbeitens in der Einrichtung. Ein Konzeptionsentwicklungsprozess ist eine Möglichkeit, Kinder und Eltern zu beteiligen und ihre Lebenswelten, Interessen und Haltungen zur Kita in Erfahrung zu bringen (siehe ausführlich Handlungsanforderung C2). Dies ist oftmals nicht im Blick der Fachkräfte, da die Konzeption als Aufgabe und Verantwortungsbereich der Fachkräfte gesehen wird. Die Ausführungsgesetze der Länder beschreiben die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern unterschiedlich; in der Regel werden den Eltern Informations-, Anhörungs- und Beratungsrechte eingeräumt (Textor 2016; Schlummer/Schlummer 2003). Die Beteiligung der Eltern bietet die Chance, den Dialog sowie die gelebte partizipative Kultur einer Einrichtung zu intensivieren.

Vertiefen Sie ihr Wissen!

Graf, Pedro/Spengler, Maria (2013): Leitbild und Konzeptentwicklung. Strategien – Tools – Materialien. Augsburg

Schlummer, Bärbel/Schlummer, Werner (2011): Konzeptionsentwicklung und Inklusion: unverzichtbares Know-how im Elementarbereich und in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Unsere Jugend, H. 10, S. 402–412

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.)(2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weimar

B2 Ressourcen und Strukturen für Partizipation schaffen, einfordern und nutzen

Partizipation und Bildungsteilhabe konkretisieren sich unmittelbar in den wechselseitigen Interaktionen im Kita-Alltag. Ein weites Partizipationsverständnis (Prenzel 2016; Hekel/Neumann 2016) geht davon aus, dass Kinder immer schon Akteure sind und den Kita-Alltag gestalten. Damit sind unter anderem das freie Spiel und kinderkulturelle Aktivitäten Bestandteile von Partizipation (Prenzel 2016). Darüber hinaus ist es sinnvoll, sich auch mit der Etablierung von Ressourcen und Strukturen auseinanderzusetzen, die einen partizipativen Alltag in der Gruppe unterstützen.

Ressourcen auf der Ebene der Fachkräfte umfassen sowohl materielle, räumliche und zeitliche Quellen als auch das individuelle Fachwissen sowie personale und soziale Kompetenzen (Booth u. a. 2015). Fachwissen und personale wie soziale Kompetenzen ermöglichen einen ganzheitlichen, dem weiten Partizipationsverständnis entsprechenden Blick auf das Potenzial der materiellen, räumlichen und zeitlichen Bedingungen für Bildungsteilhabe und Partizipation. Um dieses Potenzial auszuschöpfen, können Anregungen aus reformpädagogischen Ansätzen als Reflexionsanlass dienen. So bietet die Reggio-Pädagogik vielfältige Anregungen zur Projektarbeit als Ressource für Partizipation. Montessori-Materialien und deren Einsatz

können Ideen liefern zur Auseinandersetzung mit materiellen Ressourcen für Partizipation und Bildungsteilhabe. Die räumliche Gestaltung im Sinne der Partizipation zu überdenken und für Möglichkeiten der Partizipation zu erschließen, kann durch eine Beschäftigung mit dem offenen Ansatz oder der Naturpädagogik gelingen (siehe ausführlich Prenzel 2016; Völkel 2003). Zeitliche Ressourcen sind unabdingbar und müssen eingefordert und genutzt werden.



Um Partizipationsmöglichkeiten der Kinder nicht den situativen Gegebenheiten des Alltags und dem individuellen Arbeitsstil der Fachkräfte zu überlassen, ist es notwendig, zum Profil der Einrichtung passende „partizipative Ritualisierungen, Strukturen und Verfahrensweisen“ einzurichten (Prenzel 2016, S. 63). Die Etablierung partizipativer Strukturen ist wesentlich für die Umsetzung. Judy Cashmore (2002) formuliert in einer Meta-Analyse drei Bedingungen für das Gelingen von Partizipation: institutionalisierte Formen und Gelegenheiten der Beteiligung, Zugang zu relevanten Informationen und eine kinderrechtsbasierte Pädagogik. Formen der Beteiligung und Informationswege müssen in die Strukturen der Einrichtung so eingebettet sein, dass sie in unterschiedlichsten Situationen greifen. Ein sehr umfassendes Konzept zur Etablierung von politikbezogenen partizipativen Strukturen in der Kita stellt die „Kinderstube der Demokratie“ dar, das von Rüdiger Hansen, Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker innerhalb eines Modell-

projektes mit Kitas entwickelt wurde. Hier stehen insbesondere mittelbare Arbeitsweisen im Vordergrund. Insbesondere wird die Erarbeitung einer Verfassung genannt, „in der die Rechte der Kinder geklärt und Gremien und Verfahren beschrieben sind, die den Kindern ermöglichen, ihre Rechte auch wahrzunehmen“ (Hansen u. a. 2011, S. 150). Bei der Erarbeitung der Verfassung einigen sich zunächst die Fachkräfte als Team über Entscheidungsspielräume der Kinder und vereinbaren für alle Fachkräfte und Kinder verbindliche Formen der Beteiligung. Diese Konsensfindung hat einen hohen Stellenwert im Teamentwicklungsprozess und kann der Ausbildung einer gemeinsam getragenen Partizipationskultur dienen (Knauer/Hansen 2016; Hansen u. a. 2011). Die Beteiligung in Form von Gremien (Kinderrat, Kinderparlament, Abstimmungen, Mehrheitsverfahren) ist der politischen Sphäre entlehnt und wird für die Kitapraxis adaptiert. Eine Vielzahl an didaktisch-methodischen Anregungen für Beteiligungsverfahren wird erläutert. Somit vermag dieser Ansatz, das Methodenwissen der Fachkräfte zu erweitern, die Kinderrechte tiefer in den Einrichtungsstrukturen zu verankern und den Blick auf die vorhandenen Kompetenzen der Kinder zu schärfen. Allerdings ist hierbei Folgendes zu bedenken: „Ob und wie bzw. unter welchen Voraussetzungen Kinder Möglichkeiten der Beteiligung nutzen, ist wissenschaftlich weitgehend ungeklärt“ (Höke 2016, S. 301). Eine kleine Studie über die kindlichen Sichtweisen auf formale Partizipationsstrukturen aus der Sphäre der Politik lässt Julia Höke zu folgendem Fazit kommen: Kinder nutzen Beteiligungsstrukturen und bewerten diese positiv. Die Vorteile der Gremien liegen für die Kinder vor allem in einem „Zustand des Informiert-Seins“ (Höke 2016, S. 310), dies beschreibt auch Judy Cashmore (2002). Darüber hinaus wird Mitbestimmung nur dann erlebt, wenn ein aktueller Lebensweltbezug hergestellt wird (z.B. Konfliktregelung). Diese Erkenntnisse sind ein Hinweis darauf, dass Strukturen der Partizipation nicht ausschließlich auf der Basis von Gremien und formalen Abstimmungsverfahren fußen dürfen. Es bedarf der Reflexion der vorhandenen Strukturen und der damit einhergehenden partizipativen Momente, die sich im Tagesablauf

und im Zusammenleben der Kinder ergeben. Neben strukturellen Beteiligungsformen bei alltäglichen Diensten und Routinen erschließt Annedore Prengel das partizipative Potenzial von „Klassikern“ der Kindergartenpädagogik wie Freispiel, Freiarbeit, Kinderprojekten, Liedspiel im Kreis und Kreisgespräch: „Das Vernachlässigen dieser partizipativen frühpädagogischen Errungenschaften, die in ihrer teilweise bestechenden Einfachheit klassisch zu nennen sind, käme einem durch nichts zu ersetzenden Verlust im pädagogisch-kulturellen Gedächtnis gleich“ (Prengel 2016, S. 62). Partizipative Routinen und Strukturen können also in unterschiedlichen Angeboten verankert werden. Es bedarf eines breiten Blickes auf mögliche Stellschrauben und der Reflexion bisheriger Routinen und Strukturen. Sowohl politik- und demokratiebezogene Modelle als auch Ansätze, die Partizipation wesentlich mehr als Kooperation und Interaktion³ deuten, bieten Ideen, vorhandene Strukturen und Ressourcen zu verändern und zu entwickeln, um das partizipative Potenzial der Kita zu erschließen.



3 Eine ausführlichere Darstellung und Einordnung dieser Ansätze und Modelle sowie ein Exkurs zur Partizipation von Krippenkindern findet sich in Annedore Prengels Expertise *Bildungsteilhabe und Partizipation* (2016).

Vertiefen Sie ihr Wissen!

Cashmore, Judy (2002): Promoting the participation of children and young people in care. In: *Child Abuse & Neglect*, H. 26, S. 837–847

Höke, Julia (2016): Als Gruppensprecher muss man schwindelfrei sein. Kinderperspektiven auf formale Partizipationsstrukturen in der Kita. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H. 3, S. 298–313

Knauer, Raingard/Hansen, Rüdiger (2016): Eine Verfassung für die Kita. Chancen und Grenzen eines demokratischen Verfahrens. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, H. 5, S. 10–12

B3 Eine ressourcenorientierte, partizipative und differenzsensible Teamkultur umsetzen



Als Schlüsselprozess (Schelle/Friederich 2015) hat die Zusammenarbeit im Team eine hohe Bedeutung für die gesamte Qualität der Kita. Dies zeigt sich z. B. in der *Orientierungsqualität* durch die gemeinsame Ausrichtung an der Konzeption (vgl. Handlungsanforderung B1), in der *Prozessqualität* durch die Interaktionen im Team und in der *Strukturqualität* in Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit für Teambesprechungen. Team bezeichnet in Abgrenzung zur Arbeitsgruppe im eigentlichen Sinne bereits eine Zusammenarbeit, in welcher

grundsätzlich die unterschiedlichen Mitglieder ihre spezifische Kompetenzen und Ressourcen einbringen (Herwig-Lempp 2016; Bernitzke 2015; Rosenstiel 2009), um diese für Qualitätsverbesserungen der Ergebnisse zu nutzen. Die Teamkultur lässt sich unter anderem durch Routinen, Interaktionen sowie Art und Qualität der Konfliktlösungen der Teammitglieder umschreiben. Eine ressourcenorientierte, differenzsensible und partizipative Gestaltung dieser Prozesse ermöglicht Effekte auf zwei Ebenen. Zum einen ist das Kita-Team Vorbild und Rollenmodell für die Kinder. Im Sinne eines Lernen am Modell ist davon auszugehen, dass eine pädagogische Fachkraft eine dialogische und partizipative Haltung gegenüber dem Kind dann besser umsetzen kann, wenn sie diese auch selbst im Team erlebt. Zum anderen werden die Teams in Kitas im Zuge des Fachkräftemangels, der Akademisierung sowie inklusiver Entwicklungen heterogener im Bezug auf ihre Qualifikation (Weltzien u. a. 2016; Fuß 2011). Diese Heterogenität kann nutzbar gemacht werden, wenn die Kompetenzen der einzelnen Teammitglieder entsprechend zur Entfaltung kommen. Dies erfordert eine professionelle Teamarbeit (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2016; Fialka 2015). Luise M. Hard und Arna H. Jónsdóttir (2013) haben in zwei Studien im Arbeitsbereich Frühe Bildung übereinstimmend festgestellt, dass das Arbeitsumfeld emotional geprägt ist, was auch die Teamkultur nachhaltig prägt: Emotionale Verbundenheit (*niceness*), informelle Strukturen (*micro-politics*), das Bedürfnis des Sich-Kümmerns (*habitus of care*) und das Verschweigen von Auseinandersetzungen (*silencing of debate and conflict*) kennzeichnen Teams in der Frühen Bildung⁴ (Bostelmann 2017; Hard/Jónsdóttir 2013). Diese Ausprägungen können momentan ein Wir-Gefühl stärken, führen aber letztlich zu einer ausgeprägten Gruppenkohäsion, die das Ringen um Qualität und das

4 Die Studien wurden in Island (2009) und Australien (2008) durchgeführt, die genannten Bereiche zeigten sich im Nachhinein als identische Ergebnisse (neben anderen, unterschiedlichen Ergebnissen).

Voneinander-Lernen verhindert: „Wenn im Team also die Unterschiede als Stärke des Teams und als Potenzial anstatt als Störung betrachtet würden, könnten sie nutzbar gemacht werden für das gemeinsame Lernen“ (Klein 2014, S. 7). Diese Ausprägungen können durch gemeinsame Fort- und Weiterbildung sowie durch ressourcenorientierte und partizipative Routinen und Methoden verändert werden. Kollegiale Beratung, Hospitationen, Fallbesprechungen, Teamcoaching, Supervision, Projektarbeit oder Qualitätszirkel können Formate und Instrumente sein, um die Teamkultur partizipativ auszurichten. Hierbei ist es Aufgabe der Leitung, entsprechende Formate anzuwenden und zu erproben. Der Fachkraft kommt die Aufgabe zu, aktiv diese Möglichkeiten zu nutzen, um von den Kompetenzen der anderen Teammitglieder zu profitieren: „In Intervision bzw. Supervision unterstützen die pädagogischen Fachkräfte einander und erweitern durch Fallarbeit ihr Verständnis für die Partizipation und die Bedürfnisse der Kinder und für die Gruppenprozesse“ (Prenzel 2016, S. 63). Die Konfliktwahrnehmung sowie die konstruktive Bearbeitung von Konflikten sind für die differenzsensible Zusammenarbeit von großer Bedeutung. In einer Zusammenarbeit, die Konflikte als normal und notwendig erachtet, kann Heterogenität im Team als Chance und Bereicherung wahrgenommen werden (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2016; Sulzer/Wagner 2011).

Vertiefen Sie ihr Wissen!

- Dieckbreder, Frank/Koschmider, Susanne M./Sauer, Martin (2014) (Hrsg.): Kita-Management. Haltungen – Methoden – Perspektiven. Göttingen
- Fialka, Viva (2017): Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement – in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau
- Herwig-Lempp, Johannes (2016): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung: ein Lern- und Übungsbuch. Göttingen

B4 Ausstattung von Räumen und Materialien partizipationsanregend gestalten



In mehreren Studien konnte belegt werden, dass eine hohe Raumqualität positive Effekte auf das Verhalten und die Entwicklung von Kindern hat (siehe ausführlich Bensele u.a. 2016). In Anlehnung an den aus der Reggio-Pädagogik stammenden Grundsatz vom Raum als drittem Erzieher wird der Raum von manchen als erster Erzieher bewertet, da die räumliche Gestaltung auch dann weiterwirkt, wenn die Erwachsenen oder andere Kinder nicht anwesend sind oder sich gerade mit anderen Kindern oder Dingen beschäftigen (von der Beek 2012). Auch aus räumlichen Ansätzen der Sozialen Arbeit und Sozialwissenschaften lassen sich wichtige Erkenntnisse für die Raumgestaltung in der Kita ableiten. Ulrich Deinet (2014) beschreibt die Rauman eignung als Wechselwirkung zwischen Kindern und Raum. Dabei bietet die Rauman eignung Möglichkeiten für die Erweiterung motorischer Fähigkeiten und Handlungsoptionen sowie die Veränderung und Verknüpfung von vorgefundenen Situationen. Kinder sind im Sinne der Rauman eignung immer aktiv, partizipierend, und es finden Bildungsprozesse statt.

Für die pädagogische Fachkraft ergeben sich daraus zwei Ebenen einer partizipationsanregenden Raumgestaltung: erstens die Gestaltung von Räumlichkeiten, die die Rauman eignung der Kinder und

damit einhergehende Bildungsprozesse fördern, zweitens die Gestaltung von Räumlichkeiten durch Partizipationsprozesse von Kindern.



Auf der ersten Ebene gestaltet die Fachkraft aufgrund ihres Fachwissens Räume. Dabei ist die Raumgestaltung „eine Frage des Verständnisses für die elementaren Bedürfnisse und Rechte von Kindern“ (Bendt/Erler 2010, S. 8; Prokop 2012). Räume müssen so vorbereitet sein, dass Kinder ihre Rechte genießen können, vielfältige Bildungsprozesse ermöglicht werden und den kindlichen Bedürfnissen nach Bewegung, Ruhe und freiem Spiel entsprochen wird. Aneignung im Sinne von Wechselwirkung zwischen Kind und Raum bedeutet dabei auch, dass alle Kinder sich in den Räumen wiederfinden und die vielfältigen Lebensweisen der Kinder und ihrer Familien sichtbar werden (Richter 2014; siehe auch die Handlungsanforderungen A2 und A4). Inspiration und Reflexionsanlässe bieten hierfür z.B. die Raumphilosophie der Reggio-Pädagogik, die vorbereitete Umgebung in der Montessori-Pädagogik sowie Anregungen zur spielförderlichen Umgebung (Heimlich 2017; Casey 2011, 2010) oder Impulse aus der Naturpädagogik. Die (auch autobiografische) Reflexion und der Austausch des Teams untereinander ermöglichen einen ganzheitlicheren Blick auf die Qualität der räumlichen Gegebenheiten. Im Anschluss daran werden die Räume durch Partizipationsprozesse der Kinder weiterentwickelt. Aus den Beobach-

tungen der Fachkräfte ergeben sich erste Themen und Ideen zur Gestaltung von Räumlichkeiten mit den Kindern. Der Nationale Kriterienkatalog bietet im Qualitätsbereich 1 „Räume für Kinder“ zahlreiche Anregungen zur „Einbeziehung der Kinder in Gestaltungsprozesse“ (Tietze u.a. 2016, S. 58). Auch die Methoden und Formate des Konzepts der „Kinderstube der Demokratie“ bieten eine Fülle an Möglichkeiten, mit Kindern an der Raumgestaltung zu arbeiten. Darüber hinaus benötigen Kinder Räume, die sie selbstbestimmt gestalten können und die sich der Einsicht von Erwachsenen entziehen (Bendt/Erler 2010).

Vertiefen Sie ihr Wissen!

- Bendt, Ute/Erler, Claudia (2010): Spielbudenzauber. Sinnvolle Raumgestaltung in Kita und Krippe. Mülheim an der Ruhr
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2015): Raumgestaltung in der Kita. Sonderheft von kindergarten heute – die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Freiburg im Breisgau
- Prokop, Edeltraud (2012): Kinder nutzen Räume anders. In: Haug-Schnabel, Gabriele/Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Weimar/Berlin, S. 11–19

C Handlungsfeld Familie

C1 Unterschiedliche Lebenswelten aller Familien wertschätzen und in den Kita-Alltag einbinden

Seit der Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990 ist für Kindertageseinrichtungen die Kooperation mit den Eltern gesetzlich verankert. Gleichzeitig veränderte sich das Verständnis von *Elternarbeit*, die lange Zeit vorwiegend in einseitiger Informationsarbeit bestand und als „Anhängsel der kindbezogenen Arbeit“ (Roth 2014, S.16) abgewertet wurde, hin zu einer *Erziehungspartnerschaft*, die in allen Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder programmatisch gefordert wird (Betz 2016; Cloos/Karner 2010; Kalicki 2010; im Überblick Textor 2006). Trotz unterschiedlicher Auffassungen über deren Ausgestaltung herrscht heute Konsens über die hohe Bedeutung einer gelungenen Kooperation von Fachkräften und Familien. Als Begründung werden die Bedeutung des familiären Systems für die kindlichen Bildungsprozesse, die veränderten Lebenslagen von Familien, die Ausweitung der Kindertagesbetreuung und die Stärkung der Erziehungskompetenz angeführt (Friederich 2011). Wie in den Handlungsanforderungen A1, A2 und A7 deutlich wird, sind das Sich-Wohlfühlen und die Anerkennung der Kinder und ihrer Familien in der Einrichtung Grundvoraussetzung für Bildungsteilhabe und Partizipation. Kinder nehmen das Ansehen ihrer Bezugsgruppe wahr, die in der Regel die Kernfamilie und erweiterte Familie ist, und integrieren dieses in ihr Selbstbild (Richter 2014; Derman-Sparks 2008; Wagner 2008a, 2008b). Auch Eltern erfassen intuitiv, wie sie in der Einrichtung angesehen sind (Kühn 2014). Die Familien und ihre Lebenszusammenhänge sind in der Regel recht heterogen, selbst wenn die Elternschaft auf den ersten Blick homogen erscheint – z.B. mit Blick auf den ökonomischen Status oder Migrationskontexte (Friederich 2011; Thiersch 2006). In der Sinus-Milieu-Studie „Eltern unter Druck“ wird deutlich, wie unterschiedlich die Erwartungen und Haltungen von Eltern aus unterschiedlichen Milieus gegenüber der Kindertagesbetreuung sein können (Brock 2012;

Merkle/Wippermann 2008). Die Studie zeigt aber ebenso, dass es übergreifende Gemeinsamkeiten gibt, „denn alle vereint das Bedürfnis nach Stabilisierung und Unterstützung sowie der Wunsch nach sozialer Wertschätzung von Elternschaft“ (Brock 2012, S. 20). Die Bedingungen, die in verschiedenen Praxisprojekten für die gelungene Kooperation mit zugewanderten Eltern herausgearbeitet wurden, können als Richtschnur für die heterogene Elternschaft insgesamt dienen (Sulzer 2013; Wagner 2008a). Annika Sulzer (2013) benennt vier Aspekte einer gelungenen Kooperation:

- Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und Kennenlernen der Erwartungen;
- Orientierung an den Lebenslagen der Familien und deren Wertschätzung;
- Aushandeln bei divergierenden Wertorientierungen;
- Anbieten von Formen für die Beteiligung und Kooperation im Dialog (siehe ausführlich Handlungsanforderung C3).



Diese grundlegenden Aspekte einer *Erziehungspartnerschaft* sind mit einem hohen Anspruch an die professionellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte verbunden. Denn es ist nicht davon auszugehen, dass die Fachkraft die Erwartungen der Eltern kennt. Sie muss diese aktiv in Erfahrung bringen, was nur über Dialog und unterschiedlichste, an die Eltern angepasste Kommunikationsformen gelingen kann. Eltern müssen als Expertinnen und

Experten ihrer Kinder und in ihrer Rolle wahrgenommen werden; „dies ist auch zu verstehen als Strategie, um Ängste, Vorbehalte und Vorurteile auf beiden Seiten abzubauen und Vertrauen aufzubauen“ (Sulzer 2013, S. 46). Stefanie Pietsch u. a. (2010)⁵ haben in einer Meta-Analyse von zwölf Studien herausgefunden, dass in der Zusammenarbeit mit den Eltern die Anerkennung der Familien, der Vertrauensaufbau und das Zugehörigkeitsgefühl als zentral angesehen werden. Dabei wurden einige Methoden durchgehend als von den Eltern relevant betrachtet. Dazu zählen Tür- und Angelgespräche, Hausbesuche⁶, konkrete Unterstützung (z. B. bei Behördenbriefen) und ein systematisierter, regelmäßiger, gut vorbereiteter Austausch über die Entwicklung des Kindes. Das Aushandeln bei divergierenden Wertorientierungen ist erforderlich, da sich die Erziehungsvorstellungen von Fachkräften und Eltern in der Regel unterscheiden (Friederich 2011). Diese Aushandlungsprozesse finden entlang konkret erlebter Situationen in der Kita statt. „Die praktische Lösung ist dabei nicht das Wesentliche, sondern der Prozess der Annäherung, der Verständigung und des Aushandelns“ (Azun 2017, S. 257). Dies kann jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass das Konstrukt der *Erziehungspartnerschaft* eine Idealvorstellung ist, die nicht der Realität entspricht: „Verkannt wird indessen, dass sich das Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern in mehrfacher Hinsicht als asymmetrisch erweist“ (Betz 2016, S. 6). Aufgrund des staatlichen Auftrags von Kindertageseinrichtungen, der professionellen Rolle der Fachkräfte und eines Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Eltern und Einrichtung ist die Erziehungspartnerschaft eine Kooperation zwischen ungleichen Partnerinnen und Partnern (Betz 2016, 2015; Cloos/Karner 2010; Ahnert 2010), in der mitunter „spannungsreiche Anforderungen zu bewältigen sind“ (Cloos/Karner 2010, S. 170), die eben nicht zwingend einer harmonischen Partnerschaft

auf Augenhöhe entsprechen. Es ist Aufgabe der Fachkräfte, auf die Familien zuzugehen und Barrieren abzubauen (Brock 2012). Die Reflexion über die Zusammenarbeit mit den Familien im Team, ergänzt um Supervision und spezifische Fort- und Weiterbildung, ist daher für die Fachkräfte unerlässlich (Brock 2012), um eine (Beziehungs-)Basis mit den heterogenen Familien zu schaffen, die Teilhabe und Partizipation ermöglicht.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

- 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
- Cloos, Peter/Karner, Britta (2010): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler, S. 169–189
- Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 22. München

C2 Für Transparenz und Umsetzung der Eltern- und Familienrechte sorgen

Während die in der Handlungsanforderung C1 beschriebene, für die Erziehungspartnerschaft wichtige Haltung der Fachkräfte als Begrifflichkeit schwer konkret zu fassen ist (Friederich 2011), sind die Eltern- und Familienrechte in der Kita gesetzlich geregelt. Bildung und Erziehung der Kinder sind dem Grundgesetz nach „das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Artikel 6, Absatz 2 GG). Dieser Grundsatz ist auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)

5 Die Studien wurden zwischen 2004 und 2008 in Großbritannien, den USA und Neuseeland durchgeführt (siehe ausführlich Pietsch u. a. 2010).

6 Hausbesuche sind im anglo-amerikanischen Sprachraum üblich.

vorangestellt. In den Paragrafen 22 und 22a wird die Zusammenarbeit mit den Eltern konkretisiert. „Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen“ (§ 22a, Absatz 2). Im Einzelnen heißt das, dass sich „das Angebot pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und Familien orientieren soll“ (§ 22a, Absatz 3). Das bedeutet, dass die Eltern bei grundsätzlichen Überlegungen zum pädagogischen Konzept, bei Fragen der personellen, sachlichen und räumlichen Ausstattung sowie bei der Festlegung der Öffnungs- und Schließzeiten beteiligt werden müssen (Hagendorff 2016; Struck 2015; Roth 2014). In den länderspezifischen Ausführungsgesetzen und den Bildungsplänen werden die Eltern- und Familienrechte weiter aufgegriffen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten ausformuliert. Die Landesgesetze regeln die Einrichtung einer Elternvertretung und spezifizieren deren Einflussmöglichkeiten. Die Elternvertretungen sind damit die institutionell verankerte Form der Partizipation, die in den Kitas jedoch sehr unterschiedlich wirksam sind. In der DJI-Kita-Studie 2012 wird deutlich, dass Fachkräfte die Elternvertretungen für weniger wichtig halten als andere Formen der Kooperation wie Tür- und Angelgespräche oder Entwicklungsgespräche⁷: „Es erstaunt, dass der Elternbeirat nicht häufiger in so wichtige Fragen wie die Einrichtungskonzeption, die Gestaltung der Öffnungszeiten oder die Ausstattung einbezogen wird“ (Peucker u. a. 2017, S. 207). Allerdings lässt sich gegenüber der DJI-Kita-Studie 2007 und der Studie von Bernhard Wolf (2002) ein Anstieg in der Beteiligung der Eltern bei der konzeptionellen Arbeit beobachten (Peucker u. a. 2010; Wolf 2002). Damit Eltern- und Familienrechte wirken können, müssen die Familien in der Ausübung ihrer Rechte gestärkt werden. Dazu bedarf es transparenter Information über die Möglichkeit zur Mitwirkung und wie diese genutzt werden können. In Paragraf 16, Absatz 2

(SGB VIII) ist festgehalten, dass Familien zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen befähigt werden sollen. „Kindertageseinrichtungen müssen Eltern also zur Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten befähigen und sie dabei unterstützen“ (Hagendorff 2016, S. 379). Im Hinblick auf die Heterogenität der Elternschaft sind dabei unterschiedliche Kommunikationswege zu beachten. Wertschätzung und Anerkennung der Familien bilden die Basis für eine Beteiligung. Familien können diese institutionell verankerten Formen der Beteiligung auch fremd sein, und „ohne eine deutliche Einladung der Kita, sich zu beteiligen, werden sich diese Familien kaum zu Wort melden“ (Höhme-Serke/Ansari 2003, S. 68). Dazu gehört auch, dass Konflikte und Beschwerden niederschwellig mitgeteilt werden können, z. B. durch Tür- und Angelgespräche, Kummerkasten oder eine offene Sprechstunde. Diese konstruktive Konfliktkultur ist ein wesentliches Element für die Stärkung der Eltern- und Familienrechte in der Einrichtung. Der Grad der elterlichen Partizipation lässt sich sehr gut an dem ursprünglich von Roger A. Hart (1992) entwickelten allgemeinen Modell der „Beteiligungsleiter“ reflektieren. Für die Partizipation von Eltern wurde diese von Evelyne Höhme-Serke und Sabine Bayersdorff (2011) weiter ausgearbeitet.



7 Eine ausführliche Tabelle zur Beteiligung von Elternvertretungen findet sich in *Situation und Perspektiven von Kindertagesstätten* von Christian Peucker u. a. (Peucker u. a. 2017).

Mögliche Formen von Partizipation

Selbstbestimmung	Selbstverwaltung: Uneingeschränkte Selbstorganisation. – Die Eltern gründen und organisieren eine Eltern-Initiativ-Kita.
	Selbstbestimmung: Die Eltern entwickeln Aktivitäten, die von der Kita unterstützt und mitgetragen werden. – Die Eltern entwickeln in eigenen Gruppen Ideen. Die daraus entstehenden Vorhaben werden von der Kita unterstützt.
Partizipation	Einflussnahme: Alle wesentlichen Entscheidungen werden mit den Eltern gemeinsam getroffen. – Die Eltern werden bei Entscheidungen berücksichtigt und bei der Umsetzung einbezogen, sie haben Einfluss darauf, was wie gemacht wird.
	Mitwirkung: Eltern können zusätzlich eigene Vorstellungen, Ideen und Kritik einbringen. – Die Kita beteiligt die Eltern an ihren Planungen und nimmt Wünsche auf, die Auswahl und Verwirklichung der Wünsche liegt bei den Fachkräften.
	Mitgestaltung: Eltern werden aktiv an einzelnen Projekten beteiligt. – Die Eltern wirken an Projekten mit und erarbeiten einzelne Teile gemeinsam mit den Fachkräften.
	Information: Eltern werden über Vorhaben so informiert, dass eine Beteiligung ermöglicht wird. – Die Fachkraft plant ein Projekt, die Eltern werden ausführlich darüber informiert und können selbst bestimmen, ob sie sich beteiligen möchten.
Fehlformen der Partizipation	Pseudo-Partizipation: Eltern nehmen teil, haben aber nur scheinbar eine Stimme. – Es findet eine Elternbefragung statt; zur Umsetzung von Elternwünschen gibt es keine Rückmeldung.
	Dekoration: Eltern wirken mit, haben aber nur symbolisch eine Funktion. – Beim Stand der Kita am Stadtteilstfest werden Eltern gebeten, dabei zu sein, haben aber keine Aufgabe.
	Fremdbestimmung: Inhalte, Arbeitsformen und Ergebnisse sind fremdbestimmt. – Eltern bekommen den Auftrag, einen Kuchen für ein von der Kita geplantes Fest zu backen.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Evelyne Höhme und Sabine Beyersdorff (2011) und Roger A. Hart (1992)

Die in der Tabelle genannten Beispiele lassen das Potenzial einer echten Beteiligung der Eltern in der Kita sichtbar werden. Entscheidend ist es dabei nicht, vermeintlich höhere Stufen der Partizipation zu erreichen, sondern in allen Belangen gemeinsam mit den Eltern auszuloten, wie in einzelnen Fällen Partizipation stattfinden kann. Es ist Aufgabe der Fachkräfte, die Familien zur Beteiligung zu ermutigen. Dafür müssen die Fachkräfte Ressourcen in der Elternschaft erkennen und bereit sein, sich auf partizipative Prozesse einzulassen und ihre „Macht“ zu teilen.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

- Hagendorff, Jutta Eva (2016): Die Stellung der Erziehungsberechtigten in der Kindertagesbetreuung. In: Soziale Arbeit, H. 10, S. 377–385
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertagesstätten. Weinheim

C3 Allen Familien Partizipation und Teilhabe in der Kita ermöglichen

Neben der Erziehungspartnerschaft, die als gemeinsamen Fokus das betreute Kind in den Blick (Handlungsanforderung C1) nimmt, und der Elternvertretung als einer Form der Ausübung von Elternrechten in der Kita (Handlungsanforderung C2) bietet die Kooperation mit den Familien noch eine weitere Chance: Die Unterstützung der Familien, die zumeist mit Eltern- oder Familienbildung umschrieben wird und die über das Konzept der Erziehungspartnerschaft hinausgeht. Diese Teilhabebegelegenheiten dienen dazu, die Kita als niederschwellige Anlaufstelle zu etablieren (Sulzer 2013; Friederich 2011), den Familien Teilhabe und Teilgabe als „mitgestaltende Subjekte mit Selbstwirksamkeit“ (Tschöpe-Scheffler 2009, S. 17) zu ermöglichen und die Erziehungskompetenzen von Eltern zu stärken. Im Sinne einer Teilgabe (siehe Handlungsanforderung A7) der Familien geht es um die Wahrnehmung der vorhandenen vielfältigen Ressourcen, seien es handwerkliche Fähigkeiten, die weitergegeben werden können, Kompetenzen aus Hobbys oder Kontakte aus Netzwerken, die mit eingebracht werden. Die Ressourcenorientierung und eine hohe Zielgruppenpassung bestimmen ein mögliches Angebot (Sulzer 2013). Um Ressourcen der Familien wahrzunehmen und einzubinden, bedarf es eines dialogischen Entwicklungsprozesses (siehe Handlungsanforderung C1, Sulzer 2013). „Der fachliche Anspruch ist es, ausgehend von der differenzierten Kenntnis der Lebenssituation der Familie passgenaue Angebote der Kooperation zu entwickeln“ (Sulzer 2013, S. 48). Damit können Teilhabe und Partizipation in der Kita je nach Elternschaft über ganz unterschiedliche Formate erreicht werden, z.B. durch Hospitationen, Gesprächskreise zu Erziehungsfragen, Kochkurse mit Eltern und Kindern, die Vorstellung von Hobbys oder Berufen, Vorleseprojekte in verschiedenen Sprachen, die Ausbildung von Elternlotsen, das Veranstellen von Elterncafés oder von gemeinsamen Ausflügen (Friederich/Kerl-Wienecke 2014; Hock u.a. 2014; Sulzer 2013). Alle Formate beinhalten einen Bildungs- und Gemeinschaftsaspekt und sind wesentlich niederschwelliger

als spezifische Programme, die nur einen Teil der Familien ansprechen. Diese Formate ermöglichen ein informelles Lernen⁸ der Familien und Kinder und verbinden damit die Lebenswelten Kita und Familie, indem es „verschiedene Lernerfahrungen an verschiedenen Orten verknüpft“ (Schulz 2016, S. 12). Gleichzeitig werden die Selbstwirksamkeit der Familien und damit einhergehende Handlungsoptionen gestärkt. Damit wird auch die Gefahr einer pädagogisierenden, stigmatisierenden Elternarbeit umgangen, die bei dem Ziel einer Stärkung der Erziehungskompetenz auftreten kann (Brock 2012; Kalicki 2010). Im Sinn der inklusiven Ausrichtung der Kita müssen bei der Kooperation mit Familien auch eventuelle Barrieren abgebaut werden: „Ziel einer inklusiven Kindertageseinrichtung ist es nicht nur, Barrieren für Kinder abzubauen, sondern auch die Barrieren für Eltern und Familien sollen erkannt und systematisch verringert werden“ (Schelle/Friederich 2015, S. 74). Der *Index für Inklusion* (Booth u.a. 2015) bietet dazu Ansatzpunkte und Fragen, die zur Selbstreflexion und zur Reflexion im Team genutzt werden können. Die Kooperation mit Eltern und Familien bindet als mittelbare pädagogische Arbeit Zeit und Ressourcen und muss daher konzeptionell verankert und finanziert sein.



8 Mit informellem Lernen wird hier ein nichtdidaktisiertes, konkretes, lebensweltorientiertes Lernen in Abgrenzung zum non-formalen und formalen Lernen verstanden (Schulz 2016).

Vertiefen Sie ihr Wissen!

Roth, Xenia (2014): Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg im Breisgau

Schulz, Marc (2016): Zum Begriff „Informelles Lernen“. In: Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Mohn, Elisabeth/Schulz, Marc: Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und entdecken. Berlin, S. 10–12

D Handlungsfeld Sozialraum

D1 Kita im Sozialraum systematisch vernetzen, um Bildungsteilhabe und Partizipation der Familien im Sozialraum zu fördern



Die Orientierung am Sozialraum hat sich in den letzten Jahrzehnten in der Kinder- und Jugendhilfe als ein Leitbild herauskristallisiert. Im Rahmen dieser „sozialraumorientierten Neujustierung“ (Kessl/Reutlinger 2007) ist die Sozialraumorientierung eine Grundlage für die Bereitstellung von Angeboten sowie Teil der professionellen Haltung der Fachkräfte geworden. Kindertageseinrichtungen haben zwar keinen expliziten, rechtlich verankerten Auftrag, im Sozialraum zu arbeiten, weisen aber als Teil der Kin-

der- und Jugendhilfe, durch die Kooperation mit den Familien und anderen Institutionen sowie durch gelebte Inklusion grundsätzlich eine Orientierung am Sozialraum auf (Peucker u.a. 2017; Kobelt Neuhaus/Refle 2013; Kessl/Reutlinger 2007). Insbesondere aus ihrer flächendeckenden Verteilung erwächst für die Kitas ein besonderes Potenzial, in den Sozialraum hineinzuwirken. In der DJI-Kita-Studie wurde herausgestellt, dass die bereits bestehenden Kooperationsbeziehungen, die die Kitas nicht nur zu Eltern, sondern auch zu Schulen, Jugendämtern sowie medizinischen Einrichtungen und Diensten aufgebaut haben, eine vielversprechende Basis für die Unterstützung von Familien und Gemeinwesen bilden (Peucker u.a. 2017). Prinzipiell zeigt diese Studie, dass Kitas sich nicht nur an den Kindern, sondern auch stark an deren Familien orientieren, d.h. sie versuchen, durch besondere Angebote zur Unterstützung des sozialen Umfelds beizutragen. Der relevante Sozialraum für die Kita ist die Summe der Lebenswelten der Kinder und Familien. Unter Lebenswelt versteht Ulrich Deinet (2007) die relevanten sozialen Beziehungsstrukturen und den Aktionsraum von Kindern und Familien. Zwei Ebenen des Sozialraums werden im Diskurs deutlich: Zum einen die materielle, territoriale Ebene, oft einhergehend mit einem spezifischen Wohnumfeld der Familien, zum anderen die subjektive Ebene des Beziehungsgefüges, womit die Interaktionen und Netzwerke von Personen gemeint sind (Kobelt Neuhaus/Refle 2013; Kessl/Reutlinger 2007). Beide Ebenen sind für die Kita relevant. Fabian Kessl und Christian Reutlinger sprechen von einer „reflexiven räumlichen Haltung“ der pädagogischen Fachkräfte (Kessl/Reutlinger 2007, S. 126), die systematisch und ganzheitlich die Lebenswelt der Kinder und die dazugehörigen Aktionsräume in den Blick nimmt. Zu dieser systematischen Sichtweise gehören zunächst die *Erschließung des Sozialraums*, um Wissen über die Akteure und Beziehungsgefüge zu erlangen, außerdem die *Weiterentwicklung und Nutzung von Kooperationen und Netzwerken*⁹, um Partizipation

9 Dieser Punkt wird in der Fachliteratur auch unter Sozialraumpädagogik und Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern aufgeführt – z. B. bei Lisa Jares (2014) und Renate Thiersch (2002).

und Teilhabe von Kindern und Familien zu stärken, sowie nicht zuletzt die *Sozialraumpolitik*, mit dem Ziel, die Lebensbedingungen von Kindern und Familien zu verbessern. Zunächst ist das Wissen um die spezifischen Zusammenhänge im Sozialraum relevant. Welche Familien kommen zu uns? Wo halten Sie sich auf, welche Orte und Netzwerke vor Ort sind für Sie bedeutsam? Die systematische *Erschließung des Sozialraums* umfasst nach Ulrich Deinet (2011) folgende Aspekte: die Kenntnis über die Struktur der Umgebung bzw. des Stadtteils, das Wissen um die institutionellen und weiteren Angebote im Sozialraum sowie die Identifizierung von wichtigen Schlüsselpersonen im Sozialraum und eine Sozialraumanalyse. Letztere betrachtet den Sozialraum aus der Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer. Die Analyse kann über verschiedene methodische Zugänge wie z.B. eine Stadtteilerkundung oder subjektive Landkarten¹⁰, die auch mit Kindern umgesetzt werden können, erfolgen. Die Sozialraumanalyse ist die Voraussetzung für die Etablierung von *Kooperationen und Netzwerken* sowie deren Weiterentwicklung. Ziel ist es, eine enge Kooperation mit den Familien aufzubauen, die sich an deren Bedürfnissen und Ressourcen orientiert. Öffnungszeiten und Angebote der Kita sollen sich an den spezifischen Bedarfen im Sozialraum ausrichten. Gleichzeitig kann die Kita durch die Vernetzung mit Kooperationspartnern eine wichtige Lotsenfunktion für die Begleitung von Familien übernehmen. So können in die Kita integrierte Beratungsangebote (z.B. Erziehungsberatung, Schuldnerberatung) die Schwelle senken, diese Unterstützungsangebote zu nutzen (Sturzenhecker 2009; Wüstenberg 2008): „Kitas können nicht die Funktion von Beratungsstellen übernehmen, sie können aber als Lotsen in einer für Eltern kaum zu überschauenden institutionalisierten Hilfe- und Unterstützungslandschaft dienen“ (Peucker u. a. 2017, S. 188). Die Ressourcen der Familien vor Ort zu nutzen, kommt sowohl den Kindern z.B. als informelle Lerngelegenheit in der Einrich-

tung zugute (siehe Handlungsanforderung C3) als auch anderen Familien im Sinne kleinräumiger Unterstützungsnetzwerke, z.B. durch die Einrichtung von Gesprächskreisen oder das Veranlassen eines Basars mit Kinderkleidung und Spielzeug. Den Fachkräften mit ihrem ureigenen Fach- und Feldwissen kommt dabei die Aufgabe zu, Angebote auszuwählen, Verbindungen herzustellen und den Nutzen für die Familien herauszuarbeiten. *Sozialraumpolitik* meint als dritter und letzter Aspekt das Eintreten für Kinder und Familien im Umfeld. Hier geht es um die Verbesserung von Lebenssituationen für Familien durch (politische) Einflussnahme. So können Fachkräfte zusammen mit Elternvertretungen in Stadtteilkonferenzen die Situation von Familien transparent oder Barrieren ausfindig machen, deren Abbau mehr Teilhabe von Familien ermöglicht (z.B. Gebühren, Lage und Öffnungszeiten von Stadtteilbibliotheken). Im Umkehrschluss können Fachkräfte auch die Ressourcen von Familien sichtbar machen und diese motivieren, an der Weiterentwicklung des Sozialraums mitzuwirken (Jares 2014; Deinet 2013). Kindertagesstätten sind wichtige Einrichtungen im Sozialraum und erreichen nahezu alle Familien. Gelingt es den Fachkräften, sich diesen Sozialraum zu erschließen, Netzwerke zu nutzen und auch einzutreten für die Interessen von Kindern und Familien, werden Partizipation und Teilhabe von Kindern und Familien gestärkt. Dafür sind neben einer „reflexiven sozialräumlichen Haltung“ (Kessl/Reutlinger 2007, S. 126) der Fachkräfte eine sozialräumliche Konzeption und eine entsprechende Überzeugung des Trägers notwendig.

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Deinet, Ulrich (2011): Der sozialräumliche Blick auf Kindheit und Kindertageseinrichtungen. In: Robert, Günther/Pfeifer, Kristin/Dröbler, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung – Risiken – Prävention in der frühen Kindheit. Wiesbaden, S. 291–310

Jares, Lisa (2014): Die Kita im Stadtteil. Die Bedeutung von Sozialraumorientierung. In: Kindergarten heute, H. 11/12, S. 30–33

¹⁰ Einen guten Überblick über Methoden der Sozialraumanalyse gibt die Webseite www.sozialraum.de, die von Ulrich Deinet verantwortet wird.

Kobelt Neuhaus, Daniela/Refle, Günther (2013):
Inklusive Vernetzung von Kita und Sozialraum.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische
Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 37. München

D2 Inklusive Übergänge ins Bildungssystem ermöglichen



Im Rahmen der Vernetzung mit anderen Institutionen im Sozialraum gibt es zwei Kooperationen, die einen wichtigen Stellenwert für Kitas haben, da sie wichtige Übergänge von Kindern begleiten. Dies betrifft die Zusammenarbeit mit anderen Kindertageseinrichtungen, vornehmlich beim Übergang von der Krippe oder einer Kindertagespflege in den Kindergarten und die Schule. „Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule stellt (...) eine besonders sensible und von Selektionsrisiken gekennzeichnete Phase in der frühen Bildungsentwicklung von Kindern dar“ (Albers/Lichtblau 2014, S. 16). Im wissenschaftlichen Kontext werden Übergänge als Transition bezeichnet und von Wilfried Griebel als Lebensereignisse definiert, die „Bewältigung auf mehreren Ebenen erfordern, (...) und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel 2013, S. 97). Für die Transition bedeutsam sind zum einen die individuellen Kompetenzen des Kindes sowie die Abstimmungsprozesse der Systeme, die die Transition gestalten (Albers/Licht-

blau 2014). Auf der Grundlage verschiedener empirischer Studien haben Wilfried Griebel u.a. (2004) eine Reihe von individuellen Kompetenzen für die Bewältigung des Übergangs zusammengestellt: So sind unter anderem ein starkes Selbstwertgefühl, Konzentrationsfähigkeit, Selbstkontrolle, soziale Problemlösekompetenz und sogenannte schulische Vorläuferfähigkeiten wichtige Kompetenzen, die Kinder beim Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule benötigen. Die Förderung dieser Kompetenzen ist grundlegend für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Insbesondere im Hinblick auf inklusive Übergänge müssen Fachkräfte diese Kompetenzen fördern. Die Abstimmungsprozesse der Akteure, die am Übergang beteiligt sind, sind komplex. Schulen, Kindertageseinrichtungen sowie Familien und Kinder kooperieren idealerweise, um die Transition der Kinder zu begleiten. Nach Paragraph 22a, Absatz 2 (Kinder- und Jugendhilfegesetz, SGB XIII) sind Fachkräfte verpflichtet, mit Schulen zu kooperieren. Die Bildungspläne der Länder akzentuieren hierbei unterschiedliche Schwerpunkte (Albers/Lichtblau 2014). Laut der DJI-Kita-Studie betrachten 71% der Kitas die Schule als ihren wichtigsten Kooperationspartner (Peucker u.a. 2017). Klassische Formen der Kooperation, wie der Besuch der Kita-Kinder in der Grundschule, werden in der Regel genutzt; weitaus weniger verbreitet ist die Partizipation der Eltern im Transitionsprozess (Lingenauber/von Niebelschütz 2012; Hanke/Hein 2010). Dabei ist gerade die Partizipation der Eltern in dieser Phase besonders wichtig und leicht umsetzbar. Denn die Familien möchten ihre Kinder unterstützen, sind aber auf Informationen angewiesen und daher häufig sehr offen für entsprechende Angebote der Kindertageseinrichtungen (Galindo/Sheldon 2012; Dockett/Perry 2007; Barnard 2004). Den heterogenen Lebenswelten der Familien sowie komplexeren Zusammenhängen z.B. beim Schuleintritt von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf muss dabei Rechnung getragen werden. In diesem Prozess sind alle Akteure (z.B. Schulbegleitung, Therapiesettings) zu beteiligen, um anschlussfähige Bildungsperspektiven zu entwickeln, da sich gezeigt hat, dass vornehmlich Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf

durch einen nicht gelungenen Schulstart auch weiterführend negative Bildungsverläufe erleben (Albers/Lichtblau 2014). Ebenso wie die Partizipation der Eltern hat auch die der Kinder und Peers in der traditionellen Kooperationspraxis zwischen Schule und Kindergarten nur eingeschränkt ihren Platz. Zwar wird der Blickwinkel des Kindes in der Forschung aufgegriffen (siehe im Überblick Fried 2013), in der Praxis scheint es jedoch wenige Konzepte zu geben, die die Kinder als aktive Akteure verstehen, wie aus den Ergebnissen der DJI-Kita-Studie zu den Formen der Zusammenarbeit hervorgeht (Peucker u. a. 2017). In verschiedenen Modellprojekten¹¹ wurden innovative Formen der Zusammenarbeit in der Praxis erprobt. Aus den in Berry/Schmidt (2009), Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2008) und Carle/Samuel (2006) dargelegten Erfahrungen können Fachkräfte Ideen für die Kooperation entwickeln. Die Abstimmungsprozesse der Systeme Schule und Kindertageseinrichtung mögen durch die historisch gewachsenen Unterschiede hinsichtlich struktureller Verankerung und Bildungsverständnis erschwert sein (Albers/Lichtblau 2014), die Partizipation der Eltern und Kinder kann aber durch die Kompetenzen und Erfahrung der Fachkräfte in diesem Bereich eingebracht werden: „Es ist Aufgabe der Pädagoginnen, Eltern Möglichkeiten zur Partizipation zu geben und sie zu Akteuren sowie zu Experten im Übergangsprozess werden zu lassen“ (Lingenauber/Niebelschütz 2012, S. 141).

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule. Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 41. München

¹¹ Beispielsweise die Modellprojekte „Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs“ (TransKiGs), Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin. „Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“ (ponte), Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Dresden.

Fried, Lilian (2013): Transitionskonzepte Kindergarten – Schule. In: Fried, Lilian/Roux, Susanne (Hrsg): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin

Lingenauber, Sabine/von Niebelschütz, Janina L. (2012): Eltern als Gestalter des Übergangs Kindertageseinrichtung – Grundschule. In: Hess, Simone (Hrsg): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin, S. 133–142

D3 Sozialraum für Lerngelegenheiten und frühe politische Bildung aller Kinder nutzen



In der Handlungsanforderung D1 werden die Analyse des Sozialraums, die Vernetzung im Sozialraum und die Sozialraumpolitik ausdifferenziert. Mit der Perspektive auf die Akteurschaft der Kinder kann der Sozialraum auch für Lerngelegenheiten und frühe politische Bildung aller Kinder genutzt werden. Dazu ist zunächst ein grundlegendes Wissen über die Ausgestaltung des relevanten Sozialraums unabdingbar. Differenzierter kann dieses Wissen durch für Kinder geeignete sozialräumliche Analysemethoden aufbereitet werden. So können Fachkräfte herausfinden, wo sich Kinder aufhalten, welchen Themen sie im Sozialraum begegnen und welche Orte sie nutzen. Gleichzeitig werden Kinder als „ExpertInnen ihrer Lebenswelten in den Prozess

aktiv einbezogen und beteiligt“ (Deinet 2013, S. 8). Pädagogische Arrangements können Themen aus dem Sozialraum aufgreifen und an die Erfahrungen der Kinder anknüpfen. So kann z.B. ein Spaziergang zum Seniorenheim führen, da ein Kind sich dort gerne mit seinem Opa im Garten aufhält. Dieses Thema kann aufgegriffen werden und auch als Anlass für ein philosophisches Gespräch oder ein Projekt der frühen politischen Bildung dienen. Die Begrifflichkeit (frühe) politische Bildung ist nahezu aus der Elementarpädagogik verschwunden. Dagmar Beinzger und Isabell Diehm halten in einer Synopse der Bildungspläne fest, dass alle Bildungsbereiche „die in der Vergangenheit unter Begriffen wie ‚politisch-soziale Bildung‘ beschrieben wurden, zwar implizit in den Plänen enthalten, explizit aber nicht mehr in dieser Begrifflichkeit präsent sind“ (Beinzger/Diehm 2007, S. 96). Vielfach ist von sozialem Lernen die Rede, von Demokratielernen und, sofern der Bezug zum Sozialraum hergestellt wird, auch von gesellschaftlichem Engagement. Raingard Knauer u.a. definieren gesellschaftliches Engagement als freiwillige Beteiligung der Kinder an „der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen“ (Knauer u.a. 2011, S. 27) sowohl in der Kita als auch darüber hinaus in der Kommune bzw. im Sozialraum. Damit werden Kinder zu Akteuren, die nicht nur im Sozialraum teilhaben, sondern auch teilgeben. Im Situationsansatz und in der Reggio-Pädagogik ist die Nutzung des Sozialraums für Lerngelegenheiten in den pädagogischen Grundsätzen enthalten. So wird im *Konzeptionellen Grundsatz Nr. 14* des Situationsansatzes beschrieben, dass Kinder Projekte in ihrem Umfeld durchführen, „die ihnen helfen, das Leben umfassender zu begreifen und sich aktiv an seiner Gestaltung zu beteiligen“ (Preissing u.a. 2009, S. 37). In der Reggio-Pädagogik spielen Projekte eine wichtige Rolle, die sich aus den Fragen, Eindrücken und Erfahrungen der Kinder ergeben. So kann der Besuch eines wenig genutzten öffentlichen Spielplatzes ein Modellbau-Projekt nach sich ziehen, durch das der Kommune Ideen der Kinder für eine Umgestaltung des Spielplatzes präsentiert werden. Wird der Sozialraum für Lernerfahrungen der Kinder genutzt, können sich Projekte außerhalb der Kita ergeben. Kinder werden

damit nicht nur aktive Mitgestalter ihres Umfelds in der Kindertageseinrichtung, sondern erleben sich auch als Tätige, die Einfluss nehmen und damit aktiv am Leben im Sozialraum partizipieren.

Vertiefen Sie ihr Wissen!

- Beinzger, Dagmar/Diehm, Isabell (2007): Politische Bildung in Kindergarten und Vorschule. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn, S. 89–102
- Knauer, Raingard/Benedikt, Sturzenhecker/Hansen, Rüdiger (2011): Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern. Gütersloh
- Astrid Kaiser/Iris Lüschen (2014): Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. Eine empirische Untersuchung zum Sachlernen im Rahmen von Peer-Education zwischen Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler

Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2005): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München
- Ahnert, Lieselotte (2006): Anfänge der frühen Bildungskarriere. Familiäre und institutionelle Perspektiven. In: Frühe Kindheit, H. 6, S. 18–23
- Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherin-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin u.a., S. 31–41
- Ahnert, Lieselotte (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg
- Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 41. 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, S. 242–261
- Barnard, Wendy Miedel (2004): Parent involvement in elementary school and educational attainment. In: Children and Youth Services Review, 26. Jg., H. 1, S. 39–62
- Beek, Angelika von der (2012): Der 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
- Behr, Anna von (2010): Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 4. München
- Beinzger, Dagmar/Diehm, Isabell (2007): Politische Bildung in Kindergarten und Vorschule. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn, S. 89–102
- Bendt, Ute/Erler, Claudia (2010): Spielbudenzauber. Sinnvolle Raumgestaltung in Kita und Krippe. Mülheim an der Ruhr
- Bensel, Joachim/Martinet, Franziska/Haug-Schnabel, Gabriele (2016): Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau, S. 318–402
- Bernitzke, Fred (2015): Handbuch Teamarbeit. Grundlagen für erfolgreiches Arbeiten in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau u. a.
- Berry, Gabriele/Schmidt, Kai (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Frankfurt am Main
- Betz, Tanja (2016): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zusammenarbeit mit Eltern als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 9, S. 5–9
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2015): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Frankfurt am Main
- Bostelmann, Antje (2017): Der emotional geprägte Führungsstil in Krippe und Kindergarten. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2387.html> (Zugriff: 11.08.17)
- Brock, Inés (2012): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 25. München
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): Kinder- und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch. Berlin
- Carle, Ursula/Samuel, Annette (2006): Frühes Lernen. Kindergarten und Schule kooperieren. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Bremen
- Casey, Theresa (2010): Inclusive Play. Practical Strategies for Working with Children from Birth to Eight. London
- Casey, Theresa (2011): Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, S. 219–238
- Cashmore, Judy (2002): Promoting the participation of children and young people in care. In: Child Abuse & Neglect, 26. Jg., H. 8, S. 837–847
- Cloos, Peter/Karner, Britta (2010): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: Cloos, Peter (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und

- öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler, S. 169–189
- Conradi, Elisabeth (2013): Ethik im Kontext sozialer Arbeit. In: EthikJournal, 1. Jg., H. 1, S. 1–19
- Conradi, Elisabeth (2016): Die Ethik der Achtsamkeit zwischen Philosophie und Gesellschaftstheorie. In: Conradi, Elisabeth/Vosman, Frans (Hrsg.): Praxis der Achtsamkeit. Schlüsselbegriffe der Care-Ethik. Frankfurt am Main/New York, S. 53–86
- Deinet, Ulrich (2007): Lebensweltanalyse – ein Beispiel raumbezogener Methoden aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 57–71
- Deinet, Ulrich (2011): Der sozialräumliche Blick auf Kindheit und Kindertageseinrichtungen. In: Robert, Günther/Pfeifer, Kristin/Dröbler, Thomas (Hrsg.): Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung – Risiken – Prävention in der frühen Kindheit. Wiesbaden, S. 291–310
- Deinet, Ulrich (2013): Sozialraumorientierung als Konzeptionsentwicklung. Vom einrichtungszentrierten Blick zum Lebensweltbezug. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 8, S. 8–12
- Deinet, Ulrich (2014): Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. <http://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php> (Zugriff: 11.08.2017)
- Derman-Sparks, Louise (2008): Anti-Bias-Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten – Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 239–248
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2008): Bildung gemeinsam verantworten. Kooperation von Kindergarten und Grundschule erfolgreich gestalten. Weimar
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2016): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung multiprofessioneller Teams und multiprofessionellen Arbeitens in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Deutsches Institut für Menschenrechte/Deutsches Jugendinstitut/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
- Dieckbreder, Frank/Koschmider, Susanne M./Sauer, Martin (2014) (Hrsg.): Kita-Management. Haltungen – Methoden – Perspektiven. Göttingen
- Dockett, Sue/Perry, Bob (2007): Transitions to school. Perceptions, Expectations, Experiences. Sydney
- Fialka, Viva (2017): Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement – in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau
- Fried, Lilian (2013): Transitionskonzepte Kindergarten – Schule. In: Fried, Lilian (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin, S. 311–324
- Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 22. München
- Friederich, Tina/Kerl-Wienecke, Astrid (2014): 55 Fragen & Antworten. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Berlin
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike/Tinius, Claudia (2017): Herausforderndes Verhalten in Kindergarten und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen. Stuttgart
- Fuhrer, Urs (2005): Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern/Göttingen/Toronto
- Fuß, Andrea (2011): Es muss nicht jeder alles können. Chancen und Risiken von Heterogenität in Kita-Teams. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 8, S. 22–23
- Galindo, Claudia/Sheldon, Steven (2012): School and home connections and children's kindergarten achievement gains: the mediating role of family involvement. In: Early Childhood Research Quarterly, 27. Jg., H. 1, S. 90–103
- Gomolla, Mechthild (2013): Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Ein normativer Reflexionsrahmen für eine heterogenitätsbewusste Organisationsentwicklung in (vor)schulischen Bildungsein-

- richtungen. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, S. 53–79
- Gomolla, Mechtild (2016): *Diskriminierung*. In: Mecheril, Paul/Kourabas, Veronika/Rangger, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*, S. 73–89
- Graf, Pedro/Spengler, Maria (2013): *Leitbild- und Konzeptentwicklung*. Augsburg
- Griebel, Wilfried (Hrsg.) (2013): *Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte = Transition to school and multilingualism; a curriculum for educational professionals*. Hamburg
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate/Wörz, Thomas (2004): *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim
- Günnewig, Kathrin/Reitz, Sandra (2016): *Menschenrechte von Anfang an. Die Bedeutung frühkindlicher Menschenrechte*. Berlin
- Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.) (2007): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach im Taunus
- Hagendorff, Jutta Eva (2016): *Die Stellung der Erziehungsberechtigten in der Kindertagesbetreuung*. In: *Soziale Arbeit*, H. 10, S. 377–385
- Hanke, Petra/Hein, Anna Katharina (2010): *Der Übergang zur Grundschule als Forschungsthema*. In: Diller, Angelika (Hrsg.): *Wieviel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München, S. 91–109
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar
- Hard, Louise/Jónsdóttir, Arna H. (2013): *Leadership is not a dirty word. Exploring and embracing leadership in ECEC*. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 21. Jg., H. 3, S. 311–325
- Hart, Roger A. (1992): *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florenz
- Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia (2012): *Institutionelle Diskriminierung*. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden, S. 883–899
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2015): *Raumgestaltung in der Kita. Sonderheft von kindergarten heute – die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern*. Freiburg im Breisgau
- Heimlich, Ulrich (2013): *Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 33. München
- Heimlich, Ulrich (2015): *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn/Stuttgart
- Heimlich, Ulrich (2017): *Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München
- Hekel, Nicole/Neumann, Sascha (2016): *Dabeisein, Mitmachen, Einflussnehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalltag*. In: *TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita*, H. 10, S. 22–25
- Herwig-Lempp, Johannes (2016): *Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung*. Ein Lern- und Übungsbuch. Göttingen/Bristol
- Hetzer, Hildegard (1967): *Spiel und Spielzeug für jedes Alter*. München
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): *Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armuts-sensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 38. München
- Höhme-Serke, Evelyne/Bayersdorff, Sabine (2011): *Mit Kindern Demokratie leben*. Aachen
- Höhme-Serke, Evelyne/Ansari, Madokht (2003): *„Ohne Eltern geht es nicht“*. Familienkulturen achten – auf Eltern zugehen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau, S. 63–76
- Höke, Julia (2016): *Als Gruppensprecher muss man schwindelfrei sein. Kinderperspektiven auf formale Partizipationsstrukturen in der Kita*.

- In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 36. Jg., H. 3, S. 298–313
- Jares, Lisa (2014): Die Kita im Stadtteil. Die Bedeutung von Sozialraumorientierung. In: Kindergarten heute, H. 11/12, 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 (Hrsg.): Alles Inklusiv!? Teilhabe und Wertschätzung in der Leistungsgesellschaft. Mössingen, S. 43–60
- Kalicki, Bernhard (2010): Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 2, S. 193–205
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden
- Klein, Lothar (2014): Lernen aus Unterschieden. Unterschiedliche Auffassungen sind eine Stärke von Teams. In: TPSLeben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 10, S. 7–10
- Knauer, Raingard/Hansen, Rüdiger (2016): Eine Verfassung für die Kita. Chancen und Grenzen eines demokratischen Verfahrens. In: TPSLeben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 5, S. 10–12
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt/Hansen, Rüdiger (2011): Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern. Gütersloh
- Kobelt Neuhaus, Daniela/Refle, Günter (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 37. München
- Kohlen, Helen/Kumbruck, Christel (2008): Care-Ethik und das Ethos fürsorglicher Praxis. (Literaturstudie). Bremen
- 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
- Krenz, Armin (2008): Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten. Professionell, konkret, qualitätsorientiert. Troisdorf
- Kron, Maria (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 3, S. 1–7
- Kühn, Susanne (2014): Zusammenarbeit mit Familien mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren unter Berücksichtigung kultureller Diversität. O.O.
- Laevers, Ferre (Hrsg.) (2009): Beobachtung und Begleitung von Kindern. Wegberg
- Levy, Joseph (1978): Play behavior. New York
- Lingenauber, Sabine/Niebelschütz, Janina L. von (2012): Eltern als Gestalter des Übergangs Kindertageseinrichtung – Grundschule. In: Hess, Simone/Baumann-Klett, Angelika (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern. In: Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin, S. 133–141
- Mac Naughton, Glenda M. (2006): Respect for diversity. An international overview. Den Haag
- Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre). Weinheim [u.a.]
- Maywald, Jörg (2014): Recht haben und Recht bekommen – der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen. O.O.
- Maywald, Jörg (2017): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg im Breisgau
- Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Stuttgart
- Neuß, Norbert/Westerholt, Friederike (2010): Didaktische Formen und Momente in der elementarpädagogischen Praxis. Dimensionen didaktischen Handelns im Elementarbereich. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln, S. 199–224

- Nothdurft, Werner (2007): Anerkennung. In: Straub, Jürgen (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart u.a.
- Peucker, Christian/Gragert, Nicola/Pluto, Liane/Seckinger, Mike (2010): Kindertagesbetreuung unter der Lupe. Befunde zu Ansprüchen an eine Förderung von Kindern. München
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertagesstätten. Empirische Befunde. Weinheim
- 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
- Preissing, Christa/Heller, Elke/Boldaz-Hahn, Stefani (2009): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau
- Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5. München
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u.a.
- 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 Kindergartentageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München
- Prenzel, Annedore/Liebers, Katrin/Greiling, Ute (2015): Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Halle-Wittenberg
- Prokop, Edeltraud (2012): Kinder nutzen Räume anders. In: Haug-Schnabel, Gabriele/Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Weimar/Berlin, S. 187–195
- Regner, Michael/Schubert-Suffrian, Franziska (2016): Und nun auch noch Partizipation. Beteiligung ist kein zusätzliches Projekt. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 5, S. 13–15
- Richter, Sandra (2014): Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten. O.O.
- Rosenstiel, Lutz von (2009): Die Arbeitsgruppe. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michel E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart, S. 317–343
- Roth, Xenia (2014): Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg im Breisgau
- Roux, Susanna/Tietze, Wolfgang (2007): Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 4, S. 367–384
- Schaarschmidt, Monika (2015): Kinder und Erwachsene im Dialog. Die Bedeutung des Philosophierens in der Kita. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, H. 7, S. 49–51
- Schäffter, Ortfried (2009): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In: Tolksdorf, Markus/Mörchen, Annette (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 171–182
- Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 18. München
- Schelle, Regine/Friederich, Tina (2015): Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch inklu-

- sive Frühpädagogik: Eine Analyse der Schlüsselprozesse in Kitas. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 1, S. 67–80
- Schlummer, Bärbel/Schlummer, Werner (2003): Erfolgreiche Konzeptionsentwicklung in Kindertagesstätten. München u.a.
- Schlummer, Werner/Schlummer, Bärbel (2011): Konzeptionsentwicklung und Inklusion. Unverzichtbares Know-how im Elementarbereich und in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Unsere Jugend, 63. Jg., H. 10, S. 402–412
- Schulz, Marc (2016): Zum Begriff „Informelles Lernen“. In: Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Mohn, Elisabeth/Schulz, Marc (Hrsg.): Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und entdecken = Day care routine as a learning context. Berlin, S. 10–12
- Stenger, Ursula (2010): Zur Didaktik in der Reggio-Pädagogik. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln, S. 114–143
- Struck, Jutta (2015): Erster Abschnitt: Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz. In: Wiesner, Reinhard/Dürbeck, Werner (Hrsg.): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. München
- Sturzenhecker, Benedikt (2009): Evaluation von 18 Eltern-Kind-Zentren in Hamburg. Abschlussbericht. Hamburg
- Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 34. München
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München
- Textor, Martin R. (2006): Einleitung: Die Zusammenarbeit mit Eltern – aus der Perspektive der Erziehungs- und Bildungspläne der Länder. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau, S. 11–31
- Textor, Martin R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. O.O.
- Textor, Martin R. (2016): Kindertagesbetreuung. <http://www.kindertagesbetreuung.de/> (Zugriff: 11.08.17)
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus (2015): Lebensweltorientierung. In: Thiersch, Hans (Hrsg.): Soziale Arbeit und Lebensorientierung. Bd. 1. Konzepte und Kontexte. Gesammelte Aufsätze. Weinheim u.a., S. 327–365
- 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. 80–106
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, H. 53, S. 16–35
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar/Berlin
- Tietze, Wolfgang/Meischner, Tatjana (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne/Dittrich, Irene/Grenner, Katja/Hanisch, Andrea/Marx, Jule (Hrsg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Weimar
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2009): Familie und Erziehung in der Sozialen Arbeit. Schwalbach im Taunus
- Völkel, Petra (2003): Stellenwert und Umsetzung sozialer Partizipation in pädagogischen Konzepten. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann,

- Heidrun (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München, S. 91–111
- 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. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1989.html> (Zugriff: 11.08.17)
- Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Strohmer, Janina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2016): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg. Weinheim/Basel
- Weltzien, Dörte/Viernickel, Susanne (2008): Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen. Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Haderlein, Ralf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau, S. 203–234
- Wieviorka, Michel (1995): The Arena of Racism. London
- Wolf, Bernhard (2002): Elternhaus und Kindergarten. Einschätzungen aus zwei Perspektiven (Eltern und Erzieherinnen). Aachen
- Wolfberg, Pamela (2011): Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen und soziale Inklusion in pädagogischen Einrichtungen für Vorschulkinder. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, S. 247–263
- Wüstenberg, Wiebke (2008): Evaluationsbericht. Bestandsaufnahme, Bedarfsentwicklung/-analyse, Angebotsplanung des Kinder- und Familienzentrums Fechenheim. O.O.
- Wygotski, Lew S. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln
- Ytterhus, Borgunn (2011): Das Kinderkollektiv – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, S. 113–131