

# Kindergärten als mehrdimensionale Lern- und Bildungsorte von Kindern

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann



Berlin und Brixen im Dezember 2023

**DESI- Schriftenreihe Nr. 6**

Kindergärten als mehrdimensionale Lern- und Bildungsorte von Kindern

## Kindergärten als mehrdimensionale Lern- und Bildungsorte von Kindern

Bildung ist ein lebenslanger Prozess und bezeichnet die Veränderung des Verhältnisses eines Menschen zur Welt und zu sich selbst. Lernprozesse sind die *Voraussetzung* dafür, dass sich (Selbst-) Bildungsprozesse entfalten können, aber nicht jeder Lernprozess trägt zu Bildung bei. Anders als bei Ausbildung, die auf den Erwerb ganz bestimmter Kompetenzen zielt, verändern Bildungsprozesse die „*Art und Weise oder das Repertoire an Konstruktionsmöglichkeiten von Welt- und auch von Selbstverhältnissen*“ (Jörissen und Marotzki 2009, S. 23). Bildungsprozesse sind daher zum einen immer *Selbstbildungsprozesse*, zum anderen sind sie letztlich unverfügbar für alle Versuche des Vorherbestimmens, Instruierens, Beibringens, Steuerns, Beschleunigungs und Optimierens von außen.

*„‘Bildung’ bezeichnet die Selbsttätigkeit des Subjekts, kraft derer sich das Subjekt in ein Verhältnis setzt zur Welt der Dinge und Personen und zu inneren Repräsentationen der Welt sowie seines Verhältnisses zur Welt und zu sich selber gelangt“* (Liegle 2002, S. 49).

Wenn Menschen sich bilden und wenn Umgebungen gestaltet werden, in denen sie lernen und sich bilden können, geht es darum, auf eine bestimmte Art und Weise in – neue, überraschende, herausfordernde – Beziehungen zur Welt und zu sich selbst treten zu können und damit den Raum für Entwicklung, Perspektivenerweiterung und Veränderung zu öffnen.

Bildung beginnt damit erfahren zu wollen, was die Welt ist bzw. sein kann und wer man selbst in der Begegnung mit ihr ist und sein kann. Bildung heißt, die Welt – und damit auch sich selbst – besser verstehen zu wollen und erfahrungsbasiert über sie nachzudenken. Der Mensch bildet sich, das Leben bildet: Bildung ist Sich-Bilden (Hentig 1996).

*„Bildung ist eine Geistesverfassung, Ergebnis eines nachdenklichen Umgangs mit den Prinzipien und Phänomenen der eigenen Kultur“* (von Hentig 1980, S. 108f.).

Bildung beginnt damit, der Welt zu begegnen und sich von ihr interessieren, irritieren, berühren zu lassen.

*„Bildung beginnt mit Neugierde. Man töte in jemandem die Neugierde ab, und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden. Neugierde ist der unersättliche Wunsch zu erfahren, was es in der Welt alles gibt“* (Bieri 2017, S. 8).

Mit diesem Bildungsverständnis ist die Einsicht verbunden, dass die persönliche Weltsicht, dass die eigenen Werte und Normen historisch, kulturell und sozial bedingt sind und dass es folglich viele andere Weltsichten und Lebensformen gibt, die nicht weniger aner kennenswert sind als die eigene. Im Sinne von Bieri (2017, S. 24) ist der gebildete Mensch daher jemand, „*der ein breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten hat, ein menschliches Leben zu leben.*“ Diese Perspektive auf die individuelle und sozial bedingte Bedingtheit des eigenen Geworden-Seins, und damit auch auf die (nicht) zur Verfügung stehenden Potenziale, bildet eine wichtige Grundlage für soziale Fantasie, Perspektivenübernahme und Empathie sowie einen reflektierten und aner kennenden Umgang mit dem ‚Fremden‘ und ‚Anderen‘.

Der ‚gebildete‘ Mensch zeichnet sich nach von Hentig (1996) durch Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit aus, durch die Fähigkeit, Glück wahrzunehmen und zu fühlen, durch die Fähigkeit und den Wunsch, sich zu verständigen, durch ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, durch Wachheit für ‚letzte‘, existenzielle Fragen sowie durch die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung für die Gemeinschaft, die Gesellschaft und die Natur.

*„Wo Unmenschlichkeit erkannt wird – im eigenen Verhalten, in den Lebensumständen, in den Taten anderer, vor allem der Mächtigen –, ist das Wichtigste in Gang gesetzt: die Unruhe über ihre Ursachen, das Nachdenken über eine mir und dir mögliche Menschlichkeit, ein Stück Verantwortung für die Welt, in der wir leben“*  
(von Hentig 1996, S. 78).

Angesichts der Probleme in einer globalisierten Welt und den Möglichkeiten des Menschen im Anthropozän den Planeten zu zerstören, tragen Menschen als Bürger und Weltbürger zunehmend Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft in Solidarität.

*„Frieden, Umgang mit Alterität, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, global citizenship education gehören heute zu den wichtigen Aufgaben von Erziehung und Bildung“* (Wulf 2020, S. 8).

In Kindergärten ergeben sich, geplant und auch ungeplant, immer wieder Anlässe, Gelegenheiten, Momente, Impulse des Lernens – d.h. Situationen mit dem Potenzial, etwas Neues zu lernen, dazulernen oder umzulernen.

Die Fähigkeit zur (Selbst-) Bildung gehört zur Grundausstattung des Menschen und wird auch als Bildsamkeit bezeichnet: Nicht jedes Lernen bzw. Gelernte führt unmittelbar zu Bildung in dem Sinne, dass es den Menschen und seine Perspektiven auf die Welt verändert. Vielmehr speisen sich nachhaltig prägende (Selbst-) Bildungsprozesse aus einer Kultur des Lernens, in der Kinder nicht belehrt werden, sondern Erfahrungen machen können, in der ihnen nicht vorgefertigtes Wissen ‚beigebracht‘ wird, sondern sie handeln und sich beteiligen können, in der sie nicht als formbare Objekte von Erziehung, sondern als Akteure in (Lern-) Beziehungen adressiert werden.

Die Blütenblätter der ‚Bildungsblume‘ (siehe Abb. 1) sollen dafür sensibilisieren, dass sich im Rahmen von Kindergärten vielfältige Prozesse des Erziehens und Lernens, des Zeigens und Annehmens des Gezeigten, der gemeinsamen ‚lehr- und lernreichen‘ Erfahrungen vollziehen können, an denen neben Pädagog:innen und Kindern auch andere menschliche und mehr-als-menschliche (Inter-) Akteure beteiligt sind.

**Abbildung 1: Bildungsblume –**  
Lern- und Bildungsgelegenheiten im Kindergarten



© Nentwig-Gesemann 2023

Die folgenden kurzen Texte zu den einzelnen ‚Blütenblättern‘ sind inspiriert von einer Vielzahl von Texten verschiedener Autor:innen. In der Literaturliste am Ende des Beitrags finden sich, neben den zitierten Quellen, auch einige Empfehlungen für die vertiefende Lektüre.

## **Gesellschaftlich-kulturelle Wissensbestände**

Kinder werden – im Rahmen ihrer gesamten Sozialisation – mal explizit, mal ganz beiläufig mit dem gesellschaftlich-kulturellen Wissen und den Praktiken, mit Werten und Normen, Ritualen, Rollen und Regeln der Kulturen und der Milieus, in denen sie aufwachsen, vertraut und vertraut gemacht. Sie lernen, sich in der Sozial-, Kultur- und Naturwelt, in der sie leben, zurechtzufinden, weil sie dort tagtäglich Erfahrungen machen und eingebunden sind in Interaktionen mit Menschen, anderen Mitgeschöpfen, Räumen und Dingen. So erlernen sie nicht nur die explizit kommunizierten, sondern auch die ‚ungeschriebenen‘ Regeln und Regelmäßigkeiten des sozialen Miteinanders, des Umgangs mit Räumen und Dingen, des Mensch-Tier- bzw. Mensch-Natur-Verhältnisses, der Strukturierung und Ausgestaltung von Zeit etc. Kinder lernen z.B., wie mit Esswerkzeugen umzugehen ist, wie man sicher eine Straße überquert, wie man einem anderen Menschen zeigt, dass einem etwas Leid tut, ob und welche Verhaltenserwartungen mit einem bestimmten Geschlecht verbunden sind und vieles mehr.

## **Einrichtungen, Angebote und Menschen im Sozialraum**

Auch die Einrichtungen, Angebote und Menschen im Sozialraum stellen Kindern eine Vielfalt an Erfahrungs- und Lerngelegenheiten bereit: der Supermarkt, der Spielplatz, die Baustelle, das Theater, die Sparkasse, die Bibliothek, die Stadtreinigung, das Seniorenheim, um nur einige zu nennen. Verlassen Pädagog:innen mit Kindern die räumlichen Grenzen ihrer Kindergärten eröffnen sich neue und andere Bewegungs-, Handlungs-, Interaktions- und Gesprächsmöglichkeiten als innerhalb der Einrichtung. Gemeinsam mit den Pädagog:innen, durch sie inspiriert und in ihren Erkundungen begleitet, begegnen Kinder noch unbekanntem, Fragen anregenden und herausfordernden Weltausschnitten, in denen sie nicht nur Erfahrungen machen, sondern mit denen sie in Beziehung treten, an die sie immer neue Fragen richten, die sie sich aneignen, vertraut machen und mitgestalten.

Die Öffnung von Einrichtungen für Kinder zum Sozialraum, zu den Familien, zu Kultur und Natur gehört auch zu den Kernprämissen der Reggio-Pädagogik, in der Kinder als Entdecker und Forscher aus eigenem Antrieb angesehen werden, deren Neugier und Lernmotivation nicht an den Grenzen des Kindergartens endet.

## **Innen-, Außen- und Draußenräume**

Räume sind keine fertigen Produkte, sondern werden immer wieder aufs Neue in *Beziehungen*, *Interaktionen* und *praktischem Handeln* hervorgebracht. Die Gestaltung von Innen- und Außenräumen einer Kindergarten rahmt und prä-formiert die sich in ihr vollziehenden Erziehungs- und Bildungsprozesse. *Was* Pädagog:innen und Kinder *wie* in Räumen erfahren und tun (können), wessen Ordnung ‚zählt‘, wozu die räumlich-materialen Arrangements sie anregen und auffordern, welche Beziehungen, Aktivitäten und Explorationen gefördert oder aber be-/verhindert werden, beeinflusst die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen maßgeblich.

Wenn Kinder das für sie vorbereitete räumlich-materiale Setting nach eigenen Vorstellungen, Bedürfnissen und Relevanzen mit- und umgestalten und sich in Räume einschreiben können, werden aus Räumen für Kinder bedeutungsvolle *Orte der Kinder*. Draußen-Räume fordern Kinder zum einen in besonderer Weise dazu heraus, sich auf sie und ihre situative Verfasstheit einzustellen: Der sich durch Wetter und Jahreszeiten stetig verändernde Wiesenhang muss bspw. immer neu erkundet werden, um hinauf und hinab zu gelangen. Funktionsdiffuse und nicht didaktisierte Draußen-Räume fordern Kinder zum anderen geradezu dazu auf, sich in sie einzuschreiben, sie zu beleben und sie mit Sinn zu erfüllen, z.B. indem sie eine Hütte aus Ästen bauen oder eine Baumgabelung zu einem Piratenschiff machen.

## **Materialien und Dinge, Spielmittel und Zeug zum Spielen**

Verschiedene (Natur-) Materialien und Dinge, Spielmittel und Zeug zum Spielen haben einen Aufforderungs-, einen Appell-Charakter. Sie laden dazu ein, sie mit allen Sinnen wahrzunehmen, sie zu erkunden und ihre verschiedensten Verwendungsweisen zu erproben. Sie erschrecken, langweilen, manipulieren oder sie überraschen, erzeugen Fragen und Antworten in vertrauter Art und Weise. Sie rufen Gefühle hervor und werden in der Interaktion mit Gefühlen ‚aufgeladen‘. Sie fordern dazu auf, sich in lang anhaltende (Spiel-) Prozesse zu vertiefen oder sie bleiben flüchtige und beliebige Dinge ohne persönliche Bedeutung.

(Natur-) Materialien und Dinge, Spielmittel und verschiedenes ‚Zeug‘, das sich zum Spielen eignet, fordern Kinder häufig zu mehr als dem auf, was Erwachsene ihnen als Funktion eingeschrieben und sich vorgestellt haben. Die Möglichkeit, Dinge ‚umzuleben‘ und sie in die eigenen Spiel- und Lernprozesse zu integrieren, öffnet oder schließt Lern- und Bildungsmöglichkeiten.

## **Zeitverständnis und Zeitstrukturen**

Kinder denken nicht über Zeit nach, sie genießen den schönen Moment, das Sich-Versenken ins Spiel, in ein Gespräch, eine Aktivität, eine Arbeit, die nicht in ein enges Zeitfenster gepresst werden muss. Kinder wollen zu Ende spielen, sie verbrauchen die Zeit so, wie die Luft zum Atmen. Die zeitliche Taktung, die Kindern in pädagogischen Einrichtungen vorgegeben ist, folgt in aller Regel den (vermeintlichen) Notwendigkeiten der Institution, den Vorstellungen der Erwachsenen, aber nur selten dem Takt der Kinder.

Wenn Kinder mit ihren Vorstellungen zur Zeitgestaltung Gehör finden, mitreden und mitbestimmen können, stellt dies eine Anerkennung *ihrer* Lebenszeit dar. (Nicht) Zur Verfügung stehende Zeit eröffnet oder beschneidet den Möglichkeitsraum für Erfahrungs- und Lernprozesse.

## **Eltern und Familien**

Der primäre Lebens- und Lernort von Kindern ist ihre Familie – dort lernen sie von und mit Eltern, Großeltern, Geschwistern und anderen familiären Bezugspersonen. Die Familien der Kinder, die in einem Kindergarten zusammen kommen, sind wiederum eingebettet in diverse soziale, kulturelle und sprachliche Milieus. Somit bringen Kinder (und ihre Familien) einen großen Fundus an (Erfahrungs-) Wissen in den pädagogischen Kontext mit, das diesen bereichern kann, wenn es in seiner Diversität wahrgenommen, anerkannt und in Alltagssituationen ebenso wie im Rahmen von Bildungsangeboten aufgegriffen wird. Zu gebildeten Menschen werden Kinder dann, wenn sie erfahren und lernen, Vielfalt und zunächst ‚fremd‘ Erscheinendes als Ressource zu erleben, ihm mit Neugier und Respekt zu begegnen.

## **Gleichaltrige, Spielpartner:innen und Freund:innen**

Aus der Perspektive von Kindern stellen die Gemeinschaft der Gleichaltrigen und die gemeinsam entfalteten kinderkulturellen Praktiken einen Raum fundamentaler, existenzieller – zum einen herausfordernder oder sogar bedrohlicher, zum anderen stärkender und ermutigender – Erfahrungs-, Interaktions- und Lernmöglichkeiten dar. In Kindergärten, die den gesellschaftlichen Auftrag der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern zu erfüllen haben, stellen die Beziehungen und Interaktionen von Gleichaltrigen eine wichtige Sphäre der Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten außerhalb der explizit pädagogischen Einflussosphäre der Erwachsenen dar.

Peer-Gemeinschaften sind ein vergleichsweise autonomer Bereich im Leben der Kinder, der sich zumindest ein Stück weit der Einflussnahme durch Erwachsene zu entziehen vermag. Dies dokumentiert sich bspw. in der Relevanz, die der sog. ‚Freispielzeit‘ in pädagogischen Einrichtungen beigemessen wird oder in ‚geheimen‘ Rückzugsorten, die Kinder sich Drinnen und Draußen suchen und wünschen, um ungestört und unbeobachtet zu sein. In einer zunehmend institutionalisierten und pädagogisierten Kindheit brauchen Kinder solche Refugien der Peerkultur.

## **More-than-human world: belebte und unbelebte Natur**

Zwischen Kindern und Tieren, zwischen Kindern und Pflanzen als Entitäten der more-than-human world können sich Beziehungen und Interaktionen mit einer *intergeschöpflichen* Dimension entfalten. (Reale oder imaginierte) Tiere und Pflanzen, z.B. Bäume, werden von Kindern intensiv in soziale Spielwelten eingebunden, mit starken Emotionen verknüpft und als Anlass genommen, existenzielle Fragen des Lebens zu bearbeiten. In Spielen und Gesprächen von Kindern, in denen nicht-menschliche Entitäten eine Rolle spielen, geht es nicht selten um Leben und Tod, Sieg und Niederlage, Freundschaft und Streit, Selbstwirksamkeit und Ausgeliefert-Sein, Macht und Ohnmacht.



Naturmaterialien und -phänomene, z.B. Wetter, die Beschäftigung mit den Elementen Erde, Feuer, Wasser, Luft sowie die (Dis-) Harmonien, die sich aus dem Miteinander von Kultur und Natur ergeben, erzeugen fokussierte Erlebens- und Erfahrungsmomente und fordern darüber hinaus Kindern zum Reflektieren und Lernen heraus.

### **Didaktisch vorbereitete und situativ-spontane Lernimpulse von Pädagog:innen**

In Kindergärten lernen Kinder von und mit den pädagogischen Fachkräften, die ihnen sowohl im Rahmen von didaktisch vorbereiteten (bildungsbereichsspezifischen und -übergreifenden) Lernangeboten/Bildungsaktivitäten/Projekten als auch in situativ-spontan sich ergebenden Erfahrungs- und Lerngelegenheiten vielfältige Möglichkeiten eröffnen, ihre Kompetenzen (Sach-/Weltwissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, personale und soziale Kompetenzen) zu festigen und zu erweitern.

Lernen ist dabei fundamental auf das Annehmen-Wollen der Kinder angewiesen: Trifft das Lehren, Zeigen und Vermitteln der Pädagog:innen auf Interesse, Neugier und Fragen der Kinder bzw. kann es diese wecken, ist dies eine solide Basis für dialogisch-responsive und ko-konstruktive Lernprozesse, die Bildsamkeit anzustoßen und in Gang zu halten vermögen.

### **Pädagog:innen als Vertraute, Vorbilder und Erziehende**

Erziehen und Lernen, Vermitteln und Aneignen, Selbstbildung und Bildungsbegleitung vollziehen sich im Medium von Beziehungen und Interaktionen. Die Qualität dieser Beziehungen, die Kindern Räume für das Lernen und Sich-Bilden eröffnen und sie dazu anregen, ermutigen und herausfordern können, etwas zu lernen, sich ko-konstruierend mit anderen Kindern und in einer komplementären Lerngemeinschaft mit Erwachsenen, Wissen und Können anzueignen, ist von entscheidender Bedeutung.

Lernanregende und -förderliche Beziehungen beruhen auf gegenseitiger Achtung und Anerkennung, auf Wohlwollen und Zusammenarbeit und verzichten auf einseitige Machtausübung und Manipulation, Beschämung und Geringschätzung, Desinteresse und jede Form der Diskriminierung. Die Erfahrung von Anerkennung, Achtung und Wertschätzung ist die Voraussetzung für Selbst-Achtung, Freiheit und Demokratie. Kinder wollen von Pädagog\*innen lernen, die sie als geschätzte Vorbilder anerkennen, denen sie vertrauen und denen sie sich emotional verbunden fühlen.

*„Resonanz bedeutet, dass beide Seiten mit eigener Stimme sprechen und sich jeweils vom anderen erreichen lassen. Es ist die Beziehung des Hörens und Antwortens – auf Menschen, die Natur, ein Buch, ein Musikstück“ (Rosa, 2020, o.S.).*

Ob und welche (direkten und indirekten) Erziehungsmaßnahmen zu (nachhaltigen) Lernprozessen führen und diese sich dann ggfs. zu Selbstbildungsprozessen erweitern und verdichten, ist letztlich nicht planbar, nicht didaktisierbar und erst recht nicht instruktiv nach Plan ‚bewirken‘. Pädagogik ist und bleibt von Ungewissheit und Kontingenz geprägt – sie lädt uns ein, zu

experimentieren, zu diskutieren und zu reflektieren und dabei die Kinder als gleichwürdige Inter-Akteure einzubeziehen, von deren Erfahrungen, Praktiken und Perspektiven vieles zu lernen ist.

## Literatur

Aßmann, Alex (2012): Erziehung als Interaktion. Theoriegrundlagen zur Komplexität pädagogischer Prozesse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bieri, Peter (2017): Wie wäre es gebildet zu sein? München/Grünwald: Komplet Media.

Bilgi, Oktay (2022): Eine pädagogische Exploration zu Ethiken der Mensch-Tier-Beziehung im Anthropozän. In: Thomas Senkbeil, Oktay Bilgi, Dieter Mersch und Christoph Wulf (Hrsg.): Der Mensch als Faktizität. Bielefeld: transkript, S. 301-316.

Bilgi, Oktay; Huf, Christina; Kluge, Markus; Stenger, Ursula; Stieve, Claus und Wehner, Ulrich (Hrsg.) (2023): Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Carter, Caron und Nutbrown, Cathy: A Pedagogy of Friendship: Young Children's Friendships and How Schools Can Support Them. International Journal of Early Years Education, 2016, 24 (4), S. 395-413

Elschenbroich, Donata (2002): Weltwissen der Siebenjährigen: Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann.

Endres, Wolfgang (2023): Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht. Von der Entdeckung neuer Denkmuster. Weinheim, Basel: Beltz.

Hentig, Hartmut von (1980). Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay. München, Wien: Hanser.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer

Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietzge, Maud und Wulf, Christoph (2017): ‚Schweigendes‘ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation: Einführung. In: Anja Kraus, Jürgen Budde, Maud Hietzge und Christoph Wulf (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 11-15.

Liegle, Ludwig (2002): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit: Der Vorrang von Selbstbildung. In: Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto und Ursula Rabe-Kleeberg (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49-56.

Liegle, Ludwig (2017): Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis. Stuttgart: Kohlhammer.

Meyer-Drawe, Käthe (2012): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.

- Nentwig-Gesemann, Iris (2024): Zusammenspielen, Zusammenhalten, Geheimnisse teilen – Resonanzerfahrungen in freundschaftlichen Beziehungen zwischen Kindern. In: Jo Jerg, Jens Müller und Tilmann Wahne (Hrsg.): Resonanz erfahren - mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer inklusionsorientierten kindheitspädagogischen Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2024): Das goldene Dreieck kindheitspädagogischer Prozessqualität. In: Maike Rönnau-Böse, Tina Friederich, Katrin Liebers, Victoria Jankowicz und Simone Reinhold (Hrsg.): Facetten systemischer Professionalisierung – Festschrift für Susanne Viernickel. Freiburg: FEL-Verlag (in Vorbereitung).
- Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian; Bakels, Elena und Munk, Lisa Marie (2020): Achtung Kinderperspektiven. Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz I: Qualitätsdimensionen. Gütersloh: Bertelsmann.
- Nentwig-Gesemann, Iris und Veith, Lisa Maria (2024): Draußen-Räume. Wie Kindergartenkinder Räume wahrnehmen, (er-)leben, gestalten und hervorbringen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Prenzel, Annedore (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Online verfügbar unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Themen/PDF/WiFF\\_Fachforum\\_Inklusion\\_Impulsreferat\\_Prof\\_Dr\\_Prenzel.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Themen/PDF/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prenzel.pdf). Zugriff am 27.12.2023
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Hrsg. von [Deutsches Institut für Menschenrechte](#), [Deutsches Jugendinstitut e. V.](#), [MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam](#), [Rochow-Museum](#) und [Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam](#). Rochow-Edition.
- Rosa, Hartmut (2019): Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2020): Auf eine andere Art mit der Welt in Beziehung treten. Verfügbar unter: <https://www.ufz.de/index.php?de=47233>, Zugriff am 07.01.2024.
- Schäfer, Gerd E. (2018a): Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Schaefer\\_II\\_2018-Kulturderlernens\\_theoretischeGrundlagen.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schaefer_II_2018-Kulturderlernens_theoretischeGrundlagen.pdf). Zugriff am 27.12.2023
- Schäfer, Gerd E. (2018b): Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Schaefer\\_II\\_2018-Kulturderlernens\\_PaedagogischeOrientierungen.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schaefer_II_2018-Kulturderlernens_PaedagogischeOrientierungen.pdf). Zugriff am 27.12.2023
- Schäfer, Jochen (2023): Mit Kindern die Welt entdecken - Pädagogik im Sozialraum. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogik/mit-kindern-die-welt-entdecken-paedagogik-im-sozialraum/> Zugriff am 27.12.2023

- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Stieve, Claus; Stenger, Ursula; Zirves, Michèle; Poliakova, Antonia; Vitek, Kristina Vitek; Rapp, Leonard und Heidrich, Ann-Cathrin (2023): Wie Raumqualitäten entstehen. Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stieve, Claus und Schüllenbach-Büllow, Esther (2016): Raum anders erleben. Berlin: das netz.
- Wahne, Tilman (2021): Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule. Eine qualitative Fallstudie. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Academic Press.
- Wulf, Christoph (2020): Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

## Impressum

### Die Autorin

**Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann** ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik / Schwerpunkt Frühpädagogik an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehung und Bildung in der Kindheit, Kindheits- und Kinderperspektivenforschung, Partizipative Forschung und Forschungsethik, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode, Kinderrechte, Kinder und Natur / Draußen-Räume; Gesprächsführung mit Kindern und Erzählwerkstattarbeit. E-Mail: [iris.nentwiggesemann@unibz.it](mailto:iris.nentwiggesemann@unibz.it)

### Herausgeber

Das DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI) ist ein privates sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut, das sich für die Förderung von Zivilität und bürgerschaftlichem Engagement sowie die Weiterentwicklung und Verwirklichung von Bürger- und Kinderrechten einsetzt. Zu den Schwerpunkten von DESI gehören wissenschaftliche Expertisen, Evaluationen und Wirkungsanalysen von Programmen und Projekten sowie die Beratung und Begleitung von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren. Die Arbeits- und Forschungsschwerpunkte des Instituts liegen in den Themenfeldern Demokratie und Zivilgesellschaft, Engagement und Beteiligung, Migration- und Integration, Stadt- und Quartiersentwicklung sowie Kinder, Familie und frühpädagogische Institutionen.

© DESI 2023

ISBN: 978-3-9821139-6-8

### Kontakt

#### **Dr. Frank Gesemann**

DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration

Nymphenburger Str. 2, 10825 Berlin

Tel.: 030 / 814 86 502

E-Mail: [info@desi-sozialforschung-berlin.de](mailto:info@desi-sozialforschung-berlin.de)

Webseite: [www.desi-sozialforschung-berlin.de](http://www.desi-sozialforschung-berlin.de)