

Rohrmann, Tim; Gaus, Nadine

Begabte Kinder in der Kita begleiten. Pädagogische Ansätze und Konzepte für die Begabungsförderung nutzbar machen

Frankfurt am Main : Karg-Stiftung 2026, 114 S.



Quellenangabe/ Reference:

Rohrmann, Tim; Gaus, Nadine: Begabte Kinder in der Kita begleiten. Pädagogische Ansätze und Konzepte für die Begabungsförderung nutzbar machen. Frankfurt am Main : Karg-Stiftung 2026, 114 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-354245 - DOI: 10.25656/01:35424

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-354245>

<https://doi.org/10.25656/01:35424>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Tim Rohrmann, Nadine Gaus

Begabte Kinder in der Kita begleiten

Pädagogische Ansätze und Konzepte für
die Begabungsförderung nutzbar machen

Open Access

KARG
STIFTUNG 

Tim Rohrmann, Nadine Gaus

Begabte Kinder in der Kita begleiten

Pädagogische Ansätze und Konzepte
für die Begabungsförderung nutzbar machen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <https://www.dnb.de>

Dieses Werk (inkl. aller Texte, Bilder und Grafiken) ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechts, insbesondere die Vervielfältigung/Bearbeitung, Übersetzung, Verbreitung und Wiedergabe, bedarf der schriftlichen Zustimmung durch die Karg-Stiftung als Herausgeberin. Die Inhalte dürfen nicht zur Entwicklung, zum Training und/oder zur Anreicherung von KI-Systemen, insbesondere generativen KI-Systemen, verwendet werden. Die Nutzung der Inhalte für Text- und Data-Mining ist ausdrücklich vorbehalten und daher untersagt.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist unter der nachfolgenden Creative Commons Lizenz veröffentlicht:
CC BY-ND 4.0 International | <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

1. Auflage, Frankfurt am Main

© 2026, Karg-Stiftung, Niddastr. 35, 60329 Frankfurt am Main

www.karg-stiftung.de | www.fachportal-hochbegabung.de

Verantwortlich: Dr. Ingmar Ahl, Vorstand

Satz: ffj Büro für Typografie und Gestaltung, Offenbach, www.ffj-design.de

Coverabbildung: KI-generiert mit Adobe Firefly

URL: <https://doi.org/10.25656/01:35424>

Die Autor:innen



Prof. Dr. Tim Rohrmann

ist Psychologe und Erziehungswissenschaftler. Nach langjähriger Tätigkeit in Forschung, Fortbildung und Beratung von pädagogischen Fachkräften ist er seit 2019 Professor für Kindheitspädagogik an der Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören Bildung im Elementarbereich, Sprachbildung und Sprachförderung, geschlechterbewusste Pädagogik und Vielfalt in Kitas. Tim Rohrmann hat Bücher und zahlreiche Fachtexte zu vielfältigen Themen im Bereich der frühen Bildung veröffentlicht, u. a. *Begabte Kinder in der KiTa* (Stuttgart: Kohlhammer) gemeinsam mit Sabine Rohrmann.



Dr. Nadine Gaus

ist Erziehungswissenschaftlerin und seit 2019 an der Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim als Lehrkraft für besondere Aufgaben tätig. Schwerpunktmäßig lehrt sie im Studiengang Kindheitspädagogik. Bereits seit dem Abschluss ihres Studiums gilt ihr Interesse dem Bereich der frühkindlichen Bildung in all seinen theoretischen und praktischen Facetten. Im Kontext ihrer Hochschultätigkeit befasst sie sich primär mit den Möglichkeiten eines gelingenden Theorie-Praxis-Transfers, wobei stets auch die Entwicklung einer theoriegeleiteten Reflexionsfähigkeit bei angehenden pädagogischen Fachkräften im Fokus steht.

Inhalt

Vorwort der Karg-Stiftung	6
Vorwort der Autor:innen	7
1. Einleitung	8
2. Einführung: Begabungs- und Begabtenförderung in der Kita	12
2.1 Begabungsförderung im Kontext von Inklusion	12
2.2 Spezielle Programme für hochbegabte Kinder?	13
2.3 Strategien der Begabungs- und Begabtenförderung	14
2.4 Zusammenfassung	17
3. Voraussetzungen und Grundlagen pädagogischer Arbeit	18
3.1 Das Bild vom Kind und die eigene Bildungsgeschichte	18
3.2 Beobachtung und Dokumentation	19
3.3 Raumgestaltung und Material	21
3.4 Interaktionsqualität	22
3.5 Partizipation	23
3.6 Begabungsförderung: eine Aufgabe für das gesamte Team	25
4. Klassische Konzepte der Elementarpädagogik	27
4.1 Montessori-Pädagogik	27
4.2 Freinet-Pädagogik	32
4.3 Situationsansatz	35
4.4 Reggio-Pädagogik	40
4.5 Offene Arbeit	46
4.6 Der Early Excellence-Ansatz	49
4.7 Lernwerkstätten und Werkstattarbeit	51
4.8 Stiftung Kinder forschen	59
5. Neuere Ansätze und Perspektiven	66
5.1 Spiel und Theater	66
5.2 Multi- und translinguale Didaktik	72
5.3 Philosophieren mit Kindern	76
5.4 Vorurteilsbewusste Pädagogik	79
5.5 Geschlechterbewusste Pädagogik	84
5.6 Riskantes Spiel	87

6.	Zusammenfassung und Fazit.	93
6.1	Was bieten die pädagogischen Ansätze und Konzepte?	93
6.2	Welche Kompetenzen benötigen Fachkräfte und Teams?	98
6.3	Was brauchen Kitas, Kinder und Fachkräfte?	100
7.	Literatur	101

Vorwort der Karg-Stiftung

Wie können begabte Kinder in der Kita gut begleitet werden? Diese Frage stellt sich für die Karg-Stiftung mit ihrem Auftrag, hochbegabte Kinder und Jugendliche zu fördern, bereits seit ihrer Gründung im Jahr 1989.

In vielen Kooperationen haben wir mit Kitas nach Anknüpfungspunkten und Verbindungen zwischen den dort bereits etablierten pädagogischen Ansätzen und Handlungskonzepten sowie der Begabungs- und Begabtenförderung gesucht.

Die vorliegende Expertise von Prof. Tim Rohrmann und Dr. Nadine Gaus setzt genau hier an. Sie untersucht ausgewählte pädagogische Ansätze sowie Handlungskonzepte und fragt, welchen spezifischen Beitrag sie für die frühpädagogische Begabungs- und Begabtenförderung leisten können. Dabei wird deutlich, dass es einen gemeinsamen Kern gibt: die konsequente Orientierung am Kind – an seinen Potenzialen, Interessen und Entwicklungsbedürfnissen. Sie ist die Grundlage einer gelingenden Begabungs- und Begabtenförderung in der Kita.

Das Ergebnis ist eine Expertise, die nicht nur informiert, sondern Orientierung für die Weiterentwicklung des pädagogischen Alltags gibt. Damit richtet sie sich an pädagogische Fachkräfte und Leitungen in Kitas, an Träger, Fortbildner:innen und alle, die in Verantwortung für frühkindliche Lernprozesse stehen und diese mitgestalten.

Die Expertise entspricht dabei dem Anspruch der Karg-Stiftung, wissensbasiert zu arbeiten und im Dialog mit Wissenschaftler:innen und Menschen aus der Praxis gemeinsam Antworten auf zentrale Fragen der frühkindlichen Bildung zu entwickeln. Begabungsförderung ist eine Haltung, die alle Kinder in ihrer Einzigartigkeit wahrnimmt – mit dem Blick dafür, was in ihnen steckt und welche Bedingungen es braucht, damit sie wachsen können. Denn so erfahren auch hochbegabte Kinder eine gerechte Bildung und haben die Chance, ihre Potenziale zu entfalten.

Wir wünschen eine anregende Lektüre.



Lisa Mol



Dr. Nadja Olyai



Lone Varga

Frankfurt am Main, Mai 2026

Vorwort der Autor:innen

Kitas stehen zurzeit vor großen Herausforderungen. Viele Mitarbeitende fühlen sich im Berufsalltag regelmäßig überlastet. Fachkräftemangel sowie ein immer größerer Anteil von Kindern mit Entwicklungsrückständen und Auffälligkeiten bringen das System an seine Grenzen. Ist dies der richtige Zeitpunkt, eine Expertise zur Begabungsförderung in Kitas zu veröffentlichen? Haben die Fachkräfte in dieser Situation Ressourcen, sich mit Fragen der Begabungsförderung auseinanderzusetzen? Und reicht die Qualität von Kitas angesichts der aktuellen Herausforderungen aus, um begabten Kindern gerecht zu werden?

Wir glauben: ja. Diese Expertise zeigt, dass gute pädagogische Arbeit sich lohnt. Zur Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen muss das Rad nicht neu erfunden werden. Vielmehr stellt der in den letzten Jahrzehnten erarbeitete Fundus an elementar- und kindheitspädagogischen Ansätzen und Konzepten einen großen Schatz dar, aus dem heraus Kinder mit allen ihren Unterschiedlichkeiten gut begleitet und gefördert werden können. Wesentlich ist dabei, sich auf die Kernelemente zu besinnen, die den Ansätzen zugrunde liegen, konzeptionell in die Tiefe zu gehen und das eigene pädagogische Konzept konsequent zu verfolgen und weiterzuentwickeln.

Dafür braucht es nicht zwingend Zusatz- oder Förderprogramme, sondern in erster Linie gute Rahmenbedingungen und qualifiziertes Personal. Die Förderung begabter Kinder ist daher nicht nur eine pädagogische Frage, sondern auch eine politische: Was sind uns unsere Kinder wert? Wie viel ist unsere Gesellschaft bereit, in den Erhalt der Qualität und in die Weiterentwicklung von Früher Bildung zu investieren? An fehlenden Konzepten scheitert es nicht, wie diese Expertise belegt. Was es braucht, sind engagierte Fachkräfte, die diese Konzepte auch umsetzen – und Eltern, Träger und Verantwortliche in Politik und Gesellschaft, die ihnen dies ermöglichen.



Prof. Dr. Tim Rohrmann



Dr. Nadine Gaus

Hildesheim, April 2026

Vorbemerkung

Einige Teile des Textes von Kapitel 3 und 4 dieser Expertise sind – überarbeitet und aktualisiert – dem Buch *Begabte Kinder in der KiTa* von Tim und Sabine Rohrmann übernommen. Wir danken dem Kohlhammer Verlag für die Erlaubnis, Textteile für diese Veröffentlichung zu verwenden.

1. Einleitung

In dieser Expertise wird danach gefragt, welchen Beitrag klassische und aktuelle Konzepte der Elementar- und Kindheitspädagogik¹ zur Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder in Kitas leisten können. Dazu werden bekannte und weniger bekannte Konzepte und Ansätze vorgestellt und erörtert, die die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahrzehnten geprägt und bereichert haben. Was ist der jeweilige besondere Beitrag des Ansatzes zur Begabten- und Begabungsförderung? Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis? Was muss dabei besonders beachtet werden?

Um diese Fragen zu beantworten, werden in dieser Expertise zunächst zentrale Themen und Perspektiven des heutigen Bildungsverständnisses im Elementarbereich erörtert, das sich im Laufe des vergangenen Jahrhunderts entwickelt hat und sich in manchen Aspekten wesentlich vom Bildungsverständnis im Bereich der Schule unterscheidet. Die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen (Kitas) als Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern ist in Deutschland untrennbar mit Friedrich Fröbel verknüpft, der 1840 den ersten Kindergarten gründete. Bereits Fröbel ging von einem Bild des Kindes als aktives, forschendes Subjekt aus – für seine Zeit eine revolutionäre Perspektive. Er begründete die besondere Bedeutung des Spiels als „ureigenste Ausdrucksform des Kindes“ (Berger 2012, S. 8) für die kindliche Entwicklung, indem er als Erster auf den Bildungsgehalt der kindlichen Spielhandlungen aufmerksam machte (Ebert 2016). In seiner Pädagogik ging es ihm darum, die Kreativität und Selbstständigkeit von Kindern anzuerkennen und zu fördern. Sowohl mit der Entwicklung von kindgerechten Spielmaterialien als auch mit der Betonung der Interaktion zwischen erwachsenen Bezugspersonen und Kind hat er wesentliche Grundlagen für viele der pädagogischen Konzepte gelegt, die bis heute Kitas prägen (Ebert 2016).

Von hier aus führt ein roter Faden hin zu einem aktuellen Verständnis kindlicher Lernprozesse, das die Eigenaktivität und die Selbstwirksamkeit von Kindern betont und Kinder zunehmend als kompetente Akteur:innen ihres eigenen Bildungsprozesses wahrnimmt. Insbesondere seit der Jahrtausendwende ist es zu sehr dynamischen Entwicklungen im Feld der Frühen Bildung gekommen, wobei die Förderung individuellen Lernens und der Beteiligung von Kindern in Bildungseinrichtungen in den Vordergrund tritt und die pädagogischen Fachkräfte zu Lernbegleiter:innen werden. Eine solche Pädagogik der Kindheit kann auf den bemerkenswerten pädagogischen Konzepten aufbauen, die zum Teil seit vielen Jahrzehnten in Kitas gelebt und kontinuierlich weiterentwickelt werden. Ein solches Verständnis steht im Einklang mit dem heutigen Verständnis von Begabungsförderung, das Kinder und Jugendliche als aktiv Lernende versteht und den Schwerpunkt auf individuelle Förderung legt.

Anders als in manchen anderen Ländern werden in der Tradition deutscher Kindertageseinrichtungen zudem Bildung und Betreuung zusammengedacht. Vor diesem Hinter-

1 Mit Elementarpädagogik werden in der Regel pädagogische Ansätze für Kinder im Alter von 1–6 Jahren bezeichnet. Kindheitspädagogik umfasst den gesamten Bereich der Kindheit von 0–10 Jahren.

grund hat sich der Leitgedanke „Bildung beginnt mit der Geburt“ (Schäfer 2011, Buchtitel) etabliert. Während in anderen Ländern stärker zwischen „care“ und „education“ differenziert wird, wird in Deutschland weitgehend von einem einheitlichen Verständnis frühkindlicher Bildungsprozesse ausgegangen (Rohrmann & Hruška 2024, S. 754). Begabungsförderung im Kindesalter betrachtet daher zum einen die gesamte Kindheit und nicht nur die letzten Jahre vor Schulbeginn. Zum anderen wird auch dann, wenn es um die Förderung kognitiver Begabung gehen soll, das ganze Kind in den Blick genommen – mitsamt seinen Bedürfnissen nach Beziehungen, Bindung und sozial-emotionaler Sicherheit in der Gruppe. Eine Besonderheit des deutschen Kita-Systems ist zudem, dass auch die Nachmittagsbetreuung von Kindern im Grundschulalter oft im Kontext von Kitas stattfindet, wenngleich sich dies im Zuge der Ausweitung der Ganztagsgrundschule allmählich ändert. Aus diesem Kontext heraus ergeben sich auch fachliche Perspektiven für die Arbeit mit Kindern im Grundschulalter (ebd.). Wie sich im Verlauf dieser Expertise herausstellen wird, ist dies gerade für die Arbeit mit begabten Kindern von Bedeutung.

Zur Frage nach der Bedeutung von Kitas für die Förderung von begabten und entwicklungschnellen Kindern gibt es in Deutschland unterschiedliche Perspektiven. Während manche eine frühe Erkennung und gezielte Förderung von begabten Kindern fordern, weisen andere darauf hin, dass Hochbegabung in der frühen Kindheit noch nicht stabil erfasst werden kann und der Begriff daher in dieser Altersgruppe nur vorsichtig verwendet werden sollte. Dennoch sollten auch aus dieser Perspektive Kinder, die besondere Begabungen zeigen und/oder anderen Kindern in der Entwicklung deutlich voraus sind, wahrgenommen und ggf. gezielt gefördert werden (Rohrmann & Rohrmann 2017).

Im Kontrast zu Konzepten, die die Besonderheit oder sogar Andersartigkeit von begabten Kindern betonen, steht ein Verständnis, das *jedes* Kind als „hoch begabt“ bezeichnet, wie es z. B. Hüther und Hauser (2012) formulieren. Für die individuelle Förderung kann es sinnvoll sein, die Begabungen jedes einzelnen Kindes zu entdecken. Konzepte der Begabten- und Begabungsförderung richten sich allerdings nicht gleichermaßen an alle Kinder, sondern nehmen gezielt Bezug auf auffällige und herausragende Begabungen. Wir verstehen in dieser Expertise Begabung in erster Linie als *kognitive* Begabung in Bezug auf Denken, Lernen und Gedächtnis. Diese ist in den ersten Lebensjahren allerdings noch nicht zuverlässig messbar (Koop & Seddig 2021; Rohrmann & Rohrmann 2017). Deshalb ist es sinnvoll, von *Entwicklungsvorsprüngen* bzw. von *entwicklungsschnellen Kindern* zu sprechen. Erstere können die gesamte Entwicklung betreffen oder auch spezifische Teilbereiche der kognitiven Entwicklung, z.B. den sprachlichen, mathematischen oder naturwissenschaftlichen Bereich.

Zu berücksichtigen ist weiter, dass nicht alle Kinder mit besonderen Begabungen oder Entwicklungsvorsprüngen diese in gleicher Weise zum Ausdruck bringen. Eltern aus bildungsnahen Milieus sind weit eher geneigt, hinter auffallendem Verhalten ihres Kindes eine Hochbegabung zu vermuten, als Eltern aus bildungsfernen Milieus (Mähler et al. 2023). Jungen werden weit häufiger für hochbegabt gehalten als Mädchen (Rohrmann & Rohrmann 2017, S. 89f.). Bei Familien mit Migrationshintergrund können mangelnde Sprachkenntnisse eine Barriere für das Erkennen besonderer Stärken und Fähigkeiten eines Kindes darstellen (ebd., S. 91). Pädagogische Fachkräfte sollten daher eigene Haltun-

gen gegenüber Kindern mit anderen sozialen oder kulturellen Hintergründen reflektieren, um diese angemessen begleiten zu können. Für den Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung ergibt sich daraus die Frage, inwieweit verschiedene pädagogische Ansätze und Konzepte dazu geeignet sind, diese Vielfalt zu berücksichtigen und Kinder mit unterschiedlichsten Ausgangssituationen zu erreichen.

Vor diesem Hintergrund beantwortet diese Expertise die Frage, wie klassische und aktuelle Ansätze, Konzepte und Methoden der Elementar- und Kindheitspädagogik zur Förderung von begabten undentwicklungsschnellen Kindern in Kitas beitragen können. Dazu führt Kapitel 3 zunächst in die Begabungs- und Begabtenförderung in Kitas ein, stellt diese in den Kontext von Inklusion und reflektiert Strategien der Begabungs- und Begabtenförderung und ihre Anwendbarkeit im Kontext der Frühen Bildung. Kapitel 4 befasst sich mit grundlegenden Aspekten pädagogischer Arbeit in Kitas, die konzeptübergreifend für die Arbeit mit begabten Kindern wichtig sind. Dazu werden Grundbegriffe und Praxisimpulse zu Beobachtung und Dokumentation, Raumgestaltung und Material, Interaktionsqualität und Partizipation betrachtet und für die Förderungentwicklungsschneller und begabter Kinder bedeutsame Aspekte herausgestellt.

Kapitel 5 befasst sich mit klassischen Konzepten der Elementarpädagogik: mit Montessori-, Freinet- und Reggio-Pädagogik, dem Situationsansatz, der Offenen Arbeit, dem Early Excellence-Ansatz sowie mit Lern- und Forscherwerkstätten. Alle Ansätze werden daraufhin reflektiert, inwieweit sie für die pädagogische Arbeit mit begabten undentwicklungsschnellen Kindern geeignet sind und hierzu neue Impulse bieten können. Im Anschluss werden in Kapitel 6 neuere Ansätze und Perspektiven zu den Themen Spiel, Sprache, vorurteils- und geschlechterbewusste Pädagogik mit derselben Zielsetzung diskutiert. Dabei gehen wir von einem breiten Verständnis von „Ansätzen“ aus und beziehen sowohl ausgearbeitete pädagogische Konzepte mit ein als auch grundlegende Haltungen und praktische Methoden. Die Auswahl umfasst ein großes Spektrum etablierter und aktueller Konzepte und Ansätze, erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Zu vielen der dargestellten Ansätze haben wir im Verlauf der Erarbeitung dieser Expertise ausführliche Gespräche mit pädagogischen Fachkräften, Kita-Leitungen, Fachberater:innen und erfahrenen Expert:innen geführt – mit bemerkenswerten Ergebnissen. Manche unserer Gesprächspartner:innen hatten sich bis dahin wenig mit Hochbegabung beschäftigt oder standen einer besonderen Förderung begabter Kinder sogar kritisch gegenüber, wohingegen andere unmittelbare Verbindungen zwischen klassischen pädagogischen Konzepten und Ansätzen der Begabungsförderung herstellten. Auszüge aus diesen Interviews ergänzen in einzelnen Kapiteln die Beiträge zu den verschiedenen Konzepten und Ansätzen. Zuweilen ergeben sich dabei überraschende Widersprüche zwischen der theoretischen Darstellung der Konzepte und den Perspektiven der erfahrenen Praktiker:innen. Dies erscheint manchmal irritierend, aber genau daran wird deutlich, dass theoretische Konzepte nicht starr auf die Praxis übertragen werden können. Gerade in den Gesprächen mit erfahrenen Expert:innen treten zudem viele Gemeinsamkeiten hervor, die für ein aktuelles Bildungsverständnis grundlegend sind.

In Kapitel 7 fassen wir die Ergebnisse der Expertise zusammen. Dabei stellen wir einerseits die Gemeinsamkeiten vieler Ansätze heraus, andererseits die spezifischen Beiträge,

die die einzelnen Konzepte für eine Unterstützung der individuellen Entwicklung begabter und entwicklungsschneller Kinder leisten können. Daraus leiten wir Anforderungen an die Qualifikation pädagogischer Fachkräfte sowie Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Systems der Frühen Bildung insgesamt ab.

2. Einführung: Begabungs- und Begabtenförderung in der Kita

2.1 Begabungsförderung im Kontext von Inklusion

Inklusion wurde im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte als ein zentrales Leitprinzip in Bildungsinstitutionen etabliert. Allerdings wird dieser Begriff sehr unterschiedlich verstanden und umgesetzt. Ursprünglich aus der Behindertenpädagogik stammend, stellt er eine Veränderung und Weiterentwicklung des dort lange Zeit vorherrschenden Konzepts der Integration Behinderter in Regeleinrichtungen dar. In jüngerer Zeit hat der Begriff eine Ausweitung erfahren. Er umfasst heute verschiedene Formen von Heterogenität und thematisiert jegliche Form der Ausgrenzung (Exklusion) (vgl. Wagner 2022). Verbreiteter ist jedoch ein Verständnis von Inklusion als „Berücksichtigung unterschiedlicher Begabungen und Beeinträchtigungen“, wie es z. B. die Leitlinien zum Bildungsauftrag Schleswig-Holsteins formulieren (vgl. Knauer & Hansen 2020, S. 20).

Wie sind nun begabte Kinder in diesen Kontext einzuordnen? Ein Entwicklungsvorsprung oder eine besondere kognitive Begabung kann in erster Linie als *Ressource* verstanden werden, die Kinder im Kita-Alltag in vielfacher Weise nutzen: „Sie suchen aktiv Lerngelegenheiten, sie gestalten das Miteinander in der Kindergruppe wesentlich mit und nutzen ihre Fähigkeit zum Dialog mit Erwachsenen, um sich weiter zu entwickeln“ (Rohrman & Rohrman 2017, S. 117). Tatsächlich können gerade entwicklungs-schnelle und begabte Kinder sowohl pädagogische Angebote als auch Freiräume und Mitgestaltungsmöglichkeiten in Kitas gut nutzen.

Hochbegabung kann aber auch als *Besonderheit* gesehen werden, die zu Entwicklungsschwierigkeiten führen kann und daher einen besonderen Umgang und spezielle Förderung dieser Kinder erfordert. Im Zuge einer zunehmenden Kategorisierung von Auffälligkeiten und Störungen von Kindern und Erwachsenen wird hohe Begabung heute zuweilen als eine Variante von „Neurodiversität“ betrachtet und damit das „Anderssein“ dieser Kinder betont. Mit diesem Begriff, der zunächst im Kontext von Störungen im Autismus-Spektrum verwendet wurde, werden verschiedenste und teils sehr unterschiedliche Formen psychischer Auffälligkeiten und Abweichungen zusammengefasst. Aus dieser Perspektive ergibt sich dann die Notwendigkeit, solche Kinder im Kontext von Inklusion besonders zu berücksichtigen.

Sonderfördermaßnahmen für Hochbegabte haben in der klassischen Begabungs- und Begabtenförderung eine lange Tradition (siehe nächstes Kapitel). Im Vor- und Grundschulbereich haben sich dagegen integrative bzw. inklusive Zugänge der Begabungs- und Begabtenförderung weitgehend durchgesetzt (vgl. Koop & Riefing 2017). Auch die Aussagen aus Bildungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich lassen sich – bei aller Unterschiedlichkeit – in diesen Rahmen einordnen (Rohrman 2016). Im Vordergrund eines aktuellen Verständnisses von Inklusion steht dabei das gemeinsame Leben und Lernen, die Ablehnung einer Aussonderung von Einzelnen und die Überzeugung, dass Heterogenität kein Problem ist, sondern viele Chancen mit sich bringen kann (vgl. Prengel 2010;

Wagner 2022). Inklusion stellt damit auch einen guten Rahmen für die Förderung begabter Kinder bereit (vgl. Karg-Stiftung 2022; Schenker 2010; Steenbuck, Quitmann & Esser 2011). Dies schließt spezielle Angebote für besonders interessierte oder lernbegeisterte Kinder nicht aus, betrachtet sie aber nicht als besondere Fördermaßnahme für Begabte, sondern stellt sie immer in den Kontext einer individuellen Förderung aller Kinder.

Ein grundlegendes Dilemma von Inklusion ist allerdings, dass bereits das Anerkennen von individuellen Unterschieden, das Voraussetzung für inklusive Pädagogik ist, zur Festbeschreibung dieser Unterschiede führen kann. Dies gilt auch und gerade für begabte Kinder. Die mit inklusiven Konzepten verbundenen Ansprüche können zudem zu Überforderung führen. Je differenzierter auf individuelle Unterschiede eingegangen werden soll, umso mehr Spezialwissen ist manchmal erforderlich, und umso schwieriger kann es sein, Gruppen von Kindern gerecht zu werden. Diese Herausforderungen lassen sich nur durch eine fortwährende Reflexion der eigenen Perspektiven und des eigenen Verhaltens meistern – und durch eine wohlwollende Akzeptanz der Grenzen pädagogischen Handelns.

2.2 Spezielle Programme für hochbegabte Kinder?

Bis heute wird Begabungs- und Begabtenförderung oft mit speziellen Programmen für hochbegabte Kinder und Jugendliche in Verbindung gebracht. Dazu gehören im schulischen Bereich gesonderte Kurse für Hochbegabte bis hin zu Sonderförderzweigen, im außerschulischen Bereich spezielle Kursangebote, Wettbewerbe oder Sommerakademien. Im Elementarbereich gibt es solche Angebote deutlich seltener. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich Hochbegabung in den meisten Fällen vor Schulbeginn nicht sicher diagnostizieren lässt, ist dies auch folgerichtig. Kinder, die möglicherweise hochbegabt sind, sollten in jeder Kindertageseinrichtung ein angemessenes Angebot finden. So stellt der Bayerische Bildungsplan fest:

„Jede Kindertageseinrichtung kann hochbegabte Kinder angemessen bilden und erziehen. (...) Gerade bei Hochbegabten ist die Integration in eine Regelgruppe wichtig. Auch sie benötigen ganzheitliche Lernprozesse, wie sie in Kindertageseinrichtungen die Regel sind. Hochbegabte Kinder profitieren nicht von ‚schulorientierten‘ Bildungsansätzen in Kindertageseinrichtungen, sondern von vielen Gelegenheiten für kooperatives, eigenständiges, selbsttätiges, entdeckendes und spielerisches Lernen, sofern ein entsprechendes Anspruchsniveau gewährleistet wird“ (Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales & Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2024, S. 158).

Auch wenn es keine reinen Hochbegabtenkindergärten in Deutschland gibt, haben doch einige Kindertageseinrichtungen Begabungs- und Begabtenförderung als Schwerpunkt in ihrem Konzept verankert. Im Rahmen verschiedener Landesinitiativen wurden Modellprojekte zur Begabungs- und Begabtenförderung in Kitas durchgeführt, Kitas zu Konsultationskitas entwickelt und/oder Verbünde zur durchgängigen Begabungs- und Begabtenförderung von der Kita bis in den Schulbereich installiert (vgl. im Überblick: Mähler et al. 2023, S. 56). Viele pädagogische Fachkräfte haben sich zudem in Fort- und Weiterbildungen zum Thema qualifiziert und in der Folge einzelne Projekte oder themenspezifische Angebote für begabte Kinder konzipiert und durchgeführt.

Zudem entstanden an manchen Orten Angebote für Kita-Kinder im Kontext von Maßnahmen und Angeboten für ältere Kinder und Jugendliche, z. B. in Kooperation mit Vereinen und künstlerischen Einrichtungen oder im Kontext von Kinderhochschulen an Universitäten. Die Ausrichtung derartiger Angebote und Einrichtungen ist sehr unterschiedlich (vgl. Mähler et al. 2023, S. 56).

Rohrman & Rohrman (2017) weisen darauf hin, dass spezielle Angebote für hochbegabte Kinder bei manchen Eltern überhöhte Erwartungen und Ansprüche verstärken können, wohingegen andere Eltern möglicherweise irritiert darauf reagieren, wenn ihr Kind an einem solchen Angebot *nicht* teilnehmen darf. Aktuelle Ansätze der Begabungsförderung in Kitas sind daher in der Regel inklusiv orientiert, auch dann, wenn Einrichtungen ausdrücklich Begabungs- und Begabtenförderung zum Schwerpunkt machen.

2.3 Strategien der Begabungs- und Begabtenförderung

Wie können Kinder mit besonderen Kompetenzen und Interessen im Kita-Alter angemessen begleitet und gefördert werden? Im folgenden Kapitel werden vier grundlegende Ansätze der Begabungs- und Begabtenförderung eingeführt, anhand derer die in den folgenden Kapiteln vorgestellten pädagogischen Konzepte aus dem Elementarbereich reflektiert werden können.

Die traditionelle, im schulischen Kontext entwickelte Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen beruhte auf *Enrichment* und *Akzeleration* als den „zwei Säulen der Begabtenförderung“. Mit *Enrichment* (Anreicherung) werden dabei inhaltliche Erweiterungen des Lernangebots oder zusätzliche Angebote für begabte Kinder bezeichnet, mit *Akzeleration* (Beschleunigung) Maßnahmen zur Verkürzung von Bildungsgängen sowie die Aufnahme jüngerer Kinder in Lernumgebungen für ältere Schüler:innen. Beide Ansätze sind bis heute mögliche Herangehensweisen an eine Förderung begabter Kinder. In den letzten Jahrzehnten ist jedoch der Aspekt der *individuellen* Förderung im Kontext bestehender Gruppen stärker in den Vordergrund getreten – und damit der Umgang mit Heterogenität. Zudem haben sich Fokus und Zielgruppen von Begabungs- und Begabtenförderung deutlich erweitert. Anstatt nur eine kleine Gruppe von ausgewählten, als hochbegabt identifizierten Kindern und Jugendlichen zu fördern, geht es darum, bei möglichst vielen Kindern individuelle Begabungen anzuerkennen und angemessene Angebote zur Entwicklung dieser Begabungen bereitzustellen (vgl. Koop & Seddig 2021).

Akzeleration

Maßnahmen der *Akzeleration* (Beschleunigung) haben das Ziel, das Lernangebot besser auf das schnellere Lerntempo von begabten Kindern einzustellen. In der Broschüre *Begabte Kinder finden und fördern* (Holling 2015) wird darauf hingewiesen, dass es in Kindertageseinrichtungen insbesondere im Kontext altersgemischter Gruppen viele Möglichkeiten gibt, individuell auf das Lerntempo eines Kindes einzugehen. Kitas, die auch über Hortgruppen verfügen, können zudem altersgemischte Spielgruppen und Angebote ermöglichen, in denen Kita- und Grundschulkindern zusammenkommen.

Für vier- bis fünfjährige Kinder kann eine vorzeitige Einschulung als akzelerierende Maßnahme in Betracht gezogen werden. Durch eine vorzeitige Einschulung verändert sich jedoch der gesamte Kontext des Kindes. Dass ein früherer Schulbeginn grundsätzlich möglich ist, ist schon daran zu erkennen, dass in manchen Ländern, z. B. in Großbritannien, Kinder bereits mit fünf Jahren eingeschult werden. Auch eine frühere Ausrichtung des Lernens an den Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen ist in manchen Ländern selbstverständlich. In Deutschland entspricht dies allerdings nicht der Tradition. Mit einer Einschulung sind daher neben ausreichenden kognitiven Fähigkeiten Erwartungen an das kindliche Verhalten verbunden, die auch sehr intelligente Fünfjährige überfordern können – wie z. B. das Stillsitzen über mehrere Stunden oder die Fähigkeit, zu warten, bis man von den Lehrkräften drangenommen wird. Der Übergang in die Grundschule kann durch eine flexible Schuleingangsphase erleichtert werden. Auch das Modell von jahrgangsübergreifenden Klassen an der Grundschule ist ein möglicher Zugang zu Akzeleration.

Enrichment

Enrichment (Anreicherung) erweitert, ergänzt und vertieft das reguläre Lernangebot. Dies können sowohl individuelle Maßnahmen für einzelne Kinder als auch Gruppenangebote sein, z. B. spezielle Materialien, Angebote und Kurse. Auch frühes Fremdsprachenlernen und bilinguale Angebote sind ein Beispiel für *Enrichment*.

Manche im Kontext von Begabungs- und Begabtenförderung entwickelte vorschulische *Enrichment*-Angebote gehen in den Inhalten über Bildungsziele im Elementarbereich hinaus, verwenden dabei aber Formen der Vermittlung, die eher an schulischem Lernen orientiert sind. Solche Angebote entsprechen nicht einem aktuellen Verständnis von frühkindlichen Bildungsprozessen, das an der Eigenaktivität der Kinder ansetzt. Sinnvoller ist daher eine Vertiefung und Erweiterung von Erfahrungsräumen in der Kita. Je mehr einzelne Themenbereiche vertieft werden können, je breiter und vielfältiger das Materialangebot ist und je mehr die pädagogischen Fachkräfte bereit sind, sich auf Themen der Kinder einzulassen, umso mehr Möglichkeiten haben begabte Kinder, sich entlang ihrer Interessen und Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Zuweilen stehen pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich vor der Frage, inwieweit es sinnvoll oder womöglich sogar problematisch ist, in Angeboten fürentwicklungsschnelle Kinder Themen vorwegzunehmen, die Gegenstand des Lehrplans der Grundschule sind. Grundsätzlich sollte einem Kind ein Thema oder eine Fördermaßnahme nicht verweigert werden, nur weil dieses eigentlich für einen späteren Zeitpunkt vorgesehen ist. So bringen sich manche Kinder das Lesen selbst bei – und sollten dazu dann auch entsprechendes Material erhalten und nicht ausgebremst werden, weil Lesenlernen Aufgabe der Schule sei. Dennoch wird empfohlen, zusätzliche Anregungen und Angebote möglichst wenig schulbezogen zu gestalten. Holling (2015) empfiehlt in diesem Zusammenhang z. B.:

- Kinder in die Planung von bestimmten Alltagsaktivitäten oder Projekten des Kindergartens einbeziehen
- Theaterspiele selbst entwickeln und durchführen

- Knocheleien, Denksportaufgaben, Teekesselaufgaben
- Wort- und Sprachspiele, Philosophieren
- „Mentoren- und Tutorensysteme, von denen das hochbegabte Kind als ‚Betreuer‘ und als ‚Betreuender‘ profitiert“ (S. 83).

Binnendifferenzierung – Umgang mit Heterogenität

Der Blick auf die individuelle Entwicklung ist grundlegend für aktuelle pädagogische Konzepte im Elementar- und zunehmend auch im Primarbereich. An die Stelle einer Vermittlung vorgegebener Bildungsthemen und -inhalte ist die Aufgabe getreten, Kinder in ihren individuellen, eigenaktiven Bildungsprozessen zu begleiten. Dies stellt pädagogische Fachkräfte vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität in der deutschen Gesellschaft und damit auch in Bildungsinstitutionen vor große Herausforderungen. Schließlich finden institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung nach wie vor in *Gruppen* statt. Auch wenn der Fachkraft-Kind-Schlüssel in Kitas sich in den letzten Jahrzehnten tendenziell verbessert hat, kann dies die gestiegenen Anforderungen und Erwartungen an individuelle Förderung und Betreuung nicht kompensieren. Entscheidend ist, wie es im Alltag gelingt, den unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen von Kindern gerecht zu werden.

Der entscheidende Schlüssel hierfür ist *Binnendifferenzierung*. Damit ist gemeint, Lernmöglichkeiten so zu strukturieren, dass Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen gleichzeitig auf ihrem jeweiligen Niveau und mit individuell angepassten Zielsetzungen z.B. lernen, spielen und experimentieren können. In gewisser Weise ist dies für die Pädagogik insbesondere in altersgemischten Kindergruppen schon lange selbstverständlich. Auch in Grundschulen ist dies zunehmend Alltag, nicht zuletzt durch die Einführung der bereits genannten altersübergreifenden Organisationsformen. Gleichzeitig stellt es für die Raumgestaltung, Materialauswahl, Angebotsentwicklung und Lernbegleitung immer wieder eine Herausforderung dar, den unterschiedlichen Niveaus und Interessen aller Kinder gerecht werden zu können. Das gilt umso mehr, wenn die Inklusion von Kindern mit unterschiedlichsten Entwicklungsbesonderheiten sowie das mehrsprachige Miteinander von Kindern gelingen sollen.

Für die vorliegende Expertise ist es daher eine entscheidende Frage, welche Möglichkeiten verschiedene Konzepte der Elementarpädagogik für den Umgang mit dieser Vielfalt bereitstellen können, insbesondere für Kinder mit hohen kognitiven Kompetenzen, deutlichen Entwicklungsvorsprüngen und besonderen Interessen. Das manchmal umfangreiche Spezialwissen begabter Kinder kann für Fachkräfte im Kindergarten eine Herausforderung darstellen, da es deutlich über den üblichen Wissenskanon im Elementarbereich hinausgehen kann. Entscheidend ist daher zunächst, akzeptieren zu lernen, dass schon sehr junge Kinder mehr wissen können als wir selbst. Davon ausgehend kann eine Kultur des gemeinsamen Fragens und Suchens entwickelt werden, für das allerdings auch die entsprechenden Materialien und Zugänge zur Verfügung stehen müssen (vgl. Rohrmann & Rohrmann 2017).

2.4 Zusammenfassung

Begabungs- und Begabtenförderung in Kindertageseinrichtungen wird heute als inklusives Konzept angelegt. Zwar gibt es mancherorts auch spezielle Angebote für sehr junge hochbegabte Kinder, aber schon die Unsicherheiten einer frühen Diagnostik sprechen dagegen, eine spezifische *Hochbegabtenförderung* zu betreiben. Manche Kitas haben stattdessen die *Förderung individueller Begabungen* in ihrer Konzeption verankert und ihre Mitarbeitenden für diese Thematik qualifiziert. Ausgehend von traditionellen Konzepten der Begabungs- und Begabtenförderung können Maßnahmen zur Förderung begabter und entwicklungsschneller Kinder auf eine *Akzeleration* abzielen oder als *Enrichment* angelegt sein. Der entscheidende Schlüssel für die Umsetzung einer inklusiven Begabungs- und Begabtenförderung in der Praxis ist dabei der konstruktive Umgang mit *Heterogenität*. Vor diesem Hintergrund sollen die in dieser Expertise dargestellten pädagogischen Ansätze darauf befragt werden, was und wie sie zu einer individuellen Förderung begabter und entwicklungsschneller Kinder im Kontext von Inklusion beitragen können.

3. Voraussetzungen und Grundlagen pädagogischer Arbeit

In diesem Kapitel werden einige Themen eingeführt, die nicht nur für pädagogische Arbeit im Elementarbereich allgemein grundlegend sind, sondern auch für die Förderungentwicklungsschneller und begabter Kinder. Vieles davon ist nicht neu, sondern selbstverständlicher Bestandteil pädagogischer Konzepte und Konzeptionen in Kitas: das eigene Bild vom Kind, die systematische Beobachtung von Bildungsprozessen, Raumgestaltung und Materialauswahl, die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen, die Beteiligung von Kindern und die Einbeziehung des gesamten Teams. Werden diese Themen mit Blick auf die Begleitung von Kindern mit Entwicklungsvorsprüngen und/oder besonderen Begabungen betrachtet, werden spezifische Herausforderungen deutlich, die in der Umsetzung der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden müssen. Ziel ist es, Fachkräften und auch dem gesamten Team von Einrichtungen einen Perspektivwechsel zu ermöglichen, der von der Reflexion eigener Einstellungen über die Erarbeitung von stärkenorientierten Beobachtungsverfahren bis hin zur Entwicklung neuer Formen pädagogischen Handelns reicht.

3.1 Das Bild vom Kind und die eigene Bildungsgeschichte

In den letzten Jahrzehnten haben sich mit wachsendem Wissen über Bildungsprozesse in den ersten Lebensjahren sowohl die Erwartungen von Eltern als auch das Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte erheblich verändert. Im Zuge des Anspruchs auf inklusive Bildung wird in weit höherem Maße als noch vor zwanzig oder dreißig Jahren heute von pädagogischen Fachkräften in Kitas erwartet, Potenziale von Kindern zu erkennen und zu fördern. Dabei geht es sowohl um den Erwerb von Kompetenzen, die für den weiteren Bildungsweg relevant sind, als auch um die Anerkennung und Würdigung der individuellen Besonderheiten jedes einzelnen Kindes.

Die Begleitung begabter Kinder bringt in diesem Zusammenhang besondere pädagogische Anforderungen mit sich und wirft zugleich die heikle Frage nach eigenen Begabungen und Erfahrungen von Förderung auf. Wer selbst als Kind ohne viel Unterstützung zurechtkommen musste, wird vielleicht dazu neigen, allen Aufwand für Begabungsförderung für übertrieben zu halten – oder aber versucht sein, Kindern all das zu geben, was man damals selbst vermisst hat. Ausgangspunkt für die Förderung von Kindern ist daher eine Beschäftigung mit der eigenen Bildungsbiografie. Dazu können z. B. die folgenden Fragen reflektiert werden, die auch als Ausgangspunkt für einen Austausch im Team dienen können (vgl. Rohrmann & Rohrmann 2017, S. 130):

- Welche Rolle spielten die Themen Begabung, Leistung und Intelligenz in Ihrem Leben?

- Wie besonders war Ihre eigene Familie? Welche Einstellung herrschte in Ihrer Herkunftsfamilie gegenüber Besonderem, egal ob Menschen oder Dinge?
- Waren Sie in Ihrer Kindheit und Jugend mit Ihren Leistungen zufrieden? Waren Ihre Eltern, Erzieher:innen und Lehrkräfte zufrieden?
- Können Sie sich an ermutigende und an skeptische Stimmen aus Ihrer Kindheit erinnern? Wer hat Sie ermutigt, und wie? Wer war eher Bedenkenträger:in und/oder hat Sie entmutigt?
- Welche Chancen und Möglichkeiten hatten Sie als Kind, Ihre Begabungen zu entwickeln? Was haben Sie als Erwachsene:r aus Ihren Begabungen gemacht?

Unterschiedliche Sichtweisen und Erfahrungen in der eigenen Bildungsgeschichte können auch zu Unsicherheiten und Kontroversen über die Rolle der Erwachsenen bei der Bildung und Begleitung von Kindern führen. Das Spektrum reicht dabei von großer Zurückhaltung bis hin zu einem sehr gezielten und konkreten Fördern und Fordern. In der Praxis können unterschiedliche Ansätze und Herangehensweisen zur Begleitung und Förderung begabter Kinder sich im Alltag ergänzen, aber auch zu Widersprüchen führen. Das verweist auf die Notwendigkeit, sich über Sichtweisen und Handlungsansätze im Team zu verständigen.

3.2 Beobachtung und Dokumentation

Übereinstimmend wird heute davon ausgegangen, dass genaue und differenzierte Beobachtung Grundlage pädagogischen Handelns in Kitas sein sollte, denn sie ist der Schlüssel für individuelle Förderung von Kindern. In Abgrenzung zu *Psychologischer Diagnostik*, die für eine Identifizierung von Hochbegabung unerlässlich ist, kann dafür der Begriff der *Pädagogischen Diagnostik* verwendet werden. Carle (2013) sieht diese als „forschende Tätigkeit“ und formuliert dabei als Ziel, „die Kinder in ihren tätigen Bildungsprozessen zu unterstützen“ (S. 832). Dabei wird als Besonderheit vieler Verfahren im Elementarbereich hervorgehoben: „Die im Kindergarten praktizierte professionelle Beobachtung trägt im Unterschied zu anderen diagnostischen Beobachtungen zur Achtung des Kindes, zu seiner Förderung und keinesfalls zur Etikettierung bei“ (Carle & Hegemann-Fonger 2012, S. 2).

In der Praxis ergibt ein Überblick über in Kitas verwendete Verfahren pädagogischer Beobachtung und Dokumentation das Bild einer unübersichtlichen Vielfalt sehr unterschiedlicher Ansätze. In den letzten Jahrzehnten sind etliche Verfahren entwickelt und verbreitet worden, die von Arbeitshilfen mit einfachen Textbausteinen über tiefgehende Analysen von Lernprozessen bis hin zu standardisierten Testverfahren reichen. Welches Verfahren in einer Kita zur Anwendung kommt, erscheint zuweilen eher zufällig. Dabei lassen sich zwei Gruppen von Verfahren unterscheiden:

- Verfahren, die den Lern- und Entwicklungsstand anhand klar definierter Altersnormen oder Lernziele erfassen.
- Verfahren, die einen differenzierten Blick auf die individuellen Interessen, Kompetenzen und die Entwicklung von Kindern ermöglichen.

Deutlich überdurchschnittliche Ergebnisse in Verfahren der ersten Gruppe können Hinweise auf Entwicklungsvorsprünge und besondere Begabungen geben, die ggf. Ausgangspunkt für eine weiterführende Psychologische Diagnostik sein können. Zu dieser gehören zudem Screeningverfahren zur Früherkennung von Entwicklungsdefiziten und Auffälligkeiten. Diese sind für entwicklungschnelle und begabte Kinder nur in besonderen Einzelfällen relevant. Wichtiger sind die Verfahren der zweiten Gruppe, die allerdings oft nicht oder nur wenig auf die Erfassung besonderer Begabungen und Entwicklungsvorsprünge ausgerichtet sind. Ein Problem vieler Verfahren ist der für eine sorgfältige Durchführung erforderliche Zeitaufwand, den Fachkräfte in Kitas angesichts mangelnder Verfügungszeiten und angespannter Personalsituation oft nicht aufbringen können.

Freie Beobachtungen ermöglichen es, Themen der Kinder zu identifizieren, Bildungsprozesse differenziert zu erfassen und begünstigende und hemmende Faktoren zu identifizieren, die für eine gezielte Förderung von Kindern bedeutsam sind. Nach Ansicht von Rohrmann & Rohrmann (2017) sind „Ansätze der freien Beobachtung (...) für eine Förderung begabter Kinder unverzichtbar, da die Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer solchen Förderung gerade in konkreten Alltagssituationen deutlich werden“ (S. 135). Dazu geeignet ist z. B. der Ansatz der *Wahrnehmenden Beobachtung*, der von einem „Bild vom Kind als einem neugierigen, selbsttätigen und kompetenten Menschen“ (Alemzadeh 2012, S. 1; vgl. Alemzadeh 2020; Alemzadeh & Schäfer 2021) ausgeht. Das Verfahren gibt Orientierungshilfen für Beobachtung, Reflexion und Dokumentation und ist damit Ausgangspunkt für eine partizipatorische Didaktik (siehe Kapitel 4.5).

Weiter lassen sich Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren empfehlen, die die individuellen Stärken und Ressourcen von Kindern in den Blick nehmen, wie z. B. die Leuvenener Engagiertheitsskala, die Bildungs- und Lerngeschichten oder KOMPIK (vgl. Pohlmeier 2021; Rohrmann & Rohrmann 2017, S. 133–138). Für Koop und Seddig (2021) ist wesentlich, in welchen Bereichen Kinder besonders engagiert, interessiert und dazu motiviert sind, Neues zu lernen.

In vielen klassischen Konzepten der Elementarpädagogik nehmen Beobachtung und/oder Dokumentation einen zentralen Platz ein. Tatsächlich haben manche dieser Konzepte erheblich zu einem aktuellen Verständnis von Beobachtung und Dokumentation beigetragen. Die gezielte und genaue Beobachtung von Kindern ist in der Montessori-Pädagogik, im Situationsansatz, in der Offenen Arbeit und in vielen anderen Ansätzen der wichtigste Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln. Das heutige Verständnis von Dokumentation in Kitas verdankt der Reggio-Pädagogik wesentliche Impulse. Dokumentationsformen wie die bekannten „Sprechenden Wände“ dienen nicht nur dazu, Entwicklungen von Kindern sichtbar zu machen, sondern sind auch Ausgangspunkt der Kommunikation mit Eltern und der weiteren Öffentlichkeit (Knauf 2017, S. 16f.).

In aktuellen Diskursen über Frühe Bildung ist dagegen eine frühe Erfassung und Förderung von sogenannten Basiskompetenzen in den Vordergrund getreten, die für den späteren Schulerfolg als wichtig angesehen werden. So fordert die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022) die „Implementation einer frühen (im Alter von drei bis vier Jahren) flächendeckenden Diagnostik zur Identifikation eines über die alltagsintegrierte Förderung hinausgehenden zusätzlichen Förderbedarfs“ im Bereich

sprachlicher, mathematischer und sozial-emotionaler Kompetenzen (S. 39). Zu befürchten ist allerdings, dass bei einer solchen Schwerpunktsetzung der Blick auf die vielfältigen Kompetenzen, Bedarfe und Ressourcenentwicklungsschneller und begabter Kinder verloren geht.

Im Kontext der in dieser Expertise dargestellten unterschiedlichen pädagogischen Ansätze ist entscheidend, Beobachtungsverfahren einzusetzen, die zu den jeweils verwendeten Ansätzen passen und dabei auch besondere Kompetenzen, Interessen und Entwicklungsvorsprünge angemessen berücksichtigen.

3.3 Raumgestaltung und Material

Räume und Materialien sind von entscheidender Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in Kitas. In Veröffentlichungen zur Begabungsförderung wird verschiedentlich auf die Bedeutung der räumlich-materiellen Ausstattung hingewiesen (Holling 2015, S. 80f.). Gefordert wird insbesondere, dass auch ältere Kinder mit besonderen Begabungen in der Kita noch genügend Anregungen finden müssen (vgl. Preckel & Vock 2021). Dazu werden konkrete Vorschläge gemacht, die sich jedoch zumeist nur auf einzelne Elemente und Materialien beziehen, z. B. „Knobel- und Rechenaufgaben“ oder „komplex zu handhabende Musikinstrumente“ (Holling 2015, S. 81), und nicht auf das gesamte Raum- und Materialkonzept einer Einrichtung.

Eine gute räumliche Ausstattung und ein durchdachtes Raum- und Materialkonzept sind allerdings generell eine wesentliche Grundlage für professionelles Arbeiten und die Qualität von Kitas. Dies gilt insbesondere für den Umgang mit heterogenen Gruppen und damit auch mit unterschiedlichen Begabungen und Entwicklungsständen. Einzelne Kinder und Kleingruppen von Kindern müssen die Möglichkeit haben, ungestört ihre Themen und Interessen zu entwickeln. Kleine Nebenräume und Nischen sowie ein offenes Raumkonzept ermöglichen sowohl Fachkräften, differenzierende Angebote durchzuführen, als auch Kindern, ihr Spiel in Kleingruppen selbst zu organisieren. Differenzierung als ein entscheidender Ansatz des Umgangs mit Heterogenität und damit auch mit unterschiedlichen Begabungen setzt voraus, dass konzeptionelle, räumliche und personelle Rahmenbedingungen überhaupt ermöglichen, differenzierende Angebote zu machen (vgl. Rohrman & Rohrman 2017).

Zudem sollte in allen Bildungsbereichen ein vielfältiges und herausforderndes Materialangebot zur Verfügung stehen. In Bezug auf Kinder mit Entwicklungsvorsprüngen ist dabei zu bedenken, dass Fähigkeiten und Interessen dieser Kinder im Einzelfall weit über dem Durchschnitt der jeweiligen Altersgruppe liegen können. Sie profitieren also besonders von anspruchsvollen Lernanregungen und Materialien. Unabhängig davon benötigen Kinder generell nicht nur *kindgerechtes* Material, sondern immer auch Materialien und Anreize, die sie mit der Welt der Älteren und Erwachsenen in Kontakt bringen und ihren Horizont erweitern. Vor diesem Hintergrund sind pädagogische Ansätze für die Förderung von begabten Kindern interessant, in denen Fragen der Raumgestaltung und des Materialangebots einen zentralen Platz einnehmen, z. B. die Konzeption des Raumes als *dritter Erzieher* in der Reggio-Pädagogik (siehe Kapitel 5.4), die *Funktionsräume* im Kontext der Offenen Arbeit (siehe Kapitel 5.5) oder das Konzept der *Lernwerkstätten* (siehe Kapitel 5.7). Auf

diese Ansätze wird im zweiten Teil dieser Expertise näher eingegangen. Auch digitale Medien gewinnen zunehmend an Bedeutung (Förster & Knauf 2024; Knauf 2024).

Nicht sinnvoll ist dagegen eine Überfrachtung von Kitas mit „pädagogisch sinnvollem Material“ oder eine Ausrichtung der Förderung von begabten Kindern an eher schulisch ausgerichteten Angeboten. Wie alle Kinder brauchen begabte Kinder auch Freiräume, die sie mit eigenen Ideen füllen können – und dafür kann ein leerer Raum oder ein Stapel alter Kartons manchmal weit besser geeignet sein als ein durchdacht und liebevoll ausgestatteter Gruppenraum, der von den pädagogischen Absichten der Erwachsenen strukturiert ist (vgl. Rohrman & Rohrman 2017; Rohrman 2009, S. 175).

3.4 Interaktionsqualität

Ein entscheidender Faktor für die Förderung kindlicher Bildungsprozesse ist der Dialog und damit die Qualität der Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Eine gute Interaktionsqualität ist in vielfacher Weise grundlegend für pädagogische Arbeit (vgl. Schelle & Friederich 2023; Wadepohl et al. 2017; Weltzien, Huber-Kebbe & Bücklein 2018; Wertfein et al. 2017). Kennzeichnend dafür sind eine hohe Beziehungsqualität, häufige Gespräche, ein ausgewogenes Maß an aktiver Beteiligung sowohl der Kinder als auch der Fachkraft, eine zugewandte Unterstützung beim Lernen sowie Anregungen zum Weiterdenken. An dieser Stelle sollen drei besonders lernförderliche Interaktionsformen herausgestellt werden, die für die Begleitung kognitiv begabter Kinder besonders geeignet sind.

Mit *scaffolding* (von englisch scaffold = „Gerüst“) wird eine zielgerichtete Förderung bezeichnet, die am jeweiligen Entwicklungs- und Kenntnisstand der Lernenden ansetzt und einen Rahmen für ihre weitere Entwicklung bereitstellt. Dies kann in Form von Anleitungen, Materialien, Denkanstößen und konkreten Anregungen geschehen. Diese vorübergehende Hilfestellung ermöglicht Lernenden die Weiterentwicklung von einem Kompetenzniveau zum nächsten mit dem Ziel, dass sie das höhere Kompetenzniveau schließlich unabhängig und ohne Hilfestellung meistern. Das Konzept verbindet eine individuumszentrierte Perspektive mit einer curricularen Herangehensweise.

Die Möglichkeiten des *scaffolding* hängen vom Entwicklungsstand, von der Selbstständigkeit und von der Motivation eines Kindes ab (van Kuyk 2011). Während wenig motivierte Kinder *konkrete inhaltliche* Unterstützung in kleinen Schritten benötigen, gilt dies für hoch motivierte, selbstständige und weit entwickelte Kinder nicht. Wenn kognitiv begabte Kinder hoch motiviert und selbstständig sind, profitieren sie daher weniger von vorgeplanten Angeboten, sondern benötigen in erster Linie *strategische* Unterstützung, die ihre Eigenaktivität herausfordert und ihnen ermöglicht, ihren eigenen Lerninteressen nachzugehen. Dafür sollten sowohl zeitliche Freiräume als auch anspruchsvolleres Material bereitgestellt werden.

Sustained shared thinking oder „vertieftes gemeinsames Nachdenken“ bezeichnet eine Form kognitiver Kooperation. Es bedeutet, dass Kinder und Fachkräfte gemeinsame Denkprozesse entwickeln. Dazu müssen sich Fachkräfte auf die Lebenswelt der Kinder und ihre Form der Weltaneignung einlassen. Gleichzeitig bringen sie eigene Erfahrungen und Deutungen ein. Wie britische Langzeitstudien gezeigt haben, fördert diese Form des Dialogs

die kognitive Entwicklung von Kindern nachhaltig (vgl. Schelle 2011; Siraj-Blatchford 2009). Sustained shared thinking kann durch offene Fragen gefördert werden, durch eine vielfältige und stimulierende Lernumgebung sowie durch die Beschäftigung mit Themen und Anregungen, die die kindliche Neugier herausfordern.

Bedeutsam für das kindliche Lernen ist schließlich *metakognitive Kompetenz*. Metakognition bezeichnet das Nachdenken darüber, *wie* man denkt oder etwas macht, setzt also eine Bewusstheit über das eigene Denken und Wissen voraus (vgl. Hasselhorn & Gold 2013). Während früher angenommen wurde, dass Kinder erst im späten Grundschulalter metakognitive Kompetenzen entwickeln, wird dies inzwischen auch bei Kindern im Vorschulalter wahrgenommen. Bereits junge Kinder sind in der Lage, über ihr eigenes Lernen nachzudenken. Daher sollten Fachkräfte diese Kompetenzen fördern und dazu metakognitive Dialoge mit Kindern anregen (Schelle 2011, S. 24).

Zusammenfassend lassen sich diese Interaktionsformen als *dialogisch-entwickelnde Kommunikation* bezeichnen, die ein zentraler Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit mit Kindern ist (König 2007). Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie hohe Anforderungen an die Dialogfähigkeit sowie an die intellektuellen Fähigkeiten von Kindern wie von Fachkräften stellen. Gerade mit (insbesondere sprachlich) begabten Kindern können solche Interaktionen daher besonders gut gelingen – wenn sich Fachkräfte für Kinder Zeit nehmen und sich auf ihre Themen und Interessen einstellen.

3.5 Partizipation

Partizipation bzw. Beteiligung von Kindern ist in den letzten Jahrzehnten zu einem selbstverständlichen Element pädagogischer Arbeit geworden, das aus dem Alltag von Kitas nicht mehr wegzudenken ist. Modellvorhaben haben unterschiedliche Ansätze der Partizipation erprobt, weiterentwickelt und ihre Wirksamkeit erforscht (Doll et al. 2020; Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011; Knauer & Sturzenhecker 2022; Schneider & Jacobi-Kirst 2024). Inzwischen ist Partizipation in den Bildungsplänen vieler Bundesländer verankert (vgl. Knauer 2007; Wolter 2021). Partizipation beginnt mit der Beteiligung von Kindern an Alltagsentscheidungen. Oft wird Partizipation mit Demokratiebildung zusammengedacht und die Kita als „Kinderstube der Demokratie“ (Hansen, Knauer & Friedrich 2004) gesehen. Dies kann bis zu komplexen Formen demokratischer Teilhabe bei konzeptuellen Entscheidungen führen. Aber auch schon in der Krippe ist Beteiligung ein wichtiger Ausgangspunkt für gelingende Entwicklung (Hildebrandt et al. 2021).

Beteiligung bedeutet dabei weit mehr, als Kinder danach zu fragen, was sie gern machen möchten. Insbesondere jüngere Kinder können Spiel- und Lerninteressen oft noch nicht konkret benennen. Die Themen, die sie innerlich beschäftigen, bringen sie eher im Spiel oder in symbolischen Inszenierungen zum Ausdruck. Aber auch ältere Kinder können nicht immer beschreiben, welche Themen für sie gerade eine besondere Herausforderung darstellen. Manche Kinder mit besonderen Begabungen, die im Elternhaus vielfältige Anregungen erhalten, interessieren sich für Themen, die in der Kindergruppe wenig anschlussfähig sind. Andere Kinder haben möglicherweise Schwierigkeiten, überhaupt Themen zu finden, die ihren besonderen Fähigkeiten angemessen sind. Insofern braucht

Beteiligung differenzierte Methoden, die die Fähigkeit von Kindern stärken, eigene Interessen zu formulieren und in das Miteinander in der Kita einzubringen.

Eine wesentliche Grundlage für Beteiligungsprozesse sind sprachliche Kompetenzen und die Fähigkeit zum Dialog. Gerade darin sind viele Kinder mit Entwicklungsvorsprüngen besonders stark. Strukturierte Formen der Kinderbeteiligung eröffnen diesen Kindern daher ein reichhaltiges Betätigungsfeld. So erfordert eine Tätigkeit als Gruppensprecher:in oder die Beteiligung an der Innen- und Außenraumgestaltung sprachliche Fähigkeiten, Problemlösekompetenzen und Fantasie genauso wie soziale Fähigkeiten. Kinder mit guten verbalen Fähigkeiten können Beteiligungsformen wie Gesprächsrunden, Kinderkonferenzen und Kinderparlamente hervorragend nutzen (Hartenbach 2025). Gute soziale Fähigkeiten versetzen Kinder in die Lage, Moderationsfunktionen zu übernehmen und in Konflikten zu vermitteln. Das gilt aber nicht für alle Kinder mit besonderen Begabungen. Bei Kindern mit ungewöhnlichen Interessen oder besonderen Verhaltensweisen geht es zunächst darum, Wege zu finden, wie sie sich gut am gemeinsamen Gruppengeschehen beteiligen können.

Kinder mit vielen kreativen Ideen können diese in Beteiligungsprozesse einbringen, insbesondere dann, wenn es nicht nur darum geht, über vorgegebene Vorschläge abzustimmen, sondern wenn Partizipation als offener Prozess verstanden wird, der Kindern die Möglichkeit gibt, eigene Vorstellungen zu entwickeln und umzusetzen. Es ist möglich, dass sich begabte Kinder bei Angeboten in der Kita langweilen und dann entweder stören oder sich zurückziehen. Beteiligungsprozesse können die Potenziale dieser Kinder aufgreifen und ihr Engagement sowohl für das eigene Lernen als auch für das Geschehen in der Gruppe (und darüber hinaus bis ins soziale Umfeld) wecken.

Allerdings ist dabei wichtig, nicht nur von den Fähigkeiten, sondern in erster Linie von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder auszugehen und dabei Gruppenprozesse im Blick zu behalten. Weniger empfehlenswert ist es, Kindern verantwortungsvolle Aufgaben und Positionen zu übertragen, weil sie schon „vernünftiger“ sind als andere. Eine derart herausgehobene Position kann zwar ihr Selbstbewusstsein stärken, ist ihnen aber nicht unbedingt recht. So können sie in Konflikt mit anderen Kindern kommen, bei denen ein solches Verhalten nicht unbedingt gut ankommt. Dies gilt insbesondere für Kinder, denen es leichter fällt, mit Erwachsenen zu kommunizieren als mit anderen Kindern.

Hoffsommer & Koop (2017) stellen fest, dass „gelebte Partizipation die inklusive Förderung hochbegabter Kinder erleichtert“ (S. 45). Dies begründen sie mit drei Thesen:

- Partizipation begünstigt eine begabungsförderliche pädagogische Haltung: „Eine partizipative Grundhaltung [stärkt] in einer Art positiven Spirale eine ressourcenorientierte Sichtweise auf die Fähigkeiten der Kinder und einen permanenten, konstruktiven Dialog zwischen Fachkräften und Kindern“ (ebd.).
- Partizipation verhindert unhinterfragte Fremdbestimmung: Dies ist z. B. dann von Bedeutung, wenn Eltern oder Fachkräfte – durchaus mit guten Absichten – die Interessen von begabten Kindern steuern und auf von Erwachsenen vorgegebene Themen ausrichten möchten. „In der besten Absicht, für das Kind optimale Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen, vergessen Erwachsene oft, das Kind selbst in die Überlegungen zur Gestaltung der Förderung einzubinden.“

Stattdessen legen vielmehr die Erwachsenen fest, was für das Kind am besten sei“ (ebd., S. 45).

- Partizipation ermöglicht eine individuelle Förderung hochbegabter Kinder: Dies konkretisieren die Autor:innen mit Ergebnissen eines gemeinsamen Projekts der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und der Karg-Stiftung, in denen Schnittmengen von Partizipation und Hochbegabtenförderung ausgelotet wurden.

Die Autor:innen fassen zusammen, dass inklusive Begabtenförderung von Partizipation profitiert, weil sie die Sichtweisen der Kinder in den Mittelpunkt des Handelns aller Akteur:innen stellt (ebd., S. 48). In diesem Sinn eröffnet eine umfassende Partizipation von Kindern nicht nur begabten Kindern vielfältige Chancen, sondern kann die pädagogische Arbeit von Kitas insgesamt verändern.

3.6 Begabungsförderung: eine Aufgabe für das gesamte Team

Wenn Begabungsförderung nicht als ein individuelles Angebot für einzelne Kinder verstanden wird, sondern als Bestandteil des pädagogischen Konzepts einer Einrichtung, dann wird sie zu einer Aufgabe des gesamten Teams. Dazu müssen sich alle Mitarbeitenden mit Begabungsförderung befassen, damit die Beschäftigung mit dem Thema und damit auch den eventuell besonders begabten Kindern nicht einer dafür besonders qualifizierten Person im Team übertragen wird, ohne dass sich dies weiter auf die alltägliche Arbeit und die Angebote der Einrichtung auswirkt (vgl. Rohrman & Rohrman 2017, S. 132). Insbesondere sollte auffälliges Verhalten begabter Kinder nicht ausschließlich in die Zuständigkeit einer Fachkraft gegeben werden, der entsprechendes Spezialwissen zugeschrieben wird.

In den letzten Jahrzehnten wurde das Thema Begabungs- und Begabtenförderung in die Ausbildung, das Studium und die berufliche Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich eingeführt. So stehen sowohl umfassende Weiterbildungsangebote als auch vielfältige kleinere Angebote von Weiterbildungsträgern zur Verfügung. Mähler et. al. (2023, S. 52f.) stellen allerdings fest, dass das Spektrum dieser Angebote sehr uneinheitlich und in der inhaltlichen Ausrichtung begrenzt sei, und kritisieren „eine gewisse Beliebbarkeit im Angebotsspektrum“ (ebd. S. 54). Viele Qualifizierungsmaßnahmen nehmen in erster Linie Kinder in den Blick, die vor der Einschulung stehen, und blenden jüngere Kinder eher aus. Zudem sind viele Weiterbildungen eher curricular ausgerichtet und an schulischer Wissensvermittlung orientiert (ebd., S. 53). Andere Konzepte betonen eine breitere, integrative Perspektive, die an einem ko-konstruktivistischen Verständnis kindlicher Bildungsprozesse ansetzt.

Unabhängig von der Ausrichtung und der Qualität solcher Weiterbildungen besteht die Herausforderung in der Praxis darin, die gewonnenen Erkenntnisse im und mit dem Team umzusetzen. Im besten Fall wirkt eine speziell qualifizierte Person als Multiplikator:in, und das ganze Team macht sich mit auf den Weg. So ziehen Koop und Welzien (2009) das positive Fazit, „dass sich die Qualität [der] pädagogischen Arbeit nicht nur zugunsten der hochbegabten Kinder verbessert hat. Vielmehr haben sie die Prämissen einer konstruktivisti-

schen Lernbegleitung von Kindergartenkindern in der Arbeit mit allen Kindern umzusetzen gelernt und so ihre Kindertagesstätten zu begabungsfördernden Einrichtungen für alle Kinder entwickelt“ (S. 8).

Internationale Studien belegen, dass für die Weiterentwicklung der Qualität von Kitas nicht nur die individuellen Qualifikationen der einzelnen Fachkräfte, sondern die des gesamten Teams in den Blick genommen werden müssen (Peeters et al. 2018; Urban et al. 2012). Erforderlich ist daher eine Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu *kompetenten Systemen*. Professionelle Entwicklung darf dabei nicht nur auf Fragen des Erwerbs von Kompetenzen und Methoden eingeengt werden, sondern muss als fortlaufender Prozess in Teams verstanden werden. So stellt das Projekt Karg Campus Kita Niedersachsen ganze Teams in den Vordergrund und strebt an, Kitas zu Kompetenzzentren für inklusive und vielfaltsorientierte Begabungsförderung zu entwickeln (Karg-Stiftung 2022). Mit der Karg Situationsanalyse haben Seddig und Fiebeler (2022) ein Instrument vorgelegt, das Kitas und Schulen dabei unterstützen kann, ihr Profil in der Begabungs- und Begabtenförderung zu entwickeln. Die konkreten Fragen und Materialien können in Team- und Organisationsentwicklungsprozessen eingesetzt werden mit dem Ziel, nachhaltige konzeptionelle, handlungsbezogene und strukturelle Veränderungen hin zu einer begabungsförderlichen pädagogischen Arbeit anzuregen.

4. Klassische Konzepte der Elementarpädagogik

In Kapitel 5 diskutieren wir unterschiedliche Konzepte und Handlungsansätze, die in Kitas in Deutschland Verbreitung gefunden haben. Dabei legen wir ein breites Verständnis des Begriffs „Konzept“ zugrunde. Lorber & Hanf (2014) beschreiben als „Pädagogisches Konzept/Ansatz“ ein „definiertes System pädagogischer Überzeugungen, das sich historisch entwickelt hat und sich von anderen Ansätzen absetzt und Konsequenzen für die professionelle pädagogische Praxis hat“ (S. 70, vgl. Lorber 2020). Dies bezieht sich auf klassische Konzepte wie den Situationsansatz oder die Offene Arbeit, an denen sich pädagogische Konzeptionen vieler Kitas orientieren, sowie auf spezifischere Ansätze wie die Montessori- oder Reggio-Pädagogik, die die gesamte Arbeit einer Einrichtung bestimmen. Weiter werden der Ansatz von Freinet und der zum Teil darauf aufbauende Ansatz der Lernwerkstätten sowie der Ansatz der Stiftung Kinder forschen vorgestellt. Betrachtet wird schließlich der Early Excellence-Ansatz, der sich in Deutschland vor allem im Kontext von Familienzentren etabliert hat. Eine Reihe von spezifischeren neueren Ansätzen und Perspektiven wird anschließend in Kapitel 6 behandelt.

4.1 Montessori-Pädagogik

Die italienische Pädagogin Maria Montessori (1870–1952) entwickelte ihre Pädagogik aus einem streng positivistisch-naturalistischen Verständnis heraus. Sie spricht von einer Experimentalpädagogik, mit der die Umgebung des Kindes nach wissenschaftlichen Grundlagen gestaltet werden soll. Damit verbunden ist ein konsequenter Perspektivwechsel, der dazu auffordert, die Realität aus der Perspektive des Kindes wahrzunehmen und das pädagogische Handeln konsequent am Kind zu orientieren. „Der Erwachsene muss sich in dem Maße zurücknehmen, wie das Kind an Fähigkeiten gewinnt, und die Realität des Kindes aus dessen Perspektive wahrnehmen – und nicht aus der seinen“ (Steenberg 2021, S. 13). Dies bedeutet, das Kind in seiner konkreten Situation wahrzunehmen, um herauszufinden, was es für seine Entwicklung benötigt, vor welchen Herausforderungen es steht und welche Herausforderungen ihm zugemutet werden können. Pädagogische Fachkräfte sind somit nicht Organisator:innen kindlicher Bildungsprozesse; vielmehr kommt ihnen die Aufgabe zu, Bedingungen zu schaffen, in denen sich das Kind selbst bilden kann.

Zentraler Aspekt der Pädagogik Montessoris ist somit die Schaffung einer vorbereiteten Umgebung, d. h. die Schaffung materieller und personaler Bedingungen, die dem Kind helfen, sich zu entfalten (vgl. Steenberg 2021, S. 15; Ludwig 2022, S. 36ff.). „Von ‚vorbereiteter Umgebung‘ kann man im Sinne Montessoris nur dann sprechen, wenn alle Selbstbildungsaktivitäten des Kindes eine methodisch-didaktisch vorbereitete Antwort finden können“ (Steenberg 2021, S. 34, vgl. Kley-Auerswald 2017, S. 20). Nicht das Kind hat sich an seine Umgebung anzupassen, sondern vielmehr muss sich die Umgebung den Bedürfnissen des Kindes anpassen, um seiner natürlichen Entwicklung gerecht zu werden.

Die vorbereitete Umgebung offenbart sich als Ort komplexer Lernkontexte, der Kinder mit hohen Leistungsanforderungen konfrontiert. Hieraus erklärt sich auch der in der Mon-

tessori-Pädagogik zuweilen präferierte Begriff der Arbeit gegenüber dem des kindlichen Spiels. Der Begriff der Arbeit trägt der Tatsache Rechnung, dass das Kind in der vorbereiteten Umgebung intensive geistige Tätigkeit vollzieht. Zugleich stellt die vorbereitete Umgebung keinen Arbeitsraum im funktionellen Sinne dar. „Weitaus bedeutsamer scheint der ideelle Anspruch, das Kind vor Herausforderungen zu stellen, die es unter förderlichen Bedingungen über sich selbst hinauswachsen lassen“ (Schumacher 2020, S. 50).

Montessori betrachtet das Kind als Baumeister seiner selbst (vgl. Montessori 1972, S. 13), wobei es gilt, die im Kind angelegten Potenziale zu aktivieren (vgl. Kley-Auerswald 2017, S. 19ff.). Realisiert werden kann der innere Bauplan nur, wenn das Kind Schutz, Freiheit und Unterstützung im Sinne der Aufforderung „Hilf mir, es selbst zu tun!“ erfährt, denn Selbstständigkeit und schöpferisches Lernen vollziehen sich nur durch eigenes Handeln. „Das Kind muss von sich heraus aktiv werden, aus seinen Ideen und Fähigkeiten Aktivitäten entwickeln, sich an seinen eigenen Zielvorstellungen orientieren können“ (Becker-Textor 2003, o. S.). Dies geschieht stets unter der Prämisse der Freiheit; denn nur in Freiheit ist das Kind motiviert und konzentriert und kann seine Interessen entwickeln (vgl. Becker-Textor 2000).

Montessoris Verständnis von Freiheit lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Freiheit setzt immer eigenständige Entscheidungen voraus – Freiheit der Wahl.
- Freiheit setzt eigenständiges Denken voraus – Denk- und Gedankenfreiheit.
- Freiheit ist immer abhängig von den konkreten Möglichkeiten eines Menschen.
- Freiheit und Zwang (Unterwerfung) schließen einander aus.

Konkret bedeutet dies, dass das Kind selbst entscheidet, was es tut (Freiarbeit) und wie lange es dies tut (wobei begonnene Aufgaben abgeschlossen werden sollten). Zudem obliegt es dem Kind zu entscheiden, mit wem es zusammenarbeitet und wo es arbeitet (freie Wahl des Ortes) (vgl. Steenberg 2021, S. 20).

Ein weiterer zentraler Aspekt der Pädagogik Montessoris stellt die Polarisation der Aufmerksamkeit dar. Als polarisiert wird ein aktiv handelndes Kind bezeichnet, das in seiner Tätigkeit vollkommen versunken ist. „In dieser Polarisation der Aufmerksamkeit wächst und reift das Kind. Es wächst zu einer unverwechselbaren, stimmigen Persönlichkeit und gewinnt dadurch Individualität, Charakter, Kompetenz“ (Steenberg 2021, S. 24). Montessori beschreibt die Polarisation der Aufmerksamkeit als einen ganzheitlichen, kindgemäßen Bildungsvorgang, als „die Grundlage eines persönlichkeitsbildenden Ineinander und Zueinander von Leib und Geist“ (Steenberg 2021, S. 25). Die Polarisation der Aufmerksamkeit bildet die grundlegende Voraussetzung dafür, dass das Kind sich seines individuellen „Bauplans“ bewusst werden kann (vgl. Schumacher 2020, S. 44). Polarisationserfahrungen helfen dem Kind, alle seine Möglichkeiten vollumfänglich auszuschöpfen.

Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, durch die Schaffung optimaler Vorbedingungen dem Kind Polarisationserfahrungen zu ermöglichen. Grundlage hierfür ist eine gezielte und professionelle Beobachtung sowie die Kenntnis und Berücksichtigung der sensiblen Phasen. Die vorbereitete Umgebung im Sinne der Pädagogik Montessoris gilt als Antwort auf die sensiblen Phasen eines Kindes (vgl. Hedderich 2011, S. 44ff.; Kley-Auers-

wald 2017, S. 19). In der vorbereiteten Umgebung soll das Kind die Dinge und Begegnungen erfahren, die seiner jeweiligen Empfänglichkeitsphase, seinen Interessen und Entwicklungsbedürfnissen entsprechen (vgl. Schumacher 2020, S. 49; Klein-Landeck & Pütz 2019, S. 37f.). „Es geht darum, die bestmöglichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass das Kind Momente der ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘ erfahren, zur ‚Normalisation‘ finden und sich insofern als ‚Baumeister des Menschen‘ im Sinne der angestrebten Supranatur entwickeln kann“ (Schumacher 2020, S. 49). Die vorbereitete Umgebung im Sinne Montessoris orientiert sich dabei an den folgenden Leitprinzipien (ebd.):

- *Im Mittelpunkt das Kind*: Anerkennung der kindlichen Empfänglichkeiten unter Berücksichtigung der sensiblen Perioden.
- *Freiheit*: Dem Kind werden Freiräume gewährt, die es individuell in Anspruch nehmen und ausgestalten kann.
- *Sozialerfahrung*: Dem Kind bieten sich Gestaltungsspielräume im sozialen Miteinander.
- *Welterschließung*: Das Kind setzt sich mit spezifischen Materialien und Phänomenen auseinander.
- *Klare Strukturierung*: Die Räume in der gestalteten Umgebung sind durch eine für die Kinder erschließbare Ordnung und Sicherheit gekennzeichnet.

Für Montessori drückt sich die Natur des Kindes weiterhin in einem zwingenden Bedürfnis aus, in seiner Umgebung Ordnung und Klarheit zu schaffen, das einer wissenschaftlichen Führung bedarf (vgl. Stieve 2012, S. 64ff.). Für die ersten sechs Lebensjahre wurden dazu unterschiedliche didaktische Materialien entwickelt, die das Kind frei auswählen darf und die Sinneswahrnehmungen und Lernprozesse des Kindes in nachvollziehbare, sich teilweise aus ihrem Aufforderungscharakter unmittelbar ergebende, isolierte Handlungen gliedern. Sosehr die Dinge hier zur selbstständigen Aneignung anregen, unterliegt die Selbsttätigkeit des Kindes zugleich einer Kontrolle, die sich weniger durch die Erziehenden als durch die Lernmittel selbst ergibt, indem das Material, wie Montessori es ausdrückt, „zwingt“ oder „erlaubt“ (ebd.). Es lässt sich zwischen Übungen des praktischen Lebens, didaktischen Sinnesmaterialien, elementaren Sprachmaterialien, elementaren mathematischen Materialien, Materialien zur kosmischen Erziehung sowie Übungen zu Stille und Ruhe differenzieren.

Sämtliche Materialien und Übungen verlangen eine strukturierte und vorbereitete Umgebung, wobei sich den pädagogischen Fachkräften die Aufgabe stellt, dass die passenden Materialien für die sensiblen Phasen der Kinder verfügbar sind (vgl. Steenberg 2021, S. 44ff.). Die vorbereitete Umgebung und ihre Elemente (u. a. die didaktischen Materialien) sind dadurch gekennzeichnet, dass sie kontinuierliche Erfahrungsmöglichkeiten bieten und progressive Bildungsprozesse bewirken. Zugleich setzt die Montessori-Pädagogik auf eine „auffordernde Einfachheit des Raumes“ (Steenberg 2021, S. 57) sowie der Ordnung der Materialien, was zugleich eine bewusste mengenmäßige Begrenzung des Materials impliziert. Die didaktischen Materialien Montessoris folgen dem Prinzip der Ganzheitlichkeit, d. h., beim Umgang mit ihnen werden stets verschiedene Sinne angesprochen. Weiterhin

zeichnen sich die Materialien durch ihre Funktionalität aus; ihre didaktische Bedeutung ist für das Kind ersichtlich und wird durch eine professionelle Einführung der pädagogischen Fachkräfte unterstützt (vgl. Steenberg 2021, S. 57ff.). Sie ermöglichen Kindern ein autonomes Arbeiten mit dem Material und tragen somit zur Verselbstständigung und Unabhängigkeit bei. Die spezifische Strukturierung des Materials erlaubt selbstständige Erfahrungen auf einem höheren Niveau sowie Präzisierungen und Vertiefungen und eröffnet Kindern damit die Möglichkeit, sich auf ihrem jeweiligen individuellen Entwicklungs- und Kompetenzniveau mit den Materialien auseinanderzusetzen (vgl. Becker-Textor 2000, 2003). Damit ist der Anspruch der Montessori-Pädagogik verbunden, den individuellen Entwicklungsbedürfnissen des Kindes gerecht zu werden.

Interview mit Maria Kley-Auerswald

Maria Kley-Auerswald ist Expertin und Fortbildnerin im Bereich der Montessori-Pädagogik, war langjährige Leiterin eines Montessori-Kinderhauses in der Nähe von Köln und ist Mitgründerin der Montessori Kooperative Deutschland e. V., die für eine zeitgemäße Interpretation einer „Pädagogik vom Kinde aus“ steht. Auf den ersten Blick erscheint ihre Perspektive auf die Montessori-Pädagogik erstaunlich, denn diese, meint sie, sei „nichts Besonderes“, sondern vielmehr eine Reformpädagogik, die sich immer den Bedürfnissen von Kindern stellt. Im Interview zeigt sie auf, wie der Ansatz der Montessori-Pädagogik mit aktuellen Perspektiven verbunden und in der heutigen Praxis von Kitas gelebt werden kann.

Mit der Montessori-Pädagogik verbindet man in erster Linie die spezifischen Materialien. Welche Aspekte erachten Sie, vor allem im Sinne einer Förderung begabter und entwicklungsschneller Kinder, weiterhin als relevant?

Wenn ich Montessori-Pädagogik richtig verstehe, ist es im Grunde ganz einfach: Ich lebe beziehungsweise diese Pädagogik lebt von der Beobachtung. Das ist der wichtigste pädagogische Ansatz bei Montessori: Die Kinder beobachten, weil Montessori von dem Prinzip ausgeht, dass jedes Kind alles in sich trägt – sie spricht vom Baumeister seiner selbst – Kind als Akteur seiner Entwicklung. Ich muss den Kindern eine entsprechend vorbereitete Umgebung zur Verfügung stellen und entsprechende Materialien. Die Materialien bieten vieles, aber nur, wenn ich sie aus der Beobachtung und spielerisch einsetze.

Wie können im pädagogischen Alltag bei einer Einrichtung, die nach Montessori arbeitet, die individuellen Kompetenzen und Interessen der Kinder aufgegriffen werden?

Wichtig ist eine gut vorbereitete Umgebung, die so gestaltet ist, dass sie den Bedürfnissen – sensiblen Perioden – des Kindes entspricht. Kinder brauchen vieles: mathematische Materialien, dazu zählen Bausteine, um mathematische Kompetenzen zu entwickeln. Alltagsintegrierte Sprachbegleitung, Rollenspielmaterialien, kreative Dinge: Malen, Handarbeiten, Werken, textiles Gestalten, Rhythmus- und Bewegungsspiele, Musik. Ganzheitliches Lernen überall. Lernen mit allen Sinnen, Materialien, die sie in die Hand nehmen können. Montessori bezeichnet die Hand als ein Werkzeug der menschlichen Intelligenz. Montessori-Päda-

gogik braucht einfühlsame und authentische Fachkräfte, die wirklich beobachten und sich zurückhalten können, da das Kind Akteur seiner selbst ist.

Was sollte ich bei der Umsetzung der Montessori-Pädagogik in die Praxis besonders beachten?

Das ist eine schwierige Frage. Maria Montessori hat gesagt: „Kinder zu lieben allein genügt nicht. Man muss zuerst das Universum lieben.“ Es geht darum, das ganze Große immer im Blick zu haben und dann auf die Kinder zuzugehen und ihnen wirklich Zeit zu lassen. Also, dieser Satz – „Hilf mir, es selbst zu tun“ – sollte die Ergänzung „Lass mir Zeit“ erhalten: Es geht darum, den Kindern Zeit zu lassen, den Kindern Ruhe zu lassen, dass sie Baumeister ihrer Entwicklung sein können. Das Kind erarbeitet sich über Spielen die Welt. Ich glaube, das ist die Grundhaltung: „Ich vertraue dir, du schaffst es, ich versuche, dir Wege zu bereiten, aber du kannst deinen eigenen Weg gehen.“ Wichtig ist, keinen Druck auf Kinder auszuüben.

Welchen Stellenwert haben die Materialien heute noch, insbesondere bei Kindern, die weit entwickelt sind und sehr aktiv eigenen Lerninteressen nachgehen?

Die Materialien spielen schon eine große Rolle, weil sie so einfach und klar strukturiert sind. Es geht immer wieder um Klassifizierungen, Ordnungen, was dem kindlichen Handeln entspricht. Montessori fordert, dass wir keine zufriedenen Schüler brauchen, sondern Kinder, die forschen, die sich interessieren und leidenschaftlich ihre Kompetenzen aufbauen. Kinder sind aufgefordert, viel mit den Händen zu erfahren – vom Greifen zum Begreifen. Gerade in unserer digitalen Welt brauchen sie ihre Hände: mit den Händen sehen oder von der Hand in den Verstand.

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag der Montessori-Pädagogik zur Begabungsförderung?

Die Potenziale der Montessori-Pädagogik liegen vor allem in ihrem Anspruch, das pädagogische Handeln konsequent am Kind zu orientieren. Voraussetzung hierfür ist eine Umgebung, die sich den individuellen Bedürfnissen des Kindes anpasst und in der das Kind die Begegnungen erfährt, die seinen Entwicklungsbedürfnissen entsprechen. Das Konzept der *Polarisationserfahrungen* setzt voraus, dass Kinder Erfahrungen machen, die sie herausfordern und nicht langweilen. Nur so können sie sich ganz einer Sache hingeben und an einer Aufgabe wachsen. Von besonderer Bedeutung ist hier das in der Montessori-Pädagogik entwickelte Konzept einer *vorbereiteten Umgebung*, die sich am jeweiligen Kind orientiert und seine Eigenaktivität und Autonomie fördert.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Der Anspruch, allen Kindern solche Erfahrungen zu ermöglichen, erfordert von Fachkräften, jedes Kind genau zu beobachten, entsprechend herausfordernde Anregungen zu geben und ihm zu helfen, all seine Möglichkeiten vollumfänglich auszuschöpfen. Konkret bedeutet das

für kognitiv weit entwickelte Kinder, dass sie in der für sie vorbereiteten Umgebung entsprechend anspruchsvolle Materialien und Anregungen vorfinden können. Als besonderer Vorteil erweist sich dabei, dass die Montessori-Pädagogik auch den Bereich der Grundschule umfasst. Nicht selten sind Montessori-Kindergärten sogar an Montessori-Schulen angeschlossen. Damit gibt es einen altersübergreifenden Materialpool, aus dem Fachkräfte schöpfen können, um auch entwicklungsschnellen Kindern gerecht werden können.

Dies kann am Beispiel des „Rosa Turms“ illustriert werden, eines der bekanntesten Montessori-Materialien. Hier sollen zehn Kuben in absteigender Größe aufeinandergestellt werden. Dies fördert zunächst das Größenverständnis sowie motorische Fähigkeiten beim Experimentieren mit verschiedenen Möglichkeiten des Bauens und Konstruierens. Der Turm kann aber auch als Einführung in das Konzept des Volumens von Objekten dienen und in Kombination mit weiteren Materialien für ein vertieftes Verständnis von Proportionen. Damit fordert das Material trotz seiner scheinbaren Einfachheit auch kognitiv weit entwickelte Kinder heraus.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Die spezifischen Montessori-Materialien können aufgrund ihrer klaren Struktur interessante Anregungen geben, sollten aber nicht als starre Vorgabe verstanden werden. Dies bedeutet, immer von der Beobachtung des individuellen Kindes auszugehen, das für das jeweilige Kind angemessene Material auszuwählen und auch einen spielerischen Umgang mit dem Material zuzulassen.

4.2 Freinet-Pädagogik

Die Freinet-Pädagogik wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts vom französischen Reformpädagogen Célestin Freinet (1896–1966) im Kontext der Volksschule begründet. Gemäß dem ihm zugeschriebenen Leitspruch *Der Geist ist keine Scheune, die man füllt, sondern eine Flamme, die man nährt*² stellte Freinet die Selbstständigkeit und Eigenaktivität der Kinder in den Mittelpunkt seines Konzepts. Pädagog:innen werden dabei zu Entwicklungsbegleiter:innen, sodass ihre persönliche Beziehung zu den Schüler:innen an Bedeutung gewinnt. Bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Freinet-Pädagogik hatte auch Freinets Frau Élise, für die der freie Ausdruck der Kinder besonders wichtig war (Klein & May-Vogt 2016; Vogt 2018).

Als zentrale Begriffe der Freinet-Pädagogik beschreiben Klein und May-Vogt (2016, S. 9ff.):

- den Bezug zum Leben (die Themen der Kinder)
- das entwicklungsförderliche Milieu
- entdeckendes Lernen

2 Tatsächlich geht dieser Satz vermutlich auf eine Aussage des griechischen Philosophen Plutarch zurück: „Der Geist ist nicht wie ein Gefäß, das gefüllt werden soll, sondern wie Holz, das lediglich entzündet werden will“ (Plutarch 1888, Kapitel 18).

- den freien Ausdruck
- die Arbeit (Selbsttätigkeit der Kinder)

Ausgangspunkt für Freinets Pädagogik ist das Leben der Kinder, d. h. ihre Themen und ihr Alltag. Er möchte sie ermutigen, ihren Lernprozess selbst zu gestalten und dafür auch die Verantwortung zu übernehmen. „Er geht mit den Kindern nach draußen, beobachtet, was dort ihr Interesse findet, lässt sie erzählen und Geschichten schreiben und nennt dies die ‚freien Texte‘“ (ebd., S. 4). Auf dieser Grundlage findet Freinet heraus, was Kinder selbst erforschen, entdecken und lernen wollen, und stellt ihnen Möglichkeiten zur Verfügung, um dies zu tun. Anders als die von Erwachsenen erdachte „vorbereitete Umgebung“ Montessoris geht bei Freinet eine entwicklungsförderliche Raum- und Materialgestaltung immer von den Fragen und Bedarfen der Kinder aus. Damit fördert er die individuellen Lernprozesse: „Freinet lässt Kinder arbeiten, tasten, versuchen, experimentieren. Er will einen selbst gesteuerten, selbst verantworteten und selbst organisierten Lernprozess in Gang setzen“ (ebd., S. 10).

Zentral für die Freinet-Pädagogik ist dabei der Begriff der Arbeit im Sinne von Selbsttätigkeit. Auch im Spiel sieht er Kinder „arbeiten“: „Sehen Sie sich genau an, wie Kinder spielen: Man sieht, dass sie in ihrer Arbeit völlig bei der Sache sind, in einer anderen Welt versunken, in der sie schließlich ihren Bedürfnissen und ihrem Rhythmus entsprechend leben“ (Freinet 1980, S. 91). Freinet betont damit, „dass jedes kindliche Handeln sinngelitet und insofern eine ernsthafte Tätigkeit darstellt“ (Klein & May-Vogt 2016, S. 13). Anders als in der traditionellen Schule, in der intellektuelle Leistungen im Vordergrund stehen, will Freinet eine lebensnahe und lebenspraktische Erziehung und Bildung verwirklichen, in der handwerkliche und geistige Arbeit gleichwertig sind. „Am Anfang jeder Eroberung steht nicht das abstrakte Wissen – das kommt normalerweise in dem Maße, wie es im Leben gebraucht wird – sondern die Erfahrung, die Übung und die Arbeit“ (frz. Originaltext Freinet 1967, S. 103, dt. zit. nach Hering & Hövel 1996, S. 90).

In der Folge ersetzte Freinet klassische Schulmaterialien, auch Schulbücher, weitgehend durch Arbeitsmaterialien, Büchereien, Ateliers und Dokumentensammlungen. Damit schuf er eine Atmosphäre, die eher an eine Werkstatt oder ein Labor erinnert als an einen klassischen Schulraum. Erwachsene lernen dabei selbst zu Forscher:innen zu werden, die gemeinsam mit Kindern lernen und im Dialog erkunden, wann und wozu sie gebraucht werden.

Ein bekanntes Markenzeichen der Freinet-Pädagogik ist die Schuldruckerei. Sie ermöglicht Kindern mit Mitteln des traditionellen Buchdrucks, Produkte des eigenen Lernens mit verschiedenen Techniken zu illustrieren und zu vervielfältigen. Ausgangspunkt sind dabei die schon genannten „freien Texte“ der Kinder. Das gemeinsame Arbeiten in der Druckwerkstatt regt zum spontanen Schreiben an und fördert nicht nur die Literacy-Entwicklung und einen ästhetisch-anspruchsvollen Umgang mit der Schriftsprache, sondern auch das soziale Miteinander der Kinder.

Wesentliches Element der Freinet-Pädagogik ist schließlich die Mitbestimmung der Kinder: „Sie sollen alle Möglichkeiten haben, sich einzumischen, über sich selbst zu bestimmen, Entscheidungen zu treffen und in eigener Verantwortung zu handeln“ (ebd., S. 11). Mit der Förderung des freien Ausdrucks, der Selbstbestimmung und auch mit formalen

Beteiligungsformen wie Klassenversammlungen hat Freinet Partizipation verwirklicht, lange bevor dieser Begriff in die Pädagogik eingeführt wurde.

Seit den 1980er-Jahren wurde die Freinet-Pädagogik in Deutschland auch auf Kindertageseinrichtungen übertragen, zunächst jedoch auf Schulhorte (vgl. Klein 2002; Kraft 2019, Vogt 2018). Wie Klein (2016) feststellt, ähnelt eine Landschule zu Zeiten Freinets viel mehr einem heutigen Kindergarten als einer aktuellen Grundschule: Altersübergreifende Gruppen, das Prinzip „eine Gruppe – ein Lehrer“ anstelle von Fachlehrkräften sowie der starke Bezug zum alltäglichen Leben der Kinder charakterisieren sowohl Freinets Schule als auch die Pädagogik in Kitas. Daher ist nicht überraschend, dass sich Freinets Ansätze problemlos von der Schule auf die Kita übertragen lassen, denn „die Freinet-Pädagogik macht das Leben des Kindes, seine Bedürfnisse und Möglichkeiten zum Ausgangspunkt ihrer Praxis“ (Klein 2021, o. S.). Konkret beschreiben Klein und May-Vogt die Umsetzung in Kitas so:

„In Freinet-orientierten Kindertagesstätten finden sich viele verschiedene Arbeitsmöglichkeiten: Holzwerkstätten, Töpfereien, Druckereien, Künstler-, Handarbeits-, Medien-, Technik-, Schreib-, Forscher- oder Hausarbeitsateliers. Kinder können in Gärten, Küchen, Büchereien oder Waschküchen arbeiten. Kinder beteiligen sich an Verpflegungs- oder Versorgungsaufgaben. Sie verwalten Geld, bedienen das Telefon oder organisieren Reparaturen. Wenn sie anderen etwas mitteilen wollen, so hängen sie Zettel aus, schreiben Briefe oder Mitteilungen. Sie organisieren Flohmärkte, Discos, laden Freunde ein und führen Dokumentensammlungen, in denen vorhanden ist, was für die Bewältigung des Alltags gebraucht wird“ (Klein & May-Vogt 2015, S. 15).

Die Freinet-Pädagogik ist als Wegbereiterin und wichtige Impulsgeberin für weitere pädagogische Ansätze wie die Offene Arbeit (siehe Kapitel 5.5) sowie insbesondere die (Lern-) Werkstätten (siehe Kapitel 5.7) von Bedeutung. Als Kita-Konzept im engeren Sinn ist sie seltener anzutreffen und nur in wenigen Regionen Deutschlands stärker verbreitet. Eine dieser Einrichtungen, die Kita „Lüttje Lü“ in Niedersachsen, war einer der Finalisten für den Deutschen Kita-Preis 2019. Leiterin Kerstin Kreikenbohm fasst den pädagogischen Ansatz so zusammen:

„DIE Freinet-Pädagogik gibt es nicht – und damit auch keine methodischen und materiellen Vorgaben. Die Pädagogen machen sich gemeinsam mit den Kindern auf die Suche nach den Antworten auf die Fragen, die sich aus dem Leben und Handeln der Kinder ergeben. Die Jungen und Mädchen sind keine Objekte, die von Erwachsenen in die vermeintlich richtige Richtung gelenkt, gebildet und erzogen werden. Vielmehr sind die Kinder handelnde Subjekte, die aus sich heraus zielgerichtet handeln und mit ihrem Tun einen Sinn verfolgen. Dieser erschließt sich uns Erwachsenen vielleicht nicht immer, aber wir vertrauen und achten darauf“ (Grehl & Kreikenbohm 2019, o. S.).

Für heutige Fachkräfte mögen viele der Ansätze Freinets vertraut klingen – die Orientierung an Themen der Kinder, die Betonung individueller und selbstgesteuerter Lernprozesse oder die Beteiligung von Kindern sind in aktuellen Konzeptionen von Kitas selbstverständlich. Vor hundert Jahren war ein solcher Ansatz revolutionär. Auch vor einigen Jahrzehnten war es noch ungewöhnlich, pädagogische Arbeit derart an den Interessen der Kinder auszurichten. Und heute – in welcher Kita gehen Kinder ans Telefon oder verwalten das Einkaufsgeld?

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag der Freinet-Pädagogik zur Begabungsförderung?

Das entscheidende Potenzial der Freinet-Pädagogik liegt in der Betonung der Selbstständigkeit und der Eigenaktivität von Kindern. Die Ausrichtung an den individuellen Themen und Lerninteressen von Kindern stellt für Kinder mit besonderen Begabungen eine Chance dar. Begabte und entwicklungsschnelle Kinder gehen ihren Themen oft gern selbstständig nach und können daher von einem Ansatz profitieren, der ihnen dies durchgängig ermöglicht. Auch die Betonung des Arbeitsbegriffs kann für Kinder hilfreich sein, die nicht mehr „nur spielen“, sondern sich ernsthaft mit Dingen auseinandersetzen und damit etwas zur Gemeinschaft beitragen wollen. Auch der Fokus der Freinet-Pädagogik auf Beteiligung und Mitbestimmung kommt begabten und entwicklungsschnellen Kindern zugute.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Sowohl der pädagogische Ansatz als auch die im Kontext der Freinet-Pädagogik erarbeiteten Arbeitsmittel und Materialien sind daher gut für Kinder geeignet, die in ihrer kognitiven Entwicklung anderen voraus sind. Dass Freinet dabei nicht intellektuelle Leistungen in den Vordergrund stellt, sondern handwerkliche Tätigkeit als gleichwertig einstuft, kann gerade für kognitiv starke Kinder sinnvoll sein, da dies sie dazu herausfordert, ihr Wissen konkret umzusetzen und in das soziale Miteinander der Kindergruppe einzubringen.

Auch die gelebte Partizipation erleichtert die Inklusion von begabten Kindern (vgl. Kapitel 4.5). Dabei kann sowohl auf den in der Freinet-Pädagogik entwickelten Formen des freien Ausdrucks aufgebaut werden als auch auf den konkreten Ansätzen zur Einbeziehung von Kindern in alltägliche Aufgaben und Entscheidungen. Mit den sehr weit gehenden Möglichkeiten von Kindern, über ihre Belange gemeinsam selbst zu entscheiden, geht die Freinet-Pädagogik über heute in Kitas verbreitete Formen der Beteiligung von Kindern noch deutlich hinaus.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Es muss berücksichtigt werden, dass die Freinet-Pädagogik ursprünglich im Schulkontext entstand und bis heute im Bereich der Schule weiterentwickelt wird. Daher muss konkret geprüft werden, welche pädagogischen Handlungsansätze auch für jüngere Kinder geeignet und auf Kitas übertragbar sind.

4.3 Situationsansatz

Der Situationsansatz hat sich seit den 1970er-Jahren im Zusammenwirken vieler Akteur:innen in Theorie und Praxis und unter Berücksichtigung aktueller Wissensbestände zur Bildung und Entwicklung Heranwachsender kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. Heller 2010, S. 1). Dabei versteht sich der Situationsansatz eher als eine pädagogische Haltung und weniger als eine Didaktik für den Bereich der frühkindlichen Bildung (vgl. Kobelt Neuhaus 2012, S. 10).

Die „Orientierung an Schlüsselsituationen, die Verknüpfung von sozialem und sachbezogenem Lernen, die Beteiligung von Eltern und anderen Erwachsenen als Experten, die Anerkennung des eigenständigen Anregungsmilieus in der altersgemischten Kindergruppe“ (Preissing & Heller 2016, S. 10) gelten als zentrale Prinzipien des Situationsansatzes. Den Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse im Situationsansatz bildet die vielfältige Lebenswelt der Kinder. Sogenannte Schlüsselsituationen – exemplarische Situationen für das alltägliche Leben – werden aufgegriffen und zum Gegenstand für Lernprozesse gemacht. „In jeder Schlüsselsituation liegt die Aufforderung und Chance, dass Kinder ihre Kompetenzen möglichst selbstbestimmt (autonom) im gemeinschaftlichen bzw. solidarischen Tun entwickeln“ (Kobelt-Neuhaus, Macha & Pesch 2021, S. 205). Ausgehend von dem, was Kinder oder Erwachsene bewegt oder herausfordert, wird Lernen als dialogische und diskursive Auseinandersetzung mit Gegenständen, Situationen, Menschen, Beziehungen und Wissen verstanden.

Der Situationsansatz geht davon aus, dass sich jedes Kind in seinem Tempo und an seiner Situation weiterentwickelt (vgl. Kobelt-Neuhaus 2012, S. 8f.). In realen Lebenssituationen können sich Kinder als Subjekte erleben und eigenaktiv handeln; durch den Erwerb von Wissen, das für die Kinder Sinn ergibt, werden Neugier und Lernmotivation angeregt (vgl. Heller 2010, S. 2); zudem lernen die Kinder, ihre Lebenswelt kompetent, selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu gestalten (vgl. Kobelt Neuhaus 2012, S. 8). „In realen Lebenssituationen, in denen Kinder als handelnde Subjekte eine Rolle spielen und in denen der Erwerb von Wissen und Können für sie Sinn und Bedeutung haben, wird ihre Neugier und Lernfreude herausgefordert“ (Kobelt-Neuhaus, Macha & Pesch 2018, S. 18).

In der Auseinandersetzung mit Schlüsselsituationen erwerben Kinder Ich-, Sozial- und Sachkompetenzen (vgl. Preissing 2002, o. S.). Das dahinterstehende vielschichtige und komplexe Bildungskonzept beschreibt Preissing anhand von drei Dimensionen:

1. Bildung bedeutet stets die *Bildung der eigenen Persönlichkeit*, den subjektiven Prozess des Sich-Bildens.
2. Bildung impliziert immer auch die *Bildung von Gemeinschaft*. Angesprochen ist hiermit das Sich-mit-anderen-Bilden, die Interaktion zwischen Subjekten.
3. Bildung meint immer auch *Bildung an der Sache*; die forschende Auseinandersetzung mit Dingen, Phänomenen und Ereignissen, die tätige Aneignung im Sinne eines Sich-zu-eigen-Machens (ebd.).

Auch wenn Schlüsselsituationen als zentraler Ausgangspunkt kindlicher Bildungs- und Lernprozesse betrachtet werden, geht damit kein situatives oder gar ungeplantes pädagogisches Handeln einher. Vielmehr liegt dem Situationsansatz eine auf die individuelle Lebenslage des Kindes zugeschnittene Planung zugrunde. Der Planungskreislauf beinhaltet dabei mehrere Schritte:

1. *Erkunden*: Die pädagogischen Fachkräfte finden im gemeinsamen Dialog mit den Kindern heraus, was für diese bedeutsam ist.
2. *Zielbestimmung*: Hierbei wird bestimmt, was an der pädagogischen Situation

wichtig ist und welche pädagogischen Handlungsziele aus ihr abgeleitet werden können; im Zentrum stehen hierbei die Bedarfe und Interessen der Kinder und Eltern.

3. *Gestaltung der Situation*: Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach der Entwicklung von Kompetenzen. Ausgehend von der Lern- und Entwicklungsmotivation von Kindern (und Erwachsenen) werden angemessene Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt; Lernen kann sich dabei sowohl als Alltagsprozess vollziehen, aber auch beispielsweise die Form eines Projekts annehmen.
4. *Auswertung und Reflexion von Erfahrungen*: Da jede Situation weiterführende Lernprozesse eröffnet, werden, wie bei Schritt eins erläutert, neue Hypothesen formuliert, und es entsteht ein Planungskreislauf (vgl. Kobelt-Neuhaus et al. 2021, S. 220ff.).

Der Situationsansatz ist eng mit der Projektarbeit verbunden, sollte in seinen didaktisch-methodischen Dimensionen jedoch keinesfalls auf sie reduziert werden. Dennoch korrespondiert die Projektarbeit mit ihren Prinzipien und pädagogischen Zielen eng mit dem Situationsansatz. Beide fokussieren eine Öffnung von Kindertageseinrichtungen zu ihrem Umfeld und kennzeichnen sich durch Erfahrungslernen, Selbsttätigkeit, Handlungsorientierung, Mitbestimmung, ganzheitliche Kompetenzförderung, Methodenvielfalt und spiralförmiges Lernen (vgl. Textor 1999, o. S.). Der Situationsansatz geht dabei von einer offenen und prozesshaften Planung von Projekten aus, in der die Kinder aktiv ihre Überlegungen einbringen können (vgl. Heller 2020).³

Der Situationsansatz schreibt jedem Kind eigene Rechte sowie die Fähigkeit zu, sich die Welt eigenaktiv anzueignen und das eigene Leben aktiv mitzugestalten. Auch wenn allen Kindern dieselben Rechte zugesprochen werden, gilt jedes Kind in seiner Entwicklung als individuell und besonders. „Es geht darum, Kinder mit ihren individuellen Entwicklungsbedürfnissen in ihren Situationen zu verstehen und das Streben und die Fähigkeiten der Kinder zu fördern, mit sich selbst, mit anderen und mit einer Sache gut zurechtzukommen“ (Kobelt-Neuhaus et al. 2021, S. 208). Erwachsene fungieren als verlässliche Erziehungspartner:innen, die Kinder bei der Erweiterung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten unterstützen und selbst zu Lernenden werden. Ziel ist es nicht, den Kindern Wissen einzutrichtern, vielmehr unterstützen Schlüsselsituationen den exemplarischen Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen, die Kinder auf Anforderungen des Lebens vorbereiten (ebd., S. 225). „Es widerspricht diesem Bildungsverständnis, einseitig auf Sachwissen ausgerichtete Bildungsangebote an Kinder zu machen oder die Lernumgebung ausschließlich mit dem Blick auf Sachwissen zu gestalten“ (Macha, Bieleza & Friedrich 2018, S. 12).

Der Dialog zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern gilt als eines der zentralen Merkmale des Situationsansatzes. Nur durch einen kontinuierlichen Austausch mit den Kindern gelingt es, herauszufinden, was diese bewegt, was sie denken, fühlen und was sie wissen

3 Der wesentlich von Armin Krenz entwickelte Situationsorientierte Ansatz folgt im Gegensatz zum Situationsansatz einer streng siebenstufigen Schrittfolge für die Vorbereitung und Durchführung von Projekten (vgl. Heller 2020, S. 3f).

wollen. Die Beobachtung gilt als wichtiges Instrument, um gerade mit jüngeren Kindern in den Dialog zu treten (ebd., S. 7f.).

Seine theoretische Basis findet der Situationsansatz in den fünf Dimensionen *Lebensweltenorientierung*, *Bildung*, *Partizipation*, *Inklusion* sowie *Einheit von Inhalt und Form*. Der Begriff Lebensweltenorientierung trägt der Vielfalt kindlicher Lebenswelten und -situationen Rechnung, die zum Ausgangspunkt für das pädagogische Handeln genommen werden. Durch den Erwerb lebenspraktischer Kompetenzen werden Kinder auf aktuelle und künftige Lebenswelten vorbereitet. Als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen wird die Aneignung von Welt betrachtet. Kinder werden als handelnde Subjekte wahrgenommen, die ihre Bildungsprozesse selbstständig, in achtsamer Begleitung durch Erwachsene vollziehen. Den pädagogischen Fachkräften kommt die Aufgabe zu, herauszufinden, was Kinder wissen und erfahren wollen. Sie schaffen die Voraussetzung für eine selbstständige Auseinandersetzung mit der kindlichen Lebenswirklichkeit.

Mit dem Begriff der Partizipation verpflichtet sich der Situationsansatz wesentlichen Grundwerten demokratischen Handelns und schafft individuell angemessene Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder (vgl. Kobelt-Neuhaus et al. 2021, S. 211ff.). Inklusion wird im Rahmen des Situationsansatzes als Eröffnung von Beteiligungschancen für alle verstanden; hierbei zeigen sich enge Verknüpfungen zu dem Ansatz einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (siehe Kapitel 6.4). „Die besondere Herausforderung für Kindertageseinrichtungen besteht darin, das Spannungsverhältnis zwischen der ‚Gerechtigkeit der Gleichheit‘ (gleiche Bildung für alle Kinder) und der ‚Gerechtigkeit der Differenz‘ (unterschiedliche Bildungsangebote für unterschiedliche Kinder) ausgewogen zu halten und Unterschiede zu thematisieren, ohne Kinder und ihre Familien zu stigmatisieren“ (Preisling & Heller 2016, S. 52f.). Die Dimension *Einheit von Inhalt und Form* meint die Übertragung der vier theoretischen Dimensionen auf die Institution und Organisation und impliziert damit zugleich ein kritisches Hinterfragen des Handelns der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Kobelt-Neuhaus, Macha & Pesch 2021, S. 219f.).

Interview mit Katrin Macha

Katrin Macha ist Leiterin des Instituts für den Situationsansatz an der Internationalen Akademie Berlin gGmbH. Das Thema Begabungsförderung stand für sie bisher wenig im Fokus – sie geht eher davon aus, dass ganz viele Kinder sehr begabt sind, in vielen Dingen. Dieser auf die individuellen Stärken von Kindern ausgerichtete Blick wird auch im Interview deutlich.

Wie verstehen Sie den Situationsansatz aus heutiger Sicht?

Von der Tradition her ist der Situationsansatz um den Situationsbegriff sortiert. Es geht darum, zum Ausgangspunkt zu nehmen, was an Lebenswirklichkeit, Lebenswelt für die Kinder bedeutsam ist. Das heißt, Situation in so einem sehr breiten Verständnis aufzufassen, dass wir wirklich versuchen zu verstehen, was alles relevant für Kinder in ihrem Leben ist. Und das ist das, was wir analysieren und woran wir die pädagogische Arbeit festmachen. Also, Situa-

tion heißt nicht, wir greifen auf, was wir in dem Moment sehen, sondern wir gucken, was passiert, was interessiert die Kinder, was treibt sie um, was können sie, was wollen sie lernen?

Wie wird im Kontext des Situationsansatzes mit Kindern umgegangen, die über einen Entwicklungsvorsprung oder eine hohe Begabung verfügen?

Ich glaube, der Situationsansatz mit diesem lebensweltorientierten Aufgreifen, was für die Kinder bedeutsam ist, ist ziemlich super für entwicklungsschnelle Kinder. Weil man genau daran ansetzen kann und sie darin fördern kann und ihnen das Futter geben kann, was sie brauchen. Und wenn wir genau hingucken und erkunden: „Was ist denn da los?“, dann gelingt es sehr viel besser, auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Kinder gut einzugehen und sie zu unterstützen.

Was für eine Art von „Futter“ wird denn da angeboten? Was geben Sie zum Beispiel herausfordernden Kindern, die wortreich und eloquent alle Regeln infrage stellen, als „Futter“?

Also, ich würde sagen, das ist wirklich unterschiedlich bei den Kindern. Was sie können und was sie brauchen, hängt von vielen Faktoren ab. Das würde ich erkunden. Ich glaube, dass bei Kindern, die Regeln infrage stellen, immer wieder dahintersteckt, dass die Regeln nicht logisch oder nicht nachvollziehbar sind. Und es ist dann sehr wichtig, dass die Erwachsenen mit den Kindern wirklich gemeinsam überlegen und immer wieder hinterfragen: „Warum haben wir denn die Regel? Macht die Regel überhaupt Sinn?“ Und man sollte möglichst versuchen, die Regeln für alle passend zu machen. Darin steckt die Botschaft – anzuerkennen, dass Kinder sich auf verschiedene Weise äußern und dass es wert ist, nachzufragen, auszuhandeln und neu zu überlegen.

Wie geht man im Situationsansatz damit um, wenn man bereits eine große Altersstreuung hat und diese noch größer wird, weil wir Kinder haben, die in irgendeiner Weise ihrem Alter voraus sind?

Also, ich weiß gar nicht, ob es etwas Besonderes bräuchte. Denn es ist ja so, dass man anderen zuhört und dass unterschiedliche Ideen ihren Platz haben, da ist es, glaube ich, egal, wie groß die Streuung ist. Die kognitiv Weiteren helfen wahrscheinlich bei Schlussfolgerungen, neuen Impulsen oder wilden Gesprächsideen. Da sind sie wahrscheinlich Vorbilder, oder es fällt ihnen vielleicht leichter. Aber ich würde immer sagen, dass gerade die Mischung charmant ist.

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter und entwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag des Situationsansatzes zur Begabungsförderung?

Indem der Situationsansatz das komplexe Leben der Kinder selbst zum Ausgangspunkt pädagogischer Handlungsprozesse nimmt und danach strebt, Kinder in ihren Situationen mit ihren Entwicklungsbedürfnissen zu verstehen, trägt er der Individualität kindlicher Lern- und Bildungsansprüche Rechnung und vermag somit auch den Bedürfnissen entwicklungsschneller Kinder gerecht zu werden. Bemerkenswert ist dabei das Ziel des Situationsansatzes, Unterschiede anzuerkennen, ohne einzelne Kinder und ihre Familien besonders hervorzuheben oder zu stigmatisieren. Der entscheidende Schlüssel

dafür ist das spezifische Verständnis von Projektarbeit, das den Situationsansatz kennzeichnet.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Der offene Charakter der Projektarbeit kommt begabten und entwicklungsschnellen Kindern entgegen, da sie so Rollen und Aufgaben übernehmen können, die ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechen. Wie bei der Freinet-Pädagogik profitieren sie dabei von der zentralen Rolle von Beteiligung und Mitbestimmung im pädagogischen Alltag. Das prozessorientierte Verständnis von Projektarbeit ermöglicht es im Situationsansatz, auch anspruchsvolle und ungewöhnliche Ideen – mit denen begabte Kinder nicht selten auffallen – aufzugreifen und in den pädagogischen Alltag einzubringen, die in einem traditionellen Kindergartenalltag keinen Platz finden. Ausgangspunkt ist dabei eine auf die individuellen Lebenslagen der Kinder zugeschnittene Planung.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Der Situationsansatz gehört heute zu den am meisten verbreiteten pädagogischen Ansätzen in Kitas, aber oft ist dies nicht viel mehr als eine Worthülse. Wird der Ansatz ernst genommen, ist er sehr anspruchsvoll und fordert Fachkräfte dazu heraus, ihr pädagogisches Handeln umfassend zu überdenken und konsequent am Kind zu orientieren: weg von „Das kannst du noch nicht“ hin zu den Themen, die vielleicht „eigentlich noch nicht dran sind“, aber Kinder beschäftigen. Das umfassende Verständnis von Projektarbeit im Situationsansatz setzt zudem voraus, dass die Alltagsstruktur einer Einrichtung genügend Flexibilität aufweist, um auch Projektideen verwirklichen zu können, die umfassender angelegt sind, größeren zeitlichen Umfang erfordern und/oder den üblichen räumlichen Rahmen der Kita überschreiten.

4.4 Reggio-Pädagogik

Die Reggio-Pädagogik hat ihre Wurzeln in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia, wo sie als elementarpädagogischer Ansatz für die Kindertageseinrichtungen in kommunaler Trägerschaft entwickelt wurde. Seit den 1980er-Jahren, maßgeblich angestoßen durch Wanderausstellungen, die die pädagogische Arbeit dokumentierten, hat sich die Reggio-Pädagogik international kontinuierlich verbreitet. In Deutschland sind derzeit ca. 60 Einrichtungen durch den Verband Dialog Reggio zertifiziert (vgl. Dialog Reggio 2025). Zahlreiche weitere Einrichtungen arbeiten ohne Zertifizierung in Anlehnung an die Reggio-Pädagogik und wenden Ansätze und Methoden in der Praxis an (vgl. Brockschnieder 2021, S. 133f.).

Die Reggio-Pädagogik ist weniger als ein pädagogisches Konzept, sondern vielmehr als eine Erziehungsphilosophie zu verstehen (vgl. Knauf 2021). Erziehung im Sinne der Reggio-Pädagogik wird nicht als ein Handeln zwischen Erziehenden und einem zu erziehenden Kind verstanden, was zugleich ein Subjekt-Objekt-Verhältnis implizieren würde, sondern als Begegnung zwischen zwei (oder mehreren) Menschen, die als Individuen mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Rechten sichtbar werden (vgl. Brockschnieder 2016; 2021). „Reggia-

ner erziehen Kinder nicht im klassischen Sinne, sondern philosophieren mit ihnen“ (Brockschnieder 2021, S. 138). Erziehung ist durch eine kooperative Zusammenarbeit der Hauptakteur:innen (Kinder, pädagogische Fachkräfte und Eltern) im Erziehungsprozess gekennzeichnet und wird als kommunikatives Handeln verstanden. Die kommunikativen Strukturen sind Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit und bedürfen einer optimalen Gestaltung kommunikativer Prozesse. Die Kommunikationsprozesse der Kinder finden dabei eine besondere Beachtung: „Kinder erhalten immer wieder Möglichkeiten, sich auf unterschiedlichste Art und Weise – also nicht nur verbal – auszudrücken“ (ebd., S. 142).

Erziehung im Sinne der Reggio-Pädagogik ist weiterhin als ein experimentelles Handeln zu verstehen. Pädagogische Fachkräfte wenden nicht nur Theorien in der Praxis an, sondern entwickeln auf der Grundlage praktischer Erfahrungen und deren reflexiver Einordnung eigenständig neue Deutungs- und Erklärungsansätze. „Die Theorie dient dazu, praktisches Handeln zu fundieren und die Praxis immer besser zu verstehen, während den praktischen Erfahrungen die Funktion zukommt, Theorien zu überprüfen und weiterzuentwickeln“ (Brockschnieder 2021, S. 168).

Im Rahmen der Reggio-Pädagogik wird Erziehung stets in ihrer politischen und gesellschaftlichen Bedeutung betrachtet: Ihr kommt die Aufgabe zu, an der Entwicklung einer menschenwürdigen Gesellschaft mitzuwirken (vgl. Brockschnieder 2021, S. 138f.). Die Ansprüche, die sich aus einer Erziehung als gesellschaftlicher Aufgabe ergeben, sollen zum einen dadurch eingelöst werden, dass im pädagogischen Alltag die grundsätzlichen Werte zwischenmenschlichen Zusammenlebens gefördert werden, sowie zum anderen dadurch, dass alle an der Erziehung beteiligten Erwachsenen solidarisch zusammenwirken. Die gesellschaftlichen Bedingungen und somit auch die Lebensbedingungen der individuellen Familien sind neben den Interessen und Bedürfnissen der Kinder somit zentraler Bezugspunkt des pädagogischen Handelns (ebd., vgl. Brockschnieder 2016).

Loris Malaguzzi (1920–1994) als wesentlicher Begründer der Reggio-Pädagogik ging davon aus, dass sich die Sozialität der Kinder nicht in einer abgeschlossenen Kita entwickeln kann, sondern vielmehr durch eine zweifache Öffnung zu realisieren ist: zum einen durch die Öffnung für das Gemeinwesen, zum anderen durch die Öffnung für die Kinder, d. h. die Nutzung des Gemeinwesens als Lernraum (vgl. Brockschnieder 2021, S. 140).

Neben der Komplexität des Erziehungsverständnisses ist auch das Bild vom Kind in der Reggio-Pädagogik sehr differenziert. In Distanz zu der Annahme, Kindheit sei eine Phase der Unfertigkeit, die überwunden werden müsse, wird für ein Ernstnehmen der kindlichen Eigenart plädiert und auf die Anerkennung der Identität und Individualität des einzelnen Kindes geachtet (vgl. Römling-Irek 2024, S. 9). Das Kind wird als Konstrukteur seiner Entwicklung und seines Wissens betrachtet, es verfolgt mit Wissbegierde die Entwicklung seiner Kompetenzen (vgl. Knauf 2000, Lingenauber 2024) und „über natürliche Gaben und Potentiale von ungeheurer Vielfalt und Vitalität“ (Reggio Children 1998, S. 63) verfügt. Zugleich wird es als Forscher und Entdecker betrachtet, der sich auf vielfältige Art und Weise (100 Sprachen des Kindes) ausdrücken kann (vgl. Malaguzzi 1996). Dieses Bild vom Kind wird nach reggianischem Denken jedoch nicht als Dogma verstanden, sondern es geht vielmehr um eine dialogische Überprüfung dieses allgemeinen Bildes vom Kind sowie um die

Wahrnehmung der Besonderheiten jedes Kindes, um der Individualität des einzelnen Kindes gerecht zu werden (vgl. Brockschnieder 2021, S. 146ff.).

Die Förderung der Individualität und die Entwicklung persönlicher Potenziale stehen auch im Zentrum des Bildungsverständnisses der Reggio-Pädagogik. Kinder sollen kein vorgefertigtes Wissen übernehmen, sondern werden dazu herausgefordert, ihre Umwelt zu erforschen und eigenes Wissen hervorzubringen. „Die Realität wird den Kindern nicht als gegeben, sondern als veränderbar dargestellt“ (Brockschnieder 2021, S. 153). Pädagogische Fachkräfte fungieren als aktive Begleiter:innen und Dialogpartner:innen, die den pädagogischen Alltag theoriegeleitet und reflexiv erforschen und die Bildungsprozesse der Kinder beobachten. Die Reggio-Pädagogik distanziert sich damit zugleich von einer anleitenden Erzieher:innenrolle (vgl. Lingenauber 2024, S. 49): Es geht nicht darum, didaktisch aufbereitetes Wissen zu vermitteln; vielmehr geben Kinder ihre eigenen Bildungswege und -ziele vor.

Dabei folgt die Reggio-Pädagogik einem eigenen Lernkonzept, das Lernen als nicht-linearen Prozess mit unbestimmtem Ergebnis versteht. „Im Zentrum des Bildungs- und Lernkonzepts der Reggio-Pädagogik steht die wechselseitige Durchdringung von Wahrnehmung, Beziehungsaufbau, Kommunikation, gegenständlicher Produktion (Gestaltung) und Dokumentation, z. B. der Lebewesen, Gegenstände und Prozesse, die dem Lernenden bedeutungsvoll sind“ (Knauf 2021, o. S.). Lernprozesse sollen als Forschungsprozess organisiert werden, der die Nutzung vieler Sprachen ermöglicht. Weiterhin sollen Lernprozesse ganzheitlich und offen sowie problem- und erfahrungsorientiert gestaltet werden.

Die Förderung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse erfolgt im Rahmen der Reggio-Pädagogik primär über ästhetische Prozesse. Ästhetik, verstanden als Theorie sinnlicher Erkenntnis, gilt als kindgerechter Zugang zu der Welt, der zugleich einem Verständnis von Bildung Rechnung trägt, nach dem diese nicht die unhinterfragte Reproduktion des Gegebenen darstellt, sondern immer auch die Schaffung von Neuem (vgl. Brockschnieder 2021, S. 164f.). Ästhetik spiegelt sich in der Architektur, der Raumgestaltung, den Dokumentationsformen und der Auswahl und Präsentation des Materials wider (vgl. Knauf 2017, S. 8). Das in Reggio-Einrichtungen vorhandene Atelier bietet den adäquaten Raum für die Realisierung ästhetischer Bildungsprozesse und ist als Forschungsraum zu verstehen, der die kindlichen Lernprozesse maßgeblich unterstützt.

Überhaupt kommt den Räumen in der Reggio-Pädagogik eine große pädagogische Bedeutung zu, sie sind Teil des pädagogischen Konzepts und werden als dritter Erzieher betrachtet (Knauf 2017, S. 18ff.). Die Räumlichkeiten sind zwischen den Raumkonzepten der traditionellen und des Offenen Kindergartens (siehe Kapitel 5.5) anzusiedeln: Neben einem Gruppenraum gibt es unterschiedliche Funktionsräume, wie beispielsweise das Atelier und die Piazza. Die Räumlichkeiten sollen Wohlbefinden und Sicherheit erzeugen, Lernanreize schaffen, Beziehungen fördern sowie Kommunikation ermöglichen (vgl. Brockschnieder 2021, S. 166).

Weiterhin gelten Projekte als wichtiges Element der Reggio-Pädagogik. „Projekte sind in der Reggio-Pädagogik die wichtigste Handlungsform zur Gewinnung von Welt- und Selbstverständnis, aber auch von alltagsbezogenen Kompetenzen“ (Knauf 2017, o. S.). Sie werden nicht als spezielle Lernform betrachtet, sondern gelten als selbstverständliche Bestandteile

des alltäglichen Lernens. Projektthemen werden nicht von Erwachsenen gesteuert, sondern entstehen aus dem authentischen Interesse der Kinder. Den pädagogischen Fachkräften kommt dabei lediglich die Aufgabe zu, bereichernde Impulse zu geben sowie notwendige Ressourcen bereitzustellen (vgl. Knauf 2000, o. S.).

Praxisbeispiel: Die „Remida“

Voraussetzung für die Umsetzung des reggiopädagogischen Ansatzes ist, dass Kitas Orte des Lebens und der Auseinandersetzung mit der Welt sind und den Kindern hierfür „echte Materialien“ zur Verfügung stellen. Damit die Materialversorgung der Einrichtungen gelingt, wurde in Reggio Emilia ein zentrales Materialarchiv eingerichtet, eine sogenannte Remida. Diese ist bestückt mit vielfältigsten Materialien aller Art, die z. B. als Produktionsreste in Industrie, Handel, Handwerk und Gewerbe anfallen und von den entsprechenden Betrieben zur Verfügung gestellt werden. Insofern ist der ökologische Gedanke der Nachhaltigkeit und des Recyclings immer in den Materialsammlungen mit enthalten.

Das Kunstwort Remida setzt sich zusammen aus den Worten „Midas“ und „Re“. Midas ist der Name eines Königs aus der griechischen Mythologie, unter dessen Händen der Sage nach alles zu Gold wurde. „Re“ steht sowohl für „Recycling“ als auch für „Reggio Emilia“. Eine Remida ist damit eine Materialsammlung, quasi „eine riesige Restekiste“ (Günsch 2012, S. 7).

Ausgehend von Reggio gibt es inzwischen Remidas in vielen Ländern der Welt. Auch im deutschsprachigen Raum gibt es mehrere Archive dieser Art, die Kitas entsprechende Materialien zur Verfügung stellen, z. B. das Projekt *NetzWerkstatt einfallsreich* in Hannover. Diese Materialien können sowohl für vielfältige Angebote der ästhetischen Bildung als auch für die Arbeit mit dem Lernwerkstattansatz genutzt werden, der viele Aspekte der Reggio-Pädagogik aufgreift (siehe Kapitel 5.7).

Gruppendiskussion in der Kita Varietà, Wolfenbüttel

Die Kita Varietà ist eine Reggio-inspirierte Kindertagesstätte und Mitglied im Hochbegabtenförderverbund Wolfenbüttel. Am Gespräch beteiligt waren die Leitung Claudia Hesebeck und mehrere Fachkräfte aus der Einrichtung. Frau Hesebeck und ihr Team haben viele Jahre lang daran gearbeitet, Reggio-Pädagogik in ihrer Einrichtung zu verwirklichen und immer wieder an die sich verändernden Bedingungen anzupassen.

Was macht Ihre Einrichtung besonders aus? Wie setzen Sie das Konzept der Reggio-Pädagogik konkret um?

Wir arbeiten Reggio-orientiert. Und Projektarbeit ist eigentlich unser Hauptmerkmal: Kinder in Projekten anzuleiten, Begleiter zu sein und kein Anleiter, sondern Begleiter zu sein,

sich mit Kindern auf den Weg zu machen. Kinder haben die Möglichkeit, ihren eigenen Ideen zu folgen und ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen. In diesem produktiven Prozess entsteht die „Kunst“ der Kinder, so können die „hundert Sprachen der Kinder“ der Reggio-Pädagogik sichtbar werden.

Fallen Ihnen in Ihrem Alltag Kinder als begabt,entwicklungsschnell, in besonderer Weise herausragend auf?

Es gibt Kinder, die haben was im Kopf. Die kommen und sagen mir: „Ich möchte gerne das und das malen.“ Und da gibt es ja bei uns eine Remida, wo sie wirklich mit diesem an sich wertlosen Material was anfangen können. Und da finde ich es immer erstaunlich, dass Kinder dann etwas im Kopf haben, sich die Sachen ansehen und dann wirklich ein Produkt entsteht. Und da komme ich ganz oft mit Kindern ins Gespräch, unterstütze sie dann auch so weit, wie ich kann. Lasse sie aber natürlich auch allein handhaben und machen. Sie haben bestimmt im Eingangsbereich diese tollen Bilder gesehen, die da entstanden sind, wo die Kinder freie Hand haben. Ich finde, es gibt viele Kinder, die loslegen können. Und ein tolles Produkt entsteht, bei dem man nur staunen kann. Kinder, die wenig Unterstützung von mir brauchen. Das ist eigentlich das Ziel meiner Arbeit im Atelier, dass ich dann sage: „Du weißt, wo das Material ist. Du legst los.“ Und es entsteht dann was ganz Tolles.

Welche Chancen bieten das Konzept der Reggio-Pädagogik und die Methode der Projektarbeit, um den Interessen, Begabungen und Erwartungen dieser herausragenden Kinder zu begegnen?

Ich denke, das fängt schon damit an, dass die Kollegen und Kolleginnen die Kinder sehr gut beobachten. Das ist eine Besonderheit der Reggio-Pädagogik. Also genau hinzugucken, die Kinder genau da abzuholen, wo sie stehen. Und in der Projektarbeit ist die pädagogische Fachkraft nicht die, die lehrt und Wissen vermittelt und sagt: „So funktioniert das. Und ich zeige euch das mal“, sondern sie macht sich gemeinsam mit den Kindern auf den Weg. Im pädagogischen Prozess kommt es darauf an, dass die Erzieherin das Kind in seinem eigenmotivierten Lerngeschehen und in seinem eigenen Tempo fördert und dem Kind als Lernbegleiterin zur Verfügung steht. Und das ist wie ein ewiges Pingpongspiel zwischen Kind und Bezugs- und Begleiterzieherin.

Dann haben wir natürlich hier in unserem Haus die Räumlichkeiten, die das einfach hergeben. Da spielt die Offene Arbeit auch eine große Rolle. Das heißt, wir haben nicht einen Bauteppich von sechs Quadratmetern, sondern wir haben einen großen Raum, in dem dieses Thema und jedes Thema, das für Kinder relevant ist, gelebt werden kann.

Ich glaube, ein großer Unterschied ist, dass wir keine vorgegebenen Themen haben. Ich gucke, was die Kinder interessiert, anstatt zu sagen: „So, morgen ist Laternenfest. Jetzt bastelt bitte jeder eine Laterne.“ Wo ist denn dann die Motivation? Die ist dann überhaupt nicht gegeben. Ich kann das Feuer bei den Kindern viel besser entfachen, wenn ich mich an ihren Interessen entlanghängele. Wenn man gut beobachtet und ein gutes Feeling dafür hat, haben die Themen der Kinder immer die Chance, zum Thema in der Reggio-Pädagogik zu werden; während sie in anderen Kindertagesstätten vielleicht eher hinten runterfallen und nicht die Chance haben zu wachsen.

Welche Möglichkeiten bietet die Reggio-Pädagogik Kindern, die mehr einfordern als andere?

Die Reggio-Pädagogik bietet diesen Kindern noch mal einen anderen Anreiz, weil wir viel individueller auf die Kinder eingehen und eingehen können. Die Kinder können sich mit ihren Stärken wirklich ausleben, weil wir sie begleiten und nicht anleiten. Wir sagen nicht, was richtig ist und was falsch ist. Vielmehr können die Kinder fast grenzenlos in ihren Vorstellungen gehen.

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag der Reggio-Pädagogik zur Begabungsförderung?

Die Reggio-Pädagogik ist eine kindzentrierte Erziehungsphilosophie, die die Eigenaktivität und Selbstständigkeit der Kinder bei ihren Lern- und Bildungsprozessen in das Zentrum rückt. Kinder werden als kompetent gesehen, ihnen wird viel zugetraut, und sie werden als Dialogpartner:innen ernst genommen. Die Betonung der vielfältigen „Sprachen“ der Kinder kommt dabei gerade Kindern entgegen, die über besondere Fähigkeiten und Interessen verfügen. Auch das der Reggio-Pädagogik zugrunde liegende Bild von Kindern als Forscher:innen und Entdecker:innen ist für entwicklungsschnelle und begabte Kinder relevant, die schon früh eigene Fragestellungen und Forschungsinteressen entwickeln. Gemäß dem reggianischen Bildungsverständnis sollen Kinder kein vorgefertigtes Wissen übernehmen, sondern durch die Erforschung der Umwelt eigenes Wissen hervorbringen. Kinder erhalten so die Möglichkeit, eigene Bildungswege zu gehen und individuelle Bildungsziele zu verfolgen.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Die Wahrnehmung kindlicher Themen und Initiativen stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Pädagogische Fachkräfte nehmen die Rolle von Begleiter:innen ein, die den Kindern Zeit und Raum für eigene Ideen und sich daraus entwickelnde Projekte geben. Projekte gelten dabei als grundlegende Elemente des alltäglichen Lernens. Besondere Bedeutung kommt in der Reggio-Pädagogik weiterhin dem Raum als drittem Erzieher zu. Für die Raumgestaltung bedeutet dies, dass räumliche Gegebenheiten so gestaltet sein sollten, dass sie Lernanreize schaffen, Dialoge fördern und zum Wohlbefinden der Kinder beitragen.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Ein wesentlicher Schwerpunkt der Reggio-Pädagogik ist die ästhetische Bildung, die in der Arbeit mit bedeutungsoffenem Material im Atelier besonderen Ausdruck findet. Kindern mit besonderen Begabungen gibt dies einen offenen Raum und ein faszinierendes Materialangebot, in dem und mit dem sie ihre Themen auf spezifische und höchst individuelle Art und Weise bearbeiten können. Im Atelier werden Kinder zu Subjekten ihrer Entwicklung, da sie eine anregende und herausfordernde Umgebung vorfinden, die der Ausbildung eines beweglichen und produktiven Denkens und Handelns dienlich ist. Mit den in der

Reggio-Pädagogik entwickelten Dokumentationsformen kann dies kontinuierlich vertieft und weiterentwickelt sowie auch für andere Kinder, Fachkräfte und Eltern sichtbar gemacht werden.

4.5 Offene Arbeit

Das Konzept der Offenen Arbeit entstand aus der Kritik an bestehenden Kita-Verhältnissen in den 1980er-Jahren. Der „Sitzkindergarten“ (von der Beek 2018, S. 5) ist durch eine Gruppenpädagogik geprägt, die in Gruppenräumen mit Funktionsecken stattfindet. Dieses Konzept sollte durch einen „Bewegungskindergarten“ (ebd.), der mit Funktionsräumen arbeitet, grundlegend verändert werden. Hinter dieser Intention steht eine veränderte Vorstellung über kindgemäßes Lernen: Das Kind wird als eigenaktives und spielerisch tätiges Individuum betrachtet, das sich die Welt selbsttätig erobert und aneignet. „Lernen verlagerte sich so von der Sprache zum Tun, zur Tätigkeit, zur Erfahrung, zu einem ganzheitlichen und nachhaltigen Lernen mit dem ganzen Körper: psychosensorisch“ (Regel 2017, S. 7). Das Konzept der Offenen Arbeit versteht sich dabei als eine Pädagogik für alle Kinder und folgt somit den Gedanken der Inklusion und Diversität. Kern des Konzepts, das sich in seinen zentralen Gedanken an reformpädagogischen Ansätzen (z. B. Montessori, Freinet, Reggio) orientiert, bildet eine konsequente Kindzentrierung, mit der sich der Anspruch verbindet, Kindern zu ermöglichen, Kind zu sein und sich eigenständig zu entfalten, sowie das Wohlbefinden und die Bedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen (vgl. Regel & Ahrens 2021, S. 286ff.; Flämig & Schulz 2021, S. 241ff.). Offene Arbeit ist dabei als eine Haltung zu verstehen, die im pädagogischen Umgang mit Kindern auf die Autonomie und Selbstorganisation bei Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen setzt (vgl. Regel & Ahrens 2021, S. 296). Offene Arbeit rückt Kindheit als eigenständige Lebensform in ihren Fokus. Zentral ist dabei das Vertrauen auf die eigenständige Entwicklung der Kinder. Den spezifischen Denkweisen und Deutungen der Welt sowie dem Erfahrungslernen und dem damit verbundenen Erfahrungsdenken (vgl. Schäfer 2010, S. 10ff.) wird im Rahmen der pädagogischen Begleitung der Kinder besondere Rechnung getragen (vgl. Regel & Ahrens 2021, S. 298).

Damit Kinder ihre autonomen Kräfte entfalten können, ist die Eröffnung von Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsspielräumen von besonderer Bedeutung. Offene Arbeit gewährt dem Kind sieben Freiheiten:

- Freiheit im Kita-Alltag
- Freiheit in der Selbstsorge
- Freiheit im Bewegen und im Spiel
- Freiheit in Beziehungen
- Freiheit in der Bildung
- Freiheit der Gedanken
- Freiheit in der Selbstentfaltung und im Selbstwerden (vgl. Regel & Ahrens 2021, S. 300ff.).

Mit den sieben Freiheiten wird die Offene Arbeit der Annahme gerecht, dass Kinder Akteur:innen ihrer Entwicklung sind. Sie eröffnen Kindern die Erfahrung, dass Erwachsene den kindlichen Eigenkräften vertrauen und ihnen zugestehen, sich in ihrem eigenen Tempo zu entwickeln. Folgt man Regel und Ahrens, sollte der Blick auf Kinder als Akteur:innen ihrer Entwicklung um folgende zwei Annahmen erweitert werden:

1. um die aus der Reggio-Pädagogik stammende Annahme, dass Kinder Konstrukteure ihrer Wirklichkeit sind, sowie
2. um den der Pädagogik Montessoris entstammenden Blick auf Kinder als Baumeister ihres Lebens (vgl. Regel & Ahrens 2021, S. 302f.).

Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, Kinder bei der Entfaltung ihrer eigenen Kräfte und Fähigkeiten zu unterstützen. Neben der Gewähr von Freiheiten ist die Gestaltung von Interaktionen von entscheidender Bedeutung: Pädagogische Fachkräfte fungieren als verlässliche Begleiter:innen mit Beziehungskompetenz (ebd.).

Der Offene Ansatz ist stets als Möglichkeitsraum zu betrachten: „In Kooperation setzen die pädagogischen Fachkräfte ihre Kräfte ein, um den Kindern die Selbstgestaltung ihrer Entwicklung zu ermöglichen“ (Regel 2017, S. 8). Professionalität im Sinne des Konzepts der Offenen Arbeit bedeutet somit, die Interessen des Kindes zu finden und mit ihm gemeinsam Themen weiterzuentwickeln. Die Fachkräfte machen kein Konzept für Kinder, sondern gemeinsame Arbeitsformen entstehen im Dialog und durch die Beobachtung der Kinder. Neben der genauen Beobachtung und einer klaren Gesprächsführung mit den Kindern ist die Reflexion der pädagogischen Arbeit unabdingbar. Offene Arbeit fordert dazu auf, sich immer wieder neu an den Bedürfnissen und Entwicklungsschritten der Kinder zu orientieren (vgl. Vorholz 2017, S. 13f.).

Im Rahmen des Konzepts der Offenen Arbeit hat das pädagogische Personal die Möglichkeit, sich zu spezialisieren. Pädagogische Fachkräfte fungieren als Fachfrauen und -männer, die in „ihren“ Räumen Bildungsaufgaben an die Kinder herantragen. Die Spezialisierung auf einen Bereich ermöglicht es den pädagogischen Fachkräften, sich Kenntnisse anzueignen, die auch den Kindern vertiefte Lernprozesse ermöglichen. Ein besonderer Fokus liegt in diesem Zusammenhang auf der Raumgestaltung, diese soll Kinder dazu motivieren, sich zu betätigen, wobei die pädagogischen Fachkräfte als „Bindungspersonen“ (von der Beek 2018, S. 5) sowie Bildungspartner:innen und Lernbegleiter:innen zur Verfügung stehen. Zugleich sind die pädagogischen Fachkräfte dazu aufgefordert, passende Konzepte für eine vorbereitete Umgebung für die einzelnen Bildungsbereiche zu entwickeln. Auch wenn von einer fachlichen Spezialisierung die Rede ist, sind pädagogische Fachkräfte weiterhin primär als Expert:innen für professionelle pädagogische Arbeit zu betrachten, die über Wissen über die kindliche Entwicklung und förderliche Bedingungen verfügen (vgl. Regel & Ahrens 2021, S. 318f.).

Gekennzeichnet ist die Offene Arbeit weiterhin durch das Freispiel (dabei entscheiden die Kinder, was, wo, mit wem und wie lange gespielt wird), die Gestaltung der Interaktion zwischen den Kindern, die Errichtung naturnaher Außengelände sowie die Nutzung von Alltags- und Naturmaterialien (vgl. von der Beek 2018, S. 4f.). Einer anregenden Lernumgebung, die Kinder zu vielfältigem Tun herausfordert, kommt eine besondere Bedeutung zu:

„Je größer die Auswahl an kindgerechten Materialien und Möglichkeiten mit wenig vorgefertigtem Spielzeug ist, umso größer ist die Chance, allen Kindern mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Entwicklungswegen gerecht zu werden“ (Regel & Ahrens 2021, S. 325). Lernwerkstätten, Anlass-Werkstätten als Angebote, Schwerpunktwerkstätten sowie Forscherräume unterstützen die Möglichkeiten einer individuellen Gestaltung von Bildungsprozessen und werden den Entwicklungsunterschieden und unterschiedlichen Lernbedürfnissen von Kindern gerecht.

Anders als in der Gruppenpädagogik, in der spezifische Räume (Außengelände und Bewegungsraum) eine Bewegung der Kinder gestatten, bietet die Offene Arbeit den Kindern die Möglichkeit, sich kontinuierlich frei zu bewegen und Aktivitäten frei zu wählen. „Der Aktionsradius der Kinder wächst mit ihren Themen – und die Fachkräfte folgen dabei den Kindern und nicht umgekehrt“ (Gralla-Hoffmann 2017, S. 28). Hilfreich ist dabei das ursprünglich aus der Jenaplan-Pädagogik stammende Prinzip *Lehrling – Geselle – Meister*, mit dem Kinder selbst für bestimmte Tätigkeiten zu „Expert:innen“ werden können, sodass nicht immer und überall die Anwesenheit von Erwachsenen erforderlich ist (vgl. Bessel 2023; Kühne 2000).

Das Konzept der Offenen Arbeit setzt somit in einem hohen Maße auf die Partizipation der Kinder, wobei jedes Kind in seiner Individualität und mit seinen Bedürfnissen und Themen wahrgenommen wird. Zugleich offenbart sich hier die Differenz zu einer Angebotspädagogik im Sinne geplanter Angebote von den pädagogischen Fachkräften für die Kinder; vielmehr geht es darum, den Themen und Interessen der Kinder zu folgen und aus diesen Beobachtungen heraus impulsgebende Projekte und Aktivitäten zu entwickeln (ebd.). Als Möglichkeitsraum, der Kindern ein Lernfeld für individuelle Entwicklung eröffnet, fungiert die Offene Kita als eine „differenzierte Bildungsplattform“ (Regel & Ahrens 2021, S. 329) die den individuellen Lernbedürfnissen von Kindern gerecht wird.

Auf das Konzept der Offenen Arbeit wird auch im Interview mit Christel van Dieken am Ende von Kapitel 5.7 ausführlich eingegangen.

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag der Offenen Arbeit zur Begabungsförderung?

Mit ihrer kindzentrierten Haltung setzt die Offene Arbeit auf die Selbstorganisation kindlicher Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse. Funktionsräume, eine anregungsreiche Umgebung mit kindgerechten Materialien sowie die Eröffnung vielfältiger Wahlmöglichkeiten ermöglichen es Fachkräften, Kindern mit Entwicklungsunterschieden und unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht zu werden. Hier gibt es viele Überschneidungen insbesondere mit der Freinet- und Reggio-Pädagogik. Die Möglichkeit, Räume und Aktivitäten selbst zu wählen, ermöglicht Kindern, ihren Themen und Lerninteressen selbstständig nachzugehen, wovon gerade begabte Kinder mit starker Eigenmotivation profitieren können.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Insbesondere für Kinder mit Entwicklungsvorsprüngen ist entscheidend, dass im Konzept der Offenen Arbeit die einzelnen Räume und Funktionsbereiche viel differenzierter ausgestattet werden können als in einem traditionellen Gruppenraum. Das ermöglicht, auch anspruchsvollere Materialien, die über den im Kindergarten üblichen Altershorizont hinausgehen, bereitzustellen und im alltäglichen Angebot zu nutzen sowie spezifische Themen und Interessen vertiefend zu bearbeiten. Auch die Möglichkeit, dabei selbst zu „Expert:innen“ zu werden, wird den begabten und entwicklungsschnellen Kinder gerecht.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Wesentlich für die gelungene Umsetzung Offener Arbeit ist es, dass pädagogische Fachkräfte sich spezialisieren können und müssen, um Fachfrauen bzw. -männer für bestimmte Bildungsbereiche zu werden. So können auch entwicklungsschnelle Kinder Ansprechpersonen finden, die sie bei anspruchsvollen Fragen und Themen begleiten und unterstützen können.

4.6 Der Early Excellence-Ansatz

Im Jahre 2000 wurde in deutschen Kitas ein neues Konzept eingeführt, das seinen Ursprung in England hat: *Early Excellence*. „*Frühe Exzellenz*“: Das klingt nach „Exzellenz-Uni“ und Begabtenförderung von Anfang an. In seinem Konzept betont der Verein Early Excellence – Zentrum für Kinder und ihre Familien e. V., der wesentlich zur Verbreitung dieses Ansatzes in Deutschland beigetragen hat, jedoch: „Anders als der Name Early Excellence es suggeriert, handelt es sich nicht um elitäre Leistungszentren für hoch begabte Kinder. Early Excellence-Zentren verstehen sich vielmehr als ‚Gemeinschaft forschend Lernender‘, zu der die Kinder und ihre Familien ebenso gehören wie das pädagogische Fachpersonal“ (Early Excellence 2018, o. S.).

Der Early Excellence-Ansatz nimmt jedes Kind und seine Familie in den Blick und steht eher im Kontext eines Verständnisses von Begabung, nach dem „jedes Kind hochbegabt“ ist, wie es auch Hüther und Hauser (2012) beschreiben. Ziel der Arbeit in einem Early Excellence-Centre (EEC) als „One Stop Shop“ ist es, sowohl Bedürfnisse von Kindern als auch Belange von Eltern angemessen zu beantworten. Entwickelt wurde der Ansatz in den 1980er-Jahren in Pen Green Centre in Corby/England als präventives Angebot insbesondere für Familien in herausfordernden Lebensumständen (vgl. Whalley & Pen Green Centre Team 2007). 1999 wurde es in das landesweite Programm „Sure Start“ überführt, aber nicht flächendeckend verankert.

Die drei Säulen des EEC-Ansatzes (vgl. Rau, Saumweber & Kluge 2018) sind:

- *Jedes Kind ist exzellent.* Das Kind mit seinen Stärken und Kompetenzen steht im Zentrum der pädagogischen Arbeit. Jedes Kind verdient beste Förderung.
- *Eltern sind die Expert:innen ihres Kindes.* Eine Förderung des Kindes wird besonders im Zusammenspiel von pädagogischen Fachkräften und Eltern wirksam.

Eltern werden daher anerkannt und in Bildungsprozesse ihrer Kinder mit einbezogen.

- *Einrichtungen öffnen sich in den Sozialraum.* Als Bildungs- und Beratungsstätten öffnen sich Kitas für junge Familien im lokalen Umfeld und vernetzen sich mit anderen Einrichtungen.

Nach Deutschland übertragen wurde der Ansatz im Jahre 2000 im „Berliner Modell“, der ersten deutschen Early Excellence-Initiative im Pestalozzi-Fröbel-Haus (PFH) in Berlin, unterstützt durch die Heinz und Heide Dürr Stiftung. In der Folgezeit wurde das Konzept in weiteren Einrichtungen und Trägern in ganz Deutschland eingeführt. Heute ist dieser Ansatz insbesondere in Kitas zu finden, die zu *Familienzentren* weiterentwickelt werden. Dabei werden die Einrichtungen von Trägern durch besondere Rahmenbedingungen unterstützt und die Fachkräfte durch spezifische Fortbildungen qualifiziert. In Hannover, wo der Ausbau von Familienzentren von der Stadt sehr gefördert wird, gibt es inzwischen über 50 Familienzentren. Ausgangspunkt ist dabei „die Annahme, dass alle Eltern ihren Kindern die besten Entwicklungsmöglichkeiten bieten wollen, aber viele Eltern nicht genau wissen, was das Beste ist und wie sie es erreichen können“ (Landeshauptstadt Hannover 2019, S. 3).

Wesentliche Elemente des EEC-Ansatzes sind der *Ethische Code*, der Respekt und Vertrauen zwischen allen Beteiligten sichert, und die *pädagogischen Strategien*, mit denen ein individuelles und partnerschaftliches Lernen gefördert werden soll. Die acht pädagogischen Strategien wurden von den Begründerinnen des EEC-Ansatzes entwickelt (vgl. Whalley & Arnold 1997, Lawrence & Gallagher 2015) und sind sowohl als Hinweise zur Reflexion als auch als konkrete Anregungen für das Handeln mit Kindern, Eltern und im Team zu verstehen:

1. Sanfte Intervention: Warten und Beobachten in respektvoller Distanz.
2. Kontextsensitivität: An frühere Erfahrungen und Erlebnisse des Kindes anknüpfen.
3. Zuwendung durch physische Nähe und Mimik und damit Bestätigung (Affirmation) des Kindes.
4. Das Kind ermutigen, zu wählen und selbst zu entscheiden.
5. Das Kind dabei unterstützen, angemessene Risiken einzugehen.
6. Das Kind ermutigen, etwas zu tun, was den Erwachsenen im Ablauf selbst unklar ist, und bei diesem Experiment begleiten.
7. Wissen, dass die Haltung und die Einstellung der Erwachsenen das Kind beeinflussen.
8. Die Erwachsenen zeigen, dass sie und das Kind im Lernen Partner:innen sind. (Hebenstreit-Müller 2018, o. S.)

In der Weiterentwicklung des EEC-Ansatzes heben Hebenstreit-Müller und Hildebrandt (2015) die Förderung kognitiv anregender Interaktionen und des forschenden Lernens von Kindern hervor. Hierbei beziehen sie sich auf das Konzept des *sustained shared thinking* (vgl. Kapitel 4.4).

Das CJD Familienzentrum für inklusive Begabungsförderung in Hannover, das sich seit Langem mit der Förderung von begabten Kindern befasst hat ebenfalls den EEC-Ansatz aufgenommen. Dieser sei gut mit einem aktuellen Verständnis von Begabungsförderung zu verbinden: „Im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stehen die Bildungsprozesse des Kindes. Diese gilt es zu erkennen und das Kind individuell und in der Gemeinschaft mit anderen Kindern und Erwachsenen auf hohem Niveau zu fördern“ (CJD Hannover 2021, S. 12).

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag des Early Excellence-Ansatzes zur Begabungsförderung?

Im Early Excellence-Ansatz geht es nicht in erster Linie um eine besondere Förderung von kognitiven Begabungen oder gar eine Identifizierung von hochbegabten Kindern schon im Kindergarten. Vielmehr ermöglicht er zunächst, die Begabungen jedes Kindes zu entdecken, unabhängig vom Vorliegen einer besonderen kognitiven Begabung oder eines Entwicklungsvorsprungs. Dennoch – oder gerade deswegen – ist der Ansatz ein Konzept, das wichtige Aspekte und Perspektiven zur Förderung begabter Kinder in Kitas beitragen kann. Der betont stärkenorientierte Ansatz wird auch und gerade diesen Kindern gerecht und unterstützt ihre individuelle Förderung. Von besonderem Interesse ist dabei die Verbindung mit aktuellen Erkenntnissen der Forschung zu kognitiv anregenden Interaktionen.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Die besondere Bedeutung des Early Excellence-Ansatzes liegt in der konkreten und vielfältigen Einbeziehung der Eltern sowie in der Öffnung in den Sozialraum. Diese Zusammenarbeit ist insbesondere dann wichtig, wenn Eltern um die besonderen Begabungen ihres Kindes wissen oder eine solche vermuten. Der Early Excellence-Ansatz stellt Strategien und Methoden bereit, die die Zusammenarbeit von Kita und Familie fördern, was für eine gute Förderung von entwicklungsschnellen und begabten Kindern unverzichtbar ist. Auch die Kooperation im Sozialraum und die Zusammenarbeit mit weiteren Einrichtungen, z. B. Beratungsstellen, ist eine wichtige Bereicherung.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Der Early Excellence-Ansatz rückt die Bildungsprozesse des Kindes in den Mittelpunkt und zielt auf eine Förderung individueller Stärken und Kompetenzen. Eltern sind bei diesem Prozess als Expert:innen ihrer Kinder zu betrachten und bilden gemeinsam mit Kindern, pädagogischen Fachkräften und ggf. Einrichtungen des Sozialraums eine Gemeinschaft forschend Lernender. Beachtet werden muss dabei, dass der Early Excellence-Ansatz keinen elitären Ansprüchen folgt, sondern die einzigartige Exzellenz eines jeden Kindes betont.

4.7 Lernwerkstätten und Werkstattarbeit

Die Arbeit in Werkstätten hat sich als pädagogischer Ansatz in den letzten Jahrzehnten in vielen Bereichen verbreitet. Die grundsätzliche Ausrichtung fasst der Verbund europä-

ischer Lernwerkstätten (VeLW 2009) folgendermaßen zusammen: „Lernwerkstätten sind Teil einer langen und vielgestaltigen Geschichte des Bemühens, das selbständige, eigenverantwortliche Lernen in das Zentrum pädagogischen Handelns zu rücken“ (S. 5).

Die Idee, Lernen in Werkstätten zu organisieren, geht auf reformpädagogische Traditionen und Pädagogen wie John Dewey, Célestin Freinet und Georg Kerschensteiner zurück. Sie wurde zunächst im Kontext von Grundschulen entwickelt. Die ersten Lernwerkstätten wurden in den 1980er-Jahren in Berlin und Kassel im Kontext der Ausbildung von Grundschullehrkräften konzipiert (vgl. Ernst & Wedekind 1993). In der Lernwerkstatt sollten zunächst Erwachsene „aktiv, forschend, entdeckend, kreativ und offen wie Kinder lernen“ (VeLW 2009, S. 5), um dies dann anschließend auch in der pädagogischen Arbeit mit Kindern umsetzen zu können. In der Folgezeit wurden Lernwerkstätten in allen Bildungsbereichen entwickelt, von Kitas über Schulen bis hin zu Hochschulen und Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung.

Bei der Übertragung in den Bereich der Frühen Bildung wurde der pädagogische Ansatz mit aktuellen Erkenntnissen zu Selbstbildungsprozessen in der frühen Kindheit verbunden (Jansa, Kaiser & Jochums 2019, van Dieken 2004; VeLW 2009). So beschreibt van Dieken (2014, o. S.): „In einer Lernwerkstatt können Kinder Erfahrungen mit eigenständigem, forschendem, entdeckendem Lernen entlang eigener Fragestellungen machen.“ Was dies konkret bedeutet, kann sehr unterschiedlich sein. In den ersten Ansätzen zu Beginn des Jahrtausends wurden Kindern an separaten Arbeitsplätzen vorbereitete Sets von Materialien zu unterschiedlichen, eingegrenzten Bildungsbereichen zur Verfügung gestellt (z.B. Wiegen und Messen, Farben vergleichen und mischen). Die Kinder können dabei frei wählen, womit sie sich selbstständig in Einzelarbeit beschäftigen wollen. Jede Lernwerkstatt enthält Aufgaben von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, sodass auch Kinder mit besonderen Vorkenntnissen zu ihrem Recht kommen (vgl. van Dieken 2004; Pfeiffer 2017).

In die weitere Entwicklung von Lernwerkstätten im Elementarbereich flossen u. a. Ansätze und Methoden aus der Reggio-Pädagogik, der ästhetischen und künstlerischen Bildung und der MINT-Bildung ein. Grundlage der Lernwerkstattarbeit ist ein Bild des Kindes, das von seiner Lernbereitschaft, seinem besonderen Wahrnehmungs- und Interaktionspotenzial und seinem Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit ausgeht. Lerntheoretische Basis für Lernwerkstattarbeit ist der Ko-Konstruktivismus, demzufolge Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess ist, in dem die Lernenden entscheidende Akteur:innen sind.

Vor dem Hintergrund der größer werdenden Vielfalt von Lernwerkstätten veröffentlichte der VeLW im Jahre 2009 ein Positionspapier, in dem zentrale Kriterien und Qualitätsmerkmale des „Prinzips Lernwerkstatt“ formuliert werden. Dabei wird zwischen einer *Lernwerkstatt* als einem in seiner Funktion längerfristig festgeschriebenen, real vorhandenen gestalteten Raum und *Lernwerkstattarbeit* als einer durch konkrete Kriterien beschriebenen pädagogischen Arbeit unterschieden (vgl. VeLW 2009, S. 4). In der Lernwerkstatt wird in der Regel Lernwerkstattarbeit durchgeführt, obwohl der Raum allein nicht garantiert, dass diese tatsächlich stattfindet. Andererseits kann Lernwerkstattarbeit auch außerhalb des Raumes einer Lernwerkstatt erfolgen.

Davon ausgehend lassen sich die folgenden Kriterien für Lernwerkstätten in Kitas und Grundschulen formulieren (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2011, VeLW 2009):

- Lernwerkstattarbeit orientiert sich an der Idee des forschenden, entdeckenden und gestaltenden Lernens. Ausgangspunkt sind dabei die Ideen und Initiativen der Kinder.
- Die Lernwerkstatt ist ein mit anregenden Materialien ausgestatteter Raum, der es den Beteiligten ermöglicht, individuelle und selbstbestimmte Lern-, Forschungs- und Gestaltungswege zu gehen.
- Pädagog:innen in der Lernwerkstatt sind Lernbegleiter:innen und aufmerksame Dialogpartner:innen. Sie strukturieren die Lernumgebung, reflektieren gemeinsam mit den Akteur:innen die Lernwege und geben wertschätzende Rückmeldungen.
- Das Prinzip der Lernwerkstattarbeit ist Teil des pädagogischen Konzepts, der Kultur und der Struktur einer Bildungseinrichtung.

Die konkrete Umsetzung erfolgt in verschiedenen Kontexten und Bildungsbereichen, z. B. in einer Ästhetischen Werkstatt oder einer Schreibwerkstatt, wie das nachfolgende Praxisbeispiel zeigt.

Praxisbeispiel: Die Schreibwerkstatt

Im Kita-Alter werden die entscheidenden Grundlagen für das Lesen und Schreiben gelegt. Die damit verbundenen Bereiche und Kompetenzen werden mit dem Begriff *Literacy* zusammengefasst. In Abgrenzung zum systematischen Zugang zu Sprache und Schrift in der Schule wird damit der gesamte Bereich von Erfahrungen und Kompetenzen rund um die Buch-, Erzähl-, Lese-, Reim- und Schriftkultur bezeichnet. Obwohl *Literacy* ein Teil von Sprachbildung und -förderung im Kita-Alltag sein sollte, mangelt es in der Praxis oft an alltagsintegrierten *Literacy*-Aktivitäten, besonders im Hinblick auf die phonologische Bewusstheit und den Umgang mit Schrift (vgl. Wirts, Egert & Reber 2017). Gerade Kinder, die in ihrer kognitiven Entwicklung besonders weit sind, sind an vielfältigen Erfahrungen rund um Sprache und Schrift oft besonders interessiert.

Wie Studien zeigen, führt dabei die Förderung von freien, nicht bewerteten Formen des Schreibens in Spielkontexten zu erheblichen Verbesserungen der *Literacy*-Fähigkeiten (vgl. Geyer 2021). Dafür kann eine Schreibwerkstatt eine anregende Umgebung bieten, in der anschlussfähige, individuelle und alltagsintegrierte Lernprozesse im Kontext dieser Erfahrungsbereiche initiiert, herausgefordert und unterstützt werden können (vgl. Arnold 2024).

Eine Schreibwerkstatt kann als fester Rollenspielbereich eingerichtet werden, in dem Kindern eine vielfältige Materialauswahl bereitgestellt wird, die Schrift und Schriftlichkeit in all ihren Funktionen erlebbar machen. Da Kitas nur ein begrenztes Raumangebot zur Verfügung steht, wurde an der HAWK Hildesheim eine mobile Schreibwerkstatt entwickelt, die im verschlossenen Zustand nur wenig Platz benötigt (vgl. Arnold & Rohmann 2024). Aufgebaut bietet die Schreibwerkstatt Spiel- und Lernplätze für vier bis acht Kinder, inkl. Pinnwand und Spiegel. Dazu sind vielfältige Materialien frei zugänglich, übersichtlich und ansprechend präsentiert. Didaktisch werden Methoden der all-

tagsintegrierten Sprachförderung in Kombination mit der offenen Materialpräsentation einer Lernwerkstatt genutzt, in der Materialien, Handlungen, Personen sowie das eigene Lerntempo von den Kindern frei gewählt werden können. Wesentlich ist dabei die Begleitung durch kompetente Fachkräfte, die zum einen Materialbedarfe erkennen, zum anderen sich auf Interessen und Spielthemen der Kinder einlassen können. So kann es sein, dass Kinder sich für ein sorgfältig von der Fachkraft ausgesuchtes Material nicht interessieren oder es ganz anders verwenden als geplant. Viele Möglichkeiten bietet die Schreibwerkstatt schließlich für eine multi- und plurilinguale Didaktik im Kontext von Mehrsprachigkeit (siehe Kapitel 6.2). Dazu dienen z. B. verschiedene Zeichen- und Schriftsysteme, die Kinder mit hohen sprachlichen Fähigkeiten besonders herausfordern.

Aktuell wird Lernwerkstattarbeit mit Kindern in Richtung einer partizipatorischen Didaktik weiterentwickelt (vgl. Kaiser & Jung 2020). Christel van Dieken, eine der Begründerinnen der Lernwerkstattarbeit in Deutschland, hat sich dagegen vom Begriff der Lernwerkstatt gelöst und spricht heute allgemeiner von *Werkstattarbeit* (siehe Interview weiter unten). Sie berichtet, dass die Einrichtung einer Lernwerkstatt in der Kita nicht selten den Effekt hatte, „dass die Eltern völlig begeistert waren, dass es so einen Raum in der Kita gab. Und dann ihre Kinder total unter Druck gesetzt haben, dass sie bitte, bitte heute in die Lernwerkstatt gehen sollen, weil das ist der Ort, wo ‚gelernt‘ wird. Und das ist natürlich das Gegenteil von dem, was man eigentlich bewirken wollte“.

Darüber hinaus können Lernwerkstätten „Räume für Erwachsene und/oder Kinder sein, in denen man das ‚Lernen lernen‘ kann“ (van Dieken 2014, o. S.). Im Rahmen kindheitspädagogischer Studiengänge wurde Lernwerkstattarbeit als hochschuldidaktisches Konzept aufgebaut und weiterentwickelt (vgl. Brée et al. 2015, 2016; Kaiser & Jung 2020). Während der Coronapandemie wurden dabei auch Ansätze zur digitalen Transformation und Weiterentwicklung des Konzepts der Lernwerkstatt im Kontext der Hochschullehre entwickelt (vgl. Brée, Kaiser & Wittenberg 2021).

Die enge Verbindung von Lernwerkstattarbeit und dem im folgenden Kapitel vorgestellten Ansatz der Stiftung Kinder forschen wird z. B. in einem gemeinsamen Projekt der Stiftung mit dem Bildungsträger Fröbel Bildung und Erziehung gGmbH (2019) deutlich. Hier haben sich vier Kitas damit befasst, Freiräume zum Entdecken und Forschen zu finden und zu gestalten. Dies beinhaltet die Bereitstellung flexibel gestaltbarer Raumbereiche, die bewusste Auswahl vielfältiger Materialien, die partizipative Gestaltung der Ordnung und Aufbewahrung von Materialien und die Orientierung an den Fragen und Lernprozessen der Kinder. Obwohl der Begriff Lernwerkstatt in der Broschüre nicht verwendet wird, sind die konzeptuellen Überschneidungen offensichtlich.

Interview mit Christel van Dieken

Christel van Dieken ist Diplom-Pädagogin, Bildungsreferentin und Organisationsberaterin für Kitas und Grundschulen. Sie spielte eine maßgebliche Rolle bei der Einführung und Entwicklung der Lernwerkstattarbeit in deutschen Kitas. Sie leitet die Waterkant Academy van Dieken für Werkstattarbeit in Hamburg.

Was bedeutet das Konzept der Werkstattarbeit heute für dich?

Das Konzept der Werkstatt-Pädagogik wird von drei Säulen getragen: die Säule der Werkstattarbeit, die der ästhetischen Bildung und die der Offenen Pädagogik. Das wesentliche Ziel in der Werkstatt-Pädagogik ist es, Kindern Entwicklungsangebote zu machen, indem man individualisiert und differenziert, Vielfalt und Unterschiedlichkeit bietet, um beste Entwicklungsbedingungen für Kinder zu schaffen, und ihre Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit fördert. Dafür brauchen Kinder bestimmte Rahmenbedingungen, und dies auf drei unterschiedlichen Ebenen: auf der Ebene der Beziehung, auf der Ebene des Raumes und der des Materials. Und dann geht es natürlich darum, welche Rolle an dieser Stelle die pädagogischen Fachkräfte haben. Heute würde ja jeder sagen, dass sie Lernbegleiter:innen sind, aber man muss natürlich konkreter definieren, was in diesem Konzept dann ein:e Lernbegleiter:in ist.

Die Säule der ästhetischen Bildung ist dabei ganz wesentlich. Das bedeutet, Kindern möglichst viele sinnliche, differenzierte Angebote zu machen, wofür sie dann auch Ausdrucksmöglichkeiten finden können. Dies Konzept ist sehr eng an die Reggio-Pädagogik angelehnt, an die 100 Sprachen der Kinder. Der Unterschied zur Reggio-Pädagogik ist für mich, dass dies aus meiner Sicht nur in einem Offenen Konzept geht, weil es sich nur in diesen räumlichen Möglichkeiten ermöglichen lässt. Das kann ich nicht alles in einem Raum unterbringen. Zudem spielt der Aspekt der Eigentätigkeit, der Eigenständigkeit, der Selbstständigkeit der Kinder eine wesentlich stärkere Rolle – und das grundsätzliche Prinzip, den Kindern weitestgehende freie Wahl zu ermöglichen. Dafür brauche ich eine bestimmte Struktur, das geht meines Erachtens nicht in einem traditionellen Gruppenkonzept. Deswegen ist das für mich untrennbar miteinander verbunden.

Und der dritte Part ist der der Werkstattarbeit, ein Ansatz, der ursprünglich aus der Reformpädagogik kommt als Ansatz für die Schule, in dem es darum ging, Projektarbeit in das Zentrum zu stellen, etwas mit den Händen zu tun, mit Kopf, Herz und Hand zu lernen. In Kitas war das zunächst ein Raum, der drei inhaltliche Schwerpunkte hatte: einen Naturforscherbereich, eine Schreibwerkstatt und eine Mathewerkstatt. Gedacht war dies insbesondere für den Übergang von der Kita zur Schule, mit Materialien, die zur Selbsttätigkeit auffordern, und anders betreut, als das so in der üblichen Kita der Fall war. Das hat dann zur Folge gehabt, dass Kolleg:innen gesagt haben: „Wieso machen wir das nur in diesem einen Raum hier so? Also, eigentlich müsste dieses Prinzip doch auch in anderen Räumen gehen.“

Die Offene Arbeit spricht von Funktionsräumen, was ich einen schrecklichen Begriff finde. Ich nenne das Erfahrungsräume: Es geht darum, dass es Erfahrungsräume gibt für

Kinder, die bestimmte thematische Schwerpunkte haben, in denen es aber auch Verknüpfungen gibt mit allen anderen Bildungsbereichen. Dies ist der Part, der für mich über die Offene Arbeit hinausgeht. Meine Idee ist, dass es Räume gibt, die sich immer erweitern lassen. In einem Raum, in dem es ein Architekturbüro gibt, kann ich auch Rollenspiel machen. Im Forscherraum wäre bei mir eine Staffelei, damit ich vielleicht die Schmetterlinge zeichnen kann, die ich gefunden habe. Und so weiter.

Werkstattpädagogik würde ich als „Offene Arbeit plus“ bezeichnen: Die Haltung der Offenen Arbeit ist die Grundlage, das Werkstattprinzip das „plus“. Das ist, denke ich, gar nicht so einfach umzusetzen. So ist zum Beispiel immer wichtig, dass ein Raum eine erkennbare Struktur hat. Weiter brauchen wir Menschen, die eine Idee haben, wie vielfältig ich mit einem Thema arbeiten kann, damit Kinder immer das Prinzip der Vielfalt und Unterschiedlichkeit erleben können. Meine Vision dabei ist, dass Kinder eine Idee davon entwickeln können, welche Ausdrucksformen es gibt, und Erfahrungen damit machen können. Und für sich vielleicht auch eine Vorstellung davon haben, was bin ich eigentlich für eine? Was für Sprachen spreche ich? Was ist meine Ausdrucksform so? Und das ist für mich wiederum ein Konzept, das Ernst mit der Vorstellung macht, Stärken zu stärken.

Ein entscheidendes Prinzip ist dabei: Ich brauche, wie in einer anderen Werkstatt, Experten, die für den jeweiligen Erfahrungsbereich zuständig sind. Das Entscheidende bei den Experten ist für mich, dass das Menschen mit Leidenschaft sind. Wir müssen Menschen finden, die sagen: „Ja. Das ist meins. Genau dafür schlägt mein Herz.“ Das kann zunächst niemand, denn niemand lernt in seiner Ausbildung, weder an der Erzieherfachschule noch an der Hochschule oder sonst irgendwo, Experte für einen Bildungsbereich zu sein. Das ist meines Erachtens ein riesengroßes Problem, weil die Erzieherausbildung bedeutet – das hat schon Axel Wieland vor 30 Jahren gesagt –, pädagogischen Zehnkampf zu machen. Also von allem so ein bisschen.

Hast du dich in diesem Zusammenhang auch schon mit dem Thema Begabungsförderung beschäftigt?

Oft ist das Interesse von Trägern und Kitas eher auf Kinder gerichtet, die besonderen Förderbedarf haben. Da ist die Rückmeldung oft, dass gesagt wird: „Dieses Konzept ist so wunderbar, gerade für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, weil der Aspekt der Konkurrenz einfach wegfällt“. Aber gerade deswegen glaube ich, dass es auch ein wundervolles Konzept für besonders begabte Kinder ist: Die Grundidee, dass jedes Kind in jedem Bereich etwas findet, was seinen Kompetenzen, seinen Fähigkeiten, seinen Interessen entspricht. Das ist natürlich ein riesenhoher Anspruch. Es bedeutet, sowohl in Bezug auf Raum als auch auf Material immer das Prinzip der Vielfalt und Unterschiedlichkeit und das Prinzip der unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade umzusetzen – real bezogen auf die Kinder, die da sind. Wenn ich da jetzt 20 Kinder habe, dann würde ich schauen: „Aha, der ist jemand, der gern Dinge mit komplizierten technischen Materialien bauen würde, gerne, wohingegen ein anderes Kind lieber mit einfachem Holz baut. Dann wäre der nächste Schritt herauszufinden, was für jedes einzelne Kind eine Herausforderung ist. Eine Kita, eine gute Kita, muss so sein – und das gilt auch für Kinder, die besonders begabt sind –, dass jedes Kind Herausforderungen erhält, die es auf Zehenspitzen erreichen kann.“

Wie kann man nun den Ansatz der Werkstattpädagogik in der Arbeit mit begabten undentwicklungsschnellen Kindern nutzen?

Also, ich würde da erst mal überhaupt nichts anderes machen als mit jedem anderen Kind auch. Wenn ein Kind in einem besonderen Bereich besonders begabt ist, würde ich das ja mitkriegen, weil dieses Kind in der Werkstatt-Pädagogik ja dann besonders gern in einem speziellen Raum wäre oder sogar dort etwas Besonderes gerne machen würde. Dann würde ich beobachten: Findet dieses Kind etwas, in das es sich verwickeln lässt? Dass sie denken: „Oh, was ist das denn? Das ist ja spannend!“ Verwickeln lassen heißt, ich kann es mit etwas verknüpfen, was mir schon bekannt ist, aber es muss auch was dabei sein, was ich noch nicht kenne. Also, findet es eine Herausforderung, was es interessiert? Und wenn dann Nachfragen gestellt werden: Reicht aus, was an Material in diesem Bereich da ist, oder müsste ich noch etwas dazutun? Das wäre meine Herangehensweise. Was dann wiederum aber ja bedeutet, dass ich Ahnung davon haben müsste, was ein nächster Schritt denn überhaupt sein könnte. Wenn es zum Beispiel darum geht, eine Verknüpfung herzustellen zum Bereich der Architektur, dann müsste ich als Pädagogin ja eine Idee haben, wo gucke ich denn da überhaupt? Wo finde ich etwas? Wo finde ich etwas über Architekten? Was gibt es für Baustile? Ein wesentlicher Aspekt, um das in die Realität umzusetzen, ist nicht, ob die richtigen Materialien im Raum sind, sondern, ob ich eine Pädagogin habe, die wahrnehmen und verstehen kann, ob das, was da ist, eine Herausforderung ist für dieses Kind. Und wenn nicht – was könnte denn ein nächster Schritt sein? Was könnte ein anderes Material sein?

Ein wichtiger Aspekt ist das Thema Verantwortung. Ich glaube, dass es auch darum geht, dass Kinder es brauchen, eine reale Verantwortung für etwas zu übernehmen. Was ja auch bedeutet, ernst genommen, wichtig genommen zu werden und so weiter. Das wiederum hat ja auch etwas damit zu tun, welche kognitiven Fähigkeiten ein Kind hat und wo es zum Beispiel eine Übersicht über etwas hat, um was planen zu können, was andere vielleicht noch gar nicht können.

Sehr hilfreich ist hier das Prinzip der unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade. In der Praxis erlebe ich, dass viele Pädagog:innen keine Idee davon haben, was das sein könnte. Es reicht ja nicht, einfach zu sagen: „unterschiedliche Schwierigkeitsgrade“. Was heißt das denn ganz konkret? Was sind unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bezogen auf den Bereich Naturforschung? Oder bezogen auf ein Mikroskop? Da kann ich eine Lupendose hinstellen. Ich kann aber auch ein iPad hinstellen, auf dem ich auch etwas speichern, und so weiter. Es kann aber auch sein, dass genau das gerade nicht der Punkt ist, der interessant wäre, sondern ein ganz anderer, vielleicht weil ein Kind sich zunächst noch feinmotorisch entwickeln muss. Wenn ich das erkennen können will, muss ich etwas über die entwicklungspsychologischen Schritte in diesem Erfahrungsbereich wissen. Das heißt, ich muss dann etwas darüber wissen, wie sich Kompetenzen zum Bereich Bauen und Konstruieren entwicklungspsychologisch entwickeln. Das muss ich wissen. Dann kommt der nächste Schritt, dass ich in der Tätigkeit des Kindes verstehen muss, was da jetzt gerade passiert. Das Entscheidende ist – das hört sich jetzt banal an –, ich muss daran Spaß haben. Es muss mir Freude machen, dieses Kind zu beobachten und das zu verbinden mit dem, was ich weiß.

Das stellt natürlich hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte, die sich mit den verschiedenen Themen auskennen oder zumindest Wege kennen müssen, wie man sich solches Wissen erschließt. Also, zum Beispiel, was heißt denn Schreiben lernen? Was wissen wir über die Entwicklungsstufen von Schrift? Das würde bedeuten, dass ich verschiedene, vielleicht wissenschaftliche Erklärungsansätze dazu wissen müsste. Noch besser wäre, wenn ich die aktuellsten kennen würde. Und das muss ich dann auch noch in der Praxis umsetzen. Ich frage mich oft, wie man Räume in der Kita gestalten und Materialangebote machen kann, ohne etwas über Entwicklungspsychologie, bezogen auf die Bildungsbereiche, zu wissen. An der Stelle ist es wichtig, das Prinzip von Selbsttätigkeit und Differenzieren, Individualisieren auf weitere Entwicklungsschritte zu beziehen und das dann umzusetzen. Und das, finde ich, ist schon ein sehr hoher Anspruch. Ich kann ja nicht in allen Bereichen so intensiv qualifiziert sein, dass ich alles abdecken kann. Wenn wir uns die Curricula angucken, dann denke ich: Es gibt doch keinen Menschen, der das alles kann. Natürlich gibt es das nicht.

An welcher Stelle braucht es nun eine solide Qualifikation der Fachkräfte und Kita-Teams?

Der erste Schritt ist ja schon der, dass es in Kitas Menschen gibt, die sich definieren als Experten, und die auch genauer definieren, was heißt es, Experte zu sein. Ich nenne das immer: „Es geht darum, sich den Reichtum eines Themas zu erschließen.“ Also, eine Idee davon zu kriegen, was in einem Thema eigentlich alles drinsteckt. Auf Fortbildungen ist es für viele dann so, als wenn ein Vorhang weggezogen worden ist. Als wenn eine Tür aufgeht: „Wow, das wäre ja genial.“ Das ist ein Punkt, an dem man Menschen unheimlich gut erreichen kann. Wie erreicht man Menschen, diesen Weg mitzugehen? Wenn ich emotional berührt bin und wenn ich denke: „Oh ja, das wäre wirklich total spannend. Da hätte ich Lust drauf.“

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag der Lernwerkstattarbeit zur Begabungsförderung?

Lernwerkstätten und Werkstattarbeit können gute Lernbedingungen für unterschiedlichste Kinder bereitstellen. Für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder ist die (Lern-)Werkstattarbeit aus mehreren Gründen besonders gut geeignet. Zum einen baut sie auf der Fähigkeit von Kindern zum eigenverantwortlichen Lernen und Arbeiten auf und fördert diese. Zum anderen lässt sie sich differenziert ausgestalten, sodass Kinder auf unterschiedlichen Entwicklungs- bzw. Kompetenzniveaus angemessenes Material vorfinden. Lernwerkstätten oder Lernwerkstattbereiche können es zudem Kindern ermöglichen, Interessen allein und ungestört nachzugehen, was insbesondere begabte Kinder anspricht, die eher zurückhaltend sind und den ständigen Trubel in der Kindergruppe anstrengend finden.

Hervorzuheben sind dabei der breitere Kontext des Konzepts und die Verbindung zur Primar- und auch zur Erwachsenenbildung. Bedeutungsoffene Materialien sind nicht auf

eine bestimmte Altersgruppe beschränkt. Gleichzeitig ermöglicht das Prinzip der unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade, Materialien und Impulse auf die Themen und den Entwicklungsstand der Kinder auszurichten.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen Lernwerkstatt als *Raum* und (Lern-)Werkstatt*arbeit*. Vom Ansatz her kann Lernwerkstattarbeit überall stattfinden. Um diese umfassend umzusetzen, sind ein entsprechend eingerichteter Raum und vielfältige Materialien unverzichtbar. Dazu reicht es aber nicht aus, einen Raum mit Material zu bestücken und auf das Türschild „Lernwerkstatt“ zu schreiben. Entscheidend ist die fachliche Begleitung: Fachkräfte müssen in der Lage sein, als Expert:innen und Impulsgeber:innen anregende und anspruchsvolle Settings bereitzustellen und Kinder bei ihren Aktivitäten zu begleiten. Die inhaltliche Arbeit mitentwicklungsschnellen und begabten Kita-Kindern kann dabei auch auf Praxisanregungen für Kinder im Grundschulalter zurückgreifen und damit unterschiedliche Kinder auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau ansprechen.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Voraussetzung für das Gelingen von Lernwerkstattarbeit ist, dass sich das Angebot nicht auf vorgefertigte Aufgaben- und Materialsets beschränkt, sondern Kindern tatsächlich vielfältige Wege der Arbeit an ihren individuellen Themen ermöglicht. Gleichzeitig benötigen Fachkräfte spezifisches Expert:innenwissen, um die Themen der Kinder angemessen aufzugreifen und gemeinsam mit den Kindern weiterentwickeln zu können.

4.8 Stiftung Kinder forschen

Die Stiftung Kinder forschen – bis 2022 Stiftung Haus der kleinen Forscher – ist eine bundesweite Bildungsinitiative für Kitas, Horte und Grundschulen. Sie fördert frühe MINT-Bildung (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) und nachhaltiges Handeln durch ein hochwertiges Fortbildungsprogramm sowie durch Bereitstellung vielfältiger Materialien. Seit 2021 wird sie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, seit 2025 BMFTR) dauerhaft institutionell gefördert.

Am Beginn der Bildungsinitiative stand im Jahre 2006 die Vision, jede Bildungsinstitution zu einem Ort des Forschens zu machen. Zunächst orientierte sich das Programm an traditionellen, oft angebotsorientierten Formen der im schulischen Bereich entwickelten MINT-Bildung. Mit der Erweiterung auf den vorschulischen Bereich wurde das Konzept jedoch wesentlich weiterentwickelt. Der pädagogische Ansatz der Stiftung Kinder forschen „beruht auf der Ko-Konstruktion – das bedeutet, dass Kinder und ihre Bezugspersonen Lernprozesse gemeinsam gestalten. Dabei werden die Jungen und Mädchen als kompetente, aktiv lernende, neugierige und weltoffene Individuen ernstgenommen“ (Stiftung Kinder forschen 2024a, o. S.). Im Vordergrund stehen dabei Entdecken und Forschen als „Zukunftskompetenzen“ (ebd.).

Grundlage dafür ist ein Bild vom Kind, das von den folgenden Prämissen ausgeht:

- Kinder sind reich an Vorwissen und Kompetenzen.
- Kinder wollen von sich aus lernen.
- Kinder gestalten ihre Bildung und Entwicklung aktiv mit.
- Jedes Kind unterscheidet sich durch seine Persönlichkeit und Individualität von anderen Kindern.
- Kinder haben Rechte.

Ein Schlüssel für den pädagogischen Ansatz der Stiftung ist das Konzept der ko-konstruktiven Lernbegleitung (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019, S. 31). Grundlage dafür sind eine wertschätzende Atmosphäre, eine Orientierung am Kind und der Dialog.

Das Gesamtkonzept der Stiftung beruht zum einen auf spezifischem Wissen zur Entwicklung von MINT-Kompetenzen, zum anderen auf grundlegenden Erkenntnissen zu kindlichem Lernen. Wesentlich ist dabei die Förderung der Selbstwirksamkeit von Kindern und des schlussfolgernden und problemlösenden Denkens. Dazu werden vier Bereiche pädagogischer Ziele konkretisiert (ebd., S. 50f.):

- Begeisterung für gemeinsames Entdecken und Forschen
- konkrete pädagogische Handlungsstrategien für die MINT-Lernbegleitung
- MINT-Wissen und MINT-Vorgehensweisen: wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen
- die Einstellungen und das professionelle Rollen- und Selbstverständnis der Fachkräfte.

Für die Arbeit zu den verschiedenen Bereichen der MINT-Bildung wurden mehrere *Forschungskreise* entwickelt, die als Modelle oder Werkzeuge für eine gute Lernbegleitung dienen. Sie können pädagogischen Fachkräften dabei helfen, gemeinsam mit den Kindern zu experimentieren und in einen Dialog über Alltagsphänomene zu treten. Es gibt jeweils einen Forschungskreis zu Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (ebd., S. 90ff.). Die Forschungskreise bieten durch ein mehrschrittiges Vorgehen konkrete Orientierung für das ausgangsoffene Forschen mit Kindern, können in der Praxis aber flexibel eingesetzt werden. Ergänzt werden sie durch ein Modell zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Form einer Blume mit fünf Blütenblättern (ebd., S. 53). Darauf aufbauend wurde eine Vielzahl von Präsenz- und Onlinefortbildungen sowie Materialien zu spezifischen Themen entwickelt, die ein breites Spektrum von konkreten Forschungsideen im Kita-Alltag bis hin zu grundlegenden Fragen nachhaltiger Entwicklung umfassen.

Monitoring-Berichte, wissenschaftliche Studien, regelmäßige Publikationen sowie die Zertifizierung von Einrichtungen sichern die Umsetzung der Arbeit in der Stiftung ab. Fokussiert werden nicht nur Themen aus der MINT-Bildung, sondern z. B. auch grundlegende Fragen der Organisations- und Qualitätsentwicklung in Kitas. Angesichts aktueller Belastungen vieler Fachkräfte wird die Notwendigkeit der Unterstützung von Entwicklungsprozessen in Kitas und Teams besonders hervorgehoben (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2023a, 2023b).

Praxisbeispiel: Die Forschungskreise

Die sogenannten „Forschungskreise“ unterstützen pädagogische Fachkräfte bei der Lernbegleitung von Kindern. Sie können sowohl bei gezielten, vorab geplanten Angeboten zum Einsatz kommen als auch beim Eingehen auf Themen und Interessen von Kindern im Kita-Alltag. Zusätzlich zum naturwissenschaftlich ausgerichteten Forschungskreis gibt es einen Mathematikkreis, einen Informatikkreis und einen Technikreis, die jeweils auf einer DIN-A4-Seite visualisiert werden. In den Kreisen werden jeweils mehrere Schritte vorgeschlagen, mit denen das jeweilige Thema bearbeitet werden kann, z. B. für den Bereich Naturwissenschaft:

- eine Frage an die Natur stellen
- Ideen und Vermutungen sammeln
- ausprobieren und Versuch durchführen
- beobachten und beschreiben
- Ergebnisse dokumentieren
- Ergebnisse erörtern

Für jeden Schritt werden konkrete Anregungen gegeben (Stiftung Kinder forschen 2024b).

Dabei sind die Forschungskreise nicht als starre Vorgabe zu verstehen, sondern als Werkzeuge, um mit Kindern zu experimentieren und in einen Dialog über Phänomene zu treten, die sie interessieren. Sie unterstützen damit sowohl das *scaffolding* als auch das *sustained shared thinking* als Ansatzpunkte für gute Interaktionsqualität.

Insbesondere für die Arbeit mit Kindern mit Entwicklungsvorsprüngen sind die von der Stiftung bereitgestellten Materialien zu der Vielzahl an Themen hilfreich, da diese für den gesamten Bereich der Vor- und Grundschulbildung entwickelt wurden und damit auch fachliche Grundlagen, Methoden und Ansätze bereitstellen, die im Elementarbereich nicht selbstverständlich sind.

Interview mit Prof. Dr. Stefan Brée und Alexandra Igel-Brée

Prof. em. Dr. Stefan Brée ist Erzieher, Künstler, Erziehungswissenschaftler und war Professor für Bildung in der Kindheit mit Schwerpunkt Didaktik an der HAWK Hildesheim. In der Ästhetischen Werkstatt und im Ästhetischen Labor hat er den Ansatz der Lernwerkstattarbeit umgesetzt und weiterentwickelt. Außerdem arbeitet er seit vielen Jahren mit der Stiftung Kinder forschen zusammen.

Alexandra Igel-Brée ist Diplom-Sozialpädagogin mit langjähriger Erfahrung in der pädagogischen Arbeit mit begabten undentwicklungsschnellen Kindern. Aktuell ist sie Netzwerkkoordinatorin der Stiftung Kinder forschen für die Region Hannover.

Könnten Sie zunächst etwas zum Konzept von Kinder forschen sagen?

Brée: Bei der Stiftung Kinder forschen ist ein wesentlicher Bestandteil die Idee der Ko-Konstruktion, also, die Art und Weise, wie miteinander kommuniziert wird und wie Themen aufgegriffen, vorbereitet und begleitet werden. Das ist zum einen die Frage, wie begleitet wird, wie Impulse gegeben werden, zum anderen, wie Umgebungen gestaltet sind und wie Prozesse aufgebaut werden. Dies schließt an lernwerkstattartige Umgebungen an, die eben besonders anregungsreich sind. Ausgehend von Alltagsphänomenen, die beobachtet werden, zu denen Kinder Fragen stellen, gibt es die Forschungskreise. Kinder stellen Fragen, greifen auf Vorwissen zurück, wollen was ausprobieren und stellen Hypothesen auf, die dann überprüft werden. Dann wird dokumentiert, sich noch mal darüber ausgetauscht und gegebenenfalls weitergemacht, mit irgendeiner neuen Frage.

Dieser ganze Prozess wird von uns begleitet. Wir als Fachkräfte müssen dafür sorgen, dass das Material da ist. Der andere Aspekt, der in den letzten Jahren ganz stark aufgegriffen wurde, ist die Frage des Dialogs und der Lernbegleitung. Das ist kompatibel mit den Ideen, die aus der Interaktionsforschung und der Sprachförderung gekommen sind. Neben der guten, anregungsreichen Lernumgebung muss es eben auch eine gute anregungsreiche Kommunikationsebene geben, damit wechselseitige Resonanzbeziehungen entstehen. Es muss etwas in Schwingung geraten. Wenn es nicht in Schwingung gerät, auf diesen zwei Ebenen, die etwas mit den Kindern machen, also Neugier, Motivation, Interesse, dann sieht es schlecht aus.

Sie sind ja nun schon lange für die Stiftung Kinder forschen aktiv. Wie hat sich der Ansatz der Stiftung aus Ihrer Perspektive in dieser Zeit verändert?

Igel-Brée: Da gibt es den schönen Spruch: „Experimentierst du noch oder forschst du schon?“ Früher gab es diese Experimentierkarten. Die gibt es noch, aber heute geht es in erster Linie darum, Kinder zu stärken, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen und dafür eine gute Lernbegleitung zu ermöglichen.

Was ist das Spezifische, das das Konzept der Stiftung Kinder forschen über die allgemeine Grundhaltung hinaus zur Förderung besonders interessierter und kognitiv weit entwickelter Kinder beitragen kann?

Brée: Es ist die Breite der möglichen Themen für den naturwissenschaftlich-technischen Bereich, vom Forschen zu Sprudelgasen bis hin zu Stadt, Land, Wald, Lebensräume entdecken oder Bildung für nachhaltige Entwicklung. Auf jeden Fall die Breite und die Qualität des Materials, das zur Verfügung gestellt wird. Und die Möglichkeiten, sich zu all diesen Themen spezielle Kompetenzen anzueignen.

Igel-Brée: Zum Beispiel: Ich möchte Forschen zu Sprudelgasen machen. Was steckt denn dahinter? Was gibt es da für praktische Ansätze?

Brée: Dazu werden Materialien zur Verfügung gestellt und auch eigene Forschungsprozesse angeregt. Wie begleite ich das eigentlich? Wie gestalte ich eine Lernumgebung dazu? Die Materialien der Stiftung sind einfach eine tolle Sammlung, auf die man zurückgreifen und mit der man sich intensiv auseinandersetzen kann. Ich glaube, dass daraus auch die

Arbeit mit hochbegabten Kindern sehr viel gute Impulse kommen können, dass man das gut nutzen kann dafür.

Igel-Brée: So haben wir die Forschungskarten für die Kinder, die gehen hoch bis in die Grundschule. Das heißt, ich kann auch mit Kindergartenkindern auf einem höheren Niveau arbeiten.

Brée: Und alles ist immer auch reflektiert, mit entsprechendem Rahmen und Bezug zu den Bildungs- und Orientierungsplänen für Kindergarten und Schule.

Igel-Brée: Eine Pädagogik im Sinne der Stiftung ermöglicht eine anregende Lernumgebung, in der begabte Kinder ganz viel finden und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können. Und wenn das eine Kita so umsetzt, ist das ein sehr begabungsfreundlicher und -förderlicher Ansatz, der anregt und viele Aspekte hat, die hochbegabte Kinder häufig interessieren. Sie können sich mit Themen und Projekten intensiver beschäftigen und dabei immer tiefer gehen. Gerade auf der kognitiven Ebene kann das sehr anregend sein.

Was genau ist es, dass so eine anregende Lernumgebung ausmacht? Und was bedeutet „immer tiefer gehen“ konkret?

Igel-Brée: Das ist ein bisschen so wie in der Reggio-Pädagogik, in der ich Materialien zur Verfügung habe und etwas herausfinden kann, oder in der Lernwerkstatt, einem Forscherraum, in dem Kinder Sachen entwickeln und sich Fragen stellen können. Und dann geben die pädagogischen Fachkräfte zusätzliche Impulse. Wir haben zum Beispiel das Thema „Licht, Optik entdecken, Lichtfarben sehen“. Da arbeiten wir mit dem Lichttisch, verschiedenen Materialien, auch Alltagsmaterialien, und mit Taschenlampen. Damit können die Kinder etwas über Transparenz und Schattenbildung herausfinden. Ich kann es ausmessen. Wie lang ist der Schatten? Wie kann ich das vielleicht noch als eine Geschichte machen, als ein Schattentheater? Dazu haben wir unglaublich viele anregende Materialien, dazu auch Kinderbücher. Wir regen vielfältige Zugänge an, und dann kann man immer tiefer gehen.

Brée: Dazu braucht man dann entsprechendes Wissen. So gibt es zum Thema Licht und Schatten mindestens drei, vier verschiedene wissenschaftliche Ansätze, die man mit Experimenten erproben kann, ohne das explizit zu wissen. Es ist natürlich schwierig, wenn ich in der Pädagogik damit arbeiten will und keine Ahnung von den fachlichen Grundlagen habe ...

Diese Betonung der Notwendigkeit spezifischen Wissens, damit man Prozesse zu bestimmten Themen gut begleiten kann, ist ein besonderer Aspekt des Ansatzes der Stiftung Kinder forschen. Wie stellt die Stiftung Ihnen als Multiplikator:innen dieses Wissen bereit, damit Fachkräfte in der Lage sind, mit den Kindern dazu zu arbeiten?

Igel-Brée: Wir haben jetzt den „Campus“, da gibt es für besonders interessierte Erwachsene viele Unterlagen zu den verschiedenen Themen. So gibt es Materialien dazu, wie sich z. B. mathematische Konzepte von Kindern entwickeln oder wie man die verschiedenen Entwicklungsstufen der Kinder in bestimmten Bereichen interpretiert. Und dann geht es darum, dass man solche Schritte mit den Kindern gehen kann. Dann schauen wir mal, wo haben wir dazu ein Fachbuch? Wo können wir das recherchieren?

Brée: Das will ich noch etwas präzisieren. Man muss dieses Wissen nicht unbedingt haben. Aber man muss bereit sein, zu wissen oder überhaupt die Annahme zu haben, dass

es ganz viel gibt, was ich nicht weiß. „Und du, Fritz, Maria und so, du auch nicht. Jetzt gehen wir gemeinsam auf die Suche. Und dann unterstütze ich euch da, wo ihr es braucht.“ Dazu muss man bereit sein.

Igel-Brée: Die Multiplikator:innen der Stiftung, die die Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte durchführen, müssen sich regelmäßig fortbilden und alle zwei Jahre akkreditieren, und da wird höchstes Niveau erwartet.

Brée: Zudem gibt es die wissenschaftliche Begleitforschung, die zu allen wichtigen Fragen die entsprechenden Studien und Expertisen einholt, die man auch nachlesen kann. Wenn man ein Thema vertiefen will, ist das immer möglich. Das ist schon etwas Besonderes, es gibt keinen anderen Anbieter, der das in dieser Breite macht, Angebote regelmäßig evaluiert und auch wirklich wissenschaftlich auf neuestem Stand ist. Aktuell wird zum Beispiel die Nachhaltigkeitsdiskussion aufgegriffen, was ich persönlich sehr gut finde, weil dies auch einen zivilisationskritischen Aspekt umfasst. Wir können einfach nicht so weitermachen wie bisher und so naiv mit Technik und Naturwissenschaft umgehen, ohne uns grundlegende Gedanken dazu zu machen. Und das ist in der Form, finde ich, einzigartig.

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag des Ansatzes der Stiftung Kinder forschen zur Begabungsförderung?

Zunächst hat der Ansatz der Stiftung viele Gemeinsamkeiten mit vielen anderen diskutierten pädagogischen Konzepten, insbesondere der Reggio-Pädagogik und der Werkstattarbeit, zu denen es auch viele inhaltliche Verbindungen gibt. Gleichzeitig ist der Kontext zur MINT-Bildung insbesondere für Kinder interessant, die sich für mathematische, naturwissenschaftliche und technische Themen interessieren und Dingen auf den Grund gehen wollen. Hier stellt die Stiftung Kinder forschen einen beeindruckenden Materialpool bereit, den kaum ein anderes Konzept in dieser Breite bieten kann. Der besondere Beitrag des pädagogischen Ansatzes der Stiftung Kinder forschen besteht darüber hinaus darin, die Bedeutung des spezifischen Fachwissens von Fachkräften hervorzuheben und Angebote bereitzustellen, die es Fachkräften ermöglichen, kontinuierlich ihr Wissen zu erweitern und in der Arbeit mit Kindern praktisch umzusetzen.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Zentrales Werkzeug für die Umsetzung des Ansatzes sind die lernanregende Interaktion und die Arbeit mit den „Forschungskreisen“. Die darin vorgeschlagenen Schritte sind dazu geeignet, die Auseinandersetzung mit Themen der Kinder zu erweitern und inhaltlich ausdifferenzieren. Insbesondere die Dokumentation und Reflexion der Ergebnisse regen kontinuierliche Lernprozesse an. Die inhaltliche Vertiefung wird durch den umfangreichen Materialpool der Stiftung unterstützt, mit dem Fachkräfte ihr fachliches Wissen erweitern und sich auch in Themen einarbeiten können, mit denen sie sich bisher nicht befasst haben.

Wie beim Ansatz der Lernwerkstattarbeit ist dabei der altersübergreifende pädagogische Ansatz hervorzuheben, der den Elementar- und Primarbereich umfasst und Materia-

lien und Methoden für den gesamten Altersbereich bereitstellt. Die inhaltliche Arbeit mit entwicklungsschnellen und begabten Kindergartenkindern kann daher auf Materialien für ältere Kinder zurückgreifen und Kinder auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau ansprechen. Hier ist besonders hilfreich, dass auch die bereichsspezifische Kompetenzentwicklung von Kindern thematisiert wird und Fachkräften Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden, diese jeweils angemessen zu begleiten.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Der umfassende und vielfältige Materialpool der Stiftung ist sehr inspirierend. Er könnte allerdings auch dazu verleiten, Themen an Kinder heranzutragen, anstatt die eigenen Themen der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen. Gerade weil der Stiftung bewusst ist, dass die Bereitstellung von vorgegebenen Materialien und Experimenten allein den Forscherdrang und die Lernbegeisterung nur begrenzt fördern kann, ist es wichtig, den Ansatz der konstruktiven Lernbegleitung konsequent umzusetzen und den Blick immer wieder auf das zu richten, was für Kinder aktuell Bedeutung hat.

5. Neuere Ansätze und Perspektiven

In das folgende Kapitel haben wir eine Reihe von spezifischeren pädagogischen Ansätzen und Perspektiven aufgenommen, die aus unserer Sicht die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder ergänzen und bereichern können. Zunächst befassen wir uns mit neueren Ansätzen zum Thema Spiel, insbesondere mit dem Rollenspiel, und werfen dabei insbesondere einen Blick auf die Potenziale der Theaterpädagogik. Weiter beschäftigen wir uns mit zwei didaktischen Ansätzen im Bereich Sprache und Kommunikation, die wesentliche Ausgangspunkte für die pädagogische Arbeit mit begabten undentwicklungsschnellen Kindern sein können: der multi- und translingualen Didaktik und dem Philosophieren mit Kindern. Grundlegend für die gesamte pädagogische Arbeit sind die vorurteilsbewusste und die geschlechterbewusste Pädagogik. Wir fragen hier insbesondere danach, inwiefern diese auch für Begabungsförderung relevant sind. Abschließend kehren wir zum Thema Spiel zurück und befassen uns mit riskantem und gewagtem Spiel, das besondere Herausforderungen gerade auch für begabte Kinder bereithält. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie aktuelle Entwicklungen in den Lebenswelten von Kindern und Familien reflektieren und wesentlich zu Inklusion in einer immer vielfältiger werdenden Gesellschaft beitragen können.

5.1 Spiel und Theater

In der Elementarpädagogik besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass das Spiel zentral für kindliche Bildung ist (vgl. Hauser 2016). Bereits vor fast einem Jahrhundert hob Vygotski (2010a, Original 1933) hervor, dass Spielen die fundamentalste und wichtigste Form des Lernens im Vorschulalter sei; seiner Ansicht nach ist es sogar der „Prototyp jeglichen Erkenntnisprozesses“ (Vygotski 2010b, S. 432). Entscheidend dafür ist das symbolische Spiel (vgl. Brandes 2008). Während Programme zum Training akademischer Kompetenzen nicht unbedingt erfolgreich, manchmal sogar kontraproduktiv sind, legen das symbolische oder „Als-ob-Spiel“ sowie das begleitete Spiel wesentliche Grundlagen für die Entwicklung akademischer Kompetenzen (vgl. Bodrova 2008; Zosh et al. 2022). In den letzten Jahren haben verschiedene Studien gezeigt, dass spielerische Ansätze („playful learning“) nicht nur kognitive Kompetenzen fördern können, sondern dabei sogar erfolgreicher sind als Trainingsprogramme (vgl. Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff 2013; für Literacy Geyer 2021, für Mathematik Vogt et al. 2018).

Obwohl die Bedeutung des Spiels für kindliche Bildungsprozesse kaum bestritten wird, werden Formen und Bedeutungen des Spiels kontrovers diskutiert. Während manche pädagogische Konzepte die Wichtigkeit des ungestörten Freispiels von Kindern betonen, heben andere die Bedeutung der Begleitung durch Erwachsene hervor.

In seinem Buch „Selbstbildung in Kindergruppen“ beschreibt Brandes (2008) anschaulich die Selbstbildungsprozesse im Spiel von Kindern in Gruppen. Voraussetzung für das gemeinsame Als-ob-Spiel ist die Fähigkeit zur Metakommunikation: Spiel wird durch eine spezifische metakommunikative Rahmung vom Nicht-Spiel unterschieden. Hierdurch werden die Spielereignisse aus dem Fluss der Alltagswelt herauslöst und als Geschehen eines

anderen Typs dargestellt. Spiel setzt voraus, dass die Akteur:innen die metakommunikative Mitteilung – „dies ist ein Spiel“ – verstehen. Wie Brandes (2008) an zahlreichen Beispielen zeigt, sind bereits Kindergartenkinder in beeindruckendem Maße in der Lage, sich auf einer solchen Metaebene zu verständigen. Sie setzen unterschiedliche Stimmqualitäten, Mimik und Gestik ein, um zu spielen und sich gleichzeitig über Spielinhalte, Abläufe oder Rollen zu verständigen.

Kinder, die anderen Kindern kognitiv voraus sind, übernehmen in Rollenspielen oft führende Rollen, indem sie „Drehbücher“ entwickeln, Rollen zuweisen oder die Kommunikation unter den Mitspielenden steuern. Ob ihnen dies gelingt, hängt allerdings auch davon ab, wie gut sie die anderen Kinder wahrnehmen und sich auf deren Themen einlassen können – es kann auch passieren, dass sie frustriert allein bleiben, weil niemand ihre Spielideen umsetzen kann oder möchte. Spätestens hier wird die Wichtigkeit der Begleitung des Spiels durch Fachkräfte deutlich.

Vygotski (2010b) betonte neben der Bedeutung des sozialen Kontexts des Kinderspiels die Notwendigkeit der Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen. Aus dieser Sichtweise heraus ist es bedeutsam, dass pädagogische Fachkräfte sich am Als-ob-Spiel von Kindern beteiligen können. Voraussetzung dafür ist, dass sie die Qualität des Rollenspiels von Kindern angemessen erkennen und einschätzen können.

Dabei entwickelt sich Spielfähigkeit von Kindern mit dem Alter weiter. Je „reifer“ das Spiel ist, desto komplexer sind die Rollen und die Interaktionen zwischen den Beteiligten. Merkmale „reiferen“ Spiels sind nach Bodrova (2008) z. B.:

- die Verwendung von symbolischen Objekten, die eher wenig Ähnlichkeit mit dem symbolisierten Objekt haben (z. B. Stock als Pferd)
- die Fähigkeit, eine Rolle auch über längere Zeit konsistent einzunehmen, d. h. (nur) so zu sprechen und zu handeln, wie es zu dieser Rolle passt
- die Fähigkeit, die „Regeln“ eines Spielszenarios und einer Rolle einzuhalten
- komplexe Spielszenarien, die viele Themen integrieren und über längere Zeit weiterentwickelt werden können (ebd., S. 366f.).

Die Rolle der Fachkräfte besteht darin, ein solches Spiel zu fördern und Kinder insbesondere bei auftretenden Hindernissen und Störungen zu unterstützen. Dazu müssen sie sich auf die Spielwelten der Kinder einlassen, von den Kindern als Spielpartner:innen akzeptiert werden und angemessene Wege und Formen der Intervention finden, die den Spielprozess der Kinder fördern und nicht ausbremsen. Erfolgreiche Interventionen in kindlichen Spielsituationen erfordern, so das Ergebnis einer Studie von Hakkarainen et al. (2013):

- Motivation für gemeinsames Spiel
- aktive und auch emotionale Beteiligung der Fachkraft am Spiel der Kinder
- einen dialogischen Charakter der Interaktionen
- ein kohärentes und faszinierendes „Drehbuch“ und dramatische Spannung im Ablauf
- flexible Interventionen der Fachkraft bei kritischen Wendungen im Spiel (ebd., S. 222).

Das Ziel einer Förderung der kognitiven Entwicklung von Kindern im Spiel stellt daher hohe Anforderungen an die Fähigkeit von Fachkräften zu Beobachtung, Reflexion und Selbstreflexion, Planung und Interaktion. Erwachsene sollten dazu ein Feingefühl entwickeln, wie sie mit Kindern spielen bzw. sich so am Spiel beteiligen können, dass das kindliche Spiel nicht gestört und kindliche Lernprozesse gefördert werden können. „Kinder [brauchen] Denk- und Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, die neugierig sind auf ihre Ideen, aber vor allem auch auf ihre individuellen Denkwege und Ausdrucksformen. Hier sprachlich wie auch handelnd in der Semantik des jeweiligen besonderen Kindes zu reagieren, indem man ein nächstes kleines Stückchen Weg öffnet, ohne die Führung zu übernehmen, ist die Aufgabe der Pädagogin oder des Pädagogen“ (Majcen et al. 2020, S. 13).

Was lässt sich nun aus diesen Überlegungen zum kindlichen Spiel für die Förderung begabter Kinder schlussfolgern? Zunächst ist auch und gerade für kognitiv bereits weit entwickelte Kinder das Spielen, insbesondere das Als-ob-Spiel, grundlegend wichtig. „Auch hochbegabte Kinder brauchen den kontinuierlichen Kontakt und das Gefühl, in einer Spielgruppe verortet zu sein, um grundlegende soziale Verhaltensweisen erwerben zu können“ (Schenker 2010, S. 298). Es braucht also Raum und Zeit für Spiel – und je länger und komplexer die Spielszenarios werden, umso eher können starre Tagespläne oder Aufräumregeln das kreative Spiel der Kinder begrenzen. Die zunehmende Fähigkeit, symbolische Objekte zu verwenden, setzt die Erlaubnis voraus, dass Kinder passende Objekte „zweckentfremden“ und Räume ihren Bedürfnissen entsprechend umgestalten dürfen. Bedeutungsoffenes Material in allen Farben, Formen und Größen ist hier hilfreich.

Zudem müssen begabte Kinder die Möglichkeit haben, ihre Kompetenzen in das Spiel einzubringen und gelingende Spielsituationen zu gestalten. Wenn sie Spielszenarios entwickeln möchten, die für andere Kinder zu komplex sind oder deren Bedürfnisse nicht aufgreifen, müssen Fachkräfte bei der Spielbegleitung und bei Interventionen ins Spielgeschehen diese Komplexität berücksichtigen und ggf. auch zwischen solchen Ideen und den Spielinteressen anderer Kinder vermitteln können. Wie in vielen anderen Konzepten stehen beim Umgang mit Spiel also die Haltungen und Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Vordergrund, wenn es um die Förderung von Kindern geht.

Gleichzeitig können pädagogische Kontexte entwickelt werden, die besonders dazu geeignet sind, das Spiel von Kindern mit besonderen Begabungen zu fördern. So kann die bereits vorgestellte *Schreibwerkstatt* hier eingeordnet werden (siehe S. 53). Als ein weiteres Beispiel wird nachfolgend eine *Theaterwerkstatt* beschrieben, die in besonderer Weise geeignet ist, kreative Impulse von Kindern aufzugreifen und zu komplexen Spielszenarios weiterzuentwickeln.

Praxisbeispiel: Die Theaterwerkstatt

Es gibt schon sehr junge Kinder, die gerne auf der Bühne stehen, auch wenn es ihnen noch schwerfällt, eine Rolle in einem Theaterstück zu lernen und diese zu reproduzieren. Mit der Übernahme einer Rolle als Statist:in, beispielsweise bei einem Krippenspiel zu Weihnachten, wird das Potenzial des Theaters für das kindliche Spiel aber kaum

ausgeschöpft. Viel eher wird eine Theaterwerkstatt dem Bedürfnis von Kindern gerecht, im Spiel eigene Themen zu entwickeln, sich auszudrücken und damit dann irgendwann auch ein Publikum zu unterhalten. Theater ist besonders dazu geeignet, kindliche Erfahrungsmodi und Spielwelten zu erschließen, und kann daher auch dazu genutzt werden, Spielblockaden von Erwachsenen aufzuheben.

Eine Theaterwerkstatt kann dabei sowohl ein sozialer Raum sein, der Spiel und Inszenierung ermöglicht, als auch ein realer Raum, der Platz, Material und Accessoires bereitstellt, um szenisches Spiel anzuregen und zu intensivieren. Ein solcher Raum muss groß genug und sauber sein, um Freiraum für unterschiedliche Bewegungsmöglichkeiten zu bieten. Eine Bühne kann inspirieren und Geschichten einen passenden Rahmen geben. Ein guter Materialfundus, der über die übliche Verkleidungsecke hinausgeht, kann vielfältiges Spiel anregen und unterstützen. Gerade kognitiv starke Kinder können von digitalen Medien profitieren, mit denen sich manchmal Ideen umsetzen lassen, die in der dreidimensionalen Wirklichkeit nicht realisierbar sind. Andererseits kann Theater jederzeit und überall stattfinden – in der Natur, in der Öffentlichkeit oder als Improvisationstheater im Alltag in der Kita.

Die Aufgabe pädagogischer Fachkräfte ist dabei, Kinder sensibel zu begleiten, erforderliches Material bereitzustellen und ggf. Impulse zu geben, um das Spiel der Kinder zu vertiefen und zu intensivieren (vgl. Loizou 2017). Sie müssen sowohl über ein differenziertes Verständnis kindlichen Spiels verfügen als auch über theaterpädagogische Kompetenzen, um Impulse setzen, sich ggf. angemessen am Spiel der Kinder beteiligen zu können und sie darin zu unterstützen, ihre Ideen zu verwirklichen (vgl. dan Droste 2009; Loizou & Trawick-Smith 2022).

Interview mit Juliane Steinmann

Juliane Steinmann ist Theaterpädagogin, Diplom-Kulturpädagogin und Systemische Coachin. Nach langjähriger Tätigkeit im Theaterkontext sowie in der Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften an Fachhochschule und Fachschule ist sie heute Lehrkraft für besondere Aufgaben an der HAWK Hildesheim. Für sie geht es bei der Förderung von begabten Kindern vor allem um die Stärkung der Persönlichkeit, des kreativen Potenzials und darum, individuelle Entfaltungsmöglichkeiten zu geben.

Was ist Theaterpädagogik mit Kindern?

Theaterpädagogik ist als Allererstes Raum und Anregung und Interaktion (...) und in der Arbeit mit Ein- bis Sechsjährigen definitiv das Gegenteil von Disziplin und Drill. Also ganz viel offenes Spiel, Sachen ausprobieren, in Interaktion kommen, rumlaufen, tanzen. Und ganz viel natürlich auch mit Sprache oder Geräuschen. Und Theaterpädagogik ist dann irgendwann was, wo man versucht, diese gemeinschaftlich entstandenen Interaktionen so ein bisschen in Formen zu fassen. Also Formen dafür zu geben, sodass es wiedererkennbar ist oder vielleicht so kleine Minisequenzen wiederholbar sind.

Theaterpädagogik ist von einem Vorspiel bei irgendwelchen Veranstaltungen abzugrenzen. Das hat manchmal etwas von „Wir machen jetzt mal richtiges Theater. Und das funktioniert so und so“. Das ist mir viel zu schablonenhaft, da geht ganz viel verloren an der Kreativität, die die Kinder mitbringen. Man kann aus einem theaterpädagogischen Kontext heraus natürlich etwas zeigen. Aber die Grundlage ist immer eine Werkstatt mit genug Improvisationsmöglichkeiten. Der wesentliche Punkt für mich ist dabei: In der Werkstatt kann ich nichts falsch machen. Da ist jede Improvisation, jede Idee, auch in dem Moment, wenn sie ganz neu ist und ganz überraschend, willkommen. Wenn ich dagegen etwas vorspiele, dann besteht sofort die Gefahr, ich mache was „falsch“. Das wird ja oft genug auch gesagt, und das finde ich überhaupt nicht hilfreich.

Sind dir in deiner theaterpädagogischen Praxis bereits begabte Kinder aufgefallen?

Grundsätzlich gehe ich an eine Gruppe so heran, dass ich von ganz vielen Begabungen auf ganz vielen verschiedenen Ebenen ausgehe. Und dass ich mit einer Willkommenskultur, einer Offenheit im Raum und mit einer Offenheit an Spielimpulsen erlebe, dass Menschen, denen in anderen Zusammenhängen ganz wenig zugetraut wird, aufblühen, dass sie unglaublich viel von sich zeigen und sich in kurzer Zeit unglaublich entwickeln.

Wenn man bei einem Kind schon ahnt, dass da ganz viele Begabungen auf verschiedenen Ebenen oder auch besonders kognitive, intellektuelle Begabungen da sind, dann merkt man das innerhalb der ersten zwei Minuten in der Gruppe. Man merkt das an der Art der Wahrnehmung, am Blick, an der Art von Nachfragen, an der Art von Sprache, an der Art von Interaktionen, behaupte ich. Da gilt für mich immer: Bloß nicht im Weg stehen! Also den Weg freimachen für die Begabungen, die da sind. Und dann beobachte ich, dass die Leute ganz viel davon zeigen können und entwickeln können. So können schon Fünfjährige in kleinen Gruppen Leitungsaufgaben übernehmen. Man merkt das natürlich ganz stark sprachlich, insbesondere bei extrovertierten Kindern. Wenn es introvertierte oder tendenziell ruhigere Kinder sind, dann versuche ich zu beobachten, wie die Kinder zunächst nur beobachten. Und dann ist es manchmal so, dass ein Kind sich etwas später sehr reflektiert einbringt. Das ist eben auch bei Vier- und Fünfjährigen schon so, da stellt man fest: Okay, diese kleine Person hat extrem fein beobachtet und kann das zum Ausdruck bringen. Was mich jetzt gerade hindert, einzelne Beispiele zu finden ist, dass ich schon so unglaublich viele Wunder erlebt habe (lacht). Also so viele Überraschungen!

Wir haben jetzt über sehr unterschiedliche Kinder gesprochen, die in irgendeiner Weise durch kognitive Begabungen und Entwicklungsvorsprünge auffielen – manche eher extrovertiert, andere mehr beobachtend, sehr feinfühlig reflektiert. Welche Chancen bietet Theaterpädagogik für diese Gruppe von Kindern?

Die Theaterpädagogik bietet die Chance, dass sie tatsächlich mit ihren Ideen vorangehen können und eine Gruppe mitreißen können. Dass sie erleben, dass ihre Ideen willkommen sind, ganz viel davon umsetzbar ist und sie andere auch dafür begeistern können. Und das erlebe ich manchmal, dass Kinder dann plötzlich mit fünf, sechs anderen Kindern eine Szene aufbauen und wirklich Regie machen und selber spielen. Also einen Überblick be-

kommen: Was braucht es für eine Dramaturgie, was braucht es für eine Szene? Und das ist, finde ich, ein Feuerwerk von Intelligenz, weil es auf so vielen Ebenen funktioniert. Das ist so sinnlich, es ist räumlich, es ist sozial, es ist intellektuell. Und es zeigt einen Überblick über Sprache und Spannungsbögen. Da ist ganz, ganz viel drin.

Ich erlebe da Kinder und Jugendliche, die im Theaterprojekt plötzlich eine Bestärkung erhalten, in der Schule dagegen eher ausgebremst werden. Weil sie nicht reinpassen mit ihrem Zuviel an Begabung, an Fantasie, an Lust, Dinge umzusetzen, an Inspiration. Wenn sie andere Leute „anstecken“, wird das ja oft sozusagen diskriminiert als „Klassenclown“ oder so. Im Theaterzusammenhang dürfen diese Kinder dann einmal richtig loslegen, das habe ich ganz oft erlebt. Das hat aber für mich nicht nur mit Begabung, sondern auch umgekehrt mit Diskriminierung zu tun. Ich sehe da gerade diesen großen Gymnastikball, so stelle ich mir auch eine runde Begabungsförderung vor. Das ist keine Förderung einzelner Stränge, sondern da erlebt jemand sich als ganzer Mensch, der andere inspirieren darf und dessen Ideen gewürdigt werden. Das finde ich die schönsten Momente.

Dies ist nicht unbedingt eine Frage der Methode, sondern eine Frage der Haltung, glaube ich. Mir ist es im Grunde egal, ob ich jetzt mit den Kindern ein Farblabor mache und mit Curry und Roter Bete male oder ob ich Theaterpädagogik mache. Die Haltung dabei ist, dass ich einen offenen Raum schaffe und in dem Raum ganz viel zulasse. Und dass ich natürlich auch emotional her etwas aushalten kann und den Kindern erlaube, etwas auszuprobieren. Kreative Prozesse sind halt nicht, dass ich weiß, was in einer halben Stunde fertig ist. Sondern ich gebe den Raum. Das eine Kind hat in fünf Minuten ein geniales Bild gemalt, und das andere Kind kommt nach 60 Minuten und hat irgendwie ein Blatt erforscht. Und das ist genauso wertvoll. Das meine ich mit Haltung: den Kindern zuzugestehen, wirklich etwas zu erforschen und für sich herauszufinden.

Und was bräuchten Fachkräfte, um diese Haltung im Bereich der Theaterpädagogik zu entwickeln?

Sie müssen ganz viel zulassen und das Nichtwissen lieben. Nicht zu wissen, wie eine Rolle zu spielen ist oder wie ein Ergebnis schön ist. Sondern auszuhalten, dass die Kinder selbst erfinden, wie sie etwas spielen, etwas darstellen wollen. Und das kann sehr von dem abweichen, was ich vorher gedacht habe, was bei einer Geschichte oder bei einem Spielimpuls herauskommt. Das kann sehr, sehr weit davon entfernt sein. Ich glaube, genau das braucht man, diese Kompetenz: die Neugier und Freude, das Unerwartete selbst interessant zu finden und als persönliche Erweiterung, als persönliches Lernen zu erfahren. Dass jedes einzelne Kind mir etwas anbietet, von dem ich vorher noch nicht wusste, dass es das gibt.

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag eines aktuellen Verständnisses von Spiel zur Begabungsförderung?

Auch und gerade für begabte undentwicklungsschnelle Kinder ist das Spiel eine wesentliche Grundlage für grundlegende Lernprozesse, sowohl im kognitiven als auch im sozial-

emotionalen Bereich. Dabei kommt den Erwachsenen insbesondere dann eine entscheidende Rolle zu, wenn es Kindern schwerfällt, ihre Interessen und Themen in Spielkontakte zu anderen Kindern einzubringen. Hilfreich sind hier aktuelle kindheitspädagogische Ansätze, die konkretisieren, wie das Spiel von Kindern durch die Gestaltung anregender Bildungslandschaften, durch Lernbegleitung und durch gezielte und behutsame Interventionen von Erwachsenen in das kindliche Spiel gefördert werden kann. Wenn es gelingt, die besonderen Interessen und Stärken begabter undentwicklungsschneller Kinder für die Kindergruppe interessant werden zu lassen, dann wird auch für diese Kinder das Spiel in der Kindergruppe zu einer entscheidenden Quelle des Lernens.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Pädagogische Fachkräfte müssen zunächst genau beobachten, um in Spielsituationen herauszufinden, was die Themen der Kinder sind. Differenzierte Raum- und Materialangebote können Lernen im Spiel und spielerisches Lernen unterstützen. Außerdem sollte das freie Spiel nicht ausschließlich als „Raum der Kinder“ betrachtet werden. Vielmehr sollten Fachkräfte bereit sein, mitzuspielen und sich auf die Spielwelten der Kinder einzulassen, um als Spielpartner:innen akzeptiert zu werden und angemessene Wege und Formen der Intervention zu finden, die den Spielprozess der Kinder fördern und nicht ausbremsen. Dies kann sowohl im Rahmen des alltäglichen Rollenspiels erfolgen als auch in besonderen Szenarios, wie z. B. dem Theater.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Kinder registrieren sehr genau, ob Erwachsene wirklich emotional engagiert sind oder innerlich auf Distanz bleiben. Erwachsene müssen daher (wieder) lernen, wie sie mit Kindern spielen bzw. sich am Kinderspiel beteiligen können, sodass sie von Kindern akzeptiert und kindliche Spiel- und Lernprozesse gefördert werden. Für Fachkräfte bedeutet dies, dass sie stets eine Balance zwischen engagiertem Mitspielen einerseits und reflektierter Lernbegleitung andererseits halten müssen.

5.2 Multi- und translinguale Didaktik

Sprache ist ein wesentlicher Aspekt kognitiver Begabung und gleichzeitig ein entscheidendes Werkzeug für die Entwicklung kognitiver wie auch sozial-emotionaler Kompetenzen. In Deutschland leben immer mehr Kinder, die mit einer anderen Erstsprache oder von Anfang an mehrsprachig aufwachsen. Andererseits wünschen sich viele Eltern deutschsprachiger Kinder heute, dass ihr Kind bereits im Kindergarten eine weitere Fremdsprache lernt (vgl. Betz et al. 2019, S. 59). Vor diesem Hintergrund wurden in den letzten Jahrzehnten Konzepte bilingualer Förderung entwickelt und auch in Kitas implementiert. Die Anzahl bilingualer Kitas hat sich in den letzten Jahrzehnten vervielfacht (vgl. FMKS 2014, 2024). Dabei machen insbesondere in Großstädten deutsch-englische bilinguale Kitas die größte Gruppe aus. Kuyumcu (2023) kritisiert in diesem Zusammenhang eine „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“: Während das bilinguale Lernen von Sprachen wie Englisch oder auch Spanisch ein hohes Prestige hat, wird die Mehrsprachigkeit vieler Kinder mit Migrations-

hintergrund eher als Problem gesehen. Entsprechendes wird auch aus den USA berichtet (vgl. Weisleder et al. 2024).

Grundsätzlich sind Kinder bereits früh in der Lage, mehrere Sprachen zu lernen, und Mehrsprachigkeit hat viele positive Auswirkungen auf ihre Entwicklung (vgl. Chilla, Rothweiler & Niebuhr 2023; Gogolin 2010). Zahlreiche Untersuchungen belegen bessere kognitive Kompetenzen von Mehrsprachigen in Bezug auf Aufmerksamkeit und Gedächtnis sowie im Bereich der metakognitiven Fähigkeiten (vgl. Adesope et al. 2010; Dolean 2015). Mehrsprachigkeit verbessert das Verständnis von linguistischen Strukturen und darüber hinaus das allgemeine Verständnis von Konzepten und Bedeutungen. Aber auch soziale Einstellungen, interpersonale Wahrnehmung und die Offenheit für anderssprachige Menschen werden positiv beeinflusst. Zwar werden bei mehrsprachigen Kindern auch Defizite beobachtet, z. B. ein langsames Anwachsen des Wortschatzes. Negative Auswirkungen von Mehrsprachigkeit werden aber vor allem dann festgestellt, wenn Kinder von Minderheiten in einer Umwelt aufwachsen, in der nicht ihre Muttersprache gesprochen wird. In Deutschland lebende Eltern mit Migrationshintergrund verfügen zudem seltener über höhere Bildungsabschlüsse, und die Familien sind häufiger von Risikolagen betroffen, die den Bildungserfolg der Kinder gefährden können (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Nachteilige Auswirkungen mehrsprachiger Entwicklung werden daher in erster Linie mit sozialen Faktoren in Verbindung gebracht und nicht mit der Mehrsprachigkeit an sich.

Tatsächlich gehört Mehrsprachigkeit in vielen Ländern der Welt zur Alltagsrealität von Kindern. Als mehrsprachig, multi- oder plurilingual werden dabei Menschen bezeichnet, die über kommunikative, verbal-sprachliche oder literale Kompetenzen in mehr als einer Sprache verfügen und diese für die Kommunikation nutzen können (vgl. Chilla, Rothweiler & Babur 2022, S. 26). Auch in Deutschland wachsen immer mehr Kinder mehrsprachig auf und/oder sprechen nicht Deutsch als Erstsprache. 2023 lebten in Deutschland 24,9 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, das sind fast 30 % der Bevölkerung. 43,1 % aller Kinder unter fünf Jahren hatten einen Migrationshintergrund (Bundeszentrale für politische Bildung 2023). Die große Mehrheit dieser Menschen ist mehrsprachig – auch wenn sie mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen. In 22,3 % der Familien von Kita-Kindern wird nicht vorrangig Deutsch gesprochen (Statistisches Bundesamt 2024, Tabelle 22, eig. Berechnung). Während allerdings bildungsorientierte deutsche Eltern zuweilen fordern, dass ihre Kinder bereits in der Kita Englisch lernen, wird der Mehrsprachigkeit von Kindern, die mit Türkisch, Russisch oder Arabisch als Muttersprache aufwachsen, weit weniger Wertschätzung entgegengebracht (vgl. de Houwer 2015).

Bilinguale Angebote in Kitas hatten zunächst ihren Ausgangspunkt in der Annahme, dass eine Fremdsprache desto besser erlernt werden kann, je früher damit begonnen wird. Dabei wurde von „kritischen Phasen“ in der Sprachentwicklung ausgegangen. Tatsächlich wirkt sich frühes Erlernen einer Fremdsprache positiv auf die Aussprache und akzentfreies Sprechen aus, aber Annahmen von „kritischen Phasen“ im Spracherwerb lassen sich kaum belegen. Zwar geht die Fähigkeit zum Erlernen einer zweiten Sprache ab dem Grundschulalter allmählich zurück – es kommt dann immer mehr auf die Rahmenbedingungen und die pädagogischen Formen des Lernens an (vgl. Dolean 2015, S. 7). Andererseits lernen kleine Kinder noch nicht systematisch, sondern überwiegend „en passant“ in Alltag und

Spiel (Oerter 2012), und ihre Lerngeschwindigkeit ist zunächst geringer. Sprachkurse im Kindergarten haben daher kaum nachhaltige Auswirkungen (vgl. Dolean 2015; Steinlen & Piske 2019). Ein späteres Lernen einer Sprache ist effektiver, denn gezielt lernen können Jugendliche besser.

Bilinguale Kitas orientieren sich heute daher zumeist am Prinzip der *Immersion*. Zahlreiche Forschungsergebnisse belegen, dass Kinder eine weitere Sprache bereits im Kindergarten dann gut lernen können, wenn sie in ihrer Lebensumgebung von dieser Sprache umgeben sind und die pädagogischen Aktivitäten in der Fremdsprache stattfinden. Die neue Sprache wird implizit gelernt, während die Kinder spezifische Kompetenzen erwerben. Die Literacy-Fähigkeiten (wie Leseverständnis und Redefluss) profitieren später vom Transfer zwischen den Sprachen (vgl. Dolean 2015, S. 7). Umgesetzt wird dies in der Regel durch Beschäftigung von Fachkräften, die im gesamten Alltag die jeweilige Sprache sprechen. Diese müssen allerdings nicht nur über gute allgemeine Sprachkenntnisse verfügen (am besten als *native speakers*), sondern auch über spezifische (Sprach-)Kenntnisse in der Arbeit mit Kindern. Wichtig sind darüber hinaus intensive Präsenzzeiten, kleine Gruppen und eigenverantwortliche Bereiche, damit die weitere Sprache wirklich den Alltag mit den Kindern durchdringen kann (vgl. Kersten & Rohde 2018).

Erfolgreiche bilinguale Einrichtungen zeigen, dass Kinder eine zweite Sprache auf sehr hohem Niveau lernen können, wenn damit früh begonnen wird. Anders als einzelne Sprachkurse in der Kita kann das Aufwachsen in einer alltagsintegrierten bilingualen Umgebung langfristig Vorteile im Erwerb einer Fremdsprache und der sprachlichen Fähigkeiten überhaupt erbringen. Entscheidend ist allerdings, ob in der weiteren Bildungslaufbahn daran angeschlossen werden kann, denn sonst können die gewonnenen Kenntnisse schnell wieder verloren gehen. Zu bedenken ist zudem, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund, die in einen bilingualen Kindergarten kommen, bereits mehrsprachig sind und die neue Fremdsprache dann bereits die dritte Sprache ist, die sie erlernen sollen. Dies wird in bestehenden bilingualen Konzepten meist nicht berücksichtigt.

Aktuell werden sowohl mono- als auch bilinguale sprachpädagogische Konzepte weiterentwickelt, um der zunehmend mehrsprachigen Realität von Kindern besser gerecht zu werden. Tatsächlich verläuft der kindliche Sprach(en)erwerb in mehrsprachigen Familien zumeist weder mono- noch bilingual, sondern pluri- und translingual. Fließender Wechsel und komplexe Kombinationen beider bzw. mehrerer Sprachen sind im Alltag mehrsprachiger Familien selbstverständlich. Kinder entwickeln so früh ein komplexes Sprachenrepertoire, sie werden „translingual“ oder „quersprachig“ (Panagiotopoulou 2016, S. 13f.). Daher wird *Translanguaging* als sprachpädagogisches Konzept vorgeschlagen (vgl. Montanari & Panagiotopoulou 2019; Panagiotopoulou 2016).

In diesem Konzept werden nicht nur Kinder als kompetente mehr- und quersprachig Lernende wahrgenommen – auch die pädagogischen Fachkräfte handeln mehr- und quersprachig, um das kindliche Lernen zu fördern. Eine solche Mehrsprachigkeits- oder multilinguale Didaktik bedeutet, dass mehrere Sprachen für die sprachliche Bildung herangezogen werden (vgl. Dintsioudi & Krankenhagen 2020; Kirsch & Duarte 2021). Translingualität ist auch bedeutsam für den Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit durch eine alltagsintegrierte Förderung von *multiliteracy*. Dies erfordert eine Revision sowohl mono-

lingualer als auch bilingualer Sprachförderkonzepte. Gleichzeitig ist interkulturelle Offenheit erforderlich, um den Biografien und kulturellen Besonderheiten der Familien Rechnung zu tragen. „Damit wird die multilinguale Identität der Kinder und ihrer Familien gestärkt, was wiederum einen hohen Stellenwert für das Selbstkompetenzempfinden und die emotional-soziale Entwicklung hat“ (Hruška, Rohrmann & Wirts 2024, S. 419).

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag von bi-, multi- und translingualer Didaktik zur Begabungsförderung?

Zunächst liegt auf der Hand, dass sprachlich begabte Kinder davon profitieren können, wenn sie bereits im Kindergarten die Möglichkeit haben, eine oder mehrere weitere Sprachen zu erlernen. Mehrsprachigkeit fördert die kognitiven und insbesondere die metakognitiven Fähigkeiten. Mehrsprachige Förderung ist daher ein sinnvoller Zugang zur Förderung begabter und entwicklungsschneller Kinder. Insbesondere sprachbegabte Kinder können mühelos bereits im Kindergarten weitere Sprachen lernen und ihre Begabungen in mehrsprachigen Angeboten weiterentwickeln. Auch das Kennenlernen von unterschiedlichen Schriften, wie es z. B. mehrsprachige Bilderbücher oder das Experimentieren in der Schreibwerkstatt ermöglichen, kann die Neugier und das Lerninteresse von begabten Kindern herausfordern.

Multilinguale Herangehensweisen an Sprachbildung und -förderung in der Kita sind außerdem bedeutsam, weil begabte und entwicklungsschnelle Kinder mit Migrationshintergrund oft nicht als solche wahrgenommen werden, wenn sie sich (noch) nicht so gut auf Deutsch ausdrücken können. Ein Einbezug weiterer Sprachen in den pädagogischen Alltag kann es daher Fachkräften erleichtern, überhaupt auf besondere Begabungen dieser Kinder aufmerksam zu werden. Gleichzeitig ermöglicht dies mehrsprachigen Kindern, ihre Stärken und Kompetenzen in der Kita und auch im Miteinander der Kindergruppe zur Geltung zu bringen, z. B. als Übersetzer:innen oder als „Expert:innen“ für die Besonderheiten ihrer jeweiligen Sprachen.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Um dies zu ermöglichen, muss Sprachbildung in Kitas multi- und translingual werden. Es geht dabei nicht um Sprachkurse für Kita-Kinder, sondern um die Einbeziehung mehrerer Sprachen in den Alltag in der Kita und die Entwicklung einer multi- und translingualen Didaktik. Dabei werden die pädagogischen Fachkräfte zuweilen selbst zu Lernenden, die gemeinsam mit Kindern unterschiedliche Sprachen entdecken. Wesentlich ist zudem der Einbezug der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Fachkräfte. Entscheidend ist schließlich eine gute Zusammenarbeit mit Eltern.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Wünschenswert ist, dass eine mehrsprachige Förderung nicht auf den Kontext der Kita beschränkt bleibt, sondern Kinder auch darüber hinaus Möglichkeiten haben, die erwor-

benen Kompetenzen zu nutzen. Entscheidend ist außerdem eine Weiterführung der mehrsprachigen Förderung beim Übergang an die Grundschule. Kinder, die sich bereits am Ende der Kindergartenzeit gut auf Englisch verständigen können, werden sich vermutlich langweilen, wenn sie, wie im Lehrplan vorgesehen, in der dritten Klasse damit von vorn beginnen sollen. Entsprechend gilt dies für weitere Sprachen, die in der Schule erst später oder gar nicht vertieft werden können. Hier könnten Kitas mit weiteren Akteur:innen vor Ort zusammenarbeiten, um ein Netzwerk von vielfältigen Sprachangeboten zu schaffen.

5.3 Philosophieren mit Kindern

Das Philosophieren mit Kindern wird je nach Kontext als pädagogische Grundhaltung, Bildungskonzept, Unterrichtsprinzip, Gesprächsmethode oder schlicht als selbstverständlicher Teil der Arbeit mit Kindern betrachtet. Wir befassen uns hier damit, weil es als pädagogische Bewegung eine lange Tradition hat (vgl. Boer & Michalik 2018; Brüning 2015) und als besonders geeignet für die Förderung begabter Kinder angesehen wird (vgl. Calvert 2011; Pohlmeier 2021).

Die Beschleunigung des sozialen und gesellschaftlichen Wandels durch Prozesse wie Globalisierung und Digitalisierung führt dazu, dass es immer schwieriger wird vorauszusehen, welche Art von Wissen heutige Kinder für die Welt von morgen benötigen. Eine Konfrontation mit Ungewissheit ist die Folge. „Für die Bewältigung dieser Anforderungen reicht eine reine Aneignung von Informationen nicht aus. Menschen können die Art und Weise, wie sie sich zu sich selbst finden, zu anderen Menschen und zur Welt verhalten, nur durch einen höherstufigen Bildungsprozess transformieren“ (Helzel 2018, S. 25). Oder, wie es Zierer ausdrückt: „Bildung ist der Vorgang, in dem der Mensch versucht, sich als Mensch in seinem Raum und in seiner Zeit zurechtzufinden (Zierer 2003, o. S.).

Das Philosophieren kann hierbei als Hilfe dienen, da es zu höherstufigen, das kritische und differenzierte Denken fördernden Bildungsprozessen anregt. „Beim Philosophieren werden Kindern Potentiale für die Entwicklung des eigenen Denkens geboten, als Orientierungshilfe und Werkzeug, mit vielfältigen Informationen konstruktiv denkend umzugehen“ (Helzel 2018, S. 27). Empirische Studien belegen, dass das regelmäßige Philosophieren mit Kindern die kindliche Entwicklung positiv beeinflusst und zur Steigerung der kognitiven Fähigkeiten beitragen kann (vgl. García-Moriyón et. al. 2005; Michalik 2018, S. 13ff.). Somit bietet das Philosophieren insbesondere für Kinder mit hohen kognitiven Begabungen ein besonderes Förderpotenzial (vgl. Pohlmeier 2021).

Philosophieren mit Kindern kann sowohl geplant stattfinden, vollzieht sich jedoch auch überwiegend im Alltag, wie beispielsweise beim Spiel oder der Betrachtung eines Bilderbuches. Brüning (1985; 2015, S. 10ff.) differenziert vier Bereiche der Kinderphilosophie, die zumeist als miteinander verbunden bzw. ineinander übergehend betrachtet werden können:

1. Die Philosophie *über* Kinder; gemeint sind hiermit Analysen und Bewertungen Erwachsener über die philosophischen Potenziale von Kindern.

2. Die Philosophie *für* Kinder; bei der es sich um philosophische Geschichten, Übungen etc. handelt, die von Erwachsenen für Kinder entwickelt werden, mit dem Ziel, diese zum philosophischen Denken anzuregen.
3. Das Philosophieren *mit* Kindern; primär in Form von Gesprächen von Erwachsenen mit Kindern über Lebensprobleme aus ihrem Erfahrungsbereich.
4. Das Philosophieren *der* Kinder für sich, über sich und miteinander.

„Philosophieren ist ein offener, vorläufiger Deutungsprozess, in dem es wesentlich darum geht, selbst zu denken, vom anderen her zu denken, weiter zu denken“ (Beyg 2019, o. S.). In einem dialogischen Prozess werden die Kinder dazu angeregt, sich Gedanken über Themen zu machen – diese sollten stets von den Kindern ausgehen – und Fragen zu stellen. Durch die offenen Fragen der Kinder bieten sich unterschiedliche Zugangsweisen und Antwortmöglichkeiten zu einem Thema. „Die Kinder erkennen, dass aus dem Thema heraus aufgeworfene Fragen nicht auf ein abrufbares Wissen zielen, sondern sie selbst, ihre Position und ihre eigenen Gedanken gefragt sind“ (May-Krämer 2019, S. 312). Dabei machen Kinder die Erfahrung, dass es unterschiedliche Wahrnehmungsmöglichkeiten und Meinungen gibt, die in das eigene Denk- und Handlungskonzept integrierbar sind oder nicht (vgl. May-Krämer 2019, S. 312; Pohlmeier 2021).

Philosophieren mit Kindern bezieht sich weniger auf ein logisch-abstraktes Denken, sondern ist vielmehr als Haltung des Nachfragens und Hinterfragens zu verstehen. Durch Philosophieren üben Kinder das kreative Denken. Die gedanklich kreative Entfaltung bietet viele Selbstbildungsmöglichkeiten, da sich über sie der Sinn und die Bedeutung der Dinge in dieser Welt herstellen lässt. Kindern eröffnen sich somit neue Sichtweisen und Horizonte. Sie üben ein differenzierendes Denken, das schlussendlich ein differenzierendes Handeln ermöglicht (vgl. May-Krämer 2019, S. 305; Pohlmeier 2021). Beim gemeinsamen Philosophieren über ein Thema wird Wissen ausgetauscht. Durch intensive Dialoge werden kommunikative Kompetenzen gefördert. Neben dem kreativen Denken wird auch das logisch-argumentative Denken geschult. Im Mittelpunkt steht dabei nicht erworbenes Wissen, sondern vielmehr die Suche nach neuen Begründungen, Zusammenhängen und Schlussfolgerungen (vgl. Beyg 2019, o. S.), die im gemeinsamen Austausch entwickelt werden. Der gemeinsame Dialog fördert die objektivierende Betrachtung von Gedanken, Wahrnehmungen und Gefühlen und unterstützt die Fähigkeit zur Selbstreflexion (vgl. Becker 2012, S. 38 in Anlehnung an Freese 1996). Philosophieren mit Kindern kann somit als Welterschließung und ganzheitliche Persönlichkeitsentfaltung verstanden werden (vgl. Zierer 2005, S. 409; Pohlmeier 2021).

Durch das Philosophieren lernen Kinder, sich auf das eigene, freie Denken zu verlassen (vgl. May-Krämer 2019, S. 303). Philosophieren eröffnet die Möglichkeit, sich Themen über unterschiedliche Zugangsweisen zu nähern und sich individuell mit ihnen auseinanderzusetzen. Damit kann der Heterogenität von Lerngruppen Rechnung getragen werden. Zugleich werden Kinder als selbstaktive Individuen wahrgenommen, die sich die Welt eigenständig erschließen.

Das nachdenkliche Gespräch gilt als zentrales Medium des Philosophierens. Zugleich bietet das Philosophieren ästhetische Erkenntnismomente; so können beispielsweise krea-

tive Ausdrucksmöglichkeiten genutzt werden, um Themen zu vertiefen und weiterzuentwickeln. Gerade in der Arbeit mit Vorschulkindern sind abwechslungsreiche Impulse sinnvoll, um die Konzentration der Kinder aufrechtzuerhalten und ihrem (kognitiven) Entwicklungsstand gerecht zu werden (vgl. Ils 2016, S. 70; de Boer 2018, S. 36ff.).

Pädagogische Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, Kinder beim Philosophieren zu unterstützen, ohne ihnen dabei jedoch das Denken abzunehmen und vermeintlich richtige Lösungen darzubieten. Die gedankliche Entwicklung der Kinder steht über der belehrenden Absicht der Erwachsenen (vgl. Raupach-Strey 2002, S. 53). Philosophieren mit Kindern als pädagogische Grundhaltung bedeutet, die Fragen der Kinder als Bildungsprozesse zu verstehen und diese ernst zu nehmen. Es gilt, kreatives Denken zuzulassen und die Themen der Kinder aufzugreifen und mit ihnen gemeinsam zu erforschen. Pädagogische Fachkräfte üben sich somit nicht allein in Zurückhaltung, sondern ihnen kommt ebenfalls die Aufgabe zu, die philosophischen Dialoge sinnführend zu strukturieren. Durch diese Strukturierung können zum einen Themen vertieft werden, zum anderen unterstützen sie eine gegenseitige Bezugnahme im Dialog (vgl. Helzel 2018, S. 40f.).

Pädagogische Fachkräfte werden so zu Bildungs- und Entwicklungsbegleiter:innen (vgl. Beyg 2019, o. S.). Kinder und pädagogische Fachkräfte gelten in dem dialogischen Lernprozess des Philosophierens als gleichberechtigte Partner:innen, unabhängig von Erfahrungen und Wissensbeständen (vgl. May-Krämer 2019, S. 306). „Es geht im Dialog um die besseren rationalen Argumente, aber auch um Emotionalität, das Einbeziehen der Befindlichkeiten der Beteiligten und deren Möglichkeiten und das Schaffen einer vertrauensvollen und sicheren Umgebung – ‚Caring Thinking‘“ (May-Krämer 2019, S. 306). Philosophieren mit Kindern fördert somit das kritische, kreative und mitfühlende Denken und zielt damit auf eine Persönlichkeitsentwicklung und ein Bildungsverständnis, das individuelle Potenziale in den Vordergrund stellt und für die Gemeinschaft nutzbar macht.

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag des Philosophierens mit Kindern zur Begabungsförderung?

Philosophieren bietet Kindern vielfältige Potenziale für die Entwicklung des eigenen Denkens. Die gemeinsame philosophische Erarbeitung von Themen unterstützt die gedanklich kreative Entfaltung und regt ein kritisches und differenzierendes Denken an. So eröffnen sich den Kindern vielschichtige Selbstbildungsmöglichkeiten, die sie gemäß ihren unterschiedlichen Potenzialen nutzen können. Die eigenständige Erschließung von Welt steht damit nicht nur im Fokus des Philosophierens, sondern ist unabdingbare Prämisse für die gemeinsame Bearbeitung von Themen und Phänomenen. Kinder erhalten die Möglichkeit, sich Themen auf unterschiedliche Art und Weise anzunähern und sich individuell mit ihnen auseinanderzusetzen. Dabei können herausfordernde und anspruchsvolle Fragestellungen bearbeitet werden, sodass auchentwicklungsschnelle Kinder vom Philosophieren profitieren. Die im Dialog stattfindende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Ansichten fördert zugleich die Fähigkeit zur Empathie. Philosophieren erlaubt Kindern eine individuelle, aktive gedankliche Auseinandersetzung mit

Themen und wird somit zugleich den unterschiedlichen Begabungen sowie Lern- und Bildungsansprüchen von Kindern gerecht.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Philosophieren mit Kindern kann sowohl ein selbstverständlicher Bestandteil des Alltags mit Kindern sein als auch ein gezieltes Angebot, in dem zentrale Lebensfragen mit Kindern erörtert werden. Im Zentrum des gemeinsamen Philosophierens steht nicht der Austausch von Wissen, sondern die Suche nach neuen Zusammenhängen sowie ein konstruktiv denkender Umgang mit Informationen. Durch die Suche nach neuen Begründungszusammenhängen und Schlussfolgerungen wird das komplexe und systematische Denken gefördert.

Anregungen für das Philosophieren können sich sowohl aus Alltagssituationen ergeben als auch aus Büchern und Materialien, die zur Auseinandersetzung mit philosophischen Fragen einladen. Im Vordergrund steht dabei die dialogische Kommunikation. Hilfreich für die Umsetzung mit begabten undentwicklungsschnellen Kindern ist es, dass viele Materialien für das Philosophieren für die Arbeit mit Grundschulkindern entwickelt wurden. Hier kann damit auf einen Materialpool zurückgegriffen werden, aus dem je nach Entwicklungsstand und Interesse geeignete Impulse ausgewählt werden können.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Entscheidend für das Philosophieren mit Kindern ist die Ergebnisoffenheit. Sowohl bei naturwissenschaftlichen Themen als auch bei weltanschaulichen Fragen müssen Fachkräfte der Versuchung entgehen, vermeintlich richtige Antworten zu geben oder moralische Wertungen vorzunehmen. Zwar dürfen und sollen sie durchaus auch ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen einbringen. Ihre Hauptaufgabe besteht aber in der Schaffung eines Austauschraumes und der Strukturierung des Dialogs.

5.4 Vorurteilsbewusste Pädagogik

Grundlage der vorurteilsbewussten Pädagogik ist die Erkenntnis, dass Menschen Vorurteile haben und dies bereits in der Frühen Bildung reflektiert werden muss. Mit dem Satz „Man kann nicht *nicht* kategorisieren“ (Wagner 2009, o. S.) weist Wagner darauf hin, dass Kategorisierungen notwendige kognitive Strategien darstellen, um Erfahrungen und Sinnesreize zu ordnen und damit letztlich Wahrnehmungen zu regulieren. Zugleich impliziert diese Strategie ein Denken in Verallgemeinerungen, das zum einen den Nährboden für die Entwicklung von Vorurteilen schafft sowie zum anderen als Legitimation für das Bestehen von Vorurteilen herangezogen werden kann. „Vorurteile sind pauschale Urteile, die mit einer Bewertung verknüpft sind. Die Bewertungen beinhalten Verallgemeinerungen und Zuschreibungen“ (Richter 2024, S. 18).

Auch wenn es im deutschsprachigen Raum bislang an Studien mangelt, die sich mit der Entwicklung von Vorurteilen in der frühen Kindheit befassen, weisen Forschungsergebnisse von McNaughton (2006) darauf hin, dass Kinder bereits sehr früh nach Merkmalen wie Hautfarbe/Herkunft, körperliche Besonderheiten, Geschlecht und sozioökonomischer Status differenzieren und Eigengruppenpräferenzen entwickeln (vgl. Wagner 2009, o. S.).

Dass Unterschiede zwischen Menschen existieren, ist normal. Als problematisch ist die gesellschaftliche Bewertung dieser Unterschiede zu betrachten, die Menschen entweder privilegiert oder benachteiligt und Ausgrenzung und Diskriminierung legitimiert (vgl. Richter 2014; ISTA/Fachstelle Kinderwelten 2021). Kinder entnehmen die Informationen, mit denen sie sich die Welt erklären, aus ihrem Umfeld und vor allem von ihren Bezugspersonen. Auch Vorurteile, Stereotypisierungen und Diskriminierungen übernehmen Kinder aus ihrer Umgebung. Als kritisch sind in diesem Zusammenhang nicht nur offensichtliche Formen der Ausgrenzung und Diskriminierung zu betrachten, sondern auch das Nicht-Handeln von Erwachsenen – wenn diese beispielsweise den Ausschluss bestimmter Menschen zulassen, kann das Kindern die Botschaft vermitteln, dass die Abwertung und Ausgrenzung von Menschen normal und hinzunehmen sei (vgl. Wagner 2009). Insbesondere in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, die stets durch Machtverhältnisse gekennzeichnet sind, ist ein reflektierter Umgang mit Vorurteilen unabdingbar. Auch Kindertageseinrichtungen sind in gesellschaftliche Strukturen eingebettet und haben darauf zu achten, Vorurteile nicht zu reproduzieren (vgl. Richter 2014).

Damit kein Kind aufgrund von Diskriminierung und Ausgrenzung eine mögliche Einschränkung seiner Entwicklungspotenziale erfährt und in seiner Bildung benachteiligt wird, ist es erforderlich, dass sich Kindertageseinrichtungen als vorurteilsbewusste Räume etablieren. Pädagogische Fachkräfte nehmen mit ihren Vorstellungen, die sie über andere Menschen haben, einen großen Einfluss auf Kinder: Positive Vorurteile können Kinder positiv beeinflussen, negative Vorurteile können dazu führen, dass Kinder das negative Bild, das pädagogische Fachkräfte von ihnen haben, in ihr Selbstbild übernehmen.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung setzt bei den pädagogischen Fachkräften an und versucht fern von der Vorstellung, eine komplette Vorurteilsfreiheit herstellen zu können, einen reflektierten Umgang mit bestehenden Vorurteilen zu etablieren. Auf individueller Ebene geht es darum, stereotype und/oder abwertende Vorstellungen (die jeder Mensch als „kulturelles Gepäck“ (Wagner 2009) mit sich trägt) und ihre Auswirkungen auf das pädagogische Handeln zu hinterfragen. Auf struktureller Ebene geht es darum, offenzulegen, welche Faktoren im beruflichen Alltag dazu verleiten, Ausgrenzungen zu legitimieren und bestimmte Kinder und ihre Familien zu stigmatisieren. Wagner weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass solche Selbstreflexionen stets im Team erfolgen sollten: „Durch das Einbeziehen unterschiedlicher Sichtweisen kann die Reflexion differenzierter und vor allem handlungswirksam werden, indem sie dazu beiträgt, Teamentscheidungen zur Veränderung der Praxis zu begründen und verbindlich zu machen“ (ebd., o. S.).

Neben dieser bewussten Reflexion von Vorurteilen lässt sich der Anspruch einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung wie folgt zusammenfassen: „Alle Kinder sind gleich“, was ihre Rechte auf Entfaltung und Bildung, auf Identität und Schutz angeht. „Und jedes Kind ist besonders“, was seine Voraussetzungen, seinen Weltzugang, seine Erfahrungen, seine Familienkultur angeht“ (ebd., o. S.). Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung präsentiert sich als ein pädagogisches Konzept, das die differenten Voraussetzungen von Kindern wahrnimmt, ohne jedoch Kinder zu stigmatisieren und Bildungsungerechtigkeiten damit zu produzieren. Zurückzuführen ist der Ansatz einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung auf den *Anti-Bias-Ansatz* von Louise Derman-Sparks (1989), dessen Adap-

tion auf die Gegebenheiten in Deutschland im Rahmen des Projekts Kinderwelten durch Preissing und Wagner (2003) erfolgte. Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist als inklusives Praxiskonzept zu verstehen, das folgenden vier, aufeinander aufbauenden Zielen folgt (vgl. Wagner 2022, S. 31f.):

1. Alle Kinder in ihren Identitäten stärken
2. Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen
3. Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen
4. Aktiv werden gegen Unrecht und Diskriminierung.

Mit dem Ziel *Alle Kinder in ihren Identitäten stärken* ist nicht nur die Stärkung individueller Ressourcen gemeint, vielmehr werden die sozialen Bezugsgruppen eines Kindes als Teil seiner persönlichen Identität verstanden. „Die Entwicklung der Ich-Identität eines Kindes (,personal identity‘) kann nicht von seiner Bezugsgruppen-Identität (,group reference orientation‘) getrennt werden“ (Richter 2014, S. 7). Da Kinder das Bild, das sie von sich und anderen haben u. a. aus den Bewertungen der sozialen Bezugsgruppen, die sie in ihrem Umfeld wahrnehmen, konstruieren, ist es für pädagogische Fachkräfte unabdingbar, sich mit der Lebenswirklichkeit dieser Bezugsgruppen vertraut zu machen. Nur so kann das Kind sowohl als Individuum als auch als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe anerkannt und wertgeschätzt werden (vgl. Wagner 2009; 2022).

Das zweite Ziel *Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen* bezieht sich auf die in jeder Gruppe von Menschen vorhandene Heterogenität, die Erfahrungen mit Vielfalt ermöglicht. Wagner weist darauf hin, dass der alleinige Kontakt jedoch nicht ausreichend sei, vielmehr müsse Vielfalt aktiv und bewusst erlebt werden. „Unterschiede müssen so thematisiert werden, dass sie Kinder kognitiv und sprachlich herausfordern, indem sie zum Vergleichen, Aufeinanderbeziehen, Differenzieren anregen“ (Wagner 2009, o. S.). Auf dieser Basis werden Kinder dabei unterstützt, Empathie zu entwickeln und sich mit Unterschieden wohlfühlen.

Im Rahmen des dritten Ziels *Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen* geht es zum einen darum, dass Kinder den Beistand Erwachsener erhalten, wenn sie diskriminiert werden, zum anderen gilt es, Kinder dabei zu unterstützen, selbst erfasste Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten sprachlich ausdrücken zu können, da sie nur so auch diskriminierendes Verhalten gegenüber anderen benennen und zurückweisen können. Weiterhin impliziert das dritte Ziel, dass pädagogische Fachkräfte aktiv für Gerechtigkeit eintreten, was die eigene kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierungen, Vorurteilen und Ungerechtigkeiten voraussetzt. Mit dem vierten Ziel *Aktiv werden gegen Unrecht und Diskriminierung* verbindet sich der Anspruch, Kinder zu ermutigen, sich auch über die Lebenswelt der Kita hinaus für Gerechtigkeit einzusetzen und Diskriminierung abzubauen (vgl. Wagner 2009; 2022).

Um Kindern einen Raum zu bieten, in dem sie mit all ihren individuellen Merkmalen respektiert werden, ist es unabdingbar, Bedingungen zu schaffen, die es Kindern ermöglichen, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln (vgl. Richter 2014, S. 3). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist somit als Ansatz zu begreifen, der auf eine vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumgebung, der Interaktion mit den Kindern, der Zusammenarbeit mit

den Eltern und der Zusammenarbeit im Team zielt. Durch die Reduktion von Ausgrenzung und Diskriminierung wird das Ziel verfolgt, Bildungsgerechtigkeit herzustellen (vgl. Richter 2024, S. 23).

Letztlich geht es im Rahmen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung stets darum, Bildung und soziale Verantwortung miteinander zu denken. Das Recht auf Bildung wird verknüpft mit dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung (vgl. Wagner 2022, S. 31). Erwachsene, die den Zielen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung folgen, dienen als wichtige Vorbilder für Kinder; sie bieten ihnen die Lernerfahrung, dass es möglich und relevant ist, gegen Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen einzutreten. So helfen sie dabei, Kinder zu handlungsfähigen Individuen zu erziehen, die in einer von Ungleichheit und Ausgrenzung geprägten Gesellschaft Zivilcourage zeigen. „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zielt auf Bildungsprozesse in genau diesem Sinne“ (Wagner 2009, o. S.).

Gruppendiskussion mit dem Team der Kita an der Masch, Laatzen

Die Kita an der Masch ist die älteste Kita in Laatzen. Sie hat die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als pädagogischen Schwerpunkt implementiert. Diese Orientierung unterstützt dabei, Kinder in ihrer Identitätsentwicklung zu stärken, Diskriminierung aktiv entgegenzuwirken und Vielfalt wertzuschätzen. Dabei wird versucht, ein Denken in Kategorien von vornherein zu vermeiden. Ergänzend arbeitet die Kita im Sinne der „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 2019), die die Anerkennung und Wertschätzung der individuellen Verschiedenheit aller Kinder in den Mittelpunkt stellt. Vielfalt wird dabei als eine wertvolle Ressource für das gemeinsame Lernen und Zusammenleben verstanden. Im nachfolgenden Interviewauszug wird deutlich, dass diese pädagogischen Schwerpunkte eine neue Perspektive auf kindliches Verhalten ermöglichen, die letztlich auch begabten Kindern zugutekommen. Am Fachgespräch nahm das gesamte Team gemeinsam mit der Leitung Ipek Kudlek teil.

Könnten Sie uns zunächst erklären, was das Konzept Ihrer Einrichtung ist? Wie wird dieses konkret im Alltag umgesetzt und gelebt? Und was macht Ihre Einrichtung besonders im Vergleich zu anderen Einrichtungen?

Unser Schwerpunkt ist die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Dieser Ansatz spiegelt sich nicht nur in der pädagogischen Arbeit wider, sondern auch in unseren Strukturen. Wir sehen jedes Kind als Individuum mit seinen Stärken und Schwächen und haben den Fokus auf den Ressourcen des Kindes. Sprich: Was hat es? Was bringt es mit? Wo können wir anknüpfen? Wie können wir das Kind unterstützen? Und nicht: Was kann es noch nicht? Und was sollte es aber können? Wir bemühen uns sehr, den Kindern nicht unser Denken aufzudrücken. Wir machen uns mit den Kindern gemeinsam auf den Weg, um Dinge zu entdecken. Wir möchten ihren Lebensbereich so interessant und schön gestalten, dass sie ganz viel mitnehmen können, aus der Kindergartenzeit, aus der Krippenzeit.

Und wenn ich jetzt an das Thema anknüpfen würde, begabte Kinder: Dann wäre unsere Haltung so, dass wir es nicht verneinen würden, wenn ein dreijähriges Kind ein Spiel spielen möchte, das eigentlich für ein fünfjähriges Kind konzipiert wurde. Wir begleiten das

Kind dann in dem Moment. Es kann zu positiven Effekten für das Kind führen, aber auch natürlich – und das ist uns bewusst – zu einem Scheitern. Weil es in dem Moment, von den Fähigkeiten her, für das Spiel noch nicht bereit ist.

Denken Sie, dass entwicklungsschnelle oder begabte Kinder eine besondere Förderung brauchen?

Ich glaube, jedes Kind ist besonders. Jedes Kind bringt seine Fähigkeit mit, und jedes Kind muss individuell gefördert werden. Wir gehen auf jedes Kind ein. Es gibt Kinder, die mehr Förderung brauchen. Die fördern wir dann mit den Dingen, die sie brauchen. Und Kinder, die schon sehr weit sind, die fördern wir auch entsprechend. Ohne diese Förderung würde ich ein Kind hier sitzen haben, das nicht weiß, was es machen soll.

Es ist ja auch so, dass die anderen Kinder davon profitieren und sich das rausziehen, was sie interessiert. Wenn ihnen etwas zu schwierig ist, dann nehmen sie eben das mit, was leichter ist. Und gerade für die Kinder, die mehr Input brauchen, kann man einfach den Schatzkoffer aufmachen oder die Schatzkiste und schauen eben: „Was gibt es da noch? Was interessiert dich noch?“ Und dann holen wir das her.

Wie greifen Sie die besonderen Kompetenzen und die Interessen, die ein spezifisches Kind mit sich bringt, im pädagogischen Alltag auf? Wie fördern und unterstützen Sie? Welche Möglichkeiten bietet das Konzept der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung?

Es ist unsere alltägliche Arbeit, immer wieder reinzuspüren, wo die Interessen der Kinder liegen, wo ihre Stärken liegen, um darauf einzugehen. Wir haben keinen Defizitblick auf die Kinder, sondern gucken stets, wie wir die Stärken stärken können. Wir machen uns gemeinsam mit den Kindern, egal welche Begabung sie haben, auf den Weg, um Wissen zu erlangen. Dabei ist ein Aspekt der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, dass man dann schaut: „Okay, wir sind eine Gruppe. Wo haben wir Gemeinsamkeiten?“ Und mit den Kindern dann ins Gespräch geht. Dass man nicht ein Kind verliert, sondern dass man alle zusammenhält.

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter und entwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag der vorurteilsbewussten Pädagogik zur Begabungsförderung?

Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung wird der Vielfalt gerecht, indem sie die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern berücksichtigt und die Stärkung individueller Ressourcen in das Zentrum pädagogischen Handelns stellt. Gleichzeitig wird das Kind immer in seinen sozialen Bezügen gesehen. Für die Begabungsförderung ist dieser Ansatz insbesondere in Bezug auf begabte und entwicklungsschnelle Kinder interessant, die weniger als solche wahrgenommen werden, weil sie z. B. aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder eines anderen kulturellen Hintergrundes nicht die Anzeichen kognitiver Begabung zeigen, die für begabte Kinder aus bildungsorientierten Familien typisch sind. Hier kann der Ansatz der vorurteilsbewussten Pädagogik auch für die Zusammenarbeit mit Eltern hilfreich sein, die womöglich gar nicht auf die Idee kommen, dass ihre Kinder besonders begabt sein

könnten, weil diese in Bildungseinrichtungen mit ihrem milieutypischen Habitus „anecken“.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Zentral für die praktische Umsetzung einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ist das Eintreten gegen jegliche Form von Diskriminierung und Stigmatisierung. Kinder und ihre Familien werden so angenommen, wie sie sind. Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet dies, einen reflektierten Umgang mit Vorurteilen zu etablieren, um Diskriminierungen und Ausgrenzungen zu vermeiden, die zur Bildungsbenachteiligung und Einschränkung von Entwicklungspotenzialen führen können. Neben dem kritischen Umgang mit stereotypen Vorstellungen auf der individuellen Ebene muss der pädagogische Alltag auch auf struktureller Ebene hinterfragt werden, damit einer Ausgrenzung einzelner Kinder entgegen gewirkt werden kann.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Ein wesentlicher Aspekt der vorurteilsbewussten Pädagogik ist, dass sowohl die Gemeinsamkeit der Kinder in der Gruppe als auch die individuelle Vielfalt der Kinder und das Eingehen auf ihre Themen und Bedürfnisse betont werden. Indem sich Erwachsene gemeinsam mit den Kindern auf den Weg begeben, um Dinge zu ergründen und Wissen zu erwerben, wird den Interessen der Kinder konsequent Rechnung getragen, sodass individuelle Lerngelegenheiten realisiert werden können. Die vorurteilsbewusste Gestaltung von Lernkontexten ermöglicht es, dass sich jedes Kind mit seiner Familie zugehörig fühlt und auf dieser Basis seine Entwicklungspotenziale voll ausschöpfen kann.

5.5 Geschlechterbewusste Pädagogik

Verhalten und Interessen von Kindern werden oft unterschiedlich bewertet, je nachdem, ob ein Kind für ein Mädchen oder einen Jungen gehalten wird. Dies gilt auch und gerade für die Wahrnehmung von Begabungen. „Bemerkenswert ist, dass Jungen häufiger für hochbegabt gehalten werden als Mädchen. Sie werden zwei- bis dreimal so häufig wie Mädchen in Beratungsstellen für eine diagnostische Überprüfung auf Hochbegabung vorgestellt und sind in Förderangeboten für Hochbegabte meist deutlich überrepräsentiert“ (Rohrman & Rohrman 2017, S. 89) – obwohl es kaum Unterschiede in der allgemeinen Intelligenz zwischen den Geschlechtern gibt. Dass bei Mädchen seltener vermutet wird, dass sie besonders begabt sind, kann daran liegen, dass sie weniger auffallen bzw. auf sich aufmerksam machen. Ungewöhnliche Interessen von begabten Mädchen und Jungen können zudem dazu führen, dass sie in Konflikt mit den Mädchen- bzw. Jungengruppen kommen, die manchmal bereits im letzten Kindergartenjahr, spätestens aber im Grundschulalter oft das soziale Mit- und Gegeneinander von Kindergruppen prägen. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, danach zu fragen, inwieweit Konzepte geschlechterbewusster Pädagogik etwas zur individuellen Förderung von begabten Kindern in Kitas beitragen können.

„Mit *geschlechtersensibel*, *geschlechterreflektierend*, *geschlechterbewusst* oder auch *genderbewusst* und ähnlichen Begriffen wird eine Haltung der Aufmerksamkeit und des

bewussten Umgangs mit geschlechterbezogenen Zusammenhängen sowohl bei Kindern als auch bei den Pädagoginnen und Pädagogen selbst bezeichnet“ (Rohrmann & Wanzeck-Sielert 2023, S. 162). Gemeint ist damit in erster Linie ein bewussterer Umgang mit Geschlechterthemen im pädagogischen Alltag – in der Raumgestaltung, bei der Beobachtung und Dokumentation, bei der Angebotsplanung und in allen Bildungsbereichen. Grundlage geschlechterbewusster Pädagogik ist die Genderkompetenz der Fachkräfte (vgl. Focks 2024; Hubrig 2023; Rohrmann & Wanzeck-Sielert 2023). In aktuellen Ansätzen wird auch die Vielfältigkeit von Geschlecht über binäre Zuordnungen hinaus thematisiert und reflektiert.

Erste Ansätze geschlechterbewusster Pädagogik in Kitas wurden in den 1990er-Jahren entwickelt. Anders als im Bereich der Jugendarbeit, in der zunächst Konzepte geschlechtergetrennter Mädchen- und Jungenarbeit im Vordergrund standen (vgl. Klees, Marburger & Schumacher 1992/2011; Sielert 1993/2010), richtete sich der Blick in Kindertageseinrichtungen von Anfang an auch auf das Miteinander beider Geschlechter (vgl. Verlinden 1995). So kritisierten Permien und Frank, dass eine vermeintlich „geschlechtsneutrale“ Erziehung dazu führen kann, existierende Geschlechterunterschiede auszublenden, und bezeichneten dies als „Gleichheitsideologie“ (ebd., S. 17). McNaughton (2000) stellte bei der Untersuchung von Interaktionen unter Kindern fest, dass sowohl Mädchen als auch Jungen die Bereiche dominieren, in denen sie die Macht haben, und das andere Geschlecht hier aktiv ausgrenzen. Auch Wahlström beobachtet geschlechtstypisches Verhalten im Spiel der Kinder und meint: „Das sogenannte ‚freie Spiel‘ ist in Wirklichkeit eine der Aktivitäten, die die Geschlechterrollen am meisten konservieren“ (2013, S. 159). Dabei sind geschlechtshomogene Spielkonstellationen von besonderer Bedeutung, weil sie geschlechtstypisches Verhalten verstärken können (vgl. Herrmann & Rohrmann 2020).

Vor diesem Hintergrund geht es geschlechterbewusster Pädagogik darum, Stereotypen entgegenzuwirken und die Möglichkeiten und Verhaltensoptionen für alle Geschlechter zu erweitern. In diese Richtung zielen auch Formulierungen in den Bildungs- und Orientierungsplänen vieler Bundesländer. So fordert der Niedersächsische Orientierungsplan: „Jedes Kind erfährt in der Kindergruppe, dass Jungen und Mädchen alle Erfahrungsfelder in gleicher Weise offenstehen und dass eingrenzende Geschlechtsrollenmuster überwunden werden können“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2018, S. 35). Ähnlich wird im Berliner Bildungsprogramm formuliert, dass es Aufgabe von Fachkräften ist, Mädchen und Jungen „durch eine geschlechterbewusste Erziehung neue und ergänzende Erfahrungen zu bieten“ und „vielfältige Möglichkeiten des Mädchen- und Junge-Seins zu verdeutlichen, um sie in ihren Persönlichkeiten zu stärken“ (Senatsverwaltung 2014, S. 20). Dies soll z. B. in der Raumgestaltung, in der Spiel- und Materialauswahl, im Umgang mit Bewegungsbedürfnissen von Kindern oder in Bezug auf Kinderliteratur konkretisiert werden.

Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2023) betonen, dass geschlechterbewusste Pädagogik eine Querschnittsaufgabe ist, die im gesamten pädagogischen Alltag berücksichtigt werden muss. Als Methode, um Alltagsgestaltung, Angebote und Projekte in Kitas auf Geschlechtergerechtigkeit zu überprüfen, schlagen sie einen Blick durch die „Gender-Brille“ vor (ebd., S. 188), die 14 Fragen umfasst. So wird z. B. gefragt, ob Unterschiede innerhalb der Gruppe der Jungen bzw. innerhalb der Gruppe der Mädchen wahrgenommen werden

und die Akzeptanz dieser Unterschiede gefördert wird oder ob geschlechtsbezogene Aspekte in allen Bildungsbereichen reflektiert und berücksichtigt werden. Für Letzteres werden vielfältige Anregungen gegeben, um die verschiedenen Bildungsbereiche interessanter für alle Geschlechter zu machen. So plädieren sie im Bereich der Ästhetischen Bildung für herausfordernde Angebote, vielfältigere Materialangebote und eine Auseinandersetzung mit den Werken von Künstler:innen. Im MINT-Bereich geht es insbesondere darum, dass weibliche Fachkräfte ihre Scheu vor technischen und naturwissenschaftlichen Themen überwinden (ebd., S. 223f.; vgl. Rohrman & Brée 2020). Zusammenfassend geht es nicht darum, „spezifische Methoden oder Materialien für die Arbeit mit Mädchen bzw. Jungen bereitzustellen. Vielmehr steht im Vordergrund, die jeweiligen Bereiche weiterzuentwickeln und vielfältig zu gestalten“ (Rohrman & Wanzeck-Sielert 2023, S. 230).

Die Umsetzung geschlechterbewusster Pädagogik in der Praxis gelingt bislang nur fragmentarisch. Vorhaben und Projekten, die Vielfalt stärken, stehen fortbestehende Klischees gegenüber, die Jungen wie Mädchen und ihre Spielinteressen in geschlechtstypische Kategorien einteilen. Auch wenn aktuell zuweilen eine „geschlechtsneutrale“ Erziehung gefordert oder in Konzepten für den Elementarbereich von Geschlechtervielfalt gesprochen wird, ist der Alltag von Kindern und Familien nach wie vor von Stereotypen durchzogen (vgl. Schnerring & Verlan 2021). Entscheidend für geschlechterbewusste Pädagogik sind daher die Reflexion eigener Haltungen und Einstellungen, die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Vorgaben und der Blick auf die individuelle Vielfalt von Kindern jenseits stereotyper Zuordnungen.

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag der geschlechterbewussten Pädagogik zur Begabungsförderung?

Eine geschlechterbewusste Perspektive ist zunächst für das Erkennen besonderer Begabungen wichtig. So kann der Tendenz entgegengewirkt werden, Begabungen bei Mädchen zu übersehen, weil diese weniger auf sich aufmerksam machen. Nicht selten fallen begabte Mädchen und Jungen aber auf, weil sie sich anders verhalten und für andere Dinge interessieren als ihre gleichgeschlechtlichen Altersgenossen. Dies bringt sie jedoch in Konflikt mit der Jungen- bzw. Mädchengruppe, die ab dem letzten Kindergartenjahr eine zunehmend wichtige Rolle für das soziale Miteinander von Kindern spielt. Eine geschlechterbewusste Pädagogik kann hier hilfreich sein, indem sie Mädchen wie Jungen mit ungewöhnlichen Interessen Freiräume eröffnet, in denen sie ihre Neigungen und Stärken entwickeln können, und damit den Stereotypendruck reduziert.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Eine geschlechterbewusste Pädagogik im Alltag von Kindertageseinrichtungen zu leben, bedeutet, die Erfahrungsräume und Verhaltensoptionen für alle Geschlechter auszudifferenzieren. Die Umsetzung geschlechterbewusster Pädagogik kann dabei nicht als Programm erfolgen, sondern erfordert kontinuierliche Reflexion von alltäglichen Interaktio-

nen, Raum und Material sowie pädagogischen Angeboten. Zudem brauchen Kinder vielfältige Vorbilder, an denen sie erleben können, dass herausragende Fähigkeiten nicht an das Geschlecht gebunden sind – wie z. B. die bemerkenswerte Kinderbuchreihe „Little people, BIG DREAMS“ zeigt (Sánchez Vegara 2019–2025). Zugleich bedeutet geschlechterbewusstes Handeln auch, bestehende Geschlechterunterschiede nicht vollkommen zu negieren und Kinder in ihren individuellen Vorstellungen davon, was es bedeutet, ein Mädchen oder Junge zu sein, abzuholen.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Ein bewusster Umgang mit geschlechterbezogenen Zusammenhängen ist nicht nur auf der Ebene der pädagogischen Arbeit mit Kindern bedeutsam, sondern verlangt von pädagogischen Fachkräften auch die Reflexion eigener stereotyper Vorstellungen und Erwartungen sowie die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit. Angesichts aktuell sehr polarisierter Diskussionen über Geschlechterthemen ist dies zuweilen eine Gratwanderung zwischen der Anerkennung von Geschlechterunterschieden einerseits und dem Infragestellen geschlechtsbezogener Muster und Denkstrukturen andererseits.

5.6 Riskantes Spiel

Riskantes Spielverhalten von Kindern scheint zunächst wenig mit kognitiven Begabungen zu tun zu haben. Eher ließe sich erwarten, dass Kinder, die in ihrer Entwicklung anderen voraus sind, eventuell vernünftiger sind als andere und daher besser darin sind, Risiken zu vermeiden. Andererseits wird oft berichtet, dass insbesondere ältere Kinder sich im Kindergarten langweilen. An dieser Stelle kommt wildes und riskantes Spiel auf andere Weise in den Blick, denn es ist spannend und faszinierend und damit alles andere als langweilig.

Risikoreiches Spiel ist für Kinder spannend und ermöglicht ihnen vielfältige Lernerfahrungen. Oft ist es ein „Spiel an der Grenze“ zwischen Spaß, Aufregung und Gefahr. Sandseter (2022, S. 15) definiert riskantes Spiel als „spannungsreiches und herausforderndes Spiel, das Unsicherheit und ein reales Verletzungsrisiko beinhaltet“ (ursprünglich Sandseter 2010, S. 22). In Kindertageseinrichtungen findet es vor allem draußen und im Freispiel statt. In diesem Zusammenhang lassen sich sieben Kategorien riskanten Spiels beschreiben (Sandseter 2022, S. 15f.; Sandseter & Kleppe 2024):

- *Spiel in großer Höhe*, z. B. Klettern, Schaukeln oder Springen aus großer Höhe
- *Spiel mit hohem Tempo*, z. B. Rennen, Rutschen oder schnelles Radfahren
- *Spiel mit gefährlichen Gegenständen*, das zu Verletzungen führen kann, z. B. Axt, Säge oder Hammer
- *Spiel in der Nähe gefährlicher Elemente*, z. B. steile Abhänge, Gewässer oder Feuerstellen
- *Kampfspiele*, z. B. Ringen oder Fechten mit Stöcken
- *Spiel, bei dem man verloren gehen bzw. sich verlaufen kann*, z. B. dort, „wo Kinder ohne Aufsicht sind und es keine ‚Zäune‘ gibt, z. B. im Wald“

- *Spiel mit Aufprallwirkung*, z. B. wenn Kinder sich aus Spaß hinschmeißen oder in etwas hineinspringen

Für pädagogische Fachkräfte und Eltern erscheinen derartige Spiele eher als ein Problem, dem vorgebeugt werden muss, weil sie mit Verletzungsgefahren verbunden sein oder entgleisen können. Pädagog:innen und Forscher:innen insbesondere aus den nordischen Ländern haben dagegen die Entwicklungspotenziale riskanten Spiels erkannt und fordern Fachkräfte dazu auf, es zu ermöglichen und zu unterstützen (vgl. Sandseter & Jensen 2022).

Als eigenständiges pädagogisches Konzept ist Risikopädagogik in deutschen Kindertageseinrichtungen bislang nicht etabliert (vgl. Bensel 2023; Rohrmann 2025). Bezüge gibt es zur Abenteuer- und Erlebnispädagogik, die allerdings überwiegend in der Arbeit mit Jugendlichen, zuweilen auch mit Grundschulkindern umgesetzt wird (vgl. Michl 2020; Paffrath 2017). In den Elementarbereich ist das Konzept des *Risky Play* von der norwegischen Kindheitspädagogin Ellen Beate Sandseter (2010) eingeführt und im internationalen Kontext von *Outdoor Play* weiterentwickelt worden (vgl. Sandseter & Kleppe 2024; Sturges et al. 2023).

Das Konzept des Riskanten Spiels bezieht sich dabei nicht nur auf direkte körperliche Erfahrungen. So kann die Beobachtung von Kindern, die riskante Dinge tun, als indirektes oder stellvertretendes riskantes Spiel angesehen werden, da es ähnliche Gefühle auslösen kann (vgl. Kleppe, Melhuish & Sandseter 2017). Darüber hinaus gehen Kinder im Spiel auch emotionale, soziale und kognitive Risiken ein. Cook, Wong und Press (2020) schlagen daher eine breitere Konzeptionierung vor und definieren es als „gesundes Risikoverhalten“, wenn „eine Person freiwillig Erfahrungen macht, bei denen sie sich aus ihrer Komfortzone herausbegibt, sodass sich daraus mögliche Vorteile für ihr Lernen, ihre Entwicklung und ihre Lebenszufriedenheit ergeben“ (S. 425, Übersetzung T. R.). Typische Merkmale von Risikoverhalten sind dabei Unsicherheit, die Möglichkeit positiver oder negativer Konsequenzen, die Möglichkeit des Scheiterns sowie eine Balance von Aufregung und Angst (ebd.). Mit diesem breiteren Verständnis von Risiko lässt sich riskantes Verhalten von Kindern auch in anderen Situationen beobachten, z. B. in Innenräumen, in sozialen Beziehungen sowie in Nicht-Spielsituationen, z. B. beim Zubereiten von Nahrung oder beim Feuermachen (ebd., S. 431f.).

Positive Auswirkungen riskanten Spiels werden zunächst für die motorische Entwicklung beschrieben. Kinder erwerben dabei eine bessere sensorische Wahrnehmung, motorische Kontrolle und koordinative Kompetenzen (vgl. Sandseter 2022, S. 18). In der Folge sind sie weniger unfall- und verletzungsgefährdet, weil sie ihren eigenen Körper besser einschätzen können und daher auch in realen Gefahrensituationen sicherer reagieren. Die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung sieht Risikoförderung deshalb als Teil der Sicherheitsförderung an, weil ohne Risiko keine Sicherheit entstehen könne (vgl. DGUV 2020).

Darüber hinaus fördert riskantes Spiel soziale Kompetenzen, da es zumeist in der Gruppe stattfindet. Von besonderer Bedeutung ist das wilde Raufen und Toben, an dem sich vor allem Jungen beteiligen. Von aggressivem Verhalten unterscheidet sich das Spiel durch die freundliche Mimik, die größere Vielfalt des Ausdrucks und vor allem dadurch, dass es mit Freunden gespielt wird (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert 2023, S. 28). Kinder lernen dabei,

zwischen Spiel und Konflikt zu unterscheiden, eigene Aggression zu regulieren und soziale Signale anderer Kinder zu verstehen (vgl. Storli 2022).

Die Teilnahme an riskantem Spiel hilft Kindern zudem bei der Bewältigung von Ängsten und hat damit einen antiphobischen Effekt. Sandseter (2022) meint sogar, dass „riskantes Spiel eine natürliche Methode ist, angeborene Ängste vor Dingen zu reduzieren, die eine Gefahr für uns darstellen könnten – solange wir nicht gelernt haben, sie zu meistern“ (S. 21). Es kann zusammengefasst werden, dass die Förderung riskanten Spiels Kinder dabei unterstützt, Kompetenzen zur Risikowahrnehmung und Risikobewältigung zu entwickeln.

Damit dies in pädagogischen Kontexten gelingen kann, müssen Kindertageseinrichtungen mehr Möglichkeiten für riskantes Spiel bereitstellen. Diese lassen sich insbesondere in der Natur bzw. einer naturnahen Umgebung finden. Ein besonderes Potenzial für herausfordernde Lernerfahrungen haben daher Natur- und Outdoorkindergärten (vgl. Ejbye-Ernst & Lysklett 2022; Miklitz 2021; Warmbold 2018). Aber auch regelmäßige Waldtage oder -wochen sowie ein naturnah gestaltetes Außengelände geben viele Gelegenheiten für herausfordernde und riskante Erfahrungen. Dazu müssen alltägliche Regelungen in Kitas überdacht werden, die entweder das riskante Spiel von Kindern einschränken oder aber zu ständigen Konflikten führen, weil sie von Kindern, die sich ihr Interesse am Risiko nicht verbieten lassen, ständig übertreten werden.

Um riskantes Spiel von Kindern angemessen begleiten zu können, benötigen Fachkräfte zudem entsprechende Kompetenzen. Zum einen geht es um die eigenen Einstellungen zu riskantem Spiel von Kindern und die eigene Risikobereitschaft. Dies erfordert Selbstreflexion eigener Haltungen und Lebenserfahrungen. Zum anderen müssen Strategien der Risikobewertung entwickelt und der Umgang mit und die Vorbeugung von realen Gefahren erlernt werden (vgl. Bense 2023). So hat die Glen Outdoor School for Early Learning in Irland ein Schema zur Risikobewertung von Naturarealen und naturnahen Spielbereichen entwickelt, das von den Chancen ausgeht, die riskantes Spiel für die kindliche Entwicklung hat (vgl. O'Donnell 2011). Grundlage sind dabei Kinderrechte und das Bild des Kindes als kompetente Lerner:innen. Konkret wird vorgeschlagen, für jeden Bereich die folgenden Analyse- und Planungsschritte durchzuführen:

1. Analyse der Chancen für Lernerfahrungen und Bildungsprozesse
2. Einschätzung von Risiken und Gefahren
3. Wer könnte verletzt werden und wie?
4. Erforderliche Maßnahmen ...
5. ... durch wen und wann durchzuführen?
6. Zeitpunkt der Zielerreichung

Als größte Schwierigkeit bei Maßnahmen zur Gestaltung risikofreundlicher Spiel- und Lernumgebungen werden Sorgen und Ängste der Eltern beschrieben. Eine gute Zusammenarbeit mit Eltern ist daher eine entscheidende Grundlage für die Förderung riskanten Spiels (vgl. Rohrmann 2025, S. 13f.).

Interview mit Annette Kessler

Annette Kessler ist Lehrkraft an der Elisabeth-Selbert-Schule im Bereich der Abteilung Fachschule Sozialpädagogik in Hameln. Bei mehreren Gastaufenthalten in Norwegen ist sie auf das Konzept des „Risky Play“ aufmerksam geworden und hat ein Grundlagenwerk dazu ins Deutsche übertragen (vgl. Sandseter & Jensen 2022). Dabei geht es nicht in erster Linie um kognitive Förderung, sondern um die Bewältigung von und Freude an Herausforderungen – etwas, was auch und gerade für begabte und entwicklungsschnelle Kinder in der Kita wichtig ist.

Was heißt das für dich – „riskantes Spiel“?

Risikovolles Spiel ist für mich etwas, wo ich was ausprobieren kann. Es ist kein „Programm“, sondern es geht darum, dass Fachkräfte im Kindergarten bedürfnisorientiert beobachten. Riskantes Spiel kann, wenn es mehr zugelassen würde und wird, Kinder in allen Entwicklungsbereichen unterstützen. Es kann ihr Selbstwertgefühl verbessern und ihnen helfen, Ängste zu bewältigen und auch zukünftig mit Ängsten ganz anders umzugehen. Risikovolles Spiel ist etwas, bei dem Erzieherinnen sehr aufmerksam sein müssen, anstatt vorschnell einzugreifen. Das heißt vielleicht mal zweimal mehr innerlich bis zehn zählen und Kinder etwas ausprobieren lassen, bevor sofort eine Einschränkung kommt. Vielleicht habe ich einen Misserfolg und probiere es noch mal und noch mal, bis ich dann ein Erfolgserlebnis habe. Da entwickeln Kinder ungeahnte Kräfte. Wenn wir das immer verbieten, dann können sie diese ganzen Fähigkeiten gar nicht entwickeln.

Der Bereich des risikvollen Spiels ist den Mitarbeitern sehr bewusst, und indem sie den Kindern solche Möglichkeiten einräumen, schaffen sie es, differenziert zu gucken. Und die Kinder können auch untereinander diese Differenzierung wahrnehmen. Bin ich so und so alt? Oder so und so groß? Oder so und so stark? Kann ich das mal probieren? Ich probiere es auch schon mal vorher. Ha, schaffe ich noch nicht. Damit sie lernen können: „Ich muss noch Geduld mit mir haben.“ Weil wenn wir Geduld mit uns haben – auch im Erwachsenenleben –, dann können so viele Sachen leichter gelingen als immer mit dem Kopf durch die Wand.

Hast du dich bereits mit dem Thema Begabtenförderung beschäftigt?

Ich habe viel mit Fachkräften zu tun, die mit Grundschulkindern arbeiten. Die führen manche Auffälligkeiten bei Kindern darauf zurück, dass diese besondere Begabungen haben, dass aber innerhalb des normalen Regelalltags einer Nachmittagsbetreuung ihre Bedürfnisse nicht erfüllt werden können. Manche dieser entwicklungsschnelleren Kinder bekommen nicht genug „Futter“. Damit meine ich jetzt nicht, die müssten unbedingt noch ein Arbeitsblatt und noch eine Schulaufgabe bekommen, sondern Herausforderungen, die angemessen sind. Da stellen wir fest, dass manchmal ein Mehr an Bewegung, Rausgehen, im Wald Erkundungen machen diese Auffälligkeiten minimieren kann, weil sich die Kinder dadurch auspowern und sich andere Herausforderungen suchen können, als es in einem engen Gruppenraum manchmal so möglich ist.

Ich glaube, dass pädagogische Fachkräfte einen individuellen Blick auf die Kinder haben müssen. Dass sie Vorlieben und Interessen der Kinder aufgreifen und sie da heraus-

fordern. Kinder brauchen Herausforderungen, das ist meine Wahrnehmung. Und zwar individuell. Auch wenn man im Kindergartenalltag ein übergreifendes Thema hat, brauchen einzelne Kinder doch individuelle Herausforderungen und damit Binnendifferenzierung. Und das kann man in verschiedenen Bereichen umsetzen, und zwar so, dass dies auch für die Gruppe einen Zugewinn bedeutet. So könnten Kinder ihre Entwicklungsschnelligkeit oder ihren kleinen Vorsprung nutzen, um für ihre Gruppe zu einem bestimmten Thema etwas zu erstellen.

Wie kann das riskante Spiel für begabte Kinder besondere Chancen bieten?

Wenn Kinder im Gruppenalltag mehr Anforderungen brauchen, zeigen sie das durch ihr Verhalten. Diese Verhaltensweisen muss man als Fachkraft lesen können. So kann es sein, dass der Gruppenraum zu unattraktiv oder zu eng ist. Dann könnte eine Erzieherin mit mehreren Kindern im Bewegungsraum etwas ermöglichen, zum Beispiel mit diesen Kindern eine Bewegungslandschaft aufbauen, die die Kinder mitbestimmen können, die veränderbar ist, die variabel ist. Und da könnten Kinder dann selbst bestimmen: Hier würden wir gerne noch mal eine Leiter anbauen, damit wir hier Piraten spielen können. Oder hier würden wir gerne mal eine Wackelbank einbauen. Oder, oder, oder. Damit auf die Wünsche der Kinder eingegangen werden kann: „Wir machen uns das ein bisschen gefährlicher. Wir machen uns das ein bisschen wilder.“

Wichtig ist auch, dass Kinder mal unbeobachtet spielen können. Sich im Gebüsch eine Höhle bauen oder sich in diese Blätterhöhle verkriechen können. Dass sie an der Rutsche mal andere Sachen machen dürfen, als immer nur im Regelfall im Sitzen rutschen und so weiter. Das bedeutet für mich risikovolles Spiel, und das bringt Kinder, die entwicklungs-schneller sind, voran. Entweder indem sich ihre Motorik nachentwickeln kann oder sie eben an dieser Herausforderung wachsen: „Ich will mal etwas Neues ausprobieren. Vielleicht klappt das auch nicht, aber lasst mich doch mal probieren!“

Was brauchen pädagogische Fachkräfte, um gut mit begabten undentwicklungsschnellen Kindern arbeiten zu können?

Ich glaube, die Herausforderung für sozialpädagogische Fachkräfte besteht zunächst darin, ihre eigene Haltung zu verändern: Das Kind weiß, was für es selber gut ist. Das Kind ist Akteur seiner eigenen Entwicklung. Dann ist es wichtig, die Möglichkeiten, die sie haben, zu nutzen, ohne sich sofort eine Schranke einzubauen. Wir können Kindern Sachen ermöglichen. Wir können Kinder auf die Regeln oder die Gefährlichkeit hinweisen. Aber wir müssen es nicht gleich verbieten.

Schlussfolgerungen für die Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder

Was ist der besondere Beitrag einer Förderung riskanten Spiels zur Begabungsförderung?

Eine risikofreundlichere Umgebung in Kitas und herausfordernde Spielmöglichkeiten können Kitas zunächst spannender und interessanter für Kinder machen, die sich im regulären

Kita-Alltag langweilen. Dem Interesse dieser Kinder an herausfordernden Erfahrungen kann damit ein Rahmen und eine Richtung gegeben werden. Dies kann zum Beispiel für Kinder relevant sein, die mit besonderen Interessen und Aktivitäten „anecken“ und/oder ihre Intelligenz dafür nutzen, enge Grenzen und eingefahrene Kita-Regeln infrage zu stellen oder zu umgehen.

Möglichkeiten zum riskanten Spiel im Sinne eines kompensatorischen Angebots können aber auch gerade für begabte und entwicklungsschnelle Kinder relevant sein, die einseitig kognitiv ausgerichtet sind und körperlichen Anforderungen eher aus dem Weg gehen. Manche Kinder müssen dabei ermutigt werden, sich auch Aktivitäten zuzutrauen, die ihnen vielleicht zunächst nicht so liegen. Begabte Kinder, die zu Perfektionismus neigen, tun sich möglicherweise schwer damit, dass riskantes Verhalten immer mit Unsicherheit und der Gefahr des Scheiterns verbunden ist. Gerade diese Kinder können aber Selbstbewusstsein gewinnen, wenn sie sich trauen, darauf einzulassen, und dabei akzeptieren lernen, dass nicht immer alles bereits beim ersten Mal gelingt.

Was bedeutet dies für die Umsetzung in der Praxis?

Möglichkeiten zu wildem, gewagtem und risikovollem Spiel sollten selbstverständlicher Bestandteil des Kita-Alltags sein. Dafür müssen pädagogische Teams ihre Haltung zum Umgang mit entsprechendem Verhalten von Kindern gemeinsam reflektieren und dann entsprechende Möglichkeiten schaffen. Risikovolles Spiel in der Kita erfordert selbstverständlich einen sicheren Rahmen. Dafür ist eine Risikoanalyse wichtig, mit der Spielareale auf Lernpotenziale und mögliche Gefahren hin analysiert werden. Dies kann durchaus gemeinsam mit Kindern und Eltern durchgeführt werden.

Was muss dabei besonders beachtet werden?

Da viele Kinder die unterschiedlichen Reaktionen und Grenzen von Erwachsenen sehr genau wahrnehmen, ist es wichtig, im Team ein gemeinsames Grundverständnis für Möglichkeiten und Grenzen risikovollem Spiels zu entwickeln. Dabei muss geklärt werden, wie viel Ermessensspielraum den einzelnen Kolleg:innen eingeräumt wird.

Mit Blick auf Begabungsförderung geht es darum, einen neuen Blick auf herausforderndes Verhalten zu entwickeln. Dass begabte und entwicklungsschnelle Kinder Herausforderungen benötigen, die ihren Interessen und Fähigkeiten entgegenkommen, ist in dieser Expertise an vielen Stellen thematisiert worden. Der Ansatz des riskanten Spiels stellt dies in den Mittelpunkt. Kinder, die ermutigt und dabei unterstützt werden, sich auszuprobieren und an den eigenen Grenzen zu wachsen, langweilen sich nicht – und regen gleichzeitig pädagogische Fachkräfte zur Weiterentwicklung an.

6. Zusammenfassung und Fazit

Welchen Beitrag können klassische und aktuelle Konzepte der Elementar- und Kindheitspädagogik zur Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder in Kitas leisten? Wie diese Expertise im Überblick zeigt, sind viele der pädagogischen Ansätze, die zum Teil seit Langem in deutschen Kitas umgesetzt und kontinuierlich weiterentwickelt werden, gut dazu geeignet, um begabte undentwicklungsschnelle Kinder zu fördern. Dies liegt zunächst daran, dass sie vieles gemeinsam haben. Alle untersuchten Ansätze sehen Kinder als aktiv Lernende und kompetente Akteur:innen in Bildungsprozessen und stellen die Förderung individuellen Lernens in den Vordergrund. Dies entspricht einem aktuellen Verständnis von Begabungsförderung in der (frühen) Kindheit. Andererseits haben die verschiedenen Ansätze und Konzepte spezifische Schwerpunkte, die sie für bestimmte Aspekte der Förderung von begabten undentwicklungsschnellen Kindern als besonders geeignet erscheinen lassen. Vor diesem Hintergrund ordnen wir die verschiedenen Ansätze ein und kommen zu einer abschließenden Einschätzung, die auch die Frage nach den erforderlichen Qualifikationen von Fachkräften sowie strukturelle Rahmenbedingungen von Teams berücksichtigt.

6.1 Was bieten die pädagogischen Ansätze und Konzepte?

Unterstützung individueller Entwicklung

In allen geschilderten Ansätzen und Konzepten nimmt die Unterstützung der individuellen Entwicklung von Kindern eine zentrale Rolle ein. Kinder werden mit ihren individuellen Interessen, Kompetenzen und Bedürfnissen wahrgenommen und entsprechend gefördert. Damit sind grundsätzlich alle für die Förderung von begabten undentwicklungsschnellen Kindern geeignet. Allerdings stellt es durchaus eine Herausforderung dar, die individuellen Bedarfe von Kindern zu erkennen. Dies setzt eine systematische Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse sowie eine kontinuierliche Reflexion des pädagogischen Handelns aufseiten der Fachkräfte voraus. Zudem muss auf struktureller Ebene gesichert sein, dass eine individuelle Förderung überhaupt realisiert werden kann, indem Raum, Material und ausreichende Personal- und Zeitressourcen zur Verfügung stehen.

Diese grundsätzlich positive Einschätzung muss allerdings dahin gehend relativiert werden, dass in der Praxis viele pädagogische Ansätze nicht konsequent umgesetzt werden. So geben viele Kitas in ihren Konzeptionen an, nach dem Situationsansatz zu arbeiten. Allerdings wird dieser oft nicht als umfassende pädagogische Haltung verstanden und gelebt, sondern lediglich oberflächlich als „Orientierung an Alltagssituationen“. Nach dem Situationsansatz soll aus solchen „exemplarischen Situationen“ eine auf die individuelle Lebenslage des Kindes zugeschnittene Planung entwickelt werden (Kobelt-Neuhaus et al. 2021, S. 220ff.). Dies wird in Kitas oft nicht realisiert. Ähnliches ließe sich für viele andere Ansätze formulieren.

Viele pädagogische Ansätze und Konzepte sind daher dann für die Förderung von begabten undentwicklungsschnellen Kindern geeignet, wenn sie fundiert und umfassend umgesetzt werden. Dies setzt entsprechend qualifizierte Fachkräfte und Teams voraus, die

sich mit dem jeweiligen Ansatz umfassend auseinandersetzen, zum Beispiel in Fortbildungen für das gesamte Team, und die Umsetzung in die Praxis kontinuierlich reflektieren und weiterentwickeln.

Themen und Interessen der Kinder

In allen beschriebenen Ansätzen sind die Themen und Interessen der Kinder von entscheidender Bedeutung. In manchen Konzepten werden sie in besonderer Weise in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns gestellt. So stellt die Freinet-Pädagogik die Selbstständigkeit und Eigenaktivität der Kinder, ihre Themen und ihren Alltag in den Mittelpunkt. Im Situationsansatz ist es die Orientierung an Schlüsselsituationen – exemplarischen Situationen aus dem Alltag von Kindern –, die ein direktes Aufgreifen der Themen und Interessen der Kinder nicht nur ermöglicht, sondern sogar erfordert. Auch in der Reggio-Pädagogik geht das pädagogische Handeln davon aus, dass Kinder ihre eigenen Bildungswege und -ziele vorgeben. Projektthemen werden nicht von Erwachsenen vorgegeben, sondern entstehen aus den Interessen der Kinder. Aber auch in allen anderen dargestellten Ansätzen und Konzepten werden die individuellen Lerninteressen und Themen der Kinder wahrgenommen und das pädagogische Handeln an diesen orientiert. Am deutlichsten wird der Wandel von einer „Angebotspädagogik“ zu einer Pädagogik, die konsequent die Interessen der Kinder als Ausgangspunkt nimmt, in der Entwicklung des pädagogischen Konzepts der Stiftung Kinder forschen.

Alle diese Konzepte und Ansätze können es daher begabten und entwicklungsschnellen Kindern ermöglichen, sich ihren Interessen und Themen zu widmen und individuelle Bildungswege in ihrem eigenen Tempo zu gehen. Dies ist in der Tat eine wesentliche Voraussetzung für individuelle Begabungsförderung, da diese Kinder nicht selten eigenwillige, originelle und kreative Interessen und Ideen haben, die sie in einer Kita, die weniger Freiraum für Individualität lässt, nicht verwirklichen können.

Partizipatorische Didaktik

In Kapitel 4.5 wurde beschrieben, dass die Partizipation von Kindern in Kitas gerade entwicklungsschnellen und begabten Kindern viele Möglichkeiten eröffnet. Auch hierfür haben die dargestellten Ansätze und Konzepte großes Potenzial. Zunächst können wieder die Freinet-Pädagogik und der Situationsansatz genannt werden, die viele Ansatzpunkte für formale Beteiligungsverfahren bieten. In vielen anderen Konzepten steht die Beteiligung von Kindern im Alltag der pädagogischen Arbeit im Vordergrund. In der Offenen Arbeit können Kinder selbst wählen, in welchem Raum sie welchen Aktivitäten nachgehen möchten. In der Reggio-Pädagogik und in Lernwerkstätten haben sie freien Zugang zu Material und können selbst entscheiden, was sie aus den angebotenen Materialien machen. Aber auch in der mehr vorstrukturierten Montessori-Pädagogik ist grundlegend, dass Kindern Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume eröffnet werden.

Diese Aufzählung könnte fortgesetzt werden. Auch wenn der Begriff Partizipation in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder noch nicht geläufig war, als viele klassi-

sche Konzepte der Elementarpädagogik entwickelt wurden, war und ist die aktive Beteiligung von Kindern ein zentrales Anliegen aller Konzepte und Ansätze. Dies setzt allerdings voraus, dass Partizipation im Alltag wirklich gelebt wird.

Anspruchsvolle Angebote für entwicklungsschnelle Kinder

Im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung können viele der in dieser Expertise beschriebenen Konzepte und Ansätze in erster Linie als *Enrichment* verstanden werden. Einige Konzepte stellen aber auch Möglichkeiten zur – individuellen – *Akzeleration* bereit, da sie Kindergartenkindern pädagogische Zugänge und Materialien bereitstellen können, die sich üblicherweise an ältere Kinder richten. Hier sind insbesondere Konzepte zu nennen, die für Kindergarten und Grundschule gemeinsam konzipiert wurden oder sogar aus dem Bereich der Grundschule stammen und entsprechende Brückenschläge ermöglichen können: die Montessori-Pädagogik, die Freinet-Pädagogik, der Lernwerkstattansatz und der Ansatz der Stiftung Kinder forschen.

All diese Ansätze stellen einen breit angelegten Material- und Methodenpool bereit, aus dem interessierte Fachkräfte mit vertieften Kenntnissen der jeweiligen Ansätze schöpfen können. So erlaubt die spezifische Strukturierung der Montessori-Materialien eine Anpassung des zur Verfügung gestellten Materials auch an höhere Entwicklungs- und Kompetenzniveaus; gegebenenfalls kann auf Materialien für die Grundschule zurückgegriffen werden. Unübertroffen ist der große und sehr differenzierte Materialpool der Stiftung Kinder forschen, insbesondere im MINT-Bereich. Auch das Philosophieren mit Kindern ist hervorragend geeignet, um kognitiv weit entwickelte Kinder anzusprechen. Interessant ist aber auch die multi- und translinguale Didaktik, weil sie nicht nur besondere Herausforderungen für Kinder bereitstellt, sondern auch die Stärken von bi- und multilingualen Kindern aufgreift, die in rein monolingualen Kitas eventuell unentdeckt bleiben.

Generell wird in der Auswertung deutlich, dass alle Konzepte und Ansätze das Potenzial haben, anspruchsvolle Angebote für entwicklungsschnelle Kinder zu realisieren, wenn sie denn umfassend angelegt sind und Kindern entsprechende Wahl- und Entwicklungsmöglichkeiten bereitstellen. Dabei sollte nicht nur an Formate gedacht werden, die die kognitiven Stärken begabter und entwicklungsschneller Kinder aufgreifen. Vielmehr sind auch Herausforderungen wichtig, die diese Kinder auf unbekanntes Terrain führen und ihnen neue Erfahrungen ermöglichen, wie sie z. B. in der Lernwerkstatt oder beim riskanten Spiel im Vordergrund stehen.

Schließlich kann als ein Ergebnis der Expertise hervorgehoben werden, wie wünschenswert es ist, Kindergärten und Ganztagsbildung von Grundschulkindern sowohl räumlich als auch inhaltlich näher zusammenzubringen. So beschreibt die Mitarbeiterin der Reggioorientierten Kita *Varietà*: „Wenn es Kinder gibt, die einen Input brauchen, dann gehen die einfach in den Hort hoch, wo es noch mal anderes Spielmaterial gibt, das sie herausfordert. Das kann eine andere Kita natürlich nicht bieten, die keinen Hort hat und eben keine solchen Räumlichkeiten hat“. Vor diesem Hintergrund ist es durchaus bedauerlich, dass im Zuge des Ausbaus von Ganztagsgrundschulen aktuell viele Horte geschlossen werden.

Umso wichtiger ist – gerade für die Förderung von begabten undentwicklungsschnellen Kindern – die Verbesserung der Kooperation von Kitas und Grundschulen.

Vielfältige Möglichkeiten für vielfältige Kinder

In Kapitel 3.3 wurde *Binnendifferenzierung* als entscheidender Schlüssel für eine Förderung begabter undentwicklungsschneller Kinder bezeichnet. Dazu müssen Lernmöglichkeiten so strukturiert werden, dass Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen gleichzeitig auf ihrem jeweiligen Niveau und mit individuell angepassten Zielsetzungen pädagogisch begleitet werden können. Wie die Darstellung in dieser Expertise zeigt, kann dies in allen geschilderten Konzepten und Ansätzen geleistet werden, da die Orientierung am aktuellen Entwicklungsstand von Kindern durchgängig gegeben ist.

Einerseits kann hier die Montessori-Pädagogik als Beispiel hervorgehoben werden, da eine vorbereitete Umgebung spezifisch auf die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse des jeweiligen Kindes bzw. der Kindergruppe zugeschnitten werden muss. Auch die Offene Arbeit sowie der (Lern-)Werkstattansatz sind hier zu nennen, weil sie viel Raum für individuelle Aktivitäten und Vorhaben geben. Hier steht im Vordergrund, dass einzelne Kinder individuell ihren Interessen nachgehen können.

Andererseits sind Ansätze interessant, die Kindern auch im Gruppenkontext Möglichkeiten zur individuellen Beteiligung geben. So beschreibt Katrin Macha, dass bei Projekten im Situationsansatz „unterschiedliche Ideen ihren Platz haben“ und Kinder, die kognitiv weiter sind, anderen Kindern als Vorbild dienen können. In der Theaterpädagogik können einzelne Kinder z. B. die Regie übernehmen. Wie Juliane Steinmann berichtet, können in Theaterprojekten gerade Kinder eine aktive Rolle übernehmen, die in anderen Kontexten eher ausgebremst oder sogar diskriminiert werden. Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch Formen der Projektarbeit z. B. in der Reggio-Pädagogik oder im Situationsansatz, die es Kindern auch erlauben, aus einem Vorhaben oder einer Gruppe wieder auszu-steigen. Dies setzt ein pädagogisches Verständnis von Projektarbeit voraus, in dem Projekte nicht „durchgezogen“, sondern im Prozess fortlaufend gemeinsam mit den Kindern reflektiert und gestaltet werden.

Von Interesse sind außerdem Ansätze, mit denen sowohl Kinder als auch Themen sichtbar werden, die sonst wenig wahrgenommen werden. So kann eine geschlechterbewusste Pädagogik den Blick für unterschiedliche Interessen und Stärken von Mädchen und Jungen jenseits von Geschlechterstereotypen schärfen, was gerade im Kontext der Begabungsförderung wichtig sein kann. Auch die vorurteilsbewusste Pädagogik ist hier zu nennen, weil der bewusste Umgang mit Diskriminierung und Ausgrenzung dabei helfen kann, begabte undentwicklungsschnelle Kinder auch aus sozial und kulturell benachteiligten Gruppen besser wahrzunehmen.

Kinder im Gruppenkontext

Die Förderung von begabten undentwicklungsschnellen Kindern verlangt ein verändertes Verständnis der Bedeutung der pädagogischen Arbeit mit Kindergruppen. Diese dürfen

nicht als homogene Gruppe betrachtet werden, für die ein einheitliches Angebot vorbereitet wird, sondern als Gruppe von unterschiedlichen Individuen, die zuweilen eigene Wege gehen und auch im Gruppenkontext unterschiedliche Rollen und Aufgaben übernehmen. Hier eröffnen viele der dargestellten Konzepte gute Möglichkeiten. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Offene Arbeit, die den Kindern nicht nur die freie Raumwahl ermöglicht, sondern auch die freie Wahl von Spielpartner:innen. Dies kann gerade für begabte und entwicklungsschnelle Kinder wichtig sein, da sie in einer regulären Kindergarten-Gruppe möglicherweise gar keine anderen Kinder finden, mit denen sie Interessen und Neigungen teilen können.

Andererseits sind Ansätze wichtig, die es begabten und entwicklungsschnellen Kindern erleichtern, sich in die Kita-Gruppe einzubringen und sich wohlfühlen. Hier ist nochmals die vorurteilsbewusste Pädagogik zu nennen, die jeglicher Art von Vorurteilen und Ausgrenzung entgegentritt, die auch begabte und entwicklungsschnelle Kinder treffen kann, wenn ihre besonderen Interessen und Kommunikationsweisen als auffällig und von der Norm abweichend wahrgenommen werden. Die Herausforderung besteht darin, wie es im Situationsansatz formuliert wird, das Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Differenz auszuloten und immer wieder neu zu gestalten.

Zusammenarbeit mit Familien

Ein entscheidender Aspekt der pädagogischen Arbeit mit begabten und entwicklungsschnellen Kindern ist eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien. An erster Stelle ist hier der Early Excellence-Ansatz zu nennen, der nicht nur die Bedeutung der Zusammenarbeit hervorhebt, sondern dafür auch konkrete Instrumente und Methoden bereitstellt. Aber auch andere pädagogische Konzepte betonen die Wichtigkeit der Wahrnehmung des Kindes in seinem sozialen Bezugssystem und des intensiven Austausches mit den Eltern über erzieherisches und pädagogisches Handeln. Dies wird sowohl im Situationsansatz als auch in der Reggio-Pädagogik konkretisiert. Besonders zu nennen ist hier nochmals die vorurteilsbewusste Pädagogik, die in besonderem Maße darauf abzielt, die Heterogenität und Vielfalt von Eltern und Familien im Kontext der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Kita und Familie zu berücksichtigen.

Fazit: Was brauchen begabte und entwicklungsschnelle Kinder?

Es lässt sich zusammenfassen: Begabte und entwicklungsschnelle Kinder brauchen gute Pädagogik – wie alle anderen Kinder auch. Wichtig ist, dass Kinder mit ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen wahrgenommen werden und ihre eigenen Wege gehen können. Dazu müssen pädagogische Kontexte Differenzierung ermöglichen und Angebote und Materialien bereitstellen, die auch hohen kognitiven Anforderungen und Fähigkeiten gerecht werden. Dies setzt voraus, dass pädagogische Ansätze und Konzepte auf hohem Niveau und mit entsprechender Expertise umgesetzt und kontinuierlich weiterentwickelt werden. In Bezug auf spezifische Aspekte der Förderung von begabten und entwicklungsschnellen Kindern können einzelne Ansätze einen besonderen Beitrag leisten. Wichtiger ist

aber, dass ein Konzept bzw. Ansatz nicht nur auf dem Papier steht, sondern in der pädagogischen Arbeit umfassend und tiefgehend realisiert und von den pädagogischen Fachkräften gelebt wird. Erst dann kann das jeweilige Konzept seine Wirkung voll entfalten und damit auch begabten und entwicklungsschnellen Kindern das bieten, was sie benötigen. Ein wenig Montessori-Material, eine Stunde in der Lernwerkstatt, ein kleines Projekt und am Donnerstag noch den Englischkurs – das fördert begabte und entwicklungsschnelle Kinder nur bedingt. Sie müssen sich eingehend vertiefen, eigene Wege gehen, Unerwartetes entdecken können. Dafür müssen sowohl die pädagogischen Grundlagen als auch die strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen werden.

6.2 Welche Kompetenzen benötigen Fachkräfte und Teams?

Was benötigen nun Fachkräfte, um begabte und entwicklungsschnelle Kinder in Kitas gut begleiten zu können? Bemerkenswerterweise antworteten viele von uns befragten Expert:innen, dass sie mit begabten Kindern zunächst nicht anders arbeiten als mit allen anderen Kindern auch. Dies verweist zum einen auf die Gemeinsamkeiten vieler pädagogischer Ansätze, zum anderen darauf, dass es bei der Förderung begabter Kinder nicht um besondere Maßnahmen für eine spezifische Gruppe von Kindern geht, sondern um den individuellen Blick auf Kinder in all ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit.

Im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung im Elementarbereich – wie in der Frühpädagogik allgemein – nimmt der Begriff der pädagogischen Haltung eine zentrale Rolle ein. So betonen Koop und Riefling (2017, S. 68) die Notwendigkeit einer „ressourcenorientierten und dialogischen Haltung“, auf deren Basis Begabungen von Kindern überhaupt erst angemessen erkannt und gefördert werden können. Fachkräfte müssen Kinder als Akteur:innen ihrer eigenen Entwicklung wahrnehmen können und zum ko-konstruktiven Dialog mit ihnen bereit sein.

Allerdings, und das ist ein wesentliches Ergebnis der vorliegenden Expertise, sind auch fundierte didaktische Kompetenzen erforderlich, damit begabte und entwicklungsschnelle Kinder im Kita-Alltag tatsächlich gut begleitet und gefördert werden können. Hierzu reicht eine allgemeine dialogische Grundhaltung nicht aus. Vielmehr ist es erforderlich, dass Fachkräfte sich vertiefend mit didaktischen Konzeptionen und Ansätzen und deren Umsetzung im pädagogischen Alltag auseinandersetzen. Sie müssen daher nicht zwingend Begabungs- und Begabtenpädagog:innen werden, sondern sich so umfassend mit einem oder mehreren Konzepten und Ansätzen befassen, dass sie in diesem Kontext mit unterschiedlichsten Kindern – auch besonders begabten – erfolgreich pädagogisch handeln können. Eine Fachkraft formuliert es im Gespräch so: „Wenn *ich* mich vertiefe, kann ich auch Kinder dabei begleiten, sich zu vertiefen.“

Dies schließt ein, dass pädagogische Fachkräfte Expert:innen für bestimmte Aufgabenbereiche, Themen oder Konzepte werden. So wird in der Offenen Arbeit vorgeschlagen, dass Fachkräfte Bildungsexpert:innen für bestimmte Bildungsbereiche werden. Reggio-Pädagogik kann nicht ohne vertiefende Kenntnisse zu Ästhetischer Bildung realisiert werden. Gute MINT-Bildung setzt naturwissenschaftliche und/oder technische Expertise voraus, die kontinuierlich weiter erarbeitet werden muss. Multilinguale Didaktik kann nur verwirklicht

werden, wenn Fachkräfte selbst bereit sind, sich auf neue Sprachen einzulassen und wieder zu Lernenden zu werden. Schon diese kleine Aufzählung zeigt, dass nicht jede Fachkraft alle diese Kompetenzen in kurzer Zeit entwickeln kann.

Die Ausbildungen zur Sozialassistentin/zum Sozialassistenten und zur Erzieherin/zum Erzieher stoßen hier an ihre Grenzen. An die Stelle des „pädagogischen Zehnkampfs“, wie Christel van Dieken es mit Bezug auf Axel Jan Wieland formuliert, kann ein heterogenes und multiprofessionelles Team treten, in dem die einzelnen Fachkräfte sich mit ihren individuellen Interessen und Stärken gegenseitig ergänzen. So können die Kompetenzen von Quereinsteiger:innen mit anderen beruflichen Vorerfahrungen hier gut genutzt werden.

Auch Angehörige anderer Berufsgruppen – z. B. Künstler:innen oder Wissenschaftler:innen aus unterschiedlichsten Disziplinen – könnten den pädagogischen Alltag bereichern und begabten und entwicklungsschnellen Kindern Impulse geben, die das reguläre Personal nicht bieten kann. Deutlich wird hier aber auch die Notwendigkeit einer Akademisierung der Frühen Bildung, die die Vermittlung aktuellen Fachwissens, konzeptueller Grundlagen und didaktischer Kompetenzen mit der Entwicklung eines „forschenden Habitus“ (Kultusministerkonferenz & Jugend- und Familienministerkonferenz 2010) verbindet. Gerade der forschende Zugang zu kindlichem Erleben und Verhalten korrespondiert mit dem Bild von begabten und entwicklungsschnellen Kindern als Forschende, die ko-konstruktiv die Welt entdecken und sich zu eigen machen. Damit können Kitas sowohl für Kinder als auch für Erwachsene zu Orten des gemeinsamen Lernens werden.

Eine wesentliche Grundlage für die wirksame Umsetzung pädagogischer Konzepte und die langfristige Sicherung einer hohen pädagogischen Qualität ist die kontinuierliche Reflexion des pädagogischen Handelns. Das gilt auch und gerade für den Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung (vgl. Koop & Riefling 2017, S. 71). Auch an dieser Stelle werden kindheitspädagogische Studiengänge relevant, denn die Entwicklung einer theoretisch fundierten und reflexiven Handlungskompetenz gilt als eines der zentralen Ziele des kindheitspädagogischen Studiums (vgl. Kultusministerkonferenz & Jugend- und Familienministerkonferenz 2010).

Erwähnt werden sollen abschließend die Anregungen, die verschiedene pädagogische Konzepte für die Team- und Organisationsentwicklung in Kitas geben. So ist im Early Excellence-Ansatz die Qualifizierung von Fachkräften und Teams integraler Bestandteil des Konzepts. Das Fachfrauen- bzw. Fachmänner-Prinzip in der Offenen Arbeit erfordert neue Strukturen der Organisation des pädagogischen Alltags und der Zusammenarbeit im Team. Auch die Stiftung Kinder forschen entwickelt inzwischen Konzepte zur Qualitäts- und Organisationsentwicklung, weil immer deutlicher wird, dass anspruchsvolle pädagogische Arbeit nur gelingen kann, wenn die strukturellen Bedingungen in Kitas dies ermöglichen und unterstützen. „Denn auch die kompetenteste Fachkraft kann (hochbegabte) Kinder nicht angemessen fördern, wenn grundlegende Abläufe in der Einrichtung dies nicht zulassen“ (Koop & Riefling 2017, S. 70). Ohne mehr Investitionen in das gesamte System der Kindertagesbetreuung, damit Fachkräfte auf hohem Niveau qualifiziert werden und Kitas ausreichende personelle und materielle Ressourcen für anspruchsvolle Bildungsarbeit zur Verfügung stehen, kann dies nicht gelingen.

6.3 Was brauchen Kitas, Kinder und Fachkräfte?

Wir beenden diese Expertise mit einem optimistischen Fazit. Begabte und entwicklungs-schnelle Kinder in Kitas brauchen kein spezielles Programm zur Förderung. Viele klassische Konzepte und aktuelle Ansätze der Elementarpädagogik sind vom Grund her so ausgelegt, dass sie Kindern mit ihren individuellen Stärken und Bedürfnissen gerecht werden können – wenn sie angemessen und qualitativ hochwertig umgesetzt werden. Dabei gibt es nicht das eine oder das beste Konzept zur Förderung begabter Kinder. Vielmehr haben sowohl Fachkräfte als auch Kita-Teams genauso ein Recht auf Vielfalt wie Kinder. Es müssen nicht alle das Gleiche machen – aber wenn sie sich für ein Konzept entscheiden, sollten sie ihre pädagogische Arbeit konsequent daran orientieren. Gleichzeitig sollten sie offen für neue Ideen und Erkenntnisse bleiben, Erziehung und Pädagogik als experimentelles Handeln begreifen und stets bereit sein, um die Ecke zu denken – dort steht vielleicht schon ein Kind und hat eine neue Idee.

7. Literatur

Adesope, Olusola O.; Lavin, Tracy; Thompson, Terri & Ungerleider, Charles (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 80 (2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>

Albers, Timm (2015). Identifikation von Begabungen in der Krippe? Handlungsanforderungen im Kontext einer inklusiven Frühpädagogik. In Claudia Solzbacher, Gabriele Weigand & Petra Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers?* (S. 151–163). Weinheim: Beltz.

Alemzadeh, Marjan (2020). Aufmerksam hinschauen und bewusst handeln. Ein Blick auf das Wahrnehmende Beobachten. In Margit Franz (Hrsg.), *Das Offene Konzept in der Kita* (S. 105–111). Stuttgart: Klett Kita.

Alemzadeh, Marjan & Schäfer, Gerd E. (2021). *Eine Orientierungshilfe zum Wahrnehmenden Beobachten*. Zugriff am 26.01.2025. Verfügbar unter <https://www.wahrnehmendes-beobachten.de>

Arnold, Sophie (2024). *Die Schreibwerkstatt – Eine anregende Umgebung für kindliche Lernprozesse im Kontext von Literacy*. Bachelorarbeit. HAWK, Hildesheim.

Arnold, Sophie & Rohrmann, Tim (2024). *Die Schreibwerkstatt: ein didaktisches Konzept*. Hildesheim: HAWK Sprachwerkstatt.

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2024). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (11., überarbeitete Auflage). Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Becker, Birgit (2012). *Spuren der Philosophie im Kind*. Norderstedt: Books on Demand.

Becker-Textor, Ingeborg (2000). Maria Montessori – der pädagogische Ansatz. In Wassilios E. Fthenakis & Martin R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 30–41). Weinheim: Beltz. Zugriff am 23.01.2025. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/klassische-paedagogische-ansaeetze-allgemeines/maria-montessori-der-paedagogische-ansatz/>

Becker-Textor, Ingeborg (Textor, Martin R. & Bostelmann, Antje, Hrsg.) (2003). *Erziehung zur Selbständigkeit: Montessoris Entwicklungspädagogik*. Das Kita-Handbuch. Zugriff am 23.01.2025. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/klassische-paedagogische-ansaeetze-allgemeines/erziehung-zur-selbstaendigkeit-montessoris-entwicklungspaedagogik/>

Beek, Angelika v. d. (2018). *Offene Arbeit – Chancen und Grenzen*. kita-fachtexte.de. Zugriff am 12.06.2023. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_vdBeek_2018_offeneArbeit_ChancenundGrenzen.pdf

Bensel, Joachim (2023). *Wildes und gewagtes Spiel. Risikokompetenz bei Kindern fördern. Kindergarten heute wissen kompakt*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Berger, Manfred (2012). Friedrich Fröbel. Grundgedanken bedeutender Pädagogen und ihre Aktualität für die Bildungsarbeit heute. *Kindergarten heute*, 42 (6), 8–13.

Betz, Tanja; Bischoff-Pabst, Stefanie; Eunicke, Nicoletta & Menzel, Britta (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 08.06.2023. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Kinder_zwischen_Chancen_und_Barrieren_Kita_Forschungsbericht_1_2019.pdf

Beyg, Mona (Textor, Martin R. & Bostelmann, Antje, Hrsg.) (2019). *Philosophieren mit Kindern – eine Möglichkeit, um kreatives Denken zu fördern*. Das Kita-Handbuch. Zugriff am 23.01.2025. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/kognitive-bildung/philosophieren-mit-kindern-eine-moeglichkeit-um-kreatives-denken-zu-foerdern/>

Bodrova, Elena (2008). Make-believe play versus academic skills. a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (3), 357–369.

Brandes, Holger (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Brée, Stefan (2016). Vielfältig, merkwürdig und ungewiss – Auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik in der Hochschulausbildung. In Corinna Schmude & Hartmut Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik* (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten, S. 106–126). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Brée, Stefan; Kaiser, Lena & Wittenberg, Tanja (2021). Lernwerkstatt als digitaler Erfahrungsort. Potenziale und Herausforderungen für Lernwerkstätten als Orte „offener multimedialer Produktionsästhetik“. In Klaus Himpf-Gutermann, Katharina Mittlböck, Monika Musilek-Hofer, Andrea Varelija-Gerber & Nina Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität* (S. 103–120). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Brée, Stefan; Schomaker, Claudia; Krankenhagen, Julia & Mohr, Katrin (2015). *Gemeinsam von und mit den Dingen lernen. Nifbe-Themenheft Nr. 27*. Osnabrück: nifbe. Zugriff am 26.4.2026. Verfügbar unter https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Von_den_Dingen_lernen_online.pdf

Brockschnieder, Franz-Josef (2016). Reggio-Pädagogik. In Kindergarten heute spezial (Hrsg.), *Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis heute* (Wissen kompakt, S. 26–34). Freiburg im Breisgau: Herder.

Brockschnieder, Franz-Josef (2021). Reggio-Pädagogik. In Franziska Martinet (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze in der Kita* (S. 133–200). Freiburg im Breisgau: Herder.

Bruhn, Ann-Christin; Ponto, Katharina & Kersten, Kristin (2021). Fremdsprachenlernen in inklusiven Kontexten. In Carolin Bätge, Peter Cloos, Frauke Gerstenberg & Katharina Riechers (Hrsg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge* (S. 32–34). Weinheim: Beltz Juventa.

Brüning, Barbara (1985). *Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung. Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen*. Dissertation. Universität Hamburg, Hamburg.

Brüning, Barbara (2015). *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Berlin: Lit.

Bundeszentrale für politische Bildung (2023). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Zugriff am 23.04.2024. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/>

Calvert, Kristina (2011). *PhiNa. Philosophieren mit Kindern über die Natur: Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider.

Carle, Ursula (2013). Pädagogische Diagnostik als forschende Tätigkeit. In Barbara Friebertshäuser & Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 831–844). Weinheim: Beltz Juventa.

Carle, Ursula & Hegemann-Fonger, Heike (2012). *Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder* (Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und Kindheitspädagoginnen B, Bd. 02). Bremen: Universität Bremen.

Chilla, Solveig & Niebuhr-Siebert, Sandra (2023). *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041219-4>

Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2022). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (3., vollständig überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- CJD Hannover (2021). *Pädagogische Konzeption CJD Familienzentrum für inklusive Begabungsförderung*. Hannover. Zugriff am 20.01.2025. Verfügbar unter https://www.cjd-hannover.de/fileadmin/assets/hannover/2019/HomePage/Mittelfeld/2021-06-07_Konzeption_Mittelfeld.pdf
- Cooke, Mandy; Wong, Sandie & Press, Frances (2020). High quality educators' conceptualisation of children's risk-taking in early childhood education: provoking educators to think more broadly. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28 (3), 424–438. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755499>
- Dan Droste, Gabi (2010). *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit* (Theater, Bd. 11, 2., unveränd. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- De Boer, Heike (2018). *Joint meaning making* im Forschungsdiskurs zu philosophischen Gesprächen mit Kindern. In de Boer, Heike & Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2018). *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven* (S. 33-45). Opladen: Barbara Budrich.
- De Boer, Heike & Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2018). *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich.
- Derman-Sparks, Louise (1989). *Anti-bias curriculum. Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (2020). *Außenspielflächen und Spielplatzgeräte* (DGUV Information 202-022). Zugriff am 27.05.2023. Verfügbar unter <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/1383>
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2011). *Audit für gemeinsame Lernwerkstätten von Kitas und Grundschulen. Praktischer Leitfaden zur Qualitätsentwicklung*. Berlin. Zugriff am 22.1.2026. Verfügbar unter https://www.forschendes-lernen.net/files/forschen_theme/materialien/Audit_4_Aufl_beschreibbar.pdf
- Dialog Reggio (2025). *Kita Karte*. Zugriff am 24.01.2025. Verfügbar unter <https://reggio-deutschland.de/kita-karte/>
- Dintsioudi, Anna & Krankenhagen, Julia (2020). *Mehrsprachigkeit in der KiTa von Anfang an gut begleiten*. nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 12. Hannover: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Zugriff am 02.12.2020. Verfügbar unter https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Mehrsprachigkeit_Druck.pdf
- Dolean, Dacian D. (2015). How early can we efficiently start teaching a foreign language? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (5), 706–719. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104047>
- Doll, Inga; Herrmann, Karsten; Kruse, Michaela; Lamm, Bettina & Sauerhering, Meike (2020). *Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa*. nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 11. Osnabrück: nifbe. Zugriff am 24.12.2020. Verfügbar unter https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Demokratie_Druck.pdf
- Early Excellence – Zentrum für Kinder und ihre Familien e.V. (2018). *Early Excellence-Ansatz*. Zugriff am 22.11.2024. Verfügbar unter <https://early-excellence.de/konzept/>
- Ebert, Sigrid (2016). Friedrich Fröbel. In Kindergarten heute spezial (Hrsg.), *Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis heute* (Wissen kompakt, S. 2–9). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ejbye-Ernst, Niels & Lysklett, Olav B. (2022). Ist Natur gefährlich? Über kindliches Spiel in Naturkindergärten. In Ellen B. H. Sandseter & Jens-Ole Jensen (Hrsg.), *Wild und gefährlich? Riskantes Spiel bei Kindern. Hintergründe, Entwicklungspotenziale und Spielformen für Kita und Schule* (S. 193–209). Mülheim: Verlag an der Ruhr; Cornelsen bei Verlag an der Ruhr.
- Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (1993). *Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation* (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 91). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.

Fläming, Katja & Schulz, Marc (2021). Das Konzept der offenen Arbeit. In Thilo Schmidt, Ulf Sauerbrey & Wilfried Smidt (Hrsg.), *Frühpädagogische Handlungskonzepte. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme* (S. 237–256). Münster: Waxmann.

FMKS Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e. V. (2014). *Bilinguale Kitas in Deutschland*. Kiel: FMKS e. V. Zugriff am 26.05.2026. Verfügbar unter https://www.fmks.eu/files/fmks/download/B%C3%BCcher/fmks_Bilinguale%20Kitas%20Studie2014_Langfassung.pdf

FMKS Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e. V. (2024). *Bilinguale Kindertagesstätten und Schulen*. Zugriff am 26.03.2024. Verfügbar unter <https://www.fmks.eu/bilinguale-angebote.html>

Focks, Petra (2024). *Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Förster, Milena M. & Knauf, Helen (2025). *Begabungen mit digitalen Werkzeugen fördern*. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung. Zugriff am 16.05.2025. Verfügbar unter <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/10243/>

Freese, Hans-Ludwig (2002). *Kinder sind Philosophen* (Bd. 117). Weinheim: Beltz.

Freinet, Célestin (1967). *Le dits de Mathieu. Une pédagogie moderne de bon sens*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Freinet, Célestin (Hrsg.) (1980/1967). *Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

García-Moriyón, Felix; Rebollo, Irene & Colom, Roberto (2005). Evaluating Philosophy for Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17 (4), 14–22. <https://doi.org/10.5840/thinking20051743>

Geyer, Susanne (2021). *Alltagsintegrierte Förderung des frühen Schriftspracherwerbs. Eine Studie zur Wirksamkeit von thematisch-fokussierten Rollenspielecken (Literacy-Center)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gogolin, Ingrid (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 529–547. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3>

Gralla-Hoffmann, Katrin (2017). Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte. In Gabriele Haug-Schnabel & Joachim Benschel (Hrsg.), *Offene Arbeit in Theorie und Praxis. Kindergarten heute wissen kompakt* (S. 26–31). Freiburg im Breisgau: Herder.

Grehl, Carolin & Kreikenbohm, Kerstin (2019). *Pädagogische Konzepte unter der Lupe: Was ist eine Freinet-Kita?* Zugriff am 30.12.2024. Verfügbar unter <https://www.rund-um-kita.de/paedagogische-konzepte-unter-der-lupe-was-ist-eine-freinet-kita/>

Hakkarainen, Pentti; Bredikyte, Milda; Jakkula, Kaisa & Munter, Hilikka (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (2), 213–225.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard & Friedrich, Bianca (2004). *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Kiel: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard & Sturzenhecker, Benedikt (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar: verlag das netz.

Hartenbach, Gesa (2025). Das Kinderparlament – ein Weg für echte Partizipation. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung. Zugriff am 16.05.2025. Verfügbar unter <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/10241/>

Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (3., vollst. überarb. und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Hauser, Bernhard (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit, 2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Hebenstreit-Müller, Sabine (socialnet, Hrsg.) (2018). *Early Excellence*. socialnet Lexikon. Zugriff am 22.11.2024. Verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Early-Excellence>

Hebenstreit-Müller, Sabine & Hildebrandt, Frauke (2015). Die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher im EEC-Ansatz. Kognitiv anregende Interaktion im pädagogischen Alltag – sustained shared thinking. In Sabine Hebenstreit-Müller (Hrsg.), *Im Dialog mit der Praxis. Weiterentwicklungen von Early Excellence* (Beiträge zur pädagogischen Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Bd. 16, S. 57–70). Berlin: Dohrmann.

Hedderich, Ingeborg (2011). *Einführung in die Montessori-Pädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung; mit 49 Abbildungen* (3., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Heller, Elke (2020). *Der „Situationsansatz“ und der „Situationsorientierte Ansatz“ - Was ist gemeint?* Berlin: Institut für den Situationsansatz (ISTA). Zugriff am 07.05.2023. Verfügbar unter <https://situationsansatz.de/media/pages/publikationen/der-situationsansatz-und-der-situationsorientierte-ansatz-was-ist-gemeint/f7a881f8ce-1774452188/elke-heller-sita-und-sitorient-ansatz.pdf>

Helzel, Gudrun (2018). *Kindliche Entwicklungsprozesse beim Philosophieren mit Kindern*. Dissertation. Verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5451811>

Hering, Jochen & Hövel, Walter (Hrsg.) (1996). *Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik* (Reihe moderne Schule). Bremen: Pädagogik-Kooperative.

Herrmann, Teresa & Rohrmann, Tim (2020). Geschlechterbezogene Interaktionen in kindlichen Peergruppen. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 6 (2), 33–44. Zugriff am 20.11.2020. Verfügbar unter https://fel-verlag.de/wp-content/uploads/2023/06/Ausgabe_12_Perspektiven_2020_02.pdf

Hildebrandt, Frauke; Walter-Laager, Catherine; Flöter, Manja & Pergande, Bianca (2021). *BIKA Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag. Abschlussbericht zur Studie*. Potsdam & Berlin. Zugriff am 26.09.2022. Verfügbar unter https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/BiKA_Abschlussbericht.pdf

Hoffsommer, Jens & Koop, Christine (2017). Partizipation und Hochbegabung. In Christine Koop & Markus Riefing (Hrsg.), *Alles eine Frage der Haltung? Begabtenförderung in der Kindertagesstätte* (S. 43–49). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.

Holling, Heinz (Hrsg.) (2015). *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer* (3. Aufl.). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Houwer, Annick de (2015). Integration und Interkulturalität in Kindertagesstätten und in Kindergärten: Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In Eva Reichert-Garschhammer, Christa Kieferle, Monika Wertfein & Fabienne Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch* (S. 113–125). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hruška, Claudia A.; Rohrmann, Tim & Wirts, Claudia (2024). Kommunikation, Sprachentwicklung, Sprachbildung und Sprachförderung. In Corinna Schmude & Michael Brodowski (Hrsg.), *Handbuch Kindheitspädagogik. Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln* (S. 411–436). Hürth: Carl Link/Wolters Kluwer.

Hubrig, Silke (2023). *Geschlechterbewusste Pädagogik. Kindergarten heute praxis kompakt*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Hüther, Gerald & Hauser, Uli (2012). *Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen* (7. Aufl.). München: Knaus.

Ils, Hannelore (2016). *Philosophieren mit Kindern in der Praxis. Auswirkungen auf die soziale Interaktion von Vorschulkindern*. Dissertation. Münster: LIT.

Institut für den Situationsansatz & Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2021). *Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis* (2. Auflage). Berlin: Wamiki.

Jansa, Axel; Kaiser, Lena S. & Jochums, Anna (2019). Zum Selbstverständnis von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Erste Annäherungen. In Sandra Tänzer, Marc Godau, Marcus Berger & Gerd Mannhaupt (Hrsg.), *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* (S. 32–42). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Zugriff am 26.06.2023. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20186/pdf/Jansa_Kaiser_Jochums_2019_Zum_Selbstverstaendnis_von_Werkstaetten.pdf

Kaiser, Lena S. & Jung, Edita (2020). Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen – Partizipatorische Didaktik. In Norbert Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 175–186). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr; Cornelsen bei Verlag an der Ruhr.

Karg-Stiftung (2022). *Karg Campus Kita Niedersachsen. Kitas zu Orten inklusiver und vielfaltsorientierter Begabungsförderung entwickeln*. Zugriff am 10.11.2024. Verfügbar unter <https://karg-stiftung.de/projekte/karg-campus-kita-niedersachsen-1160/>

Kersten, Kristin & Rohde, Andreas (2018). *Pädagogische Fachkräfte in bilingualen (zweisprachigen) Kitas: „Native speaker“ oder „near native speaker“ mit muttersprachlicher Kompetenz? Stellungnahme*. Kiel: FMKS e. V. Zugriff am 15.10.2018. Verfügbar unter https://www.fmks-online.de/wd_showdoc.php?pic=1393

Kirsch, Claudine & Duarte, Joana (Hrsg.) (2021). *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (Routledge research in language education). London: Routledge.

Klees-Möller, Renate; Marburger, Helga & Schumacher, Michaela (2011). *Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 1* (7. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Klein, Lothar (2002). *Freinet-Pädagogik im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Klein, Lothar (2016). Célestin Freinet. Aus dem Leben - für das Leben. In Herder Verlag (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Zugriff am 30.12.2024. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/celestin-freinet-aus-dem-leben-fuer-das-leben/>

Klein, Lothar (Herder, Hrsg.) (2021). *„Da muss man umdenken“: Freinet-Pädagogik im Kindergarten*. Zugriff am 28.12.2024. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/freinet-paedagogik-im-kindergarten/>

Klein, Lothar & May-Vogt, Monika (2015). *Freinet-Pädagogik – eine Pädagogik für Adler, die keine Treppen steigen!* kita-fachtexte.de. Zugriff am 28.12.2024. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_KleinMayVogt_Freinet_2015.pdf

Kleppe, Rasmus; Melhuish, Edward & Sandseter, Ellen B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (3), 370–385. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308163>

Kley-Auerswald, Maria (2017). *Das Montessori-Kinderhaus*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Knauer, Raingard (2007). *Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel in Kindertageseinrichtungen. Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Knauer, Raingard & Hansen, Rüdiger (2020). *Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten*. Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren Schleswig-Holstein.

- Knauer, Raingard & Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2022). *Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Knauf, Helen (2024). *Förderung digitaler Kompetenzen von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde und konzeptionelle Grundlegung*. WiFF-Expertise Band 57. München. Zugriff am 20.06.2025. Verfügbar unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/foerderung-digitaler-kompetenzen-von-kindern-in-kindertageseinrichtungen>
- Knauf, Tassilo (2000). Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerbziehung. In Wassilios E. Fthenakis & Martin R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 181–201). Weinheim: Beltz. Zugriff am 26.01.2025. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/reggio-paedagogik-ein-italienischer-beitrag-zur-konsequenten-kindorientierung-in-der-elementarerbziehung/>
- Knauf, Tassilo (2017). *Reggio-Pädagogik. kita-fachtexte.de*. Zugriff am 11.01.2021. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf
- Knauf, Tassilo (2021). Reggio-Pädagogik: Kind- und bildungsorientiert. (Original 2005). In Herder Verlag (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Freiburg im Breisgau: Herder. Zugriff am 26.01.2025. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/reggio-paedagogik-kind-und-bildungsorientiert/>
- Kobelt Neuhaus, Daniela (2012). 40 Jahre Situationsansatz: Ein pädagogisches Konzept und seine Wirkungsgeschichte. *Kindergarten heute*, 42 (11), 8–13. Zugriff am 06.05.2023. Verfügbar unter <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2012-42-jg/11-12-2012/40-jahre-situationsansatz-ein-paedagogisches-konzept-und-seine-wirkungsgeschichte/>
- Kobelt Neuhaus, Daniela; Macha, Katrin & Pesch, Ludger (2018). *Der Situationsansatz* (Pädagogische Ansätze auf einen Blick). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Kobelt Neuhaus, Daniela; Macha, Katrin & Pesch, Ludger (2021). Der Situationsansatz. In Franziska Martinet (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze in der Kita* (S. 201–244). Freiburg im Breisgau: Herder.
- König, Anke (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 4 (1), 1–17. Zugriff am 26.05.2026. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4622/pdf/bf_2007_1_Koenig_Interaktionsprozesse.pdf
- Koop, C.; Riefling, M. (Hrsg.) (2017). *Alles eine Frage der Haltung?! Begabtenförderung in der Kindertagesstätte*. Karg Hefte – Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, 10. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Koop, Christine; Schenker, Ina; Müller, Götz, Welzien, Simone & Karg-Stiftung (Hrsg.) (2010). *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten*. Weimar: verlag das netz.
- Koop, Christine & Seddig, Nadine (2021). Frühes Erkennen von hohen Begabungen. In Victor Müller-Oppliger & Gabriele Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 260–273). Weinheim: Beltz.
- Koop, Christine & Welzien, Simone (2009). Hinterher sind alle schlauer. Die Weiterbildung „Begabtenpädagoge“ der Karg-Stiftung. In Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung (Hrsg.). *Begabung wagen. Kindertageseinrichtungen spezial Sonderausgabe* (4/2009), 6–8 [Themenheft].
- Kottmann, Brigitte (2020). Lernwerkstätten. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 997–1008). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_74
- Kraft, Annette (2019). *Freinet* (Pädagogische Ansätze für die Kita). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr; Cornelsen bei Verlag an der Ruhr.

Kühne, Thomas (2000). Die Werkstatt - ein herausfordernder Bildungsbereich. In Thomas Kühne (Hrsg.), *Bildungsansätze im offenen Kindergarten. Erzieherinnen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit* (S. 88–102). Hamburg: EB-Verlag.

Kultusministerkonferenz & Jugend- und Familienministerkonferenz (2010). Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Berlin. Zugriff am 15.03.2024. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf

Kuyumcu, Reyhan (2023). „Wir haben eine Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“. *Kindergarten heute* (11-12/2023), 10–13.

Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hrsg.) (2002). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Neuwied: Luchterhand.

Landeshauptstadt Hannover (Hrsg.) (2019). *Konzeption und Dokumentation: Familienzentren in Hannover. Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum*. Hannover. Zugriff am 26.05.2026. Verfügbar unter <https://www.hannover.de/Media/01-DATA-Neu/Downloads/Landeshauptstadt-Hannover/Soziales/Kinder-und-Jugendliche/Kinderbetreuung/Von-der-Kindertageseinrichtung-zum-Familienzentrum>

Lawrence, Penny & Gallagher, Tracy (2015). 'Pedagogic Strategies': a conceptual framework for effective parent and practitioner strategies when working with children under five. *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1978–1994. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028390>

Loizou, Eleni (2016). Towards play pedagogy. Supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (5), 784–795. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356574>

Loizou, Eleni & Trawick-Smith, Jeffrey W. (Eds.) (2022). *Teacher education and play pedagogy. International perspectives*. London: Routledge.

Lorber, Judith (2020). Elementarpädagogische Handlungskonzepte. In Norbert Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 105–116). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr; Cornelsen bei Verlag an der Ruhr.

Lorber, Katharina & Hanf, Jödis (2014). Krippenkonzepte und Konzeptionsentwicklung. In Norbert Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (5. Auflage, S. 60–75). Berlin: Cornelsen.

Macha, Katrin; Bieleza, Aleksandra & Friedrich, Robert (2018). „Das macht's echt leichter!“ – den Alltag mit dem Situationsansatz gestalten. [kita-fachtexte.de](https://www.kita-fachtexte.de). Zugriff am 06.05.2023. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Macha_2018_Alltagmit-demSituationsansatz.pdf

MacNaughton, Glenda (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. London: Chapman.

MacNaughton, Glenda (2006). *Respect for Diversity: An International Overview*. Working Papers in Early Childhood Development, No. 40. Den Haag: Bernard van Leer Foundation. Zugriff am 23.01.2025. Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522695.pdf>

Mähler, Claudia; Cloos, Peter; Schuchardt, Kirsten & Zehbe, Katja (2023). *Hochbegabung und soziale Ungleichheit in der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.

Majcen, Jutta; Steinmann, Renate; Taslimi, Natascha & Mittlböck, Katharina (2020). *Spielraum Freispiel. Mehr als eine Spielerei? Interaktionsqualität zum Aufbau tragfähiger Beziehungen zu Kindern im Freispiel*, R&E-Source. Zugriff am 29.01.2024. Verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/821>

Malaguzzi, Loris (Ed.) (1996). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishers.

- May-Krämer, Susanna (2019). Philosophieren mit Kindern: Grundhaltung und Methode. In Roland Stein (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (Pädagogik, Bd. 16, S. 303–314). Berlin: Frank & Timme.
- Michalik, Kerstin (2018). Empirische Forschungen zu Wirkungen des Philosophierens mit Kindern auf die Entwicklung von Kindern, Lehrkräften und Unterricht. In de Boer, Heike & Michalik, Kerstin (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven* (S. 13-32). Opladen: Barbara Budrich.
- Michl, Werner (2020). *Erlebnispädagogik* (utb-studi-e-book, Bd. 3049, 4., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag; UTB GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838553344>
- Miklitz, Ingrid (2021). *Der Waldkindergarten. Grundlagen und Praxisbeispiele der Naturraumpädagogik* (9., vollständig überarbeitete Auflage). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr; Cornelsen bei Verlag an der Ruhr.
- Montanari, Elke & Panagiotopoulou, Julie A. (Hrsg.) (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen* (utb Pädagogik, Sprachwissenschaft). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Montessori, Maria (1972). *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Montessori, Maria (2022). *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Quellentexte und Praxisberichte* (Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage (26. Gesamtauflage)). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung – Gesamtausgabe*. Hannover. Zugriff am 16.07.2020. Verfügbar unter <https://www.mk.niedersachsen.de/download/4491>
- Oerter, Rolf (2012). Lernen en passant. Wie und warum Kinder spielend lernen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (4), 389–403.
- O'Donnell, Sally (2011). Glen outdoor school for early learning. *Childlinks*, 21–27. Zugriff am 27.03.2023. Verfügbar unter https://knowledge.barnardos.ie/bitstream/handle/20.500.13085/166/childlinks_issue_3_2011_0250.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Paffrath, Fritz H. (2017). *Einführung in die Erlebnispädagogik* (Gelbe Reihe, 2. überarbeitete Auflage). Hergensweiler: Ziel-Verlag.
- Panagiotopoulou, Argyro (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. WIFF Expertisen, Band 46. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Zugriff am 26.05.2026. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28523/pdf/Panagiotopoulou_2016_Mehrsprachigkeit.pdf
- Peeters, Jan; Sharmahd, Nima & Budginaité, Irma (2018). Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification. *European Journal of Education*, 53 (1), 46–57. <https://doi.org/10.1111/ejed.12254>
- Pfeiffer, Silke (2017). *Lernwerkstätten und Projekte in der Kita. Handlungsorientierung und entdeckendes Lernen* (2., ergänzte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Plutarch (1888). *Moralia I. Über das Zuhören*. Hrsg. von Gregorius N. Bernardakis. Leipzig: Teubner.
- Pohlmeier, Lisa (2021). *Philosophieren mit Kindern*. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung. Zugriff am 24.01.2025. Verfügbar unter <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/10014/>
- Pohlmeier, Lisa (2021). *Ressourcenorientierte Verfahren zum Erkennen von Begabungen*. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung. Zugriff am 28.12.2024. Verfügbar unter <https://www.fachportal-hochbegabung.de/oid/10022/>
- Preckel, Franzis & Vock, Miriam (2021). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten* (2., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.

- Preissing, Christa (2002). *Bildung im Situationsansatz – Bildung nach PISA*. Vortrag auf der Tagung des Verbands Evangelischer Kindertagesstätten am 25. und 26. Januar 2002 in Berlin. Zugriff am 26.01.2025. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaeetze/moderne-paedagogische-ansaeetze/bildung-im-situationsansatz-bildung-nach-pisa/>
- Preissing, Christa, Heller, Elke & Boldaz-Hahn, Stefani (Hrsg.) (2019). *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen* (Frühe Kindheit Qualitätsentwicklung, 5. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Preissing, Christa & Wagner, Petra (Hrsg.) (2003). *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Prenzel, Annedore (2010). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Prenzel, Annedore (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Pütz, Tanja & Klein-Landeck, Michael (2019). *Montessori-Pädagogik. Einführung in Theorie und Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Rau, Anna-Christina; Saumweber, Katja & Kluge, Lucie (2018). *Der Early Excellence-Ansatz: Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien*. kita-fachtexte.de. Zugriff am 26.05.2026. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Rau_Saumweber_Kluge_2018_EarlyExcellenceAnsatz.pdf
- Raupach-Strey, Gisela (2002). *Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*. Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 2002. Münster: LIT.
- Regel, Gerhard (2017). Entstehungsgeschichte der Offenen Arbeit. In Gabriele Haug-Schnabel & Joachim Bensel (Hrsg.), *Offene Arbeit in Theorie und Praxis. Kindergarten heute wissen kompakt* (S. 4–11). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Regel, Gerhard & Ahrens, Sonja (2021). Offene Arbeit. In Franziska Martinet (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze in der Kita* (S. 285–338). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Reggio Children (Hrsg.) (1998). *Ein Ausflug in die Rechte von Kindern. Aus der Sicht der Kinder*. Neuwied: Luchterhand.
- Richter, Sandra (2014). *Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten*. kita-fachtexte.de. Zugriff am 24.01.2025. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf
- Richter, Sandra (2024). *Vorurteilen und Diskriminierung in der Kita begegnen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept*. Freiburg im Breisgau: Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451832093>
- Rohrmann, Sabine & Rohrmann, Tim (2017). *Begabte Kinder in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rohrmann, Tim (2009). *Individuelle Förderung begabter Grundschüler. Evaluation eines Schulversuchs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91701-6>
- Rohrmann, Tim (2016). Hochbegabung in Bildungs- und Orientierungsplänen für Kitas. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (3/2016), 40–41.
- Rohrmann, Tim (2025). „Lebe wild und gefährlich“: Die Bedeutung riskanten Spiels für die kindliche Entwicklung. kita-fachtexte.de. Zugriff am 06.10.2025. Verfügbar unter <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/die-bedeutung-riskanten-spiels-fuer-die-kindliche-entwicklung>.

Rohrmann, Tim & Brée, Stefan (2020). Die Mädchen mit der Murbelbahn. Keine falsche Scheu: wie Fachkräfte Technik für sich entdecken. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (3/2020), 36–39.

Rohrmann, Tim & Hruška, Claudia A. (2024). Kindheitspädagogik und Akademisierung von Kitas im internationalen Kontext. In Corinna Schmude & Michael Brodowski (Hrsg.), *Handbuch Kindheitspädagogik. Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln* (S. 749–764). Hürth: Carl Link/Wolters Kluwer.

Rohrmann, Tim & Wanzeck-Sielert, Christa (2023). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität* (3., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Römling-Irek, Petra (2024). *Reggio-Pädagogik konkret*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666400186>

Sánchez Vegara, María I. (2019–2025). *Little people, BIG DREAMS (Buchreihe)*. Berlin: Insel.

Sandseter, Ellen B. H. (2010). *Scaryfunny: A Qualitative Study of Risky Play Among Preschool Children*. Doctoral Thesis. Queen Maud's University College, Trondheim. Zugriff am 27.05.2023. Verfügbar unter <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270413>

Sandseter, Ellen B. H. (2022). Sprudelnde Freude und Kribbeln im Bauch: Riskantes Spiel im Kindergarten. In Ellen B. H. Sandseter & Jens-Ole Jensen (Hrsg.), *Wild und gefährlich? Riskantes Spiel bei Kindern. Hintergründe, Entwicklungspotenziale und Spielformen für Kita und Schule* (S. 14–29). Mülheim: Verlag an der Ruhr; Cornelsen bei Verlag an der Ruhr.

Sandseter, Ellen B. H. & Jensen, Jens-Ole (Hrsg.) (2022). *Wild und gefährlich? Riskantes Spiel bei Kindern. Hintergründe, Entwicklungspotenziale und Spielformen für Kita und Schule*. Mülheim: Verlag an der Ruhr; Cornelsen bei Verlag an der Ruhr.

Schäfer, Claudia (2018). Die Montessorimethode und Didaktik im Kinderhaus. In Michaela Reißmann (Hrsg.), *Didaktik der Kindheitspädagogik* (Kita-Pädagogik, Band 3, 2., vollständig überarbeitete Auflage, S. 179–203). Hürth: Carl Link/Wolters Kluwer.

Schäfer, Gerd E. (2010). Was ist Erfahrungslernen? Überlegungen zu einer Pädagogik des Innehaltens. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (2/2010), 10–17.

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2011). *Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen* (5. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Schäfer, Gerd E. & Alemzadeh, Marjan (Hrsg.) (2012). *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtungen und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Weimar: verlag das netz.

Schelle, Regina (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich* (WiFF-Expertise, Bd. 18). München: Deutsches Jugendinstitut.

Schelle, Regine & Friederich, Tina (2023). *Interaktionsorientierte Didaktik der Frühpädagogik. Konzepte und Prinzipien*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schenker, Ina (2010). Inklusive Hochbegabtenförderung in der Kindertagesstätte. In Christine Koop, Ina Schenker, Götz Müller, Simone Welzien & Karg-Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 281–289). Weimar: verlag das netz.

Schneider, Armin & Jacobi-Kirst, Carmen (Hrsg.) (2024). *Demokratie von Anfang an*. Opladen: Barbara Budrich.

Schnerring, Almut & Verlan, Sascha (2021). *Die Rosa-Hellblau-Falle. Für eine Kindheit ohne Rollenklischees* (aktualisierte Neuausgabe). München: Kunstmann.

Schulz, Ingrid E. & Frisch, Sandra (2018). *Bildungs- und Lerngeschichten als Konzept, Kinder zu entdecken*. kita-fachtexte.de. Zugriff am 06.10.2025. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Frisch_Schulz_2018-Bildungs-und-Lerngeschichten.pdf

Schumacher, Eva (2020). *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben. Eine Einführung* (Pädagogik, 2. aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.

Seddig, Nadine & Fiebeler, Andrea (2022). *Potenziale der Begabungs- und Begabtenförderung entdecken. Die »KARG Situationsanalyse« – ein Instrument für Kitas und Schulen*. Weinheim: Beltz.

Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport Berlin (Hrsg.) (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar: verlag das netz.

Sielert, Uwe (2010). *Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 2* (4. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Siraj-Blatchford, Iram (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26 (2), 77–89. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.77>

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (KMK Kultusministerkonferenz, Hrsg.) (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule*. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Zugriff am 28.12.2024. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf

Statistisches Bundesamt (2024). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2024*. Wiesbaden.

Steenberg, Ulrich (2021). Montessori-Pädagogik. In Franziska Martinet (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze in der Kita* (S. 9–66). Freiburg im Breisgau: Herder.

Steenbuck, Olaf, Quitmann, Helmut & Esser, Petra (Hrsg.) (2011). *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Steinlen, Anja K. & Piske, Thorsten (2019). Mehrsprachigkeitsansätze in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 276–279). Tübingen: Narr Francke.

Stieve, Claus (2012). Arrangierte Bildung. Dinge und Kind des Kindergartens. In Andreas Dörpinghaus & Andreas Nießeler (Hrsg.), *Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge* (S. 57–85). Würzburg: Königshausen u. Neumann.

Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (2019). *Pädagogischer Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (6. vollst. überarb. Aufl.). Berlin. Zugriff am 06.10.2025. Verfügbar unter <https://my.page2flip.de/13314286/18775348/18779305/html5.html#1>

Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Hrsg.) (2023). *Kita-Entwicklung. Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 15). Opladen: Barbara Budrich.

Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Hrsg.) (2023). *Kita-Entwicklung - Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 14). Opladen: Barbara Budrich.

Stiftung Kinder forschen (2024a). *Pädagogischer Ansatz für gute frühe MINT-Bildung*. Zugriff am 10.09.2024. Verfügbar unter <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/unsere-paedagogik/>

Stiftung Kinder forschen (2024b). *Der Forschungskreis. Hinweise für Pädagog:innen*. Zugriff am 20.06.2025. Verfügbar unter https://www.stiftung-kinder-forschen.de/fileadmin/Redaktion/Ansatz_und_Wirkung/forschendes_Lernen/Forschungskreis_NaWi.pdf

Storli, Rune (2022). Born to be wild – Kindliche Tummelspiele und spielerisches Kämpfen. In Ellen B. H. Sandseter & Jens-Ole Jensen (Hrsg.), *Wild und gefährlich? Riskantes Spiel bei Kindern. Hintergründe, Entwicklungspotenziale und Spielformen für Kita und Schule* (S. 81–97). Mülheim: Verlag an der Ruhr; Cornelsen bei Verlag an der Ruhr.

- Sturges, Marion, Gray, Tonia, Barnes, Jaydene & Lloyd, Amanda (Hrsg.) (2023). Special Issue: Risky play and learning in the outdoors for educational, developmental, and health purposes [Themenheft]. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 26 (3).
- Textor, Martin R. (Textor, Martin R. & Bostelmann, Antje, Hrsg.) (1999). *Projektarbeit im Kindergarten*. Das Kita-Handbuch. Zugriff am 23.01.2025. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/projektarbeit-projekte/projektarbeit-im-kindergarten/>
- Urban, Mathias; Vandenbroeck, Michel; van Laere, Katrien; Lazzari, Arianna & Peeters, Jan (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47 (4), 508–526. <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>
- Van Dieken, Christel (2004). *Lernwerkstätten und Forscherräume in Kitas und Kindergärten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Van Dieken, Christel (2014). *Lernwerkstätten in Kitas. Was ist eine Lernwerkstatt?* Zugriff am 28.03.2023. Verfügbar unter <http://www.christelvandieken.de/2014/02/lernwerkstatt-in-kitas-2/>
- Van Dieken, Christel, van Dieken, Julian, Jepsen, Arnim & Wernicke, Colin (Autor) (2011). *Lernwerkstattarbeit in Kitas. DVD mit Booklet*. Kiliansroda: verlag das netz.
- Van Kuyk, Jef J. (2011). Scaffolding – how to increase development? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 133–146. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548965>
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009). *Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach. Zugriff am 26.06.2023. Verfügbar unter https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=207
- Verlinden, Martin (1995). *Mädchen und Jungen im Kindergarten* (2., überarb. und erg. Aufl.). Köln: Sozialpädagogisches Institut NRW.
- Vogt, Franziska; Hauser, Bernhard; Stebler, Rita; Rechsteiner, Karin & Urech, Christa (2018). Learning through play – pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (4), 589–603. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487160>
- Vogt, Herbert (socialnet, Hrsg.) (2018). *Freinet-Pädagogik*. socialnet Lexikon. Zugriff am 30.12.2024. Verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Freinet-Paedagogik>
- Vorholz, Heidi (2017). Was bedeutet offene Arbeit für alle Beteiligten? In Gabriele Haug-Schnabel & Joachim Bense (Hrsg.), *Offene Arbeit in Theorie und Praxis. Kindergarten heute wissen kompakt* (S. 12–17). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wadepohl, Heike, Mackowiak, Katja, Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Weltzien, Dörte (Hrsg.) (2017). *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0>
- Wagner, Petra (Textor, Martin R. & Bostelmann, Antje, Hrsg.) (2009). *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Das Kita-Handbuch. Zugriff am 08.10.2024. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenelechkeitsbildung/1989/>
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2022). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (Überarbeitete Neuauflage (4. Gesamtauflage)). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wahlström, Kajsa (2013). *Jungen, Mädchen und Erzieher/innen. Geschlechterbewusste Pädagogik für die Kita – Das Erfolgskonzept aus Schweden*. Weinheim: Beltz.
- Warmbold, Wiebke (2018). Waldkindergartenpädagogik. Das »Prinzip Waldkindergarten« als pädagogische Alternative in der Elementarpädagogik. In Michaela Reißmann (Hrsg.), *Didaktik der Kindheitspädagogik* (Kita-Pädagogik, Band 3, 2., vollständig überarbeitete Auflage, S. 28–54). Hürth: Carl Link/Wolters Kluwer.

- Weisberg, Deena S.; Hirsh-Pasek, Kathy & Golinkoff, Roberta M. (2013). Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7 (2), 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Weisleder, Adriana; Reinoso, Alejandra; Standley, Murielle; Alvarez-Hernandez, Krystal & Villanueva, Anele (2024). Supporting Multilingualism in Immigrant Children: An Integrative Approach. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 11 (1), 76–84.
- Weltzien, Dörte; Huber-Kebbe, Anne & Bücklein, Christina (2018). *GlNA. Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag: ein Kita-Praxisbuch*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wertfein, Monika, Wildgruber, Andreas, Wirts, Claudia & Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.) (2017). *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702259>
- Whalley, Margy & Arnold, Cath (1997). *Effective Pedagogy Strategies: Summary of research findings*. London: Teacher Training Agency.
- Whalley, Margy & Pen Green Centre Team (2008). *Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“-Modell in Kinder- und Familienzentren*. Berlin: Dohrmann.
- Wirts, Claudia; Egert, Franziska & Reber, Karin (2017). Early Literacy in deutschen Kindertageseinrichtungen. Eine Analyse der Häufigkeit von Literacy-Aktivitäten im Kita-Alltag. *Forschung Sprache* (2), 96–106.
- Wolter, Berit (2021). *Demokratiebildung im Bereich Kita in den Bildungsprogrammen der Bundesländer* (ISTA/Fachstelle Kinderwelten, Hrsg.). Berlin. Zugriff am 26.05.2026. Verfügbar unter https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Recherche_Demokratiebildung_Bundeslaender_Zusammenfassung.pdf
- Wygotski, Lev S. (2010). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In Daniil B. Él'konin (Hrsg.), *Die Psychologie des Spiels*. Berlin: Lehmanns Media.
- Wygotski [Vygotsky], Lew S. (2010). Aus den Vorlesungsskripten Wygotskis zur Psychologie des Vorschulalters (1933). In Daniil B. Él'konin (Hrsg.), *Die Psychologie des Spiels* (S. 430–440). Berlin: Lehmanns Media.
- Zierer, Klaus (2003). *Grundschule als pädagogisch gestalteter Lebensraum. Am Beispiel: Außenanlagen*. Zugl.: München, Univ., Diss., 2003. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Zierer, Klaus (2005). Sapere Aude! Überlegungen zum Philosophieren mit Kindern. *Childhood & Philosophy*, 1 (2, julio-diciembre), 395–420. Zugriff am 26.01.2025. Verfügbar unter <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051703006.pdf>
- Zimmer, Jürgen (2013). *Der Situationsansatz wird erwachsen: Vom Kindergarten bis zur Hochschuldidaktik. Ein Dossier mit Thesen, Erläuterungen und Geschichten aus aller Welt*. Vortrag am 3.10.2013 auf der Konferenz „Zukunft gestalten“, veranstaltet von der Internationalen Akademie (INA) gGmbH und dem Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. Zugriff am 26.01.2025. Verfügbar unter <http://www.juzimmer.de/texte-artikel/der-situationsansatz-wird-erwachsen/>
- Zosh, Jennifer M.; Gaudreau, Caroline; Golinkoff, Roberta M. & Hirsh-Pasek, Kathy (2022). The Power of Playful Learning in the Early Childhood Setting. *Young Children*, 77 (2), 6–13. Zugriff am 08.06.2025. Verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/27185909>