

Übergeordnete Handlungsanforderungen

Wohlbefinden und Bildungsteilhabe als sich gegenseitig bedingende Wirkfaktoren im Bereich der Frühen Bildung

Die Weiterbildungsinitiative (WiFF), eines der größten Projekte im Bereich der Frühen Bildung in Deutschland, zielt darauf die Professionalisierung der Fachkräfte zu fördern. Das Projekt arbeitet über unterschiedliche Ansätze und Kanäle, u.a. um fachliche Impulse für das frühpädagogische Aus- und Weiterbildungsfeld sowie die Praxis zu erarbeiten. Auf der Homepage www.weiterbildungsinitiative.de sind u.a. Informationen zu Tagungen, Studienergebnisse sowie Veröffentlichungen abrufbar.

Das hier dargestellte Arbeitsergebnis legt den Fokus auf die Wechselwirkung zwischen „Wohlbefinden“ und „Bildungsteilhabe“ im frühpädagogischen Sektor und wurde im Rahmen eines Arbeitsbuchs für die frühpädagogische Weiterbildung entwickelt. Die sog. *Wegweiser Weiterbildung* sind zentrale Publikationen des Projekts und wurden zu unterschiedlichen Themen wie bspw. Mehrsprachigkeit, Inklusion oder Frühe naturwissenschaftliche Bildung veröffentlicht. Die Wegweiser sollen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner darin unterstützen, ihre Angebote kompetenzorientiert zu gestalten bzw. weiterzuentwickeln. Daher beinhalten sie u.a. ein detailliertes Kompetenzprofil.

1. Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

Die WiFF-Kompetenzprofile lehnen sich an ein sogenanntes Kompetenzstrukturmodell an, wie es im DQR verwendet wird. Diese Modelle machen deutlich, aus welchen Dimensionen sich berufliche Handlungskompetenz entwickelt.

Leitend in den WiFF-Kompetenzprofilen ist das weite, allgemeine Kompetenzverständnis des DQR, wonach Kompetenz als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ definiert ist (AK DQR 2011, S. 4). Mit anderen Worten: Es genügt nicht die Fähigkeit, etwas tun zu können; man muss auch willens sein, es umzusetzen. Kenntnisse und Fertigkeiten – also fachliche Kompetenzen – sollen ebenso wie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten (personale Kompetenzen) entwickelt und eingesetzt werden. Dabei soll reflektiert und verantwortungsbewusst gegenüber der sozialen Umwelt gehandelt werden.

Angelehnt an das Kompetenzstrukturmodell im DQR und fachwissenschaftliche Theorien beinhalten diese Dimensionen im Einzelnen Folgendes:

- Wissen umfasst die Kenntnis von bereichsspezifischen wissenschaftsbasierten Theorien, Grundsätzen, Gesetzen sowie Fakten u. Ä., beispielsweise in Bezug auf die Organisation Kindertageseinrichtung, pädagogische Konzepte, frühkindliche Entwicklungsprozesse, die Lebenswelten von Kindern und Eltern und den jeweiligen Bildungsgegenstand (z. B. Natur) (Faas 2013; AK DQR 2011).
- Fertigkeiten sind die Fähigkeiten, dieses Wissen durch Denken und Handeln in der Berufspraxis u. a. in der Interaktion mit den Kindern anzuwenden. Dabei geht es auch darum, Probleme auf kreative Weise zu lösen (AK DQR 2011; Edelmann / Tippelt 2007).

- Sozialkompetenz zeigt sich in der empathischen Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Erziehungsberechtigten). Die Beweggründe der anderen sollten nachvollzogen, die eigenen artikuliert werden. Sozialkompetenz ist zudem die Fähigkeit, das eigene Arbeitsfeld verantwortungsbewusst mitzugestalten (AK DQR 2011; Edelmann / Tippelt 2007).
- Selbstkompetenz führt zur Herausbildung eines Bewusstseins über die eigene Identität. Mit Bezug auf Werte und Normen sollte verantwortungsbewusst gehandelt werden. Dazu gehören die Fähigkeit zur Reflexion sowie die Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln (AK DQR 2011; Edelmann / Tippelt 2007).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team- / Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit / Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz
z.B. gesetzliche Grundlagen, Rahmenkonzepte, pädagogisches Wissen	z.B. Anwendung von Methoden, Schaffung von Strukturen, Initiierung und Umsetzung von Projekten	z.B. Kooperation mit anderen, Kommunikation, Repräsentation nach außen, Verhandlung	z.B. Reflexion des eigenen Handelns oder des Handelns anderer

Tabelle 1: Übersicht des Aufbaus der WiFF Kompetenzprofile angelehnt an den DQR

Die WiFF Kompetenzprofile vertreten ein Verständnis von Kompetenzorientierung, das Bildung einschließt. Sie sollen/wollen die Selbstständigkeit, das Einnehmen anderer Perspektiven sowie Mitbestimmungs- und Kritikfähigkeit der Fachkräfte anregen.

2. Die Handhabung des Kompetenzprofils

Im Rahmen der Erarbeitung des *Wegweisers Weiterbildung* zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung begleitete eine Expertengruppe u.a. die Erarbeitung der drei übergeordneten Handlungsanforderungen des vorliegenden Kompetenzprofils:

- Das Wohlbefinden aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen
- Die Bildungsteilhabe aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen
- Alle Kinder in ihrer individuellen Lebenswelt sowie in ihrer Welterkundung mit ihren vielfältigen Interessen, Kompetenzen und Entwicklungspotenzialen wahrnehmen

Die Handlungsanforderungen und zugehörige Kompetenzen bilden themenunabhängig das Fundament frühpädagogischen, inklusiven Handelns.

Lesart

Die WiFF Kompetenzprofile beschreiben zugeordnet nach „Handlungsanforderungen“ Kompetenzen, die zur Bewältigung dieser Handlungsanforderungen in den jeweiligen Handlungsfeldern notwendig sind. Die einzelnen Kompetenzfacetten Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz sind in Bezug auf die jeweilige Handlungsanforderung sowohl spaltenweise als auch zeilenweise zu lesen. Im Kompetenzprofil ist in der „Wissensebene“ die thematische Ausrichtung der Kompetenz farbig hervorgehoben, da sie sich durch die gesamte Zeile bis zur „Selbstkompetenz“ durchzieht. Daher kann das Profil sowohl horizontal nach Themen als auch vertikal nach Kompetenzebene gelesen werden. Der strukturelle Aufbau innerhalb der Handlungsanforderungen geht dabei vom Abstrakten zum Speziellen und orientiert sich in der Reihenfolge an folgenden Aspekten:

- Rechtlicher Rahmen
- Konzeption und Theorie
- Kommunikation und Interaktion
- Struktur und Rahmenbedingungen
- Zusammenfassende Reflexion

Kompetenzen = konkrete Lernziele

Die Kompetenzformulierungen stellen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar. Die Angebote können darauf hin ausgerichtet und didaktisch konzipiert werden. Zudem bietet das Kompetenzprofil eine Folie, um zu prüfen, inwieweit die bestehenden Weiterbildungsangebote zur Entwicklung zentraler Kompetenzen beitragen. Hierfür können einzelne Handlungsanforderungen herangezogen werden.

Das Kompetenzprofil als Qualitätsentwicklungsinstrument

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, um die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern, indem es exemplarisch zeigt, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabekatalog oder Checkliste, sondern als Qualitätsentwicklungsinstrument, mit dessen Hilfe die individuellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte – orientiert an Wissenschaft und Praxis – weiterentwickelt werden können.

I Das Wohlbefinden aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen

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

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

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

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

Ausgehend von den verschiedenen Bindungsstufen (Bowlby 1969) entwickelt das Kind in den ersten Jahren nach und nach ein „inneres Arbeitsmodell“, das auf seinen frühen Erfahrungen mit seiner Bezugsperson basiert, „in deren Verlauf das Kind das Ausmaß an Zuverlässigkeit entdeckt, mit dem seine Bedürfnisse befriedigt wurden, um so die Empfindung von Sicherheit zu ermöglichen. (...) Daher nimmt man an, dass das innere Arbeitsmodell von Bindung bei Kindern ihre allgemeine Einstellung, ihr soziales Verhalten, die Wahrnehmung anderer sowie die Entwicklung ihres Selbstwertgefühls und ihres Bewusstseins vom Selbst beeinflusst“ (Thompson 2006 zitiert nach Siegler 2016a, S. 401). So ist u.a. auch die Regulationskompetenz der Kinder von den frühen Erfahrungen bzw. vom inneren Arbeitsmodell abhängig: „Innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung lernt das Kind durch die Erfahrung interpsychischer Emotionsregulation, welche Reaktions- und Regulationsmöglichkeiten wirksam sind und baut dadurch Erwartungen darüber auf, welche Folgen die verschiedenen emotionalen Ausdrucksformen und damit verbundenen Regulationsstrategien in bestimmten Situationen nach sich ziehen“ (Bundschuh 2003, S. 58).

Neben dem familiären Umfeld werden die Kindertageseinrichtungen zu einem unmittelbaren Teil der sozialen Welt der Familien und Kinder, die Fachkräfte zu direkten Bezugspersonen. Das Wohlbefinden resultiert nicht nur aus den bereits genannten Aspekten, zum Beispiel dem Gefühl der Sicherheit und

Geborgenheit, dass die Kinder entwickeln, sondern auch aus einem respektvollen Umgang aller miteinander, der auf der Anerkennung der Heterogenität der Kinder und ihrer Familien beruht (Prenzel 2014). Dazu gehört die Wertschätzung ihrer kulturellen Wurzeln. Eine wichtige Aufgabe der Einrichtung ist es daher, die unterschiedlichen familiären und institutionellen Lebenswelten im Sinne der Kinder miteinander zu verbinden und eine wertschätzende Kultur aufzubauen, die emotionales Lernen und verlässliche Beziehungen ermöglicht. Diese geben den Kindern Orientierung und Sicherheit und helfen ihnen dabei, ein stabiles, selbstbewusstes „Ich“ zu entwickeln. Im Kita-Alltag müssen pädagogische Fachkräfte dabei den heterogenen Erfahrungen, Erwartungen und Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien individuell gerecht werden. Zudem trifft das familiäre Umfeld der Kinder auf die gegebene (Rahmen-)Bedingungen der jeweiligen Einrichtung und die Fürsorge sowie (emotionale) Kompetenz der Fachkräfte und Teams.

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

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

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

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

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die Qualität der Beziehung zwischen der Erzieherin oder dem Erzieher und dem Kind neben dessen Wohlbefinden auch seine kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung beeinflusst. Wichtige Faktoren für die Intensität der Beziehung zum Kind waren die Sen-

sitivität der Fachkraft, aber u.a. auch das Alter des Kindes, sein Geschlecht, die Ethnie sowie die Beziehung zu dessen Eltern (im Überblick Textor 2007). Robert C. Pianta, Bridget Hamre und Karen M. La Paro beschreiben die Feinfühligkeit der Fachkräfte als eine zentrale Kategorie in Bezug auf die emotionale Unterstützung der Kinder in institutionellen Räumen (Pianta u.a. 2007). Unter Feinfühligkeit werden das sensible Wahrnehmen der Bedürfnisse des Kindes sowie das prompte Reagieren auf diese verstanden. Das Kind erfährt dadurch ein gewisses Maß an Selbstwirksamkeit und Verlässlichkeit. Diese Erfahrungen äußern sich darin, dass das Kind ausgeglichen ist, Interesse zeigt und sich auf Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen einlässt.

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

Neben einer vorbereiteten Lernumgebung sind dabei feinfühlig Interaktionspartnerinnen und -partner von entscheidender Bedeutung (Remsperger 2015). Insbesondere die „Assistenz“ und die „Unterstützung bei der Exploration“ sind wichtige Aspekte einer pädagogischen Beziehung zwischen Kind und Fachkraft, die den Wissenserwerb der Kinder unterstützen (Ahnert 2010, S. 127 f.; Ahnert 2004, S. 265). Auf der Beziehungsebene zu Peers zeigt sich, dass diese mit zunehmendem Alter eine wichtigere Rolle bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung, des subjektiven Wohlbefindens und der Bildungsprozesse der Kinder spielen, zum Beispiel durch die Entwicklung kooperativer und komplexerer Spiele (Siegler u.a. 2016b). Das gemeinsame Spiel unter Peers wird als ein „Königsweg zu umfassender Teilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen“ gesehen, der sich u.a. auf die sprachliche, kognitive und emotional-soziale Entwicklung der Kinder auswirkt (Heimlich 2017, S. 18). Für die Initiierung bzw. Unterstützung gemeinsamen Spiels sind neben einer sensiblen Wahrnehmung und Begleitung der Prozesse seitens der Fachkraft außerdem „optimale räumlich-materielle Bedingungen“ sowie das Mitspielen bzw. Vorspielen notwendig, um Kindern auch „neue Anregungen“ zu vermitteln (ebd., S. 15).

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

Reflexionsfragen für Kita-Fachkräfte:

- Woran ist zu erkennen, dass Kinder sich wohlfühlen?
- Auf welche Weise werden die individuellen, aktuellen Bedürfnisse der Kinder in der Alltagsgestaltung der Kindertageseinrichtung berücksichtigt?
- Informiert man sich über die Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen der Kinder mit den Bezugspersonen und im Team?
- Besuchen die Kinder gern die Einrichtung? Sind sie ausgeglichen, kommunikativ, aufgeschlossen und lernfreudig? Haben sie stabile soziale Kontakte?
- Stehen die Rechte der Kinder im Mittelpunkt? Wie werden diese transparent gemacht, vertreten und gestärkt bzw. gesichert?
- Wie können Missinterpretationen seitens Erwachsener im Hinblick auf die Bedürfnisse, Interessen und Wünsche der Kinder vermieden werden?

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

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

II Die Bildungsteilhabe aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen

Das Recht auf Bildung ist ein allgemeines Menschenrecht (Artikel 26 Absatz 1) und wird von der VN-Kinderrechtskonvention in den Artikeln 28 und 29 betont. Nach Sozialgesetzbuch (SGB) VIII § 22 Absatz 2 und 3 sind Kindertageseinrichtungen für die Aufgabenbereiche Bildung, Betreuung und Erziehung zuständig. Dabei wird im 12. Kinder- und Jugendbericht die Bildung den Bereichen Erziehung und Betreuung übergeordnet sowie als aktiver Prozess beschrieben, „in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet. Bildung des Subjekts in diesem Sinne braucht folglich Bildungsgelegenheiten durch eine bildungsstimmulierende Umwelt und durch die Auseinandersetzung mit Personen. Bildung erfolgt dabei in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen einem lernwilligen Subjekt und seiner sozialen Umwelt“ (BMFSFJ 2006, S. 83), zum Beispiel im Spiel mit den Peers oder in der Interaktion mit Fachkräften. Mit Blick auf die 16 Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung kann die genannte Definition noch durch folgende Aspekte ergänzt werden:

„1. Bildung ist ein mit der Geburt beginnender, lebenslanger Prozess, der von den Bildungssubjekten eigenaktiv gesteuert wird und insbesondere in der frühen Kindheit auf einer sinnlichen und handelnden Basis beruht.

2. Der Bildungsprozess verschränkt dabei die Aufnahme der Erfahrungen des Außen mit den eigensinnigen Selbstdeutungen des Kindes.

3. Ziel des Bildungsprozesses ist die Verbindung [bzw. Beziehung, Anmerkung d. A.] des Subjektes mit der Außenwelt, indem Individualität und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit gleichermaßen ausgeprägt werden“ (Hebenstreit 2008, S. 48).

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

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

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

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

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

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

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

Die Komplexität und das Zusammenspiel dieser Ebenen zeigen sich im Detail in den Facetten des Kompetenzprofils. Für die Umsetzung bietet ein humanistisches Bildungsverständnis einen geeigneten Orientierungsrahmen, der die Stärken und Interessen von Kindern in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stellt. Die Identität und die Lebenswelt der Kinder und damit auch deren Bezugsgruppe werden mit diesem Ansatz wertgeschätzt und Kinder in ihrem Aufwachsen gestärkt. Die Repräsentation der Lebenswelt aller Kinder in der Kindertageseinrichtung ist ein grundlegendes Ziel der „vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 43), die aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen der heutigen Zeit eine wichtige Aufgabe der (frühen) Bildung darstellt. Frühpädagogische Fachkräfte können Bildung nicht steuern oder aktiv herstellen, nur anregen und unterstützen: Durch eine feinfühlig Wahrnehmung und Beziehungsgestaltung im Kita-Alltag und dessen Reflexion können sie ein Bewusstsein für ihre Rolle als Unterstützende der Bildungsteilhabe entwickeln. Auf dieser Grundlage sind sie fähig, inklusive Formate für den Alltag zu erarbeiten und umzusetzen, zum Beispiel durch gezielte verbale oder nonverbale Ansprache der Kinder.

Darüber hinaus begegnen sie den Bezugspersonen der Kinder – die bei jungen Kindern vor allem zum familiären Umfeld gehören– empathisch und begreifen sie als Ressource bzw. Expertinnen und Experten. Denn Kinder nehmen das gesellschaftliche Ansehen ihrer Bezugsgruppen wahr und integrieren die Bewertung in ihr Selbstbild (Richter 2014; Derman-Sparks 2008; Wagner 2008a, 2008b). Daher ist es notwendig, dass die Fachkräfte die (Vor-)Erfahrungen, die Kinder in ihrer Lebenswelt machen, aktiv in die Gestaltung von Erfahrungsräumen und

-möglichkeiten (im Innen- und Außenbereich) einbeziehen. Im Fokus der Kindertageseinrichtung sollten dann Erfahrungsräume stehen, die verschiedene Sinnesebenen ansprechen sowie herausfordernde, an den Interessen, Fähigkeiten und an der Wahrnehmung des Alltags orientierte Impulse setzen, um die Kinder u.a. bei der Umwandlung von Erlebnissen zu Erfahrungen (Dewey 1988) zu unterstützen.

Reflexionsfragen für Kita-Fachkräfte:

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

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

Schäfer, Gerd E. (2003): Was ist frühkindliche Bildung? In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim/Basel, S. 10–42

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

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München

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

Die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt ist nicht nur von einer sicheren Bindung zu einer Bezugsperson abhängig (Lengning/Lüpschen 2012), sondern auch von den jeweiligen Gegebenheiten der direkten Umwelt und davon, inwiefern diese die Grundbedürfnisse des Kindes nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit ausreichend befriedigt (Deci/Ryan 2000; siehe). Als zentrales Element wird der Prozess von der selbsttätigen zur identitätsstiftenden Auseinandersetzung mit der sozialen, sachlichen und geistigen Umwelt betont. Dieser gilt für alle Kinder, ganz gleich, mit welchen Herausforderungen oder Merkmalen (z.B. Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund oder spezieller Förderbedarf) sie in die Kindertageseinrichtung kommen (Prenzel 2016; Haberkorn 2009; siehe auch Gebhard/ Rehm 2018). Gerade durch die wachsende Heterogenität der Kinder und ihrer Familien nimmt die Bedeutung von Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung besonders von individuellen Aneignungsprozessen bei Kindern im institutionellen Kontext zu.

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

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

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

Erfahren Kinder Zurückweisung, Nichtbeachtung oder sogar Abwertung, zum Beispiel ihrer (Familien-)Sprache, und verfügen sie gleichzeitig nicht über ausreichende Schutzfaktoren, kann sich das negativ auf die Entwicklung besonders ihrer Identität, auf den Kontakt zu ihrer Familie und auf die Gruppenatmosphäre auswirken (Panagiotopoulou 2016; Röhner 2005). Annedore Prengel spricht von Anerkennung und der Kehrseite Verletzung als geeigneten Kategorien, um Beziehungsqualitäten zu beschreiben (Prengel 2013). Die Anerkennungstheorie von Axel Honneth unterscheidet drei verschiedene Ebenen von Anerkennung, die sich auch in Kindertageseinrichtungen dafür eignen, das Ziel der Anerkennung bewusst zu gestalten: Liebe, Recht und Solidarität (Honneth, zitiert nach Jerg 2014). Die Ebene Liebe als Grundlage lässt sich als bedingungsloses Angenommensein umschreiben. In den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen wird dies in Leitlinie fünf so verdichtet: „(...) pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens“ (Deutsches Institut für Menschenrechte u.a. 2017, S. 3). Die Ebene Recht lenkt den Blick auf die Kinder als eigene Rechtsträger und die Achtung „rechtlich verbrieftter Freiheit und Gleichheit“ (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).

Letztlich ist Anerkennung für die Kinder sowie für ihre Interessen und Stärken dann vorhanden, wenn jedes Kind die Chance hat, „sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll zu erfahren“ (Honneth, zitiert nach Jerg 2014, S. 51). Nach Annika Sulzer und Petra Wagner ist die Erarbeitung einer

¹ „Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychischen und psycho-sozialen Entwicklungsrisiken“ (Haberkorn 2009, S. 88)

wertebasierten Handlungskompetenz die Voraussetzung für das inklusive Handeln in Kindertageseinrichtungen, das Heterogenität als Bereicherung wahrnimmt und allen Kindern gerecht werden will (Sulzer/Wagner 2011). Hierunter fallen auch die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt.

Reflexionsfragen für Kita-Fachkräfte:

- Werden dem einzelnen Kind in der Gruppe und seiner Familie Wertschätzung und Anerkennung entgegengebracht, zum Beispiel hinsichtlich ihrer kulturellen und sprachlichen Wurzeln?
- Ist das Handeln der Fachkräfte empathisch, den Kindern zugewandt und tolerant, beispielsweise gegenüber heterogenen Lebensformen?
- Welche Entwicklungsbereiche der Kinder stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit? Werden die Erfahrungen der Kinder gezielt berücksichtigt?
- Wofür interessieren sich die Kinder aktuell, wofür weniger?
- Werden ihre Ideen, Impulse und Wünsche adäquat erfragt und aufgegriffen?
- Werden die Kinder mit ihren Stärken und Ressourcen „gesehen“ und werden diese gezielt genutzt bzw. weiter ausgebaut?

Vertiefen Sie Ihr Wissen!

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

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

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
Übergeordnete Handlungsanforderungen				
I Das Wohlbefinden aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
a)	... weiß, dass das humanistische Menschenbild den Menschen als positives, nach Selbstverwirklichung strebendes Individuum wahrnimmt (siehe Grundgesetz Artikel 1 ²).	... nimmt eine am humanistischen Menschenbild orientierte Haltung ein und stellt damit das Wohlbefinden jedes Kindes in den Mittelpunkt ihrer Arbeit.	... nimmt Kinder als kompetent sowie gleichwertig wahr und gestaltet eine professionelle Beziehung, die Sicherheit und Schutz bietet und von Wertschätzung und Anerkennung geprägt ist.	... reflektiert ihre Haltung und ihre Werte anhand ihrer Wahrnehmungen und Handlungen im Alltag.
b)	kennt den unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem individuellen Wohlbefinden und der Erfüllung menschlicher (Grund-)Bedürfnisse ³ und weiß, dass diese je nach Kontext und Situation individuell variieren können.	... nimmt die individuellen Bedürfnisse der Kinder wahr, dokumentiert ihre Beobachtungen hinsichtlich der sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung und Stabilität des Kindes und trägt für die Erfüllung der Bedürfnisse Sorge.	... achtet besonders auf Kinder, deren Bedürfnisse aktuell nicht in Balance sind bzw. die sich in herausfordernden Lebenssituationen befinden (z.B. bei Krankheit, Wohnortwechsel, Trennung).	... reflektiert das Wohlbefinden der Kinder in der Einrichtung und inwiefern die Grundbedürfnisse der Kinder im Alltag berücksichtigt und erfüllt werden.

² „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“ (Artikel 1, Grundgesetz).

³ Nach Berry Brazelton und Stanley Greenspan umfassen die (Grund-)Bedürfnisse beständige liebevolle Beziehungen, körperliche Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation, Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind, entwicklungsgerechte Erfahrungen, Grenzen und Strukturen, stabile, unterstützende Gemeinschaften und kulturelle Kontinuität sowie Zukunftssicherung (Brazelton/Greenspan 2008).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
c)	kennt den Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und (gelebter) Partizipation, auch im Hinblick auf Resilienz.	... nimmt sich für die Kinder Zeit, orientiert sich an ihren Stärken und Ressourcen und berücksichtigt im Alltag Gelegenheiten zur Selbstbestimmung und Partizipation der Kinder.	... arbeitet zusammen mit den Kindern daran, z.B. die Verschiedenheit der Kinder in der Gruppe als Ressource wahrzunehmen und vermittelt dabei ein positives Menschenbild.	... reflektiert ihre Arbeit mit Fokus auf die Selbstverwirklichungs-, Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder.
d)	weiß, wie zentral Kommunikation und Interaktion für das Wohlbefinden des Kindes sind, und kennt die Vielfalt nonverbaler sowie verbaler Signale, derer sich Kinder und Erwachsene in der Kommunikation bedienen.	... pflegt die Beziehung zum Kind/ zu den Kindern durch Zuwendung, Responsivität, körperliche Nähe (vor allem bei kleinen Kindern), Aufmerksamkeit sowie Förderung von Autonomie und unterstützt positive (Peer-) Kontakte.	... setzt nonverbale und verbale Signale in der Arbeit mit den Kindern ein (z.B. sucht Blickkontakt, spricht Kinder gezielt an) und nimmt deren Signale sensibel wahr.	... reflektiert die (non)verbale Kommunikation und Interaktion mit dem Kind unter der Perspektive des wahrgenommenen Wohlbefindens.
e)	... weiß, wie wichtig die Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld des Kindes für sein Wohlbefinden in der Einrichtung ist.	... signalisiert Offenheit und Freundlichkeit gegenüber den Kindern und ihrem familiären Umfeld und achtet auf Transparenz in der Kommunikation.	... tauscht sich regelmäßig mit den Personen aus dem familiären Umfeld über das Wohlbefinden und die Entwicklung des Kindes aus.	... reflektiert, inwiefern sich auch Mitglieder des familiären Umfelds der Kinder in der Einrichtung wohlfühlen.
f)	weiß, dass die Rahmenbedingungen der Kita (z.B. Regeln und Strukturen) auf das individuelle Wohlbefinden der Kinder, des familiären Umfelds sowie der Fachkräfte Einfluss nehmen.	... gestaltet einen rhythmisierten Tagesablauf (mit z.B. festen Ritualen/ Strukturen und Angeboten), der die aktuellen Bedürfnisse möglichst aller Akteurinnen und Akteure ausbalanciert.	... reagiert trotz klarer Strukturen sehr flexibel auf die individuellen Bedürfnisse der Akteurinnen und Akteure (vorrangig der Kinder) und setzt diese nach Möglichkeit in den Mittelpunkt.	... reflektiert die allgemeinen Rahmenbedingungen hinsichtlich ihres „Wertes“ für die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure in der Kita.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
g)	... weiß um den Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Wohlbefinden und den Regulationsmöglichkeiten bzw. dem Wohlbefinden der Kinder.	... nimmt ihre eigenen Bedürfnisse wahr und weiß, wie sie ihr Wohlbefinden erhalten oder gegebenenfalls verbessern kann.	... pflegt einen achtsamen Umgang mit den eigenen Bedürfnissen im Arbeitsalltag und reflektiert diese z.B. im kollegialen Austausch.	... reflektiert ihr eigenes Wohlbefinden und ihre Bedürfnisse im Kontext der Arbeit.
Die Leitung...				
a)	<i>Das Wissen der Leitung entspricht dem Wissen der pädagogischen Fachkraft in dieser Handlungsanforderung.</i>	... stellt in Zusammenarbeit mit dem Träger die Qualität der Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden der Kinder sicher: responsive und den Kindern vertraute Erzieherinnen und Erzieher, positive Peer-Kontakte und Möglichkeiten zur Mitgestaltung als zentrale Voraussetzungen für kindliches Wohlbefinden.	... kommuniziert selber offen und wertschätzend mit allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren und handelt im Sinne ihrer Vorbild- und Leitungsfunktion – auch im Hinblick auf das eigene Wohlbefinden bzw. die (Grund-)Bedürfnisse.	... reflektiert die Kommunikationskultur (nach innen und außen) in der Einrichtung und im Team.
b)		... achtet auf qualifiziertes Personal und sensibilisiert vor allem neue Fachkräfte für die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit und die Einrichtungskultur (z.B. in der Einarbeitungsphase).	... organisiert mit dem Team die Abläufe und Strukturen so, dass die Fachkräfte genügend Zeit für die individuelle Arbeit mit den Kindern und für Reflexion haben.	... reflektiert ihre Strategien in Bezug auf die Personalstruktur und -entwicklung der Einrichtung.
c)		... vertritt die Rechte der Fachkräfte gegenüber dem Träger sowie die Ansprüche des Trägers gegenüber den Fachkräften.	... klärt in Teamgesprächen die einzelnen Mitarbeitenden über ihre Rechte auf und informiert über die aktuellen rechtlichen Entwicklungen.	... reflektiert ihre Vermittlerrolle zwischen Träger und ihren Mitarbeitenden.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
II Die Bildungsteilhabe aller Kinder in der Einrichtung sicherstellen				
Die frühpädagogische Fachkraft ...				
a)	... kennt die gesetzlichen sowie völkerrechtlichen Grundlagen⁴ für Bildungsteilhabe , den jeweiligen Bildungsplan für das Bundesland und den zentralen Auftrag der Bildungsteilhabe für alle Kinder in frühkindlichen Einrichtungen.	... achtet darauf, dass alle Kinder Resonanz (z.B. Ansprache, Einbindung, Anregung) bekommen und im Alltag wahrgenommen werden (unabhängig von ihren Leistungen oder Kompetenzen).	... achtet in der Kommunikation und Interaktion mit den Kindern auf das Recht jedes Kindes auf Teilhabe und Unterstützung (u.a. Artikel 12 der UN- Kinderrechtskonvention).	... reflektiert, inwiefern sie mit jedem Kind regelmäßig kommuniziert bzw. interagiert und dabei die Meinung des Kindes angemessen (nach Alter und Entwicklungsstand bzw. Reife) berücksichtigt.
b)	... kennt das pädagogische Konzept der Einrichtung (z.B. hinsichtlich der zentralen Rolle der Fachkraft) und die vielfältigen Möglichkeiten, Bildungsteilhabe alltagsintegriert zu realisieren.	... nimmt ihre Vorbildfunktion bewusst wahr, versteht sich selbst als Lernende, zeigt sich interessiert an den Kindern, ihrer Lebenswelt und ihren Fragen und ist wissbegierig und neugierig auf die Welt.	... lädt Kinder aktiv dazu ein, an Prozessen und Angeboten teilzunehmen und sich zu beteiligen, indem sie sich auch selbst einbringt, (herausfordernde) Impulse setzt, Fragen stellt und eigene Begeisterung äußert.	... reflektiert ihre Haltung, ihre Rolle sowie ihre Aufgaben als Unterstützerin von Bildungsteilhabe. Dabei reflektiert sie auch die politische wie die gesamtgesellschaftliche Dimension ihrer fachlichen Professionalität und Rolle. Sie nimmt differierende Entwicklungen/Einstellungen in der Gesellschaft, z.B. zur Zuwanderung, wahr und bezieht Stellung.

⁴ U.a. UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), UN-Behindertenrechtskonvention, Bundeskinderschutzgesetz, Bildungspläne.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
c)	... weiß, dass sich Bildungsteil- habe immer am Kind orientiert und im Alltag eine flexible Umgangsweise (mit Bezug zu den individuellen Interessen und Bedürfnissen sowie dem Kontext) notwendig macht.	... berücksichtigt die Individualität der Kinder hinsichtlich ihrer Interessen, Erfahrungen und Entwicklungen und nutzt diese als Ausgangspunkt für die Planung, Gestaltung und Reflexion.	... stellt einen regelmäßigen Austausch mit dem einzelnen Kind und seinem familiären Umfeld über die individuelle kognitive, soziale und emotionale Entwicklung sicher.	... reflektiert, inwiefern sie flexibel auf die Interessen und Ideen der Kinder eingeht und dabei die Impulse und Informationen des familiären Umfelds berücksichtigt.
d)	... weiß, wie sie individuell und kollektiv die Bildungsteilhabe der Kinder unterstützen kann.	... berücksichtigt vielfältige, inklusive Ansätze und Formate, um Bildungsteilhabe für alle Kinder zu ermöglichen (z.B. mit dem Ansatz vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung ⁵).	... setzt sich gemeinsam mit dem Team dafür ein, dass alle Kinder Chancen bekommen, ihre Stärken auszubauen und diese nach ihren Möglichkeiten eigenverantwortlich einzusetzen.	... reflektiert, inwiefern der Kita-Alltag für alle Kinder Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten bereithält.
e)	... weiß um die Notwendigkeit der Einbindung des familiären Umfelds der Kinder und des regelmäßigen Austauschs , um die familiären Kontextbedingungen (z.B. Kultur und Bildungsverständnis) wahrzunehmen und zu berücksichtigen.	... betrachtet die Personen des familiären Umfelds als wichtige Partnerinnen und Partner, Expertinnen und Experten sowie als Ressource.	... geht wertschätzend mit den Perspektiven und Anregungen der Eltern um und berücksichtigt das Familienumfeld als Ressource aktiv und bewusst in der Gestaltung des Kita Alltags.	... reflektiert die von ihr gestaltete Kommunikation mit dem familiären Umfeld des Kindes im Hinblick auf eine kongruente Wahrnehmung und Unterstützung.

⁵ „Der Ansatz wird verstanden als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit: Jedes Kind hat das Recht auf Bildung und jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor Diskriminierung. Der Ansatz verfolgt den Anspruch der Inklusion, Respekt für Verschiedenheit zu verbinden mit dem Nicht-Akzeptieren von Ausgrenzung und Diskriminierung. Seine Prinzipien geben Orientierung für inklusive pädagogische Praxis“ (Institut für den Situationsansatz o.D.)

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
f)	... weiß, dass für die kognitive Entwicklung (z.B. Übergang in die Schule) vor allem die Abstimmung der Curricula im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden sowie der Austausch über den individuellen Entwicklungsstand des Kindes relevant sind.	... bringt die Beobachtungen und Dokumentationen über die individuelle Entwicklung eines Kindes ressourcenorientiert ⁶ in den Austausch z.B. mit den Lehrkräften kooperierender Schulen ein und beachtet dabei die datenschutzrechtlichen Bedingungen.	... tauscht sich über die individuelle Entwicklung eines Kindes, über Bildungsvorstellungen sowie Lernstrategien mit z.B. der Lehrkraft aus (eventuell in Rücksprache mit den Eltern).	... reflektiert die eigenen schulischen Erfahrungen mit naturwissenschaftlichen Bildungsinhalten und die damit verbundenen Erinnerungen und Gefühle.
g)	... weiß um die Bedeutung inklusive Bildungsarrangements (Ansätze und Formate), um Bildungsteilhabe zu ermöglichen.	... vermittelt die für kooperative Bildungsprozesse nötigen sozialen Kompetenzen im Alltag, z.B. einander zuhören, sich miteinander verständigen, achtsam miteinander umgehen, Verantwortung für sich und andere übernehmen.	... achtet auf einen ressourcenorientierten Blick und gibt jedem Kind regelmäßig positives, individuelles Feedback und bindet dabei nach Möglichkeit auch andere Kinder bzw. die Gruppe ein.	... ist sich bewusst, dass sie eine zentrale Rolle für die Bildungsteilhabe der Kinder einnimmt, da sie diese unausweichlich beeinflusst.
h)	... weiß, dass sie nicht den individuellen Bildungsprozess der Kinder, dafür aber die Teilhabemöglichkeiten an Bildung gestalten kann.	... zeigt ihre Wertschätzung gegenüber den Äußerungen und Handlungen des Kindes und seinen individuellen Bedürfnissen, Fragen und Interessen.	... nimmt sich Zeit zum Zuhören und passt sich in der Sprache jeweils den sprachlichen Möglichkeiten und dem Verständnis des Kindes und des familiären Umfelds an.	... reflektiert, ob sie es im Alltag schafft, idealerweise allen Kindern einen Zugang zu Aneignungs- und Bildungsprozessen zu ermöglichen. Sie nimmt Angebote der Einrichtung wahr, um sich diesbezüglich auszutauschen oder weiterzubilden (z.B. Teamklausur).

⁶ Unter Ressourcen subsumieren wir solche Fähigkeiten oder Fähigkeitspotenziale von Kindern [oder Fachkräften, Eltern etc.], die (...) bei der Bewältigung schwieriger Situationen helfen und damit Entwicklung ermöglichen. Unter Ressourcenorientierung verstehen wir das Entdecken, Aufdecken und die Nutzbarmachung der Ressourcen (...) durch die pädagogische Fachkraft [und/oder andere]" (Kiso/Lotze 2014, S. 137).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
Die Leitung...				
a)	Das Wissen der Leitung entspricht dem Wissen der pädagogischen Fachkraft in dieser Handlungsanforderung.	... etabliert eine fehlertolerante Lernkultur in der Einrichtung für Kinder und Fachkräfte, ausgehend vom Wohlbefinden der Akteurinnen und Akteure.	... reflektiert und schafft bewusst in Kooperation mit dem Team, den Kindern und dem familiären Umfeld eine Kultur gegenseitigen Lernens und partnerschaftlicher Zusammenarbeit.	... reflektiert die Strukturen und Prozesse, die sie in der Einrichtung aufrechterhält oder entwickelt, im Hinblick auf Chancengerechtigkeit aller Kinder.
b)		... sensibilisiert alle relevanten Akteurinnen und Akteure für die Notwendigkeit von Bildungsteilhabe für das einzelne Kind, z.B. indem sie die Reichweite von Bildungsteilhabe betont, und macht auf das Zusammenspiel von Bedürfnisorientierung, Wohlbefinden und Partizipation aufmerksam.	... macht das Team auf die neuesten Entwicklungen (z.B. Berichte von Fachkongressen) zum Auftrag Bildungsteilhabe aufmerksam.	... reflektiert ihre eigene Rolle in der (Mit-)Verantwortung für einen frühkindlichen Lern- und Bildungsort (z.B. ihre Aufgaben, Möglichkeiten, Begrenzungen) und sucht gegebenenfalls Einrichtungen mit einer hohen Teilhabe- und Partizipationskultur auf, erkundet deren pädagogischen Handlungsmaximen und recherchiert anhand von Fachliteratur, wie allgemein ein Klima von Teilhabe und Partizipation in einer Einrichtung eingeführt werden kann.
c)		... stellt – gemeinsam mit dem Träger – die Bildungsteilhabe der Fachkräfte sicher.	... schafft Beteiligungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für das Team im Sinne einer lernenden Organisation und motiviert dazu, Angebote, z.B. zur Weiterbildung, aktiv in Anspruch zu nehmen.	... reflektiert die Bildungsteilhabe der Fachkräfte (z.B. lebenslanges Lernen, Bildungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz, Personalentwicklung).

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
<p>III Alle Kinder in ihrer individuellen Lebenswelt sowie in ihrer Welterkundung mit ihren vielfältigen Interessen, Kompetenzen und Entwicklungspotenzialen wahrnehmen</p>				
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>				
a)	<p>... weiß, dass das Kind selbst Träger subjektiver Rechte ist, „mit eigener Menschenwürde und dem eigenen Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit im Sinne der Artikel 1 Abs. 1 und Artikel 2 Abs. 1 GG“ (Bundesverfassungsgericht 24, 119).</p>	<p>... berücksichtigt partizipative Elemente in ihrem Arbeitsalltag und eröffnet den Kindern z.B. Entscheidungs- und Lernmöglichkeiten sowie Freiräume, die sie (mit) gestalten können.</p>	<p>... achtet im Alltag, vor allem im Gruppenprozess, in Absprache mit dem Team auf alle Kinder gleichermaßen.</p>	<p>... reflektiert, ob das Kind in seiner Wirkmacht als Individuum mit individuellen Interessen sowie Potenzialen wahrgenommen und seine Sichtweise als Akteur angemessen berücksichtigt wird und wurde.</p>
b)	<p>... weiß, dass die Bildung des Kindes die Persönlichkeit, die Potenziale und Fähigkeiten zur Entfaltung bringen soll (Artikel 29 UN-KRK).</p>	<p>... nimmt ihre Rolle als Unterstützerin von Bildungsprozessen ernst und ist sich bewusst, dass sie dabei eine Schlüsselrolle einnimmt.</p>	<p>... achtet mit Kolleginnen und Kollegen im Alltag darauf, Räume zu schaffen, welche die Persönlichkeit, die Potenziale und Fähigkeiten jedes Kindes ansprechen und individuell anregen.</p>	<p>... reflektiert, ob es ihr gelingt, die individuellen Potenziale und Fähigkeiten auf vielfältige Weise anzusprechen und zu fördern.</p>
c)	<p>... kennt geeignete prozessorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, kann sie ressourcenorientiert anwenden und weiß um die Subjektivität von Wahrnehmungen sowie Einschätzungen.</p>	<p>... nimmt die Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt individuell wahr und hält ihre Einschätzung zum Lernprozess der Kinder sowie ihre Erlebnisse und das Handeln anhand aussagekräftiger Dokumentationen und Portfolios fest, die auch Kinder und Eltern ansprechen.</p>	<p>... führt bei Irritation (z.B. generelles Desinteresse, Rückzug) Rücksprache mit dem Team und tauscht sich wert-schätzend mit den Eltern über deren sowie die eigenen Beobachtungen und Interpretationen aus.</p>	<p>... ist sich der eigenen Subjektivität im Beobachtungsprozess bewusst und reflektiert kritisch auch eigene Vorlieben, Abneigungen und Vorurteile.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
d)	... weiß um die Entwicklung von Vorstellungen über die Welt seitens der Kinder als wichtige Vorstufe der Wissensaneignung.	... kann Interaktionen gestalten, welche die subjektiven Vorstellungen „herausfordern“, bzw. zum Beispiel aus Handlungen der Kinder auf ihre Vorstellungen schließen.	... gibt den subjektiven Vorstellungen der Kinder im Alltag Raum und Zeit, um sie sichtbar zu machen und ggf. gemeinsam weiterzuentwickeln.	... reflektiert ihr eigenes Wissen und ihre subjektiven Vorstellungen, auch hinsichtlich prägender Erfahrungen in der eigenen Kindheit.
e)	... weiß um die Entwicklungspotenziale, die Kinder in der Dynamik der Gruppe entwickeln.	... regt Gruppenaktivitäten an, in denen Interessen der Kinder als gleichberechtigt anerkannt werden und ihre Bildungsmöglichkeiten sich ergänzen.	... moderiert in Gruppenprozessen die Themenfindung und andere Aushandlungsprozesse der Kinder untereinander, anstatt Themen ausschließlich vorzugeben oder aus Beobachtungen abzuleiten.	... reflektiert, inwieweit sie nicht nur die Bedürfnisse und Interessen des einzelnen Kindes, sondern auch die der Gruppe im Alltag im Blick hat.
f)	... weiß, dass intrinsisch motivierte explorative Prozesse und das Spiel der Kinder ihre Entwicklung unterstützen.	... achtet auf die aktuelle Dynamik im Raum bzw. in der Gruppe und geht flexibel und individuell mit Strukturen und dem weiteren Ablauf um (z.B. wird auf Kinder Rücksicht genommen, die in ihrem Spiel „versunken“ sind).	... gibt dem freien Spiel bzw. entdeckenden Lernen in Absprache mit dem Team genügend Zeit und Raum und nimmt die Kinder in ihren Handlungen bewusst wahr.	... reflektiert, in welchen (Spiel-)Situations die Kinder sich besonders vertiefen, und überprüft, inwiefern sie diese stärker berücksichtigen kann.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
g)	weiß um die Bedeutung des familiären Umfelds als Sozialisationsinstanz für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Kinder.	... achtet im Kita-Kontext darauf, individuelle Erfahrungen, Interessen und Ressourcen des familiären Umfelds zu berücksichtigen und zu integrieren.	... informiert das familiäre Umfeld über Wahrnehmungen bezüglich der Interessen, Kompetenzen, Stärken, Herausforderungen etc. des Kindes im Kita-Alltag. Nimmt dies zum Anlass, sich im familiären Umfeld über ihre Einschätzungen bezüglich der Entwicklung und der Interessen des Kindes auszutauschen und zu reflektieren.	... reflektiert, ob es ihr gelingt, eine Brücke zum familiären Umfeld zu bauen, z.B. indem die Kinder Gegenstände von Zuhause in die Kindertageseinrichtung mitbringen dürfen.
h)	... weiß um den Anregungs- und Aufforderungscharakter u.a. von Materialien, Gegenständen, Personen und Räumen.	... schafft Gelegenheiten, in denen Kinder entsprechend ihrer Interessen und Entwicklungsstadien ungestört Möglichkeiten des Austauschs (z.B. mit Peers/Gruppe/Fachkraft/Bezugspersonen) und der aktiven Aneignung der Umwelt haben.	... nutzt die vielfältigen Gegebenheiten, Kindern Gegenstände sowie Materialien bereitzustellen bzw. Personen (z.B. Großeltern) einzubinden und nutzt dazu den Austausch mit dem Team, dem familiären Umfeld der Kinder und dem Sozialraum.	... reflektiert, welche Alltagssituationen Gelegenheiten bieten, um mit den Kindern in einen Austausch über die aktuellen Interessen, Erfahrungen und Beobachtungen zu gelangen.
i)	weiß um ihre Rolle und Verantwortung im Prozess der aktiven (Wissens-)Aneignung des Kindes und die damit verbundene Bedeutung für die Entwicklung der eigenen Identität.	... bestätigt Kinder darin, wie sie sich die Welt aneignen, respektiert dabei ihre individuellen Lernwege, Erfahrungsweisen sowie Interessen und lässt sich auf diese ein.	... tauscht sich mit den Kindern über ihre Beobachtungen im Kita-Alltag (z.B. zu den Stärken der Kinder) sowie über ihre Vorschläge für Angebote etc. aus und entwickelt oder adaptiert diese in Abstimmung mit ihnen	... reflektiert die eigene Rolle als Unterstützerin der individuellen Welterkundung der Kinder.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
Die Leitung...				
a)	<p><i>Das Wissen der Leitung entspricht dem Wissen der pädagogischen Fachkraft in dieser Handlungsanforderung</i></p>	<p>... sorgt für ein positives soziales Klima in der gesamten Einrichtung und stellt damit eine Verbindung zwischen familiärem Umfeld und der Kita für die Unterstützung der Kinder her.</p>	<p>... entwickelt bzw. erhält ein positives Arbeitsklima durch Wertschätzung, Fehlerfreundlichkeit, Partizipation, Transparenz sowie offene Kommunikation und erhöht dadurch die Bindung an die Einrichtung.</p>	<p>... reflektiert, ob sie es im Arbeitsalltag schafft, das Arbeitsklima wahrzunehmen, zu berücksichtigen und positiv darauf einzuwirken.</p>
b)		<p>... ermöglicht und sichert allen Akteurinnen und Akteuren (vorrangig den Kindern) ein stabiles Umfeld und begegnet Unsicherheiten mit einem hohen Maß an Sensibilität.</p>	<p>... schafft Partizipationsmöglichkeiten für das Team, z.B. hinsichtlich der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit, der eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten oder spezieller Aufgaben, und fördert dadurch den Austausch zu einer entdeckungsfreudigen Lernhaltung im Team.</p>	<p>... reflektiert, inwieweit sie sensibel auf die Bedürfnisse der Kinder und der Mitarbeitenden eingeht und Discrepanzen ausbalancieren kann.</p>

Literatur

- Andresen, Sabine / Albus, Stefanie (2009): Bedürfnisse von Kindern: Befunde und Schlussfolgerungen aus der Kindheitsforschung. Expertise für das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Bielefeld
- Ahnert, Lieselotte (2004): Bindungserfahrungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2004): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München, S. 256 –277
- Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München, S. 9 –54
- Ahnert, Lieselotte (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg
- Ahnert, Lieselotte / Pinquart, Martin / Lamb, Michael E. (2006): Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. In: Child Development, 77. Jg., H. 3, S. 664 – 679
- AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Berlin
- Becker, Rainer / Tylla, Luise (2014): Kindeswohlgefährdung – Welche Pflichten haben Fachkräfte? Wie gehen Fachkräfte richtig vor? In: KiTa aktuell Recht, H. 4, S. 26 –28
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Paderborn
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2014): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 5. Aufl. Berlin
- Bowlby, John (1969): Attachment and Loss. Band 1: Attachment. New York
- Brazelton, T. Berry/Greenspan, Stanley I. (2008): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim
- Bundschuh, Konrad (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, S. 223–238
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (2000): The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, 11. Jg., H. 4, S. 227–268
- Derman-Sparks, Louise (2008): Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Freiburg im Breisgau, S. 239 –248

- Deutsches Institut für Menschenrechte / Deutsches Jugendinstitut e. V. / MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam / Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn
- DJI/WiFF (Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) (Hrsg.) (2018): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 13. München
- Dewey, John (1988): Kunst und Erfahrung. Frankfurt am Main
- Edelmann, Doris / Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146
- Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden
- Fattore, Tobi / Mason, Jan / Watson, Elizabeth (2007): Children's conceptualisation(s) of their wellbeing. In: Social Indicators Research, 80. Jg., H. 1, S. 5 –29
- Fuhrer, Urs (2005): Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern
- Gebhard, Ulrich / Rehm, Markus (2018): Auf dem Weg zum Verstehen der Welt: Sinn und Bedeutung früher naturwissenschaftlicher Bildung. In: DJI/WiFF (Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) (Hrsg.) (2018): Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 13. München, S. 13 - 19
- Haberkorn, Rita (2009): Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen. In: Sanders, Karin / Bock, Michael (Hrsg.): Kundenorientierung – Partizipation – Respekt. Neue Ansätze in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 87–89
- Hebenstreit, Sigurd (2008): Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über mein Forschungssemester im WS 2006 / 07. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1869.pdf> (Zugriff: 28.08.2017)
- Heimlich, Ulrich (2017): Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 49. München
- Hurrelmann, Klaus / Andresen, Sabine / Schneekloth, Ulrich / Pupeter, Monika (2014): Die Lebensqualität der Kinder in Deutschland: Ergebnisse der 3. World Vision Kinderstudie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 9. Jg., H. 3, S. 383 –391
- Institut für den Situationsansatz (o.D.) Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html> (Zugriff: 09.08.2017)
- 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

- Kiso, Carolin / Lotze, Miriam (2014): Ressourcenorientierung als Grundhaltung? Mögliche Konsequenzen pädagogischer Diskurse für die Kooperation verschiedener Professionen. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn, S. 137–153
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden
- König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf
- Laevers, Ferre (2009): Beobachtung und Begleitung von Kindern. Unter Mitarbeit von Els Vandenbusche und Klara Schlömer. Wegberg
- Laevers, Ferre / Declercq, Bart / Ungerer-Röhrich, Ulrike / Popp, Verena (2015): Mein Porträt. Ressourcenorientiert beobachten in der Kita. Berlin
- Lengning, Anke / Lüpschen, Nadine (2012): Bindung. München
- Leyens, Ines (2015): Mut zur Demokratie: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Hamburg
- Link, Felicia (2015): Regulationshilfen im Krippenalltag – wie pädagogische Fachkräfte Kleinstkinder in ihrer Regulationsfähigkeit unterstützen können. KiTa Fachtexte. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Link_Regulationshilfen_2015.pdf (Zugriff: 07.02.2018)
- McAuley, Colette / Rose, Wendy (2010): Child wellbeing: Current issues and future directions. In: McAuley, Colette / Rose, Wendy (Hrsg.): Child well-being. Understanding children's lives. London, S. 207–240
- Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46. München
- Pianta, Robert C. / Hamre, Bridget K. / La Paro, Karen M. (2007): Classroom Assessment Scoring System (CLASS K-3). Baltimore
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen / Berlin / Toronto
- Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5. München
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München
- Puroila, Anna-Maija / Estola, Eila / Syrjäla, Leena (2012): Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. In: Early Child Development and Care, 182. Jg., H. 3 – 4, S. 345–362
- Remsperger, Regina (2015): Auf das Wie kommt es an! Interaktionsgestaltung in lebenslangen Prozessen. In: Be trifft Kinder, H. 11–12, S. 26 –29
- Richter, Sandra (2014): Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten. KiTa Fachtexte. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf (Zugriff: 07.02.2018)
- Röhner, Charlotte (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim / München

- Siegler, Robert / Eisenberg, Nancy / DeLoache, Judy / Saffran, Jenny (2016a): Bindung und die Entwicklung des Selbst. In: Pauen, Sabina (Hrsg.): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 4. Aufl. Berlin / Heidelberg, S. 397–438
- Siegler, Robert / Eisenberg, Nancy / DeLoache, Judy / Saffran, Jenny (2016b): Beziehungen zu Gleichaltrigen. In: Pauen, Sabina (Hrsg.): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 4. Aufl. Berlin / Heidelberg, S. 483–528
- Sozialgesetzbuch Aechtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 10 Absatz 10 des Gesetzes vom 30. Oktober 2017 (BGBl. I S. 3618) geändert worden ist. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990
- Sulzer, Annika / Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München
- Textor, Martin R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html> (Zugriff:09.08.2016)
- Wagner, Petra (2008a): 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 (2008b): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1989.html> (Zugriff: 18.08.2017)
- Werner, Annegret (2006): Was brauchen Kinder, um sich altersgemäß entwickeln zu können? In: Kindler, Heinz / Lillig, Susanna / Blüml, Herbert / Meysen, Thomas / Werner, Annegret (Hrsg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München, S. 13-1–13-4
- WHO – World Health Organization (Hrsg.) (2012): Measurement of and Target setting for wellbeing: an initiative by the WHO Regional Office for Europe. Paris