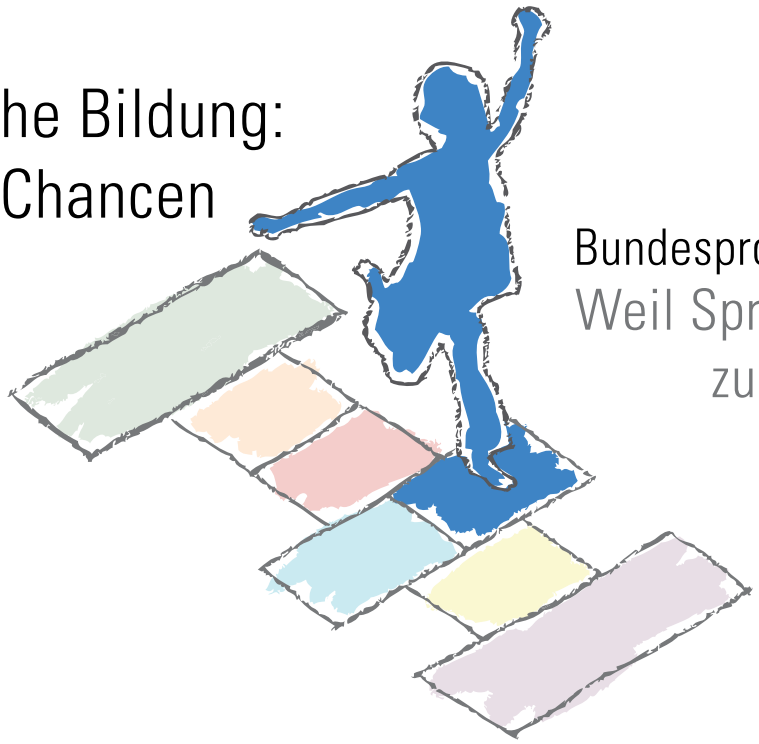
Frühe Bildung:
Gleiche Chancen



Bundesprogramm Sprach-Kitas
Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist

Qualifizierungsinhalte

Romy Lassotta, Andrea Lasson, Andrea Hanisch, Jasmin Luthardt,
Marina Jahn, Catherine Walter-Laager, Sophie Westphal (Hrsg.)

Mit Beiträgen von Timm Albers, Anke Buschmann, Tina Friederich, Elke Kruse, Marion Lepold,
Dörte Mülheims, Sandra Pohler, Steffi Sachse, Heidi Vorholz, Petra Wagner

www.sprach-kitas.fruehe-chancen.de

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

wir freuen uns! Denn mit der Veröffentlichung der Inhalte des Qualifizierungsprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ verfügen Sie ab sofort über eine Zusammenstellung der zentralen Curriculumsinhalte. Das Ziel des Qualifizierungsprogramms „Sprach-Kitas“ ist es, die pädagogische Arbeit und deren Weiterentwicklung in den Handlungsfeldern

- *alltagsintegrierte sprachliche Bildung*,
- *inklusive Pädagogik* und
- *Zusammenarbeit mit Familien*

durch wissenschaftlich fundierte und praxisrelevante Impulse zu unterstützen und mit diesen möglichst viele pädagogische Fachkräfte, Kinder und deren Familien zu erreichen.

Viele Menschen tragen dazu bei, dass wir dieses Ziel umsetzen können: Das Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ermöglicht mit seiner Finanzierung des Programms, dass rund 7.000 zusätzliche halbe pädagogische Fachkraftstellen in Kindertageseinrichtungen und rund 500 halbe zusätzliche Fachberatungsstellen geschaffen werden konnten. Die Leiterin des Referats „Ausbau und Qualität der Kindertagesbetreuung“ vom BMFSFJ, Frau Damme, begleitet und unterstützt dabei die Entwicklung der Curriculumsinhalte sowie deren Umsetzung.

Bei der Durchführung des Qualifizierungsprogramms arbeiten wir mit den Umsetzungsstellen des Bundesprogramms sowie mit vielen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren aus dem pädagogischen Feld zusammen, die ihre Expertise z. B. in Form von Texten und Vorschlägen für fachliche Austauschmöglichkeiten teilen oder die durch ihre Tätigkeit als Referentinnen und Referenten diese Inhalte mit viel Fachwissen und Erfahrung ins pädagogische Feld bringen.

Vor allem haben auch die zusätzlichen pädagogischen Fachkräfte „Sprach-Kitas“ sowie die zusätzlichen Fachberatungen „Sprach-Kitas“ einen großen Anteil daran, dass das Ziel der stetigen Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen umgesetzt wird: Von Anfang an haben sie die Inhalte der drei Handlungsfelder in kreativer und individueller Weise mit viel Engagement, Motivation und Professionalität in ihrer pädagogischen Praxis umgesetzt und uns vielfältige Anregungen für die Weiterentwicklung des Curriculums gegeben.

Wir wünschen Ihnen viel Freude mit den vorliegenden Materialien und hoffen, dass auch diejenigen von Ihnen, die nicht am Qualifizierungsprogramm teilnehmen, diese für Ihre pädagogische Arbeit nachhaltig nutzen können.

Ihre Romy Lassotta, Andrea Lasson, Andrea Hanisch, Jasmin Luthardt, Marina Jahn,
Catherine Walter-Laager und Sophie Westphal

Inhalt

Einleitung 4
Leitfaden zur Nutzung der Veröffentlichung 5

1 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung 7
1.1 Sprachentwicklung 13
Exkurs: Meilensteine der Sprachentwicklung 18
Exkurs: Stufen des Schriftspracherwerbs 23
1.2 Sprachliche Bildung 25
1.3 Mehrsprachigkeit 32
Exkurs: Entwicklung der Sprachfähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern 39
Artikel: Mythen und Wissen zum Thema Mehrsprachigkeit 42
1.4 Responsive Interaktion 47
1.5 Interaktionsqualität 55

2 Inklusive Pädagogik 61
Artikel: Verschiedene Perspektiven auf Inklusion 67
2.1 Vielfalt von Kindern und Familien 73
Artikel: „Clash of Cultures" in der Kindertageseinrichtung? 81
Artikel: Respekt für jedes Kind, Respekt für jede Familie 88
2.2 Inklusive Sprachinteraktion 92
Artikel: Sprachliche Bildung im Kontext von inklusiver Pädagogik 102
2.3 Inklusive Peerinteraktion 111

3 Zusammenarbeit mit Familien 120
3.1 Potenziale der kooperativen Zusammenarbeit mit Familien 124
3.2 Grundlagen der Kommunikation und der kooperativen Gesprächsführung 132
3.3 Gespräche mit Familien professionell vorbereiten und führen 142
Artikel: Soziokulturelle Werte der Familien berücksichtigen – Konfliktlösung mit den drei As 149

4 Nachhaltigkeit 153
Exkurs: Qualitätsentwicklungsverfahren zur Unterstützung der Nachhaltigkeit 156
4.1 Konzeptionsentwicklung 159
4.2 Teamentwicklung 171
4.3 Kollegiale Beratung 180
4.4 Videografie 185
Exkurs: Hinweise zur Arbeit mit Videografie 198
4.5 Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen 199
Exkurs: Tipps für medienpädagogische Bildung 213

Impressum 218

Einleitung

Sprache ist der Schlüssel, mit dem Kinder sich die Welt erschließen, mit dem sie in Kontakt mit anderen Menschen treten und mit dem sie sich ihr Wissen aneignen. Qualifizierte pädagogische Fachkräfte sind der Schlüssel, um allen Kindern in der Kindertageseinrichtung gleichberechtigte Bildungsteilhabe zu ermöglichen und die vielfältigen Herausforderungen im Kita-Alltag zu meistern. Als Voraussetzung einer gelungenen Erziehungspartnerschaft kommt der wertschätzenden Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder eine große Bedeutung zu. Im Rahmen des Qualifizierungsprogramms „Sprach-Kitas“ haben wir daher für die pädagogischen Handlungsfelder *alltagsintegrierte sprachliche Bildung, inklusive Pädagogik* und *Zusammenarbeit mit Familien* aus diesen Gründen in Kooperation mit verschiedenen Fachpersonen aus dem pädagogischen Feld vielfältige Qualifizierungsmaterialien entwickelt.

Im Kapitel 1. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung können Sie sich mit den Themen Sprachentwicklung, Mehrsprachigkeit, und dem responsiven Interaktionsstil auseinandersetzen. Das Kapitel 2. Inklusive Pädagogik bietet Ihnen anregende Inhalte zum ressourcenorientierten und wertschätzenden Umgang mit der Diversität von Kindern und Familien sowie der Gestaltung von inklusiven Sprach- und Peerinteraktionen. Im Kapitel 3. Zusammenarbeit mit Familien können Sie sich unter anderem mit den Themen Kommunikationsgestaltung und Elterngespräche befassen.

Das Kapitel 4. Nachhaltigkeit behandelt themenübergreifende Inhalte aus fünf Jahren der Qualifizierung im Bundesprogramm „Sprach-Kitas“, die wir als elementare Querschnittsthemen ansehen. In diesem Kapitel geht es beispielsweise um Konzeptionsentwicklung, Teamentwicklung, den Einsatz digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen und speziell um Videografie. Diese Themen haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, jedoch stellen sie eine Auswahl bedeutender Inhalte des Qualifizierungsprogramms dar.

Sie finden in den Kapiteln wissenschaftlich fundierte Beiträge zum Einstieg oder zur vertiefenden Auseinandersetzung mit den verschiedenen Themen, dazu passende Anregungen zur Reflexion und zum Austausch in den Kita-Teams, sowie methodische Ideen für den fachlichen Austausch zur Umsetzung in der elementarpädagogischen Praxis.

Gemeinsam mit der bereits publizierten Methodensammlung des Qualifizierungsprogramms (https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/aus-der-praxis/methodensammlung/), die Sie ebenfalls kostenfrei über das Portal „Frühe Chancen“ herunterladen können, bieten wir Ihnen kreative Anregungen und aktuelle Impulse für Ihre pädagogische Praxis und laden Sie herzlich zum Stöbern und Vertiefen ein.

Leitfaden zur Nutzung der Veröffentlichung

Inhalte des Qualifizierungsprogramms „Sprach-Kitas“

Die vorliegende Veröffentlichung beinhaltet Materialien, die wir in Zusammenarbeit mit Fachpersonen mit Expertise in den Handlungsfeldern *alltagsintegrierte sprachliche Bildung*, *inklusive Pädagogik und Zusammenarbeit mit Familien* im Rahmen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (2016 – 2020) entwickelt haben. Die Materialien wurden aufgrund des großen Umfangs an verschiedenen Stellen gekürzt. Gleichzeitig haben wir uns entschieden, bestimmte Aspekte, die sich im Laufe der Qualifizierung für die pädagogische Praxis als besonders bedeutsam herauskristallisierten, hervorzuheben, wie beispielsweise die Themen Interaktionsqualität und Nachhaltigkeit.

An wen richtet sich die Veröffentlichung?

Die Veröffentlichung richtet sich an zusätzliche pädagogische Fachkräfte und zusätzliche Fachberatungen „Sprach-Kitas“, die schon länger am Bundesprogramm teilnehmen und die Qualifizierungsinhalte wiederholt aufgreifen oder vertiefen möchten. Ebenso soll sie eine Anregung und Unterstützung für diejenigen pädagogischen Fachkräfte und Fachberatungen sein, die nicht am Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ teilgenommen haben und sich für die Inhalte der Qualifizierung interessieren. Auch Kita-Leitungen und Trägerschaften sind herzlich eingeladen, die Qualifizierungsmaterialien zu nutzen, beispielsweise um ihre Konzeption weiterzuentwickeln.

Wie ist die Veröffentlichung aufgebaut?

Die Veröffentlichung enthält folgende Kapitel:

1 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

2 Inklusive Pädagogik

3 Zusammenarbeit mit Familien

4 Nachhaltigkeit

Sie finden in jedem Kapitel neben einem fachlichen Überblick und der theoretischen Betrachtung der verschiedenen Themenschwerpunkte auch Reflexionsfragen und konkrete Ideen, wie die Theorie in den fachlichen Austausch münden kann. Weiterhin umfassen einige Kapitel auch Exkurse oder Artikel zum weiteren Vertiefen. Die Inhalte sind folgendermaßen gekennzeichnet:



Reflexionsfragen, um ausgewählte Aspekte zu hinterfragen und auf Ihre individuelle (pädagogische) Arbeit zu beziehen



Ideen, wie Sie sich gemeinsam mit Ihren Kita-Teams mit bestimmten Themen fachlich und praktisch auseinandersetzen können



Artikel mit fachlichen Inhalten zur Vertiefung



Exkurse, die Ausblicke auf weitere wichtige Aspekte in den Handlungsfeldern geben

Wie können Sie die Veröffentlichung nutzen?

Sie können die Materialien vielfältig und individuell ganz unterschiedlich einsetzen, je nachdem, welche Themen für Sie derzeit wichtig sind. Beispielsweise können Sie sich einem gesamten Handlungsfeld widmen und zu diesem mehrere oder alle Themenschwerpunkte in den Blick nehmen. Je nach Bedarf können Sie aber auch einzelne Themenschwerpunkte aus verschiedenen Handlungsfeldern auswählen. Die darin enthaltenen Reflexionsfragen und Ideen für den fachlichen Austausch sind Vorschläge, wie Sie einzeln oder auch gemeinsam im Kita-Team bestimmte Themen aufgreifen, bearbeiten und in Ihrem pädagogischen Alltag umsetzen können.

1 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Einleitung in das Handlungsfeld

Wir nutzen Sprache als „Werkzeug“, um uns im Alltag zu verständigen und zurechtzufinden. Sich das eigene Umfeld zu erschließen und sprachliche Ausdrucksweisen für die Welt zu finden, sind Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe und damit ein Schritt auf dem Weg zu Bildungsgerechtigkeit. Zur Entwicklung der Sprache brauchen Kinder Mitmenschen, die sie achtsam begleiten, die mit ihnen in einen Dialog treten und die sich ihrer sprachlichen Vorbildfunktion bewusst sind. Schon lange bevor Kinder aktiv Worte bilden, entwickelt sich ihr Sprachverständnis (Haug-Schnabel & Bensel, 2017) und andere Menschen können die Laute und nonverbalen Äußerungen der Kinder wahrnehmen, feinfühlig auf diese reagieren und in allen Alltagssituationen mit ihnen sprechen. So erfahren Kinder, wie sie selbst und andere sich verbal und nonverbal ausdrücken, wie sie ihre Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse in Worten transportieren können.

Bei der *alltagsintegrierten sprachlichen Bildung* steht im Vordergrund, dass Kinder Sprache während des gesamten pädagogischen Alltags und in den unterschiedlichsten Situationen erleben. Dies umfasst die täglichen Routinen wie z. B. Ankommen, Umziehen, Morgenkreis, Mahlzeiten und Pflegesituationen, ebenso wie die (geplanten und ungeplanten) Aktivitäten während des freien oder angeleiteten Spielens, in Lesesituationen, beim Experimentieren und Bewegen. All diese tagtäglichen Situationen bieten sich an, individuell auf die sprachlichen Signale der Kinder einzugehen und ihnen eine Vielfalt von kommunikationsanregenden Impulsen zu geben, sei es in Bezug auf Sachkontexte (in konkreten Situationen z. B. das eigene Handeln und die eigenen Gedanken verbalisieren/*self talking*, oder die kindlichen Gefühle, Bedürfnisse und Intentionen parallel beschreiben/*parallel talking*; Lütje-Klose, 2009) oder in Bezug auf Interaktionskontexte (z. B. mit einer zugewandten Körpersprache sowie einer freundlichen Stimmlage und Mimik Interesse und Aufmerksamkeit zeigen; Zumwald & Schönfelder, 2015).

Das anregende Kommunizieren ist eines von vielen Merkmalen guter Interaktionsqualität in der Bildung und Betreuung von Kindern (Walter-Laager et al., 2018b) und bedeutet unter anderem, wechselseitige Gespräche mit Kindern zu führen, auch mit den jüngsten, ihnen dafür bewusst Zeit zu geben und sensibel auf ihre Signale einzugehen (Gutknecht, 2015). Längere Dialoge bieten die Möglichkeit, die Themen der Kinder aufzugreifen, gemeinsam zu denken (*sustained shared thinking*) und Ideen zu entwickeln. Doch wie können solche Interaktionen ganz konkret gestaltet werden?

Walter-Laager und Kolleginnen (2018a) haben ein praxisnahes zehnschrittiges Verfahren zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung erarbeitet, welches Strategien für die Gestaltung anregender Sprachinteraktionen beschreibt. Nachfolgend sind einige ausgewählte Strategien aufgeführt:

- mit Kindern langanhaltende Dialoge führen (d. h. mindestens vier Sprechwechsel und eine aktive non-verbale und/oder verbale Beteiligung der Kinder),
- den Wortschatz der Kinder erweitern (z. B. neue Wörter mehrfach identisch benutzen und unterschiedliche Erklärungsansätze bieten),
- sprachfördernde Fragen stellen (z. B. „*Wie*“-, „*Warum*“- oder „*Was-denkst-du*“-Fragen stellen und den Kindern ausreichend Zeit zum Antworten geben),
- Sprache modellieren (z. B. kindliche Sätze grammatikalisch vervollständigen und ihre Äußerungen inhaltlich erweitern) und
- Anliegen weiterleiten (*redirect*, d. h. die Bitte eines Kindes an ein anderes Kind umleiten und damit die Peerinteraktion unterstützen, wie z. B. vorschlagen, was es dem anderen Kind sagen könnte; ebd.).

Zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und -sicherung im Handlungsfeld *alltagsintegrierte sprachliche Bildung* bietet es sich an, die Umsetzung dieser und weiterer Strategien regelmäßig im pädagogischen Alltag zu reflektieren (siehe auch Kapitel „4.4 Videografie“).

Die folgenden Seiten behandeln die ausgewählten Themenschwerpunkte

- Sprachentwicklung,
- sprachliche Bildung,
- Mehrsprachigkeit,
- responsiver Interaktionsstil und
- Interaktionsqualität.

Neben einer theoretischen Einführung in jeden Themenschwerpunkt finden Sie jeweils Anregungen, wie Sie Sprache im pädagogischen Alltag vielfältig einsetzen und diese Themenschwerpunkte in Teamsitzungen oder an Teamtagen bearbeiten können.



Reflexionsfragen

Welche Aspekte der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung sind für Sie besonders bedeutsam?

Denken Sie an ein konkretes Beispiel, wie sich alltagsintegrierte sprachliche Bildung gezielt in der pädagogischen Arbeit umsetzen lässt. Was bewirkt dieses sprachliche Handeln bei den Kindern?

Welche weiteren Situationen fallen Ihnen ein, in denen sprachliche Bildung gut im Kita-Alltag gelingen kann?

Wie stellen Sie sicher, dass Sie allen Kindern entsprechend ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen anregende Dialogmöglichkeiten bieten?



Ideen für den fachlichen Austausch

Kommunikationsstile von Kindern

Dauer:	ca. 30 Minuten
Material:	Beschreibung der Kommunikationsstile (siehe unten) für alle ausgedruckt oder am Flipchart präsentiert
Information:	Weitzman und Greenberg (2002) skizzieren vier Typen von Kommunikationsstilen bei Kindern (siehe unten), je nachdem wie Kinder spontan Interaktionen initiieren und wie sie auf die Kontaktversuche anderer reagieren. Dieses theoretische Konzept der Kommunikationsstile kann als Orientierung dienen, um die Fachkraft-Kind-Interaktionen zu verstehen und passend zu gestalten. **Das kontaktfreudige Kind** initiiert oft Interaktionen, reagiert sehr responsiv auf andere (kindliche) Gesprächsanlässe, initiiert auch im sehr frühen Alter Interaktionen und lenkt somit die Aufmerksamkeit auf sich und interagiert frei in unterschiedlichen Situationen. Es verhält sich sehr kontaktfreudig gegenüber Gleichaltrigen (Peers) und pädagogischen Fachkräften und behält auch im Fall der Entwicklung einer sprachlichen Auffälligkeit seine Kontaktfreudigkeit bei. **Das zurückhaltende Kind** initiiert nur selten Gesprächsanlässe, ist oftmals nicht in Gruppenaktivitäten und Interaktionen involviert, benötigt eine lange Zeit zum „Aufwärmen“ und um auf andere zu reagieren und zeigt sich gehemmt in der freien Interaktion mit Gleichaltrigen. Es reagiert auf Interaktionen von Bezugspersonen, wenn es genügend Zeit und Möglichkeiten dazu hat. **Das autonome Kind** verbringt viel Zeit damit, allein zu spielen, erscheint oftmals uninteressiert am Gruppengeschehen und an der Interaktion mit Bezugspersonen oder anderen Gleichaltrigen und benötigt seine unabhängigen Phasen, jedoch erfreut es sich auch an der Interaktion und Teilhabe an sozialen Situationen. Es initiiert Interaktionen, wenn es etwas benötigt, bleibt aber weitgehend unbeeindruckt von Versuchen der pädagogischen Fachkraft, es in Interaktionen oder Aktivitäten einzubinden. **Das passive Kind** initiiert selten Interaktionen bzw. reagiert selten auf Interaktionsversuche, zeigt wenig Interesse an Objekten oder Personen in seiner Umgebung und lässt sich selten ein Lächeln entlocken oder zu spielerischen Interaktionen ermutigen.
Ablauf:	Reflektieren Sie: Mit welchen Kindern interagiere ich am häufigsten? Mit welchen Kindern interagiere ich am liebsten? Mit welchen Kindern interagiere ich am wenigsten? Welche Kommunikationsstile zeigen diese Kinder jeweils? Diskutieren Sie Ihre Reflexionsergebnisse gemeinsam im Team.

Quelle: Anke Buschmann

Ideen für den fachlichen Austausch

Interaktionsstile pädagogischer Fachkräfte

Dauer:	ca. 30 Minuten
Material:	Beschreibung der Interaktionsstile (siehe unten) für alle ausgedruckt oder am Flipchart präsentiert

Information:

Die folgenden Interaktionsstile bzw. Rollen pädagogischer Fachkräfte sind dem kanadischen Programm „Learning Language and Loving it“ von Weitzman und Greenberg (2002) entnommen. Es handelt sich bei diesen Typen von Interaktionsstilen um ein wissenschaftlich konzipiertes Konstrukt. Es bildet nie eindeutig die Wirklichkeit ab, kann aber als Orientierung dienen, um die Interaktionsqualität passend zu gestalten.

Die Direktorin/der Direktor hat hauptsächlich die Kontrolle über die Kinder und deren Aktivitäten, macht den Kindern viele Vorschläge, gibt Anweisungen und stellt viele Fragen. Die pädagogische Fachkraft erschwert den Kindern, eine spontane und aktive Rolle innerhalb der Kommunikation mit ihr einzunehmen und befindet sich oftmals in Interaktionen mit Kindern mit Sprachauffälligkeiten, um die Kinder zum Reden zu motivieren.

Die Entertainerin/der Entertainer unterhält und animiert die Kinder spielerisch, übernimmt den größten Kommunikations- und Spielanteil und versucht „alles“, um eine sprachliche Reaktion der Kinder zu erhalten, die normalerweise nur selten reagieren. Die pädagogische Fachkraft bietet den Kindern weniger Möglichkeiten, aktiv in die Interaktion eingebunden zu sein und findet sich häufig in Interaktionen mit passiven oder zurückhaltenden Kindern sowie mit Kindern, die Sprachauffälligkeiten zeigen.

Die Zeitmesserin/der Zeitmesser ist stets in Eile, wechselt von einer Aktivität oder Routine zur nächsten, um im Ablaufplan zu bleiben, schaut aus Zeitgründen z. B. nur selten Bilderbücher mit den Kindern an und lässt manchmal Kommunikation und Interaktion zu kurz kommen. Die pädagogische Fachkraft findet sich vermehrt in Interaktionen mit Kindern, die besondere Bedürfnisse haben oder Routinen nur schwer fristgerecht ausführen können (z. B. Kinder, die langsamer essen).

Die/der (zu) Ruhige sitzt bei Aktivitäten neben den Kindern, aber interagiert und kommuniziert nur selten mit diesen, selbst dann, wenn Kinder die Initiative ergreifen. Die pädagogische Fachkraft findet sich meist in Interaktion mit autonomen Kindern, die ihren eigenen Plan verfolgen und lieber allein spielen.

Ideen für den fachlichen Austausch

Die Helferin/der Helfer bevormundet die Kinder, übernimmt häufig die Tätigkeiten für diese, spricht auch oft für sie, da die pädagogische Fachkraft annimmt, dass sich die Kinder sprachlich noch nicht (richtig) ausdrücken können. Sie bietet oft schon Hilfe an, bevor Kinder signalisiert haben, dass sie Hilfe benötigen und schränkt damit die Selbsterfahrungsmöglichkeiten der Kinder ein. Meist findet die pädagogische Fachkraft sich in Interaktionen mit Kindern, welche Sprachauffälligkeiten aufweisen, d. h. übernimmt das Wort anstatt ihnen die Möglichkeit sowie ausreichend Zeit zu geben, sich selbst zu äußern.

Die Cheerleaderin/der Cheerleader lobt und ermutigt die Kinder, wenn sie eine Aufgabe oder Anforderung meistern, meist mittels kurzer Äußerungen (z. B. gut, toll), nutzt häufig positive Verstärkungen und beendet die Konversation meist mit der Lobesäußerung, wodurch die Gefahr besteht, dass die Kinder abhängig vom Lob der pädagogischen Fachkraft werden und somit kaum Eigenmotivation entwickeln, um selbstständig neue Fähigkeiten zu erwerben. Sie nutzt das Loben bei allen Kindern, aber insbesondere bei zurückhaltenden und Kindern mit Sprachauffälligkeiten.

Die/der Responsive achtet darauf, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und darauf einzugehen, ist bestrebt, die Fähigkeiten der Kinder zu erkennen und die Kinder in der Weiterentwicklung dieser entsprechend zu unterstützen, ohne vorwegzugreifen. Die pädagogische Fachkraft reagiert mit Wärme, Einfühlungsvermögen und Interesse auf die Kinder, ermutigt die Kinder, eine aktive Rolle in der Kommunikation und Interaktion einzunehmen und bietet konstante Unterstützung und Ermutigung für alle Kinder, um die Sprache zu lernen und Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten auszubauen.

Ablauf:

Reflektieren Sie: Welche(n) Interaktionsstil(e) nehmen pädagogische Fachkräfte/Sie häufig ein? Mischen sich Interaktionsstile? Inwiefern hängt das/Ihr Interaktionsverhalten vom Kommunikationsstil des Kindes ab? Was verändert sich im eigenen Verhalten gegenüber Kindern, die weniger sprechen, im Vergleich zu anderen Kindern? Wenn sich die pädagogischen Fachkräfte/Sie sich morgen besonders responsiv verhalten, woran würde das Kind dies bemerken? Diskutieren Sie Ihre Reflexionsergebnisse gemeinsam im Team.

Quelle: Anke Buschmann

Quellen

Gutknecht, D. (2015). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität.* (2. überarbeitete Auflage). Kohlhammer.

Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre.* Herder.

Lütje-Klose, B. (2009). Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 27 – 56). Waxmann.

Walter-Laager, C., Pölzl-Stefanec, E., Bachner, C., Rettenbacher, K., Vogt, F., & Grassmann, S. (2018a). *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende.* Karl-Franzens-Universität Graz. https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/digitalisierte-kindheit/Begleitheft_sprachliche_Bildung_web_2019-2.pdf

Walter-Laager, C., Pölzl-Stefanec, E., Gimplinger, C., & Mittischek, L. (2018b). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende.* Karl-Franzens-Universität Graz.

Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving it. A guide to promote children's social, language, and literacy development in early childhood settings.* Hanen Centre.

Zumwald, B. & Schönfelder, M. (2015). Sprache im Alltag fördern. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 9 – 17). Ernst Reinhardt.

1.1 Sprachentwicklung

Steffi Sachse

Spracherwerb – ganz individuell

Kinder durchlaufen den komplexen Prozess des Spracherwerbs im Allgemeinen problemlos und ohne spezifische Förderung. Dabei finden sich teilweise große Unterschiede zwischen Kindern, z. B. in der Schnelligkeit oder im Stil des Wortschatzerwerbs oder des Grammatikerwerbs (Szagun, 2019). Vielfalt und Unterschiede in den Entwicklungsprozessen sind die Norm. Trotzdem lassen sich wichtige Phasen und Schritte des Spracherwerbs zusammenfassen (siehe „Exkurs: Meilensteine der Sprachentwicklung"), die eine grobe Orientierung darüber bieten, welche sprachlichen Ebenen und Bereiche sich wann entwickeln. Eine weitere Beschreibung und Auflistung findet sich in den Materialien des Deutschen Jugendinstituts (DJI) von Jampert et al. (2011a, 2011b). Überall wird dabei erkennbar, dass die Sprachentwicklung deutlich vor der Produktion der ersten Wörter beginnt. Der Spracherwerb wird meist auf den einzelnen sprachlichen Ebenen beschrieben – der Phonologie (Lautsystem einer Sprache), der Prosodie (Sprachmelodie), der Semantik (Wortschatz und Bedeutungswissen), der Grammatik (Syntax, d. h. die Wortstellung in Sätzen, und Morphologie, d. h. die verschiedenen Wortformen) sowie der Pragmatik (kommunikativer Gebrauch von Sprache). Eine Beschreibung dieser sprachlichen Ebenen sowie Erläuterungen zu den im Exkurs skizzierten Entwicklungsphasen und -schritten finden sich z. B. in Bockmann et al. (2020).

Für eine gelingende Sprachentwicklung müssen verschiedene Voraussetzungen gegeben sein. Man kann sie in kindliche Voraussetzungen und Bedingungen in der Umwelt unterteilen. Zu den kindlichen Voraussetzungen gehören unter anderem intakte Sprechorgane (die Lippen, die Zunge, der Kehlkopf), ein intaktes Hörvermögen und auditive Wahrnehmungsfähigkeiten sowie verschiedene kognitive und sozial-kognitive Fähigkeiten. Zu den kognitiven Fähigkeiten zählen z. B. die Fähigkeit, Symbole zu verstehen, ein funktionierendes kurz- und langfristiges Gedächtnis für Sprache oder auch die Fähigkeit zur Kategorienbildung. Unter sozial-kognitiven Fähigkeiten wird beispielsweise die Fähigkeit gefasst, mit einer anderen Person einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen. Zu den Bedingungen der Umwelt, die die sprachliche Entwicklung unterstützen, gehören unter anderem allgemeine und sprachliche Anregungen durch erwachsene Bezugspersonen, wie gemeinsames Sprechen und Spielen, Bilderbücher anschauen und Erzählen. Bezugspersonen sprechen intuitiv auf eine bestimmte Art und Weise mit Kindern, die die sprachliche Entwicklung stützen und anregen kann. Man spricht hierbei von der sogenannten *kindgerichteten Sprache* (siehe auch Kapitel „1.2 Sprachliche Bildung"), einem speziellen Sprachcode, der in unserer Kultur an Kinder gerichtet wird und sich über die Entwicklung hinweg responsiv an den kindlichen Sprachlernbedürfnissen orientiert. Daneben spielt auch die sprachliche Kommunikation mit Gleichaltrigen/Peers (siehe Kapitel 2.3 Inklusive Peerinteraktion) eine große Rolle. Weitere Ausführungen zu den Voraussetzungen und Bedingungen des Spracherwerbs sowie insbesondere zu den Merkmalen der kindgerichteten Sprache finden sich beispielsweise in Aktas (2020) und Egert et al. (2020).

(Early) Literacy

Neben dem mündlichen Spracherwerb entwickeln sich im Kleinkind- und Vorschulalter auch Vorläuferfähigkeiten bzw. erste Stufen des Schriftspracherwerbs. Diese werden oft unter dem Begriff *Literacyfähigkeiten* zusammengefasst. Dies bedeutet wörtlich übersetzt Lese- und Schreibkompetenz, in Deutschland wird es oft verwendet für early oder emergent Literacy, was die frühkindliche Lese- und Schreibkompetenz im Vorschulalter beschreibt und verstanden wird als ein Sammelbegriff für die kindlichen Fähigkeiten im Bereich der Buch-, Erzähl- und

Schriftkultur (z. B. Ulich, 2003). Sauerborn (2015) beschreibt vier Kernbereiche der *Early Literacy*:

Mündlichkeit: Kinder produzieren gesprochene Sprache mit Eigenschaften von geschriebener Sprache (beispielsweise diktieren sie etwas oder erzählen eine Geschichte).

Schriftlichkeit: Kinder haben eine Vorstellung von Eigenschaften geschriebener Sprache (können z. B. Schrift und Bild unterscheiden, Schriftzeichen erkennen und Bedeutungen zuschreiben), zeigen Interesse an Büchern und die Fähigkeit, die Bedeutung des Lesens zu verstehen (imitieren z. B. die Lesehandlung und wissen, wo man mit dem Lesen beginnt), haben ein Verständnis vom Nutzen der Schriftsprache (z. B. Zettel schreiben) und kennen unterschiedliche Arten zu schreiben (sind mit unterschiedlichen Schreibwerkzeugen vertraut, können zunehmend durch Symbole oder Buchstaben kommunizieren, Schrift nachahmen oder den eigenen Namen schreiben).

Dekontextualisierung: Kinder entwickeln eine Theory of Mind (d. h., sie haben eine Vorstellung darüber, was der Lesende bereits weiß) sowie metasprachliche Fähigkeiten.

Umgang mit Einheiten der geschriebenen Sprache: Kinder entwickeln eine spezielle, für den Schriftspracherwerb besonders relevante metasprachliche Fähigkeit, die phonologische Bewusstheit (sie beginnen zu verstehen, dass man gesprochene Sprache in kleinere Einheiten zerlegen und mit diesen operieren kann, beispielsweise Silben/Laute klatschen, Reimen, Anlaute heraushören) und Buchstabenkenntnis (zunehmende Formkenntnis, Buchstaben-Laut-Zuordnung, Buchstabenkonzept).

Anhand von gängigen Stufenmodellen zum Erwerb des Lesens und Schreibens lässt sich gut erkennen, dass mehrere Stufen des Schriftspracherwerbs der Early Literacy zuzuordnen sind (Kroner & Peschel, 2004, nach dem Modell von Günther, 1986, siehe „Exkurs: Stufen des Schriftspracherwerbs“) und dass die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten lange vor dem Schuleintritt beginnt. In ihrem Lern- und Entwicklungsprozess verweilen Kinder unterschiedlich lang auf diesen Stufen. Wie schnell sie diese durchlaufen, ist wiederum von kindlichen Fähigkeiten sowie von der Anregungsqualität ihres Umfeldes, z. B. auch in der Kindertageseinrichtung, abhängig.

Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung

Bei aller oben erwähnten normalen und großen Variabilität des Spracherwerbs gibt es aber auch Kinder, die Auffälligkeiten in ihrer Sprachentwicklung zeigen.

Eine beeinträchtigte Sprachentwicklung kann mit gravierenden Konsequenzen für die weitere Entwicklung der Kinder verbunden sein. Dies betrifft zum einen Bildungschancen der Kinder aber auch andere Entwicklungsbereiche wie die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern (zusammenfassend siehe z. B. Lautenschläger et al., 2020). Sprachliche Auffälligkeiten werden dabei im Kita-Alltag offensichtlich und es ist entscheidend, diese zu erkennen, einordnen zu können und Kinder angemessen in (und außerhalb) der Kindertageseinrichtung zu unterstützen.

Sprachliche Auffälligkeiten können in verschiedenen Kontexten bzw. vor dem Hintergrund ganz unterschiedlicher Bedingungen auftreten. Sie können umgebungsbedingt sein, im Rahmen von bestimmten anderen Störungsbildern oder als sogenannte Sprachentwicklungsstörungen ohne eine erkennbare offensichtliche Ursache auftreten (Egert et al., 2020; Sachse & Spreer, 2020).

Auffälligkeiten im Spracherwerb ohne erkennbare Ursache

Bei einer relativ großen Gruppe von Kindern (5 % bis 8 % aller Vorschulkinder) liegt eine sogenannte Sprachentwicklungsstörung (auch Spracherwerbsstörung oder umschriebene Sprachentwicklungsstörung) vor. Die Kinder sind dadurch gekennzeichnet, dass sie gravierende Probleme in der Sprachentwicklung zeigen, ohne dass eine Ursache dafür bekannt wäre.

Oft fallen die Kinder durch einen verspäteten Sprechbeginn auf und dadurch, dass sie im Alter von 2 Jahren einen sehr kleinen Wortschatz haben und weniger als 50 Wörter aktiv sprechen (ca. 15 % der Kinder; Buschmann, 2016). In diesem frühen Altern spricht man von einer Sprachentwicklungsverzögerung (sogenannte Late Talker). Einige dieser Kinder (sogenannte Late Bloomer, also die Spätstarter) holen den Rückstand im Vergleich zu unauffällig entwickelten Kindern von selbst innerhalb eines Jahres auf. Etwa die Hälfte der Late Talker behält jedoch Schwierigkeiten im Spracherwerb und die Wahrscheinlichkeit, eine Störung der Sprachentwicklung auszubilden, ist in dieser Gruppe deutlich erhöht. Besteht bei einem Kind im Alter von ca. 3 Jahren eine Sprachentwicklungsstörung, geht die weitere Sprachentwicklung meist eher schleppend voran und im Alter von 4 bis 5 Jahren zeigen die Kinder meist gravierende Probleme im Bereich der Syntax und Morphologie. Sie verwenden entweder Wortstellungen und Wortformen, die typisch für jüngere Kinder sind (z. B. ungebeugtes Verb am Satzende) oder bilden Sätze mit untypischen Wortstellungen, verwenden falsche Wortendungen bzw. lassen Endungen ganz weg oder verwenden falsche Artikel. Oft bestehen zusätzlich auch andauernde Probleme im Bereich der Aussprache und/oder der Pragmatik. Neben einer Förderung in der Familie und in der Kindertageseinrichtung benötigen die Kinder eine gezielte Sprachtherapie. Neben diesen Störungen der Sprachentwicklung gibt es noch weitere Sprech- und Kommunikationsstörungen wie z. B. Stottern, Poltern oder Mutismus (Suchodoletz, 2013).

Auffälligkeiten im Spracherwerb im Rahmen von anderen Störungsbildern

Auffälligkeiten der Sprachentwicklung können auch aufgrund von sensorischen Beeinträchtigungen (z. B. Hörstörungen) oder neurologischen Schädigungen (z. B. durch einen Unfall oder eine neurologische Erkrankung wie Epilepsie) auftreten. Auch gibt es genetische Syndrome (z. B. Down-Syndrom) oder andere Entwicklungsstörungen, in deren Kontext Sprachauffälligkeiten und -störungen auftreten (z. B. Intelligenzminderungen, Autismus-Spektrum-Störungen).

Umgebungsbedingte Auffälligkeiten im Spracherwerb

Kinder können auch sozialisationsbedingte bzw. umgebungsbedingte Auffälligkeiten der Sprachentwicklung zeigen. Diese Auffälligkeiten sind keine Störungen, wie sie oben beschrieben wurden. Sie können z. B. vorliegen, wenn Kinder in einem sprachlich sehr anregungsarmen Umfeld aufwachsen und infolgedessen beispielsweise einen geringen bzw. eingeschränkten Wortschatz haben. In diese Gruppe könnte man auch Kinder zählen, die bisher noch sehr wenig Kontakt mit der Umgebungssprache Deutsch hatten und aus diesem Grund noch nicht ähnliche sprachliche Fähigkeiten wie einsprachig mit Deutsch aufwachsende Kinder haben. Bei dieser Gruppe von Kindern ist eine intensive sprachliche Unterstützung angezeigt, die vor allem in der Kindertageseinrichtung stattfinden sollte.

Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten zu erkennen, sie angemessen zu fördern und ihre Familien ggf. weiterzuverweisen, ist eine wichtige Aufgabe im Rahmen von Kindertageseinrichtungen. Möglichkeiten der Erkennung sprachlicher Auffälligkeiten finden sich z. B. in Kany und Schöler (2010).



Reflexionsfragen

Was bedeutet die Variabilität der Sprachentwicklung für die Arbeit in Ihrer Kindertageseinrichtung?

Beobachten Sie bzw. die in der Kindertageseinrichtung arbeitenden pädagogischen Fachkräfte die Sprachentwicklung der Kinder bewusst und kontinuierlich?

Wie bzw. woran wird in Ihrer Kindertageseinrichtung zwischen normaler Variabilität und Auffälligkeiten unterschieden?



Idee für den fachlichen Austausch

Kindliche Sprachentwicklung beobachten

Dauer:	ca. 60 Minuten
Material:	in der Fachliteratur existierende Beschreibungen der kindlichen Sprachentwicklung
Information:	Anhand von zusammengefassten Beschreibungen der kindlichen Sprachentwicklung (z. B. „Exkurs: Meilensteine der Sprachentwicklung“ oder die Sprachmaterialien des DJI von Jampert et al., 2011a, 2011b) können reale Sprachbeispiele der Kinder im Kita-Alltag beobachtet und eingeordnet werden.
Ablauf:	Wählen Sie mehrere Kinder (unterschiedlichen Alters oder auch gleichen Alters) aus und laden Sie sie zu einem Dialog ein, z. B. indem Sie Ihnen eine kleine Bildergeschichte zeigen und die Kinder fragen, was auf den Bildern passiert. Nehmen Sie den Dialog auf (Audio oder Video) oder notieren Sie die kindlichen Äußerungen, um die Sprachproduktionen nachträglich einordnen zu können. Versuchen Sie anschließend, den sprachlichen Entwicklungsstand auf den unterschiedlichen sprachlichen Ebenen (z. B. Phonologie, Semantik, Grammatik) gut zu beschreiben und wichtigen Meilensteinen und Phasen zuzuordnen (siehe z. B. den oben genannten Exkurs). Welche Beobachtungen machen Sie hinsichtlich des Sprachstandes der Kinder? Was stellen Sie fest, wenn Sie den Sprachstand derselben Kinder zu einem späteren Zeitpunkt wieder beobachten? Weiterführend können Sie im Team sammeln, welche Materialien und Verfahren zur Beobachtung und Einschätzung der kindlichen Sprachentwicklung in Ihrer Kindertageseinrichtung bekannt sind bzw. angewendet werden (Beobachtungsbögen, Testverfahren etc.) und gemeinsam überlegen: • Welche Verfahren haben Sie bisher benutzt, um die Sprachentwicklung der Kinder einzuschätzen? • Welche Verfahren sind warum geeignet? Welche haben sich für welche Kontexte bewährt? • Welche dieser Verfahren eignen sich für die Beobachtung und/oder Dokumentation des Sprachstandes und der Sprachentwicklung?

Quelle: Anke Buschmann

Quellen

Aktas, M. (2020). Voraussetzungen und Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 45 – 64). Springer.

Bockmann, A.-K., Sachse, S., & Buschmann, A. (2020). Sprachentwicklung im Überblick. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 3 – 44). Springer.

Buschmann, A. (2016). *„LATE TALKER". Informationen für Eltern und andere Interessierte.* Zentrum für Entwicklung und Lernen. https://www.zel-heidelberg.de/upload/Late_Talker_Information.pdf

Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauer, A., Best, P., & Laier, M. (Hrsg.). (2011a). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei.* das netz.

Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K., & Laier, M. (Hrsg.). (2011b). *Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial.* das netz.

Kany, W., & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2., erweiterte Auflage). Cornelsen Scriptor.

Kroner, H. & Peschel, C. (2004). Stufenmodelle der Schriftsprachentwicklung in Beispielen. In Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (Hrsg.), *Sieben diagnostisch-pädagogische Verfahren für den Schulanfang. Ein Reader zum Leitfaden „ILeA 1 – Individuelle Lernstandsanalysen in den ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus".* LISUM.

Lautenschläger, T., Sachse, S., Buschmann, A., & Bockmann, A.-K. (2020). Folgeprobleme und begleitende Auffälligkeiten bei Sprachentwicklungsstörungen. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 253 – 280). Springer.

Sachse, S., & Spreer, M. (2020). Grundlagen zu Auffälligkeiten und Diagnostik im Kontext der Sprachentwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 165 – 175). Springer.

Sauerborn, H. (2015). *Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht: Band 12. Zur Bedeutung der Early Literacy für den Schriftspracherwerb*. Schneider Hohengehren.

Suchodoletz, W. von (2013). *Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie: Band 18. Sprech-und Sprachstörungen*. Hogrefe.

Szagun, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind* (7. Auflage). Beltz.

Ulich, M. (2003). Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. *Kindergarten heute, 33*, 6 – 18.



Exkurs: Meilensteine der Sprachentwicklung

Steffi Sachse

Ungefähre Alters-angabe	Pragmatik, sprachliche Kommunikation	Phonologie	Semantik/ Lexikon	Syntax/ Grammatik	Besonderheiten
ca. 0 – 3 Monate	Erzielen von kommunikativen Effekten über Schreien und Mimik, ab ca. 2 – 3 Monaten bewusstes Lächeln	Differenzierung sprachlicher von nichtsprach-lichen Lauten sowie zwischen Sprachlauten, Unterscheidung Umgebungs- von Fremdsprache; Verständnis für Stimmungen, Stimmklang			
		Schreien, basale biologische Geräu-sche, Erprobung von Bewegungen im Mundraum: Gurren, Lallen, Lachen			
ca. 3 – 6 Monate	Dialogähnliche Interaktion, diffe-renziertes Äußern von Bedürfnissen und Unmut (z. B. durch Wegdrehen)	Kopfwendung in Richtung einer Geräuschquelle, Reaktion auf eigenen Namen			
		Schmatz- und Zischgeräusche, Vokale, erste Silben			



Ungefähre Alters-angabe	Pragmatik, sprachliche Kommunikation	Phonologie	Semantik/ Lexikon	Syntax/ Grammatik	Besonderheiten
ca. 3 – 6 Monate		Gezielte Hin-wendung zu einer Geräuschquelle	Verständnis erster Wörter, z. B. des eigenen Namens		
	Einsatz von Mimik und Gestik zur Kommunikation	erste kanonische Lallmuster (Konso-nant-Vokal-Folgen wie „bababa“, „gagaga“)			
ca. 6 – 8 Monate		Gezielte Hin-wendung zu einer Geräuschquelle	Verständnis erster Wörter, z. B. des eigenen Namens		
	Einsatz von Mimik und Gestik zur Kommunikation	erste kanonische Lallmuster (Konso-nant-Vokal-Folgen wie „bababa“, „gagaga“)			
ca. 8 – 12 Monate	Verstehen von Verboten		Verstehen von Sätzen über Verständnis von Einzelwörtern (Schlüsselwort-strategie)		
	Triangulärer Blick-kontakt	Reduplizieren-des („baba“) und variierendes („bada“) Lallen, Lallmonologe, Vielzahl an Lauten, Lautmalereien	Protowörter (konsequent für jeweils bestimmte Gegenstände etc. verwendete Laut-folgen)		



<table>
<tr><th>Ungefähre Alters-angabe</th><th>Pragmatik, sprachliche Kommunikation</th><th>Phonologie</th><th>Semantik/ Lexikon</th><th>Syntax/ Grammatik</th><th>Besonderheiten</th></tr>
<tr><td rowspan="2">ca. 12 – 18 Monate</td><td></td><td></td><td></td><td>Überwinden der Schlüsselwort-strategie*

Verstehen ein-facher Fragen/ Aufforderungen</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">1. Fragealter: Einholen von Informationen durch aufsteigende Tongebung; Einhalten von Turn-Taking-Regeln

Bezugnahme auf Gesprächspartnerin oder -partner im Dialog</td><td>Laute werden gezielt zur Wortbildung eingesetzt: p, b, m, n, d, t + Vokale</td><td>Erste Wörter (Mama, Papa, wau-wau), bis etwa eineinhalb Jahren Produktion von ca. 50 Wörtern, danach oft Wort-schatzspurt</td><td>Einwortäußerungen, damit werden unterschiedliche Bedeutungen transportiert</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">ca. 18 – 24 Monate</td><td></td><td>Mindestens drei Körperteile können gezeigt werden</td><td>Grammatik wird zum Verstehen von Aussagen genutzt</td><td rowspan="2">Mit spätestens 24 Monaten Produk-tion von mindes-tens 50 Wörtern und Bilden erster Zweiwort-kombi-nationen,

Die Sprache kann für Außen-stehende schwer verständlich sein, alterstypische Ver-einfachungen von Lauten und Silben</td></tr>
<tr><td>Einsatz weiterer Laute: w, f, l</td><td>Produktion von ca. 200 Wörtern: viele Nomen, erste Ver-ben und Adjektive</td><td>Zweiwortsätze beginnende Drei- und Mehrwort-Sätze, anfangs Verbendstellung und Verben meist im Infinitiv</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ca. 24 – 30 Monate</td><td rowspan="2">Zunehmende Gesprächslänge (20 zusammen-hängende Äußerungen)</td><td rowspan="2">g, k, ch2 (wie in „ach“), h, r, pf werden gebildet</td><td>Starker Ausbau des Wortschatzes: Zu-wachs von Verben, Pronomen, Funk-tionswörtern</td><td>Äußerungslänge steigt, Rückgang von Auslassungen</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Verstehen von Präpositionen</td></tr>
</table>



Ungefähre Alters-angabe	Pragmatik, sprachliche Kommunikation	Phonologie	Semantik/ Lexikon	Syntax/ Grammatik	Besonderheiten
ca. 30 – 36 Monate		Beginnende Überwindung von Auslassungen und Vereinfachungen		Erwerb von Verb-zweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz (ich gehe, du gehst etc.); Beginnender Erwerb von Tempus-markierungen; Verwendung variabler Satzarten	Über- und Unter-generalisierungen in der Wortpro-duktion (z. B. Katze für alle Vierbeiner)
ca. 3 Jahre	Verstehen von Alternativfragen, komplizierteren Aufträgen, einfachen Geschichten				Einzelne Laute können im Laut-inventar noch fehlen „Fehler“ bei Plural- und Kasusmarkierungen, sowie bei der Bildung von unregelmäßigen Verbformen sind typisch (z. B. Über-generalisierungs-Fehler bei der Beugung von Verben wie „gegeht“
	2. Fragealter: Wissen wird über Fragen erweitert; Erste Anpassung an Gesprächspart-nerinnen und -partner und Pers-pektivübernahme; Einfache Erzählungen	Sprache nun auch für Fremde meist verständlich Weitere Laute (ng, j) und Konsonanten-verbindungen (bl, kn, kr) kommen hinzu	Weitere Zunahme des Wortschatzes, Gebrauch grammatischer Funktionswörter (Artikel, Präpositionen) Erwerb von Ober- und Unterbegriffen	Einfache Sätze wer-den korrekt gebil-det: Verb steht jetzt gebeugt an zweiter Satzposition; Erwerb erster Nebensätze; Weiterer Erwerb von Pluralformen und des Kasussys-tems (Nominativ → Akkusativ → Dativ)	
4 – 5 Jahre	Verstehen von Sachverhalten und Aufgabenstel-lungen aus dem eigenen Lebensbe-reich und längeren Geschichten		Weitere Zunahme des Wortschatzes (Pronomen, Präpositionen)	Verstehen von Aktiv-Passiv und Reflexivpronomen	Gelegentliche Fehler bei Plural- und Kasusmarkie-rungen sind noch typisch Passivsätze und Verneinungen können noch schwierig sein Entwicklungsbe-dingte Sprechun-flüssigkeiten (*Ent-wicklungsstottern*) können auftreten
	Erstes mentales Modell von Ge-schichten: Produk-tion von Anfang, Ereignis, Reaktion und Ende	Alle Laute des Deutschen werden beherrscht, Aus-nahme: schwierige Konsonantenver-bindungen und Zischlaute (s, sch, ch (wie in „ich“)		Längere Sätze und Nebensätze werden korrekt gebildet; (überwiegend) kor-rekte Verwendung von Pluralformen und Artikeln	

Ungefähre Alters-angabe	Pragmatik, sprachliche Kommunikation	Phonologie	Semantik/ Lexikon	Syntax/ Grammatik	Besonderheiten
6 Jahre	Sicheres Beherrschen von Kommunikationsregeln		Verstehen der gebräuchlichsten Wortbedeutungen	Entwicklung des Grammatikverständnisses weit fortgeschritten	Verstehen von Ironie und übertragener Bedeutungen entwickelt sich noch Passiv und Konjunktiv sowie korrekte Verwendung des Dativs teilweise erst später korrekt angeeignet
	Ereignisse und komplexere Geschichten werden wiedergegeben	Alle Laute werden sicher beherrscht (Sigmatismus/ Lispeln kann immer noch vorkommen)	Produktiver Wortschatz ist groß genug, um sich differenziert auszudrücken, entwickelt sich ständig weiter	Grundlegende grammatische Strukturen werden korrekt produziert, die Sätze, die produziert werden, sind hinsichtlich der Syntax korrekt	

Anmerkungen: **Schlüsselwortstrategie: Ausschließliches Heranziehen der Bedeutung einzelner zentraler Wörter, des Kontexts und des eigenen Weltwissens zur Erschließung des Äußerungsinhaltes, die grammatische Struktur wird noch nicht berücksichtigt.*

Metasprachliche Fähigkeiten (Wissen über Sprache)

- Ab dem Alter von ca. 3 bis 5 Jahren: Entwicklung phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinn: Silben erkennen, Silben klatschen, Reime erkennen und bilden, Anfangslaut erkennen
- Ab ca. 4 Jahre: Selbstkorrekturen
- Ab ca. 5 Jahre: Entwicklung phonologischer Bewusstheit im engeren Sinn: Phoneme (kleinste bedeutungsunterscheidende lautliche Einheiten) erkennen und lokalisieren, Segmentation, Analyse und Synthese von Lauten, Silben und Wörtern

Weiterführende Literatur

Bockmann, A.-K., Sachse, S., & Buschmann, A. (2020). Sprachentwicklung im Überblick. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 3 – 44). Springer.

Hellrung, U. (2019). *Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Kita.* Herder.

Hachul, C., & Schönauer-Schneider, W. (2019). *Sprachverstehen bei Kindern: Grundlagen, Diagnostik und Therapie.* Urban & Fischer.

Kany, W., & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2., erweiterte Auflage). Cornelsen Scriptor.

Kauschke, C. (2012). *Germanistische Arbeitshefte: Band 45. Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze.* Walter de Gruyter.

Szagun, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind* (7. Auflage). Beltz.



Exkurs: Stufen des Schriftspracherwerbs

In Anlehnung an das Stufenmodell aus dem Leitfaden „ILeA 1 – Individuelle Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht“ (Kroner & Peschel, 2004, nach dem Modell von Günther, 1986)

Stufen	Verstehendes Lesen	Produktion Lautlesen/Schreiben	Metasprachliche Fähigkeiten
Präliteral-symbolische Stufe Erwerb erster Einsichten in die Verwendung von Schrift (ab ca. 2 Jahren)	Beginn der Bildbetrachtung und der Abstraktionsfähigkeit: Erfassen des Symbolgehaltes von Bildern und Schrift	Malen von Bildern, Kritzeln – auch bedeutend für die graphomotorische Koordination Als-ob-Schreiben, Als-ob-Lesen: Nachahmung der Verhaltensweisen von Erwachsenen	
Logographische Stufe	Erraten von Wörtern mithilfe einzelner hervorstehender Merkmale (Buchstaben, Buchstabenteile) Erkennen von Wortbildern nach dem Prinzip des Ganzwortlesens Erkennen von Firmenlogos	Benennen einzelner Grapheme (Buchstaben) Malen des eigenen Namens oder anderer wichtiger Wörter (noch kein Schreiben im eigentlichen Sinn) Reproduzieren von auswendig Gelerntem	Wahrnehmung, dass schriftsprachliche Zeichen eine Bedeutung und eine besondere Beziehung zur Sprache aufweisen



Stufen	Verstehendes Lesen	Produktion Lautlesen/Schreiben	Metasprachliche Fähigkeiten
Alphabetische Stufe Erwerb der Buchstabe-Laut- (bzw. Phonem-Graphem-)Korrespondenzen	Lauterkennung und -unterscheidung als wichtige Basis	Zunächst lautierendes Lesen (ein Laut nach dem anderen), danach zusammenziehen; das ganzheitliche Erfassen von Buchstabengruppen gelingt mit zunehmender Übung Lautgetreues (phonetisches) Schreiben überwiegt: die Verschriftung spiegelt die Lautsprache des Kindes wider, d. h., Wortzwischenräume fehlen häufig (Skelettschreibung), umgangssprachliche Besonderheiten werden deutlich und orthographische Regeln werden nicht oder nur bedingt beachtet (alphabetische Schreibung, z. B. tosta – Toaster; füse – Füße).	
Orthographische Stufe (ab ca. 8 Jahren)	Erfassen bzw. Verarbeiten größerer Einheiten wie Silben und Wörter	Beginn der Berücksichtigung orthografischer Regeln, z. B. Groß- und Kleinschreibung, Dehnungs-H, Dopplung, Umlaute	Erkennen, dass manche Wörter anders geschrieben werden, als sie gesprochen werden Beginn des Wissens über die Wortstruktur wie z. B. Wortstämme („malen“ und „malt“ stammt vom selben Wort ab), Vor- und Nachsilben

Anmerkungen: *Die Stufen sind nicht strikt trennbar. Sie dienen lediglich der Orientierung und können sich auch überlappen. Das Stufenmodell (und die dazu gehörigen Beispiele) demonstriert, dass wichtige Schritte des Schriftspracherwerbs bereits vor Schuleintritt durchlaufen werden. Viele Kinder befinden sich im Vorschulalter schon in der alphabetischen Phase, andere noch in der logographischen Phase. Was genau in welcher Reihenfolge gelernt wird, hängt vom Lernangebot ab.*

Weiterführende Literatur

Günther, K. B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brüggelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32 – 54). Faude.

Kroner, H., & Peschel, C. (2004). Stufenmodelle der Schriftsprachentwicklung in Beispielen. In Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (Hrsg.), *Sieben diagnostisch-pädagogische Verfahren für den Schulanfang. Ein Reader zum Leitfaden „ILeA 1 – Individuelle Lernstandsanalysen in den ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus“.* LISUM.

1.2 Sprachliche Bildung

Steffi Sachse

Die Rolle des Sprachumfelds

Sprachentwicklung ist neben kindlichen Faktoren und Eigenschaften abhängig vom Umfeld, in dem ein Kind aufwächst. Dabei spielt es eine Rolle, wieviel und wie wir mit Kindern sprechen und welche sprachlichen Anregungen die Umwelt bereitstellt. Prinzipiell wirkt die gesamte Umwelt eines Kindes auf dessen Sprachentwicklung ein – die Sprache der Bezugspersonen, medialer Input, die Sprache der Geschwister und Gleichaltrigen etc. (z. B. Aktas, 2020).

Eine entscheidende Rolle nehmen dabei vor allem zu Beginn der Sprachentwicklung erwachsene Bezugspersonen ein. Wie diese mit Kindern sprechen, spielt eine wichtige Rolle im Spracherwerb. Das Sprachangebot, welches die Bezugspersonen (Eltern und pädagogische Fachkräfte) direkt an junge Kinder richten, ist meistens intuitiv sehr gut auf die kindlichen Sprachlernvoraussetzungen abgestimmt und die Kinder bekommen genau das angeboten, was sie gerade für ihre weitere Sprachentwicklung benötigen. Man spricht hier von der sogenannten *kindgerichteten Sprache/child directed speech*.

Rolle der Bezugspersonen – kindgerichtete Sprache

Wesentliches Merkmal der kindgerichteten Sprache ist es, dass die Sprache intuitiv und optimal den kindlichen Bedürfnissen angepasst ist, sich mit dem Alter der Kinder ändert und die Sprachentwicklung damit in verschiedenen Phasen unterstützt. Dieser Sprachcode wird relativ kulturübergreifend von Eltern verwendet, aber auch von anderen Bezugspersonen, Erwachsenen und sogar von Kindern gegenüber jüngeren Kindern.

Die kindgerichtete Sprache wird meist in drei Phasen unterteilt. Die sogenannte *Ammensprache/babytalk* erleichtert den Kindern vor allem im ersten Lebensjahr den Einstieg in die Sprache über die Ebene der Phonologie und Prosodie (Sprachmelodie). Die Tonlage ist erhöht und es wird langsamer, akzentuierter, kontrastreicher und mit mehr Pausen gesprochen. Die Sätze sind oft kurz und einfach strukturiert und beziehen sich auf direkt wahrnehmbare Aspekte der Umgebung. Kinder im ersten Lebensjahr präferieren diese Art der an sie gerichteten Sprache gegenüber anderen Sprachweisen, und die Aufmerksamkeit des Kindes wird dadurch auf die sprechende Person gerichtet.

Im Laufe des zweiten Lebensjahres passen die Bezugspersonen ihre Sprache an die fortschreitende Entwicklung des Kindes an und verwenden die sogenannte *stützende Sprache/Scaffolding*. Die Aufmerksamkeit von Kind und Bezugsperson ist nun auf einen gemeinsamen Fokus gerichtet. Durch häufige Benennungen und Wiederholungen sowie wiederkehrende sprachliche Routinen wird dem Kind der Einstieg in die Sprachproduktion und dabei insbesondere der Aufbau und die Erweiterung des Wortschatzes erleichtert.

Mit zunehmender Sprachkompetenz unterstützen die Bezugspersonen ab ungefähr dem dritten Lebensjahr insbesondere den Erwerb der grammatischen Strukturen der Sprache durch die sogenannte *lehrende Sprache/Motherese*. Dabei werden von Bezugspersonen viele sogenannte Modellierungstechniken oder Sprachlehrstrategien verwendet. Dazu gehören inhaltliche sowie grammatische Vervollständigungen und Erweiterungen kindlicher Äußerungen, Umformulierungen und Transformationen, das Weiterführen kindlicher Äußerungen sowie das Stellen von offenen Fragen. Eine wichtige Strategie ist das sogenannte *korrektive Feedback*. Dabei wird die kindliche Äußerung nebenbei aufgegriffen und in einer korrekten sprachlichen Form wiedergegeben, ohne Fehler direkt zu korrigieren.

Positive Einflüsse der Verwendung kindgerichteter Sprache sind nachgewiesen (zusammengefasst in Buschmann, 2020; Egert et al., 2020), auch wenn diese Art mit Kindern zu sprechen keine absolute Bedingung für den Spracherwerb darstellt. So gibt es beispielsweise Kulturen, die keine kindgerichtete Sprache verwenden, sondern Kindern auf andere Art und Weise sprachliche Anregungen zuteilwerden lassen. Die intuitiven Sprachlehrstrategien zur Modellierung kindlicher Äußerungen können auch explizit eingesetzt werden, um Kinder sprachlich anzuregen und in ihrer weiteren Sprachentwicklung zu unterstützen. Die Verwendung einer dem Sprachstand entsprechenden kindgerichteten Sprache ist somit ein zentrales Element sprachlicher Bildung und Förderung.

Im Zusammenhang mit der Förderung von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten (siehe Kapitel „1.1 Sprachentwicklung“) ist dabei ein weiterer Aspekt entscheidend: In dem Moment, in dem Kinder sprachliche Auffälligkeiten zeigen, scheint die natürliche Passung zwischen dem Sprachangebot der Bezugspersonen und der kindlichen Entwicklung gefährdet zu sein. Sowohl Eltern als auch pädagogische Fachkräfte tendieren im Gespräch mit diesen Kindern zu weniger sprachförderlichen Interaktionen (z. B. Buschmann, 2020).

Diesem Umstand gilt es zu begegnen, denn das Sprachumfeld kann die weitere Entwicklung von sprachförderbedürftigen Kindern entscheidend beeinflussen. So konnte beispielsweise durch Elterntrainings (Buschmann, 2015; Buschmann et al., 2009) und Interaktionstrainings mit pädagogischen Fachkräften (in Kanada Girolametto et al., 2003 und in Deutschland z. B. Simon & Sachse, 2011, 2013) eine positive Wirkung der Veränderung der Umweltsprache und des sprachlichen Umgangs mit dem Kind bei Eltern und pädagogischen Fachkräften nachgewiesen werden.

Ausführliche Betrachtungen zur kindgerichteten Sprache finden sich auch in Egert et al. (2020), Aktas (2020) und Szagun (2019).

Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen

Die Begleitung und Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung kann auf verschiedenen Ebenen beschrieben werden (siehe Abbildung 1).

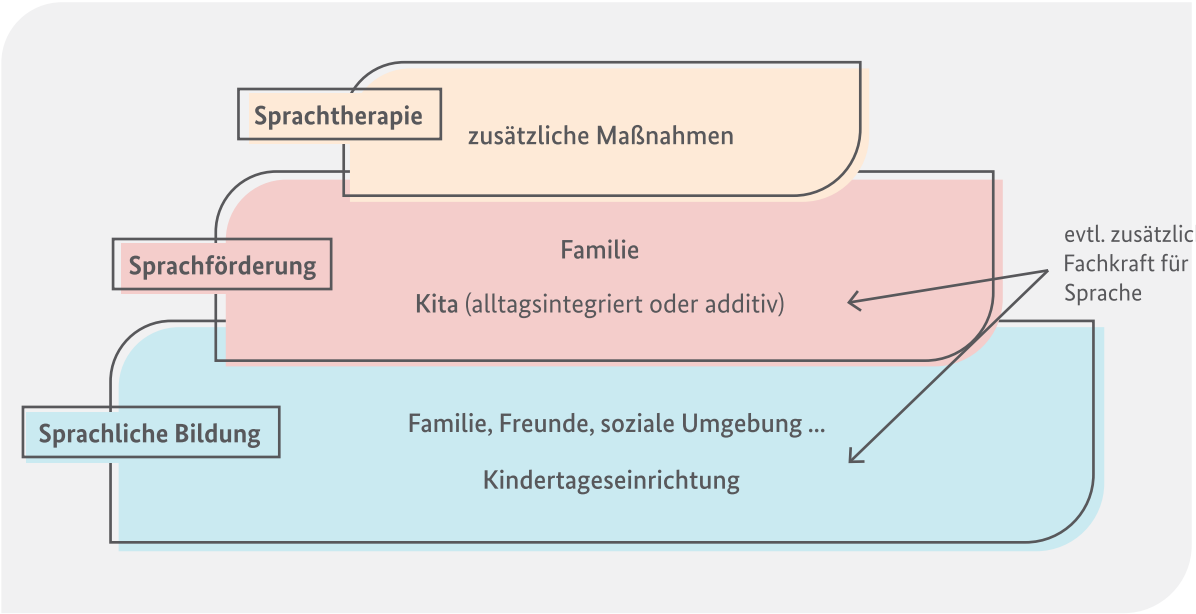


Abbildung 1: *Einordnung der sprachlichen Bildung und Förderung sowie der Sprachtherapie, adaptiert nach Sachse & Spreer (2020)*

Sprachliche Bildung wird als zentrale und gesetzte Aufgabe von Bildungsinstitutionen verstanden. Sie sollte gezielt und reflektiert durch die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen erfolgen und richtet sich an alle Kinder, die eine bestimmte frühpädagogische Einrichtung besuchen. Pädagogische Fachkräfte greifen dafür beispielsweise geeignete Situationen auf, gestalten sprachlich bildende Kontexte und kreieren ein anregendes Sprachangebot für alle Kinder.

Sprachförderung bezieht sich auf spezifische Herangehensweisen oder Maßnahmen für Kinder mit einem sprachlichen Förderbedarf, die zusätzlich zur allgemeinen sprachlichen Bildung der Kinder innerhalb von Kindertageseinrichtungen zu leisten ist (siehe unten).

Sprachtherapie richtet sich an die Untergruppe von Kindern mit Sprachförderbedarf, die eine klinisch relevante Störung der Sprachentwicklung aufweisen. Diese Kinder sind auf sprachliche Anregungen im alltäglichen pädagogischen Umfeld angewiesen, benötigen aber zusätzlich eine Sprachtherapie von ausgebildeten Fachleuten. Die diagnostische Abklärung und die Sprachtherapie gehören nicht zu den Aufgabenbereichen von pädagogischen Fachkräften, sondern liegen in der Verantwortung von Kinderärztinnen und Kinderärzten bzw. Logopädinnen und Logopäden (Schneider et al., 2012).

Mit dem Begriff *Sprachförderung* werden häufig gezielte Fördermaßnahmen bezeichnet, die sich an bestimmte Kinder richten. Sie basieren auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z. B. bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung verfolgt kompensatorische Ziele. Sie kann in Kleingruppen als eher additives Vorgehen umgesetzt werden oder in den Alltag integriert an den sprachlichen Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind ansetzen. Beispiele für Weiterbildungen und Ansätze, die Letzteres fokussieren, wären spezielle Interaktionstrainings, wie das „Heidelberger Interaktionstraining“ (HIT, Buschmann et al., 2010) oder Strategien des dialogischen Lesens (Ennemoser et al., 2013). Beispiele für additive Sprachförderprogramme, die in Kleingruppen stattfinden, sind die Programme KonLaB (Penner 2005), „Sprache macht stark“ (Tracy, 2007) oder der Ansatz für Sprachförderung im Elementarbereich von Tophinke (2003).

Die Unterscheidung zwischen sprachlicher Bildung und Sprachförderung liegt bei einer solchen Sichtweise darin, dass sich sprachliche Bildung an alle Kinder richtet, wohingegen Sprachförderung die Kinder mit einem zusätzlichen Förderbedarf betrifft. Sprachliche Bildung kann wiederum auch als eigenaktives Geschehen des sich bildenden und entwickelnden Kindes gesehen werden, bei dem die pädagogische Fachkraft das Kind begleitet. Auch die Interaktionen in der Peer-Gruppe (siehe Kapitel „2.3 Inklusive Peerinteraktion“) regen maßgeblich zur Kommunikation an und leisten dadurch einen Beitrag zur sprachlichen Entwicklung von Kindern. Für die konkrete Ausgestaltung sprachlicher Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen liegen verschiedene Konzepte vor, wie z. B. die DJI-Konzepte „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“ (Jampert et al., 2011) und „Kinder-Sprache stärken“ (Jampert et al., 2009) oder „Dialoge mit Kindern führen“ (Best et al., 2011). Andere Ansätze wie „Mit Kindern im Gespräch“ (Kammermeyer et al., 2019) lassen sich nicht eindeutig der sprachlichen Bildung oder sprachlichen Förderung zuordnen.

Eine Gegenüberstellung, Beschreibung und, soweit möglich, Bewertung additiver und alltagsintegrierter Ansätze sprachlicher Bildung und Förderung findet sich bei Jungmann (2020), Egert et al. (2020) oder Roos und Sachse (2018).

Die sprachliche Bildung für alle Kinder gehört immer zum Alltag einer Kindertageseinrichtung. Kinder mit Schwierigkeiten oder speziellen Bedürfnissen im Spracherwerb bzw. mit Sprachförderbedarfen sollten über die Maßnahmen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung hinaus von gezielten sprachförderlichen Interaktionen und Aktivitäten im Alltag profitieren. Voraussetzung dafür ist, dass Kinder mit einem zusätzlichen Sprachförderbedarf frühzeitig identifiziert werden.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und kompensatorische Sprachförderung stehen dabei nicht im Widerspruch zueinander, im Gegenteil erscheint die Kombination beider Herangehensweisen durchaus naheliegend (Egert et al., 2020). Das Bewusstsein

über das eigene sprachliche Interaktionsverhalten ist dabei immer ein grundlegender Zugang zur Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung, die allen Kindern zugutekommt. Für die sprachliche Bildung in der Kindertageseinrichtung erweisen sich im Allgemeinen folgende Strategien als besonders effektiv: die Antworten der Kinder abzuwarten, in einen Dialog zu treten, Eins-zu-eins-Interaktionen zu pflegen und Interaktionen zu anderen noch nicht involvierten Kindern umzuleiten (sogenanntes *redirecting*; Walter-Laager et al., 2018).

Ein gutes und sprachbildendes Umfeld im Bereich der Kindertagesbetreuung ist für alle Kinder unerlässlich, auch wenn sie sicher in unterschiedlichem Ausmaß von der alltagsintegrierten Begleitung profitieren.

Unterstützung des Schriftspracherwerbs

Um auch den Schriftspracherwerb bereits früh zu unterstützen, ist es wichtig, dass Kinder in einer Umgebung aufwachsen, in der Interaktionen rund ums Lesen und Schreiben zum Alltag gehören, so auch in den Kindertageseinrichtungen. Zu den Zielen der frühpädagogischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs gehört unter anderem die Entwicklung von Allgemeinwissen, Sprachkompetenz, ein Gefühl für die spezielle Sprache in Büchern, wie auch ein Bewusstsein für Schrift, Druck und Schriftkonventionen. Weiterhin vermitteln pädagogische Fachkräfte, die Spaß am Lesen und Schreiben haben, den Kindern eine positive Einstellung zum Gebrauch der Schriftsprache.

Beim (auch dialogischen) Lesen lernen Kinder beispielsweise etwas über Buch- und Textkonventionen (Autor/Autorin, Titel, Leserichtung von vorne nach hinten, links nach rechts und oben nach unten) und beim Kinderdiktat (d. h., Kinder diktieren Geschichten, welche aufgeschrieben oder auch gezeichnet werden) üben sie die Erzählstruktur und eine bewusste Wortwahl. Gleichzeitig erleben sie die Verschriftlichung bzw. symbolische Darstellung ihrer Wörter und können Schreiben und Lesen als sinnvoll empfinden.

Sowohl das Sprachverständnis und die Fähigkeit zum zusammenhängenden Erzählen als auch die Buchstabenkenntnis (einschließlich erstem Lesen und Schreiben) von Vorschulkindern haben hohe Voraussagekraft für spätere Lesefähigkeit in Klassenstufe 4 und 7 (Dickinson & Tabors, 2002). Kindertageseinrichtungen, die Early Literacy unterstützen, können eine mangelnde Förderung der Lese- und Schreibkompetenz im Elternhaus ausgleichen (Dickinson & Tabors, 2001).

Spezielle Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs wie die phonologische Bewusstheit (siehe Kapitel „1.1 Sprachentwicklung“) entwickeln sich bereits im Vorschulalter und können in der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen unterstützt werden. Hier setzen auch spezielle Programme an, die Kinder mit gering ausgeprägten Vorläuferfähigkeiten für den späteren Erwerb der Schriftsprache wirkungsvoll unterstützen können („Hören, Lauschen, Lernen“ 1 und 2: Küspert & Schneider, 2008; Plume & Schneider, 2004).

Möglichkeiten der Begleitung der Entwicklung im Bereich Early Literacy finden sich z. B. bei Jungmann et al. (2018).



Reflexionsfragen

Was unternehmen Sie ganz konkret, um den kindlichen Spracherwerb zu unterstützen?

Welche Strategien/Ansätze/Methoden/Vorgehensweisen würden Sie der sprachlichen Bildung aller Kinder zuordnen?

Wie begegnen Sie Kindern mit sprachlichem Förderbedarf und welche spezifischen Methoden und Herangehensweisen setzen Sie ein? Überlegen Sie auch, inwiefern sich Ihr (sprachanregendes) Interaktionsverhalten je nach Situation und/oder Kind unterscheidet.

Wie begleiten Sie ganz konkret die Kinder auf dem Weg des Schriftspracherwerbs?

Idee für den fachlichen Austausch

Einflussfaktoren auf die sprachliche Entwicklung

Dauer:	ca. 60 Minuten
Material:	Flipchartpapier und Marker oder ähnliche Schreibutensilien
Information:	Unterschiedliche Einflussfaktoren wirken auf die kindliche Sprachentwicklung ein: die (Sprach-)Lernvoraussetzungen bzw. die (Vorläufer-)Fähigkeiten im Kind selbst wie Stimme, Hören, Feinmotorik, Sprechmotivation und Sprachverständnis sowie äußere Faktoren, d.h. die Umweltbedingungen wie Akzeptanz, Zuneigung und sprachanregende Interaktionen. Der Sprachbaum nach Wendlandt (2015) ist ein bekanntes Modell, welches diese verschiedenen Einflussfaktoren (symbolisiert durch Wurzeln, Sonnenlicht, Wasser etc.) einprägsam zeigt.
Tipp:	Die Verdeutlichung der unterschiedlichen Einflussfaktoren mittels des Sprachbaums kann unter anderem in der Zusammenarbeit mit den Familien zum Thema Sprachentwicklung hilfreich sein.
Ablauf:	Reflektieren Sie: Welche kindlichen Lernvoraussetzungen und Umweltbedingungen müssen gegeben sein, damit ein Kind sprechen lernt? Entwickeln Sie mit Ihrem Team einen eigenen Sprachbaum und heben Sie die Faktoren hervor, die Sie in Ihrer pädagogischen Praxis besonders in den Blick nehmen (möchten), um den Spracherwerb zu unterstützen. Erarbeiten Sie dabei auch (eventuell in Kleingruppen), welche Sprachanregungen (wie Blickkontakt halten, zuhören, aussprechen lassen, Sprechfreude vermitteln etc.) und Sprachlehrstrategien (wie korrektives Feedback, Expansion, Transformation, Extension, offene Fragen etc.) den pädagogischen Fachkräften vielleicht besonders leicht oder schwer fallen, welche sie häufig oder eher selten einsetzen und überlegen Sie gemeinsam, was das für die Sprachentwicklung der Kinder bedeutet.

Quellen

Aktas, M. (2020). Voraussetzungen und Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 45 – 64). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_2

Best, P., Laier, M., Jampert, K, Sens, A., & Leuckefeld, K. (2011). *Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen* (Baden-Württemberg Stiftung, Hrsg.). das netz.

Buschmann, A. (2015). Gezielte Anleitung von Bezugspersonen zu sprachförderlichen Alltagsinteraktionen. In S. Sachse (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Kleinkindphase* (S. 185 – 204). Urban & Fischer.

Buschmann, A. (2020). Einbezug der Eltern in die Sprachförderung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 283 – 307). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_13

Buschmann, A., Jooss, B., & Pietz, J. (2009). Frühe Sprachförderung bei Late Talkers – Effektivität einer strukturierten Elternanleitung. *Kinderärztliche Praxis, 80*(6), 404 – 414. https://www.zel-heidelberg.de/upload/1_ueber_uns/1_team/Fru_he_Sprachfo_rderung_bei_Late_Talkers-Heidelberger_Elterntraining-Buschmann-2009.pdf

Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S., & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten: Das „Heidelberger Trainingsprogramm" – Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *LOGOS Interdisziplinär*, 18(2), 84 – 95.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Hrsg.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Paul H Brookes.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *Young Children, 57*(2), 10–18.

Egert, F., Galuschka, K., Groth, K., Hasselhorn, M., & Sachse, S. (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber weiß. In K. Blatter, K. Groth, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 3 – 27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3_1

Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27*(4), 229 – 239. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109

Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*(3), 299 – 311. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/076)

Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauer, A., Best, P., & Laier, M. (Hrsg.). (2011). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei.* das netz.

Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K., & Laier, M. (Hrsg.). (2009). *Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial.* das netz.

Jungmann, T. (2020). Sprachförderung in Kindertagesstätten. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 309 – 329). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_14

Jungmann, T., Morawiak, U., & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6jährige Kinder.* Reinhardt.

Kammermeyer, G., Roux, S., King, S., & Metz, A. (2019). *Mit Kindern im Gespräch: Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen.* Auer.

Küspert, P., & Schneider, W. (2008). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Penner, Z. (2005). *Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern: ein Arbeitsbuch.* Kon-Lab.

Plume, E., & Schneider, W. (2004). *Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Buchstaben-Laut-Training.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Roos, J., & Sachse, S. (2018). Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen. In B. Kracke, & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 49 – 68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-54061-5_3-1

Sachse, S., & Spreer, M. (2020). Grundlagen zu Auffälligkeiten und Diagnostik im Kontext der Sprachentwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 165 – 175). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_7

Schneider, W., Baumer, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M., & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)" (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung).* https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf

Simon, S., & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik, 25*(4), 462 – 480.

Simon, S., & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8*(4), 379 – 397. https://www.heidelberger-interaktionstraining.de/upload/HIT/Simon_Sachse_Diskurs_2013-HIT-Heidelberger_Interaktionstraining-Evaluation_auf_Kindebene.pdf

Szagun, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch* (7. Auflage). Beltz.

Tophinke, D. (2003). *Sprachförderung im Elementarbereich. Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Materialien und praktische Anleitung.* Beltz.

Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können.* Francke.

Walter-Laager, C., Pölzl-Stefanec, E., Bachner, C., Rettenbacher, K., Vogt, F., & Grassmann, S. (2018). *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende.* Karl-Franzens-Universität Graz. https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/digitalisierte-kindheit/Begleitheft_sprachliche_Bildung_web_2019-2.pdf

Wendlandt, W. (2015). *Sprachstörungen im Kindesalter* (7. Auflage, D. Schrei-Dorn & N. Lauer, Hrsg.). Thieme.

1.3 Mehrsprachigkeit

Steffi Sachse

Mehrsprachigkeit findet sich auf der ganzen Welt, in allen Gesellschaftsschichten und Altersgruppen. Menschen gelten als mehrsprachig, wenn sie zwei oder mehr Sprachen im Alltag verwenden und zwischen diesen Sprachen problemlos wechseln können, z. B. um eine Unterhaltung aufrechtzuerhalten (Grosjean, 2010). Schätzungsweise ist mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung mehrsprachig. In Europa können beispielsweise ca. 56 % der Menschen in mehreren Sprachen Konversationen führen (ebd.; Grosjean & Li, 2013).

Der Erwerb mehrerer Sprachen ist auf keinen bestimmten Zeitraum beschränkt; Mehrsprachigkeit kann sich auch nach der Kindheit entwickeln und kann in ihrer Ausprägung bzw. Form äußerst vielfältig, individuell unterschiedlich und dynamisch sein. Bilingualismus (Zweisprachigkeit) ist z. B. eine Form von Mehrsprachigkeit und meint den Erwerb von zwei Sprachen in den ersten Lebensjahren (doppelter Erstspracherwerb). Mehrsprachigkeit umfasst unterschiedliche Erwerbsformen (simultan vs. sukzessiv; ausbalanciert vs. mit Dominanz einer Sprache), wobei sich die Erst- und Zweitsprachniveaus durch kognitive und soziale Bedingungen im Laufe des gesamten Lebens verändern können.

Mehrsprachigkeit im Spracherwerb

Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern hängt die Entwicklung der zwei Sprachen entscheidend von den jeweiligen Sprachkontakten ab. Oft unterscheiden sich diese Sprachkontakte in Ausmaß, Umfang und in der persönlichen sowie emotionalen Bedeutung, die die jeweiligen Personen für das Kind haben. Bei Kindern, die beginnen eine zweite Sprache zu lernen, lässt sich ein großer Variantenreichtum bezüglich des Spracherwerbs feststellen.

Bei einem sukzessiven Zweitspracherwerb kann sich z. B. folgende Entwicklungssequenz zeigen (Tabors, 2008): Anfänglich kann es dazu kommen, dass Kinder in ihrer neuen Zweitsprachumgebung weiterhin ihre Erstsprache benutzen. Diese Phase ist meist sehr kurz, denn innerhalb weniger Tage erkennen die Kinder, dass der Gebrauch ihrer Familiensprache die Kommunikation in der neuen Umgebung nicht erleichtert. Wenn Kinder erkennen, dass ihre Familiensprache in der neuen Zweitsprachumgebung nicht funktioniert, treten sie häufig in eine nonverbale Phase ein, die einige Wochen oder Monate andauern kann. Jüngere Kinder verbleiben oft länger in dieser Phase als ältere Kinder. Während dieser Zeit machen die Kinder nur wenige Äußerungen in der Zweitsprache, benutzen Gesten und sind in Gruppensituationen häufig länger still als in Eins-zu-eins-Situationen. Nach und nach beginnen die Kinder dann, einzelne Wörter und Phrasen in der neuen Sprache zu verwenden. Die ersten Äußerungen in der Zweitsprache sind häufig „formelhaft“ (*„Guck mal, is das?“*, *„Macht de da?“*), d. h., sie bestehen aus einzelnen Wörtern oder holistischen (ganzheitlichen) Phrasen, die wenige grammatische Markierungen (d. h. Kasus-, Genus- und Numerusmarkierungen, z. B. für den Plural: „-er“ in „Kinder“ oder „-s“ in „Autos“) enthalten. Und schließlich beginnen die Kinder mit einem produktiven Gebrauch der Zweitsprache.

Der Erwerb mehrerer Sprachen kann sehr unterschiedlich ausgestaltet sein und verlaufen (siehe „Exkurs: Entwicklung der Sprachfähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern“). Der Zweitspracherwerb verläuft nicht identisch zum (monolingualen) Erstspracherwerb, wenn der Spracherwerb nicht ausbalanciert ist, denn Strukturen der dominanteren Sprache schließen dann temporär (lexikalische sowie grammatikalische) Lücken in der anderen Sprache. Auch beeinflussen sich die Sprachen gegenseitig, wobei bei einer ausbalancierten Erwerbsform davon auszugehen ist, dass beide Sprachen ähnlich stark ausgeprägt sind und sich in einem ähnlichen Maße gegenseitig beeinflussen, aber nicht behindern. Das frühzeitige Erlernen einer

weiteren Sprache führt also keinesfalls zu einem defizitären Spracherwerb. Es kann zu gegenseitigen Beeinflussungen der Sprachen kommen und häufig auftretenden Sprachmischungen (sogenanntes *Code-Mixing* oder *Code-Switching*). Letztere sind dabei kein Zeichen für sprachliche Schwierigkeiten, sondern im Gegenteil eher ein Zeichen der kreativen Nutzung und Entfaltung der Sprachkompetenz (siehe „Artikel: Mythen und Wissen zum Thema Mehrsprachigkeit“ im Anhang dieses Themenschwerpunkts). So kann ein Kind beispielsweise Wortschatzlücken in der einen Sprache mit Wörtern aus der anderen Sprache füllen und dadurch die Kommunikation aufrechterhalten (z. B. „*I look schick aus.*“).

Individuelle Unterschiede beim Erlernen einer Zweitsprache

Die Geschwindigkeit des Zweitspracherwerbs und das erreichte Sprachniveau sind insgesamt individuell verschieden, wobei ein Kind die Zweitsprache umso besser und schneller lernt, je frühzeitiger es mit ihr in Kontakt ist, sie in ausreichender Menge und guter Qualität hört (reichhaltig und von sehr guten Sprachvorbildern) und sie durch spielerische, anregende Situationen mehr und mehr entdeckt (Sprachlernmotivation) sowie Wertschätzung der Mehrsprachigkeit durch seine Bezugspersonen (z. B. durch die Familie und durch pädagogische Fachkräfte) erfährt. In Bezug auf den sprachlichen Input ist dabei die Qualität ebenso wichtig wie die Quantität.

Weitere Faktoren wie die allgemeine Intelligenz, analytische Fähigkeiten und (Arbeits-)Gedächtnisvermögen der Kinder spielen (sowohl beim Erst- als auch) beim Zweitspracherwerb eine große Rolle, wenn es um individuelle Unterschiede geht. Auch Persönlichkeitseigenschaften können einen Einfluss nehmen: So könnten kontaktfreudige Kinder beispielsweise von sich aus mehr Peerinteraktionen initiieren oder auch mehr Sprachlernangebote von pädagogischen Fachkräften bekommen und sich dadurch sprachlich schneller entwickeln (Ertanir et al., 2019).

Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und somit der Familiensprachen durch das soziale Umfeld trägt entscheidend zur Sprachentwicklung bei. Doch werden die Familiensprachen der Kinder in den Kindertageseinrichtungen häufig nicht als Potenzial genutzt (siehe auch „Artikel: Sprachliche Bildung im Kontext von inklusiver Pädagogik“), obwohl Mehrsprachigkeit in vielen Kindertageseinrichtungen der „Normalfall“ geworden ist und obwohl Forschungsergebnisse verdeutlichen, wie wichtig die Familiensprachen sind: Der Einbezug der Erstsprache kann z. B. im Zusammenhang mit sozioemotionalem Wohlbefinden gesehen werden und die Fachkraft-Kind-Interaktionen verbessern (Han, 2010; Winsler et al., 2014). Auch zeigt sich, dass Kinder bereits früh wahrnehmen, dass bestimmte Sprachen gesellschaftlich einen höheren Status haben als andere (Jampert, 2002). Zum Auftrag der pädagogischen Fachkräfte und zum inklusiven Umgang mit Mehrsprachigkeit gehört demnach auch, bei sich selbst sowie bei anderen Erwachsenen und Kindern wahrzunehmen, wenn abwertende oder normierende Botschaften über Begriffe, den Klang oder das Schriftbild von Familiensprachen geäußert werden oder wenn manche Familiensprachen weniger Aufmerksamkeit oder Anerkennung erhalten als andere, und dem entgegenzuwirken (Lengyel, 2009; Wagner, 2010). „Sprachbildung sollte von der Wertschätzung aller Sprachen der Kinder und aller ihrer sprachlichen Äußerungen, sei es in der Familiensprache, sei es im Deutschen, sei es in gemischtsprachigen Äußerungen, getragen sein“ (Reich, 2008; zitiert nach Deutsches Jugendinstitut [DJI], 2013, S. 60).

Diese Wertschätzung den Familiensprachen gegenüber kann auf unterschiedlichste Weise ausgedrückt werden. Sie beginnt damit, die Sprachenvielfalt als Ressource anzuerkennen und sie durch bewusste und konkrete Maßnahmen zu nutzen, wie z. B. den Vor- und den Nachnamen der Kinder richtig auszusprechen, „Hallo“ in den Familiensprachen der Gruppe zu sagen, interessiert nach Wortbedeutungen zu fragen und Wörter, Geschichten oder Lieder in den Familiensprachen aufzugreifen sowie mehrsprachige Bücher anzubieten (Jampert, 2002; Wagner, 2010). Jede Interaktion, in der pädagogische Fachkräfte das Leben mit

mehreren Sprachen thematisieren, kann sowohl der Ermutigung dienen, mehrere Sprachen zu nutzen, als auch der Entwicklung des Sprachbewusstseins und der Stärkung des Selbstbildes sowie der Identitätsentwicklung mehrsprachiger Kinder (DJI, 2013; siehe auch Kapitel „2.2 Inklusive Sprachinteraktion“). Zu einer Unterstützung und Förderung der Familiensprachen der Kinder gehört unbedingt eine intensive Einbeziehung der Familien in die sprachliche Bildung und Förderung (Kratzmann & Sachse, 2020, siehe Kapitel „3 Zusammenarbeit mit Familien“).

Die nachfolgenden Reflexionsfragen sowie die Ideen für den fachlichen Austausch bieten verschiedene Anregungen, um das Thema Mehrsprachigkeit und den Umgang damit in der Kita-Praxis zu erarbeiten sowie die Einstellungen zu den Familiensprachen zu reflektieren und eine professionelle Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Weitere Inhalte zum Vertiefen des Themas Mehrsprachigkeit in der Kindertageseinrichtung finden sich unter anderem in Chilla und Niebuhr-Siebert (2017).



Reflexionsfragen

Welche Vorannahmen oder Stereotype in Bezug auf Mehrsprachigkeit entdecken Sie bei sich selbst und/oder Ihren Mitmenschen bzw. im Kita-Alltag? Wie gehen Sie damit um?

Welche Sprachen, Dialekte und Ressourcen in Bezug auf Mehrsprachigkeit gibt es in unserem Kita-Team? Mit welchen Ressourcenträgern ist unsere Kindertageseinrichtung im Sozialraum vernetzt?

Wie leben Sie die sprachliche Vielfalt in Ihrer Kindertageseinrichtung? Was machen Sie bereits, um die Familiensprachen der Kinder in den Kita-Alltag einzubeziehen (Aktivitäten, räumlich-materielle Ausstattung etc.)? Was können Sie noch tun, um die Kinder darin zu bestärken, mehrere Sprachen zu erlernen und zu nutzen?

Welche Erwartungen haben die Familien der Kita-Kinder zum Thema mehrsprachliche Bildung?



Ideen für den fachlichen Austausch

Stereotype und subjektive Wahrnehmung von Sprachen und Sprachverwendung reflektieren

Dauer:	ca. 30 Minuten
Material:	Fragen (siehe unten), Papier und Stifte
Information:	Eine offene, positive und wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit bzw. Sprachen, die wir nicht sprechen, ist ein wesentliches Element inklusiver, alltagsintegrierter sprachlicher Bildung. Stereotype und subjektive Wahrnehmung von Sprachen können dabei hinderlich sein. Mit den nachfolgenden Denkanstößen/Fragen (in Anlehnung an Griebel et al., 2013) können Sie den Blick für solche Wahrnehmungen oder Stereotype schärfen.
Ablauf:	Reflektieren Sie folgende Fragen in Einzelarbeit oder in Kleingruppen und halten Sie Ihre Ergebnisse am besten schriftlich fest. Diskutieren Sie anschließend im Gesamtteam, welche Erkenntnisse Sie für Ihre pädagogische Praxis mitnehmen. • Wie fühlen Sie sich, wenn Sie eine Fremdsprache sprechen? Fühlen Sie sich, als würden Sie zu einer anderen Person werden, wenn Sie zwischen den Sprachen wechseln; fühlen Sie sich gut dabei oder eher unsicher? • Wie fühlen Sie sich, wenn Sie in Ihrem Heimat-Dialekt oder Ihrer Familien- bzw. Muttersprache sprechen? Fühlen Sie sich, als würden Sie zu einer anderen Person werden, wenn Sie zwischen Hochdeutsch und Dialekt bzw. Hochdeutsch und Ihrer Familiensprache wechseln? • Welche Stereotype werden bestimmten Sprachen und Dialekten in unserer Gesellschaft Ihrer Erfahrung nach häufig entgegengebracht? • Welcher Zweisprachigkeit (beispielsweise zwei Sprachen wie Englisch und Deutsch oder eine Sprache und ein Dialekt wie Hochdeutsch und Westfälisch) wird Ihrer Erfahrung nach mehr Wert zugeschrieben als anderen? Warum ist das Ihrer Meinung nach so?



Ideen für den fachlichen Austausch

Umgang mit Mythen und Wissen über die mehrsprachliche Entwicklung

Dauer:	ca. 30 Minuten
Material:	Artikel „Mythen und Wissen zum Thema Mehrsprachigkeit“
Information:	Wenn es um sprachliche Bildung geht, treffen oft unterschiedliche Meinungen und Wissensstände zum Umgang mit Erst- und Zweitsprachen in der Kindertageseinrichtung aufeinander. Manche Meinungen sind von Vorannahmen geprägt, die nicht dem empirisch belegten Kenntnisstand bezüglich Mehrsprachigkeit entsprechen. Diese Kenntnisse und ein gemeinsames Verständnis sind jedoch die Grundlage für eine erfolgreiche Sprachbildung.
Ablauf:	Bilden Sie zwei Kleingruppen: Eine Kleingruppe nimmt die Rolle der Familien auf einem Elternabend zum Thema Mehrsprachigkeit ein, die andere die Rolle der pädagogischen Fachkräfte. Die Familien wählen drei der untenstehenden Aussagen aus und fragen die pädagogischen Fachkräfte danach (z. B. *„Ich habe von einer Bekannten gehört, dass … . Stimmt das?“*; *„Ich habe in einer Elternzeitschrift gelesen, dass … . Kann man das so sagen?“*; *„Ich denke ja eigentlich, dass … . Was meinen Sie?“*). Die Antwortenden versuchen, die Fragen spontan mit eigenen Worten zu beantworten und unterstützen bzw. ergänzen sich gegenseitig. Die Fragenden dürfen eine Nachfrage stellen, wenn Unklarheiten bestehen. Nachdem die Fragen beantwortet wurden, wechseln die Gruppen ihre Rollen und bearbeiten drei andere Aussagen ihrer Wahl. Gehen Sie im Anschluss an diese Diskussionsrunden den Artikel „Mythen und Wissen zum Thema Mehrsprachigkeit“ gemeinsam durch, der die untenstehenden Aussagen aufgreift und erläutert, welche davon fälschliche Vorannahmen sind und welche wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen entsprechen. Vergleichen Sie die im Artikel beschriebenen Erkenntnisse mit ihren Diskussionsergebnissen. Was leiten Sie daraus für Ihre Praxis ab?



Ideen für den fachlichen Austausch

1. Mehrsprachigkeit birgt eine kognitive Überforderung.
2. Das Mischen von Sprachen ist völlig normal und hat keine negativen Folgen.
3. Mehrsprachig aufwachsende Kinder haben in all ihren Sprachen die gleichen Kenntnisse und Fähigkeiten.
4. Mehrsprachige Kinder sind in ihrer Sprachentwicklung langsamer als einsprachige Kinder.
5. Mehrsprachige Kinder haben häufiger Sprachentwicklungsstörungen als einsprachige Kinder.
6. Es gibt Transfereffekte von einer Sprache auf die andere.
7. Kinder sollten erst eine Sprache (Muttersprache) richtig lernen und dann mit der nächsten beginnen.
8. Eltern sollten sehr viel Deutsch mit ihren Kindern sprechen, unabhängig davon, was ihre eigene Muttersprache ist.
9. Kleinkinder können durch deutschsprachiges Fernsehen effektiv beim Deutschlernen unterstützt werden.
10. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung und der dortige Kontakt mit der Sprache reichen aus, um Deutsch zu erlernen.

Quellen

Chilla, S., & Niebuhr-Siebert, S. (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa: Grundlagen – Konzepte – Bildung.* Kohlhammer.

Deutsches Jugendinstitut. (Hrsg.). (2013). *WiFF Wegweiser Weiterbildung: Band 5. Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung.* WiFF. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Wegweiser_5_Inklusion_Kulturelle_Heterogenitaet.pdf

Ertanir, B., Kratzmann, J., & Sachse, S. (2019). Sozio-emotionale Kompetenzen mehrsprachiger Kindergartenkinder und deren Wechselwirkungen mit den Sprachleistungen im Deutschen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 51*(1), 31 – 44. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000207

Griebel, W., Heinisch, R., Kieferle, C., Röbe, E., & Seifert, A. (Hrsg.). (2013). *Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte.* Dr. Kovač.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality.* Harvard University Press.

Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism.* Wiley-Blackwell.

Han, W. J. (2010). Bilingualism and socioemotional well-being. *Children and Youth Services Review, 32*(5), 720 – 731. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.01.009

Jampert, K. (2002). *DJI-Reihe: Band 10. Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-89819-7

Lengyel, D. (2009). *Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder.* Waxmann.

Kratzmann, J., & Sachse, S. (im Druck). *Mehrsprachige Fachkräfte. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis.* Schneider Hohengehren.

Kratzmann, J., & Sachse, S. (2020). Mehrsprachigkeit im Kindergartenalter. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 175 – 180). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_25

Tabors, P. O. (2008). *One Child. Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language* (2. Auflage). Brookes.

Wagner, P. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (2. Auflage). Herder.

Winsler, A., Kim, Y. K., & Richard, E. R. (2014). Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. *Developmental Psychology, 50,* 2242 – 2254. https://doi.org/10.1037/a0037161



Exkurs: Entwicklung der Sprachfähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern

Hinsichtlich der phonologischen Fähigkeiten (Fähigkeiten zur Lautbildung und Lautverwendung) lassen Kinder, die früh eine Zweitsprache lernen, manchmal Laute aus und ersetzen diese durch Laute der Familiensprache oder sie vereinfachen Konsonantenverbindungen nach dem lautlichen Vorbild ihrer Familiensprache. So kommt es z. B. vor, dass Kinder mit türkischer Familiensprache und Deutsch als Zweitsprache ein Wort wie „Brot“ als „Borot“ aussprechen oder russisch-deutsch-sprachige Kinder das R auch im Deutschen rollen. Im Unterschied zu erwachsenen Zweitsprachlernenden nimmt der Einfluss der Erstsprache auf die Aussprache in der Zweitsprache jedoch nach 12 bis 18 Kontaktmonaten schnell ab (Flege, 1999).

Die lexikalischen Fähigkeiten, d. h. der rezeptive und produktive Wortschatz, mehrsprachig aufwachsender Kinder zeigen, dass sie sich meist schon nach 10 Monaten Kontakt zu einer anderen Sprache als der Erstsprache gut anderen gegenüber ausdrücken können und fast alles verstehen, wenn das Gesagte mit Gesten oder Bildern zusätzlich unterstützt wird. Ein rasches Voranschreiten des lexikalischen Erwerbs ist demnach möglich – bis hin zum Erstsprachniveau (Paradis, 2007). Alles in allem ist der Wortschatz in den einzelnen Sprachen häufig dennoch etwas geringer als derjenige einsprachig aufwachsender Kinder im gleichen Alter in ihrer einen Sprache (Umbel et al., 1992). Lücken im Wortschatz werden oft mit Umschreibungen oder „Vielzweck“-Ausdrücken gefüllt (z. B. Verwenden der Verben „machen“ und „tun“). Kinder können jedoch mit der Zeit problemlos einen Wortschatz in der Zweitsprache aufbauen, ohne dass der Wortschatz der Erstsprache dadurch negativ beeinflusst wird (ebd.). Zweitsprachlernende benötigen etwa fünf Jahre Kontakt, um im Wortschatz zu den einsprachigen Altersgenossen aufzuschließen (Hakuta et al., 2000). Allerdings können wir die lexikalischen Fähigkeiten auch unter einem weiteren Blickwinkel betrachten: Zählt man den Wortschatz der Erst- und Zweitsprache zusammen, ist dieser oft größer als der von einsprachig aufwachsenden Kindern. Dies kann unter anderem beim Bedeutungserwerb von Vorteil sein, z. B. wenn das Kind für ein neues, unbekanntes Wort der Umgebungssprache bereits eine Entsprechung in der Familiensprache kennt. Möglich ist auch, dass Zweitsprachlernende im Kindesalter generell einen schnelleren Wortschatzerwerb durchlaufen als einsprachige Kinder, da sie ihr Vorwissen aus der Erstsprache nutzen können (Tracy, 2008).

Für die Entwicklung der grammatikalischen bzw. syntaktischen Fähigkeiten (Erlernen von Regeln zur Kombination von Wörtern) gilt, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder diese grundsätzlich im gleichen Umfang, der gleichen Reihenfolge und mit denselben Strategien erwerben wie einsprachig aufwachsende Kinder (Chilla et al., 2013). Im Unterschied zu einsprachigen Kindern ist die Zweiwort-Phase bei zweisprachigen Kindern allerdings deutlich weniger stark ausgeprägt und wird schnell überwunden. Nach nur sechs Kontaktmonaten zu einer weiteren Sprache weisen Wortkombinationen die gleichen typischen Merkmale auf wie die von einsprachigen Kindern im Alter von 1 ½ bis 2 Jahren (z. B. *„auch trinken“* oder *„Ball haben“*). Nach etwa 12 Kontaktmonaten, z. B. mit der deutschen Sprache, können bereits Äußerungen wie *„De Junge will Prinzessin holen”* beobachtet werden, wobei das gebeugte Verb („will“) an der korrekten zweiten Satzposition steht und das ungebeugte Verb („holen“) am Satzende (Schulz & Tracy, 2011). Nach 24 Kontaktmonaten bilden etwa 60 % der frühen zweitsprachlernenden Kinder komplexere Sätze, d. h. mit Nebensätzen, und bis zur Einschulung haben ca. 90 % der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) diesen Erwerbsschritt vollzogen (ebd.). Bis zur Einschulung können Kinder mit DaZ häufig zwei Fälle korrekt verwenden: den Nominativ und den Akkusativ. Einsprachig aufwachsende Kinder verwenden zu diesem Zeitpunkt in der Regel bereits zusätzlich den Dativ. Ebenfalls bis ins Grundschulalter dauert es bei Kindern mit DaZ, Nomen das korrekte Genus, d. h. das grammatische Geschlecht, zuzuordnen („die Auto“ oder „eine Löffel“). Vor allem bei Adjektiven dauert es lange, bis sie entsprechend angepasst werden („ein große Auto“) und auch

Präpositionen werden noch häufig ausgelassen („Wir gehen Zoo“; Klages, 2013). Auch nach etwa 24 Kontaktmonaten zur deutschen Sprache lassen Kinder rund 10 % der Artikel in obligatorischen Kontexten aus („auf Baum“; Ruberg, 2013).

Kinder, die sukzessiv zweisprachig aufwachsen, z. B. Deutsch als Zweitsprache lernen, können bereits auf ihre enormen sprachlichen Fähigkeiten in der Muttersprache aufbauen. So lernen sie schnell die ersten Wörter der zweiten Sprache. Das ist z. B. der Fall, wenn ein Kind zunächst ausschließlich mit einer nicht-deutschen Familiensprache aufwächst und dann ab dem Alter von 3 Jahren eine deutschsprachige Kindertageseinrichtung besucht.

Kommen Kinder erst spät, also etwa ab dem Beginn des fünften Lebensjahres, in Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch, treten weitere Besonderheiten auf. Diese Kinder erschaffen gelegentlich sogenannte Zwischenstrukturen (Czinglar, 2012). So stellen sie z. B. manchmal ungebeugte Verben an die zweite Stelle eines Satzes: *„Ihr können mit mir kommen“*. Bei noch späterem Erwerbsbeginn können sogenannte Verbdrittsätze auftreten (ebd.). Hier stehen die Verben fälschlicherweise an dritter Stelle im Satz: *„Dann der Frosch geht weg“*. Dies tritt v. a. dann auf, wenn die Erstsprache einen Satzbau mit dem Muster Subjekt-Verb-Objekt hat wie z. B. in der englischen und der russischen Sprache. Sowohl Zwischenstrukturen als auch Verbdrittsätze sind temporäre Phänomene, d. h., es handelt sich um Phasen, die mit zunehmender Entwicklung überwunden werden.





Quellen

Chilla, S., Rothweiler, M., & Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (2. Auflage). Reinhardt.

Czinglar, C. (2012). *Der Einfluss des Alters auf den L2-Erwerb der Verbstellung: Eine Fallstudie zum Deutschen als Zweitsprache bei Lernerinnen mit L1 Russisch* [Dissertation]. Universität Wien. http://christineczinglar.info/pdf/czinglar_2012_diss_inhalt+einleitung+abstract.pdf

Flege, J. E. (1999). Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Hrsg.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (S. 101 – 132). Erlbaum.

Hakuta, K., Goto Butler, Y., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* (Policy Report 2000-1). University of California Linguistic Minority Research Institute. https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/(2000)%20-%20HOW%20LONG%20DOES%20IT%20TAKE%20ENGLISH%20LEARNERS%20TO%20ATTAIN%20PR.pdf

Klages, H. (2013). In, auf, neben, vor. Wie Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Raumpräpositionen lernen. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, *48*, 29–34.

Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. In E. Hoff & M. Shatz (Hrsg.), *Handbook of Language Development* (S. 387 – 405). Blackwell. https://sites.ualberta.ca/~jparadis/Johanne_Paradis_Homepage/Publications_files/P_CSLA_Handbook.pdf

Ruberg, T. (2013). Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. *Sprache – Stimme – Gehör*, *37*(4), 181 – 185. https://doi.org/10.1055/s-0033-1358698

Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ: Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache.* Hogrefe.

Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.* Francke.

Umbel, V. M., Pearson, B. Z., Fernández, M. C., & Oller, D. K. (1992). Measuring Bilingual Children's Receptive Vocabularies. *Child development, 63*(4), 1012 – 1020. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01678.x



Artikel: Mythen und Wissen zum Thema Mehrsprachigkeit

Steffi Sachse

Es gibt zahlreiche Mythen rund um das Thema Mehrsprachigkeit. Nachfolgend werden einige davon beleuchtet und wissenschaftlichen Erkenntnissen gegenübergestellt.

1. Mehrsprachigkeit birgt eine kognitive Überforderung.

Stimmt nicht!

Mehrsprachigkeit kann Vorteile haben, wie beispielsweise einen höheren Redefluss, ein größeres (kombiniertes) Vokabular, ein leichteres Erlernen weiterer Fremdsprachen und ein früh ausgeprägtes metasprachliches Bewusstsein (d. h. Nachdenken über Merkmale der Sprache(n), Erkennen grammatischer Fehler u. v. m.; Riehl, 2006). Bereits im Alter von 2 bis 3 Jahren können mehrsprachig aufwachsende Kinder die jeweilige pragmatisch angemessene Sprache partneradäquat auswählen (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000).

Durch den geübten Wechsel zwischen den Sprachen, wobei eine aktiviert und die andere(n) deaktiviert wird/werden, können bei mehrsprachig Aufwachsenden auch allgemeine kognitive Fähigkeiten gestärkt werden. Hierzu zählen die exekutiven Funktionen, d. h. die Fähigkeiten, das eigene Denken und Handeln durch geistige Flexibilität und Aufmerksamkeitskontrolle zu steuern (Bialystok et al., 2012; siehe dazu kritisch De Bruin et al., 2015). Diese Fähigkeiten werden beispielsweise durch das Code-Switching (dem Wechsel von einer Sprache in andere Sprachen innerhalb einer kommunikativen Interaktion) gefördert. Mehrsprachigkeit kann im Lebensverlauf z. B. auch positive Auswirkungen auf die allgemeine Intelligenz, das Lesevermögen oder den Beginn von Demenzen haben (Bak et al., 2014; Bialystok et al., 2007).

Demzufolge kann Mehrsprachigkeit Vorteile sowohl bezüglich der kognitiven Entwicklung im Kindesalter als auch für den Erhalt der kognitiven Fähigkeit im höheren Alter bieten (Gogolin, 2010). Und nicht zuletzt haben mehrsprachige Menschen einen großen Vorteil gegenüber einsprachigen Menschen: Sie beherrschen mehrere Sprachen.

2. Das Mischen von Sprachen ist völlig normal und hat keine negativen Folgen.

Stimmt!

Code-Mixing oder Code-Switching ist völlig normal und ist kein Anzeichen für eine Sprachentwicklungsstörung (Tracy, 2006), sondern eine effektive Kommunikationsstrategie, da die Kinder so ihr gesamtes Sprachrepertoire nutzen (Halser & Filiz, 2019; Panagiotopoulou, 2016). Es tritt sehr häufig bei Kindern auf, die mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben und ist eher Ausdruck hoher Sprachkompetenz und kreativen Sprachgebrauchs. Meist legt sich das Code-Switching schnell im weiteren Entwicklungsverlauf.

Wenn mehrsprachige Kinder mit einsprachigen Personen zusammen sind (z. B. mit der Großmutter, die kein Deutsch spricht), lernen sie schnell, die Sprachen nicht zu mischen, sondern ausschließlich in der geeigneten Sprache zu sprechen (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000).

3. Mehrsprachig aufwachsende Kinder haben in all ihren Sprachen die gleichen Kenntnisse und Fähigkeiten.

Stimmt nicht!

Die Kenntnisse und Fähigkeiten (Wortschatz, Grammatik etc.) in verschiedenen Sprachen können sich deutlich unterscheiden. Viele Kinder zeigen zumindest zeitweise oder auch dauerhaft eine Präferenz/Dominanz einer Sprache. Dies kann sich im Laufe des

Lebens aber immer wieder ändern. Dabei sind verschiedenste Konstellationen denkbar: Kinder können z. B. nur eine Sprache aktiv sprechen, die andere fast nur verstehen, sie können zwei Sprachen aktiv verwenden, aber nur in einer Lesen und Schreiben etc. Nur eine kleine Gruppe beherrscht ihre Sprachen dauerhaft auf gleichem Niveau und gleichermaßen flüssig in Wort und Schrift.

4. Mehrsprachige Kinder sind in ihrer Sprachentwicklung langsamer als einsprachige Kinder.

Stimmt nicht unbedingt!

Es ist möglich, dass sich manche mehrsprachig aufwachsenden Kinder sprachlich langsamer entwickeln als ihre einsprachigen Peers, aber nicht in jedem Fall. Zum Beispiel kann sich auch nur eine der Sprachen langsamer entwickeln oder aber alle Sprachen. Eine solche Verzögerung ist jedoch meist nur von kurzer Dauer und Rückstände werden schnell aufgeholt. Kinder, die früh mit dem Erwerb einer Zweitsprache beginnen, sind beispielsweise auch auf der Ebene der Grammatik später meist nicht mehr von einsprachigen Kindern zu unterscheiden (Chilla, 2020; Rothweiler & Ruberg, 2011; Sachse et al., 2020).

Wenn man die Quantität des Inputs bzw. die Kürze der Erwerbsgelegenheiten (z. B. Kontakt mit dem Deutschen ausschließlich in der Kindertageseinrichtung) mit in die Betrachtung einbezieht, können mehrsprachige Kinder in manchen Bereichen sogar schneller in ihrer Sprachentwicklung sein als einsprachige Kinder (Tracy, 2008).

5. Mehrsprachige Kinder haben häufiger Sprachentwicklungsstörungen als einsprachige Kinder.

Stimmt nicht!

Mehrsprachige Kinder sind genauso häufig von Sprachentwicklungsstörungen (SES) betroffen wie einsprachige Kinder (ca. 7 %; Scharff Rethfeldt, 2013). Mehrsprachigkeit ist demnach keine Ursache für eine Sprachentwicklungsstörung und selbst im Falle einer Sprachentwicklungsstörung ist die Mehrsprachigkeit nicht unbedingt zusätzlich erschwerend.

Bei der Erkennung und Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern stellen sich allerdings besondere Herausforderungen und häufige Fehlklassifikationen sind die Folge. Kinder mit Sprachförderbedarf bekommen z. B. eine Therapie oder bei einem Kind mit einer vorliegenden SES wird fälschlicherweise von einem reinen Deutschförderbedarf ausgegangen. Die Verfahren zur Erkennung sollten die Erst-bzw. Familiensprachen der Kinder mit einbeziehen (in denen dann auch Auffälligkeiten zu erwarten wären) und die Kontaktdauer mit dem Deutschen berücksichtigen (wie z. B. im Sprachstandserhebungstest LiSe-DaZ; Schulz & Tracy, 2011).

6. Es gibt Transfereffekte von einer Sprache auf die andere.

Stimmt!

Wenn die zweite Sprache später (sukzessiv) erlernt wird, kann die Erstsprache die zweite Sprache noch lange beeinflussen (hinsichtlich Aussprache, aber auch Grammatik, Wortbedeutungen etc.). Solche Transfers (Übertragungen/Beeinflussungen) treten jedoch nicht notwendigerweise auf und wenn, dann für individuell unterschiedlich lange Zeiträume.

Die Tatsache, dass es Transfereffekte gibt, bedeutet allerdings nicht, dass die Förderung einer Sprache automatisch auch eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten in der anderen Sprache zur Folge hat.

7. Kinder sollten erst eine Sprache (Muttersprache) richtig lernen und dann mit der nächsten beginnen.

Stimmt nicht!

Diese Meinung ist überholt – zwei Sprachen zu lernen, stellt in der Regel keine Überforderung dar. Die Idee von der sogenannten „doppelten Halbsprachigkeit“ ist nach wie vor weit verbreitet – die Ansicht also, dass zweisprachig aufwachsende Kinder keine der beiden

Sprachen „richtig“ beherrschen. Dies ist jedoch ein Mythos und wissenschaftlich nicht haltbar (Chilla et al., 2013; Panagiotopoulou, 2016; Tracy, 2008).

Alle Menschen sind prinzipiell dafür ausgestattet, mehrere Sprachen gleichzeitig zu lernen. Die Bedingungen hierfür sind zu Beginn der Sprachentwicklung (0 – 3 Jahre) besonders günstig. Es gibt keine Schwelle, die man in einer Sprache überschreiten muss, bevor man auch die zweite erfolgreich erwerben kann. „Für die erfolgreiche Mehrsprachigkeit bedarf es (…) eines kontinuierlichen, intensiven und vielfältigen Sprachangebots in den beteiligten Sprachen“ (Tracy, 2007, S. 87).

Unter ebensolchen optimalen Entwicklungsbedingungen (quantitativ und qualitativ guter Input, keine SES) können Kinder zwei Erstsprachen mit guten Kompetenzen in allen sprachlichen Bereichen entwickeln.

8. Eltern sollten sehr viel Deutsch mit ihren Kindern sprechen, unabhängig davon, was ihre eigene Muttersprache ist.

Stimmt nicht!

Die Familienmitglieder sollten die Sprache sprechen, die sie am besten beherrschen, denn Sprachvorbilder, die eine Sprache korrekt sprechen, sind extrem wichtig. Sie können aber beispielsweise außerhalb des familiären Umfelds Deutsch sprechen (in der Kindertageseinrichtung, auf dem Spielplatz, im Supermarkt etc.). Für die Sprachlernenden ist es bedeutsam, dass ihre Familiensprachen ebenso wie die Umgebungssprache(n) verwendet und positiv bewertet werden. Pädagogische Fachkräfte können dazu beitragen, indem sie die Familiensprachen im Kita-Alltag aufgreifen, gemeinsam mit den Kindern thematisieren und wertschätzen (De Houwer, 2015) und sie somit auch motivieren, ihre Familiensprache(n) zu nutzen. Wertschätzung und ein gutes Beherrschen der jeweilige(n) Familiensprache(n) steht auch im Zusammenhang mit dem sozioemotionalen Wohlbefinden der Kinder (Ertanir et al., 2019; Han, 2010; Winsler et al., 2014).

9. Kleinkinder können durch deutschsprachiges Fernsehen effektiv beim Deutschlernen unterstützt werden.

Stimmt nicht!

Studien belegen, dass Kleinkinder eine Sprache nur lernen, wenn eine reale Person mit ihnen interagiert (z. B. Kuhl et al., 2003; Roseberry et al., 2014). Das bedeutet, dass man eine Sprache nur in sozialer Interaktion lernt und dadurch, sie selbst zu sprechen. Im weiteren Verlauf kann es durchaus förderliche Effekte von z. B. Hörspielen und anderen Medien geben (Ritterfeld & Niebuhr-Siebert, 2020).

10. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung und der dortige Kontakt mit der Sprache reichen aus, um Deutsch zu erlernen.

Stimmt eigentlich!

Im Prinzip genügen der Besuch einer Kindertageseinrichtung und das dortige Eintauchen in die Umgebungssprache. Allerdings ist der Spracherwerb einerseits abhängig von der Quantität des Besuchs: Je frühzeitiger der Sprachkontakt erfolgt und je länger er andauert (mehrere Stunden täglich), desto schneller können sich die sprachlichen Fähigkeiten entfalten. Und andererseits ist auch die Qualität des sprachlichen Inputs entscheidend: Je reichhaltiger und variantenreicher die Sprachverwendung ist, je optimaler der sprachförderliche Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern ist und je bedeutsamer die sprachlichen Interaktionen für die Kinder sind, desto einfacher und schneller kann die Umgebungssprache gelernt werden (siehe auch Einflussfaktoren für die Sprachentwicklung von Kolb & Fischer, 2019).

Quellen

Bak, T. H., Nissan, J. J., Allerhand, M. M., & Deary, I. J. (2014). Does bilingualism influence cognitive aging?. *Annals of neurology, 75*(6), 959 – 963. https://doi.org/10.1002/ana.24158

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia, 45*(2), 459 – 464. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(4), 240 – 250.

Chilla, S. (2020). Mehrsprachige Entwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 109 – 130). Springer.

Chilla, S., Rothweiler, M., & Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik.* Reinhardt.

De Bruin, A., Treccani, B., & Della Salla, S. (2015). Cognitive advantage in bilingualism: an example of publication bias? *Psychological Science, 26*(1), 99–107. https://doi.org/10.1177/0956797614557866

De Houwer, A. (2015). Integration und Interkulturalität in Kindertageseinrichtungen – Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle, M. Wertfein, & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch* (S. 113 – 125). Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666701733.113

Ertanir, B., Kratzmann, J., & Sachse, S. (2019). Sozio-emotionale Kompetenzen mehrsprachiger Kindergartenkinder und deren Wechselwirkungen mit den Sprachleistungen im Deutschen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 51*(1), 31–44. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000207

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

Halser, R., & Filiz, N. (2019). Translanguaging als (sprach)pädagogische Praxis: Sprachinklusives Handeln am Beispiel der Kita Amana des BFmF e.V. In A. Andreas & A. Steinlen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen: Band II. Sprachenvielfalt als Ressource begreifen* (S. 119 – 129). Dohrmann.

Han, W. J. (2010). Bilingualism and socioemotional well-being. *Children and Youth Services Review, 32*(5), 720 – 731. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.01.009

Kolb, N., & Fischer, U. (2019). *QITA – Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit.* Universitätsverlag Hildesheim. https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/977

Kuhl. P. K., Tsao, F.-M., & Liu, H.-M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Science, 100*(15), 9096 – 9101. http://ilabs.washington.edu/kuhl/pdf/Kuhl_etal_PNAS_2003.pdf

Panagiotopoulou, A. (2016). *WiFF Expertisen: Band 46. Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis.* WiFF. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf

Riehl, C. M. (2006). Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In L. Reiberg (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Mehrsprachigkeit macht Schule.* (Band 4, S. 15 – 24). Gilles und Francke. https://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_04_2006.pdf

Ritterfeld, U., & Niebuhr-Siebert, S. (2020). Mediale Einflüsse auf die Sprachentwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 359 – 380). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_16

Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2014). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development, 85*(3), 956–970. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3962808/

Rothweiler, M., & Ruberg, T. (2011). *WiFF Expertisen: Band 12. Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache.* WiFF. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_12__RothweilerRuberg_Internet.pdf

Sachse, S., Bockmann, A. K., & Buschmann, A. (Hrsg.). (2020). *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter.* Springer.

Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit – Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention.* Georg Thieme.

Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ: Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache.* Hogrefe.

Tracy, R. (2006). Sprachmischung: Herausforderungen und Chancen für die Sprachwissenschaft. *Deutsche Sprache (34),* 44 – 60. https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2006.01.06

Tracy, R. (2007). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb Formen Förderung* (S. 69 – 92). Attempto-Verlag.

Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.* Francke.

Tracy, R., & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Band 3, S. 495 – 535). Hogrefe.

Winsler, A., Kim, Y. K., & Richard, E. R. (2014). Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. *Developmental Psychology, 50*, 2242 – 2254. https://doi.org/10.1037/a0037161

Weiterführende Literatur:

Chilla, S., & Niebuhr-Siebert, S. (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa: Grundlagen-Konzepte-Bildung.* Kohlhammer.

Egert, F., Buschmann, A., Jahn, M., Titze, T., & Sachse, S. (2020). *Lehrbuch Sprachbildung* [Manuskript in Vorbereitung].

1.4 Responsive Interaktion

Anke Buschmann und Catherine Walter-Laager

Sensitive Responsivität

Responsivität geht auf das Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit zurück, welches in den 1970ern von Mary Ainsworth entwickelt wurde (Ainsworth & Bell, 2003). Eine pädagogische Fachkraft handelt responsiv, wenn sie unmittelbar und angemessen auf Kommunikationssignale von Kindern eingeht.

Sensitive Responsivität bezeichnet die Fähigkeit, Signale von Kindern zu bemerken, darauf zu reagieren (= Responsivität) und das Antwortverhalten feinfühlig auf die kindlichen Signale abzustimmen (= Sensitivität). Pädagogische Fachkräfte handeln sensitiv-responsiv, wenn sie zugängig und aufmerksam sind, prompt reagieren und die Zeichen der Kinder richtig interpretieren. Auch eine interessierte, engagierte und von Akzeptanz geprägte Haltung, um ein wertschätzendes emotionales Klima zu etablieren, ist in diesem Zusammenhang bedeutsam. Die pädagogische Fachkraft sollte achtsam im Umgang mit Stimmungen und Emotionen der Kinder sein und sie angebracht stimulieren, z. B. diese den Kindern spiegeln oder sie danach fragen (Gutknecht, 2014; Remsperger, 2015). Fehlende Responsivität zeigt sich beispielsweise indem die pädagogische Fachkraft gehetzt, ungeduldig oder abwesend ist und/oder gleichgültig bzw. desinteressiert wirkt (Gutknecht, 2014).

Responsive Interaktionen sind das Fundament für Entwicklungs- und Bildungsprozesse bei Kindern und wichtig für die sozial-emotionale und sprachliche Entwicklung (ebd.). Füttert eine pädagogische Fachkraft z. B. Kleinstkinder, liegt sensitive Responsivität vor, wenn:

- das Essen in angemessenem Tempo stattfindet,
- die pädagogische Fachkraft Unterstützungsstrategien wie die Zwei-Löffel-Technik einsetzt (d. h., das Kind wird gefüttert, bekommt aber auch einen eigenen Löffel),
- die pädagogische Fachkraft bewusst die sinnliche Ess-Umgebung gestaltet und
- das Kind nicht in seinen Bewegungen einschränkt (z. B. Lätzchenfixierung vermeidet oder das Kind nicht zwischen Tisch und Stuhl einklemmt; ebd.), sondern die Situation so gestaltet, dass die Kinder gut ans Essen herankommen und wenn Unterstützung notwendig ist, diese gegeben wird (z. B. indem die pädagogischen Fachkräfte helfen, den Stuhl nahe genug an den Tisch heranzuschieben).

Um die sensitive Responsivität sowie die qualitativen Interaktionsabläufe und -strukturen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern untersuchen zu können, wurden im Rahmen einer ethnographischen Feldforschung in acht Kindertageseinrichtungen Videobeobachtungen durchgeführt (Remsperger, 2011). Insgesamt wurden 39 pädagogische Fachkräfte in Interaktionen mit 2- bis 6-jährigen Kindern gefilmt. Die wiederholte Betrachtung von Interaktionssequenzen ermöglichte die Beschreibung unterschiedlicher Nuancen sensitiver Responsivität. In einem mehrstufigen Analyseverfahren konnte ergründet werden, inwiefern sich der Grad der sensitiven Responsivität im Verlauf einzelner Interaktionen verändert und wie sich sensitiv-responsives pädagogisches Verhalten auf die Kinder auswirkt. Die Ergebnisse dieser Feldstudie zeigen, dass sensitiv-responsives pädagogisches Verhalten fortlaufende Gesprächsbeiträge der Kinder und das Äußern ihrer Emotionen begünstigt und dass es mit einer Stimulation des kindlichen Handelns und Denkens einhergeht (ebd.). Blickkontakt, Ruhe und Verständnis kennzeichnen sensitiv-responsive Situationen. Das *präsent Sein* unterstützt sowohl die Beziehung zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft als auch die kindlichen Lernprozesse.

Bedeutung der Responsivität für die sprachliche Bildung

Das Sprachumfeld ist – neben den biologischen (Sprach-)Lernvoraussetzungen des Kindes – ein wichtiger Faktor für den kindlichen Spracherwerb (siehe auch Kapitel „1.2 Sprachliche Bildung“).

Empirische Studien belegen einen Zusammenhang zwischen den Abstimmungen der mütterlichen Äußerungen auf den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus und dem Sprachverständnis der Kinder im Alter von 13 Monaten (Baumwell et al., 1997). Das heißt, je mehr die Bezugsperson ein sensitiv responsives Sprachverhalten zeigt, desto größer ist ihr positiver Einfluss auf die Entwicklung des Sprachverständnisses ihres Kindes. Sensitiv responsives Sprachverhalten bedeutet konkret, auf eine kindliche (non-)verbale Äußerung und den kindlichen Fokus des Interesses prompt einzugehen, d. h. innerhalb von fünf Sekunden zu reagieren und unter Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus dem Kind zu antworten, seine Aktivitäten und/oder den Gegenstand in seinem Aufmerksamkeitsbereich zu benennen. Fehlende bzw. verzögerte Reaktionen auf kindliche Signale oder auch stark lenkendes Eingreifen (z. B. Umlenken des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus oder Unterbrechung einer kindlichen Aktivität) hingegen sind wenig sprachlernunterstützend. Weiterhin zeigen Studien einen Zusammenhang zwischen der mütterlichen Responsivität und dem Erreichen sprachlicher Meilensteine (wie z. B. erste Wörter, 50-Wort-Grenze, flexible Mehrwort-Kombinationen, Vergangenheitsformen) im Alter von 9 bis 21 Monaten (Tamis-LeMonda et al., 2001) sowie zwischen der mütterlichen Responsivität im Alter von 2 Jahren und den Fähigkeiten im Sprachverständnis und der Sprachproduktion der Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren (Hudson et al., 2015). Das heißt, je häufiger die Kinder responsives (Sprach-)Verhalten erfahren, desto früher erreichen sie die oben genannten sprachlichen Meilensteine und desto besser entwickeln sich ihre Sprachfähigkeiten.

Die letzte Studie belegt besonders eindrücklich die längerfristige Bedeutung der Responsivität für die Entfaltung der sprachlichen Kompetenzen. Hudson et al. (2015) untersuchten, inwieweit die mütterliche Responsivität gegenüber 2-Jährigen in ihrer Sprachentwicklung verzögerten Kindern die weitere Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten beeinflusst. Die Untersuchung der Responsivität ergab, dass das Verhalten von 43 % der an der Untersuchung teilnehmenden Mütter als hoch bis sehr hoch responsiv eingeschätzt wurde. Bei 18 % der Mütter wurde das Verhalten hingegen als niedrig bis sehr niedrig responsiv eingeschätzt. Die Nachuntersuchungen der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder bestätigten einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Responsivität im frühen Kindesalter und dem Spracherwerb der Kinder im Alter von 3 und 4 Jahren: je höher die Responsivität, desto höher lagen die späteren rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten der Kinder. Je besser es also gelang, im Freispiel auf die sprachlichen Äußerungen und Aktivitäten der 2 Jahre alten Kinder einzugehen und ihrer Aufmerksamkeit zu folgen, desto besser waren später die sprachlichen Kompetenzen der Kinder. Die Responsivität ist somit ein hervorragender Prädiktor für die weitere Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, und dies sowohl für das Sprachverständnis als auch für die Sprachproduktion.

Responsivität ist demnach äußerst bedeutsam und wirksam in Bezug auf die Entwicklung aller Kinder. Der positive Zusammenhang zwischen einem responsiven Interaktionsstil und der Sprachentwicklung der Kinder ist empirisch bestätigt – sowohl bei Eltern (Buschmann et al., 2009; Roberts & Kaiser, 2011) als auch bei pädagogischen Fachkräften (Simon & Sachse, 2013). Responsive Interaktionen und das passende Sprachangebot der Bezugspersonen können die Kinder bei der Sprachentwicklung unterstützen – nicht nur in der Familie, sondern auch in den Kindertageseinrichtungen.

Eine responsive – das heißt einfühlsame, wenig lenkende, dafür auf die Interessen der Kinder eingehende, adäquat reagierende – pädagogische Fachkraft begleitet die Kinder in der Entwicklung ihrer kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten, indem sie ihnen genügend Raum und Zeit für eigene sprachliche Aktivitäten lässt, die Kinder aber im Blick behält und aufmerksam auf ihre Kommunikationsversuche und Äußerungen eingeht. Dies ist unter anderem bei verzögerter Sprachentwicklung besonders wichtig.

Die frühzeitige Anwendung interaktions- und sprachanregender Interventionen kann den Spracherwerb von allen Kindern unterstützen und ihnen damit nicht nur die sprachliche Entwicklung, sondern auch den Entwicklungsweg im kommunikativen, kognitiven und sozial-emotionalen Bereich erleichtern. Ziel soll sein, das Sprachumfeld der Kinder anzureichern und responsive Interaktionen zu schaffen, wobei ein entscheidender Fokus auf der Interaktion zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind liegt, als Schlüssel für eine alltagsintegrierte Unterstützung des Spracherwerbs. Dies ist vor allem für weniger sprachkompetente Kinder von Bedeutung, denn diese erleben insgesamt weniger Interaktionen sowohl mit pädagogischen Fachkräften als auch mit Peers in zudem geringerer Interaktionsqualität (Albers et al., 2013). Dabei sind gerade sie aufgrund ihrer Spracherwerbsprobleme in besonderem Maße auf hochwertige Interaktionen und ein auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes Sprachangebot angewiesen. Daher ist es für pädagogische Fachkräfte von großer Bedeutung, ein Bewusstsein für ihr eigenes Sprachverhalten den Kindern gegenüber zu entwickeln, ihre Unsicherheit gegenüber sprachauffälligen Kindern zu überwinden sowie diesen Kindern in hohem Maße responsiv zu begegnen und ihr Sprachangebot an den Sprachstand der Kinder anzupassen (Buschmann & Sachse, 2018, siehe auch Kapitel „1.2 Sprachliche Bildung“). Gleiches gilt für die Familien, welche selbstverständlich eine bedeutende Rolle spielen und einen großen Einfluss auf den Spracherwerb ihres Kindes haben (Buschmann, 2017).

Responsivität als ein Aspekt der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen

Pädagogische Qualität ist grundsätzlich aus der Kinderperspektive zu betrachten und lässt sich von den entwicklungsspezifischen Bedürfnissen der Kinder ableiten – so auch die Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen (siehe Kapitel „1.5 Interaktionsqualität“). Gute Interaktionsqualität ist Voraussetzung für die Befriedigung der physischen und psychischen Grundbedürfnisse der Kinder (Deci & Ryan, 1993). Dazu zählt das Bedürfnis nach Wirksamkeit (Kompetenz), Selbstbestimmung (Autonomie) und Zugehörigkeit (soziale Eingebundenheit) zu erfahren sowie eine alters- und entwicklungsgemäße Bildung zu erhalten (Becker-Stoll et al., 2015). Dies setzt eine vertrauensvolle und stärkende pädagogische Fachkraft-Kind-Beziehung voraus.

Kinder lernen vor allem in sozialen Interaktionen und durch die emotionale Beziehung zu den Personen, mit denen sie interagieren. Deshalb hängen frühe Bildungsprozesse und -chancen auch von den Beziehungs- und Bindungsprozessen ab (Ahnert, 2010). Je sicherer die Bindung, desto freier können Kinder ihre Lebenswelt erkunden und beim Interagieren und Explorieren neue Erfahrungen sammeln. Eine feinfühlige, unterstützende, wertschätzende und verlässliche Beziehung zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern – und somit responsives Verhalten – bildet demzufolge die Grundlage der frühen Bildung.

Forschungsergebnisse weisen auf positive Auswirkungen guter Interaktionsqualität auf die Entwicklungs- und Bildungsverläufe der Kinder hin (Pianta et al., 2016) und zeigen Zusammenhänge zwischen hochwertigen sozio-emotionalen Interaktionen und der positiven Entwicklung von Sprache, Literacy und Mathematik sowie Sozialkompetenz (Ahnert, 2013; Ahnert et al., 2012; Hamre et al., 2014; Sommer & Sechtig, 2016). Qualitativ hochwertige Kindertageseinrichtungen tragen verstärkt zu Chancengerechtigkeit bei (z. B. Whalen, et al., 2016). Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse sind eine hohe individuelle Beziehungsqualität, professionelle Responsivität und feinfühlige Unterstützung sowie eine gute Organisation der Lernsituation (Becker-Stoll et al., 2015).

Die nachfolgenden Reflexionsfragen sowie die Ideen für den fachlichen Austausch bieten eine Möglichkeit, Responsivität und Interaktionsqualität in den Kindertageseinrichtungen unter die Lupe zu nehmen und daran zu arbeiten (siehe auch „Exkurs: Qualitätsentwicklungsverfahren zur Unterstützung der Nachhaltigkeit“). Weitere praktische Übungen zur Auseinandersetzung mit responsivem Sprach- und Interaktionsverhalten finden sich beispielsweise auch in Egert et al. (2020).

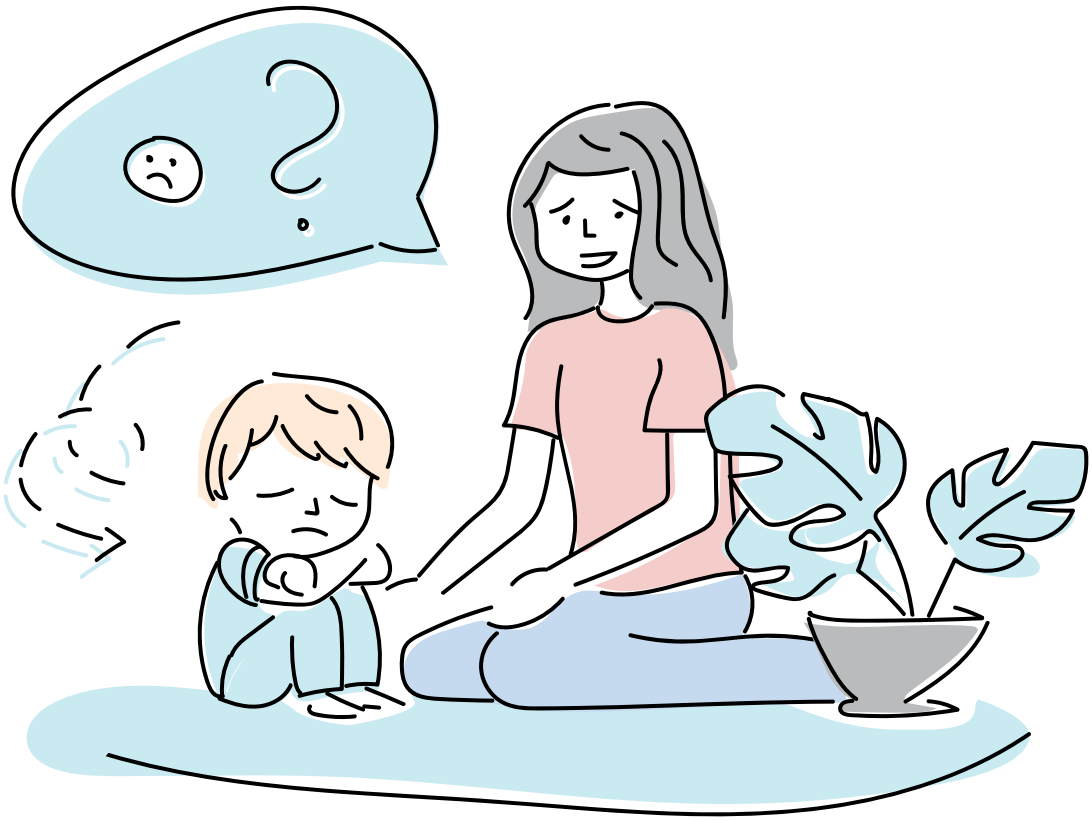


Reflexionsfragen

Was bedeuten die Erkenntnisse zur (sensitiven) Responsivität konkret für Ihren Kita-Alltag?

Welche Beispiele für responsive Interaktionen zwischen Ihnen/pädagogischen Fachkräften und Kindern fallen Ihnen ein, die nicht länger als zwei Wochen her sind?

Unter welchen Bedingungen können Ihrer Erfahrung nach responsive Interaktionen besonders oft entstehen?





Ideen für den fachlichen Austausch

Erfahrungsaustausch zur responsiven Grundhaltung

Dauer:	ca. 20 Minuten
Material:	Zwölf Aussagen (siehe unten), die eine responsive Grundhaltung ausdrücken, ausgedruckt und auf einem Tisch oder in der Mitte des Raumes bereitgelegt (jeweils eine Aussage für jede Teilnehmerin/jeden Teilnehmer; ggf. die gleiche Aussage mehrmals verwenden)
Information:	Grundlagen des Spracherwerbs im Kita-Alltag sind a) positive Beziehungen und anregende Interaktionen zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft und b) das Bereitstellen von Informationen durch die pädagogische Fachkraft zur Erweiterung der Sprachfähigkeit und zur Aufrechterhaltung von Interaktionen. Eine responsive Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft bietet dem Kind eine motivierende und sichere (Sprach-)Lernumwelt, die es benötigt, um seine kommunikativen Fähigkeiten einzusetzen und weiterzuentwickeln. Doch wie sehen responsive Interaktionen aus?
Ablauf:	Wählen Sie eine der Aussagen aus und berichten Sie kurz eine aktuelle Erfahrung dazu. Reflektieren Sie für sich, was die in Ihrer ausgewählten Aussage thematisierten Aspekte responsiven Handelns bei den Kindern bewirken. Aussagen (Remsperger, 2013): 1. Ich bin zugänglich und interessiert an dem, was die Kinder erzählen, zeigen und tun. 2. Ich habe Zeit und Ruhe, den Kindern aufmerksam zuzuhören. 3. Ich nehme die verbalen und nonverbalen Signale der Kinder wahr und reagiere darauf. 4. Ich suche und halte den Blickkontakt mit den Kindern. 5. Ich frage nach und versuche, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder zu verstehen. 6. Ich begegne den Kindern mit Offenheit, Wertschätzung und Akzeptanz. 7. Ich greife die Gefühle der Kinder prompt auf und zeige mit Bedacht eigene Emotionen. 8. Ich befinde mich auf Augenhöhe mit den Kindern und lasse Körperkontakt zu. 9. Ich lasse mich von der Begeisterung der Kinder anstecken und nehme ihre Lerngelegenheiten wahr. 10. Ich bestärke die Kinder in dem, was sie sagen und tun. 11. Ich greife die Ideen der Kinder auf und rege sie zu neuen Gedanken und Handlungen an. 12. Ich lasse den Kindern Freiräume, damit sie sich selbsttätig und eigenständig erproben können.



Ideen für den fachlichen Austausch

Erarbeitung einer interaktions- und sprachanregenden Grundhaltung

Dauer:	ca. 20 Minuten
Material:	Flipchart, Stifte
Information:	Nach Weitzman & Greenberg (2002) umfasst eine interaktions- und sprachanregende Grundhaltung die Äußerungen und Initiativen der Kinder wahrzunehmen und ernst zu nehmen und auf diese responsiv zu reagieren. In einer responsiven Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind signalisiert die Fachkraft dem Kind, dass seine Äußerungen unabhängig von der lautsprachlichen Kompetenz wertvoll und von Interesse sind. Doch wie sieht eine responsive, sprachanregende Grundhaltung ganz konkret aus? Dazu gehört unter anderem sich einen Moment Zeit zu nehmen und dem Kind direkt zuzuwenden, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen, das Kind erwartungsvoll und freundlich anzuschauen, zu fragen: *„Was möchtest du?“*, und abzuwarten, was das Kind (non-)verbal äußert, genau zuzuhören, ausreden zu lassen und interessiert auf die Äußerung des Kindes einzugehen (Buschmann, 2015).
Ablauf:	Reflektieren Sie gemeinsam oder für sich, wie eine pädagogische Fachkraft auf die folgende Situation reagieren würde, um eine sprachlich anregende und responsive Fachkraft-Kind-Interaktion zu schaffen: *Ein Kind zeigt der pädagogischen Fachkraft eine Pfütze, in der ein Marienkäfer schwimmt.* Sammeln Sie gemeinsam am Flipchart Verhaltensweisen, die einen responsiven, sprachanregenden Interaktionsstil kennzeichnen und fassen Sie abschließend zusammen, welche Aspekte für Sie bzw. Ihr Team eine interaktions- und sprachanregende Grundhaltung ausmachen.

Quellen

Ahnert, L. (2010). *Wie viel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat.* Spektrum.

Ahnert, L. (2013). Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der Frühen Kindheit* (S. 75 – 85). Cornelsen.

Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Mardy, T., & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to student's stress regulation? *Attachment and Human Development*, *14*(3), 249 – 263. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.673277

Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (2003). Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 286 – 303). Klett-Cotta.

Albers, T., Bendler, S., Lindmeier, B, & Schröder, C. (2013). Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. *Frühförderung Interdisziplinär, 4*, 222 – 231. http://dx.doi.org/10.2378/fi2013.art13d

Baumwell, L., Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant Behavior and Development*, *20*(2), 247 – 258. https://doi.org/10.1016/S0163-6383(97)90026-6

Becker-Stoll, F., Niesel, R., & Wertfein, M. (2015). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung.* Herder.

Buschmann, A. (2015). Gezielte Anleitung von Bezugspersonen zu sprachförderlichen Alltagsinteraktionen. In S. Sachse (Hrsg.), *Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen – Kleinkindphase* (S. 185 – 203). Urban & Fischer.

Buschmann, A. (2017). *Heidelberger Elterntraining frühe Sprachförderung: HET Late Talkers* (3. Auflage). Elsevier.

Buschmann, A., Jooss, B., Rupp, A., Feldhusen, F., Pietz, J., & Philippi, H. (2009). Parent based language intervention for 2-year-old children with specific expressive language delay: a randomised controlled trial. *Archives of Disease in childhood, 94*(2), 110 – 116. https://doi.org/10.1136/adc.2008.14157

Buschmann, A., & Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education, 53*(1), 66 – 78. https://doi.org/10.1111/ejed.12263

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(2), 223 – 238. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf

Egert, F., Buschmann, A., Jahn, M., Titze, T., & Sachse, S. (2020). *Lehrbuch Sprachbildung* [Manuskript in Vorbereitung].

Gutknecht, D. (2014). Responsivität: Antworten und sich abstimmen. Klärung des Begriffs und Praxisbeispiele. *Welt des Kindes, 2*, 44 – 46. https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=581:responsivitaet-antworten-und-sich-abstimmen&catid=44

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations with Preschool Children's Development. *Child Devolpment, 85*(3), 1257 – 1274. https://doi.org/10.1111/cdev.12184

Hudson, S., Levickis, P., Down, K., Nicholls, R., & Wake, M. (2015). Maternal responsiveness predicts child language at ages 3 and 4 in a community-based sample of slow-to-talk toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders, 50*(1), 136 – 142. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12129

Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *Future of Children, 26*(2), S. 119 – 137. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118551.pdf

Remsperger, R. (2011). Auf die Beziehungsgestaltung kommt es an – Sensitive Responsivität im pädagogischen Alltag. *Frühe Kindheit, 1*(11), 27 – 31. http://liga-kind.de/fk-111-remsperger/

Remsperger, R. (2013). Das Konzept der Sensitiven Responsivität: Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion. *Frühe Bildung, 2*(1), 12 – 19. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000072

Remsperger, R. (2015). Sensitive Responsivität. In M. Rißmann (Hrsg.), *Lexikon Kindheitspädagogik.* Carl Link.

Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: a meta-analysis. *American journal of speech-language pathology, 30*(3), 180 – 199. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055)

Simon, S., & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8*(4), 379 – 397. https://budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/15376/13474

Sommer, A., & Sechtig, J. (2016). Sozio-emotionale Interaktionsqualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten. *Frühe Bildung, 5*(1), 13 – 21. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000240

Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children´s achievement of language milestones. *Child Development, 72*(3), 748 – 767. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313

Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving it. A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings.* The Hanen Centre.

Whalen, S. P., Horsley, H. L., Parkinson, K. K., & Pacchiano, D. (2016). A Development Evaluation Study of a Professional Development Initiative to Strengthen Organizational Conditions in Early Education Settings. *Journal of Applied Research on Children, 7*(2), Artikel 9. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188424.pdf

1.5 Interaktionsqualität

Catherine Walter-Laager

Der tägliche Kontakt zu Kindern und das Ausüben pädagogischer Arbeit sind eine Selbstverständlichkeit für alle pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Sie agieren mit einzelnen Kindern, mit kleinen und großen Kindergruppen. Die pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion gilt allgemeinhin als Schlüssel für gelingende kindliche Lern- und Bildungsprozesse (Anders, 2013; Sylva et al., 2004). Aber: Die Qualität der Prozesse ist dabei ausschlaggebend für eine positive Entwicklung der Kinder.

Im Rahmen einer Good-Practice-Studie (Walter-Laager et al., 2018) wurden 11 Merkmale guter Interaktionsqualität in der Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren entwickelt: Individuelle Bedürfnisse berücksichtigen, Regulation von Emotionen unterstützen, Konflikte begleiten, Signale deuten, Impulse geben, sinnliches Erkunden anbieten und zulassen, Einführen und Einhalten von Regeln, präsent sein, Partizipation ermöglichen, Beziehung erleben und anregend kommunizieren. All dies sind zwingende Merkmale, an denen eine gute Krippenpädagogik festgemacht werden kann. Im Detail gibt es zu jedem der Merkmale viel zu diskutieren und dies vermutlich in allen Kita-Teams und zwar immer und immer wieder: Was genau meinen wir mit „individuelle Bedürfnisse berücksichtigen“? Wie machen wir das beim Essen und Schlafen? Zur Reflexion und (Weiter-)Entwicklung von Interaktionsqualität kann das Heft „Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen“ (ebd.) genutzt werden.

Praktisch bedeutet hochwertige Interaktionsqualität für den pädagogischen Alltag:

> Die pädagogischen Fachkräfte agieren als sicherheitsgebende Bezugspersonen. Sie bauen positive Beziehungen zu allen Kindern auf und stellen deren Wohlbefinden sicher.

> Die pädagogischen Fachkräfte geben den Kindern wichtige, auf jedes einzelne Kind zugeschnittene, förderliche Lern- und Entwicklungsanregungen. Durch tragfähige, positive Beziehungen machen sie die Kindertageseinrichtung zum Explorations- und Erfahrungsraum und geben adaptive Anregungen für Bildungs- und Lernerfahrungen.

Eine theoretisch-wissenschaftliche Unterteilung der Interaktionen in die Bereiche soziale Interaktionen und kognitiv-anregende Interaktionen wurde schon in den 1980er Jahren von der Forschergruppe um Kathy Sylva vorgeschlagen (Sylva et al., 1980) und wird ebenfalls in der aktuellen Literatur, auch in Bezug auf Messinstrumente der Interaktionsqualität, beibehalten. Zwei aktuelle Beispiele sind:

a. die GInA (Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag; Weltzien & Söhnen, 2019). Hier werden Konstrukte zur Feinfühligkeit bzw Responsivität von besonderen kognitiv-anregenden Interaktionsformaten wie Sustained-Shared Thinking (SST), Joint Attention oder Scaffolding unterschieden.

b. die GrazIAS (Grazer Interaktionsskala; Walter-Laager et al., 2019). Hier werden die Interaktionsmerkmale unterteilt in Beziehung und Wohlbefinden vs. Lern- und Entwicklungsanregung.

Dem Bereich *Beziehung und Wohlbefinden* werden die folgenden Interaktionsmerkmale der GrazIAS (Walter-Laager et al., 2018; 2019) zugeordnet: Präsent sein und Signale deuten, Beziehung erleben, Einführen und Einhalten von Regeln, Konflikte begleiten, individuelle Bedürfnisse berücksichtigen und Emotionsregulation unterstützen; dem Bereich Lern- und Entwicklungsanregung die Merkmale: Partizipation ermöglichen, Impulse geben, sinnliches Erkunden und anregend Kommunizieren.

Trotz dieser formalen Trennung besteht eine enge Verbindung und Abhängigkeit der beiden Bereiche und der Merkmale untereinander (Wadepohl & Mackowiak, 2016). Zusammen sind sie stark! Beide Bereiche der Interaktionsqualität können nur im Zusammenspiel positiv zur Entwicklung der Kinder beitragen.

Im Hinblick auf eine positive Entwicklung und eine nachhaltige Sicherung der Interaktionsqualität ist es sinnvoll, sich immer wieder mit verschiedenen Interaktionsmerkmalen aus den beiden Bereichen *Beziehung und Wohlbefinden und Lern- und Entwicklungsanregung* auseinanderzusetzen (siehe auch „Exkurs: Qualitätsentwicklungsverfahren zur Unterstützung der Nachhaltigkeit“). Eine kontinuierliche Auseinandersetzung ist auch deshalb wichtig, da Interaktionen tagtäglich neu gestaltet werden und auch eine gute oder sogar ausgezeichnete Interaktionsqualität nicht bedeutet, dass sie konstant gegeben ist. Da die pädagogischen Fachkräfte ständig neu aufgefordert sind zu interagieren, kann das Reflektieren darüber sie in ihrer täglichen Arbeit unterstützen, bisher eher wenig genutzte Möglichkeiten oder Situationen für qualitativ hochwertige Interaktionen (siehe Kapitel „1.4 Responsive Interaktion“) zu erkennen und zu nutzen.

Reflexionsfragen

Welche Merkmale gehören für Sie zu einer guten Interaktionsqualität?

Wie können Sie Interaktionsqualität konkret in der pädagogischen Praxis betrachten, reflektieren und weiterentwickeln?

Welche konkreten Beispiele aus Ihrer Praxis fallen Ihnen ein, wie in einer gelungenen, positiven Beziehungssituation mit einem (Klein-)Kind eine Lern- und Entwicklungsanregung eingebunden werden kann?



Ideen für den fachlichen Austausch

Dreischritt zur Initiierung und Gestaltung von sprachanregenden Dialogen mit Kindern

Dauer: 15 – 30 Minuten

Material: Visualisierung des Dreischritts (siehe Abbildung 2) ausgedruckt und auf dem Tisch oder an der Wand für alle sichtbar bereitgestellt.

Information: Der Dreischritt (Hildebrandt, 2020) ist ein kommunikationsanregendes Dialogformat für Kindertageseinrichtungen in drei Schritten. Dessen alltagsintegrierter Einsatz durch die pädagogische Fachkraft ermöglicht es dem Kind/den Kindern, leicht in einen Dialog zu kommen und gemeinsam über einen Sachverhalt nachzudenken.

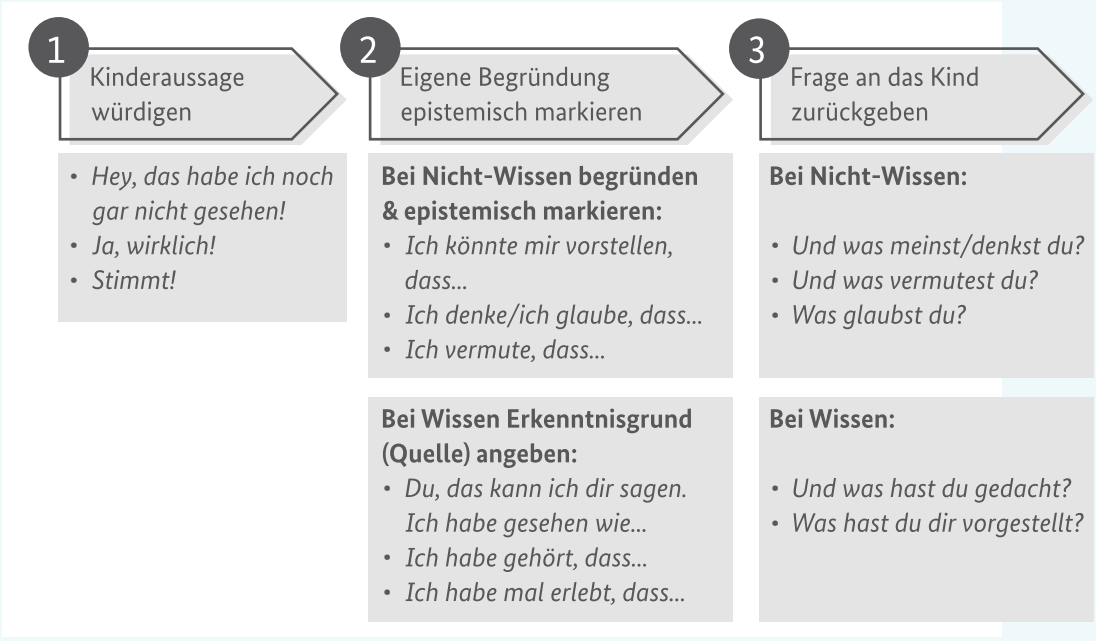


Abbildung 2: *Dreischritt nach Hildebrandt, 2020*

Im ersten Schritt würdigt die pädagogische Fachkraft zunächst die Aussage des Kindes und zeigt dem Kind damit, dass es wahrgenommen wurde. Im zweiten Schritt markiert sie epistemisch, d.h. kennzeichnet ihre Perspektive oder die persönliche Einschätzung in Bezug auf den vom Kind hervorgebrachten Sachverhalt und begründet diese. Mit einem solchen Dialogverhalten signalisiert die pädagogische Fachkraft bei Nicht-Wissen, dass es in Ordnung ist, etwas nicht genau zu wissen, diese Unsicherheit eine Person aber nicht daran hindert, nach Erklärungen zu suchen.

Ideen für den fachlichen Austausch

Indirekt zeigt sie den Kindern so, dass es immer verschiedene Sichtweisen auf einen Sachverhalt geben kann und dass Sachverhalte begründungsbedürftig sind. Wenn die pädagogische Fachkraft jedoch weiß, wie es sich verhält, warum etwas so oder so ist, dann gibt sie zusammen mit ihrer Erläuterung auch ihre Quelle an. Damit wird ebenfalls verdeutlicht, dass Wissen perspektivisch ist. Das Kind wird so angeregt die eigenen Ideen oder das eigene Wissen einzubringen, mitzuteilen und gemeinsam darüber nachzudenken. Im dritten Schritt wird eine offene Frage an das Kind gerichtet und der Dialog kann so leicht fortgeführt werden (siehe Beispieldialog in Abbildung 3).

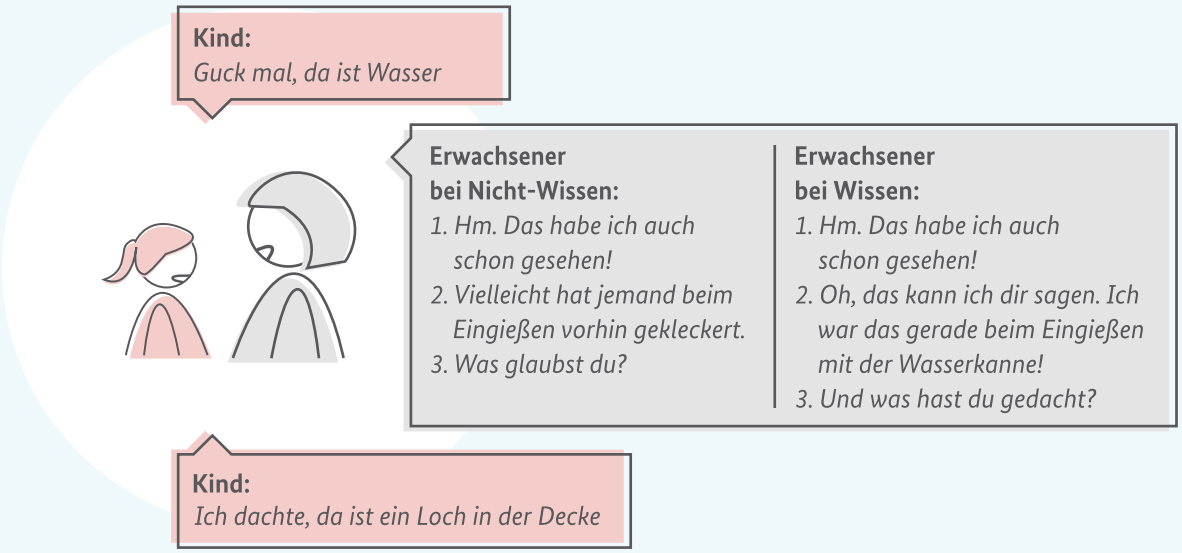


Abbildung 3: *Beispiel eines Dialogs im Dreischritt*

Ablauf:

Finden Sie sich in Zweierteams zusammen, um den Dreischritt miteinander zu üben. Zunächst übernimmt eine Person die Rolle des Kindes und denkt sich analog zum Beispielsatz *„Guck mal, da ist Wasser!“* eine typische oder ungewöhnliche Aussage aus, die Kinder im Alltag an pädagogische Fachkräfte richten. Die zweite Person, in der Rolle der pädagogischen Fachkraft, reagiert im „Dreischritt“ auf die Aussage, d. h. sie würdigt die Aussage, begründet ihren eigenen Erkenntnisstand und gibt eine Frage zurück. Darauf kann die erste Person, in der Rolle des Kindes, im besten Fall leicht reagieren und den Dialog fortsetzen. Danach werden die Rollen getauscht. Mehrfache Wiederholungen können den Dreischritt festigen. Reflektieren Sie anschließend im Zweierteam oder im Gesamtteam, inwiefern die Anwendung des Dreischritts im Kita-Alltag zur Steigerung der Interaktionsqualität beitragen kann.

Tipp:

Als Ausgangspunkt der Übung muss nicht unbedingt eine Kinderaussage genutzt werden. Auch zwischen Erwachsenen eines Teams kann der Dreischritt dialoganregend wirken. Nehmen Sie alltägliche, typische oder besondere Aussagen im Team zum Anlass, sich auszutauschen und sich gegenseitig im Dialog zu überraschen.



Ideen für den fachlichen Austausch

Merkmale für gute Interaktionsqualität reflektieren und weiterentwickeln

Dauer:	ca. 60 Minuten
Material:	Heft „Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen“ (Walter-Laager et al., 2018; online als PDF oder ausgedruckt)
Information:	Im oben genannten Heft gibt es zu jedem Merkmal (bzw. Good-Practice-Kriterium) für gute Interaktionsqualität einen kurzen theoretischen Input sowie den Hinweis auf Kurzfilme mit Ankerbeispielen aus dem pädagogischen Alltag, ergänzt durch methodische Vorschläge und mögliche Übungen zur Qualitätsentwicklung im Kita-Team.
Ablauf:	Wählen Sie sich eins der 11 Merkmale aus und führen Sie den dazugehörigen Workshop mit Ihrem Team durch. Reflektieren Sie ein bis zwei Wochen später gemeinsam im Team, was Sie in Bezug auf dieses Merkmal in Ihrer alltäglichen pädagogischen Praxis wahrgenommen haben und ob bzw. was sich verändert hat. Die 10 anderen Merkmale können Sie in weiteren Teamsitzungen gleichermaßen bearbeiten.
Tipp:	Reflektieren Sie die Entwicklung der Interaktionsqualität in Ihrer Kindertageseinrichtung auch aus Perspektive des Kindes und aus Perspektive der Familien: Stellen Sie sich vor, Sie sind ein Kind/Familienteil in Ihrer Kindertageseinrichtung. Beschreiben Sie aus dieser Sichtweise, woran sie am täglichen Geschehen merken, dass sich etwas an der Interaktionsqualität verändert hat.

Quellen

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*, 237 – 275. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5

Hildebrandt, F. (2020). Kognitiv anregende Interaktionen im Kita-Alltag gestalten – Warum es wichtig ist und wie es geht. In G. Müller & R. Thümmler (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik* (S. 193 – 206). Beltz/Juventa.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Elliot K., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-school Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154 – 167). Klinkhardt.

Sylva, K., Roy, C., & Painter, M. (1980). *Childwatching at Playgroup and Nursery School.* Grant McIntyre.

Wadepohl, H., & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung, 5*, 22 – 30. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000241

Walter-Laager, C., Flöter, M., Geißler, C., Petritsch, M., & Pölzl-Stefanec, E. (2019). *Grazer Interaktionsskala für Kinder unter drei Jahren (GrazIAS 0-3). Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kindern feststellen und weiterentwickeln. Messinstrument für Interaktionsqualität in außerhäuslichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen.* Karl-Franzens-Universität.

Walter-Laager, C., Pölzl-Stefanec, E., Gimplinger, C., & Mittischek, L. (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende.* Karl-Franzens-Universität. https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitheft_GQSM_Gute_Qualitaet_sichtbar_machen.pdf

Weltzien, D., & Söhnen, S. A. (2019). Die Interaktions- und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag. Erste Befunde zur Fremdeinschätzung und Selbstauskunft der Fachkräfte in dem Projekt InkluKiT. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 5*(1), 6 – 29.

2 Inklusive Pädagogik

Einleitung in das Handlungsfeld

Wir leben in einer heterogenen Gesellschaft, in der sich Menschen in vielfacher Hinsicht voneinander unterscheiden (Prengel, 2014). Auch in Kindertageseinrichtungen finden wir diese Vielfalt. Das Ziel einer *inklusiven Pädagogik* ist, allen Kindern und ihren Familien gerecht zu werden und jedem einzelnen Kind Mitbestimmung sowie größtmögliche Teilhabe am pädagogischen Alltag zuzugestehen. Dabei gilt es, Bildungsbarrieren zu erkennen und diese abzubauen (Booth et al., 2003; Nutbrown et al., 2013; Wagner, 2017). Das Aufwachsen unter Gleichaltrigen beinhaltet jedoch auch Ausschlussprozesse (Exklusion), denen Kinder ausgesetzt sind. Ein wichtiger Teil der pädagogischen Arbeit besteht deshalb darin, für diese Ausschlussprozesse sensibel zu sein, um sie minimieren zu können, sowie Schutz vor jeglicher Form der Diskriminierung zu gewährleisten (Wagner, 2017), sodass sich jedes Kind willkommen und sicher fühlt.

Die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik kann nur gelingen, wenn inklusive Prozesse auf verschiedenen Ebenen stattfinden (Klein et al., 1987). Demnach müssen pädagogische Fachkräfte ihre eigene Haltung zu Heterogenität reflektieren (subjektive Ebene der Haltung und Einstellungen), um inklusiv arbeiten zu können. Auch ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte feinfühlig und unterstützend mit Kindern interagieren, ihnen im pädagogischen Alltag Peerinteraktion ermöglichen und Bildungsverläufe individuell begleiten (interaktionelle Ebene). Dazu gehört ebenfalls, dass Kindertageseinrichtungen die Partizipation von Kindern und Familien ermöglichen, indem sie sich öffnen und mit Bildungs- und Lernorten im Sozialraum kooperieren (institutionelle Ebene) sowie Prozesse auf der organisatorischen Ebene vollziehen, beispielsweise indem sie sich als lernende Organisationen verstehen.

Weiterhin bedarf es fortwährender inklusiver Prozesse auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene (siehe Kron, 2009, sowie die Ausführungen im „Artikel: Verschiedene Perspektiven auf Inklusion“).

Im Rahmen einer inklusiven Pädagogik gilt das Prinzip einer „pädagogisch unteilbaren Gruppe“ (Hinz, 2002). Inklusive Pädagogik erfordert damit eine fortwährende Reflexion der Strukturen, innerhalb derer die pädagogischen Fachkräfte arbeiten sowie ihres eigenen pädagogischen Handelns und damit verbunden ihrer eigenen Haltung (Wagner, 2017). Es bedeutet ebenso, die Familien der Kinder immer mit in den Blick zu nehmen. Diese haben unterschiedliche Werte und Erfahrungen, die es aufzugreifen und zu respektieren gilt, um gemeinsam Lösungen für Herausforderungen zu finden und die Kinder dabei zu unterstützen, ein positives Bild von sich und anderen zu entwickeln (Derman-Sparks, 2014).

Im Handlungsfeld inklusive Pädagogik werden drei ausgewählte Themenschwerpunkte aufgegriffen, die sich mit den oben angesprochenen Aspekten befassen.

Diese sind

- Vielfalt von Kindern und Familien,
- inklusive Sprachinteraktion und
- inklusive Peerinteraktion.

Neben einer theoretischen Einführung in jeden Themenschwerpunkt finden Sie Anregungen, wie Sie diese Themenschwerpunkte in Teamsitzungen bearbeiten und Aspekte inklusiver Pädagogik im pädagogischen Alltag umsetzen können.



Reflexionsfragen

Welches Bild vom Kind ist mit einer inklusiven Pädagogik verbunden?

Welche Aspekte einer inklusiven Pädagogik sind für Sie besonders bedeutsam?

Welche Voraussetzungen für das Gelingen einer inklusiven Pädagogik müssen aus Ihrer Sicht gegeben sein?

Können in Ihrer Kindertageseinrichtung alle Kinder (altersgerecht) im pädagogischen Alltag mitentscheiden und ihre Interessen und Meinungen äußern? Wie können sie dies tun?

Wo gelingt Ihnen die Umsetzung inklusiver Pädagogik in Ihrer pädagogischen Arbeit besonders gut?

Wie können Sie es schaffen, dass sich jedes Kind angenommen und wertgeschätzt fühlt?





Ideen für den fachlichen Austausch

Sozialisation und Familienkultur

Dauer:	ca. 20 Minuten
Material:	Stifte und Papier
Ablauf:	Selbstreflexion und Erfahrungsaustausch zur Vielfalt der Familien: Tauschen Sie sich in Gruppen oder mit einer selbst gewählten Methode vor dem Hintergrund Ihrer eigenen Erfahrungen zum Thema „Sozialisation und Familienkultur“ aus. Mögliche Fragen können sein: • Welche Rituale gab es bei Ihnen zu Hause in Bezug auf die Begrüßung von Besucherinnen und Besuchern, das Mittagessen etc.? Sind Ihnen dazu die Gründe Ihrer Eltern bewusst? • Über was wurde in Ihrer Familie zwischen Eltern und Kindern gesprochen? Wo durften Sie Ihre Wünsche und Meinungen einbringen und wann war Ihnen das untersagt? • Welche Rituale kennen Sie von den Kita-Familien? Sind Ihnen diese angenehm oder finden sie manche unangemessen? Haben Sie mit den Eltern schon über Gründe für gewisse Rituale gesprochen? • Gab es schon Konfliktpunkte mit Familien wegen ihres Erziehungsverhaltens bzw. dem des Kita-Personals?

Quelle: Catherine Walter-Laager

Ideen für den fachlichen Austausch

Inklusive Maßnahmen für alltägliche pädagogische Herausforderungen

Dauer:	ca. 45 Minuten
Material:	Stifte und Papier
Information:	Diese Idee basiert auf dem aus Kanada stammenden Spiel „Spinclusion[1]“ zum Training inklusiven pädagogischen Denkens. Im Rahmen dieses Spiels werden Ideen inklusiver Maßnahmen zu bestimmten pädagogischen Situationen gesammelt und diskutiert. Dabei ist es wichtig, folgende drei Grundgedanken zu berücksichtigen: • positiv (statt negativ) über Unterschiede nachzudenken, • sich auf die Fähigkeiten der Menschen zu konzentrieren (und nicht auf ihre Beeinträchtigungen bzw. auf das, was sie nicht können) und • zu betrachten, wie sich die Menschen fühlen (und nicht wie sie aussehen). Die Rahmenbedingungen des Spiels sind: • Wir sind respektvoll und wertschätzend untereinander. • Nur eine Person spricht. • Jede Gruppe kommt zum Zug. • Es gibt keine falschen Antworten, solange die Grundgedanken berücksichtigt werden.
Ablauf:	Sammeln Sie einzeln oder in Kleingruppen Ideen für Maßnahmen, die in Bezug auf eine der folgenden pädagogischen Situationen getroffen werden können. Sie können eine Situation auswählen, welche für Sie selbst oder Ihre Gruppe besonders relevant oder herausfordernd ist. Bewährt haben sich als Denkansatz folgende Situationen: • In Ihre Nachbarschaft sind Familien aus dem Ausland gezogen. Was können Sie tun, damit sich deren Kinder in Ihrer Kindertageseinrichtung willkommen fühlen? • Sie beobachten in Lern- und Spielsituationen häufig gleiche Kleingruppenbildungen. Wie können Sie diese Situationen so gestalten, dass auch unterschiedliche Kinder zueinanderfinden? • Ein älteres Kind in Ihrer Gruppe ist noch nicht trocken. Die anderen Kinder ärgern es. Wie gehen Sie damit um?

1 „Spinclusion“ ist ein interaktives Spiel für Kinder und Erwachsene, das von „Community Living Toronto“ entwickelt wurde, einer Organisation, die sich seit 1948 der inklusiven Arbeit verschrieben hat. Das Spiel befördert die Entwicklung einer Willkommenskultur sowie einer inklusiven Umgebung in Einrichtungen/Organisationen.



Ideen für den fachlichen Austausch

- Ein Junge aus Ihrer Gruppe kommt gerne in Kleidern in die Gruppe. Wie können Sie sicherstellen, dass dieses Kind nicht geärgert wird?
- Die Kinder wollen zusammen mit dem Ball spielen. Wie kann das Spiel so gestaltet werden, dass auch das Kind im Rollstuhl teilhaben kann?

Im Anschluss stellen Sie (ggf. mit Ihrer Kleingruppe) Ihre Ideen vor. Versuchen Sie dabei, die ggf. von anderen bereits erwähnten Maßnahmen nicht noch einmal aufzuführen, sondern andere Maßnahmen einzubringen.

Nach jeder besprochenen Situation diskutieren Sie bitte abschließend: Haben wir die drei Grundgedanken (siehe oben) berücksichtigt?

Anschließend kann eine weitere Situation aus den genannten Beispielen oder aus der eigenen Praxis aufgegriffen, in Kleingruppen bearbeitet und dann wieder besprochen werden.

Quelle: Community Living Toronto. (n.d.). Spinclusion. http://www.spinclusion.ca/

Quellen

Booth, T., Ainscow, M., & Boban, I. (2003). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln.* Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Derman-Sparks, L. (2014, 13. Oktober). *Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für eine Pädagogik der Inklusion* [Vortrag]. Fachtagung Kinderwelten 4. Baustelle Inklusion: „Das bin ja ich!", Identität stärken – Zugehörigkeiten sichern –Familienkulturen schätzen, Berlin. https://baustelle2014.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/1-Louise_Derman-Sparks.pdf

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 53*, 354 – 361. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/hinz_inklusion.pdf

Klein, G., Kreie, G., Kron, M., & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern.* Deutsches Jugendinstitut.

Kron, M. (2009). 25 Jahre Integration im Elementarbereich – Ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. *Zeitschrift für Inklusion-Online, 1*(1). http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185

Nutbrown, C., Clough, P., & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the early years.* Sage.

Prengel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen.* Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prengel.pdf

Wagner, P. (2017). (Hrsg.). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung.* Herder.

Artikel: Verschiedene Perspektiven auf Inklusion

Timm Albers

Mehrebenenmodelle von Inklusion

Inklusion wird in der internationalen Forschungsliteratur häufig unter Rückgriff auf die bioökologische Systemtheorie von Urie Bronfenbrenner (siehe z. B. Bronfenbrenner, 1979, 2012) diskutiert (Odom et al., 1996). Inklusion stellt demnach einen Prozess dar, der sich auf mehreren Ebenen vollzieht und für den es verschiedene Modelle gibt.

Die Autorengruppe um Helmut Reiser arbeitet am Modell der integrativen Prozesse die Komplexität des pädagogischen Handelns in heterogenen Settings heraus: „Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen „Einigungen" zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Person als Abweichung zu verstehen" (Klein et al., 1987, S. 38).

Maria Kron (2006) illustriert ein Mehrebenenmodell der integrativen Prozesse anhand der konkreten Anforderungen an pädagogische Fachkräfte, die auf den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich bezogen werden:

> Auf der subjektiven, der innerpsychischen Ebene geht es zunächst um die Reflexion der eigenen Einstellung und Haltung gegenüber Vielfalt. Inwiefern auch die Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung die Einstellung zu Vielfalt und Heterogenität beeinflusst, sollte reflektiert werden. Im Elementarbereich treffen ggf. unterschiedliche Bildungsverständnisse von Familien, frühpädagogischen Fachkräften und weiteren Personen aufeinander, die im Sinne der integrativen Prozesse ausgehandelt werden.

> Auf der interaktionellen Ebene können Fragen gestellt werden, inwiefern es der Kindertageseinrichtung gelingt, dass gemeinsame Bildungsprozesse von Kindern entstehen und inwiefern Ausschlussprozessen in der Gleichaltrigengruppe entgegengewirkt wird. Auf der anderen Seite geht es aber auch um die Kooperation der Mitglieder eines Teams untereinander, also der Interaktion zwischen den Erwachsenen sowie der Interaktion mit den Eltern und den Kindern. In der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und weiteren Fachkräften sollte reflektiert werden, inwiefern die durch die Institution geprägten Verständnisse von Bildung und Inklusion Einfluss auf die Kooperation nehmen. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Partizipation der Kinder und Familien.

> Auf der institutionellen Ebene versucht sich die Kindertageseinrichtung gegenüber Familien, Fachdiensten und dem Stadtteil bzw. der Kommune zu öffnen. Die Herstellung von Barrierefreiheit für Kinder, pädagogische Fachkräfte und Eltern spielt dabei eine ebenso große Rolle wie die Verankerung von Kooperationsstrukturen innerhalb der Konzeption einer Kindertageseinrichtung (siehe auch Kapitel „4.1 Konzeptionsentwicklung"). Dies gilt auch für die institutionell verankerte Kooperation zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften sowie für die Fortsetzung der Bildungsdokumentation im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich.

> Auf der gesellschaftlichen Ebene tragen inklusive Kindertageseinrichtungen auch die Verantwortung, sich gegen Aussonderung und Diskriminierung zu positionieren und Eltern über die Vorteile der Inklusion zu informieren.

Reflexionsfragen

Übertragen Sie das Mehrebenenmodell der integrativen Prozesse auf Ihre eigene Praxis: Finden die beschriebenen inklusiven Prozesse auf den verschiedenen Ebenen statt? Finden Sie Praxisbeispiele für inklusive Prozesse und sammeln Sie weitere Ideen!

Auf der Grundlage seiner Arbeiten zur Qualität in integrativen Kindertageseinrichtungen stellt Ulrich Heimlich (2013) ein ökologisches Mehrebenenmodell vor. Dieses Modell eignet sich als theoretische Grundlage für die Analyse inklusiver Praxis, da es die Komplexität der Anforderungen an professionelles Handeln angemessen berücksichtigt: die Ebene der Kinder mit individuellen Bedürfnissen, die Ebene der inklusiven Spielsituationen, die Ebene der interdisziplinären Teamkooperation, die Ebene der inklusiven Konzeption und die Ebene der externen Unterstützungssysteme, die miteinander in Beziehung stehen (siehe Abbildung 4).

Erläuterung des ökologischen Mehrebenenmodells

Im Zentrum des Modells stehen die ***Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen***.

Die Ebene der ***inklusiven Spiel- und Lernsituationen*** stellt die Bedeutung der Interaktion mit der Gruppe der Gleichaltrigen heraus. Dabei entwickeln Kinder *Peerkulturen*, die nach der Definition von William Corsaro (2011) durch zwei zentrale Aspekte bestimmt werden: eine hohe Selbstbestimmung bei der Wahl der Spielsituationen und das Streben danach, mit anderen Kindern in die Interaktion einzutreten. Die starke Orientierung an Selbstbestimmung und Interaktion führen in der Gleichaltrigengruppe häufig jedoch auch zu Prozessen der Exklusion, in denen anderen Kindern der Zugang zu Spielhandlungen verwehrt wird. Frühpädagogische Fachkräfte sind für derartige Ausschlussprozesse sensibel und versuchen dann einzugreifen, wenn Kinder immer wieder vom gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern ausgeschlossen werden.

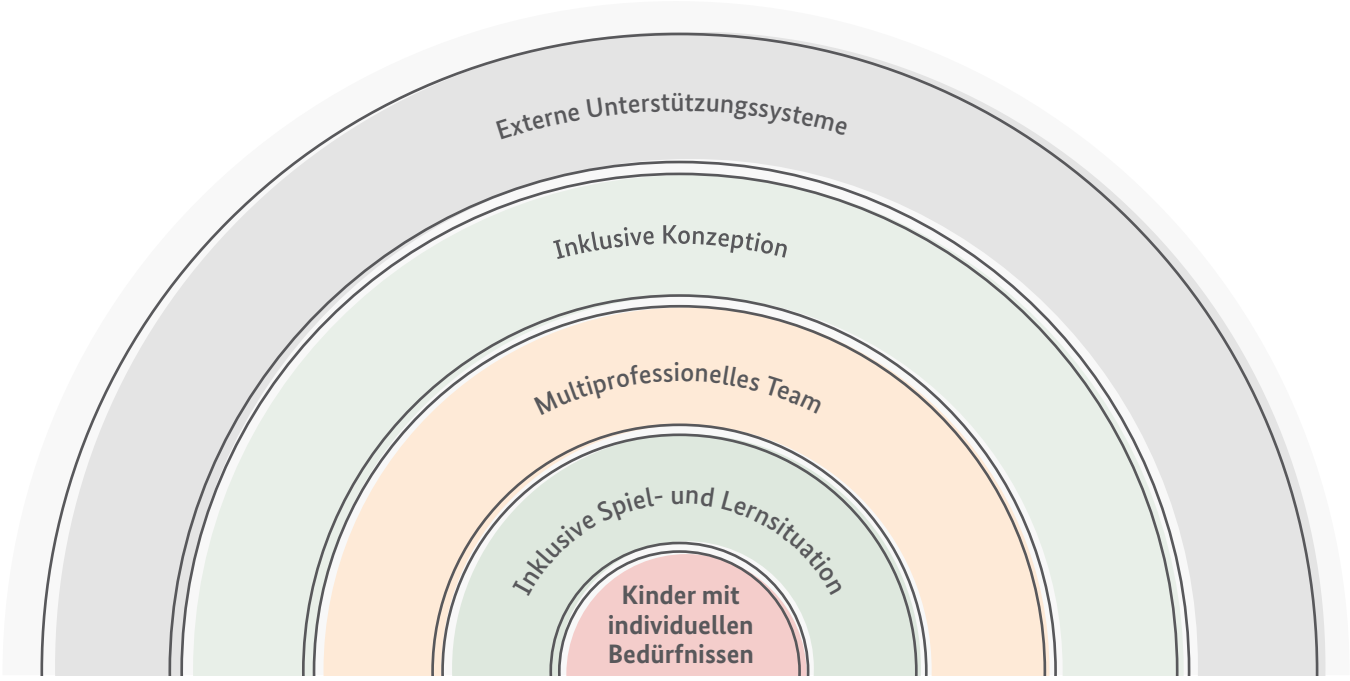


Abbildung 4: *Ökologisches Mehrebenenmodell (eigene Darstellung in Anlehnung an Heimlich, 2013)*

Die Ebene des ***multiprofessionellen Teams*** erfordert die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen und Institutionen, wie z. B. der Heilpädagogik, Psychologie, Sozialpädiatrie, Sozialpädagogik und Logopädie. Auf der Grundlage gemeinsamer Fallbesprechungen und Förderplanung unter Federführung der Kindertageseinrichtung werden angemessene Unterstützungsangebote für das Kind und seine Familie erhoben und umgesetzt.

Die Ebene der ***inklusiven Konzeption*** zielt darauf ab, dass sich Kindertageseinrichtungen und Schulen an den Leitbegriffen von Anerkennung, Chancengleichheit, Teilhabe und Inklusion orientieren und sich dies im Konzept widerspiegelt. Die Veränderungen in diesem Prozess sind auf einen längeren Zeitraum angelegt und beziehen alle Beteiligten mit ein: die Perspektive des Trägers, der pädagogischen Fachkräfte, der Kinder und ihrer Familien. Hilfreich können hierfür beispielsweise Konzepte sein, die sich mit der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© befassen.

Die Ebene der ***externen Unterstützungssysteme*** betont ebenso wie die Ebene der interdisziplinären Kooperation, dass gelingende inklusive Praxis durch die Öffnung der Kindertageseinrichtung für externe Angebote im Sozialraum unterstützt wird. Dies kann beispielsweise die Kooperation mit Angeboten der Frühen Hilfen oder der Elternbildung betreffen.

Intersektionale Perspektive auf Inklusion

Individuelle Merkmale oder Beeinträchtigungen in verschiedenen Bereichen können sich bei einem Menschen überschneiden und in einer spezifischen Mischung vorkommen. Dies kann als Intersektionalität (englisch: intersection = Schnitpunkt/Schnittmenge/Überkreuzung) bezeichnet werden (Walgenbach, 2016, 2017). *Intersektionalität* bedeutet damit auch, dass bei einem Menschen ggf. gleichzeitig mehrere Diskriminierungskategorien kumulieren (z. B. erlebt ein muslimisches, körperbehindertes Mädchen Diskriminierung möglicherweise aufgrund seines Geschlechts, seiner Körperbehinderung und aufgrund seiner Ethnizität/Religion). Wichtig ist, dass Diskriminierungskategorien wie „Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder Klasse/Schicht/soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten' oder ‚Überkreuzungen' (intersections) analysiert werden müssen" (Walgenbach, 2016, S. 42).

Eine intersektionale Perspektive einzunehmen bedeutet demnach, den Fokus auf die Wechselbeziehungen von Diskriminierungsformen wie z. B. Rassismus, Sexismus, Heteronormativität etc. zu legen, die Diskriminierungs- und Machtkonstellationen hervorbringen. In diesem Verständnis gilt es, innerhalb inklusiver Kindertageseinrichtungen und Schulen für die Verwobenheit der unterschiedlichen Dimensionen zu sensibilisieren, ohne dass dies zu einer Verengung der Perspektive, z. B. zu stereotypen Zuschreibungen oder Verallgemeinerungen, führt (Leiprecht, 2010).

Zwar wird die bildungspolitische Diskussion um Vielfalt derzeit vor allem im Hinblick auf die Kategorien Migration, Behinderung, Geschlecht und sozialer Hintergrund geführt, in der pädagogischen Praxis wird jedoch deutlich, dass eine Dimension immer auch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Lebenslagen der Familie und der pädagogischen Fachkräfte einbeziehen muss.

Die Trennung der unterschiedlichen Dimensionen von Vielfalt birgt ebenso wie die in den Mehrebenenmodellen geforderte Zusammenarbeit mit anderen Professionen auch die Gefahr in sich, dass sich unterschiedlich spezialisierte pädagogische Fachkräfte für vermeintlich eindeutig definierte Gruppen von Kindern in der Kindertageseinrichtung oder in der Schule zuständig fühlen: Die heilpädagogische bzw. sonderpädagogische Fachkraft fördert das Kind mit einem diagnostizierten Förderbedarf, während die Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch Unterstützung durch eine zusätzliche Fachkraft „Sprach-Kitas" erhalten. Im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich werden zusätzliche Dimensionen von

Vielfalt konstruiert, indem die schulgesetzlich vorgegebenen Förderbedarfe in unterschiedlichen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung etc.) zugewiesen werden. In einer intersektionalen Perspektive soll insbesondere das Zusammenspiel der unterschiedlichen Voraussetzungen eines Kindes zu einer veränderten pädagogischen Praxis führen.

Donja Amirpur (2013) macht deutlich, dass Konzepte wie die *Geschlechterpädagogik*, die *Interkulturelle Pädagogik*, die *Antidiskriminierungspädagogik* oder die *Disability Studies* die jeweilige Zugehörigkeit eines Kindes im Hinblick auf die pädagogische Praxis, die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, die Raumgestaltung und das Materialangebot reflektieren, diese aber vor allem im Hinblick auf die als zentral erachtete Differenzkategorie fokussieren. Auch unter der derzeit vorherrschenden Orientierung an den Prämissen inklusiver Pädagogik kommt es über die einzelnen Wissensbereiche noch zu selten zu einem Austausch. Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang auf Forderungen, dass sich Träger der Behindertenhilfe gegenüber interkulturellen Angeboten öffnen müssen. Dazu benötigen pädagogische Fachkräfte ein Fachwissen im Umgang mit Kindern und Familien deutscher und nichtdeutscher Herkunft sowie über die entsprechenden Bedingungen des Aufwachsens. Gleichzeitig müssen sie den Familien Wege aufzeigen können, wie sie sich im Unterstützungssystem externer Fachdienste zurechtfinden.

Die Sicht auf Familien mit Zuwanderungsgeschichte ist aus der Perspektive pädagogischer Praxis meist problemorientiert und mit Vorurteilen verbunden. Donja Amirpur (2013) bietet in ihrer Expertise zu den Dimensionen Migration und Behinderung einen Einblick in die Lebenssituation von Familien mit Zuwanderungsgeschichte, die Erfahrungen mit staatlichen bzw. wohlfahrtsorganisatorischen Unterstützungsangeboten im Bereich der Behindertenhilfe gesammelt haben. Dabei hebt sie besonders hervor, dass die Migrationssituation im Umgang mit der Behinderung eines Kindes einerseits eine zentrale Rolle spielt und andererseits migrationsspezifische Barrieren offensichtlich werden, die es erschweren, Leistungen in Anspruch zu nehmen und die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und Familien einschränken. Dies betrifft beispielsweise die Konfrontation der Familie mit dem Thema Behinderung, wenn medizinische Fachkräfte die Diagnose eröffnen: „Dann kamen wir ins Krankenhaus, dann haben die erzählt von Ausdrücken mit Down-Syndrom und solche Dinge, wovon man am Anfang natürlich keine Ahnung hat. Wir machten uns Sorgen, was das ist, Down-Syndrom. Sie versuchten uns daraufhin zu beruhigen und sagten, er wird nicht kriminell, aber er wird auch kein Ingenieur“ (ebd., S. 24).

Die Autorin arbeitet in ihren Interviews mit Eltern migrationsspezifische Barrieren heraus, die sich in der Suche der Familien nach Informationen zu bestimmten Themenbereichen offenbaren. Sprachliche Hürden führen dazu, dass auch in Beratungsgesprächen keine gezielten Nachfragen gestellt werden können oder notwendige Hintergrundinformationen nicht in der Herkunftssprache bereitgestellt werden. Die Teilhabechancen des Kindes und seiner Familie sind damit deutlich eingeschränkt.

Donja Amirpur (2013) hebt entsprechend die Bedeutung einer intersektionalen Perspektive im Kontext von Migration und Behinderung hervor, indem sie betont, dass die Heterogenitätsdimensionen oft von sozialen Faktoren überlagert werden. Frühpädagogische Fachkräfte sollten daher zunächst ohne feste Vorerwartungen versuchen, die Lebenssituation des Kindes und seiner Familie zu verstehen. Sie weist darauf hin, dass „rezeptartige Konzepte zur ‚Kultur der Anderen‘, die die soziale Komplexität zu vereinfachen versuchen, wenig zur Verbesserung der Situation der Kinder beitragen werden“ (S. 35). Stereotype Vorstellungen abzubauen benötigt jedoch eine lange und intensive Zeit der kritischen Reflexion der persönlichen Zuschreibungspraxis.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die dargestellte Mehrdimensionalität von Inklusion, verbunden mit komplexen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich, nicht zu einer verkürzten Begriffsbestimmung führen darf. Im Anschluss an Samuel Odom et al. (1996) sollte vielmehr ein gemeinsames Verständnis von Inklusion entwickelt werden, um Barrieren bei der Sicherstellung inklusiver

Bildungsbiografien überwinden zu können. Annedore Prengel (2014) sieht als Konsequenz für das professionelle pädagogische Handeln im Kontext von Inklusion, dass Wissensbestände zu kindlichen Entwicklungsverläufen und Lebenslagen mit auf den Einzelfall bezogenem Fallverstehen kombiniert werden.

Unter der Zielperspektive von Inklusion ermöglichen Bildungsinstitutionen ein Zusammenleben von Kindern, die sich aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihrer körperlichen, kognitiven, sprachlichen, kulturellen und sozial-emotionalen Voraussetzungen voneinander unterscheiden.



Quellen

Amirpur, D. (2013). *WiFF Expertisen: Band 30. Behinderung und Migration. Eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik.* WiFF. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Exp_36_Amipur.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design.* Harvard University.

Bronfenbrenner, U. (2012). Ökologische Sozialisationsforschung. Ein Bezugsrahmen. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 167 – 176). Springer VS.

Corsaro, W. (2011). Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *„Dabeisein ist nicht alles" – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 14 – 21). Reinhardt.

Heimlich, U. (2013). *WiFF Expertisen: Band 33. Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik.* WiFF. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Exp_33_Heimlich.pdf

Klein, G., Kreie, G., Kron, M., & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern.* DJI.

Kron, M. (2006). 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. *Zeitschrift für Inklusion*, *1*. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185

Leiprecht, R. (2010). Ist Intersektionalität ein nützliches Konzept, um unzulässigen Verallgemeinerungen und stereotypen Schubladenbildungen in der Jugendforschung vorzubeugen? In C. Riegel, A. Scherr, & B. Stauber (Hrsg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungsprojekte* (S. 91 – 115). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92587-5

Odom, S., Peck, C., Hanson, M., Beckman, P., Kaiser, A., Lieber, J., Brown, W., Horn, E., & Schwartz, I. (1996). Inclusion at the Preschool Level: An Ecological Systems Analysis. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, *10*(2-3), 18–30.

Prengel, A. (2014). *WiFF Expertisen: Band 5. Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen.* WiFF. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prengel.pdf

Walgenbach, K. (2016). Von Differenz zu Differenzen: Methodologische Herausforderungen und Chancen einer Komplexitätssteigerung in der Historischen Bildungsforschung. In Groppe, C., Kluchert, G., & Matthes, E. (Hrsg.). *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem.* (S. 39 – 62). Springer VS.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Auflage). Barbara Budrich.

2.1 Vielfalt von Kindern und Familien

Catherine Walter-Laager

Familien sind sehr unterschiedlich. Diese Unterschiede sind sowohl zwischen verschiedenen Kulturen und Sprachregionen der Welt als auch innerhalb einer Kultur oder auch Sprachregion anzutreffen. Die Kultur fließt in die Sozialisation eines jeden Menschen ein, beispielsweise in Form von Sprachen, Ritualen oder Erfahrungen (Trommsdorff, 2008). Die Sozialisation von Menschen und die Kultur, innerhalb derer sie aufwachsen und leben, sind somit untrennbar miteinander verbunden (ebd.). Sozialisation erfolgt in einem lebenslangen Wechselwirkungsprozess zwischen dem Individuum und seiner Umwelt, in dem sich das Individuum zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet (Hurrelmann, 2002; Tillmann, 2004), während der ersten Lebensjahre gilt die Familie dabei als einflussreichste Sozialisationsinstanz (Stamm, 2010). Neben der individuellen biologischen Ausstattung spielen in diesem Prozess im sozialen und kulturellen Kontext auch die materiellen Bedingungen, unter denen ein Mensch aufwächst, eine zentrale Rolle. Bei alledem bringen Kaufmann (1995) zufolge auch gesellschaftlich implizite und explizite Erwartungen an Familien Aufgaben mit sich, die sich aus Bereichen wie dem Staat, der Wirtschaft und der Schule ableiten. Diese sind z. B. „Kohäsion und emotionale Stabilisierung der Familienmitglieder, Fortpflanzung, Pflege und Erziehung der Kinder, Haushaltsführung, Gesundheit und Erholung, wechselseitige Hilfe“ (ebd., S. 36 f.). Viele verschiedene Faktoren nehmen somit Einfluss auf das Leben, auf Werte und auf Erziehungsvorstellungen von Familien und sind gleichermaßen zu berücksichtigen und auch wertzuschätzen.

Persönliche Wertvorstellungen, Erziehungsziele und Umsetzungswege

Unterschiedliche Wertvorstellungen und Erziehungsziele

Familien haben in Abhängigkeit von ihren Sozialisationserfahrungen unterschiedliche Werte und verfolgen verschiedene Erziehungsziele (siehe auch „Artikel: „Clash of Cultures“ in der Kindertageseinrichtung?“). Heidi Keller (2011) untersuchte Gesellschaften mit Fokus auf Individualisierung (Osnabrücker Mütter und damit aus einem städtischen Gebiet) und Gesellschaften mit Fokus auf Gruppenorientierung (kamerunische Nso-Mütter[2] aus einem ländlichen Gebiet). Untersuchungsgegenstand waren die Erziehungsziele der an der Studie Teilnehmenden in einem Gruppenvergleich. Die Ergebnisse zeigten, dass Erziehungsziele sich zwischen den Gruppen sehr unterschieden. Wichen die Lebensbedingungen stark voneinander ab, waren die Unterschiede noch größer: So waren den kamerunischen Müttern Erziehungsziele wie das Respektieren älterer Menschen, zu tun was Eltern sagen, soziale Harmonie zu erhalten sowie mit anderen zu teilen, besonders wichtig. Sich durchzusetzen oder von anderen verschieden zu sein, spielten als Erziehungsziele eine weniger bedeutende Rolle. Auch bei den Osnabrücker Müttern hatten diese beiden Erziehungsziele keine Bedeutung, im Gegensatz zu den kamerunischen Müttern waren für sie jedoch Erziehungsziele, wie eigene Vorstellungen klar auszudrücken sowie Talente und Interessen zu entwickeln, wichtig. Ältere Menschen zu respektieren und zu tun was Eltern sagen, spielte in ihren Erziehungszielen eine untergeordnete Rolle.

Auch Schulze et al. (2002) befassten sich mit unterschiedlichen elterlichen Erziehungszielen. Im Rahmen einer Studie wurden 32 angloamerikanische und 28 puerto-ricanische Mütter aus der Mittelschicht mit 8 Monate alten Kleinstkindern nach ihren Erziehungszielen und Gewohnheiten im Umgang mit ihren Kindern befragt. Dabei kam heraus, dass die

2 Nso ist ein Volksstamm in Kamerun

befragten angloamerikanischen Mütter z. B. früher Lernschritte bezüglich des selbstständigen Essens erwarteten als die puerto-ricanischen Mütter. Die angloamerikanischen Mütter schrieben außerdem der selbstständigen Nahrungsaufnahme ihrer Kinder eine Bedeutung für die emotionale Autonomie zu (z. B. Stolz und Selbstwertgefühl), wohingegen die puerto-ricanischen Mütter diesbezüglich die Bedeutung der instrumentellen Selbstständigkeit betonten (d. h. ohne Hilfestellung essen zu können).

Elterliche Wertvorstellungen und Erziehungsziele resultieren meist aus ihren eigenen Erziehungserfahrungen. Familien sind sich dieses Einflusses oft nicht bewusst und handeln in der Interaktion mit ihren Kindern intuitiv (Keller, 2010). Bei dem, was Menschen tun und wie sie denken, gehen sie oft von dem aus, was sie kennen und erlebt haben und replizieren dies, ohne dabei die Argumente für ihr Verhalten klar benennen zu können. Häufig sind Verhaltensweisen somit tradiert und teilweise stehen bestimmte Werte und Sekundärtugenden dahinter. Nach Heidi Keller (2011) entwickeln Menschen in ähnlichen Lebensumständen auch eher ähnliche Vorstellungen vom Leben und teilen Haltungen, Werte, Normen und Ziele. Zu den relevanten Einflussfaktoren zählen das Niveau der formalen Bildung, das Alter der Eltern bei der Erstgeburt, die Anzahl der Nachkommen und die Haushaltgröße (ebd.).

Ähnliche Wertvorstellungen und Erziehungsziele, unterschiedliche Umsetzungswege

Brandenberg et al. (2014) untersuchten in einer qualitativen Studie mit je sechs deutsch- und albanischsprachigen Eltern und ihren 3- bis 4-jährigen Kindern, welche unterschiedlichen Handlungsweisen Eltern zeigen. In Form von Beobachtung und Befragung wurden Handlungsweisen von Eltern in der Interaktion mit ihren Kindern untersucht. Der Einbezug der zwei Sprachen (albanisch/deutsch) sollte die Heterogenität erweitern. Die videografierte Beobachtung wurde in den Räumen der Spielgruppe durchgeführt und untersuchte halbstandardisierte Mutter- oder Vater-Kind-Interaktionen in drei verschiedenen Spielsituationen. Diese waren sowohl den Kindern wie auch den Eltern gut bekannt und gleichzeitig konnte so gesichert werden, dass die Privatsphäre der Familien unangetastet blieb. Die drei vorbereiteten Situationen waren durch das Material verschieden stark strukturiert. Ergänzend füllten die Eltern einen Fragebogen aus, der Aufschluss über den sozioökonomischen Hintergrund der Familien gab. Anhand eines halbstandardisierten Leitfadeninterviews wurden die Eltern zu ihren Wertevorstellungen, Erziehungs- und Bildungseinstellungen befragt.

Die Forscherinnen und Forscher erwarteten, dass die Daten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen (albanisch/deutsch) hinsichtlich der Wertvorstellungen und der Interaktionsformen aufzeigen würden. Die Ergebnisse zeigten jedoch, dass die allgemeinen Wertvorstellungen der Eltern sich nicht unterschieden – sie wurden nur verschieden formuliert und unterschiedlich umgesetzt. Zum Aspekt „Stellenwert der Bildung“ wurde beispielsweise sichtbar, dass allen Eltern die Bildung ihrer Kinder sehr wichtig war. Die Ansichten darüber, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form sie etwas lernen, unterschieden sich jedoch. Die albanischen Eltern waren der Meinung, dass Kinder fleißig lernen sollen, damit sie eine gesicherte Zukunft mit freier Berufswahl haben. Frühe Förderung erachteten sie daher als wichtig. Drei deutsche Elternpaare waren der Ansicht, dass ihr Kind sich selbst bilden würde. Vier Elternpaare wünschten sich eine gute Schulbildung für ihr Kind, dreien war es wichtig, dass ihre Kinder später glücklich mit ihrem Beruf sind. Viele Aspekte der Erziehung wurden in den Interviews von den Eltern sehr ähnlich beschrieben: Eltern tauschen sich gerne mit anderen Eltern in freundschaftlichen, beruflichen, nachbarschaftlichen und familiären Kontexten aus und sämtliche Eltern möchten, dass ihre Kinder sich optimal entwickeln, um später ein glückliches Leben führen zu können. In dieser Studie wurde somit deutlich, dass alle hier untersuchten Eltern trotz ähnlicher Erziehungsziele unterschiedlich agierten. Das Wissen um diese Unterschiede kann helfen, ein Verständnis für die Vielfalt von Familien zu entwickeln und Familien im pädagogischen Alltag aufgeschlossen und wertfrei(er) zu begegnen.

Was bedeuten diese Erkenntnisse sowohl zur Unterschiedlichkeit wie auch zu Gemeinsamkeiten von Familien für die pädagogische Praxis? Für pädagogische Fachkräfte ergibt sich die Aufgabe, ihre eigenen

kulturell bedingten Erziehungsvorstellungen und Bewertungen zu reflektieren und zu hinterfragen sowie Erziehungspraktiken, die sich von ihren eigenen unterscheiden, wertfrei wahrzunehmen, zu akzeptieren und sich mit diesen auseinanderzusetzen. Ein offener und interessierter Dialog mit Familien zu Fragestellungen wie diesen ermöglicht es, die Erziehungspartnerschaft und die Zusammenarbeit zu vertiefen sowie die Vielfalt der Kinder und ihrer Familien anzuerkennen und zu verstehen (siehe auch „Artikel: Respekt für jedes Kind, Respekt für jede Familie“).



Reflexionsfragen

Was steckt hinter Ihren Bewertungen der Erziehungspraktiken von Familien? Haben sie fachliche Gründe oder ist es eher aus Gewohnheit, dass Sie etwas ablehnen oder befürworten?

Könnte hinter den für Sie fremden oder vielleicht verunsichernden Verhaltensweisen von Familien ein wichtiges Erziehungsziel stehen?

Vielfalt anerkennen

Vielfältigen Wertvorstellungen, Gewohnheiten, (Erziehungs-)Zielen und damit verbundenen Verhaltensweisen offen zu begegnen, sie als Bereicherung und Chance zu nutzen, um voneinander zu lernen, fällt nicht allen Menschen immer leicht. Wir orientieren uns häufig an dem, was wir kennen, selbst erfahren haben und als richtig bewerten. Im Alltag kann es daher leicht passieren, dass wir unterschiedliche Verhaltensweisen von Menschen schnell einzuordnen versuchen, um z. B. handlungsfähig zu sein oder weil wir uns verunsichert fühlen. Hierfür wenden wir unter Umständen gedanklich (und ggf. verbal) sogenannte Stereotype an. Stereotype sind Zuordnungen und Generalisierungen, die sich auf Personen(-gruppen) beziehen, auf die man (unbewusst oder bewusst) zurückgreift und mit denen man das Verhalten von Menschen stark vereinfacht und pauschalisiert (Aronson et al., 2004). Beispiele hierfür sind bekannte Aussagen, wie z. B., dass Frauen einer bestimmten Glaubensrichtung alle ein Kopftuch tragen müssten oder dass bestimmte Personengruppen angeblich kein Interesse daran hätten, Deutsch zu lernen. Die Nutzung von solchen Stereotypen kann auch dazu dienen, eigene Denkmuster nicht infrage stellen zu müssen. Dies führt jedoch – auch in Kindertageseinrichtungen – dazu, der Vielfalt von Kindern und ihren Familien nicht gerecht zu werden. Ein solches Vorgehen ist diskriminierend und ausgrenzend, auch wenn es ohne Absicht bzw. unreflektiert geschieht. Es ist es notwendig, zu überprüfen und infrage zu stellen, wie es zu solchen Stereotypen kommt.



Reflexionsfragen

Interessieren Sie sich für verschiedene kulturelle/religiöse/gesellschaftliche Werte?

Haben Sie bereits genauer überprüfen können, ob Ihr Gedanke bezogen z. B. auf eine bestimmte Familie stimmt? Gibt es alternative Sichtweisen, die stimmen könnten?

Welche Beweggründe könnten hinter bestimmten Verhaltensweisen von Menschen stehen und führen diese vielleicht zu ganz anderen Schlüssen, als Sie sie unreflektiert ziehen würden?

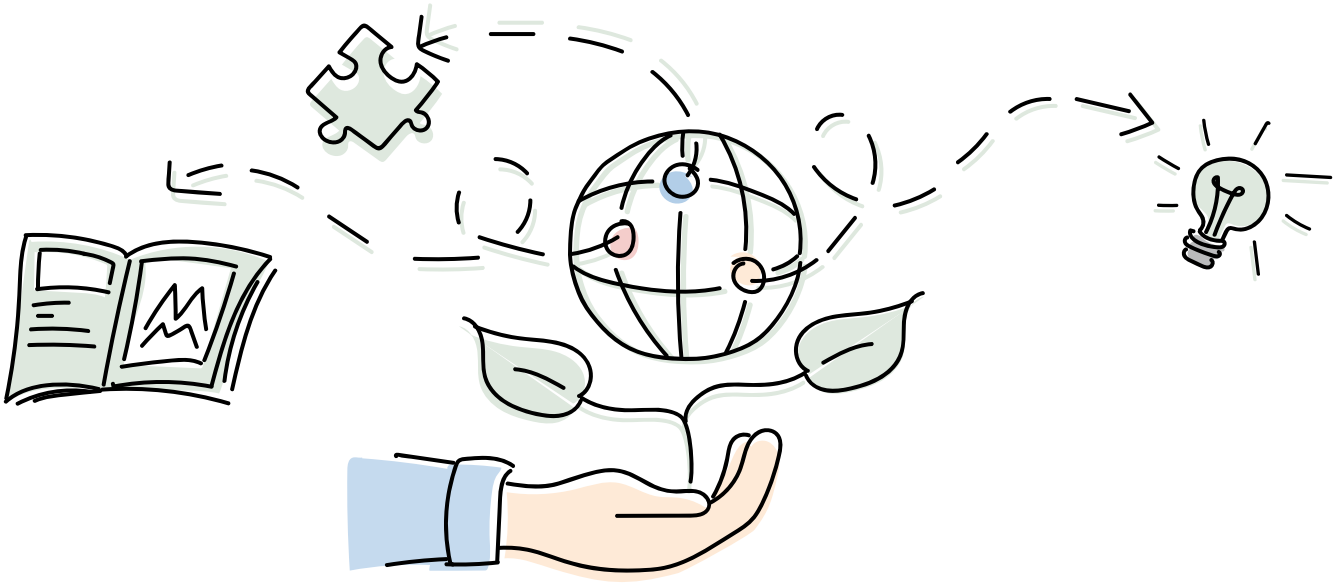
Eine professionelle, ressourcenorientierte und wertschätzende Haltung gegenüber Kindern und ihren Familien hat somit auch zum Ziel, sich möglicher Stereotype im eigenen Denken und Handeln bewusst zu werden und diese zu vermeiden sowie Verschiedenheit und Vielfältigkeit anzuerkennen. Im Umgang mit z. B. konflikthaften Situationen, in denen es um Unterschiede im Hinblick auf Erziehungsvorstellungen und zugrundeliegende Werte geht, sind pädagogische Fachkräfte daher aufgefordert, nach gemeinsamen Lösungen zu suchen (siehe „Artikel: Soziokulturelle Werte der Familien berücksichtigen – Konfliktlösung mit den drei As“).



Reflexionsfragen

Welche Herausforderungen und Chancen erleben Sie durch die Vielfalt der Kinder und deren Familien in Ihrer Kindertageseinrichtung?

Wie können Sie erreichen, dass unterschiedliche Werte und Erziehungsziele von allen Beteiligten respektiert werden?





Ideen für den fachlichen Austausch

Erziehungsstile und Wertvorstellungen

Dauer:	ca. 40 Minuten
Material:	ggf. ausgedruckte und ausgeschnittene Erziehungsziele
Information:	Im Folgenden sehen Sie eine Auflistung verschiedener Erziehungsziele. Dabei handelt es sich um eine Auswahl von Zielen, die in Untersuchungen in verschiedenen Kulturen als wichtig erachtet wurden. Bitte lesen Sie sich die aufgeführten Ziele in Einzelarbeit durch und reflektieren Sie, wie wichtig Ihnen die Erziehungsziele sind. Dabei gibt es keine richtigen oder falschen Aussagen. Mir ist wichtig, dass Kinder … • die eigenen Talente und Interessen entwickeln. • lernen, mit anderen zu teilen. • lernen, ältere Menschen zu respektieren. • lernen, dass man von anderen in vielerlei Hinsicht verschieden ist. • lernen, sich durchzusetzen. • lernen, das zu tun, was die Familie sagt. • lernen, soziale Harmonie zu erhalten. • lernen, eigene Vorstellungen/Vorlieben klar auszudrücken.
Ablauf:	Wählen Sie das Ziel aus, das Ihnen am bedeutsamsten erscheint. Überlegen Sie, warum Sie dieses Erziehungsziel gewählt haben. Denken Sie an Situationen, in denen dieses Ziel Anwendung findet und für Sie besonders wichtig ist. Notieren Sie Ihre Gedanken gerne schriftlich. Stellen Sie sich als Nächstes bitte gegenseitig Ihr jeweiliges Ziel vor. Erläutern Sie, warum dieses Ihnen wichtig ist und stellen Sie ein paar Beispielsituationen zu Ihrem Ziel vor. Diskutieren Sie, welche Handlungsweisen sich aus den jeweiligen Zielen ergeben könnten. Reflektieren Sie anschließend Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Bewertung der Erziehungsziele und der sich aus den Zielen ergebenden Handlungsweisen in Ihrer Kleingruppe/in Ihrem Team. Halten Sie die Auswertung schriftlich fest.

Quelle: Catherine Walter-Laager



Ideen für den fachlichen Austausch

Umgang mit Stereotypen

Dauer:	ca. 45 Minuten
Material:	Flipchart, Stifte, Pinnwand, Pinnnadeln
Ablauf:	Diskutieren Sie in Ihrem Team/in Ihrer Kleingruppe bitte folgende Fragen und entwerfen Sie Antworten zu diesen: • Welche Stereotype kennen Sie aus Kindertageseinrichtungen (z. B. in Bezug auf Spielmaterial, Bilderbücher, Einstellungen und Haltungen) gegenüber Familien oder Kindern? • Auf welchen Ebenen zeigt sich Vielfalt bzw. Heterogenität in Ihrer Kindertageseinrichtung? • Gibt es Situationen im pädagogischen Alltag, in denen es (potenziell) zu Ausschlussprozessen (Exklusion) kommen kann? Wie können Sie diese Situationen vermeiden? Tragen Sie die Ergebnisse zusammen und halten Sie diese am besten schriftlich fest.

Quelle: Timm Albers



Ideen für den fachlichen Austausch

Bestandteile und Werte der eigenen Familienkultur sowie der Kita-Kultur vergegenwärtigen

Dauer:	ca. 15 Minuten
Material:	Leere Puzzles (diese können selbst gezeichnet werden, ein Puzzle pro Person), Stifte
Ablauf:	Bilden Sie in Einzelarbeit ein individuelles Puzzle Ihrer Familienkultur. Dafür ist es wichtig, die Bestandteile und Werte Ihrer eigenen Familienkultur zu identifizieren (z. B. alltägliche Rituale, Traditionen, religiöse Grundwerte, Sprachen). Notieren Sie diese nun in den verschiedenen Puzzleteilen. Ziel ist es, herauszustellen und sich bewusst zu machen, aus welchen (Puzzle-) Teilen sich die persönliche Familienkultur zusammensetzt. Betrachten Sie im nächsten Schritt Ihre Familienpuzzles gegenseitig (z. B. in Kleingruppen) und diskutieren Sie das Ergebnis dieses Vergleichs. Eine mögliche Erkenntnis der Gruppendiskussion könnte die vorhandene Vielfalt in den Familienpuzzles sein, die sich trotz der auf den ersten Blick vorhandenen Ähnlichkeiten zeigt (beispielsweise Frauen mit einer pädagogischen Ausbildung und einsprachig in Deutschland aufgewachsen).
Variante:	Im Anschluss an die Erstellung der individuellen Familienpuzzles kann im Kita-Team ein Puzzle der jeweiligen Kita-Kultur entworfen werden. Nach der Erstellung des Puzzles können Sie besprechen, welche Puzzleteile der Kita-Kultur sich mit denen Ihrer eigenen Familienkulturen decken und welche nicht (zusätzlicher Zeitbedarf ca. 20 Minuten).

Quellen

Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie* (4., aktualisierte Auflage). Pearson Studium.

Brandenberg, K., Walter-Laager, C., & Selimi, N. (2014). Eltern-Kind-Interaktionen mit Bildungsgehalt. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner, & K. Fasseing (Hrsg.), *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte in der Frühpädagogik* (S. 75 – 100). hep.

Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie.* Beltz.

Kaufmann, F.-X. (1995). *Perspektiven und Orientierungen: Band 16. Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen.* C. H. Beck.

Keller, H. (2010). Die motorische Entwicklung aus kulturvergleichender Perspektive. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* (S. 23 – 43). Hofmann.

Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-15303-7

Schulze, P. A., Harwood, R. L., Schölmerich, A., & Leyendecker, B. (2002). The Cultural Structuring of Parenting and Universal Developmental Tasks. *Parenting: Science and Practice, 2*(2), 151–178. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0202_04

Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.* Haupt.

Tillmann, K.-J. (2004). *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (13. Auflage). Rowohlt Taschenbuch.

Trommsdorff, G. (2008). Kultur und Sozialisation. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Auflage, S. 229 – 239). Beltz.

Artikel: „Clash of Cultures“ in der Kindertageseinrichtung?

Petra Wagner[3]

Wenn Familienkulturen und institutionelle Kulturen aufeinanderprallen …

Vielfalt tut gut, heißt es, sie sei eine Chance, man solle sie feiern. Was aber, wenn die Vielfalt auch Unterschiede in Bezug auf Erziehungsziele umfasst und sich Vorstellungen über Erziehung widersprechen? Oder wenn sie sich kaum synchronisieren lassen, weil der Dissens über Erziehungsvorstellungen gar nicht offen ausgetragen wird, sondern sich als stille Widerständigkeit oder blockierte Kommunikation zeigt? Um die vorhandene Heterogenität unter Kindern und Familien sowie im Team wertzuschätzen, wie es z. B. auch die Inklusion verlangt, muss klar sein, was genau die Verschiedenheit ausmacht und worauf sie gründet. Es herauszufinden ist nicht einfach, weil sich im Wahrnehmungshorizont von uns Menschen zunächst nur das befindet, was wir kennen. Was nicht hineinpasst, ist eher eine Abweichung oder Verirrung, gemessen am eigenen Maßstab von Normalität. Es zu betrachten als etwas, das mit einem anderen Wertemaßstab durchaus Sinn macht, gelingt nicht einfach so. Nötig ist die Erschütterung des von uns für selbstverständlich Erachteten, meist durch einen Anstoß von außen.

Erziehung als Teil der Alltagskultur einer Gesellschaft

Kulturvergleichende Forschung zu kindlicher Entwicklung und zu Vorstellungen über die Erziehung junger Kinder kann solche Anstöße geben, mit denen „das Exotische vertraut und das Eigene exotisch“ (Tobin et al., 1989, S. 10) wird, wie es im Paradigma ethnografischer kulturvergleichender Forschung heißt. Wir erkennen, dass unsere Vorstellungen über Kindererziehung nicht einfach normal sind, sondern geprägt von unseren Sozialisationserfahrungen in unseren Lebensverhältnissen und dass davon abweichende Vorstellungen anderer Menschen verstehbar werden, wenn wir ihren jeweiligen Kontext verstehen. Das „unsichtbare Selbstverständliche“, wie es der norwegische Psychologe Smedslund (1984) nennt, wird sichtbar. Nehmen wir folgendes Beispiel, berichtet von Joe Tobin aus seiner ethnografischen Studie in China, Japan und den USA (Tobin et al., 1989).

„Als die Erzieherinnen [und Erzieher] in den USA den Film über den Alltag in einer Kita in China sahen, waren sie entsetzt über die Gruppengröße und den Erzieherschlüssel: Eine Erzieherin mit über 25 Kindern! So könne doch gar nicht auf jedes Kind eingegangen werden, es wäre ausgeschlossen, die Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und noch weniger, sie zu befriedigen, jedes einzelne Kind käme zu kurz, so könnten die Kinder nichts lernen, (…) solche Einrichtungen wären nicht gut für die Entwicklung der Kinder. Als die Erzieherinnen [und Erzieher] in China den Film über die Kita in den USA sahen, schüttelten sie die Köpfe: Nein, so wenige Kinder in einer Gruppe! Wie sollten Kinder so lernen, was sie in dem Alter lernen müssen und nur unter Gleichaltrigen und in einer Gemeinschaft erwerben können, in der es viele Personen gibt, auf die man sich einstellen und mit denen man sich vertragen muss? Sie waren fassungslos, dass Kindern in den USA das Wesentlichste für eine gesunde Entwicklung vorenthalten wird, die Kinder taten ihnen leid“ (J. Tobin, persönliche Kommunikation).[4]

3 Veröffentlicht als: Wagner, P. (2013). „Clash of Cultures“ in der Kita? Wenn Familien- und institutionelle Kulturen aufeinanderprallen. *TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, 5*, 50 – 54.

4 Persönlicher Bericht von Joe Tobin, im Rahmen des Forschungsprojekts „Children of Immigrants in Early Child-hood Settings in Five Countries: A Study of Parent and Staff Beliefs“ (später: „Children Crossing Borders“), in dem zwischen 2004 – 2010 Modelle des Umgangs mit Immigrantenfamilien untersucht wurden, die Kitas in den USA, Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland kennzeichnen, aus der Sicht von pädagogischen Fachkräften und von Eltern. Projektpartner aus Deutschland: Institut für den Situationsansatz in der INA gGmbH.

So ist es häufig: Überzeugt von der eigenen Sichtweise geht man davon aus, dass sie das Maß der Dinge sei und jedem einleuchten müsse. Sie muss es nicht, auch nicht in Bezug auf unsere Vorstellungen von Kindeswohl, wie im Beispiel zu sehen: Sogar unsere langjährige gewerkschaftliche Forderung nach kleineren Gruppen in der Kindertageseinrichtung ist nicht überall auf der Welt konsensfähig. Im Gegenteil: Es gibt sogar die Auffassung, dass unser Ideal Kindern Schaden zufüge! Eine solche Information sorgt für Irritation, die eine Chance enthält: Es ist die Chance der Dezentrierung des eigenen Standpunktes, des Abkommens davon, dass unsere Vorstellung, die einzig richtige und normale sei. Wir können schlussfolgern: Hier gibt es gute Gründe für diesen Standpunkt und woanders gibt es gute Gründe für einen anderen, sogar für den gegenteiligen Standpunkt.

Also jeder nach seiner Façon? Alles ist gleich gültig? Und letztlich gleichgültig?

Die Irritation wird erst dann produktiv gewendet, wenn die guten Gründe verstanden werden, auch die eigenen. Dazu ist es nötig, sich der Werte und Normorientierungen bewusst zu werden, die den eigenen Standpunkten und Vorstellungen über das, was für Kinder richtig und wichtig ist, unterliegen. Man legt damit offen, was den Teil der Alltagskultur kennzeichnet, der das Erziehen von Kindern betrifft und der von Generation zu Generation weitergegeben wird.

Die Entwicklungspsychologin Heidi Keller versteht unter *Kultur* die „Anpassungsleistungen der Menschen an ihre Umwelt, an die Herausforderungen, an die Einschränkungen und an die Möglichkeiten, die bestimmte Kontexte ausmachen“ (2011, S. 14), die jedes Baby über seine sozialen Erfahrungen erwirbt. Natürlich sind diese je nach Kontext verschieden. In jedem gesellschaftlichen Kontext entwickeln Menschen ihr „kulturelles Modell“ (S. 24) als Gesamtheit ihrer Werte und Normvorstellungen, das eingeht in ihre Sozialisationsstrategien, mit denen sie wiederum ihre Art und Weise der Anpassung an ihre Lebensumstände an die nächste Generation weitergeben. Das ist allgemein Sinn und Zweck von Sozialisationsstrategien: „Babys werden zu Mitgliedern ihrer Kultur erzogen“ (Gonzalez-Mena, 2008, S. 15, Übersetzung Petra Wagner).

Individuumorientierung versus Gruppenorientierung

Alle kulturellen Modelle elterlicher Strategien nehmen Bezug auf die menschlichen Grundbedürfnisse nach Autonomie und Verbundenheit und unterscheiden sich teilweise erheblich darin, wie sie die Selbstbestimmung des Einzelnen und die Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen Menschen definieren und gewichten (Keller, 2011). Im Beispiel um die Gruppengrößen geht es pädagogischen Fachkräften aus den USA und aus China darum, dass sich die Kinder gut entwickeln, um in ihrer jeweiligen Kultur bestehen zu können. Für die US-amerikanischen pädagogischen Fachkräfte kommt es darauf an, dass das Kind sich selbstbewusst exponiert, dafür soll es seine individuellen Fähigkeiten früh erkennen und ausbauen, wozu es die Unterstützung von Erwachsenen braucht und ein Gruppensetting mit ausreichend Aufmerksamkeit der Erwachsenen auf seine individuellen Lernprozesse. Für die pädagogischen Fachkräfte aus China kommt es darauf an, dass ein Kind lernt, in einer Gruppe zu bestehen und ihr nützlich zu sein. Also muss es viele Erfahrungen als Mitglied einer Gruppe machen und braucht entsprechend ein Gruppensetting, in dem die Erwachsenenkontrolle zurückgenommen ist, um die Erfahrungen mit Gleichaltrigen nicht zu behindern.

In einem Schlagabtausch darüber, welche Gruppengröße objektiv die beste sei, bleiben diese zugrundeliegenden unterschiedlichen Orientierungen möglicherweise unbenannt, wodurch der Streit unproduktiv enden muss. Kenntnis darüber, wie das jeweilige kulturelle Modell von Erziehung das Verhältnis von Autonomie und Verbundenheit fasst, könnte helfen, die im Einzelnen unterschiedlichen Ziele, Alltagstheorien und Verhaltensstrategien in Bezug auf Erziehung zu verstehen (Keller, 2011).

Janet Gonzalez-Mena (2008) stellt in einer Übersicht dar, was individuum- und gruppenbezogene Erziehungsziele voneinander unterscheidet (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: *Kontrastierende Erziehungsziele (nach Gonzalez-Mena, 2008)*

Individuumorientierung	**Gruppenorientierung**
Individuen tun sich in der Gruppe hervor.	Individuen fügen sich in die Gruppe ein.
Das Besondere und Einzigartige des Einzelnen wird ohne Einschränkungen betont.	Einzigartigkeit wird nur betont, wenn sie der Gruppe dient.
Kindern wird beigebracht, was Eigentum ist und dass sie auf ihre privaten Besitztümer zu achten haben. Es wird geduldet oder ermutigt, von „ich“ zu sprechen und „mein“ zu sagen.	Kindern wird beigebracht, mit anderen zu teilen und eher „unser“ als „ich“ und „mein“ zu sagen. Privater Besitz wird heruntergespielt.
Kinder werden für persönliche Leistungen gelobt.	Wenn Kinder gelobt werden, dann dafür, dass sie anderen geholfen oder zu einer Gruppenleistung beigetragen haben.
Kinder werden ermutigt, persönlichen Stolz auszudrücken.	Bescheidenheit wird geschätzt und nur das Ausdrücken von Stolz als Gruppe wird ermutigt.
Selbststeuerung ist der Schwerpunkt von Kompetenzentwicklung.	Anderen zu helfen ist der Schwerpunkt von Kompetenzentwicklung.

Mit ihren Untersuchungen der Erziehungspraktiken von bäuerlichen Familien in Dörfern in Kamerun und von Mittelschichtfamilien in Osnabrück vergleicht Heidi Keller zwei kulturelle Modelle, die sich im Hinblick auf Autonomie- und Verbundenheitsorientierung stark voneinander unterscheiden (Keller, 2011): „Die Werte und Normen der westlichen Mittelschichtfamilien sind an psychologischer Autonomie orientiert. Hier steht das Individuum mit seinen Wünschen, Bedürfnissen, Plänen, Vorstellungen und Zielen im Vordergrund. Die Werte und Normen der traditionellen Bauernfamilien sind an relationaler Hierarchie orientiert. Hier steht die soziale Gemeinschaft, in der Regel die Großfamilie, mit ihren hierarchischen Strukturen im Zentrum. Es ist leicht vorstellbar, dass Kinder in diesen beiden Umwelten unterschiedlich erzogen werden müssen, um Kompetenz in den verschiedenen Umwelten zu erlangen“ (S. 10).

Es ist äußerst spannend zu lesen, worin sich die Erziehung unterscheidet und zu welchen Ergebnissen sie führt. Ein Beispiel: In den Dörfern in Kamerun werden Babys motorisch stimuliert, indem sie von Erwachsenen auf und ab bewegt und auch hochgeworfen und aufgefangen werden. Sie werden sehr früh angehalten, das Sitzen, Stehen und Gehen zu trainieren, sodass Babys schon mit 3 Monaten ohne Unterstützung auch für längere Zeit sitzen können und in der Grobmotorik den deutschen Mittelschichtbabys voraus sind. In den deutschen Mittelschichtfamilien überwiegen bei der Stimulation die Sprache, der Blickkontakt und das Hantieren mit Objekten, mit 3 Monaten sind sie den kamerunischen Babys in Bezug auf rezeptive und expressive Kommunikation voraus. Die jeweiligen Kompetenzen machen in den Kontexten Sinn, die frühe motorische Eigenständigkeit im kamerunischen Dorf, die sprachlich-kognitive Kompetenz in der deutschen Kleinfamilie. Mit den Worten Heidi Kellers: „Kultur formt Entwicklung“ (ebd., S. 94).

Besonders interessant sind die Schilderungen darüber, dass die Erziehungspraktiken wechselseitig auf Ablehnung stießen: Die Art der motorischen Stimulation der kamerunischen Babys erschien den deutschen Familien unangebracht, gar gefährlich, eine Position,

mit der sie unterstützt sind von Kinderärztinnen und -ärzten sowie Elternratgebern, die vor zu frühem Sitzen warnen, weil es für Rücken und Beine schädlich sei. Umgekehrt waren die kamerunischen Mütter entsetzt, wenn sie die Filme von deutschen Müttern mit ihren Babys sahen, in denen das Baby auf dem Rücken liegt, inmitten von Spielgegenständen, und die Mutter sich über sie neigt. Dass die deutschen Mütter ihre Babys nicht sofort aufnahmen, wenn sie sichtlich gestillt werden wollten, war den kamerunischen Müttern unbegreiflich: „Sie haben es nicht für möglich gehalten, dass dies tatsächlich die Mütter waren – sie hielten sie für schlechte Babysitter!“ (ebd., S. 64). Jede Seite vertritt ihr kulturelles Modell von Erziehung und kann nicht anders, als die eigenen Praktiken als richtig und normal zu verteidigen. Dabei kann es geschehen, dass die Praktiken der anderen nicht nur unrichtig, sondern als schädigend und krankmachend erscheinen, weil „die normativen Standards des einen kulturellen Modells pathologische Varianten des anderen darstellen“ (ebd., S. 135).

Das kann besonders bedeutsam werden, wenn die Erziehungsvorstellungen in Konflikt zueinander geraten, z. B. in einem Setting wie der Kindertageseinrichtung, in dem Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Modellen von Erziehung aufeinandertreffen.

Kulturelle Einseitigkeiten, auch in der Kindertageseinrichtung

Die Forschungsbeispiele zeigen einmal mehr, dass der Allgemeingültigkeitsanspruch westlich geprägter Entwicklungspsychologie nicht haltbar ist. In welchem Tempo und in welchen Schritten die normale Entwicklung eines Kindes verläuft, zeigt sich in „kulturspezifischen Entwicklungspfaden“ (Keller, 2011, S. 111), für die sich ein einheitlicher Maßstab verbietet. Was die sogenannten Standardwerke der Entwicklungspsychologie als Standard setzen, ist kulturell einseitig und daher eine Verzerrung, insofern sie als empirische Basis nur einen Ausschnitt der westlichen, „weißen“ Welt vertreten. Penn und Moss sprechen vom Fünf-Prozent-Phänomen (1998; zitiert nach Gonzalez-Mena, 2008, S. 13) und meinen damit, dass entwicklungspsychologische Untersuchungen zwar nur etwa 5 % der Kinder auf der Erde repräsentieren, nämlich Mittelschichtkinder in den westlichen Ländern, die Resultate aber dennoch als universell und somit für alle gelten.

Was sich als kulturelle Einseitigkeit in der Wissenschaft zeigt, findet sich auch in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Heidi Keller (2011) stellt dar, dass unsere Diskurse über frühe Bildung und Erziehung, die auch Eingang gefunden haben in die Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen, geprägt sind von einer Orientierung auf Autonomie. Autonomie und Selbstbewusstsein seien auch unter befragten pädagogischen Fachkräften die favorisierten Erziehungsziele.

Da Menschen an kulturellen Modellen über Erziehung auch dann noch festhalten, nachdem sich der Kontext verändert hat, etwa weil die Verhältnisse sie zu Flucht oder Migration veranlasst haben oder weil ihr vertrautes Gesellschaftssystem einer tiefgreifenden Umwälzung gewichen ist, muss davon ausgegangen werden, dass Kindertageseinrichtungen von Kindern aus Familien besucht werden, die andere kulturelle Modelle vertreten, weil sie geprägt sind von gesellschaftlichen Kontexten, in denen anderes galt oder gilt. Heidi Keller zeigt auf, dass Kinder aus eher an Verbundenheit orientierten Familien irritiert, überfordert und blockiert sein können, wenn sie in der Kindertageseinrichtung mit der Orientierung auf Autonomie konfrontiert werden, z. B. mit der Dominanz sprachlicher Interaktionen und einem „Bombardement an Wahlen und Entscheidungen“ (ebd., S. 145). Missverständnisse liegen nahe: Erzieherinnen und Erzieher können das Kind für unkooperativ halten, was wiederum die Eltern irritiert, in deren Augen ihr Kind alles richtig macht.

Auch wenn es viele Missverständnisse gibt, kommt es eher selten zu einem offenen „Clash of Cultures“: Janet Gonzalez-Mena (2008) weist darauf hin, dass kulturelle Einseitigkeiten sich in Bildungseinrichtungen in erster Linie darin zeigen, dass andere kulturelle Modelle ignoriert werden, d. h., sie kommen einfach nicht vor. Es bedeutet, dass ein Teil der Identität von Kindern und Familien nicht wahrgenommen und damit auch nicht anerkannt wird. Das hat zu

tun mit gesellschaftlichen Verhältnissen von Dominanz und Unterdrückung, die sich darin zeigen, welche kulturelle Orientierung es ist, die institutionelle Kultur prägt. Wie im Fall der westlichen Entwicklungspsychologie, die über historische Vormachtstellungen westlicher Staaten die Definitionsmacht darüber hat, was universell normale kindliche Entwicklung sei, so ist die Kita-Kultur ebenfalls weitgehend orientiert am kulturellen Modell der weißen Mittelschichtfamilie mit ihrer Betonung von Individualismus. Wird Kindern vermittelt, dies sei der einzig akzeptable Entwicklungspfad, so stehen sie unter Druck, sich an dieses kulturelle Modell anzupassen und gleichzeitig wird ihre Familienkultur abgewertet. Negative Auswirkungen auf ihre Identitätsentwicklung und Lernmotivation können die Folge sein, denn für emotionale Gesundheit sei die Verbundenheit mit der Familie und Familienkultur zentral.

Kinder können sich grundsätzlich in mehr als einem kulturellen System zurechtfinden, können eine bikulturelle Identität entwickeln, allerdings nicht, wenn sie gezwungen werden, die eine Identität auf Kosten der anderen zu erwerben (ebd.). Wie kann ein solcher Verlust verhindert werden? Wie können Kinder und ihre Familien in ihrer Familienkultur bestärkt und darin unterstützt werden, auch im veränderten Kontext handlungsfähig zu sein?

Kulturelle Vielfalt und Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung©

Es gibt ausgearbeitete Konzepte, mit kulturellen Konflikten im Spannungsfeld unterschiedlicher Machtverhältnisse kompetent umzugehen. Hier ist insbesondere der *Anti-Bias Approach* zu nennen, der von Louise Derman-Sparks in den 80er Jahren in Kalifornien entwickelt wurde (Derman-Sparks & A.B.C. Task Force, 1989; Derman-Sparks & Edwards, 2010) und auf den sich auch Janet Gonzalez-Mena (2008) mit ihrem Praxisbuch zu kultureller Vielfalt in der frühen Bildung beruft. Mit dem für Deutschland adaptierten Ansatz der *Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung©* haben pädagogische Fachkräfte in den letzten Jahren Einseitigkeiten in der Kindertageseinrichtung aufgedeckt und daran gearbeitet, die eigene Dominanzperspektive zu erkennen und um die Perspektiven von Familien und Kolleginnen und Kollegen zu erweitern, die von anderen Werten geleitet sind.

Meistens haben sie das geschafft, weil sie mit Missverständnissen und Spannungen anders umgegangen sind als vorher (siehe Beispiele in Wagner, 2008, S. 203f.; Wagner, 2010, S. 1f.; Wagner, 2012): Sie haben entschieden, dass sie den Kontakt oder die Zusammenarbeit wünschen und sind in den Dialog gegangen, anstatt Eltern mit weiteren Anpassungszwängen und Schuldzuweisungen noch stärker in die Defensive zu drängen und dadurch die Kommunikation mit ihnen zu verschlechtern. Echtes Interesse an der Perspektive der Eltern und die grundlegende Überzeugung, dass Eltern gute Gründe für ihr erzieherisches Wollen und Handeln haben, hat ihnen dabei geholfen. Außerdem eine Orientierung auf eine Lösung, die nicht im „entweder ich oder ihr“ liegt, sondern etwas Drittes, bislang nicht Gedachtes für möglich hält (siehe auch „Artikel: Soziokulturelle Werte der Familien berücksichtigen – Konfliktlösung mit den drei As“).

Janet Gonzalez-Mena (2008) empfiehlt diese Strategie in Konflikten mit Eltern: “Let´s figure this out together“ (S. 20) – „Lasst uns das gemeinsam klären“ ist ihr Leitsatz angesichts von Meinungsverschiedenheiten über das, was Kinder brauchen. In die Aushandlungen müssten pädagogische Fachkräfte das einbringen, was sie selbst über Erziehung denken, aber nicht in verabsolutierender Absicht: „Ich sage nicht, dass du unrecht hast. Ich sage nur, dass ich dir nicht zustimme!“ (ebd., S. 129, Übersetzung Petra Wagner).

Das Wissen darum, dass Unterschiede in der Orientierung auf Autonomie oder Verbundenheit dem Konflikt zugrunde liegen könnten, kann zusätzlich hilfreich sein, um die Konflikte produktiv zu lösen. Allerdings nicht, wenn dieses Wissen im Sinne von Zuschreibungen verwendet wird. Hierin liegt die Gefahr von Heidi Kellers Unterscheidungen: Dass Familien mit Migrationserfahrungen einem bestimmten kulturellen Modell ohne Überprüfung zugeordnet werden.

Janet Gonzalez-Mena (2008) warnt davor: „Ein System zu kennen bedeutet keinesfalls, eine Person oder eine Familie zu kennen, die diesem System zugehörig ist (…) Was man über ein System weiß, sind

Verallgemeinerungen, die nichts über Einzelne aussagen, die im System funktionieren“ (S. 4, Übersetzung Petra Wagner).

Hilfreich ist es, das Wissen um grundlegend unterschiedliche Orientierungen in der Erziehung als „eine Möglichkeit von“ im Hinterkopf zu haben, als erweitertes Repertoire von Wahrscheinlichkeiten, aus denen man bei Irritationen oder Konflikten schöpfen kann. Ein solches Wissen kann auch helfen, gegen Erziehungspraktiken und -strategien Stellung zu beziehen, die kindliche Rechte verletzen und/oder Kinder in ihrer Würde angreifen. Das Motto „Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen“ im Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung macht auf die Spannung aufmerksam, die darin liegt, zu unterscheiden, ob Erziehungspraktiken als kulturelle Praxis zu respektieren sind oder ob sie als herabwürdigende und schädigende Praxis abgelehnt werden müssen. So oder so gibt es keine angemessene Alternative dazu, die jeweilige Familienkultur eines Kindes in Erfahrung zu bringen.

Ein zentrales Ziel Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung© ist es, Kinder in ihren Identitäten zu stärken und dabei die Identifikationen mit ihrer jeweiligen Familienkultur als einen wesentlichen Aspekt ihrer Identität anzusehen und zu verstehen. Im Anerkennen einer jeweils eigenen Familienkultur ist bereits die Wahrscheinlichkeit mitgedacht, dass es hier Unterschiede gibt und dass Familienkulturen nicht identisch sind mit dem Konstrukt von Nationalkulturen. Gleichzeitig ist personale Identität weiter gefasst als in einem engen individualisierenden Verständnis: Individuelle Unverwechselbarkeit kommt zusammen mit der sozialen Identität, die bei einem jungen Kind über die Verbundenheit mit seiner Familie entwickelt wird.

Diese Setzung öffnet den Raum für das Verständnis unterschiedlicher kultureller Modelle von Erziehung, die zu verstehen jedoch in jedem Einzelfall der Anstrengung bedarf, in den Kontakt zu gehen, wissenssuchend zu fragen, eigenen Irritationen nachzugehen, Lösungen im Sinne eines „dritten Raumes“ zu suchen. Dafür brauchen pädagogische Fachkräfte fachliche Unterstützung und insbesondere Reflexionszeit!



Quellen

Derman-Sparks, L., & A.B.C. Task Force. (1989). *Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children.* National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves.* National Association for the Education of Young Children.

Gonzalez-Mena, J. (2008). *Diversity in Early Care and Education. Honoring Differences* (5. Auflage). McGraw-Hill Book Co.

Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung.* Springer.

Smedslund, J. (1984). The Invisible Obvious: Culture in Psychology. *Advances in Psychology, 18*(5), 443–452. https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62641-2

Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures: Japan, China and the United States.* Yale University Press.

Wagner, P. (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.* Herder.

Wagner, P. (2010). *Bildung konsequent inklusiv. Grußwort zur Tagung am 11.06.2010 in Berlin.* http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung2010/01_grusswort_pw.pdf

Wagner, P. (2012). *Es ist normal, dass wir verschieden sind.* Biber – Netzwerk frühkindliche Bildung. http://www.bibernetz.de/wws/vorurteilsbewusste-bildung-erziehung.html

Wagner, P. (2013). „Clash of Cultures“ in der Kita? Wenn Familien- und institutionelle Kulturen aufeinanderprallen. *TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, 5*, 50–54.

Artikel: Respekt für jedes Kind, Respekt für jede Familie

Anerkennung der Familienkulturen zur Stärkung von Kindern im Rahmen Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung©

Petra Wagner

Nach einer Definition der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) kann Kultur „(…) in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen“ (Deutsche UNESCO Kommission, 1982, S. 1).

Die Entwicklungspsychologin Heidi Keller versteht unter Kultur die „Anpassungsstrategie der Menschen an ihre Umwelt, an die Herausforderungen, an die Einschränkungen und an die Möglichkeiten, die bestimmte Kontexte ausmachen“ (Keller, 2011, S. 14). Diese sind je nach Kontext verschieden: In jedem gesellschaftlichen Kontext entwickeln Menschen ihr kulturelles Modell als Gesamtheit ihrer Werte und Normvorstellungen, das eingeht in ihre Sozialisationsstrategien, mit denen sie wiederum ihre Art und Weise der Anpassung an ihre Lebensumstände an die nächste Generation weitergeben.

Die Familienkultur ist das jeweils einzigartige Mosaik von Gewohnheiten, Deutungsmustern, Traditionen und Perspektiven einer Familie, in das auch ihre Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung, sozialer Klasse, Ortswechsel, Diskriminierung und Privilegierung sowie mit besonderen Herausforderungen (beispielsweise von Krankheit, Behinderung oder Armut) einfließen (Wagner, 2014).

In Kindertageseinrichtungen begegnen pädagogische Fachkräfte Kindern mit unterschiedlichen Familienkulturen. Daraus ergibt sich die Aufgabe, diese Vielfalt anzuerkennen und im pädagogischen Alltag sichtbar zu machen, da für jedes Kind seine persönliche Familienkultur das Vertraute ist, das es als Erfahrungsschatz mitbringt, wenn es in die Kindertageseinrichtung oder in die Schule kommt. Findet es hier etwas davon wieder, so hat es Anker für weitere Lernprozesse. Diskriminierende Vorurteile, die dem Kind oder seiner Familie gelten, beschädigen das Selbstwertgefühl und stellen eine Bildungsbarriere dar. Kinder haben feine Sensoren für Abwertungen oder Herabwürdigungen, die ihnen oder ihrer Familie gelten. Auch Derman-Sparks (2014) stellt heraus, warum es besonders wichtig ist, den vielfältigen Familienkulturen wertschätzend zu begegnen und diese auch im pädagogischen Alltag sichtbar zu machen: „Weil Kinder von ihrem ersten Lebensjahr an aufmerksam beobachten, was um sie herum geschieht, wird das, was sie nicht sehen oder hören, genauso bedeutsam wie das, was sie sehen und hören. Unsichtbarkeit löscht Identität und Erfahrung aus, Sichtbarkeit bestärkt Wirklichkeit. Darüber, wie sichtbar sie selbst und ihre Familien in der Umgebung sind, lernen Kinder, welchen Wert sie und ihre Familie haben“ (S. 5).

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung© als inklusives Praxiskonzept

Das Praxiskonzept der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© basiert auf dem *Situationsansatz* und dem *Anti-Bias Approach*, der in den 80er Jahren von Louise Derman-Sparks und ihren Kolleginnen und Kollegen für die Arbeit mit Kindern ab 2 Jahren entwickelt wurde (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Das Praxiskonzept wurde von der Fachstelle

Kinderwelten[5] für Deutschland adaptiert und wird systematisch weiterentwickelt. Der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© als Praxiskonzept für Kindertageseinrichtungen liegen die Annahmen zugrunde, dass Kinder ihr Selbstbild aus der Resonanz auf ihre individuellen Besonderheiten und auf ihre Bezugsgruppen-Zugehörigkeiten (Identitätsentwicklung, Widerspiegelung) entwickeln. Die Familie wird als erste Bezugsgruppe eines Kindes, die Familienkultur als sein primärer kultureller Bezugsrahmen angesehen und die Familiensprachen als ein Aspekt der Familienkultur. Der Respekt für jedes Kind sowie der Respekt für jede Familie ist unumgänglich, die Anerkennung und Wertschätzung eines Kindes ist von der Anerkennung seiner Familie nicht zu trennen (Wagner, 2014). Vielfalt sollte dabei immer thematisiert, Unterschiede weder ignoriert noch überbetont, sondern sachlich zum Thema gemacht werden. Dieses Vorgehen hilft Kindern, sich mit Unterschieden wohlzufühlen, kompetent mit ihnen umzugehen und ein positives Bild von sich und der Welt zu entwickeln. Respekt für Unterschiede heißt dabei nicht, alles zu akzeptieren. Wenn Äußerungen oder Handlungen ungerecht oder diskriminierend sind, dürfen diese nicht toleriert werden. Konflikte sollten in diesem Fall konstruktiv ausgetragen werden (Derman-Sparks, 2014). Es geht darum, Exklusion zu widerstehen: Werden die gleichen Rechte und die Würde verletzt, so muss interveniert werden, um Vielfalt zu respektieren: Gemeinsamkeiten sind der Ausgangspunkt für die Darstellung von Unterschieden. Aus diesen Grundannahmen ergeben sich folgende vier Ziele sowie didaktische Prinzipien der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© (Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten [ISTA], 2016):

> **Ziel 1:** Jedes Kind muss Anerkennung und Wertschätzung erfahren, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe, dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um seinen eigenen Hintergrund. *Didaktisches Prinzip: Widerspiegelung*

> **Ziel 2:** Allen Kindern muss ermöglicht werden, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die unterschiedlich anders aussehen und sich unterschiedlich anders verhalten, so dass sie sich mit ihnen wohlfühlen und Empathie entwickeln können. *Didaktisches Prinzip: Von den Gemeinsamkeiten zu den Unterschieden*

> **Ziel 3:** Mit den Kindern müssen Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung thematisiert werden. So können sie eine Sprache entwickeln, um sich darüber zu verständigen, was fair und was unfair ist. *Didaktisches Prinzip: Versachlichung, Dialogorientierung*

> **Ziel 4:** Kinder müssen ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind. *Didaktisches Prinzip: Konfrontieren, Konfliktorientierung, Adressieren.*

Die Umsetzung dieser Grundannahmen sowie der vier Ziele erfordert eine systematische Qualitätsentwicklung im Sinne einer vorurteilsbewussten Gestaltung der Lernumgebung, der Interaktion mit Kindern, der Zusammenarbeit mit Familien sowie der Zusammenarbeit im Team/Kollegium. Praxisbücher der Fachstelle Kinderwelten im Institut für den Situationsansatz zu diesen vier Bereichen zeigen, wie Inklusion in der Kindertageseinrichtung gelingen kann (Ansari et al., 2016; Höhme et al., 2016; Krause et al., 2016; Richter et al., 2016). Neben vielfältigen Praxisbeispielen enthalten die Bücher auch grundlegende Fachtexte und Reflexionsfragen, die dem „Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas“ entnommen sind (ISTA, 2016). Die Praxisbücher und das Qualitätshandbuch unterstützen Kita-Teams bei der Umsetzung einer inklusiven Pädagogik. Deren Leitlinie „Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen“ gilt sowohl für das unmittelbare pädagogische Handeln wie auch für strukturelle Entscheidungen im Kita-Bereich.

5 Die Fachstelle Kinderwelten ist 2011 aus mehreren Kinderwelten-Projekten, die seit 2000 im Institut für den Situationsansatz durchgeführt wurden, hervorgegangen.

Hier Ungerechtigkeiten, Ausgrenzung und Diskriminierung aufzudecken und abzubauen, braucht alle Beteiligten. Da weder die Wertschätzung von Verschiedenheit noch das Intervenieren bei Ausgrenzung und Abwertung den üblichen pädagogischen Routinen entspricht, ist ein Lernprozess der pädagogischen Fachkräfte erforderlich: Dazu gehören Selbst- und Praxisreflexion, die kritische Analyse der eigenen pädagogischen Praxis und ihrer Auswirkungen auf Kinder und Familien, konkrete Praxisveränderungen und deren erneute Auswertung. Reflexion braucht immer die Perspektiven anderer. Insbesondere vorurteilsbewusste inklusive Lernprozesse gelingen nur im Team als kritische Lerngemeinschaft.

Reflexionsfragen

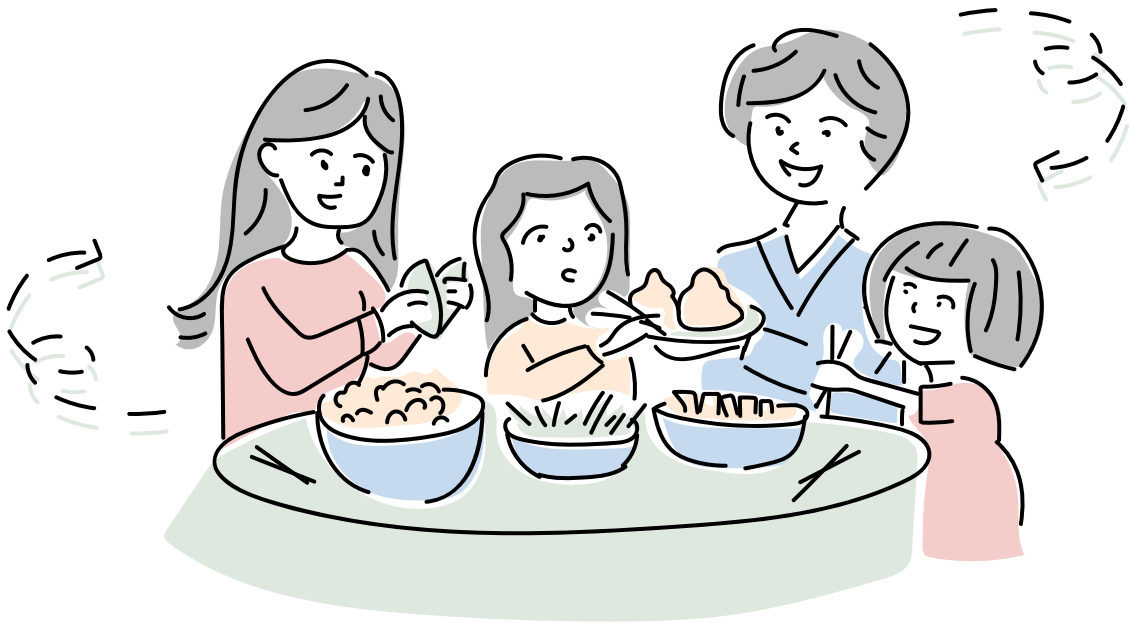
Was verstehen Sie unter Familienkultur?

Welche Herausforderungen und Chancen erleben Sie durch die verschiedenen Familienkulturen in Ihrer Kindertageseinrichtung?

Wie kann der Verlust der kulturellen Identität verhindert werden?

Wie können die Kinder und ihre Familien in ihrer Familienkultur bestärkt und darin unterstützt werden, auch im veränderten Kontext handlungsfähig zu sein?

Welche weiteren Möglichkeiten der Bestärkung der Familienkulturen kennen oder praktizieren Sie in Ihrer Kindertageseinrichtung?



Quellen

Ansari, M., Höhme, E., Krause, A., Lindemann, U., Richter, S., & Wagner, P. (2016). *Inklusion in der Kitapraxis: Band 4. Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten* (Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, Hrsg.). wamiki.

Azun, S. (2010). *Das Familienspiel* (Fachstelle Kinderwelten, Hrsg.). das netz.

Deutsche UNESCO Kommission. (1982, 26. Juli bis 6. August). *Erklärung von Mexiko-City über Kulturpolitik. Zweite Weltkonferenz über Kulturpolitik*, Mexiko-City. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1982_Erkl%C3%A4rung_von_Mexiko.pdf

Derman-Sparks, L. (2014, 13. Oktober). *Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für eine Pädagogik der Inklusion* [Vortrag]. Fachtagung 4. Baustelle Inklusion, „Das bin ja ich!", Identität stärken – Zugehörigkeiten sichern – Familienkulturen schätzen, Berlin. https://baustelle2014.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/1-Louise_Derman-Sparks.pdf

Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves.* National Association for the Education of Young Children.

Höhme, E., Ansari, M., Krause, A., Lindemann, U., Richter, S. & Wagner, P. (2016). *Inklusion in der Kitapraxis: Band 1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten* (Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, Hrsg.). wamiki.

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten. (Hrsg.). (2016). *Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis.* wamiki.

Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung.* Springer.

Krause, A., Mahdokht, A., Höhme, E., Lindemann, U., Richter, S., & Wagner, P. (2016). *Inklusion in der Kitapraxis: Band 3. Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten* (Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, Hrsg.). wamiki.

Richter, S., Ansari, M., Höhme, E., Krause, A., Lindemann, U., & Wagner, P. (2016). *Inklusion in der Kitapraxis: Band 2. Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten* (Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, Hrsg.). wamiki.

Wagner, P. (2014). *Was Kita-Kinder stark macht: Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben.* Cornelsen Schulbuchverlag.

2.2 Inklusive Sprachinteraktion

Petra Wagner

Sprache ist nicht neutral[6]

Kinder kommen von Anfang an in Kontakt mit Sprache: Ihre Bezugspersonen sprechen mit ihnen über Dinge, Menschen, Ereignisse, Gefühle. Im dialogischen Prozess zwischen Erwachsenen und Kindern kommt Erwachsenen die Verantwortung zu, Kindern Begrifflichkeiten zur Verfügung zu stellen, deren Bedeutungen sich die Kinder nach und nach erschließen. Diese Bedeutungen haben immer eine subjektive und eine gesellschaftlich-kollektive Seite, das bedeutet, sie vermitteln Normen und Werte, sie transportieren Vorstellungen über gesellschaftliche Verhältnisse. Sprache ist somit nicht neutral. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

> Paul ist ein Kind in der Krippe (18 Monate). Er sitzt in der Garderobe und versucht seit einiger Zeit, seine Schuhe anzuziehen. Es ist mühsam, er strengt sich an – es gelingt nicht richtig. Eine pädagogische Fachkraft beobachtet ihn und sagt aufmunternd: *„Du schaffst das!“*. Paul bleibt konzentriert bei der Sache. Dass die pädagogische Fachkraft nicht eingreift und Paul ermuntert, sich die Schuhe eigenständig anzuziehen, vermittelt ihm, dass es wünschenswert ist, dies selbst zu schaffen. Diese Rückmeldung folgt einem Erziehungsverständnis, das großen Wert auf Selbstständigkeit legt. Paul lernt also nicht nur, die Schuhe anzuziehen, sondern dass es in der ihn umgebenden Kultur von hohem Wert ist, etwas „selbst zu tun“.

Normalitätsvorstellungen werden nicht nur transportiert, indem explizit gesagt wird, was wünschenswert, normal oder nicht normal sei. Viel öfter geschieht dies eher implizit, beispielsweise durch Formulierungen wie *„Lena hat nur eine Mutter“* und *„Aleyna hat eine vollständige Familie“*. In diesen Aussagen stecken gesellschaftliche Vorstellungen von einer sogenannten richtigen Familie: Das Bild einer Familie, die aus Mutter, Vater, Kind besteht. Das „nur“ in der Beschreibung von Lenas Familie signalisiert, dass in ihrer Familie vermeintlich jemand fehlt, dass ihre Familie angeblich nicht komplett sei. Bei Aleynas Familienbeschreibung wiederum wird durch das Adjektiv „vollständig“ zum Ausdruck gebracht, dass in ihrer Familie alles seine Richtigkeit habe. Obwohl für beide Kinder wahrscheinlich ihre gegenwärtigen Familienkonstellationen so, wie sie sind, richtig sind, bekommen sie die Botschaft, dass die eine Konstellation normal sei und die andere nicht.

Dass Sprache nicht neutral ist, lässt sich auch daran erkennen, dass sie geschichtliche Veränderungen anzeigt. Die Linguistin Els Oksaar (Oksaar, 1992, S. 7) bezeichnet Sprache als „Spiegel sozialer Wandlungen“. Dies kann an folgendem Beispiel veranschaulicht werden: Die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter in der BRD der 50er/60er Jahre wurden in den 70er Jahren zu sogenannten Ausländerinnen und Ausländern. Proteste gegen Parolen wie „das Boot ist voll“ und andere rassistischen Kampagnen, die damals als „Ausländerfeindlichkeit“ bezeichnet wurden, führten zu einem Umdenken in Politik und Gesellschaft und man begann, von Migrantinnen und Migranten zu sprechen. Bald wurde deutlich, dass diese Bezeichnung für die Kinder und Enkelkinder derjenigen, die tatsächlich die Migration unternommen hatten, nicht zutreffend war. Andere Bezeichnungen folgten: Einwanderinnen und Einwanderer, Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, Neue Deutsche – alle sind aus der Kritik an den vorherigen entstanden, als der Versuch, eine bessere Bezeichnung zu finden. Jede der bisherigen Bezeichnungen für eingewanderte Menschen erscheint jedoch unzulänglich. Sie wirken als Etikettierungen, die mit stereotypen Vorstellungen verbunden werden. Diese prägen das Bild der Eingewanderten, selbst in der dritten oder vierten Generation.

6 Die folgenden Ausführungen sind ein leicht veränderter Ausschnitt des Beitrags „Sprache und Identitätsentwicklung“ von Wagner & Bostancı (2013)

Da die Bezeichnungen für Gruppen von Menschen nicht neutral sind, sondern immer bestimmte, auch historisch tradierte Bewertungen transportieren, ist immer zu fragen, wann man sie warum und wie gebraucht.
Dies gilt auch für Alltagssituationen in Kindertageseinrichtungen. Ein anschauliches Beispiel von Holger Gutknecht während einer Fortbildung (persönliche Kommunikation, 2015) ist dieses: Ein Kind wird neu aufgenommen und die Leitung teilt dies den Kolleginnen und Kollegen mit. Sie kann dies auf sehr unterschiedliche Art tun. Sie wählt aus 12 Möglichkeiten aus:

- Wir haben eine neue Anmeldung für den 1. März.
- Es kommt ein behindertes Kind neu in unsere Kindertageseinrichtung.
- Es kommt ein Langdon-Down-Syndrom-Kind neu in unsere Kindertageseinrichtung.
- Es kommt ein neues Kind, das krank ist, in unsere Kindertageseinrichtung.
- Es kommt ein 3-jähriges Kind mit einer Diagnose geistiger Behinderung neu in unsere Einrichtung.
- Wir bekommen ein mongoloides Kind neu in unsere Kindertageseinrichtung.
- Es kommt ein 3-jähriges Trisomie-21-Kind in unsere Kindertageseinrichtung.
- Es kommt ein Kind mit besonderem Förderbedarf in unsere Kindertageseinrichtung.
- Es kommt ein Kind mit wesentlich erhöhtem Förderbedarf in unsere Kindertageseinrichtung.
- Es kommt ein Kind mit B-Status in unsere Kindertageseinrichtung.
- Es kommt ein 3-jähriges Mädchen mit dem Namen Julia in unsere Kindertageseinrichtung.
- Tja, wie soll ich das sagen?

Welche Variante würden Sie wählen? Einige Sätze dieser Sammlung lassen sich streichen, weil sie offensichtlich diskriminierend sind. Dennoch lässt sich nicht sagen, welcher der Sätze der Beste sei. Für die Finanzierung von Integrationsfachkräften ist z. B. die Zusatzinformation wichtig, dass Julia ein Kind mit Trisomie 21 ist. Für andere Situationen ist die Information irrelevant. Da kann sie im Gegenteil stigmatisierend wirken, indem sie Julia darauf reduziert. Es ist wichtig im Blick zu haben, wann es nötig und angemessen ist, das Kind mit seiner Beeinträchtigung zu beschreiben und wann nicht sowie ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, welche Wirkungen Begriffe und Beschreibungen haben.

Einfluss der Sprache auf die Identitätsentwicklung von Kindern

Kinder konstruieren ihre Identität und ihr Bild von sich selbst aus den Informationen, die ihnen angeboten werden. Kinder filtern die Informationen daraufhin, was sie über sie selbst und über ihre Bezugsgruppen, insbesondere ihre Familie, aussagen, auch über die implizite Abgrenzung zu Anderen. Es sind Botschaften, die Kinder über sich selbst, über andere Menschen, über die Gesetze, nach denen die Welt funktioniert, empfangen und verarbeiten. Diese Botschaften werden manchmal nicht ausgesprochen, sie werden auch über Blicke und Gesten vermittelt (wie z. B. Nicht-Beachtung). Aber häufig haben sie eine explizit sprachliche Seite. Sie geben Futter für die Sprach- und Denkentwicklung und enthalten auch Nährstoffe für den Aufbau der eigenen Identität, die mehr oder weniger bekömmlich sind. Hierin liegt die Relevanz dieser Botschaften für Bildungsprozesse, denn sie können Kinder bei ihrer Identitätsbildung bestärken oder beschädigen, können sie als Lernende ermutigen oder auch entmutigen.

Nachfolgend zwei Beispiele, die dies veranschaulichen sollen (Institut für den Situationsansatz [ISTA], 2013):

„Max ist 5 Jahre alt und wohnt mit seinen Eltern zusammen. Neben seinem Bett hat er zwei Hanteln, die er jeden Abend 20 Mal mit beiden Armen hochstemmt, damit er Muckis bekommt. Das macht ihm Spaß. Manchmal fühlt Max sich unwohl, wenn er mit dem Bus fährt und der Busfahrer für ihn die Rampe ausklappt; alle müssen dann warten und schauen Max an. Nicht so viel Spaß macht es ihm, dass er so oft zur Physiotherapie muss oder wenn die Kinder in seiner Kindertageseinrichtung zu ihm sagen, wenn man im Rollstuhl sitzt, kann man nicht Fußball spielen. Ganz unwohl hat sich Max gefühlt, als neulich ein großer Junge *„Pass auf, der ist doch behindert!“* gesagt hat, als er nicht schnell genug über eine Bordsteinkante fahren konnte. Das Wort, dass er behindert ist, hat Max wehgetan.“ .

Max hat Spina Bifida, er weiß darum und benutzt einen Rollstuhl, weil er mit seinen Beinen nicht gehen kann. Er lebt damit, auch mit den Krankenhausaufenthalten und den Beschwerden. All das ist für ihn selbst mit dem einen Adjektiv „behindert“ nicht um-

schrieben, darauf reduziert zu werden tut weh. In der Aussage *„Der ist doch behindert!“* nimmt er außerdem Abwertung und – fast noch schlimmer – Distanz wahr. Auf den ersten Blick kommt er als Freund wohl nicht infrage. Er ist „behindert“, damit „anders“ und mit einem Makel behaftet. Das ist eine große Hürde, um ein positives Selbstbild zu entwickeln, in das Max auch die bei ihm angeborene Fehlbildung der Wirbelsäule mit ihren Auswirkungen zu integrieren hat. Die Gefahr ist, dass Max durch solche Erlebnisse Beschädigungen in seinem Selbstwertgefühl davonträgt, die ihn selbst glauben machen, er sei bloß ein „Behinderter“, weil seine Potenziale, seine ganze Person sowieso niemand sieht.

Ein weiteres Beispiel:

„Mwazilinda ist 5 Jahre alt. Sie lebt mit ihren Eltern und ihrer Schwester zusammen. Mwazilinda geht gerne mit ihren Freundinnen Leona und Paula schwimmen, besonders liebt sie es, die Wasserrutsche runterzusausen. Neulich hat sie im Schwimmbad wieder jemand gefragt, wo sie denn eigentlich herkommt und einfach ihre Zöpfe angefasst. Das mag sie nicht, sie kommt aus Berlin und sie möchte gefragt werden, bevor sie jemand anfasst. Letztes Weihnachten wollte Mwazilinda unbedingt die Maria im Krippenspiel sein, aber sie durfte nicht. Sie sollte den König Caspar spielen, weil sie eine ähnliche Hautfarbe hätte wie er, sagte der Pfarrer. Mwazlinda war wütend und traurig und fand das gar nicht fair. Dabei konnte sie den Text so gut auswendig und sie konnte genauso schön gucken, wie man das als Maria können muss.“

Auch Prozeduren und Routinen im Alltag einer Erziehungs- und Bildungseinrichtung, wie hier die Rollenbesetzung beim Krippenspiel, geben Kindern Botschaften über sie selbst: welche ihrer körperlichen Merkmale in welchem Zusammenhang bedeutsam sind und Beteiligung oder Nichtbeteiligung festlegen. Die Festlegung auf einen kleinen Ausschnitt von Beteiligung und Repräsentation macht hilflos, ohnmächtig oder wütend. Es ist die frühe Erfahrung, aufgrund der körperlichen Merkmale, die nicht veränderbar sind, begrenzt und behindert zu werden. Eine Schlussfolgerung kann sein, dass es sich nicht lohnt sich anzustrengen, weil man an der Begrenzung nur scheitern kann. Das wäre fatal für die weiteren Bildungsprozesse von Mwazilinda und Max.

Und die anderen Kinder, was lernen sie? Botschaften wirken nach allen Seiten, in unterschiedlichem Ausmaß. Alle Kinder in Mwazilindas Gruppe lernen über die Rollenbesetzung etwas über die soziale Ordnung und über Zugehörigkeit: Für die Tradierung des christlichen Krippenspiels braucht es weiße Personen. Schwarze können allenfalls den „König aus dem Morgenland“ spielen. Die Hautfarbe ist entscheidend. Für diese Aktivitäten ist es besser, weiß zu sein. Auch das wird eingehen in die Identitätskonstruktionen der Kinder und ihr Hierarchiebewusstsein unterfüttern. Louise Derman-Sparks und Patricia Ramsey (2012) betonen, dass die Überzeugung von der eigenen Unterlegenheit ebenso negativ und schädlich sei, wie die Überzeugung, anderen überlegen zu sein. Die Beispiele machen deutlich, dass Erwachsenen eine große Verantwortung zukommt, die identitätsbeschädigenden Botschaften zu erkennen und ihnen etwas entgegenzusetzen sowie sie im eigenen Handeln kritisch zu reflektieren.

Das Bemühen um eine inklusive Sprache folgt der Erkenntnis, dass Worte und Redeweisen in bestimmten Kontexten diskriminieren und ausgrenzen. Manchmal besteht Unsicherheit oder Unwissenheit darüber, ob etwas diskriminierend ist oder nicht; manchmal stellt sich Unbehagen ein, weil man darauf aufmerksam gemacht wurde, dass die verwendeten Worte Abwertungen transportieren, obwohl es sich für einen selbst so gar nicht anfühlt und die Diskriminierung nicht beabsichtigt ist. Entscheidend ist in solchen Fällen die Wirkung, nicht die Absicht.

Da man sich der Wirkung des eigenen Sprachhandelns nicht immer bewusst ist, sind die Rückmeldungen derer, die adressiert werden, so wichtig, um Diskriminierung zu verstehen und zu vermeiden. Ein Beispiel: Mit der Frage „Woher kommst du?“ ist häufig nicht beabsichtigt, jemandem zu schaden. Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, die von ihren äußeren Merkmalen her als „nicht-deutsch“ eingeordnet werden, sind allerdings ständig mit dieser Frage konfrontiert, häufig wird sie ihnen gleich bei der ersten Begegnung gestellt. Immer wieder nach einem Herkunftsort gefragt zu werden, der nicht hier ist, stellt jedes Mal die Zugehörigkeit infrage. Die Botschaft ist: Du gehörst nicht

hierher. Das Vorenthalten von Zugehörigkeit wird als Ausgrenzung erlebt, die Bezugnahme auf bestimmte Merkmale dabei ist diskriminierend. „Viele mögen die Frage nach der Herkunft als freundliche Neugier verbuchen, als besonderes Interesse am Hintergrund einer Person. Aber die Frage nach der Herkunft, wie sie mir auch heute noch gestellt wird, bekundet meist kein Interesse an mir, sondern an der Bestätigung bestimmter Vorurteile“ (Hasters, 2019, S. 23).

Die kritische Reflexion, ob man einer als deutsch eingeordneten Person bei der ersten Begegnung die Frage *„Woher kommst du?“* stellen würde, könnte helfen, ihre ausgrenzende Wirkung zu verstehen. Es könnte helfen, diese Frage in bestimmten Situationen zu unterlassen. Im Türkischen gibt es ein Sprichwort, das besagt: Frag niemanden nach seiner Herkunft, er wird es im Gespräch offenbaren. Auf Türkisch: „Sorma kişinin aslını, sohbetinden bellidir“.

Adultismus – eine Diskriminierungsform, die wir alle kennen[7]

In den Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen bestehen Hierarchien und Machtverhältnisse, wie sie auch in der Gesellschaft zu finden sind (Ritz, 2017). Erwachsene gehen oft davon aus, dass sie aufgrund ihres Alters grundsätzlich erfahrener, intelligenter, kompetenter, schlicht besser als Kinder sind (ebd.). So erleben Kinder Diskriminierungen aufgrund ihres angeblich zu jungen Alters. Diskriminierungen und Machtverhältnisse zeigen sich bereits durch das Fehlen von Mitbestimmungsmöglichkeiten im Alltag, etwa wenn es um Grundbedürfnisse der Kinder wie Essen, Trinken und Schlafen geht. Erwachsene handeln dabei (bewusst oder unbewusst) machtvoll und treffen oft (grundlegende) Entscheidungen *für* die Kinder statt *mit* ihnen gemeinsam. Dadurch wird Kindern eine eigene Handlungsmacht abgesprochen.

Da Kinder auf Erwachsene angewiesen sind, kann es leicht passieren, dass Erwachsene unbewusst ihre Überlegenheit ausspielen. Aus diesen Gründen geht es darum, Diskriminierungen im Verhältnis von Erwachsenen und Kindern zu thematisieren und die Wahrnehmung für Machtverhältnisse zu schärfen. Ebenso ist es wichtig, die Erfahrungen aus der eigenen Kindheit zu reflektieren, das Handeln als erwachsene Person nachzuvollziehen und die Möglichkeit zu eröffnen, die (pädagogische) Handlung als Erwachsene Kindern gegenüber ggf. zu verändern.

Adultistische Erwachsenensätze sind häufig *ressourcenvernichtende* Sätze, d. h. „Aussagen, die eine normative Botschaft vermitteln; sie sollen auf vermeintliche unangebrachte oder nicht angemessene Verhaltensweisen oder Eigenschaften von Menschen hindeuten. Mit diesen Sätzen wird versucht, ein vermeintlich adäquates Benehmen zu vermitteln bzw. zu erreichen, indem eine Hierarchie hergestellt wird: Die Person, die diese Sätze benutzt, zeigt (bewusst oder unbewusst) ihre Dominanzposition. Diese Sätze werden meist im Imperativ formuliert, sie sind defizitorientiert, beinhalten bestimmten Bewertungen und Normierungen, sowie qualifizierende (oft disqualifizierende) Adjektive. Meist handelt es sich dabei um Sätze, die Erwachsene benutzten oder benutzen, um junge Menschen zu erziehen. Oft haben wir diese Sätze als junge Menschen gehört, haben sie deswegen in unser Repertoire aufgenommen und (re)produzieren sie. Sie sollten infrage gestellt werden, denn sie erweisen weder Achtung noch Wertschätzung gegenüber dem Menschen, an den sie gerichtet sind. Vielmehr arbeiten sie mit Beschämung und Entblößung und können Angst (bewusst oder unbewusst) hervorrufen, daher vernichten sie Ressourcen: Sie begrenzen ein (autonomes und selbstbewusstes) Handeln von (jungen) Menschen“ (ISTA, 2018, S. 98).

Im (pädagogischen) Alltag geht es darum, solche Sätze und Fragen zu vermeiden und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass bestimmte Aussagen herabwürdigende Botschaften transportieren (siehe Abbildung 5). Der Perspektivwechsel kann ermöglichen, anerkennende und stärkende Sätze zu formulieren, vielleicht Sätze, durch die man sich selbst als Kind gestärkt gefühlt hat.

7 Text siehe ISTA (2018, S. 94 – 99): Übung zu Adultismus, überarbeitet und erweitert von Olenka Bordo Benavides.

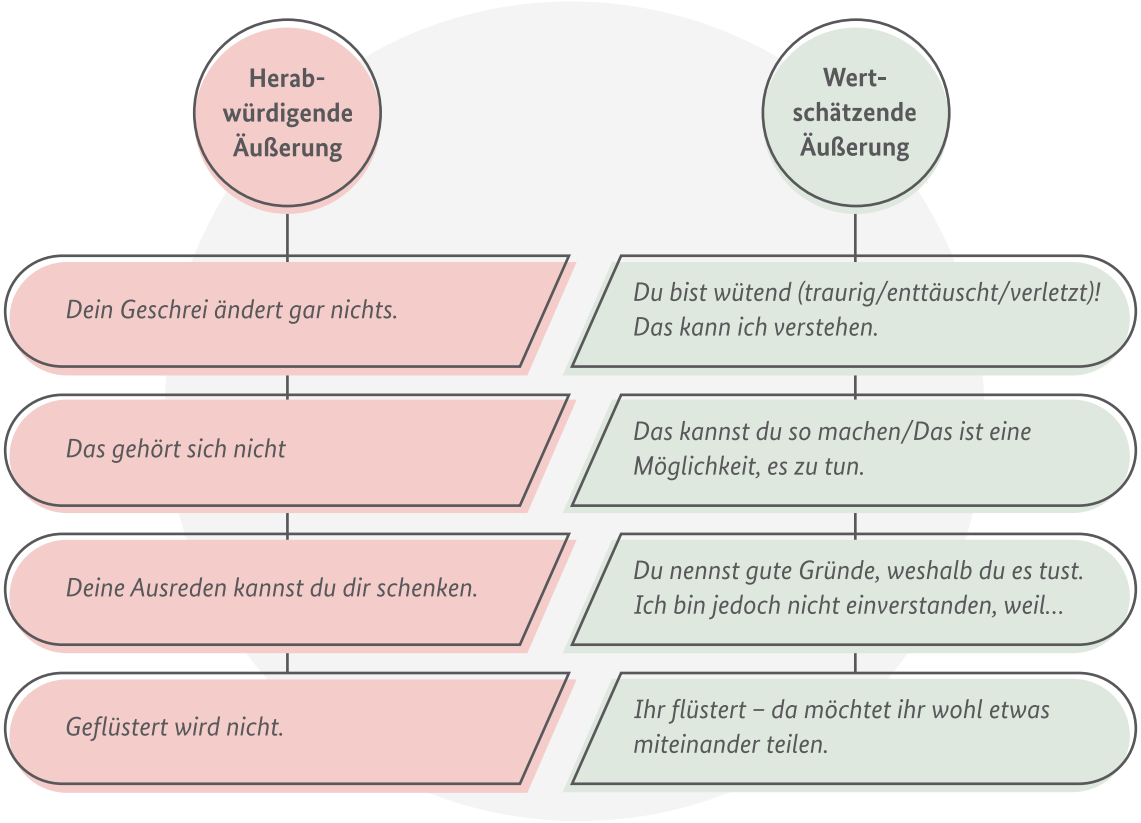


Abbildung 5: *Adultistisch konnotierte Sätze und jeweils Vorschläge für anerkennende Formulierungen*

Sprache und Empowerment[8]

Worte bzw. Aussagen oder Fragen können verletzen, herabwerten oder ausgrenzen. Sie können aber auch guttun, anerkennen und Offenheit transportieren. Was kennzeichnet die Worte, die wir brauchen, um eine inklusive Sprache zu entwickeln?

Pädagogische Fachkräfte brauchen selbst Klarheit darüber, was sie im Umgang miteinander anstreben – und sie müssen es verbalisieren können. Es braucht ein sprachliches Repertoire, um z. B. auszudrücken, dass Menschen Dinge auf unterschiedliche Weise tun. Das geht allerdings nur, wenn das eigene Spektrum an Vorstellungen weit ist und es normal ist, verschieden zu sein. Inklusive Sprache erfordert klare Worte, wenn Herabwürdigungen im Spiel sind – um eben ihre identitätsbeschädigenden Auswirkungen nicht hinzunehmen. Nachfolgend ein gelungenes Beispiel für inklusive Sprache:

Mittagessen in der Kita, es gibt kleine Fleischbällchen. Milo bekommt sie mit der Gabel nicht aufgespießt, einige Fleischbällchen rutschen weg und fallen vom Teller auf den Tisch. Sein Tischnachbar S. sagt: *„Hihi, der macht das alles falsch!“* Milo ist sichtlich verunsichert, er hört auf zu essen. Er schaut zur pädagogischen Fachkraft. Sie spürt, dass er jetzt ein Signal von ihr braucht. Sie sagt: *„Es gibt kein richtig oder falsch, es ist nur ein bisschen was danebengegangen. Weils mit der Gabel schwer ist, die Bällchen aufzuspießen, nicht wahr?“* Daraufhin möchte Milo lieber mit einem Löffel essen. Andere Kinder ziehen nach, essen ebenfalls mit Löffeln.

Man kann Fleischbällchen so oder so essen. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass Kinder sich in der Folge durchaus auch bei ihren eigenen Aushandlungen an solchen Botschaften orientieren. Damit ist viel gewonnen: Kinder sind Herabwürdigungen nicht mehr ausgeliefert, weil sie ein verbales Repertoire zur

8 Empowerment: hier gemeint als Prozess der Selbststärkung einer diskriminierten Gruppe, mit dem Ziel der Erweiterung von Handlungsfähigkeit.

Verfügung haben, um zu widersprechen. Sie können darüber hinaus mit dafür sorgen, dass auch andere vor Herabwürdigung geschützt werden. Sie brauchen dafür Empowerment: Beispiel, Zuspruch, Schutz durch die pädagogischen Fachkräfte, erkennbar auch an ihrem sprachlichen Handeln.

Eine inklusive Sprache ist wichtig, weil sie verhindern hilft, dass Ausgrenzung und Herabwürdigung in Alltagssituationen stattfinden. Sie macht darauf aufmerksam, dass Situationen anders gestaltet werden können, dass man nicht gezwungen ist, sich einer ausgrenzenden und abwertenden Sprache zu bedienen. Eine inklusive Sprache meint nicht nur das einmalige Ersetzen bestimmter Worte durch andere, sondern es geht darum, sich in Aushandlungs- und Reflexionsprozesse darüber zu begeben, welche Wirkungen Sprache hat, gerade im Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Es geht darum, sich aktiv für andere Sprachverwendungen zu entscheiden, wenn man vermuten muss, sich darüber bewusst wird oder darauf hingewiesen wird, dass bestimmte Worte wehtun.



Reflexionsfragen

Erinnern Sie sich an Situationen in Ihrem Leben, in denen Ihnen Worte wehgetan haben? Wie haben Sie sich gefühlt? Was haben Sie gedacht? Was hat Ihnen geholfen? Was hätte Ihnen geholfen?

Fallen Ihnen Situationen ein, in denen Worte anderer Ihnen gut getan und Sie gestärkt haben? Wie haben Sie sich gefühlt? Was haben Sie gedacht?



Ideen für den fachlichen Austausch

Thesen zur inklusiven Gestaltung von Interaktionen mit Kindern reflektieren

Dauer:	ca. 60 Minuten
Material:	Papier, Stifte
Information:	Inklusive Sprache meint nicht nur das Ersetzen bestimmter Worte durch andere, sondern sich in Handlungs- und Reflexionsprozesse darüber zu begeben, welche Wirkungen sprachliches Handeln hat, gerade im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Dabei ist es wichtig, sich Folgendes bewusst zu machen: • „Interaktion findet stets in einem spezifischen gesellschaftlichen Kontext statt und transportiert kulturelle Normvorstellungen ebenso wie gesellschaftliche Hierarchien und Machtunterschiede. • In Interaktionsprozessen finden Ein- und Ausschlüsse, Auf- und Abwertungen von Menschen oder Menschengruppen statt. Soziale Interaktionen sind also nicht neutral.“ (ISTA, 2018, S. 14)
Ablauf:	Wählen Sie bitte in Einzelarbeit eine der unten aufgeführten Thesen aus und notieren Sie wichtige Gedanken dazu. Diskutieren Sie anschließend im Team Ihre These und diesbezügliche Punkte, die Ihnen wichtig sind. Thesen: • Sprache ist nicht neutral. Worte bilden die Wirklichkeit nicht nur ab, sondern sie erzeugen selbst eine meinungsbildende Wirkung. Beispiele: Diskurse um „Flüchtlinge“, „bildungsferne Familien“, „Integration“. • Sprache als Symbolsystem hilft Kindern, Phänomene einzuordnen und sich ihre kulturelle Bedeutung zu erschließen. Kinder übernehmen damit auch die Werte der sie umgebenden Gesellschaft. • Die Bezeichnungen für Gruppen von Menschen transportieren historisch tradierte Bewertungen. Kinder kommen mit diesen Bewertungen in Kontakt und konstruieren auch aus diesen Botschaften ihr Bild von sich und von anderen Menschen.



Ideen für den fachlichen Austausch

- Entnehmen die Kinder den Botschaften über sich selbst und über ihre Bezugsgruppen (insbesondere über ihre Familie) negative Bewertungen, so kann dies ihre Identitätsbildung schädigen und sie als Lernende entmutigen.

- Bewertende Botschaften über Menschen entnehmen Kinder auch den Abläufen, den Routinen, der Ausstattung und den Interaktionen in der Kindertageseinrichtung.

- Den pädagogischen Fachkräften kommt eine große Verantwortung zu, identitätsschädigende Botschaften zu erkennen, sie im eigenen Handeln kritisch zu reflektieren und ihnen etwas entgegenzusetzen. Dazu gehört die Erkenntnis, dass auch bestimmte Worte und Redensarten in gewissen Kontexten diskriminieren und ausgrenzen.

- Der kritischen Reflexion des eigenen Sprachhandelns kommt eine besondere Bedeutung zu. Darunter fällt unter anderem das eigene sprachliche Handeln auf Einseitigkeiten hin zu überprüfen, bessere, zutreffende, respektvolle Worte zu finden und sich immer wieder zu fragen: „Wozu wähle ich welche Worte? Wofür ist es wichtig, dass ich diesen Aspekt benenne?“. Eine inklusive Sprache hat nichts mit Zensur zu tun.

- Worte können, so Freud, unsagbar wohltun: Sie können Kinder bestärken, wenn diese sie und ihre Familie respektvoll bezeichnen, wenn sie Respekt für Unterschiede glaubhaft machen: „Es ist normal, dass wir verschieden sind“ und wenn sie in der Ablehnung von Herabwürdigung und Diskriminierung klar sind. All dies kennzeichnet eine inklusive Interaktion mit Kindern.

- Eine inklusive Sprache zu entwickeln ist ein nie endender Lernprozess. Immer wieder geht es darum, sich zu fragen, ob die Sprachverwendungen wertschätzend und sachlich korrekt sind.

- Eine inklusive Sprache ist nicht alles, aber ein wichtiger Beitrag zur Inklusion, weil sie Kindern ermöglicht, ein positives Bild von sich und anderen zu entwickeln und verhindern hilft, dass Ausgrenzung und Herabwürdigung unreflektiert im Kita-Alltag stattfinden.



Ideen für den fachlichen Austausch

Eigene Werte und Normen reflektieren

Dauer:	ca. 30 Minuten
Material:	Papier, Stifte
Ablauf:	Bitte reflektieren und beantworten Sie in Einzelarbeit nachfolgende Fragen und halten Sie wichtige Ergebnisse am besten schriftlich fest: • Woher stammen meine Werte und Normen? • Welche einseitigen oder vorverurteilenden Vorstellungen von Menschen oder Menschengruppen habe ich? Stehen sie im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Schieflagen? • Mit welchen Kindern und Familien komme ich nur schwer in Kontakt? Woran kann das liegen? Diskutieren Sie die daraus gewonnenen Erkenntnisse anschließend in Ihrer Kleingruppe und besprechen Sie weiterführend folgende Fragestellungen: • „Häufig verzichten Erwachsene aus Unsicherheit oder Angst, alles noch schlimmer zu machen‘, auf eine Reaktion. Oder sie weisen Kinder zurecht: ‚Das sagt man nicht!‘ Dies vermittelt Kindern aber die Botschaft, dass der von ihnen bemerkte Unterschied mit etwas Unbehaglichem oder Verunsicherndem verbunden ist.“ (ISTA, 2018, S. 28) Warum reagieren Ihrer Erfahrung nach pädagogische Fachkräfte häufig nicht (adäquat) auf ausgrenzende oder diskriminierende Äußerungen? • Was braucht die pädagogische Fachkraft, um angemessen bzw. inklusiv zu reagieren

Quellen

Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2012). *What If All the Kids are White? Multicultural/Anti-Bias Education with White Children.* https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_whatifallthekids_english.pdf

Hasters, A. (2019). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten.* Hanserblau.

Institut für den Situationsansatz. (2013). *Persona Dolls – Postkartenset.* Materialien für die Fortbildung.

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten. (Hrsg.). (2018). *Inklusion in der Kitapraxis: Band 6. Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch.* wamiki.

Oksaar, E. (1992). Sprache und Gesellschaft. In Dudenredaktion (Hrsg.), *Duden-Beiträge zu Fragen der Rechtschreibung, der Grammatik und des Stils* (Heft 51, S. 5 – 35). Dudenverlag. https://cdn.duden.de/public_files/2018-11/Konrad-Duden-Preis_Oksaar_Sprache_und_Gesellschaft_1992.pdf

Ritz, M. (2017). Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?". In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 185 – 193). Herder.

Wagner, P., & Bostancı, S. (2013, 14. Juni). *Sprache und Identitätsentwicklung* [Vortrag]. Fachtagung 3. Baustelle Inklusion „Worte tun im Herzen weh", Berlin. https://baustelle2013.kinderwelten.net/content/vortraege/02/index.html

Artikel: Sprachliche Bildung im Kontext von inklusiver Pädagogik

Timm Albers

Einleitung

„Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist". Das Motto des Bundesprogramms „Sprach-Kitas" verweist auf die Erkenntnis, dass die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern als Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie und als zentrales Medium sozialer Partizipation verstanden werden können. Kindertageseinrichtungen bieten zur Unterstützung der Sprachkompetenz einen idealen Rahmen, da die zentralen Meilensteine des Spracherwerbs im Altersbereich bis 6 Jahren liegen (siehe auch „Exkurs: Meilensteine der Sprachentwicklung"). Mit der Unterstützung des Spracherwerbs durch frühpädagogische Fachkräfte ist die bildungspolitische Hoffnung verbunden, dass sich herkunftsbedingte Benachteiligungen durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung zumindest teilweise kompensieren lassen. Zur Umsetzung dieses Auftrags greifen frühpädagogische Fachkräfte auf spezifische Wissensbestände und Kompetenzen zurück.

Kindertageseinrichtungen zeichnen sich durch einen hohen Grad an Heterogenität im Hinblick auf die Entwicklungsstände und -bedingungen von Kindern aus (siehe auch Kapitel „1.1 Sprachentwicklung"). Dies bezieht sich nicht nur auf die Vielfalt der Kinder selbst, sondern auch auf deren Familien mit ihren unterschiedlichen Lebensweisen, Wünschen, Vorstellungen und Kompetenzen. Für die frühpädagogischen Fachkräfte ergeben sich damit hohe Anforderungen an ihr professionelles Handeln.

Grundlagen

Sprachliche Bildung und Förderung

Während Einigkeit darüber besteht, dass aufgrund der sensiblen Phasen im frühen Spracherwerbsprozess in den Settings Familie und Kindertageseinrichtung ein besonderes Bildungspotenzial für Sprache liegt, herrscht in der Praxis große Unklarheit darüber, in welcher Weise die Kinder bei dieser Aufgabe optimal unterstützt werden können. In der Diskussion um frühpädagogische Sprachfördermaßnahmen wird zwischen der additiven Sprachförderung und der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung unterschieden (List, 2010; siehe auch Kapitel „1.2 Sprachliche Bildung").

Während die meisten Bildungspläne für den Elementarbereich sprachliche Bildung und Sprachförderung synonym verwenden, findet sich in der fachlichen Diskussion mittlerweile eine differenzierte Darstellung dieser Begriffe (Jungmann & Albers, 2013). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist demnach grundsätzlicher Bestandteil des Alltags in Kindertageseinrichtungen und kann durch die Bereitstellung einer anregenden Lernumwelt intensiviert werden.

Sprachliche Bildung inklusive?

Für Inklusion und inklusive Bildung fehlt es sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Sprachraum an einer einheitlichen Definition (Odom et al., 1996). Sowohl für die Frühpädagogik als auch für die Pädagogik und Didaktik des Primärbereichs stellen die Arbeiten zur Pädagogik der Vielfalt (Prengel, 2006) einen wichtigen Bezugspunkt in der Theoriebildung dar. Im Verständnis der Pädagogik der Vielfalt wird ein Begriff von Normalität und Unterschiedlichkeit in einer Gesellschaft definiert, der von einer grundsätzlich heterogenen Gesellschaftsstruktur ausgeht, in der sich Menschen in vielfacher Hinsicht (z. B. Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit, kulturelle bzw. ethnische Zugehörigkeit, Gender, sexuelle Orientierung und Religion) voneinander unterscheiden (Prengel, 2014). Berücksichtigt man internationale Begriffsbestimmungen (Booth et al., 2003; Nutbrown et al., 2013), kann Inklusion dabei als das Streben nach größtmöglicher Partizipation und minimaler Exklusion verstanden werden.

Inklusion wird in diesem prozessorientierten Verständnis zum Qualitätsmerkmal, Bildungsziel und Leitbild von Kindertageseinrichtungen (Weltzien & Albers, 2014). Damit rücken die Interaktionsprozesse von Kindern in den Vordergrund, für die verbale und nonverbale kommunikative Kompetenzen von Bedeutung sind. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung setzen damit am Kern von Inklusion an: dem Ermöglichen sozialer Partizipation unter dem Motto „Mitsprache mit Sprache". Inklusion und sprachliche Bildung sind daher nicht als voneinander getrennte Aufgaben von Kindertageseinrichtungen zu verstehen, sondern als sich gegenseitig bedingende Aspekte auf dem Weg zur Partizipation aller Kinder und Familien. Sowohl Eltern als auch Kinder sollten aktiv an den Entscheidungen beteiligt werden, die die individuellen Bedürfnisse des Kindes betreffen.

Die internationalen Schulleistungsvergleiche haben zum Verständnis beigetragen, dass in den ersten Lebensjahren die wesentlichen Grundlagen für gelingende Bildungsbiografien gelegt werden. So haben alle Bundesländer Bildungspläne für den Elementarbereich entwickelt und damit die Bedeutung einer hohen Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung unterstrichen. Gleichzeitig bestätigt sich trotz dieser Maßnahmen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Kinder aus Familien in Armutslagen überproportional von Ausgrenzungs- und Selektionsprozessen im Bildungssystem betroffen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Die Forderung nach einer spezifischen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund folgt dabei einer defizitär ausgerichteten Argumentation, die das Scheitern im Bildungssystem z. B. an mangelnde Sprachkompetenz knüpft.

Sprachfördermaßnahmen in der Kindertageseinrichtung sollen entsprechend einen erfolgreichen Schulbesuch und damit die gesellschaftliche Integration ermöglichen. Inklusive Pädagogik stellt dagegen die Frage, inwiefern sich Bildungseinrichtungen auf die veränderten Bedarfslagen von Kindern und ihren Familien ausrichten sollen. Mit der Umsetzung von Inklusion in der frühpädagogischen Praxis rücken Interaktionsprozesse zwischen Kindern, Kindern und Erwachsenen und zwischen Erwachsenen in den Vordergrund, die sich auf soziale Inklusions- und Exklusionsprozesse beziehen. Kindertageseinrichtungen nehmen dabei eine besondere Funktion ein, da sie den Rahmen für Interaktions- und Bildungsprozesse bereitstellen und für die Familien Zugänge zum Sozialraum ermöglichen können. Am derzeit stark diskutierten und aktuellen Thema der Inklusion von Kindern mit Fluchterfahrung soll illustriert werden, wie eine auf Kompensation eines Defizits ausgerichtete Perspektive sich von einer Perspektive unterscheidet, die Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Ressource begreift.

Werden mögliche sprachliche und kulturelle Differenzen von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung als Defizit und mangelnde Anpassungsleistung gesehen, kann es in der pädagogischen Praxis zu einer Unterschätzung des individuellen Potenzials der Kinder kommen. In der Folge ergeben sich eingeschränkte Bildungs- und Interaktionsmöglichkeiten, wodurch die soziale Partizipation erschwert wird. Segregierende Fördermaßnahmen, wie homogene Sprachfördergruppen, verringern die Spiel- und Interaktionsmöglichkeiten mit gleichaltrigen deutschsprachigen Kindern. Die Unterstützungsmaßnahmen erzielen damit den paradoxen Effekt, dass sie die Benachteiligung von Kindern mit Fluchterfahrung reifizieren, also verfestigen (siehe Abbildung 6).

Der negativen sozialen Spirale kann ein Handlungsmodell gegenübergestellt werden, welches Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Ressource der Kinder und Familien mit Fluchterfahrung in den Mittelpunkt stellt (siehe Abbildung 7). Dabei geht es um die Anerkennung und Förderung individueller Potenziale und der Gestaltung individueller Bildungs- und Interaktionsangebote innerhalb einer heterogenen Gemeinschaft. Wenn dies als handlungsleitende Perspektive für die frühpädagogische Praxis genutzt wird, wird deutlich, dass damit ein Gewinn für alle Kinder, unabhängig von Status, Geschlecht, Herkunft, Alter und Fähigkeiten verbunden ist.

Der Abbau von Barrieren und die Ermöglichung von Teilhabe an Bildungsprozessen finden sich in den Prämissen inklusiver Pädagogik und den Zielen sprachlicher Bildung wieder (Lütje-Klose, 2013).

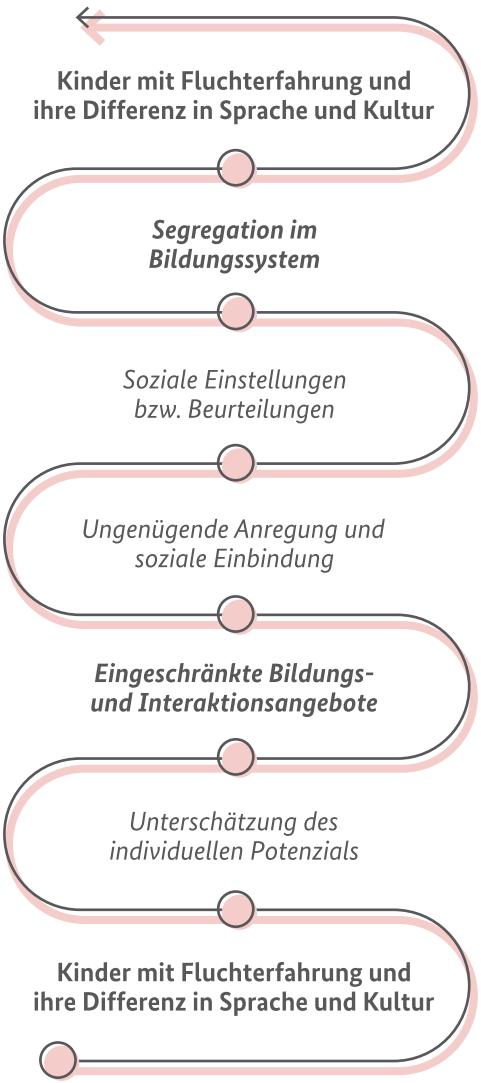


Abbildung 6: *Negative soziale Spirale in der Argumentation mangelnder Anpassungsleistung (eigene Darstellung in Anlehnung an Rice, 1993)*

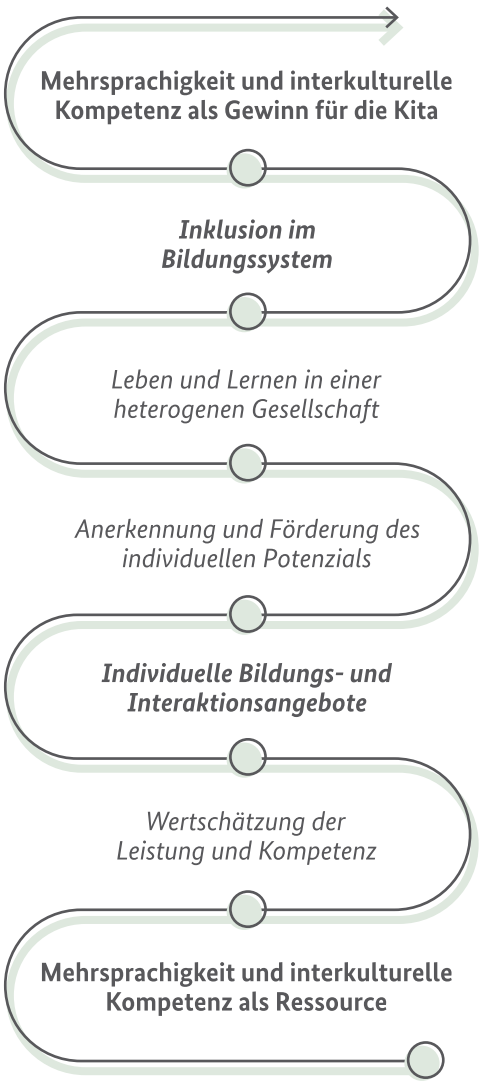


Abbildung 7: *Positive soziale Spirale in der Argumentation inklusiver Bildungsverläufe (eigene Darstellung in Anlehnung an Rice, 1993)*



Reflexionsfragen

Übertragen Sie das Modell der negativen und positiven sozialen Spirale auf Ihre eigene Praxis bzw. eine fiktive Kindertageseinrichtung. Zu welchen Konsequenzen führt eine negative/positive Haltung bezogen auf die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität?

Wie lassen sich negative Einstellungen oder Vorerwartungen in der Praxis bearbeiten?

Bedeutung der frühpädagogischen Fachkräfte

Um zur Herstellung von Chancengleichheit in Kindertageseinrichtungen beizutragen, müssen frühpädagogische Fachkräfte Maßnahmen von sprachlicher Bildung und Sprachförderung entwickeln, die dem Entwicklungsstand von Kindern angemessen sind und die zu einer Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit führen (List, 2010).

In der Auseinandersetzung mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen richtet sich der frühpädagogische Blick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder. Festzuhalten ist dabei, dass Kategorisierungen wie „Kind mit Migrationshintergrund" oder „Kind mit Behinderung" nicht zu festgeschriebenen Erwartungen bei den pädagogischen Fachkräften und damit zur Verfestigung von Vorurteilen führen dürfen. Im Kontext von sprachlicher Bildung und Sprachförderung bedeutet dies, dass nicht jedes Kind mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch automatisch einen Sprachförderbedarf hat (siehe auch Kapitel „1.3 Mehrsprachigkeit"). Ebenso gibt es beispielsweise Kinder, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen, aber aufgrund ihrer Entwicklungsbedingungen Unterstützung im Bereich der Sprache benötigen. Der kulturelle Hintergrund eines Kindes kann darüber hinaus nicht ohne Berücksichtigung von Geschlecht und Alter des Kindes sowie vom sozialen Status der Familie betrachtet werden. Die vielfältigen Einflussfaktoren können im Sinne einer Betrachtung von Risiko- und Schutzfaktoren für die kindliche Bildung und Entwicklung fokussiert werden. Zu den Schutzfaktoren zählen kindbezogene Faktoren wie Begabungen, Interessen und Abneigungen, andererseits wird das Kind aber auch im Kontext seiner Familie, der Peers und der Einrichtung gesehen. In diesem Verständnis gilt es, inklusive Krippen und Kindertageseinrichtungen für die Verwobenheit der unterschiedlichen Dimensionen zu sensibilisieren, ohne dass dies zu einer Verengung der Perspektive führt.

Jane R. Katz (2004) skizziert die Bedeutung von Sprache als das Verbindungselement zwischen der sozialen und kognitiven Welt des Kindes. Als ein soziales Werkzeug stellt sie das bedeutendste Mittel zur Interaktion dar; der soziale Status und die schulischen Perspektiven werden über die sprachliche Kompetenz vorherbestimmt. Während die meisten pädagogischen Fachkräfte sich dessen bewusst sind, dass sie ein Sprachvorbild für die Kinder darstellen, haben nur wenige einen entsprechenden fachlichen Hintergrund, um den interaktiven Sprachlernprozess spezifisch zu unterstützen. Die individuell unterschiedlichen pädagogischen Zugänge zum Phänomen Spracherwerb sind vor allem in der fehlenden Ausrichtung dieser Aspekte in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften zu begründen. Das Verständnis, dass jedes Bildungsangebot in der Kindertageseinrichtung gleichzeitig auch ein Angebot von sprachlicher Bildung und Förderung ist, muss noch stärker in den Fokus pädagogischer Prozesse gerückt werden. Jane R. Katz (2004) nennt in diesem Zusammenhang zwei wesentliche Bedingungsfaktoren, die den Zuwachs an Sprachkompetenz beeinflussen: Die Qualität der Erwachsenen-Kind-Dialoge (siehe auch Kapitel „1.4 Responsive Interaktion" und „1.5 Interaktionsqualität") die Interaktion in der Peergruppe (siehe auch Kapitel „2.3 Inklusive Peerinteraktion").

Sprachliche Vielfalt wertschätzen

Die Identität von Kindern und Familien ist eng mit ihrer Familiensprache verbunden. Somit ist auch langfristig nicht von einer sprachlichen Angleichung der Familien mit Zuwanderungsgeschichte auszugehen, sondern vielmehr davon, dass auch zukünftig Kinder unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen eintreten und zu einer großen sprachlichen und kulturellen Vielfalt beitragen.

Das bedeutet, dass die Familiensprachen in die pädagogische Arbeit einbezogen werden müssen. Sicher kann sich eine Herausforderung durchaus an Sprachbarrieren in konkreten Situationen zeigen, der Schlüssel sollte aber nicht in der einseitigen Forderung, Deutsch zu lernen und zu sprechen liegen, sondern es wird viel-

mehr die Bereitschaft zur Kommunikation in der stetigen Bemühung beider Seiten benötigt. Ziel sollte es nicht sein, dass pädagogische Fachkräfte eine statische und unflexible Perspektive auf Sprache vermitteln, einfordern und anwenden, sondern die Bereitschaft, in den Dialog mit Kindern und Familien zu treten.

Es ist immer kritisch zu betrachten, die in einer Familie gängige Sprache durch Deutsch ersetzen zu wollen. Deutsch wird als eine weitere Sprache erworben und Einrichtungen sollten sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit mit Wertschätzung entgegentreten. In Anlehnung an Reich (2006) kann dies lebensgeschichtliche Kontinuität gewährleisten und Lebenschancen und Optionen offenhalten.

Als hilfreich in diesem Zusammenhang erscheinen ergänzende Angebote, die ihren Fokus nicht ausschließlich auf den Erwerb der deutschen Sprache richten, sondern Spracherwerb in der jeweiligen Familiensprache aufnehmen. Hierdurch können auch Sprachbarrieren für pädagogische Fachkräfte abgefedert werden. Nachfolgend sind exemplarisch zwei mehrsprachige Programme bzw. Konzepte zur Sprach- und Familienbildung aufgeführt.

Exemplarische Beispiele für mehrsprachige Programme

Griffbereit: Das Programm „Griffbereit“ wird in Gruppen mit Eltern und ihren Kindern im Alter von 1 bis 3 Jahren durchgeführt und von geschulten Elternbegleitungen moderiert. Sie leiten die Eltern einmal pro Woche zu Aktivitäten an. Zentral sind hierbei die allgemeine Förderung der kindlichen Entwicklung und der Unterstützung elterlicher Kompetenzen sowie die Förderung der Familiensprache. Die Gruppen sind immer mindestens zweisprachig (Deutsch und eine gesprochene Familiensprache) und die Begleitung erfolgt über ein Jahr (Kommunale Integrationszentren NRW [KI NRW], n.d.).

Rucksack: Das Programm „Rucksack“ gibt es sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für den Anfang der Grundschulzeit. Eltern, die sowohl die Herkunftssprache als auch die Umgebungssprache gut beherrschen, fungieren hier als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und arbeiten mit einer Gruppe von Eltern mit derselben Herkunftssprache, aber geringeren Deutschkenntnissen, im Hinblick auf entwicklungs- und sprachförderliche Aktivitäten im häuslichen Umfeld sowie zu Erziehungsfragen zusammen (KI NRW, n.d.).

Mehrsprachige Bilderbücher

Zweisprachig aufwachsende Kinder können in Kindertageseinrichtungen sehr von der überschaubaren Situation des Vorlesens in einer Kleingruppe oder in der Einzelsituation profitieren. Sie können sich an den Bildern orientieren, nachfragen oder die Erwachsenen imitieren, wenn sie erzählen, was auf den Bildern zu sehen ist. Die wichtigen Merkmale der Zweitsprache können damit erkannt, analysiert und im Verlauf der Entwicklung auch selbst produziert werden.

Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch stehen zunächst zwar nicht alle sprachlichen Kompetenzen zur Verfügung, um komplexe Satzstrukturen zu entwickeln, sie verfügen jedoch über vielfältige kommunikative Möglichkeiten, um über den Einstieg mittels Bildern den Zugang zu sprachlicher Interaktion zu erlangen. Die Ergebnisse einer Studie von Spracherwerbsbedingungen in Kindertageseinrichtungen (Albers, 2009) weisen darauf hin, dass sich trotz ähnlicher Ausgangslage hinsichtlich der linguistischen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und deutschsprachigen Kindern, bei denen die Möglichkeit einer Spracherwerbsstörung besteht, unterschiedliche Prognosen für die Sprachentwicklung ergeben: So haben Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ggf. in der Familiensprache bereits als erfolgreich erlebte Kommunikationsstrategien entwickelt, die nun auf die Zweitsprache übertragen werden können. Ihnen gelingt es trotz geringer Sprachkenntnisse, in das gemeinsame Spiel und die Kommunikation mit gleichaltrigen Kindern zu treten. Kinder mit mangelnden Sprachkenntnissen

in ihrer Herkunftssprache dagegen haben möglicherweise bereits mehrfach Ablehnung in der Peergruppe erfahren und Kompensationsstrategien entwickelt, wie z. B. die bevorzugte Wahl von Erwachsenen als Interaktionspartnerinnen und -partner. Bezogen auf die Sprachförderung mit Bilderbüchern bedeutet dies, dass auch Bilderbücher in der Herkunftssprache der Kinder mit in die Arbeit einbezogen werden können. Wenn Eltern beispielsweise gebeten werden, ein Buch in ihrer Sprache in der Kindertageseinrichtung vorzulesen, steigert das nicht nur das Selbstbewusstsein und die Sprachkompetenz des Kindes, sondern weckt auch das Interesse der anderen Kinder an Sprachen. Erfahrungen aus dem Alltag von Kindertageseinrichtungen, die von einer großen sprachlichen Vielfalt profitieren, belegen eindrucksvoll, wie gebannt Kinder einem Elternteil zuhören, obwohl sie die Sprache überhaupt nicht verstehen.

Auf der Basis vorhandener Erkenntnisse zum Spracherwerb und zur Mehrsprachigkeit lässt sich die zentrale Aussage ableiten, dass es nicht an der Mehrzahl der Sprachen als solcher liegt, „sondern am Zusammentreffen ungünstiger Umstände, wenn sich statt der bereichernden Effekte in mehrsprachigen Biografien Schwierigkeiten auftun“ (List, 2005). Betrachtet man unter systematischen Gesichtspunkten die Vielzahl an Größen, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, kann man in diesem Zusammenhang folgende Faktoren gruppieren, die bei einer Analyse von Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden müssen: Das Verhältnis der Kompetenz in der Familiensprache zu der Umgebungssprache, die Strukturen und Regeln der zu lernenden Sprache, die biologischen und psychologischen Mechanismen und Strategien im Erwerbsprozess sowie das sprachliche Handeln der Lernenden in der Kommunikation mit Sprecherinnen bzw. Sprechern der Umgebungssprache. Bilderbücher können für Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch eine wertvolle Einstiegshilfe bieten, da sie sich an den Bildern orientieren und die Inhalte mit der gesprochenen Sprache verknüpfen können. Nachfolgend ist eine exemplarische Sammlung mehrsprachiger Bilderbücher aufgeführt.

Empfehlungen für mehrsprachige Bilderbücher

Hüsler, S. (2001). *Prinzessin Ardita. Ein albanisches Märchen auf Deutsch und Albanisch.* Lehrmittelverlag.
Prinzessin Ardita soll heiraten, doch sie stellt eine Bedingung. Nur derjenige bekommt ihre Hand, der sich so gut verstecken kann, dass sie ihn nicht findet. Mit ihrem Fernglas hat Ardita jedoch bis jetzt jeden Bewerber entdeckt. Das Märchen in deutscher und albanischer Sprache eignet sich für Kinder im Vorschulalter.

Khalaf, N. (2008). *Der Sonnenfisch.* MOST.
Der grausame Seewolf übt in der finsteren Tiefe des Flusses eine Herrschaft des Schreckens über die völlig verängstigten Fische aus. Doch Zitteraal und Radarfisch überwinden ihre Mutlosigkeit dank ihrer Freundschaft und können nach manchen Abenteuern den Seewolf besiegen. Das Buch ist in arabischer und deutscher Sprache erschienen.

Taher, W. (2004). *Mein neuer Freund, der Mond.* Edition Orient.
Ein kleiner Junge radelt in der Abenddämmerung nach Hause und sieht den Mond am Himmel. Als er den Mond mal links und mal rechts von sich entdeckt, glaubt er, der Mond will mit ihm spielen. Das preisgekrönte ägyptische Kinderbuch ist in zweisprachiger Ausgabe (deutsch und arabisch) erschienen und eignet sich für Kinder im Altersbereich ab 3 Jahren.

Pfister, M. (2001). *Der Regenbogenfisch – The rainbow fish.* Nord-Süd-Verlag.
Von allen bewundert und zu stolz, um zu teilen, lernt der Regenbogenfisch, dass Schönheit nichts wert ist, wenn man einsam ist. Das Buch ist zweisprachig in deutsch-englisch erschienen. Diese zweisprachige Ausgabe gibt es mittlerweile in vielen weiteren Sprachen, z. B. deutsch-türkisch, deutsch-französisch, deutsch-arabisch.

Ak, B. (2010). *Die Stadt auf dem Wind – Gorod na vetru.* Anadolu.
Das russisch-deutsche Bilderbuch berichtet von einem Sturm, der die Bevölkerung einer kleinen Stadt in den Himmel wirbelt. Die Menschen gewöhnen sich an das

Leben auf dem Wind. Das Buch ist neben dieser Version auch in einer deutsch-türkischen sowie in einer deutsch-englischen Ausgabe erschienen.

Cayir, I., & Cebe, M. (2007). *Buzcan, der kleine Drache.* Anadolu.
Buzcan ist ein freundlicher Drache, der anderen gerne hilft. Allerdings gibt es ein Problem: Dadurch, dass er statt Feuer Eis spuckt, wird er zum Außenseiter. Das deutsch-türkische Bilderbuch ist für Kinder ab 4 Jahren konzipiert.

Fazit

Im Rahmen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung bzw. inklusiver Sprachinteraktion geht es darum, alle Kinder und damit verbunden auch ggf. verschiedene Sprachen in den pädagogischen Alltag einzubeziehen.

Zielgruppe von Fördermaßnahmen ist die auf der Grundlage von internationalen Schulleistungsvergleichen identifizierte Risikogruppe der sozioökonomisch benachteiligten Kinder und der Kinder mit einem geringen Kontakt zur Umgebungssprache Deutsch. Da sozioökonomische Faktoren einen erheblichen Einfluss auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Kinder nehmen und der Spracherwerbsprozess in engem Zusammenhang mit anderen Entwicklungsbereichen steht, sind Fördermaßnahmen, die sich allein auf den Erwerb der deutschen Sprache konzentrieren, als verkürzt zu bezeichnen. Die Korrelation sozialer, kultureller, ethnischer und ökonomischer Hintergründe mit individuellen Lebenslagen, welche die Möglichkeiten von Bildung, Integration und Teilhabe entweder fördern oder aber einschränken, führt insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Bildungsbenachteiligung.

Maßnahmen zur Sprachförderung sollten sich daher nicht nur auf den frühpädagogischen Bereich fokussieren, sondern auch in der Schule fortgesetzt werden. Im Vordergrund integrationspolitischer Argumentationslinien stehen dabei Angebote zum Erwerb der Umgebungssprache bei gleichzeitiger Unterstützung und Pflege der Herkunftssprache.

Für die Umsetzung in Kindertageseinrichtungen ist ein alltagsintegriertes und aufeinander aufbauendes Gesamtkonzept sprachlicher und inklusiver Bildung sinnvoll, welches die Ressourcen mehrsprachig aufwachsender Kinder in den Vordergrund stellt. Dieses Konzept umfasst die sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Umgebungssprache Deutsch wie auch in der Familiensprache. In der Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist in diesem Verständnis nicht von Sprachproblemen zu sprechen, sondern lediglich von nicht ausreichenden Deutschkenntnissen, da dem Begriff der Sprachprobleme und der damit verbundenen Sprachförderung häufig eine diskriminierende Bedeutung anhaftet. Die Anerkennung und Wertschätzung der Herkunftssprache wird aufgrund der identitätsstiftenden Funktion von Sprache dabei als ein wichtiger psychologischer Faktor für Menschen mit Migrationshintergrund beschrieben (Albers, 2013).

Um Brüche in der Identitätsbildung zu verhindern, erfordert der Umgang mit sprachlicher Vielfalt eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Erwerbsbedingungen in der Kindertageseinrichtung und der Familie des Kindes (siehe auch Kapitel „2.2 Inklusive Sprachinteraktion“). Innerhalb der Orientierungspläne für Bildung und Erziehung im Elementarbereich kommt den frühpädagogischen Fachkräften der Auftrag zu, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder entwicklungsadäquat zu begleiten und zu fördern. Die prozessbegleitende Unterstützung des Spracherwerbs erfordert jedoch das Wissen um spracherwerbstheoretische Grundlagen, Sprachkultur sowie die Reflexion der Rolle der frühpädagogischen Fachkraft für die Identitätsbildung von Kindern. Ein bewusster Einsatz der Sprache von pädagogischen Fachkräften sowie die Dialogbereitschaft und Aufmerksamkeit gegenüber kindlichen Interessen hat positive Auswirkungen auf die Gestaltung von sprachlich-kommunikativen Situationen.

Bei aller Zustimmung zur Bedeutung von Sprachförderung wird in der fachpolitischen Diskussion wiederholt kritisch angemerkt, dass eine Förderung sprachlicher Kompetenzen immer auch mit dem Makel vorherigen Versagens verbunden wird, da

nur das Kind gefördert wird, bei dem vorher Defizite festgestellt worden sind. Bei der Diskussion um Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund wird vielfach übersehen, dass auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache Schwierigkeiten mit dem Erwerb und dem Gebrauch des Deutschen zeigen.

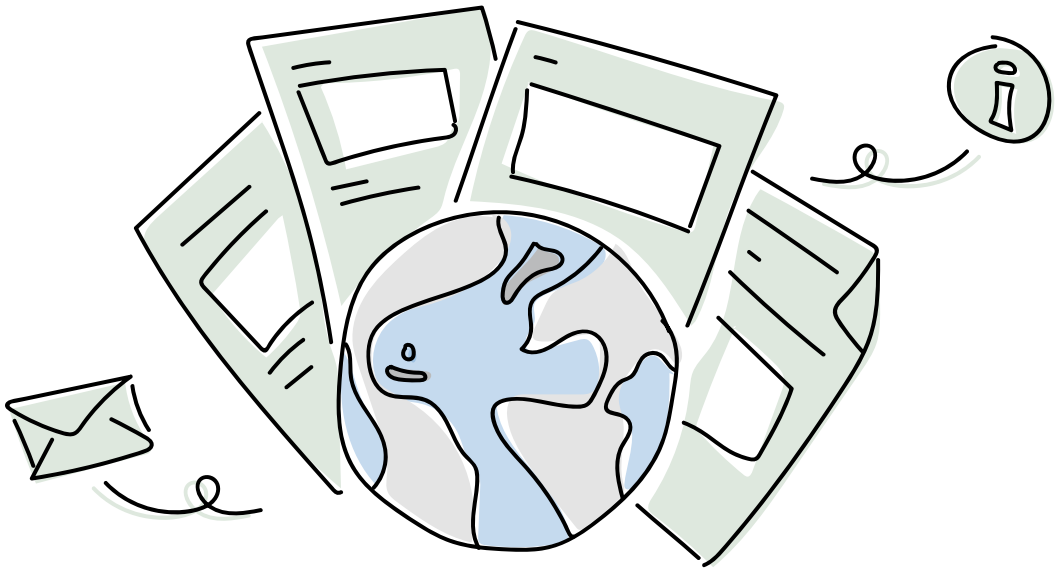
Daher werden ganzheitliche Konzepte, die in der Familie ansetzen und die nachfolgenden Sozialisationsinstanzen einbeziehen, vorgeschlagen.

Die Familienpartizipation rückt hier in den Fokus der Aufmerksamkeit. Zur Steuerung dieser Kooperationsstrukturen, insbesondere im Hinblick auf Interkulturalität und inklusive Pädagogik sowie für die Zusammenarbeit mit Familien in belasteten Situationen gilt es für pädagogische Fachkräfte, sowohl Kompetenzen im Einsatz der eigenen Sprache zu erwerben, als auch spezifische Kompetenzen, um Zugänge auch zu benachteiligten Familien oder Familien mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch zu entwickeln.

Reflexionsfragen

Wie selbstverständlich ist es für Sie, Informationen (für Kinder, für Familien) in verschiedenen Sprachen zur Verfügung zu stellen?

Finden sich in den Materialien Ihrer Kindertageseinrichtung, wie z. B. in Bilderbüchern und Spielen, heterogene Darstellungen von Menschen, wie z. B. unterschiedliche Modelle des (familiären) Zusammenlebens? Wie werden diese dargestellt?



Quellen

Ak, B. (2010). *Die Stadt auf dem Wind – Gorod na vetru.* Anadolu.

Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten.* Klinkhardt Forschung. https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1988/pdf/P16245_Albers_D_A.pdf

Albers, T. (2013). *Sprachkultur und Identität. Beziehungsfähigkeit und Persönlichkeit entwickeln. TPS, 7*, 16–20. https://www.erzieherin.de/files/paedagogischepraxis/TPS_7_13_16-20.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (Hrsg.). (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* W. Bertelsmann. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016

Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (I. Boban & A. Hinz, Übers. & Hrsg.). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Cayir, I., & Cebe, M. (2007). *Buzcan, der kleine Drache.* Anadolu.

Hüsler, S. (2001). *Prinzessin Ardita. Ein albanisches Märchen auf Deutsch und Albanisch.* Lehrmittelverlag Zürich.

Jungmann, T., & Albers, T. (2013). *Frühe sprachliche Bildung und Förderung.* Reinhardt.

Katz, J. R. (2004). Building Peer Relationships in Talk: Toddlers' Peer Conversations in Childcare. *Discourse Studies, 6*(3), 329–346. https://doi.org/10.1177/1461445604044292

Khalaf, N. (2008). *Der Sonnenfisch.* MOST.

Kommunale Integrationszentren NRW. (n.d.). *Griffbereit – Eltern und Kinder entdecken gemeinsam Spiel und Sprache.* https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/kiz_flyer_griffbereit_allgemein_lr.pdf

Kommunale Integrationszentren NRW. (n.d.). *Rucksack KiTa – Ein Konzept zur Sprach- und Elternbildung im Elementarbereich.* www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/flyer_rucksack_kita_10_2016.pdf

List, G. (2005). Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Holler, & A. Zehnbauer (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten* (S. 29 – 32). das netz.

List, G. (2010). *WiFF Expertisen: Band 2. Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte.* WiFF. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/List.pdf

Lütje-Klose, B. (2013). *Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe* (Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht, Hrsg.). Deutsches Jugendinstitut. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Luetje-14-05.pdf

Nutbrown, C., Clough, P., & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the early years* (2nd edition). Sage.

Odom, S. L., Peck, C. A., Hanson, M., Beckman, P. J., Kaiser, A. P., Lieber, J., Brown, W. H., Horn, E. M., & Schwartz, I. S. (1996). Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development, 10*(2-3), 18–30.

Pfister, M. (2001). *Der Regenbogenfisch – The rainbow fish.* NordSüd.

Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik.* Springer VS.

Prengel, A. (2014). *WiFF Expertisen: Band 5. Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen.* WiFF. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prengel.pdf

Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool.* Beltz.

Rice, M. (1993). Social consequences of specific language impairment. In H. Grimm & H. Skowronek (Hrsg.), *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention* (S. 111 – 128). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110879575

Weltzien, D., & Albers, T. (Hrsg.). (2014). Vielfalt und Inklusion [Themenheft]. *Kindergarten heute.*

Taher, W. (2004). *Mein neuer Freund, der Mond.* Edition Orient.

2.3 Inklusive Peerinteraktion

Timm Albers

Soziale Partizipation im Kontext inklusiver Peerinteraktion

Unter sozialer Partizipation versteht man positive Interaktionsprozesse in der Peergruppe, die Wahrnehmung, als gleichberechtigte Spielpartnerin bzw. gleichberechtigter Spielpartner akzeptiert zu werden sowie das Entstehen von Freundschaften (Koster et al., 2009). Wichtig dabei ist, dass allen Kindern diese Erfahrungen zuteilwerden. Soziale Partizipation von Kindern ist somit gleichzeitig Ziel und Gelingensbedingung bei der Umsetzung von inklusiver Pädagogik.

Kinder, die geringere sprachliche und kommunikative Kompetenzen in der Umgebungssprache haben oder bei denen Förderbedarf diagnostiziert wurde, werden Forschungsergebnissen zufolge jedoch häufig ausgeschlossen oder haben es schwerer, Freunde zu finden (Albers, 2011). Auch hinsichtlich der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern zeigen einige Studien (z. B. Albers et al., 2013), dass gerade Kinder mit geringen sprachlichen Kompetenzen in der Umgebungssprache weniger Aufmerksamkeit von Erwachsenen erfahren als Kinder, die gute sprachliche Kompetenzen aufweisen. Folglich ist es wichtig, dass Kinder Sprache erwerben, um in (Peer-)Interaktion treten zu können. Gleichzeitig ist die Peerinteraktion entscheidend für den Spracherwerb des Kindes, da sie den Kontext für Gespräche unter Kindern liefert und Kinder die Regeln einer Sprache durch ihren Gebrauch in der Interaktion mit Gleichaltrigen lernen. Darüber hinaus sind auch Gespräche und Interaktionsprozesse mit Erwachsenen, z. B. mit pädagogischen Fachkräften von großer Bedeutung für den Spracherwerb.



Reflexionsfragen

Welche Ursachen könnte es dafür geben, dass Kinder mit geringen sprachlichen/kommunikativen Kompetenzen häufig ausgeschlossen werden?

Welche Ursachen könnte es dafür geben, dass Kinder mit geringen sprachlichen/kommunikativen Kompetenzen von Erwachsenen weniger Aufmerksamkeit erfahren als Kinder mit guten sprachlichen Kompetenzen?

Machen Sie in Ihrer Arbeit ähnliche Beobachtungen?

Kommunikation unter Peers

Wenn Kinder miteinander ins Gespräch gehen, geschieht dies in der Regel vor dem Hintergrund einer Spielsituation oder beim Erzählen von Erlebtem. Dabei haben alle sprachlichen Äußerungen eine intrinsische Beziehung zum Kontext. Was bedeutet dies für die Praxis in Kindertageseinrichtungen?

Kinder brauchen zahlreiche Gelegenheiten, um ins Gespräch mit ihren Spielpartnerinnen bzw. Spielpartnern zu kommen. Das Freispiel bietet dabei ideale Möglichkeiten, weil Kinder das Spiel als Brücke zum Gespräch mit ihren Peers nutzen können.

Pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, eine Vielzahl von Kontexten bereitzustellen, die zum Gespräch einladen. Idealtypisch ist dabei das Rollenspiel. Kinder haben hier die Gelegenheit, sich in eine andere Rolle zu versetzen und Erlebtes nachzuspielen.

Essenssituationen stellen ebenso hervorragende Möglichkeiten dar, miteinander ins Gespräch zu kommen. Der Ausspruch „Beim Essen und zu Tisch, schweigt man wie ein Fisch!“ sollte längst überwunden sein.

In der Kindertageseinrichtung zeigen sich gerade bei Kindern mit geringen sprachlichen Kompetenzen in der Umgebungssprache häufig jedoch auch Probleme im Kontakt mit anderen Kindern (Albers, 2012). Strukturspachliche Auffälligkeiten resultieren somit in Problemen in der Peerinteraktion. Dies hat zur Folge, dass soziale Kontakte mit Gleichaltrigen beeinträchtigt sein können und die Kinder so zu Außenseiterinnen und Außenseitern werden. Der Status in der Gruppe der Gleichaltrigen ist jedoch von großer Bedeutung für die weitere sozial-kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern: Durch die Schwierigkeiten beim Zugang zu Spielgruppen ergibt sich ein quantitativ und qualitativ geringeres Maß an sprachlichem Input und Kommunikation mit Gleichaltrigen.

Spracherwerb im Kontext inklusiver Peerinteraktion: ein Kinderspiel?

Auch wenn ein Großteil der Studien zum Spracherwerb vor allem den sprachlichen Input innerhalb der Mutter-Kind-Interaktion fokussiert, ist die Bandbreite der Umwelt, in der Sprache erworben wird, als weitaus größer anzusehen. Kinder lernen nicht nur von der Mutter, sondern in dyadischen (Eins-zu-eins-Gesprächen) und polyadischen (mit mehreren Gesprächspartnerinnen bzw. Gesprächspartnern) Gesprächen von anderen Kindern, Erwachsenen und pädagogischen Bezugspersonen. Barton und Tomasello (1994) stellen beispielsweise die Rolle von Geschwistern für den Spracherwerb heraus und berichten, dass die sprachliche Komplexität in Interaktionen zwischen Mutter und Kind ansteigt, wenn ein älteres Geschwisterkind involviert ist. Schon 2-jährige Kinder verfolgen diese Interaktionen mit großer Aufmerksamkeit und entwickeln mit entsprechender Unterstützung und Routine die nötigen Kompetenzen, um am komplexen Kommunikationsgeschehen teilhaben zu können. Übertragen auf den pädagogischen Alltag bedeutet dies, dass die sprachliche Umwelt des Kindes entscheidend bestimmt wird durch die Interaktion mit der Peergruppe und mit den pädagogischen Bezugspersonen sowie durch die Qualität und Gestaltung des pädagogischen Kontextes.

Peerinteraktion und Gespräche unter Kindern

Während der Spracherwerb anfänglich noch sehr stark von den primären Bezugspersonen und im familiären Umfeld unterstützt und begleitet wird, erweitert sich mit dem Besuch der Kindertageseinrichtung der außerfamiliäre Erfahrungsraum des Kindes. Im Kontakt zu anderen Kindern lernt es, seine Bedürfnisse und Ziele mit Gleichaltrigen abzustimmen und durchzusetzen. Sprachstrukturelle und kommunikative Kompetenzen beeinflussen sich in diesem Prozess gegenseitig und nehmen Einfluss auf die sozial-kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Kindes. Die Interaktionsmuster zwischen Gleichaltrigen verändern sich im Verlauf der Entwicklung in der Kindertageseinrichtung dahingehend, dass das Kind in seinem Gegenüber nicht mehr ein Objekt, sondern ein Subjekt erkennt, mit dem es in Interaktion treten kann. Erst im Verlauf des Kindergartenalters sind Kinder mit der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme und dem graduellen Abbau des kindlichen Egozentrismus dazu in der Lage, sich in andere Personen hineinzuversetzen und Reaktionen der anderen im Hinblick auf Intentionen zu antizipieren. Die Annahme, dass das Kind im Verlauf seiner Entwicklung ein eigenständiges Wissen entwickelt, das es in die Lage versetzt, unabhängig von seiner Ich-Perspektive die Gedanken und Gefühle des anderen einzuschätzen, wird als grundlegende Voraussetzung für eine gelingende Interaktion gesehen.

Status in der Peergruppe

Das Entstehen von Freundschaften spiegelt wesentliche Aspekte sozial-kommunikativer Fähigkeiten wider. Diese umfassen die Initiierung und Aufrechterhaltung von Kontakten, die Fokussierung der Aufmerksamkeit aller an der Interaktion Beteiligten, sozial-emotional adäquates Verhalten gegenüber allen am Spiel Beteiligten und die Koordination von Spielprozessen (Fritz, 2004). In der Interaktion mit der Gruppe der Gleichaltrigen entwickeln Kinder Peerkulturen, die nach der Definition von Corsaro (2011) durch zwei zentrale Aspekte bestimmt werden: Dem Bemühen nach selbstbestimmter Lebensgestaltung und dem Streben danach, „die Früchte dieser Bemühungen mit ihren Peers zu teilen.“ (ebd., S. 15). Das bedeutet, dass sich die Interaktion unter Gleichaltrigen immer im Spannungsfeld

der Abgrenzung von anderen (Selbstbestimmung) und dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bewegt.

Das Streben der Kinder nach selbstbestimmter Interaktion führt in Kindertageseinrichtungen häufig jedoch auch zu Prozessen der Exklusion, die dadurch gekennzeichnet sind, dass anderen Kindern der Zugang zu Spielhandlungen verwehrt wird (z. B. „Du darfst nicht mitspielen! Du bist nicht mehr mein Freund!"). Der Erwerb von Zugangsstrategien zur Peerinteraktion stellt im Vorschulalter daher eine große Herausforderung für Kinder dar und erfordert komplexe Fähigkeiten, um den Widerstand der Peers überwinden zu können, da sie bei ihren Versuchen vielfach und wiederholt auf Ablehnung stoßen (Corsaro, 2011). Als effektive Verhaltensweisen werden in diesem Zusammenhang vor allem indirekte Strategien hervorgehoben, mit denen sich Kinder zunächst aus der Distanz einen Überblick über die Situation und das Spielmotiv verschaffen, um dann zu signalisieren, dass sie mitspielen können, ohne das Spiel der anderen zu stören. Der Erwerb dieser komplexen Zugangsstrategien ist für Kinder nur dann möglich, „wenn sie durch ihren eigenen Einsatz und nicht dank des autoritären Eingreifens Erwachsener in eine Gruppe aufgenommen werden" (ebd., S. 17).

Da aufgrund der Forschungsergebnisse davon ausgegangen werden kann, dass das Beherrschen grundlegender Kommunikationsstrategien ausschlaggebend für den Status und die Beliebtheit in der Peergruppe ist, besteht die Gefahr, dass Kinder mit geringer Sprachkompetenz weniger Spielpartnerinnen/Spielpartner finden. Die fehlende Fähigkeit, ins Gespräch mit Gleichaltrigen zu kommen, es aufrechtzuerhalten oder auf Gesprächseröffnungen von Gleichaltrigen angemessen zu reagieren, kann zu einem völligen Ausschluss von Peerinteraktion führen. Betroffene Kinder entwickeln kompensatorische Bewältigungsstrategien, indem sie eine stärkere Abhängigkeit zu Erwachsenen zeigen oder eigene Dialogbeiträge verkürzen (Rice, 1993). In der Folge geraten diese Kinder in einen Kreislauf, der durch die Verfestigung eines negativen Selbstbildes und sozialen Rückzug geprägt ist, der wiederum mit einem verringerten sprachlichen Input aufgrund von sozialer Exklusion einhergeht.

Interaktionsstrategien

Um in Interaktion treten zu können, benötigen Kinder vielfältige sozial-kognitive und emotionale Kompetenzen. Initiierung und Responsivität sind Kompetenzen, die sich aus dem Zusammenspiel sprachlicher und sozialer Fähigkeiten entwickeln. Um eine Interaktion zu initiieren, muss ein Kind die sensitive Fähigkeit besitzen, wann es ein anderes Kind ansprechen kann und wie es Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand oder eine Spielsituation verbal oder nonverbal herstellt. Die Responsivität zeichnet sich darin aus, dass allen spielenden Kindern Raum für eigene Aktivitäten gelassen und gleichzeitig die Bereitschaft signalisiert wird, auf ihre Aktivitäten einzugehen und zu antworten, um den Interaktionsverlauf aufrechterhalten zu können (Rice, 1993).

Schuele et al. (1995) sehen daher in der Initiierung von Interaktionen eines Kindes zu einem anderen Kind bzw. anderen Kindern einen entscheidenden Hinweis auf seine sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten. In ihren Untersuchungen weisen sie nach, dass Kinder mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung deutlich weniger Gespräche mit Gleichaltrigen initiieren und die Gesprächsdauer aufgrund einer geringeren Responsivität im Vergleich zu sprachlich unauffälligen Kindern kürzer ist. In der Folge richten sich die Interaktionsversuche häufiger an Erwachsene, was zu einer konstanten Verringerung der Initiierungen und Responsivität führt.

Insgesamt zeigt sich in einer Erhebung von Rice (1993), dass Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung weniger häufig Adressaten einer *peer-initiation* (Initiierung eines Gesprächs unter Gleichaltrigen) sind und die eigenen Versuche, Interaktionen zu etablieren, im Vergleich zu denen sprachlich kompetenterer Peers doppelt so häufig abgelehnt werden. Schon Kinder im Alter von 3 Jahren zeigen für solche sprachspezifischen Entwicklungsunterschiede innerhalb der Peergruppe eine hohe Sensitivität und suchen sich ihre Interaktionspartnerinnen bzw. Interaktionspartner in Abhängigkeit von deren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten aus. Der Peerstatus nimmt somit einen wesentlichen Stellenwert beim Zugang zu Interaktionsprozessen ein. Während ein Wechsel des Beliebtheitsstatus durchaus möglich ist, erweist sich der Status des Zurückgewiesenen dabei jedoch als besonders dauerhaft (Kreuzer, 2011).



Reflexionsfragen

Welche Interaktionsstrategien von Kindern haben Sie schon beobachtet?

Gelingt es den Kindern in Ihrer Kindertageseinrichtung, Gespräche/Interaktionen zu anderen Kindern zu initiieren? Wie lang sind diese Interaktionen/Gespräche?

Suchen Kinder als Kompensationsstrategie Interaktionen zu Erwachsenen?
(Schuele et al., 1995)

Skripte als Stütze der Interaktion

Peerinteraktion entsteht unter anderem auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungswerte, die die Kinder teilen. Diese Erfahrungen können sich z. B. auf das Thema der Spielsituation selbst, aber auch auf allgemeine Kommunikationsregeln beziehen, wie z. B. den Sprecherwechsel im Gespräch und das Aufrechterhalten eines Themas.

Die Dauer von Konversationen zwischen Kindern ist stark davon abhängig, ob diese über ein gemeinsames Skript bzw. Drehbuch verfügen, welches gleichzeitig den Rahmen für Spiel und Sprache bildet. Nelson (1996) definiert diese Skripte als gemeinsamen thematischen oder handlungsspezifischen Rahmen, der den interagierenden Kindern bekannt ist: Längere Interaktionen zwischen sehr jungen Kindern im Alter unter 6 Jahren hängen stark davon ab, ob die Kinder, die sich im Gespräch befinden, gemeinsame Erfahrungen teilen. Die skriptbasierten Interaktionssequenzen unterscheiden sich auch hinsichtlich einer höheren sprachlichen Komplexität von denen, die auf dem von kurzen sprachlichen Interaktionen begleiteten Umgang mit materiellen Objekten basieren.

Um zu überprüfen, ob die gemeinsame Kenntnis von Skripten wichtig für die Gesprächsqualität im Vorschulalter ist, verglichen Short-Meyerson und Abbeduto (1997) in ihrer Untersuchung von 73 Kindernim Alter von 4;1 bis 5;7 Jahren Interaktionen, in denen die Kinder Erfahrungen in den Skripten (Plätzchen backen, Reise mit dem Flugzeug, Zahnarztbesuch und Wäsche waschen) teilten mit Interaktionen, in denen keine geteilten thematischen Vorerfahrungen bestanden.

Während das Geschlecht und das Alter der Kinder keinen entscheidenden Einfluss auf die Qualität und Quantität der Interaktionen haben, kommen die Autorin und der Autor zum Ergebnis, dass die skriptbasierte Interaktion die Effektivität sprachlicher Kommunikation auf mehreren Ebenen steigert. So führt die Kenntnis der Skripte sowohl bei den jüngeren als auch älteren Kindern der Studie zu einem längeren Aufrechterhalten des Gesprächsgegenstands. Durch die Orientierung am thematischen Rahmen entstehen ferner weniger Missverständnisse in der Kommunikation. Wenn Kinder auf ein gemeinsames Skript zugreifen können und darüber hinaus über ein elementares Wissen von Kommunikationsstrategien verfügen (Bereitschaft zur Gesprächsinitiierung und Berücksichtigung des Sprecherwechsels), sind sie in der Lage, dialogische Gespräche zu initiieren und diese über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten. Im Alter von 4 bis 5 Jahren sind Kinder auch ohne die thematische Rahmung durch ein Skript zu länger anhaltenden Gesprächen fähig, die sich unabhängig vom Handlungskontext auch auf fiktive Zusammenhänge beziehen können. Das gemeinsame Wissen um Skripte besitzt demnach eine Brückenfunktion im Übergang von Symbol zu komplexen Rollenspielen.

Die Rolle pädagogischer Fachkräfte im Kontext inklusiver Peerinteraktion

Für Kinder stellt Sprache den Zugang und Schlüssel zu selbstbestimmter Interaktion und sozialer Partizipation in der Kindertageseinrichtung dar. Pädagogischen Fachkräften kommt im Umgang mit dem kindlichen Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion insbesondere bei Kindern, die aufgrund mangelnder sprachlicher Kompetenzen Schwierigkeiten haben, sich Zugang zu einer Spielsituation zu verschaffen,

eine anspruchsvolle Aufgabe zu: Während das Eingreifen eines Erwachsenen sich kurzfristig als eine erfolgreiche Strategie erweisen kann, wenn aufgrund neuer Rollenzuweisungen neue Kinder in die Spielgruppe einbezogen werden können, zeigen die Beobachtungen Corsaros jedoch, dass in vielen Fällen „die von außen forcierte Aufnahme eines neuen Gruppenmitglieds zum Zusammenbruch des Spielmotivs und zur Auflösung der ursprünglichen Gruppe führen“ (2011, S. 19). Corsaro stellt deshalb ein zurückhaltendes Verhalten der pädagogischen Fachkräfte als hilfreich im Umgang mit der Problematik des Zugangs zu Spielprozessen heraus: Erst wenn deutlich wird, dass Kinder nicht in der Lage sind, untereinander einen Lösungsweg zu finden, greifen pädagogische Fachkräfte unterstützend ein. Dabei ermutigen sie zunächst die von der Interaktion ausgeschlossenen Kinder, sich mit der Peergruppe auseinanderzusetzen, um eine Lösung herbeizuführen.

Kreuzer (2011) hat anhand einer Analyse inklusiver Modellprojekte in Deutschland den Einfluss einer Behinderung auf die soziale Beteiligung innerhalb einer Kindergartengruppe herausgearbeitet. Zusammenfassend stellt er als Einflussfaktoren für den Umfang der Beteiligung der einzelnen Kinder das Alter und Geschlecht, die Dauer der Zugehörigkeit und den Status in der Gruppe, Verhaltenseigenheiten sowie Basisfähigkeiten zur Initiierung und Erwiderung von Interaktionen heraus. Erschwernisse in der Peerinteraktion treten dabei unabhängig von der Diagnose einer Behinderung auf und können ebenso für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, Kinder aus Familien in Problemlagen, Kinder mit ungesteuertem Verhalten und entwicklungsgefährdete Kinder gelten. Pädagogische Unterstützung wird dann nötig, wenn Kinder nicht in der Lage sind, aufgrund ihrer Kompetenzen befriedigende Interaktionsprozesse zu etablieren oder aufrechtzuerhalten (Kron, 2011).

Casey (2011) verweist in diesem Zusammenhang auf die Rolle empathischer Erwachsener im Spiel und in der Vermittlung zwischen den Kindern, wenn diese bemerken, dass sich ein Spiel aufzulösen droht oder Prozesse der Exklusion offensichtlich werden. Durch gezieltes Eingreifen oder durch die Einführung neuer Rollen und Spielobjekte können Erwachsene bzw. pädagogische Fachkräfte beispielsweise die Weiterentwicklung eines Spiels so beeinflussen, dass Kindern die Teilhabe am Spiel ermöglicht wird, die ansonsten vom Spielprozess ausgeschlossen werden würden.



Reflexionsfragen

Wie wählen die Kinder in Ihrer Kindertageseinrichtung ihre Spielpartnerinnen und Spielpartner aus? Tun sie dies in Abhängigkeit von ihren sprachlichen Fähigkeiten?

Warum und inwiefern können sich sprachliche Probleme zu sozial-emotionalen Problemen ausweiten?

Gibt es Situationen, in denen Kinder andere Kinder ausschließen? Wie können Sie sich verhalten, wenn Sie dies beobachten?

Wie können Sie in Ihrer Kindertageseinrichtung die selbstbestimmten Interaktionen der Kinder unterstützen?

Welche Beobachtungen haben Sie bei Gesprächen/Interaktionen zwischen Kindern gemacht?

Wie könnten Sie Gespräche/Interaktionen zwischen Kindern in Ihre Arbeit einbeziehen?



Ideen für den fachlichen Austausch

Konkrete Ziele und Umsetzungsmaßnahmen für inklusive Peerinteraktion reflektieren

Dauer:	ca. 40 Minuten
Material:	Papier, Stifte
Ablauf:	Einigen Sie sich in Ihrer Kleingruppe auf zwei bis drei greifbare Ziele (z. B. Rituale) zur Förderung von inklusiver Peerinteraktion in Ihrer pädagogischen Praxis und schreiben Sie diese auf. Sammeln Sie zu einem dieser Ziele Antworten auf folgende Fragen: 1. Auf welche ***konkreten Ressourcen*** können wir in der pädagogischen Praxis zurückgreifen, um uns diesem Ziel zu nähern? 2. Welche ***konkreten Barrieren*** sind in der pädagogischen Praxis vorhanden, die es zu überwinden gilt? 3. Was können ***konkrete Umsetzungsmaßnahmen*** sein, um uns dem Ziel zu nähern? Bitte notieren Sie die Antworten und diskutieren Sie, ob die Maßnahmen den Ansprüchen von inklusiver Pädagogik nachkommen und in der Praxis umsetzbar sind.

Ideen für den fachlichen Austausch

Ein Fallbeispiel besprechen und mögliche pädagogische Umgangsweisen aus inklusiver Perspektive reflektieren

Dauer:	ca. 80 Minuten
Material:	Papier, Stifte
Information:	Fallbeispiel Maximilian

Allgemeine Angaben
Maximilian (kurz Maxi) ist 5;5 Jahre alt und besucht seit zwei Jahren die Kindertageseinrichtung. Seine sprachlichen Fähigkeiten sind als durchschnittlich zu bezeichnen. Die Familiensprache ist Russisch. Seine Eltern leben seit zwölf Jahren in Deutschland und beherrschen die deutsche Sprache. Beide Eltern sind berufstätig. Die Mutter arbeitet als Verkäuferin, der Vater als Monteur. Maximilian hat keine Geschwister. Laut Auskunft der Mutter spricht Maximilian sehr gut Russisch und kann sich mit seinen Eltern und gleichaltrigen russischen Freunden fließend unterhalten.

Beobachtungen
Maximilian initiiert oft Gespräche und Rollenspiele mit anderen Kindern und genießt einen hohen Status innerhalb seiner Gruppe. Innerhalb des Freispiels beschäftigt er sich vorwiegend mit deutschsprachigen Kindern, nie mit Kindern der gleichen Familiensprache. Im Morgenkreis und in Gesprächsrunden zeigt sich Maximilian selbstbewusst und bringt von sich aus eigene Beiträge mit ein. Im Kindergarten vermeidet er es, in seiner Familiensprache zu sprechen. In der Analyse der kommunikativen Strategien wird deutlich, dass Maximilian bereits über metasprachliches Wissen verfügt und Ursache- und Wirkungsprinzipien von sprachlichen Äußerungen einschätzen kann. Er setzt Sprache gezielt zur Vermittlung von Humor und als Ausdrucksmittel für Emotionen und Bedürfnisse ein. Darüber hinaus nutzt er sprachliche Äußerungen auch als Möglichkeit sozialer Exklusion, indem er die Initiationsversuche nicht gewünschter Spielpartnerinnen und -partner direkt abweist.

1. Gespräch in einer freien Spielsituation vor dem Morgenkreis (beim Spielen mit Autos)
Maxi (5 Jahre): „*Wenn ich im Kamin bin, hat der Feueralarm.*“
Kevin (5 Jahre): „*Nee, stimmt nicht. Mein Papa ist bei der Feuerwehr.*“
Maxi: „*Ich hab mein Gameboy in Kamin geschmissen und dann kam die Feuerwehr.*“
Kevin: „*Gar nicht. In Kamin kommt kein Gameboy.*“
Maxi: „*Doch, ich hab welche Sachen gesammelt und dann hab ich den in Kamin geschmissen.*“
Kevin: „*Und ich hab mein Gameboy in den Klo geschmissen.*“ (Beide lachen laut.)
Maxi: „*Ins Klo. Ich hab mit's Gameboy auf Klo gespielt.*“ (Beide lachen noch lauter.)
pädagogische Fachkraft: „*Nicht so laut in der Bauecke, wir verstehen hier nichts mehr.*“
Maxi: „*Nicht so laut, Kevin!*“
Kevin: „*Nicht so laut, Maxi!*“



Ideen für den fachlichen Austausch

2. Gespräch am Frühstückstisch (Simon spielt mit dem Essen)
Maxi (5 Jahre): *„Freunde sollen nebeneinander sitzen.“*
Simon (6 Jahre): *„Ja genau. Guck mal, was ich hier habe.“* (Er stellt einen Apfel auf ein Spielzeugauto.)
Maxi: *„Hm, lecker!“*
Simon: *„Ich will nämlich nicht ganz neben Torben sitzen.“* (Er rückt einen Stuhl weiter.)
Maxi: *„Hehe. Guck mal, du hast was vergessen.“* (Maxi klaut den Apfel von Simon.)
Simon: *„Hey, gib mir den Apfel wieder!“*
Maxi: *„Ich hab kein Apfel.“*
Simon: *„Doch, gib den her oder ich sag’s.“* (Marie weint.)
pädagogische Fachkraft: *„Simon, bitte nicht so laut beim Essen. Maxi, warum weint Marie?“*
Maxi: *„Weiß nich.“*
pädagogische Fachkraft: *„Hast du sie geärgert? Marie, hat Maxi dich geärgert?“* (Marie schüttelt den Kopf.)
Maxi: *„Siehst du?“*
Simon: *„He Maxi, ich säge mit meinen Zähnen!“*
Maxi: *„Ich hab den weggezaubert! Das Essen geht immer in Po.“* (Maxi und Simon lachen laut.)
pädagogische Fachkraft: *„Maxi, Simon!“*
Simon: *„Wenn du das sagst, muss ich auf Toilette.“*
Maxi: *„Dann muss ich mit.“* (Die beiden stehen auf und verlassen den Tisch. Die Teller sind noch voll.)

Ablauf:

Nachdem Sie sich beide Gesprächsverläufe durchgelesen haben, klären Sie zunächst Unklarheiten und diskutieren und reflektieren Sie dann gemeinsam das Beispiel. Folgende Fragen eignen sich zur Anregung der Diskussion:

- Welche Informationen geben Hinweise auf die kommunikative Kompetenz von Maximilian?
- Welche Strategie(n) verwendet Maximilian, um das Gespräch mit seinen Peers zu eröffnen und aufrechtzuerhalten?
- Wie verläuft das Gespräch? Wie beurteilen Sie das Gesprächsende?
- Welche Möglichkeiten haben Erwachsene, solche Strategien zur Erhaltung der Interaktion innerhalb der Peergruppe bei allen Kindern zu fördern?

Halten Sie die wichtigsten Diskussionergebnisse am besten schriftlich fest.

Quellen

Albers, T. (2011). *Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag.* Beltz.

Albers, T. (2012). *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten* (2., durchgesehene Auflage). Reinhardt.

Albers, T., Bendler, S., Schröder, C., & Lindmeier, B. (2013). Das Beste für die Kleinsten? Einfluss der Fachkraft-Kind-Interaktion auf die Sprachentwicklung von Kindern in Krippen. *Sonderpädagogische Förderung, 4*, 370–382.

Barton, M. E., & Tomasello, M. (1994). The rest of the familiy: The role of fathers and siblings in early language development. In C. Gallaway & B. J. Richards (Hrsg.), *Input and Interaction in Language Acquisition* (S. 109 – 134). Cambridge University. https://doi.org/10.1017/CBO9780511620690.007

Casey, T. (2011). Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *„Dabeisein ist nicht alles" – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 219 – 238). Reinhardt.

Corsaro, W. A. (2011). Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *„Dabeisein ist nicht alles" – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 14–21). Reinhardt.

Fritz, J. (2004). *Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung.* Beltz Juventa.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117–140. https://doi.org/10.1080/13603110701284680

Kreuzer, M. (2011). Zur Beteiligung von Kindern im Gruppenalltag von Kindergärten – Ein Überblick zu Ergebnissen deutscher Integrationsprojekte. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *„Dabeisein ist nicht alles" – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 22 – 33). Reinhardt.

Kron, M. (2011). Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *„Dabeisein ist nicht alles" – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 190 – 200). Reinhardt.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind.* Cambridge University. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174619

Rice, M. L. (1993). Social consequences of specific language impairment. In H. Grimm & H. Skowronek (Hrsg.), *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention* (S. 111–128). De Gruyter.

Short-Meyerson, K. J., & Abbeduto, L. J. (1997). Preschoolers' communication during scripted interactions. *Journal of child language, 24*(2), 469–493.

Schuele, M. C., Rice, M. L., & Wilcox, K. A. (1995). Redirects. A Strategy to increase Peer Initiations. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 1319–1333. https://doi.org/10.1044/jshr.3806.1319

3 Zusammenarbeit mit Familien

Einleitung in das Handlungsfeld

Laut aktuellen Berechnungen des Statistischen Bundesamts werden deutschlandweit 3,7 Millionen Kinder in Kindertageseinrichtungen betreut. Allein bei den 3- bis 5-jährigen liegt die außerfamiliäre Betreuungsquote bei 93 % (Statistisches Bundesamt [DESTATIS], 2020b). In den ca. 56.700 Kindertageseinrichtungen (ebd.) treffen damit nicht nur jeden Tag die vielen Kinder auf pädagogische Fachkräfte, sondern auch deren Familien und andere den Familien nahestehende Personen. In der Regel sind es jedoch die Mütter, die im Vergleich zu den Vätern weitaus mehr mit den Kindern interagieren und Kontakt zu den Kindertageseinrichtungen pflegen (Siegler et al., 2011; Textor, 2001).

Kinder sind immer Teile ihrer Familiensysteme
Familiensysteme sind sehr komplex und äußerst vielfältig. Beispielsweise wachsen ca. 68 % aller Kinder in Deutschland in Familien mit verheirateten Erwachsenen auf, knapp 23 % leben in Haushalten von Alleinerziehenden und fast jedes zehnte Kind lebt in einer Familie mit unverheirateten Erwachsenen (DESTATIS, 2020a). Es gibt heterosexuelle Paare mit Kindern, homosexuelle Paare mit Kindern, Adoptiv- und Pflegeeltern. Nicht wenige trennen sich wieder oder lassen sich scheiden und bei rund der Hälfte der Scheidungen sind minderjährige Kinder involviert (Peuckert, 2019). Getrennte Eltern gründen neue Familienverbünde, sodass Patch-Work- und Stieffamilien entstehen, aus denen ganz unterschiedliche biologische oder soziale Elternschaftskonstellationen resultieren und die Familien im Alltag vor besondere Herausforderungen stellen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013). Die Kinder pendeln z. B. zwischen verschiedenen Haushalten hin und her und erfahren unterschiedliche Werte- bzw. Regelsysteme und Erziehungsstile. In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung bedeutet dies, dass eine Vielzahl an erwachsenen Bezugspersonen in unterschiedlichem oder wechselndem Ausmaß Kontakt zu den pädagogischen Fachkräften halten. Dadurch erleben auch die Kinder je nach Familienklima unterschiedliche Beziehungen, deren Dynamiken und Qualität sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf ihre Entwicklung haben (ebd.) und demnach auch die Zusammenarbeit und den Austausch mit den Kindertageseinrichtungen auch verkomplizieren können, wenn z. B. Verantwortlichkeiten innerhalb der Familiensysteme konkurrieren.

Die Familien unterscheiden sich aber nicht nur in den Elternschafts- und Paarkonstellationen, sondern auch in Bezug auf die Anzahl der Kinder, die zusammen aufwachsen. Auf der Basis des Mikrozensus, der Daten von 1 % der Bevölkerung in Deutschland sammelt und auswertet, konnte für das Jahr 2017 ermittelt werden, dass etwa die Hälfte aller Kinder als Einzelkinder aufwachsen, ca. 36 % der Kinder mit einem Geschwister und ca. 12 % der Kinder mit drei oder mehr Geschwistern zusammenleben (Barlen & Hochgürtel, 2019). Die Formen des Zusammenlebens sind facettenreich, aber auch die sozialen Lagen, in denen sich die Familien befinden, unterscheiden sich. Beispielsweise wächst jedes vierte Kind in Deutschland in einer einkommensarmen bzw. armutsgefährdeten Familie mit gravierenden Unterversorgungslagen im sozialen und kulturellen Bereich auf (Tophoven et al., 2015).

Besondere Bedarfe von Familien und damit einhergehende Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte entstehen auch im Zusammenhang mit Flucht und Migration (Baisch et al., 2016). Das Deutsche Jugendinstitut führte von Januar bis März 2016 eine bundesweite Befragung in ca. 3.600 Kindertageseinrichtungen zum Thema Kinder mit Fluchthintergrund in Kindertageseinrichtungen durch (ebd.). 86 % der befragten Kindertageseinrichtungen machten vor allem Sprachbarrieren für die Hürden in der Zusammenarbeit verantwortlich. Mehr als die Hälfte der Kindertageseinrichtungen stellt Unsicherheiten auf Seiten der Familien fest. Vermutet wird, dass die Familien mit dem Konzept der Kindertageseinrichtung nicht vertraut sind und auch nicht wissen, welche Rollenerwartungen damit an sie als Familie einhergehen. Die Kommunikation darüber ist aufgrund der Sprachbarrieren

für alle Beteiligten besonders herausfordernd. Das Einbinden von Vertrauenspersonen der Familien in die Zusammenarbeit kann in diesem Zusammenhang sehr hilfreich sein, um Unsicherheiten abzubauen (ebd.).

Die Reihe der Besonderheiten verschiedener Familien und ihrer Bedarfe kann nahezu unbegrenzt weitergeführt werden: Die Familien können aufgrund von Behinderung oder Krankheit besonders sein und brauchen inklusive Settings in den Kindertageseinrichtungen; die Bildungshintergründe der Familien können unterschiedlich sein; die Kinder wachsen mit mehr oder weniger intensivem Kontakt zu verschiedenen Glaubens- oder Religionsgemeinschaften auf u. v. m.

Grundsätze der Zusammenarbeit mit Familien

Worauf es in der Zusammenarbeit mit den Familien grundsätzlich immer ankommt, ist, neugierig und offen gegenüber den verschiedenen Familiensystemen, ihren Werten und Lebensumständen zu sein, um die Familien kennenzulernen und um Vertrauen und einen wertschätzenden, kontinuierlichen Dialog aufbauen zu können (Steinke, 2019).

Auf den folgenden Seiten widmen wir uns daher den ausgewählten Themenschwerpunkten

- Potenziale der kooperativen Zusammenarbeit mit Familien,
- Grundlagen der Kommunikation und der kooperativen Gesprächsführung und
- Gespräche mit Familien professionell vorbereiten und führen

des Handlungsfeldes *Zusammenarbeit mit Familien*. Neben einer theoretischen Einführung in jedem Themenschwerpunkt finden Sie Anregungen, wie Sie den jeweiligen Themenschwerpunkt in Teamsitzungen bearbeiten und in der pädagogischen Praxis anwenden können.



Reflexionsfragen

Was bedeutet Zusammenarbeit mit Familien für Sie?

Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es in Ihrer Kindertageseinrichtung? Wie gestalten Sie die Zusammenarbeit im Alltag? Welche Kommunikationsmöglichkeiten und -formen unterstützen Sie in der Zusammenarbeit? Was gelingt bereits gut in Ihrer Praxis?

Welche Rolle spielt Zusammenarbeit mit Familien für Ihre pädagogische Arbeit?

An welchen Stellen arbeiten Sie planvoll, an welchen eher spontan mit den Familien zusammen?



Idee für den fachlichen Austausch

Eigene Haltung zur Zusammenarbeit mit Familien

Dauer:	ca. 50 Minuten
Material:	Fragen (siehe unten) für alle ausgedruckt oder am Flipchart präsentiert
Information:	Vielleicht haben Sie bereits in verschiedenen Rollen Erfahrungen in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen gemacht – als Mutter/Vater, pädagogische Fachkraft, Leitung oder zusätzliche Fachberatung oder Fachkraft „Sprach-Kitas“. Sie können sich an dieser Stelle einen Moment Zeit nehmen, um diese vielfältigen Erfahrungen und Ihre Einstellung dazu in den Blick zu nehmen.
Ablauf:	Reflektieren Sie anhand der nachfolgenden Fragen: • Was ist mir in der Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder (besonders) wichtig? • Warum ist mir dieser Punkt/sind mir diese Punkte (besonders) wichtig? • Welche Wünsche habe ich an die Familien? • Welche Wünsche habe ich an meine Kolleginnen und Kollegen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Familien? • Welche Wünsche habe ich an mich im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Familien? • Was muss geschehen bzw. erfüllt sein, damit alle Beteiligten mit der Zusammenarbeit zufrieden sind? Diskutieren Sie Ihre Reflexionsergebnisse gemeinsam im Team.

Quellen

Baisch, B., Lüders, K., Meiner-Teubner, C., Riedel, B., & Scholz, A. (2017). *Flüchtlingskinder in Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlingskinder" zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016.* DJI. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2017/Fluechtlingskinder_in_Kindertagesbetreuung.pdf

Barlen, C., & Hochgürtel, T. (2019). *Die Abbildung von Einzelkindern auf Basis des Mikrozensus.* WISTA, 1, 131–142. https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2019/01/abbildung-einzelkinder-012019.pdf?

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2013). *Monitor Familienforschung, Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik: Ausgabe 31. Stief- und Patchworkfamilien in Deutschland.* Herausgeber. https://www.bmfsfj.de/blob/76242/1ab4cc12c386789b943fc7e12fdef6a1/monitor-familienforschung-ausgabe-31-data.pdf

Peuckert, R. (2019). *Familienformen im sozialen Wandel* (9., vollständig überarbeitete Auflage). Springer VS.

Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (3. Auflage). Spektrum.

Statistisches Bundesamt. (2020a). *Familien nach Lebensform und Kinderzahl in Deutschland.* https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Tabellen/2-1-familien.html

Statistisches Bundesamt. (2020b). *Kindertagesbetreuung.* https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html

Steinke, A. (2019). *Vielfältige Familienformen.* nifbe. https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=869:vielfaeltige-familienformen

Textor, M. R. (2001). Väter im Kindergarten. In K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.), *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort.* mvg. https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/elternarbeit/elternarbeit-mit-besonderen-zielgruppen/455

Tophoven, S., Wenzig, C., & Lietzmann, T. (2015). *Kinder- und Familienarmut: Lebensumstände von Kindern in der Grundsicherung.* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Kinder-_und_Familienarmut_2015.pdf

3.1 Potenziale der kooperativen Zusammenarbeit mit Familien

Tina Friederich

Familien und pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen werden gleichermaßen als wichtige Einflussgrößen für eine optimale Entwicklung in den frühen Bildungsjahren von Kindern benannt (Thon et al., 2018). Ihre Zusammenarbeit wird unter anderem mit dem Ziel verbunden, Entwicklungs- und Bildungsungleichheiten frühzeitig zumindest partiell auszugleichen und die kindliche Entwicklung bestmöglich zu unterstützen (Bischhoff & Betz, 2018; Fröhlich-Gildhoff, 2013; Lengyel & Salem, 2019). Die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen sind dazu aufgefordert, die Basis für die Zusammenarbeit zu schaffen, indem sie durch Offenheit und Wertschätzung allen Familien ein Gefühl der Akzeptanz vermitteln und gleichzeitig feinfühlig Orientierung und Unterstützung anbieten (Pietsch et al., 2010).

Dieser Auftrag ist gesetzlich geregelt, d. h., in den Bildungs- und Rahmenplänen der Bundesländer ist festgehalten (Fröhlich-Gildhoff, 2013; Pietsch et al., 2010), wie die Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Familien gestaltet werden sollten. Zum Beispiel werden die Kommunikation mit Familien, die Beteiligung der Familien, die Stärkung der Erziehungskompetenzen oder der Weg der Einrichtung hin zu einem Familienzentrum zwar als erstrebenswert beschrieben (z. B. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014), jedoch sind die Beschreibungen vage, was genau mit einer Zusammenarbeit und der Beteiligung der Familien gemeint ist (Kobelt Neuhaus, 2020).

Potenziale der Zusammenarbeit

Im deutschsprachigen Raum gibt es aktuell keine empirischen (Längsschnitt-)Studien, die sich umfassend mit der Wirkung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien beschäftigen oder solche Mechanismen aufdecken, die für eine Bildungsbenachteiligung an der Schnittstelle zwischen Kindertageseinrichtung und Familie verantwortlich sind (Bischhoff & Betz, 2018). Es gibt jedoch erste empirische Hinweise, dass eine positive und offene Haltung der pädagogischen Fachkräfte zur Zusammenarbeit grundlegend für ihr Gelingen ist (Fröhlich-Gildhoff et al., 2005; Viernickel et al., 2013).

Im internationalen Kontext liefern US-amerikanische Untersuchungen weitere interessante Erkenntnisse zu den Auswirkungen einer engen Zusammenarbeit mit Familien:

Die High/Scope Perry Preschool Study (u. a. Schweinhart, 2013; Schweinhart et al., 2005) ist die bekannteste Studie. Sie verfolgt seit den 1960er Jahren bis heute die Leben von 123 Kindern aus einkommensschwachen, afroamerikanischen Familien. Die Hälfte der teilnehmenden Kinder erhielt Zugang zu einem hochwertigen Vorschulprogramm, die andere Hälfte nicht. Die Familienarbeit war wesentlicher Programmbestandteil der Studie. Das Vorschulprogramm beinhaltete sowohl pädagogische Arbeit mit den Kindern in einem Fachkraft-Kind-Verhältnis von eins zu sechs als auch regelmäßige Familienbesuche der Pädagoginnen/Pädagogen. Die Ergebnisse der Studie sind eindrucksvoll, denn die Kinder, die am Vorschulprogramm teilnahmen, übertrafen die anderen Kinder z. B. an intellektueller Leistung beim Schuleintritt (Schweinhart, 2013). Darüber hinaus zeigten die Kinder der Interventionsgruppe während der gesamten Schulzeit bessere Schulleistungen und erhielten bessere Schulabschlussnoten. Später gingen sie häufiger einer beruflichen Tätigkeit nach, erzielten höhere Einkommen und wurden weniger kriminell auffällig. Als notwendige Faktoren, die für diese positiveren Lebensverläufe verantwortlich sind, zählen eine hohe Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, das Vorhandensein eines gültigen Curriculums für die pädagogische Arbeit, umfassendes Engagement und Einbezug der Familien und eine regelmäßige Bewertung der Programmdurchführung sowie der Entwicklung der Kinder.

Auch die Ergebnisse des Head-Start-Project (US Department of Health and Human Services, 2010) verdeutlichen, dass sich eine hochwertige und beständige Zusammenarbeit mit den Familien positiv auf die Lebenslagen der Kinder auswirken kann. Hier wurden die Kinder der Versuchsgruppe, die ebenfalls an einem Vorschulprogramm teilnehmen konnten, im Vergleich zur Kontrollgruppe ohne pädagogisches Angebot seltener in der Schule zurückgestellt und blieben weniger häufig sitzen. Darüber hinaus erfolgten seltener Zuweisungen an Schulen, die auf Kinder mit Lernbehinderungen ausgerichtet sind und ihre Kriminalitätsraten sowie Arbeitslosenzahlen fielen niedriger aus. Mittlerweile konnten diese Effekte auch in anderen Studien repliziert werden (z. B. Abecederian Project, Frank Porter Graham Child Development Institute, n.d., oder Child-Parent Centers Program, Fagan, 2018).

Weiterhin ist wissenschaftlich belegt, dass sich belastete und mit Risiken behaftete familiäre Lebensumwelten negativ auf die Entwicklung der Kinder auswirken (Anders, 2013; Anders & Roßbach, 2014; Sammons, 2010). Deshalb haben Kindertageseinrichtungen hier die Aufgabe gegenzusteuern, denn der Besuch einer Einrichtung mit guter Qualität kann sich, unabhängig von der Art und Weise, wie sich die Bildungsprozesse in den Einrichtungen gestalten (z. B. in Freispielphasen, spielerischen, erkundenden Lernformen oder gezielten Angeboten), positiv auf verschiedene Bereiche der kindlichen Entwicklung auswirken (Anders, 2013; Sammons, 2010; Tietze et al., 2013; Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016; siehe auch „Exkurs: Qualitätsentwicklungsverfahren zur Unterstützung der Nachhaltigkeit“). Insbesondere Kinder aus Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen profitieren vom Besuch einer qualitätsvollen Kindertageseinrichtung in ihrer kognitiven Entwicklung (Anders, 2013).

Unterschiedliche Perspektiven auf die Zusammenarbeit

Mit den Familien zusammenarbeiten, ja – aber wie? Meyer et al. (2011) untersuchten mittels eines Fragebogens das Thema Familienarbeit. Hierbei wurde die Perspektive von 29 US-amerikanischen pädagogischen Fachkräften untersucht, welche durch Hausbesuche Einblicke in die Kinderbetreuung bei den Familien erhielt. Die Pädagoginnen/Pädagogen berichteten vor allem Positives, z. B. dass die Beziehungen und die Kommunikation mit den Familien durch die Hausbesuche besser wurden und sie ein fundierteres Verständnis der Lebenswelt der Kinder in den Familien erlangten. Im Kontrast dazu stellte eine Familien- und Fachkräftebefragung in Deutschland heraus, dass Familien eher verhalten auf eine Zusammenarbeit reagieren, wenn sie selbst in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten (Kalicki, 2020). Zwar wertschätzen die Familien bestimmte Aspekte in der Zusammenarbeit wie z. B. Entwicklungsgespräche, die Dokumentation des pädagogischen Alltags oder unverfängliche Anlässe wie Tür-und-Angelgespräche oder Feste, aber „solchen Maßnahmen, die einen eher aufdringlichen (Hausbesuche der Fachkräfte) und problemorientierten oder belehrenden Charakter haben (individuelle Beratungsangebote, Elternkurse), stehen Eltern skeptisch gegenüber“ (ebd., S. 16).

Die Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte und der Familien auf die Zusammenarbeit können also sehr unterschiedlich ausfallen. Inwiefern die Zusammenarbeit gelingt, liegt unter anderem daran, wie sich über sie ausgetauscht wird. Ein wertfreier Dialog darüber, was sich jeweils die Familien und pädagogischen Fachkräfte wünschen, kann ein guter Anfang sein.

Die Kombination aus inhaltlich-pädagogischer Arbeit und einer Kooperation und Beteiligung der Familien stellt einerseits ein Qualitätskriterium für Kindertageseinrichtungen dar, andererseits beinhaltet sie häufig eine zusätzliche Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte (Westphal & Kämpfe, 2012). Dies drückt sich nicht nur in der Schwierigkeit aus, die richtige Balance für eine Zusammenarbeit zu finden, sondern beispielsweise auch dahingehend, dass Familien, „die sozioökonomisch benachteiligt sind, einer ethnischen Minderheit angehören oder über einen geringeren Bildungsstand verfügen, häufig weniger involviert [werden] als andere Elterngruppen“ (Bischoff & Betz, 2018, S. 34). Die Erwartungen der Familien und der pädagogischen Fachkräfte an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und die als wichtig erachteten Inhalte sind zudem teilweise verschieden. Dies führt

zu Missverständnissen und kann durch zum Teil soziale und kulturelle Divergenzen erklärt werden, die in letzter Konsequenz abgebaut werden müssen (Westphal & Kämpfe, 2012). In ihrer qualitativen Studie zu den Erwartungen von Familien mit Migrationshintergrund an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit der Kindertageseinrichtung konnten Otyakmaz und Westphal (2018) anhand 120 durchgeführter problemzentrierter Interviews mit deutschen, türkischen und deutsch-türkischen Familien aufzeigen, dass sie grundsätzlich eine Notwendigkeit des Austausches und der Zusammenarbeit sehen und dabei betonen, „dass die Kita den Kindern alles das beibringen kann und auch sollte, was sie zuhause nicht lernen (können)“ (S. 179). Ein verstärktes Interesse der Familien mit Migrationshintergrund an der Zusammenarbeit lässt sich als elterlicher Wunsch verstehen, den Kindern eine erfolgreiche Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Teilweise bemängelten Familien aber auch die bestehenden Angebote zur Sprachbildung als unzureichend und wünschten sich vor allem mehr konstruktiven Austausch, eine klarere Verständigung über die Zuständigkeiten von Kindertageseinrichtung und Familie als Bildungsorte, eine breitere Wahrnehmung elterlicher Erziehungseinstellungen bzw. Werte sowie eine stärkere Anerkennung der Familie als Expertinnen/Experten für ihre Kinder.

Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen auch Camehl et al. (2015) in ihrer quantitativen Analyse von Daten einer deutschlandweiten Elternbefragung im Rahmen der Längsschnittstudien des Sozioökonomischen Panels (SOEP) und Familien in Deutschland (FiD). Zwar liegt eine prinzipiell hohe Elternzufriedenheit der Befragten bezüglich der Qualität der Kindertageseinrichtungen vor, diese fällt aber hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit und wahrgenommenen Mitwirkungsmöglichkeiten der Familien am geringsten aus (Camehl et al., 2015).

Je nachdem, welche Bedürfnisse bei Familien im Vordergrund stehen, haben sie an die Kindertageseinrichtung und an die pädagogischen Fachkräfte unterschiedliche Erwartungen. Renate Thiersch (2006) unterscheidet, abhängig von den Bedürfnissen und Erwartungen der Familien, unterschiedliche Modi (und ihre Mischformen) der Zusammenarbeit:

Modus der Identifikation: Familien wollen genau über Ereignisse und Abläufe in der Kindertageseinrichtung informiert sein, z. B. wann was passiert.

Modus der Delegation: Familien wünschen knappe, praktische Hinweise für die Erziehung und Bildung des Kindes und wollen delegieren, d. h., Familien wollen möglichst wenig Kontakt.

Modus der Beratungsbedürftigkeit: Familien erhoffen sich Beratung in Erziehungs- und Bildungsangelegenheiten, d. h., sie möchten sich austauschen.

Modus der Unterstützung: Familien wollen praktische Unterstützung in der Lebensführung, d. h. konkrete Angaben, an wen sie sich wenden können oder was zu tun ist.

Jeder dieser Modi der Zusammenarbeit mit Familien hat seine Entsprechung auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte (ebd.):

Abgrenzungsmodus: Pädagogische Fachkräfte grenzen sich über ihre fachliche Expertise gegenüber den Familien ab, möchten ihre Professionalität den Familien gegenüber demonstrieren mit Aussagen wie z. B.: *„Ich bin dafür ausgebildet“*.

Persönliche Zuwendung: Pädagogische Fachkräfte streben persönliche Beziehungen zu Kind und Familie an, z. B. Freundschaften auch außerhalb der Kindertageseinrichtung.

Belehrung: Pädagogische Fachkräfte befinden, dass Familien nicht ausreichend kompetent in Erziehungsfragen sind und belehrt werden müssen, z. B. über Medienumgang oder Zubettgehzeiten.

Ressourcenorientierung: Pädagogische Fachkräfte schätzen die Kompetenzen und Ressourcen der Familien und binden sie beispielsweise als Lesepaten oder in Projekte mit ein.

Je nachdem, welche pädagogische Fachkraft auf welchen Familientyp trifft, werden die Erwartungen nicht unbedingt erfüllt, was zu Frustration und Konflikten führen kann. Manche Modi ergänzen sich wiederum gut, sodass hier Familien und pädagogische Fachkräfte gut harmonieren können (siehe auch Kapitel „3.2 Grundlagen der Kommunikation und der kooperativen Gesprächsführung“).

Fazit

Allgemeinhin steht fest, dass die meisten Kinder in Deutschland eine Kindertageseinrichtung besuchen und die pädagogischen Fachkräfte die täglichen Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartner für viele Fragen und Belange der Familien sind. Sie sind nah an den Lebensrealitäten und können, auch durch z. B. den Ausbau der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum, eine breite Unterstützung und Austauschmöglichkeiten anbieten oder aber durch niedrigschwellige Angebote die Familien einladen am Bildungsgeschehen in der Einrichtung zu partizipieren. Die konkrete Form der Zusammenarbeit muss aber an die verschiedenen Bedarfe der jeweiligen Familien angepasst werden, auch wenn deren Heterogenität eine Herausforderung darstellt.

Die Zusammenarbeit wird sowohl von den pädagogischen Fachkräften, die für diese verantwortlich sind, als auch von Familien, insbesondere den Eltern geprägt. Beide Seiten haben Erwartungen an die Zusammenarbeit, die übereinstimmen, aber auch voneinander abweichen können. Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sollten Erwartungen von den Familien und pädagogischen Fachkräften immer wieder miteinander abgestimmt werden.



Reflexionsfragen

Wie wird die Zusammenarbeit mit Familien im Bildungsplan Ihres Bundeslandes beschrieben? Welche Kriterien werden aufgeführt? Und inwiefern sind diese in Ihrer Einrichtung umgesetzt bzw. noch umzusetzen?

Welche positiven Effekte nehmen Sie in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien wahr? Was fordert Sie heraus und warum?

Welche Familien erreichen Ihre Angebote, welche Familien eher weniger? Wie kann jede Familie mitgenommen und jedes Kind in seinen individuellen Bedarfen und Lebenslagen berücksichtigt werden?

Ideen für den fachlichen Austausch

Anlässe und Methoden der Zusammenarbeit mit Familien reflektieren

Dauer:	ca. 30 Minuten
Material:	Pinnwand, Pinnnadeln, Moderationskarten, Stifte
Information:	In Ihrer Kindertageseinrichtung begegnen Ihnen jeden Tag die Familien der Kinder in unterschiedlichen Situationen und Sie haben dazu bereits die verschiedensten Erfahrungen auf individueller Ebene/im Team gemacht. Nutzen Sie diese Erfahrungen und sammeln Sie aktuell genutzte Anlässe und Angebote im Hinblick auf eine gelingende Zusammenarbeit mit Familien.
Ablauf:	Sammeln Sie Ihre Erfahrungen zur Zusammenarbeit mit Familien unter der Berücksichtigung der folgenden Fragen auf Moderationskarten und sortieren diese anschließend gemeinsam am Flipchart: • Was sind tägliche, regelmäßige und unregelmäßige Anlässe der Zusammenarbeit mit Familien? • Welche Angebote gibt es für gewöhnlich in Ihrer Kindertageseinrichtung; welche sind eher ungewöhnlich? • Was hat sich besonders gut bewährt, was nicht? • Gibt es darüber hinaus Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Familien, die Sie zwar kennen, aber noch nicht angewendet haben? Wenn Sie alle Ideen sortiert haben, diskutieren Sie diese gemeinsam. Sie können mithilfe Ihrer Sammlung auch Ziele für die zukünftige Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien für Ihr Team ableiten.



Ideen für den fachlichen Austausch

Zusammenarbeit mit Familien hinsichtlich sprachlicher Bildung konkretisieren

Dauer:	ca. 30 Minuten
Material:	Pinnwand, Pinnnadeln, Moderationskarten, Stifte
Information:	Die Zusammenarbeit mit Familien kann auch speziell in Bezug auf sprachliche Bildung ausgerichtet werden. Die Grundlage für eine gelingende Zusammenarbeit mit Familien ist vor allem ein wertschätzender Umgang mit der Vielfalt der Familiensprachen (siehe auch Kapitel „1.3 Mehrsprachigkeit“ und „Artikel: Sprachliche Bildung im Kontext von inklusiver Pädagogik“). Denken Sie gemeinsam im Team darüber nach, wie Sie die Zusammenarbeit mit Familien im Hinblick auf die sprachliche Bildung zurzeit gestalten bzw. in Zukunft gestalten wollen.
Ablauf:	Notieren Sie zunächst auf Moderationskarten konkrete Ideen, wie Sie speziell in Bezug auf die sprachliche Bildung mit den Familien zusammenarbeiten können. Überlegen Sie, wie die Kinder und Familien wahrnehmen können, dass ihre Familiensprachen geschätzt werden. Heften Sie anschließend die Karten thematisch sortiert an die Pinnwand und diskutieren Sie die Ideen. Als Anregung für die Diskussion können Sie die folgenden Beispielaussagen nutzen, um zu überlegen, welche konkreten Ideen und Maßnahmen zu einem wertschätzenden Umgang mit der Vielfalt der Familiensprachen führen: • *„Ich würde es begrüßen, wenn Sie sich mit der Mehrsprachigkeit der Kinder beschäftigen, da meine Tochter eine solche Auseinandersetzung mit Vielfalt wahrscheinlich nur im Kindergarten erleben kann.“* • *„Uns ist es wichtig, dass die Mädchen im Kindergarten Deutsch miteinander sprechen. Chinesisch sprechen wir zu Hause. Sie sollen in der Kita Deutsch lernen.“* • *„Ich befürchte, dass das Deutsch meiner Tochter in der Schule nicht ausreicht, weil wir zu Hause nur Russisch sprechen.“* • *„Ich würde mich freuen, wenn mein Sohn im Kindergarten verschiedene Sprachen lernen könnte. Wir sprechen zu Hause Französisch, Englisch und Deutsch.“* (Höhme et al., 2017, S. 103 f.) Halten Sie Ihre Ergebnisse am besten schriftlich fest.

Quellen

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(2), 237–275.

Anders, Y., & Roßbach, H.-G. (2014). Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 335–347). Barbara Budrich.

Bischhoff, S., & Betz, T. (2018). Zusammenarbeit aus der Sicht von Eltern und Fachkräften im Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. Internationale Forschungsperspektiven auf ein komplexes Verhältnis. In C. Thon, M. Menz, M. Mai, & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 25–46). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_3

Camehl, G. F., Stahl, J. F., Schober, P. S., & Spieß, K. (2015). Höhere Qualität und geringere Kosten von Kindertageseinrichtungen – zufriedenere Eltern? *DIW Wochenbericht 82*(42), 1105–1113. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.518987.de/15-46-3.pdf

Fagan, A. (2018, 22. März). *Long-Term Gains: Pre-K Programs Lead to Furthered Education Later in Life.* Scientific American. https://www.scientificamerican.com/article/long-term-gains-pre-k-programs-lead-to-furthered-education-later-in-life1/

Frank Porter Graham Child Development Institute. (n.d.). *The Abecedarian Project.* http://abc.fpg.unc.edu/

Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus-Gruner, G., & Rönnau, M. (2005). *Evaluation des Projekts „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten"* [Unveröffentlichter Abschlussbericht]. Evangelische Hochschule Freiburg.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung 10*, 1, 11–25. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8535/pdf/BF_2013_1_FroehlichGildhoff_Zusammenarbeit_von_paedagogischen_Fachkraeften.pdf

Höhme, E., Ansari, M., Krause, A., Lindemann, U., Richter, S., & Wagner, P. (2017). *Inklusion in der Kitapraxis: Band 1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten* (Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, Hrsg.). wamiki.

Kalicki, B. (2020). Die wechselseitigen Erwartungen von Eltern und Fachkräften an ihre Zusammenarbeit. In nifbe (Hrsg.), *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien* (S. 26–38). Herder.

Kobelt Neuhaus, D. (2020). Wie Zusammenarbeit zwischen Familie und KiTa gelingen kann. In nifbe (Hrsg.), *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien* (S. 83–89). Herder.

Lengyel, D., & Salem, T. (2019). Zusammenarbeit von Kita und Elternhaus: Interkulturelle Perspektiven. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 83–100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_6

Meyer, J. A., Mann, M. B., & Becker, J. (2011). A Five-Year Follow-Up: Teachers' Perceptions of the Benefits of Home Visits for Early Elementary Children. *Early Childhood Education Journal, 39*, 191–196. https://doi.org/10.1007/s10643-011-0461-1

Otyakmaz, B. Ö., & Westphal, M. (2018). Kritisch-reflexive Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie im Migrationskontext. In C. Thon, M. Menz, M. Mai, & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 169–186). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_10

Pietsch, S., Ziesemer, S., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). *WiFF Expertisen: Band 7. Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien- und Forschungsergebnisse.* WiFF. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Expertise_7_Froehlich-Gildhoff.pdf

Sammons, P. (2010). Welchen Einfluss hat die frühkindliche Erziehung im Kindergarten? In K. Sylva, B. Taggart, E. Melhuish, P. Simmons, & I. Siraj-Blatchford (Hrsg.), *Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-school and Primary Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm* (S. 28–52). Dohrmann.

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions.* http://nieer.org/wp-content/uploads/2014/09/specialsummary_rev2011_02_2.pdf

Schweinhart, L. J. (2013). Long-term follow-up of a preschool experiment. *Journal of Experimental Criminology, 9*, 389–409. https://doi.org/10.1007/s11292-013-9190-3

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege.* das netz. https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/berliner_bildungsprogramm_2014.pdf

Thon, C., Menz, M., Mai, M., & Abdessadok, L. (Hrsg.). (2018). *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften.* Springer VS.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.* das netz.

Thiersch, R. (2006). Familie und Kindertageseinrichtungen. In P. Bauer & E. J. Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 80 – 106). Lambertus.

US Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation. (2010). *Head Start Impact Study Final Report.* https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/hs_impact_study_final.pdf

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S., & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen.* Alice Salomon Hochschule. https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=226

Westphal, M., & Kämpfe, K. (2012). Elternarbeit im Bereich Kita: empirische Forschungsergebnisse. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 244–254). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_25

Walter-Laager, C., & Meier Magistretti, C. (2016). *Nationales Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut. Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien* (Forschungsbericht Nr. 6/16). Bundesamt für Sozialversicherung. https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-institute/Erziehungs-Bildungswissenschaft/Elementarpaedagogik/Texte/Studie_Wirksamkeit_von_Angeboten_der_fruehen_Foerderung.pdf

3.2 Grundlagen der Kommunikation und der kooperativen Gesprächsführung

Elke Kruse

In der Zusammenarbeit mit Familien wie auch im Team gehören Gespräche miteinander zur täglichen (pädagogischen) Arbeit. Kommunikation – also das Senden und Empfangen von Nachrichten auf verschiedenen Ebenen – ist jedoch sehr komplex und störanfällig. Zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte gehört es zum einen, diese Störanfälligkeit auf einer Metaebene zu erkennen und zu moderieren sowie fehlende Übereinstimmungen von verbalen und nonverbalen Signalen zu beachten und zum anderen sich bewusst zu werden, dass Nachrichten im Kommunikationsverlauf mit unterschiedlichen Bedeutungen besetzt sein können. Emotionen, subjektive Wahrnehmung und Werte spielen z. B. eine tragende Rolle, denn sie beeinflussen den Gesprächsverlauf erheblich. Auch die Verweigerung von Kommunikation ist eine Form des Kommunizierens und sollte im Umgang miteinander beachtet werden (Watzlawick, 1969; zitiert nach Röhner & Schütz, 2016).

Das Senden und Empfangen von Nachrichten

Jede Nachricht hat mindestens eine Senderin/einen Sender **S** und eine Empfängerin/einen Empfänger **E** (Vogel, 2013). **S** verschlüsselt über Sprache und nonverbale sowie paraverbale Signale eine Nachricht (Röhner & Schütz, 2016; Vogel & Gleich, 2013). Die Botschaft wiederum wird von **E** entschlüsselt. Dabei kann es entgegen der eigentlichen Intention von **S** zu erheblichen Abweichungen im Verständnis bezüglich des Inhalts der Botschaft bei **E** kommen.

Nach dem Kommunikationsmodell von Friedemann Schulz von Thun (1981) beinhaltet eine Nachricht immer vier Seiten (siehe Abbildung 8). **S** spricht mit „vier Schnäbeln“, **E** hört mit „vier Ohren“:

- **Sachaspekt:** Was sage ich inhaltlich? Worüber informiere ich?
- **Selbstkundgabe:** Was sage ich über mich aus? Wie geht es mir? Wie bewerte ich?
- **Beziehung:** Wie erlebe ich mein Gegenüber? Was halte ich von ihr/ihm? Wie stehen wir zueinander?
- **Appell:** Wozu möchte ich mein Gegenüber anregen? Tue ich es offen oder versteckt?

Deutlich wird, dass eine anvisierte Intention einer Nachricht auf eine ganz andere Art interpretiert werden kann. **E** kann, je nach „Ohr“, auf dem besonders gehört wird, unterschiedlich reagieren (Plate, 2015; Vogel, 2013). Auch nonverbale Botschaften (z. B. Schweigen) können nach diesem Schema analysiert werden.

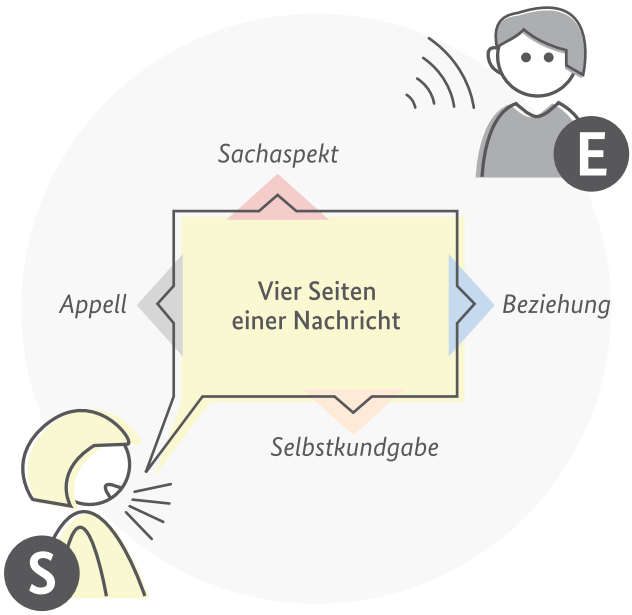


Abbildung 8: *Vier Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun (1981)*

Verbale und nonverbale Kommunikation – kongruente und inkongruente Botschaften

Ein Drittel der Botschaften zwischen Menschen erfolgen verbal, also durch gesprochenes oder geschriebenes Wort, zwei Drittel hingegen werden nonverbal (Gestik, Mimik, Körpersprache; Smileys/Aktionswörter) und paraverbal (Stimmlage, Lautstärke, Betonung, Sprechgeschwindigkeit) versandt. Stimmen verbale und non-/paraverbale Inhalte der Botschaft überein, handelt es sich um eine kongruente Kommunikation. Die Botschaft von **S** kann von **E** leicht entschlüsselt werden, weil sie eindeutig ist. Bei einer inkongruenten Nachricht hingegen verhalten sich die sprachlichen und nichtsprachlichen Anteile gegenläufig zueinander, sodass **E** nicht weiß, welcher Ebene zu glauben ist (Röhner & Schütz, 2016; Vogel & Gleich, 2013). Für **E** stellt sich die Herausforderung, die mehrdeutige Nachricht von **S** zu entschlüsseln. Eine paradoxe Anweisung, die mit emotionaler Verstrickung einhergeht, bezeichnet man auch als *double bind* Nachricht (doppelt gebunden). Kindern auf verschiedenen Kanälen gegensätzliche Aufforderungen zu erteilen, z. B. verbal *„Komm her!“* und nonverbal *„Bleib weg!“* (etwa durch verschränkte Arme), ist besonders problematisch, da sie von **S**, also z. B. der pädagogischen Fachkraft oder anderen Bezugspersonen, abhängig sind, nicht ausweichen und häufig nicht über den Widerspruch kommunizieren können (Vogel & Gleich, 2013). Störungen bzw. Diskrepanzen in diesem Übersetzungsvorgang können immer auftreten und müssen einkalkuliert werden. Die Wirkung der Nachricht auf **E** kann völlig von **S**‘ Absicht abweichen (ebd.).

Inhalt und Beziehung in der Kommunikation

Nach Paul Watzlawick haben Nachrichten sowohl eine Inhalts- als auch eine Beziehungsebene, die sich auf die Kommunizierenden auswirkt (Vogel, 2013; Watzlawick, 2015). Der Inhaltsaspekt einer Botschaft wird überwiegend durch Worte transportiert.

Der Beziehungsaspekt hingegen erfolgt größtenteils nonverbal und wird über die Körpersprache zum Ausdruck gebracht. Die Beziehung in der Kommunikation kann durch folgende Fragen näher betrachtet werden: „Ist die Beziehung symmetrisch (am Gespräch Beteiligte sind im Gleichgewicht) oder komplementär (am Gespräch Beteiligte sind im Ungleichgewicht)? Wer hat wem etwas zu sagen? Wie stehen die Personen zueinander? Wie geht es den Personen miteinander?“ (Vogel, 2013, S. 21)

Kooperative Gesprächsführung

Eine professionelle Gesprächsführung kann gut gelingen, wenn prinzipiell folgende Elemente in der Kommunikation miteinander berücksichtigt werden:

- **Aktives Zuhören**: Blickkontakt, Reformulieren, offene Fragen, Konkretisieren
- **Ich-Botschaften**: *Ich bin erfreut …*“; *„Ich bin verunsichert …*“; *„Ich bin verärgert …*“; *„Ich frage mich …*“
- **Empathie-Akzeptant-Kongruenz**: Einfühlen, grundsätzliches Akzeptieren des Gegenübers, Echtheit
- **Dialogische Grundhaltung**: wertschätzend, respektvoll, offen
- **Rahmenbedingungen:** Raum, Zeit, Sitzordnung

Zu einer kooperativen Gesprächsführung zählen nach Widulle (2012) drei zentrale Aspekte:

> **Aktiv Einfluss nehmen** bedeutet, kreative Vorschläge zu entwickeln, klar Stellung zu beziehen und eine transparente Struktur zu schaffen. Hierzu zählen ein gezieltes Steuern des Gesprächsanfangs, am Gespräch Beteiligte im Zweifelsfall auch zu bremsen und zu unterbrechen, ein Zusammenfassen der Gesprächsinhalte sowie das Beenden des Gesprächs mit einem gezielten Schluss.

Beziehung konstruktiv gestalten bedeutet, beziehungssensibel zu kommunizieren und mit Störungen konstruktiv umzugehen. Beziehungssensibel kommunizieren meint dabei zum einen Beziehungsangebote wahrzunehmen und zum anderen ein angemessenes Nähe-Distanz-Verhältnis zu gestalten. Mit Störungen konstruktiv umgehen, bedeutet explizite Metakommunikation, Widerstände aufzunehmen und Killerphrasen zu absorbieren.

Einfühlendes Verstehen bedeutet, aufmerksam zuzuhören, mit Schweigen umgehen zu können, offen Fragen zu stellen sowie Gefühle treffend und Gedanken prägnant wiederzugeben.

In Konflikten oder Stresssituationen verhalten sich Menschen zumeist nach speziellen Mustern, die grundsätzlich durch biografische Erfahrungen, auch mit Konflikten, beeinflusst sind. Unterscheiden lassen sich sechs Grundmuster (Kreyenberg, 2004):

- **Vermeiden und Fliehen:** dem Konflikt aus dem Weg gehen
- **Konkurrieren und Vernichten:** den Konflikt eingehen, um zu dominieren
- **Nachgeben und Unterwerfen:** sich im Konflikt unterordnen
- **Feilschen und Kompromiss:** eigene Interessen durchsetzen, mindestens einen Kompromiss finden
- **Integrieren und Konsens:** gute Lösung für alle Beteiligten finden
- **Hinzuziehen Dritter:** Konfliktlösung delegieren an Dritte oder Dritte zur Unterstützung hinzuziehen

Besonders günstig erscheint ein Konfliktmuster, das sich an Integrieren und Konsens orientiert, da hier alle Beteiligten gewinnen, weil aktiv nach einer kreativen und konstruktiven Lösung gesucht wird. Dies passt aber nicht unbedingt auf jede Situation, z. B. können sich bei Zeitdruck oder mangelnder Lösungsbereitschaft der Gegenseite andere Muster als förderlich erweisen (siehe auch „Artikel: Soziokulturelle Werte der Familien berücksichtigen – Konfliktlösung mit den drei As“).

Der Kreislauf kooperativer Konfliktbewältigung

Der Kreislauf der kooperativen Konfliktbewältigung (siehe Abbildung 9) ist eine Möglichkeit zum Umgang mit Konflikten, wie sie im pädagogischen Alltag vorkommen können. Herausfordernde oder anspruchsvolle Gespräche können im pädagogischen Alltag in unterschiedlichen Settings auftreten. So stellen Widerstände im Team, Konflikte im Kollegium oder unterschiedliche Auffassungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern Beispiele für Gespräche mit Konfliktpotenzial dar. Darüber hinaus können sie bei Problemlagen oder in Krisen auftreten, z. B. wenn eine Familie eine besonders herausfordernde Situation erlebt (z. B. schwer erkranktes Elternteil). Der Kreislauf der kooperativen Konfliktbewältigung kann dabei unterstützen, angemessen und schnell auf Konflikte zu reagieren und die eigene Psyche im Gesprächsverlauf zu stabilisieren (Widulle, 2012).

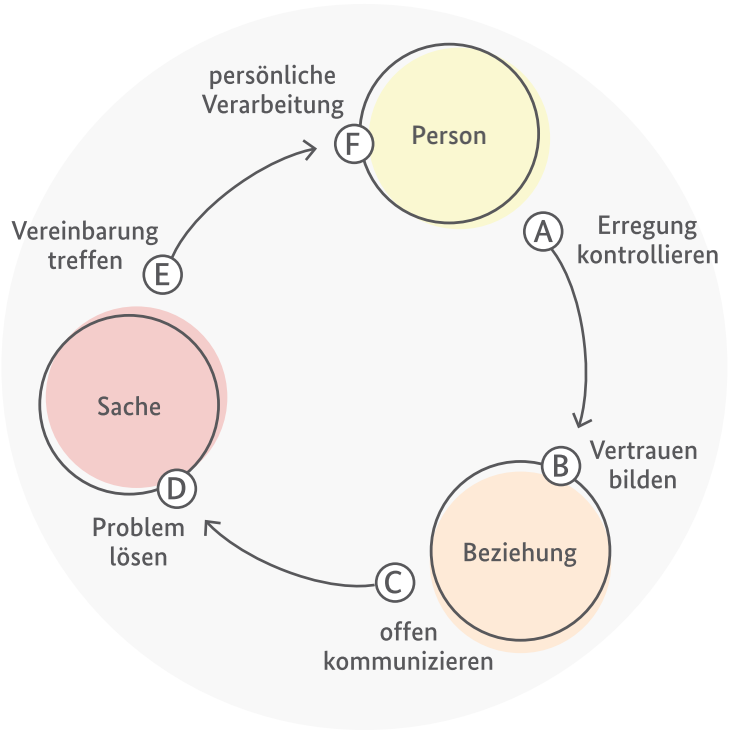


Abbildung 9: *Kreislauf kooperativer Konfliktbewältigung nach Widulle (2012); Berkel (1999)*

Von einer Person ausgehend lässt sich als selbstbezogener Aspekt das Kontrollieren von Erregung verorten ***(A)***. Hierunter fallen beispielsweise auf eigene Warnsignale achten, Erkennen von Reizworten, Überhören von Vorwürfen oder auch eine mit ungewohntem Verhalten ausfallende Reaktion. Dies führt dazu, dass Vertrauen gebildet wird ***(B)***, was wiederum die Beziehungsebene stärkt. Zu den beziehungsbezogenen Aspekten zählt das Bewusstmachen von Ambivalenzen und Abhängigkeiten, Realismus und auch Selbstoffenbarung. Eine offene Kommunikation ***(C)*** lässt sich ebenfalls unter den beziehungsbezogenen Aspekten verorten. Hier gilt es, v.a. die Vorteile von Kooperation zu vermitteln und neben der Inhalts- auch die Beziehungsebene zu beachten. Die Sachebene befasst sich mit dem Konfliktthema, also dem Lösen von Problemen ***(D)***. Hier gilt es die Gesprächsphasen zu beachten, gemeinsame Problemdefinitionen herzustellen und ggf. Befürchtungen zu entkräften. Auch das Treffen von Vereinbarungen ***(E)*** erfolgt auf der Sachebene. Vereinbarungen sollten klar und widerspruchsfrei formuliert sein und die zentralen Interessen der Beteiligten berücksichtigen. Um diesen Kreislauf einer kooperativen Lösung persönlich verarbeiten zu können ***(F)***, gilt es schließlich selbstbezogene und selbstreflexive Aspekte miteinzubeziehen, wie Positives festzuhalten, angemessene Distanz zu entwickeln, aber auch mit Rückschlägen zu rechnen (Berkel, 1999; Widulle, 2012).

In den Gesprächen selbst gibt es bestimmte Gesprächsmuster und -strategien, die sich entweder förderlich auf den Gesprächsverlauf auswirken und deeskalierend sein können oder eher zur Verhärtung beitragen (siehe Tabelle 2). Zur praktischen Auseinandersetzung mit dem Thema Gesprächsführung finden sich Anregungen in den nachfolgenden Reflexionsfragen und Ideen für den fachlichen Austausch.

Tabelle 2: *Förderliche und nicht förderliche Gesprächsstrategien (nach Lindner, 2013)*

Förderlich	**Deeskalationsstrategien**	**Nicht förderlich**
• Aufmerksamkeit zeigen • Verständnis ausdrücken • Namentliche Ansprache • „Türöffner" benutzen: *„Möchten Sie darüber sprechen?"* • Nachfragen, um zu verstehen • Offene Fragen zeigen Interesse • Zielorientiert fragen: • *„Was könnte … helfen?"* • Wichtige Aussagen wiederholen • Zusammenfassen, was gesagt wurde • Auf den Punkt bringen, was der andere meint • Wünsche heraushören • Gefühle ansprechen: *„Sie sind enttäuscht?/„Ich bin … erschrocken."* • Ich-Botschaften senden • Positiv formulieren • Verbindlich sein: *„Ich melde mich am Mittwoch bei Ihnen."*	• Zeit gewinnen • Distanz aufbauen: räumlicher Abstand • Situation verlassen: eine Minute Raum verlassen oder Gespräch mit Verweis auf Wichtigkeit vertagen • Raumwechsel • Ignorieren, bei kleineren Angriffen • Verständnis zeigen: *„Ich verstehe, dass Sie sich ärgern …"* • Ich-Botschaften senden: *„Ich bin jetzt ganz erschrocken, dass Sie so ärgerlich sind."*	• Du-Botschaften/Vorwürfe • Bewertungen/Einschätzung der Eltern anzweifeln • Herunterspielen/Ablenken/ • Nicht-ernst-Nehmen oder Trösten der Eltern • Gute Ratschläge: *„Sie sollten nicht immer …"* • Unterstellungen: *„Sie reagieren jetzt so gereizt, weil …"* • Ausfragen der Eltern: *„Warum haben Sie denn nicht…?"* • Belehrungen • Befehle: *„Jetzt beruhigen Sie sich mal!"* • Drohungen: *„Wenn…dann!"* • Gegenangriffe • Killerphrasen: *„Das geht nicht."* • Reizworte: schwierig, stören, aber… • Weichmacher: irgendwie, vielleicht, eigentlich, könnte…



Reflexionsfragen

Erinnern Sie sich an ein kurzes Gespräch mit Eltern oder im Kollegium in den letzten Tagen und überlegen Sie: Welche Nachrichten haben Sie verbal und nonverbal versendet? Waren sie kongruent oder in Teilen inkongruent? Was haben Sie inhaltlich gesagt (Sachaspekt), was haben Sie dabei über sich ausgesagt (Selbstkundgabe), wie haben Sie Ihr Gegenüber dabei erlebt (Beziehung) und wozu wollten Sie Ihr Gegenüber anregen (Appell)? Reflektieren Sie anschließend, ob und ggf. wie Sie das Gespräch anders hätten führen können und welche Erkenntnisse Sie aus diesen Überlegungen mitnehmen.

Welche Elemente der kooperativen Gesprächsführung gehen Ihnen leicht von der Hand? Welche gelingen seltener?

In welchen Situationen fällt es Ihnen besonders leicht oder schwer, Gespräche kooperativ zu führen?





Ideen für den fachlichen Austausch

Herausfordernde Gespräche anhand von Fallbeispielen durchführen und reflektieren

Dauer:	ca. 80 Minuten
Material:	Platz für Kleingruppenarbeit (Tisch und Sitzplätze), Papier, Stifte
Information:	Durch die Beschäftigung und das Nachspielen verschiedener Gesprächssituationen (anhand eigener Fälle) können Sie für sich Sicherheit gewinnen und herausfordernde Gespräche mit Familien oder im Team durch ein reflektiertes Handlungsrepertoire positiv beeinflussen.

Ablauf

Bitte bereiten Sie in der Kleingruppe entweder ein Elterngespräch, z. B. ein Entwicklungsgespräch oder ein Teamgespräch bzw. Gespräch mit einer Kollegin/einem Kollegen vor, das Herausforderungen birgt. Wählen Sie ein Beispiel aus Ihrer Praxis.

Verwenden Sie für die Vorbereitung des Gesprächs die untenstehenden Fragen, welche auf dem Kommunikationsquadrat basieren (Schulz von Thun, 1981). Nehmen Sie sich für die Vorbereitung 20 Minuten Zeit. Wählen Sie einen Ausschnitt Ihres vorbereiteten Gesprächs und entwickeln Sie dafür eine Szene, die Sie in der Kleingruppe vorspielen. Tauschen Sie sich im Anschluss darüber aus, wie Sie sich bei der Vorbereitung des Gesprächs und beim Spielen der Szene gefühlt haben. Auch die Zuschauenden sollen Rückmeldungen hierzu geben.

Die Gesprächsvorbereitung kann sich an folgenden Fragen basierend auf dem Kommunikationsquadrat orientieren.

Sachaspekt

- Was ist der konkrete Anlass für das Gespräch?
- Welches Thema/welche Themen möchte ich ansprechen? Was ist mir inhaltlich wichtig?
- Welches Thema/welche Themen bringen voraussichtlich die Eltern/die Kolleginnen und Kollegen mit? Was ist ihre Sichtweise?
- In welcher Reihenfolge möchte ich die Themen besprechen? Wie strukturiere ich das Gespräch?
- Welche Beispiele kann ich benennen? Welche Argumente habe ich?

Ideen für den fachlichen Austausch

Selbstkundgabe

- Mit welchen Gefühlen gehe ich ins Elterngespräch/Gespräch mit den Kolleginnen und Kollegen? Was belastet mich eventuell? Wie erlebe ich die Situation?
- Worauf möchte ich bei mir achten?
- Welche Bedürfnisse bringe ich ins Gespräch mit ein?
- Was möchte ich im Gespräch mitteilen? Wie könnte ich dies tun?
- Wen möchte ich ggf. noch zum Gespräch hinzuziehen?

Appell

- Welche Ziele habe ich für das Elterngespräch/Gespräch mit den Kolleginnen und Kollegen? Was möchte ich mindestens und was maximal erreichen?
- Welche Wünsche und/oder Forderungen habe ich (an wen genau)?
- Welche Ziele und Erwartungen (an mich/an andere) vermute ich bei den Eltern/den Kolleginnen und Kollegen?
- Wie kann ich kritische Themen ansprechen oder Kritik äußern, ohne zu verletzen?

Ziehen Sie abschließend gemeinsam Schlussfolgerungen hinsichtlich der konkreten Planung herausfordernder Gespräche. Halten Sie Ihre Ergebnisse am besten schriftlich fest.

Quelle: Anke Buschmann, in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff & Pietsch (2011)

Ideen für den fachlichen Austausch

Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten in Gesprächen

Dauer:	ca. 5 – 10 Minuten
Material:	ausgedruckte Fragen, Stifte, Flipchart
Information:	Eine Idee für einen Einstieg in das Thema „Gespräche führen“ ist die folgende kurze Übung, in der Sie sich allein bzw. im Team mit Ihrem eigenen Verhalten in Gesprächen auseinandersetzen können.
Ablauf:	Reflektieren Sie zuerst in Einzelarbeit selbstkritisch die nachfolgenden Aussagen im Hinblick auf Ihr Verhalten in Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen. Nehmen Sie sich dafür fünf Minuten Zeit. Notieren Sie zu jeder Aussage ein passendes Symbol zu Ihrer Person: z. B. Haken für „stimmt“, Minuszeichen für „passt nicht“, Blitz für „für mich schwieriges Thema“.

☐ In Gesprächen betone ich Positives und gemeinsame Ziele aller am Gespräch Beteiligten.
☐ Ich ziehe es vor, mich zurückzuhalten, um zu sehen, wie sich das Gespräch entwickelt.
☐ Ich lasse Konflikte lieber zu und lerne daraus, als Spannungen aus dem Weg zu gehen.
☐ Ich versuche zunächst die anderen zu verstehen, bevor ich meine Position darstelle.
☐ Wenn ich im Team die einzige Person mit meiner Meinung bin, ziehe ich es vor, zu schweigen.
☐ Ich kann zuhören und unterbreche die anderen nicht.
☐ Ich habe keine Angst zu kritisieren und sage den anderen einfach das, was ich denke.
☑ Ich kann mich auch in Konflikten gut in andere hineinversetzen und versuche, sie nicht zu verletzen.
☐ Ich versuche um jeden Preis, die anderen von meinem Standpunkt zu überzeugen.

Denken Sie nun an verschiedene Konfliktgespräche oder -situationen im beruflichen und privaten Bereich und beantworten die folgenden Fragen:

- Wie verhalte ich mich in Konflikten? (z. B. Rückzug, Vermeidung, Sturheit, Nachgeben …)
- Gibt es Konflikte, bei denen ich gelassen und handlungsfähig bleibe und andere, bei denen ich blockiert bin? Wodurch unterscheiden sie sich?
- Welche Ressource(n) könnte ich in blockierenden Konfliktsituationen gebrauchen?

Im Anschluss können Sie Ihre Erkenntnisse in Kleingruppen/im Team besprechen.

Quelle: in Anlehnung an Brandau & Petris (2009)



Ideen für den fachlichen Austausch

Bewusstwerden von Aspekten, die herausfordernde Gespräche zum Scheitern bringen

Dauer:	ca. 20 Minuten
Material:	Flipchart (alternative Pinnwand mit Metaplanpapier und Pinnnadeln), Stifte
Information:	Um herauszufinden, welche Aspekte in herausfordernden Gesprächen hilfreich sind und zu einer positiven Entwicklung beitragen, können Sie sich auch das genaue Gegenteil fragen und in einer humorvollen Art und Weise in die Thematik einsteigen.
Ablauf:	Tauschen Sie sich in einer Kleingruppe über Aspekte aus, die Ihrer Meinung nach ein als herausfordernd erachtetes Gespräch mit Familien oder im Team scheitern lassen können. Die Fragestellung kann lauten: *„Wie schaffe ich es, dass ein schwieriges Gespräch scheitert?“* Oder: *„Wie eskaliert ein Gespräch auf jeden Fall?“* Darauf folgend werden die Antworten vorgelesen. Anschließend wird für jede Idee das Gegenteil gesucht (und ggf. auf einem zweiten Blatt festgehalten). Beispiele sind: • Anschreien: *„Ich schreie meine Kollegin an“* wird zu *„Meine Stimme bleibt ruhig“*. • Unterbrechen: *„Ich höre mir das nicht an und unterbreche die Mutter“* wird zu *„Ich höre der Mutter zu. Erst danach spreche ich“*. Gleichen Sie Ihre Ergebnisse im Anschluss mit den Elementen förderlicher und kooperativer Gesprächsführung ab.
Tipp:	Eine solche Übung mit dem Team durchzuführen macht viel Spaß, geht schnell und kann in einer Dienstbesprechung als aktivierender Einstieg genutzt werden.

Quellen

Berkel, K. (1999). *Konflikttraining – Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen.* Sauer.

Brandau, H., & Petris, M. (2009). *Erfolgreich im Lehrberuf: Band 3. Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch II: Herausforderungen und Konfliktlösungen.* StudienVerlag.

Buschmann, A. (n.d.). Checkliste 1 – Gesprächsvorbereitung. In FRIZ|Frühinterventionszentrum (Hrsg.), *Elterngespräche professionell und erfolgreich führen. Fortbildung* [Unveröffentlichtes Manuskript]. FRIZ. In Anlehnung an Hennig, C., & Ehinger, W. (2010). Das Elterngespräch in der Schule (5. Auflage). Auer.

Fröhlich-Gildhoff, K., & Pietsch, S. (2011). Gesprächsführung (inkl. spezifische Begegnungen und Krisengespräche). In K. Fröhlich-Gildhoff, S. Pietsch, M. Wünsche, & M. Rönnau-Böse (Hrsg.), *Materialien zur Frühpädagogik: Band 7. Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung* (S. 137–147). FEL.

Kreyenberg, J. (2004). *Handbuch Konfliktmanagement.* Cornelsen.

Lindner, U. (2013). *Klare Worte finden. Elterngespräche in der Kita.* Verlag an der Ruhr.

Plate, M. (2015). *Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten* (2. Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.

Röhner, J., & Schütz, A. (2016). *Psychologie der Kommunikation* (2. Auflage). Springer VS.

Schulz von Thun-Institut für Kommunikation. (1981). *Das Kommunikationsquadrat.* https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat

Vogel, I. C., & Gleich, U. (2013). Non- und paraverbale Kommunikation. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 29–49). Klinkhardt utb.

Vogel, I. C. (2013). Kommunikation – Eine Einführung. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 8–28). Klinkhardt utb.

Watzlawick, P. (1969). Man kann nicht nicht kommunizieren. In P. Watzlawick, J. Beavin, & D. Jackson (Hrsg.), *Menschliche Kommunikation* (S. 53). Huber.

Watzlawick, P. (2015). *Man kann nicht nicht kommunizieren* (2., unveränderte Auflage). Hogrefe.

Widulle, W. (2012). *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen* (2., durchgesehene Auflage). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92791-6

3.3 Gespräche mit Familien professionell vorbereiten und führen

Anke Buschmann

Bevor ein Gespräch mit Familien professionell gestaltet werden kann, ist es notwendig sich über den Gesprächsanlass, die zu besprechenden Themen, die (möglichen) Ziele und Erwartungen der Beteiligten und die eigenen Befindlichkeiten bzw. die der anderen ausreichend Gedanken zu machen und das Gespräch zu planen (siehe auch Kapitel „3.2 Grundlagen der Kommunikation und der kooperativen Gesprächsführung“).

Der Gesprächsanlass

Die Haltung, mit der die Beteiligten in ein Gespräch gehen und welche Erwartungen sie haben, hängt direkt damit zusammen, welche der Personen einen Anlass oder gar ein Problem hat (Hennig & Ehinger, 2010). Bevor das Gespräch beginnen kann, ist es wichtig sich darüber im Klaren zu sein, von wem der Gesprächsbedarf mit welchem Anliegen hervorgebracht wurde. Die Familie und die pädagogische Fachkraft können im Gespräch unterschiedliche Positionen einnehmen und beispielsweise eher als Anklagende oder als Kooperierende in Erscheinung treten oder sich selbst als Angeklagte im Gespräch wiederfinden. Sehen alle Beteiligte einen Anlass, sind sie am ehesten Kooperierende. Ein Gespräch kann andererseits auch gesucht werden, um positives Feedback zu geben oder zu bekommen.

Zur Analyse des Gesprächsanlasses und zur Vorbereitung des Gesprächs bietet es sich an, im Vorfeld folgende Fragen für sich zu beantworten:

- Wer hat Gesprächsbedarf?
- Wer hat welches Anliegen?
- Hat die Familie ein Anliegen und ich sehe keinen Anlass oder umgekehrt?
- Sehen wir beide einen Anlass?
- Wie kam der Termin zustande?

Das Gesprächsthema

Ein gängiges Thema für Gespräche ist die Entwicklung des Kindes. Als Einstieg in ein solches sowie in jedes andere Gespräch sollte die Beschreibung einer positiven Situation mit dem Kind bzw. eines positiven Verhaltens des Kindes gewählt werden. Dies ist in besonderem Maße wichtig, falls Informationen über Entwicklungsprobleme, soziale Schwierigkeiten oder Verhaltensprobleme im Vordergrund des Gesprächs stehen werden. Es ist hilfreich bereits vorangegangene Gespräche Revue passieren zu lassen (z. B. Protokolle nochmals lesen) und die eigenen Vermutungen über eventuelle Ursachen bei Schwierigkeiten oder Auffälligkeiten zu reflektieren. Anhand konkreter, wertfreier, systematischer Beschreibungen von Beobachtungen, die zum Kind im Laufe des Jahres angefertigt werden, lässt sich leicht ein Einstieg in das Gesprächsthema finden: *„Ich habe gestern beobachtet …“*, *„als wir im Garten waren …“*, *„wusste nicht, was es sagen sollte …“*, *„Spielzeug weggenommen …“*. Verallgemeinerungen und Bewertungen des Verhaltens des Kindes, z. B. *„Es ist aggressiv, langsam, spricht nicht …“*, sind zu vermeiden. Eltern (oder andere Bezugspersonen) fühlen sich dadurch leicht in ihrer Erziehungskompetenz angegriffen, fühlen sich schuldig und nehmen infolgedessen oft eine Verteidigungsposition ein. Es sollte keinesfalls nur über Schwierigkeiten gesprochen werden, sondern auch über die Stärken und Kompetenzen des Kindes.

Jedes Gespräch beginnt mit einem Überblick zu den Themen, die besprochen werden sollen. Im besten Fall wurden die beteiligten Personen im Vorfeld gefragt, welche Themen ihnen wichtig sind.

Einige Themen sind möglicherweise mit einem Tabu belegt, wie z. B. Todesfall, Scheidung, Alkoholprobleme. Eine Strategie zu entwickeln, wie mit solchen Themen umgegangen werden kann, ist eventuell auch relevant für alle pädagogischen Fachkräfte. Nutzen Sie Ihr Team als Wissensressource bzw. zur Kollegialen Beratung.

Die Vorbereitungen für einen optimalen Gesprächsverlauf

Kleine, klar definierte und erreichbare Ziele sind ein Schlüssel zum erfolgreichen Gespräch. Das Festlegen von positiven, konstruktiv formulierten Teilzielen im Vorhinein hilft, das Gespräch zu strukturieren und zu einem zufriedenstellenden Ergebnis zu führen. Teilziele können beispielsweise sein:

- eine Vorstellung darüber bekommen, was potenzielle Gründe für ein bestimmtes Verhalten des Kindes sein könnten
- Familien nehmen Schwierigkeiten des Kindes in der Kindertageseinrichtung ernst und wollen das Kind zu Hause diesbezüglich beobachten
- Familien vereinbaren einen Termin zu einer diagnostischen Untersuchung
- Familien achten bei der Erziehung auf ein bestimmtes Verhalten
- Familien haben Zeit und Raum, um ihre Anliegen zu erläutern
- Ziele und Erwartungen der Familien können besprochen werden
- gemeinsame Ziele finden

Die eigenen Befindlichkeiten gegenüber den Familien und Stimmungen wie Gelassenheit, Unsicherheit oder Unbehagen beeinflussen ebenfalls den Gesprächsverlauf. Darüber nachzudenken, welche Beziehung zu den Familien vorliegt, kann bei der Vorbereitung genauso helfen, wie die Gestaltung des Gesprächssettings nach den eigenen Vorlieben:

- sich positiv einstimmen
- die Sitzpositionen so gestalten, dass sich ein Gefühl der Sicherheit einstellt
- Strategien parat halten, wenn das Gespräch z. B. eskaliert

Der Gesprächsverlauf wird immer durch alle Beteiligten bestimmt. Durch die gezielte Auswahl von Beteiligten, die positiv zu einem gemeinsamen Vorgehen beitragen können, lässt sich eine positive Grundstimmung herstellen.

Für einen optimalen Gesprächsverlauf bietet es sich außerdem an, im Vorfeld diese Fragen für sich zu beantworten:

- Welche Faktoren müssen bei mir selbst gegeben sein, sodass ich weitgehend sicher, gelassen und mit positiven Gefühlen in ein Gespräch gehe?
- Brauche ich eine Ruhepause/ein Getränk etc. bevor ich in das Gespräch gehe?
- Welche Gedanken stimmen mich positiv?
- Welchen Raum nutze ich für das Gespräch am liebsten? Warum?
- Wie kann ich den Raum gestalten, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen?

Basiskompetenzen für einen positiven Gesprächsverlauf

Ein ressourcen-, handlungs- und zukunftsorientierter Blick auf die jeweilige Gesprächssituation und auf das ursächliche Anliegen sind wichtig, um Tatkraft und Kreativität entwickeln zu können und die Perspektiven zu erweitern. Wertschätzung und Interesse am Gegenüber, Empathie und die Fähigkeit unterschiedliche Fragetypen entsprechend der Situation zu kennen und anzuwenden, sind wichtige Basiskompetenzen eines gelungenen Gesprächs. Es folgen kurze Erläuterungen und passende Beispiele, wie der Gesprächsverlauf positiv beeinflusst werden kann.

Wertschätzung und echtes Interesse zeigen
Es gilt, zu 100 % im Gespräch zu sein, um auch die Zwischentöne wahrzunehmen, unausgesprochene Zweifel zu erkennen und nonverbale Signale zu bemerken. Zugehört hat der, der in der Lage ist, das Gesagte in eigenen Worten zusammenzufassen und eventuell noch Gefühle, die mitschwingen, zu benennen:

- **Präsent sein:** offene und zugewandte Körperhaltung, Blickkontakt, Gesichtsausdruck
- **Beobachten:** auf nonverbale Signale achten
- **Aktives Zuhören:** zugewandt, Blickkontakt, bestätigendes Nicken, Nachfragen; Aktives Zuhören meint nicht nur hören und ab und zu nicken.

Ich-Botschaften senden
Das Senden von Ich-Botschaften hilft die eigenen Beobachtungen, Gefühle und Gedanken zu bestimmten (schwierigen) Situationen und (konfliktbehafteten) Themen so auszudrücken, dass sich die am Gespräch Beteiligten nicht verurteilt oder angegriffen fühlt und eingeladen wird, die eigene Perspektive zu formulieren.

Statt: *„Sie helfen Paul immer beim Anziehen."*
Besser: *„Mir ist aufgefallen, dass Sie Paul häufiger beim Anziehen helfen. Gibt es einen Grund dafür?"*

Oder:

Statt: *„Man ist manchmal richtig ratlos, wenn man Klara nicht versteht."*
Besser: *„Ich fühle mich manchmal ratlos ..."*

Andere verstehen
Um zu verdeutlichen, dass das Gesagte im Gespräch verstanden wurde, ist es hilfreich, einzelne Wörter oder kurze Sätze, die gesagt wurden, zu wiederholen. Dies fördert eine offene, interessierte Dialogkultur, weil das Gegenüber den Eindruck gewinnt, gehört zu werden.

Mutter: *„Ich denke manchmal, Max fühlt sich im Kindergarten nicht wohl."*
Pädagogische Fachkraft: *„Hm, nicht wohl ..."*
Mutter: *„Ja, verstehen Sie mich bitte nicht falsch. Aber er ist morgens oft schlecht gelaunt, klagt über Bauchweh und möchte nicht aus dem Auto aussteigen. Ich habe das Ihnen noch nie erzählt ..."*

Die pädagogische Fachkraft greift ein wichtiges Wort der Mutter auf und lädt diese damit ein, ausführlicher darüber zu erzählen.

Paraphrasieren
Paraphrasieren bedeutet, das Gesagte selbst noch einmal zu umschreiben, also die Kernbotschaft nochmals mit eigenen Worten wiederzugeben. Dadurch kann geprüft werden, ob das Gesagte richtig verstanden wurde. Die am Gespräch Beteiligten können wiederum prüfen, ob sie richtig verstanden wurden. „Paraphrasieren bringt uns nahe an unsere [Gesprächspartnerinnen/Gesprächspartner] heran, ohne uns in [einen Streit] (...) mit ihnen zu verwickeln" (Culley, 1996, S. 78). Diese Strategie sollte untereinander, in Kleingruppen und in Gesprächen mit den Familien geübt werden.

Mutter: *„Wissen Sie, wenn ich mir überlege, wie lange mein Kind zu Hause schon ohne Windeln ist und nicht einmacht, dann frage ich mich, wieso ich hier jeden Tag nasse Klamotten mit nach Hause nehmen muss."*
Kita-Leitung: *„Ihr Kind ist zu Hause sauber und trocken und Sie ärgern sich darüber, dass es hier in der Einrichtung nicht klappt."*
Mutter: *„Ja, wissen Sie, jedes Mal, wenn ich mein Kind abhole, sehe ich, dass mindestens eine pädagogische Fachkraft bei Jonas (Integrationskind) ist. Dann ist doch klar, dass niemand merkt, wenn Marta auf Toilette muss. Sie traut sich vielleicht nicht, um Hilfe zu bitten."*
Kita-Leitung: *„Sie haben das Gefühl, dass sich die pädagogischen Fachkräfte der Gruppe zu wenig um Ihr Kind kümmern."*

Zusammenfassen
Bedeutende Aspekte des Gesprächs werden zusammengefasst und damit in eine gewisse Ordnung gebracht. Das hilft Prioritäten zu setzen, gibt einen Rückblick auf ein Gespräch und kann ggf. helfen ein Gespräch zu beenden.

Beispielsweise könnte eine pädagogische Fachkraft so eine Konfliktsituation thematisieren:

„Ich habe heute von Ihnen erfahren, dass Sie sich ärgern, weil Ihr Kind in der Kita so häufig einnässt und Sie das Gefühl haben, dass es in der Gruppe ein wenig zu kurz kommt. Sie wünschen sich, dass die pädagogischen Fachkräfte Ihrem Kind mehr Beachtung schenken und mehr auf seine Bedürfnisse achten. Wir haben vereinbart, dass ich mit der Gruppenleitung darüber spreche und es einen Gesprächstermin mit Ihnen und den pädagogischen Fachkräften gibt, um zu klären, wie wir das Problem gemeinsam angehen können."

Frageneinsatz für ein gelungenes Gespräch
Wer fragt, der führt! Fragen sollten immer die Möglichkeit bieten, Lösungsansätze bzw. Lösungswege aufzuzeigen. Viele oder stark steuernde Fragen können das Gespräch leicht wie ein Verhör wirken lassen und nehmen den am Gespräch Beteiligten den Raum, frei von Bedürfnissen, Gedanken und Gefühlen zu erzählen. Aber: Fragen können notwendige Informationen liefern.

Gute Fragen ergeben sich aus den vorherigen Aussagen oder Antworten des Gegenübers und erzeugen somit einen fließenden Kreislauf bzw. Austausch. Sie führen weg vom reinen Ursache-Wirkungs-Denken hin zum Erfassen von komplexen Wechselwirkungen und können neue Sichtweisen und Lösungswege eröffnen. Dabei sollte keine Asymmetrie zwischen den am Gespräch Beteiligten entstehen, sondern es jedem gleichermaßen ermöglicht werden, Fragen, Bestätigungen, Rückmeldungen, Hypothesen oder sonstige Reaktionen ins Gespräch einzustreuen.

Formulieren Sie **offene Fragen**, um Informationen zu erhalten, z. B. in einem Gespräch über Schwierigkeiten in der Erziehung:

Statt: *„Ist es bei Ihnen zu Hause auch so, dass sie/er immer dann Wut bekommt, wenn sie/er sich in die Ecke gedrängt fühlt?“* – Suggestivfrage
Besser: *„In welchen Situationen treten die Wutausbrüche Ihres Kindes für gewöhnlich zuhause auf?“*

Oder, um die Familien in den gemeinsamen Lösungsprozess einzubinden:

Statt: *„Sollen wir damit beginnen, dass Sie zunächst ein morgendliches Ritual einführen?“*
Besser: *„Welchen der Lösungsvorschläge würden Sie als am leichtesten umsetzbar erachten?“* An dieser Stelle kann auch eine Auswahl folgen, mit dem Satzende: *„… Oder haben Sie noch eine andere Idee?“*

Stellen Sie **hypothetische Fragen**, um den Raum der Möglichkeiten auszuleuchten, wenn z. B. Schwierigkeiten in der Erziehung auftreten, weil die Eltern getrennt sind:

Frage der pädagogischen Fachkraft: *„Was glauben Sie, würde passieren, wenn Sie Ihrem Kind konsequent Grenzen setzen?“*
Antwort des Elternteils: *„Oh ich denke, sie/er würde Wut auf mich haben und sehr ärgerlich reagieren.“*
Weitere Nachfrage der pädagogischen Fachkraft: *„Was wäre das Schlimmste, was passieren könnte?“*
Antwort des Elternteils: *„Dass sie/er am Wochenende nicht mehr zu mir kommen möchte.“*

Hypothetische Fragen sind offene Fragen, die sich darauf beziehen, was in der Zukunft passieren könnte. Sie regen die am Gespräch Beteiligten an, über die eigenen Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen nachzudenken. Es können auch zirkuläre Fragen gestellt werden, wie beispielsweise:

„Was glauben Sie, wie Ihre Frau/Ihr Mann sich fühlt, wenn Ihr Kind bei ihr/ihm so einen Wutausbruch bekommt?“

Worauf Sie lieber verzichten sollten …
Es gibt aber auch Fragetypen, die weniger hilfreich sind und auf die Sie besser verzichten sollten, weil sie keinen Raum für einen anregenden, wertschätzenden Dialog bieten. Dazu gehören geschlossene Frageformen, die nur eine Ja- oder Nein-Antwort zulassen oder die Antwortmöglichkeiten einschränken:

Statt: *„Werden Sie das tun?“* – *„Ja, kann sein.“*
Besser: *„Wie kann ich Sie dabei unterstützen, die Idee in die Tat umzusetzen?“*

Oder:

Statt: *„Wollen Sie entweder mit mir darüber sprechen oder mit unserer Leitung?“*
Besser: *„Mit wem möchten Sie denn gern zu diesem Thema nochmals sprechen?“*

Warum-Fragen sind ebenfalls mit Vorsicht zu genießen, weil sie die Suche nach den Ursachen forcieren und somit oft eher kontraproduktiv sind, wenn es um Lösungsfindungen für ein Problem geht oder den Familien fehlerhaftes Verhalten unterstellen, statt konstruktiv und unterstützend zu wirken.

Serienfragen, also die schnelle Abfolge von Fragen in einem Gespräch hintereinander, wirken hingegen verwirrend statt interessiert, weil für die am Gespräch Beteiligten keine Möglichkeit besteht, zu antworten und der Fokus verloren geht.

Zur weiteren Vertiefung des Themas Gesprächsführung finden sich Anregungen in den nachfolgenden Reflexionsfragen und Ideen sowie praktische Übungen und Tipps in Egert et al. (2020).



Reflexionsfragen

Wann ist für Sie ein Elterngespräch ein gelungenes Gespräch?

Denken Sie an ein Gespräch mit Eltern, das Sie in nächster Zeit suchen möchten und überlegen Sie: Welche Aspekte des Gesprächs möchten Sie bei der Vorbereitung besonders in den Blick nehmen und warum? Auf welche Basiskompetenzen kommt es Ihrer Einschätzung nach besonders an bei diesem Gespräch und weshalb?





Idee für den fachlichen Austausch

Grundlagen für gelungene Gespräche mit Familien

Dauer:	ca. 30 Minuten
Material:	Flipchart (alternativ: Pinnwand mit Metaplanpapier und Pinnnadeln), Stifte
Information:	Jede Person hat schon einmal angenehme, aber auch unangenehme Gesprächssituationen erlebt, in denen sie selbst nach Rat suchte, ein Anliegen oder ein Bedürfnis nach Austausch hatte (z. B. mit den pädagogischen Fachkräften, den eigenen Kindern, Lehrerinnen und Lehrern, bei Ärztinnen und Ärzten, bei Anwältinnen und Anwälten, bei einem Beratungsgespräch usw.). Darüber nachzudenken, was das Gespräch zu einer angenehmen oder unangenehmen Situation gemacht hat, kann Ihnen dabei helfen, förderliche Rahmenbedingungen für die Gespräche mit den Familien zu erkennen.

Ablauf:

Reflektieren Sie angenehme und unangenehme Gesprächssituationen in Kleingruppen. Schreiben Sie stichwortartig auf, was Sie im Gespräch an der äußeren Gesamtsituation und am Verhalten Ihrer Gesprächspartnerin/Ihres Gesprächspartners als störend (Gesprächshemmer) bzw. hilfreich (Türöffner) empfanden. Tragen Sie die förderlichen bzw. hinderlichen Rahmenbedingungen am Flipchart zusammen und reflektieren Sie diese gemeinsam.

Thema 1: Äußere Gesamtsituation (Raum, Umgebung)
Thema 2: Gesprächsverhalten der Gesprächspartnerin/des Gesprächspartners

Einen Vorschlag, wie Sie diese Aufgabe strukturieren können, finden Sie hier in Tabellenform.

Thema 1	**Angenehmes Gespräch**	**Unangenehmes Gespräch**
Störende und hemmende Faktoren (Gesprächshemmer)	...	...
Hilfreiche bzw. förderliche Faktoren (Türöffner)	...	...

Quelle: Anke Buschmann

Quellen

Culley, S. (1996). *Beratung als Prozeß. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten.* Beltz.
Egert, F., Buschmann, A., Jahn, M., Titze, T., & Sachse, S. (2020). *Lehrbuch Sprachbildung* [Manuskript in Vorbereitung].
Hennig, C., & Ehinger, W. (2010). *Das Elterngespräch in der Schule: Von der Konfrontation zur Kooperation* (5. Auflage). Auer.

Artikel: Soziokulturelle Werte der Familien berücksichtigen – Konfliktlösung mit den drei As

Petra Wagner

Geht es um kulturelle Differenzen zwischen Kindertageseinrichtung und Familie, spricht Louise Derman-Sparks (2013a, 2013b) vom Zusammenweben professioneller und familiärer Praktiken im Gegensatz zu Entweder-oder-Lösungen. Ihr partnerschaftliches Konzept in drei Schritten „Acknowledge – Ask – Adapt" (2013b) zielt darauf, eine Lösung zu finden, die pädagogische Fachkräfte in die Lage versetzt, die gesunde Entwicklung aller Kinder und die Art und Weise, in der Familien ihre Kinder erziehen, zu unterstützen und dabei einzubeziehen, was sie als professionelle pädagogische Fachkräfte wissen.

Da die Lösung von Konflikten durch die Anwendung des Konzepts „Acknowlegde – Ask – Adapt" darin besteht, sich weder für die eine noch für die andere Option zu entscheiden, sondern etwas Neues, bisher so nicht Gedachtes, zu kreieren, bezeichnet Louise Derman-Sparks sie als Dritten Raum (siehe Abbildung 10).

„Wir müssen nicht alles über die verschiedenen Kulturen der Kinder wissen, mit denen wir arbeiten – wir können es auch nicht. Jede neue Situation (...) erfordert Strategien, um Wissen und Kenntnisse zu erlangen und Handlungsweisen für diese Situation zu entwickeln. Das ist ein fortlaufender Lernprozess (...) Die entscheidende Herausforderung ist, offen zu bleiben, um von den Familien zu lernen, deren kulturelle Überzeugungen und Praktiken sich von unseren eigenen unterscheiden" (Derman-Sparks, 2013; zitiert nach Höhme, 2016, S. 95).

Schritt 1: Anerkennen – *„Acknowledge"*

Der erste Schritt besteht darin anzuerkennen, dass es soziokulturelle Differenzen gibt und diese ernstzunehmen sind. Taucht ein Problem auf, ist eine eingehende Erkundung notwendig. Dies erfordert, sich bewusst zu sein, dass pädagogische Konzepte Teil unserer kulturellen Vorstellungen sind und demzufolge nicht mit allen Erziehungsvorstellungen oder -praktiken ande-

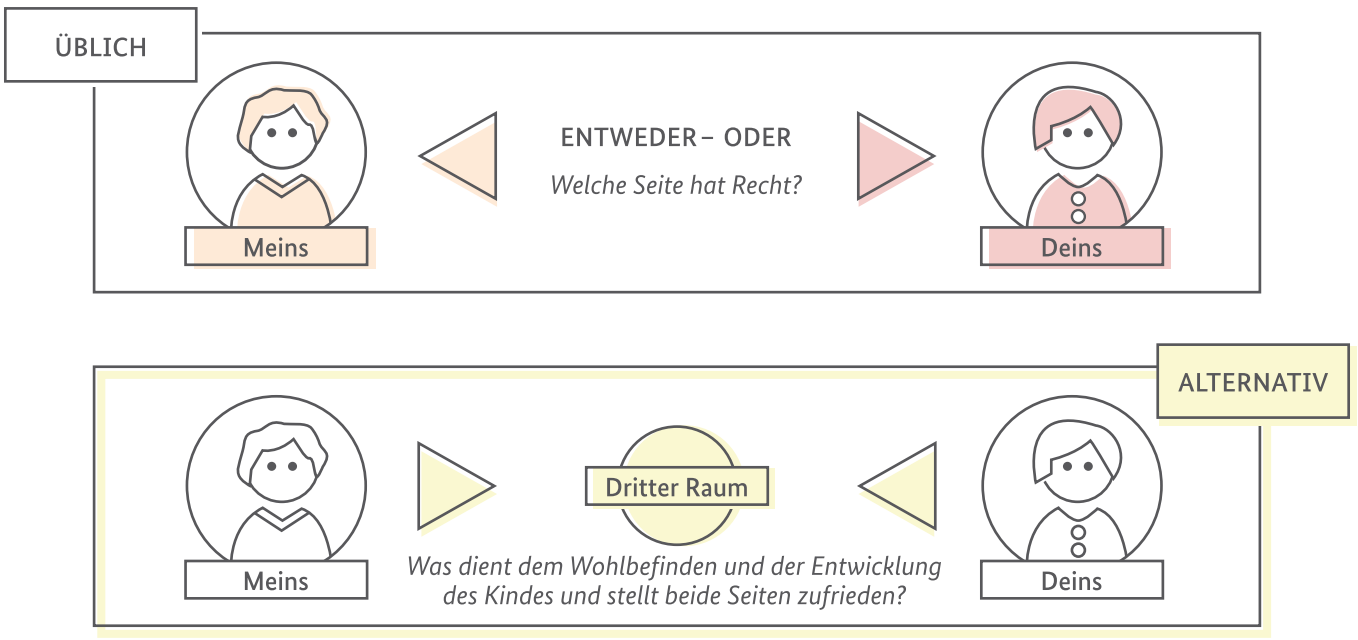


Abbildung 10: *Dritter Raum (eigene Darstellung in Anlehnung an Derman-Sparks, 2013b)*

rer zusammenpassen (siehe auch Kapitel „2.1 Vielfalt von Kindern und Familien“). Doch nicht alle kulturellen Differenzen führen zwangsläufig zu Konflikten. Es gibt fast immer Lösungsmöglichkeiten.

Folgendes Vorgehen kann hilfreich sein:

- Sie können und dürfen sich eingestehen, dass eine kulturelle Differenz oder ein Konflikt zwischen Ihnen und der Familie bestehen kann. Wenn diese Situation Gefühle wie Unbehagen, Ärger oder Frustration in Ihnen auslöst, nehmen Sie sich Zeit, sich damit zu befassen und diese zu reflektieren. Vermeiden Sie eine vorschnelle Zuschreibung, dass die Art, wie die Familie agiert, das Problem sei.

- Teilen Sie der Familie mit, dass Sie mit ihr über etwas sprechen möchten. Hierbei können Sie gleich eine Zeit und einen Ort für die Besprechung vereinbaren. Bei der Terminfindung ist es hilfreich, der Familie gegenüber respektvoll zu sein und deutlich zu machen, dass Sie sich nach ihren zeitlichen Ressourcen richten.

- Machen Sie sich Ihrer eigenen kulturellen Überzeugungen, die der Situation zugrunde liegen, bewusst und sprechen Sie sie aus. Klären Sie für sich selbst, welche Gefühle Sie in der Situation bewegten. Je besser Sie Ihre eigenen Reaktionen verstehen, desto klarer können Sie diese im Gespräch mit der Familie äußern.

Schritt 2: Nachfragen – *„Ask“*

Im zweiten Schritt geht es zum einen darum, Informationen zu sammeln, also etwas über die speziellen kulturellen Vorstellungen, Überzeugungen und Werte der Familie zu erfahren. Zum anderen soll geprüft werden, was, basierend auf pädagogischen Grundlagen und bezogen auf den Gesprächsanlass, sinnvoll wäre. Dabei ist es wichtig, sich nicht zu schnell festzulegen, sondern so viele Informationen wie möglich zu sammeln. Wie gehen Sie vor?

- Möglichst viel darüber herausfinden, wie die Familie die Angelegenheit sieht, die Sie beunruhigt, und wie sie damit umgehen würde. Fragen stellen und Interaktionen der Eltern mit ihrem Kind beobachten. Die Bandbreite der Fragen sollte groß sein. Vorannahmen über die Überzeugungen und Werte der Familie vermeiden. Aufmerksam zuhören und darauf achten, die Familie nicht in eine defensive Haltung zu drängen.

- Nehmen Sie sich Zeit, darüber nachzudenken, was Sie im Gespräch mit der Familie erfahren haben. Fragen Sie sich, wie es Ihnen mit dem, was Sie über die Sichtweise und die Handlungen der Familie erfahren haben, geht. Sie können bei Bedarf im Team oder mit der Kita-Leitung darüber sprechen und eventuell mehr Informationen einholen.

Schritt 3: Sich aufeinander einstellen – *„Adapt“*

Der dritte Schritt umfasst die Problemlösung, für die alle Informationen zusammengetragen werden und für die die pädagogische Fachkraft erneut auf die Familie zugeht. Ziel ist, die wirksamste Art zu finden, die Entwicklung des Kindes zu unterstützen – und zwar unter Berücksichtigung der jeweiligen Besonderheiten, indem Sie:

- Die Initiative übernehmen: die Familie einladen, um den besten Weg für ihr Kind zu finden. Versichern Sie sich, dass beide Seiten Klarheit über das betreffende Problem haben.

- Darauf achten, dass alle an der Problemlösung teilhaben. Der Familie erklären, dass es Ihre Absicht ist, herauszufinden, ob eine Lösung gefunden werden kann, die dem Wohlbefinden des Kindes dient und beide Seiten zufriedenstellt.

- Im Gespräch ermöglichen, dass verschiedene Ideen geäußert werden. Dabei den Fokus auf Gemeinsamkeiten richten. Geduldig sein und darauf achten, dass keine feindseligen oder abwertenden Töne aufkommen.

- Sich um Vorschläge und eine gemeinsame Lösung bemühen, um beide Seiten zufriedenzustellen und so dem Wohlbefinden des Kindes zu dienen.



Reflexionsfragen

Um herauszufinden, ob das Prinzip „Acknowledge – Ask – Adapt“ für Ihre Kita-Praxis geeignet ist, können Sie für sich oder im Team folgende Fragen beantworten:

- Inwiefern erscheint uns diese Methode als geeignet, um Konflikte zu klären? Welche Konflikte können damit geklärt werden?
- Ist einer der drei Schritte für uns ungewohnt?
- Wenn wir anhand der drei As vorgehen wollen, was brauchen wir dafür?

Tragen Sie Ihre Antworten auf die Fragen zusammen. Entscheiden Sie sich für ein Ausprobieren der Methode, können Sie im Anschluss an Ihre Erprobung nochmals zusammenfinden und Ihr Vorgehen und Ihre Erfahrungen damit reflektieren.



Quellen

Derman-Sparks, L. (2013a). Prejudice, Bias, and Inequity in the Lives of Infants and Toddlers. In California Department of Education & WestEd (Hrsg.), *A guide to culturally sensitive care* (2. Auflage, S. 13–24). California Department of Education. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/itguidesensitivecare.pdf

Derman-Sparks, L. (2013b). Developing Culturally Responsive Caregiving Practices: Acknowledge, Ask, and Adapt. In California Department of Education & WestEd (Hrsg.), *A guide to culturally sensitive care* (2. Auflage, S. 68–94). California Department of Education. https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/itguidesensitivecare.pdf

Höhme, E. (2016). Wenn Kitakultur und Familienkulturen in Konflikt geraten. In A. Krause, A. Mahdokht, E. Höhme, U. Lindemann, S. Richter, & P. Wagner (2016). *Inklusion in der Kitapraxis: Band 1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten* (Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, Hrsg., S. 93–100). wamiki.

4 Nachhaltigkeit

Einleitung in das Kapitel Nachhaltigkeit

Im Rahmen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen – in der Zusammenarbeit innerhalb des Teams und in der Interaktion mit den Kindern und deren Familien – geht es vor allem um eines: die pädagogische Qualität zum Wohl jedes Kindes langfristig und damit nachhaltig weiterzuentwickeln und zu sichern (Dittrich et al., 2016). Nachhaltig kann ein Ergebnis nur dann werden, wenn die Menschen, die gemeinsam an etwas arbeiten, sowohl auf fachlicher als auch auf emotionaler Ebene mit den Inhalten und Zielen einverstanden sind. Erleben alle Beteiligten durch die Umsetzung von Zielen auch, dass sich für sie etwas zum Besseren verändert, werden sie aktiv daran arbeiten, die neu erreichte Qualität zu sichern und stetig weiterzuentwickeln (siehe „Exkurs: Qualitätsentwicklungsverfahren zur Unterstützung der Nachhaltigkeit“).

In den drei Handlungsfeldern des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ geht es darum, dass sich im pädagogischen Alltag für die Kinder nachhaltig etwas verbessert – dass sie beispielsweise Sprachvorbilder und feinfühlige, responsive Interaktionen im pädagogischen Alltag erleben. Dass sie Teilhabe, Schutz vor Diskriminierung und inklusives Leben in der Kindertageseinrichtung erfahren. Dass sie ihre Familien als anerkannt und wertgeschätzt in Kommunikationsprozessen wahrnehmen und diese aktiv in den pädagogischen Alltag einbezogen werden. Diese Themen werden durch die Handlungsfelder aufgegriffen und in den Kapiteln 1 bis 3 vorgestellt.

In diesem Kapitel widmen wir uns zusätzlichen, ausgewählten Themenschwerpunkten, die eine nachhaltige pädagogische Arbeit in den drei Handlungsfeldern des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ unterstützen:

- Konzeptionsentwicklung,
- Teamentwicklung,
- Kollegiale Beratung,
- Videografie und
- digitale Medien.

Die qualitative Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung sowie andere organisatorische oder strukturelle Veränderungen erfordern eine kontinuierliche Bearbeitung der Einrichtungskonzeption bzw. eine stetige ***Konzeptionsentwicklung*** unter Beteiligung des gesamten Kita-Teams (Alberti, 2019; Mülheims, 2018). Die Einrichtungskonzeption ist damit zugleich auch ein Hilfsmittel für die Feststellung, Weiterentwicklung und Sicherung pädagogischer Qualität. Anregungen für eine gelingende Konzeptionsarbeit, an der alle im Team beteiligt sind und ihre Kompetenzen einbringen können, werden in diesem Themenschwerpunkt vorgestellt und erläutert.

Damit die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität gelingen kann und alle Beteiligten an einem Strang ziehen, ist ein Thema von maßgeblicher Bedeutung: die gute Zusammenarbeit im Team und die Möglichkeiten der ***Teamentwicklung*** (Pfreundner, 2017). Jedes Team setzt sich aus verschiedenen Menschen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, Fähigkeiten und Vorstellungen zusammen. Teamentwicklungsprozesse sind daher eine wichtige Voraussetzung, damit gemeinsame Zielsetzungen entwickelt und umgesetzt werden können. In diesem Themenschwerpunkt werden verschiedene Teamentwicklungsmodelle vorgestellt, die dazu anregen, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren sowie bestehende Werte und Überzeugungen im Team zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.

Bei der ***Kollegialen Beratung*** handelt es sich um eine Methode, mit der die alltäglichen und spezifischen beruflichen Herausforderungen im kollegialen Miteinander strukturiert und lösungsorientiert bearbeitet

werden können (Tietze, 2003). In diesem Themenschwerpunkt stellen wir Ihnen vor, wie z. B. Mitglieder eines Teams den Prozess einer Kollegialen Beratung eigenverantwortlich steuern und dadurch einen Raum schaffen können, in dem sie wertschätzend und ressourcenorientiert nach Ideen, Antworten und Lösungen suchen können.

Das Anwenden von ***Videografie*** und Videocoaching kann pädagogische Fachkräfte dabei unterstützen, ihr Handeln in den verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsbereichen zu reflektieren und nachhaltig weiterzuentwickeln. Dabei ist wichtig, dass Videografie nicht als Methode der Fehlersuche verstanden wird, sondern das Augenmerk immer auf dem Gelungenen liegt. In diesem Themenschwerpunkt werden Videografie und Videocoaching als Methoden vorgestellt und deren Anwendung mit dem Fokus auf das Kind, die pädagogische Fachkraft und den Kontext diskutiert.

Digitale Medien spielen häufig bereits auch im Alltag sehr junger Kinder eine Rolle (Lepold & Ullmann, 2018). In diesem Themenschwerpunkt geht es um eine erste, grundlegende Auseinandersetzung mit den Fragen, wie digitale Medien im pädagogischen Alltag so aufgegriffen werden können, dass pädagogische Fachkräfte die Kinder dort „abholen" können, wo sie stehen, dass sie den Bezug der Kinder zu digitalen Medien verstehen und begleiten und sie Kinder darin unterstützen, Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien zu entwickeln. Ebenso wird geschaut, welche Einsatzmöglichkeiten für digitale Medien in Kindertageseinrichtungen bestehen, und zwar in Hinblick auf die pädagogischen Fachkräfte selbst, auf die Kinder sowie bezogen auf die Zusammenarbeit mit den Familien.

Wie auch in den vorigen Kapiteln finden Sie neben einer theoretischen Einführung zu jedem Themenschwerpunkt auch Anregungen für die pädagogische Praxis sowie Beispiele für die Auseinandersetzung und Bearbeitung bestimmter Fragestellungen in Teamsitzungen.



Reflexionsfragen

Haben Sie sich bereits mit einigen oben genannten Themenschwerpunkte in Ihrer pädagogischen Arbeit befasst? Können Sie Ihren Kolleginnen und Kollegen ggf. davon berichten?

Gibt es in diesem Kapitel Themenschwerpunkte, die Ihnen besonders wichtig sind? Wenn ja, welche sind das und warum sind Ihnen diese wichtig? Können Sie diese in Ihrer pädagogischen Arbeit anwenden?

Gibt es andere Themenschwerpunkte im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit, die Sie neben den hier vorgestellten wichtig finden und gern vertiefen würden? Wie könnten Sie diese gemeinsam mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aufbereiten?

Quellen

Alberti, S. (2019). *Die Konzeption überarbeiten und weiterentwickeln.* Herder.

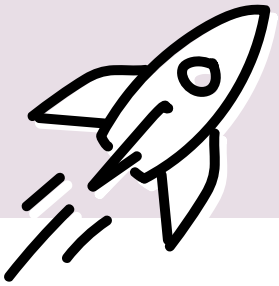
Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A., & Marx, J. (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog* (W. Tietze & S. Viernickel, Hrsg., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). das netz

Lepold, M., & Ullmann, M. (2018). *Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis.* Herder.

Mülheims, D. (2020). KitaKonzeptionsKiste (Sonderedition „Sprach-Kitas"). In D. Mülheims (Hrsg.), *Kibequa – Kitaleitung bestens qualifiziert, Onlinequalifizierung für Kitaleitungen und Fachkräfte, die dies werden wollen.* kibequa.de (Original veröffentlicht in 2018)

Pfreundner, M. (2017). *Teamentwicklung.* Herder.

Tietze, K.-O. (2003). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln.* Rowohlt.



Exkurs: Qualitätsentwicklungsverfahren zur Unterstützung der Nachhaltigkeit

Damit eine systematische und gleichermaßen nachhaltige Qualitätsentwicklung pädagogischer Prozesse in der eigenen Kindertageseinrichtung gelingen kann und dabei auch noch Spaß macht, braucht es Teams, die sich intensiv und dauerhaft mit den eigenen pädagogischen Leitsätzen auseinandersetzen und die eigenen Handlungsweisen und Kompetenzen verbessern wollen (Dittrich et al., 2016, 2017). Dazu gehört es, eine gleichermaßen ressourcenorientierte und fehlerfreundliche Haltung einzunehmen und immer wieder einen reflektierenden Blick auf die eigene pädagogische Praxis zu werfen.

Systematische Qualitätsentwicklung ist ein fortlaufender Prozess. Sie kann durch verschiedene Verfahrensweisen und mit unterschiedlichen Instrumenten in allen pädagogischen Bereichen/Themenschwerpunkten erfolgen. Beispiele für Instrumente sind ein ausgewählte Qualitätsentwicklungsinstrumente (z. B. das Fünf Schritte Modell), kita-eigene oder vom Träger vorgegebene Checklisten oder individuell ausgewählte Checklisten z. B. aus dem Buch „Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog“ (Dittrich et al., 2017).

Ein in der Praxis bewährtes Qualitätsentwicklungsverfahren ist das „Fünf Schritte Modell“ (in Anlehnung an das „Sieben-Schritte-Verfahren der Qualitätsentwicklung“ von Dittrich et al., 2017), das sich in Form eines sogenannten Qualitätskreises darstellen lässt (siehe Abbildung 11).

1. Schritt Situationsanalyse

Nehmen Sie sich im ersten Schritt eine ***Situationsanalyse*** vor, indem Sie die Ausgangslage in einem Bereich/Themenschwerpunkt erfassen. Dafür eignen sich in der Literatur verfügbare Checklisten (z. B. Dittrich et al., 2017), Checklisten des Trägers oder auch eigene aus der Kita-Konzeption abgeleitete Checklisten. Anhand der Auswertung der Checkliste können Sie die aktuelle Qualität in dem Bereich oder dem gewählten Themenschwerpunkt beurteilen.

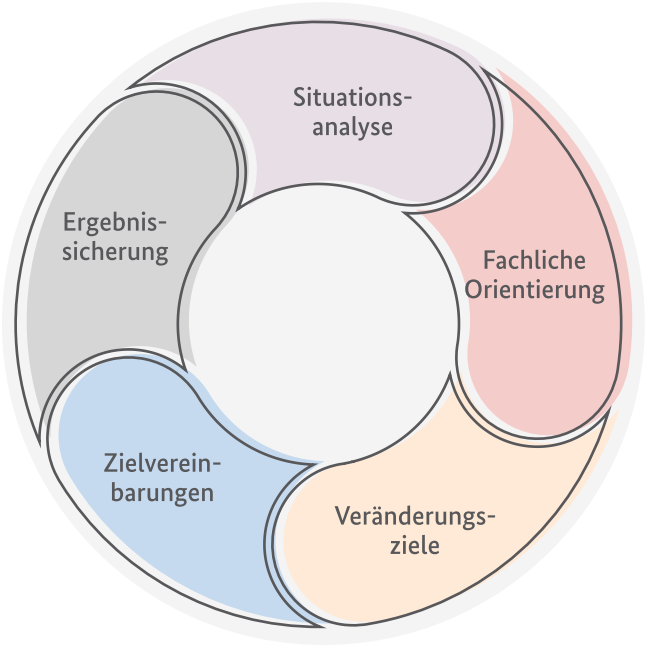


Abbildung 11: *Qualitätsentwicklung als fortlaufender Prozess (in Anlehnung an Dittrich et al., 2017)*

Sichtbar werden dabei sowohl Aspekte, die weiterentwickelt werden können, als auch solche, die bereits gut gelingen. Wenn Sie mit Checklisten arbeiten, beachten Sie bitte, dass diese nicht zum Vergleich von Personen oder Kindertageseinrichtungen herangezogen werden sollten, sondern ausschließlich der Selbstevaluation und Reflexion dienen.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Situationsanalyse entscheiden Sie gemeinsam im Team, auf welche Bereiche sich die Qualitätsentwicklung konzentrieren soll.

2. Schritt Fachliche Orientierung

Anschließend erfolgt im zweiten Schritt der Qualitätsentwicklung die sogenannte ***fachliche Orientierung***. Im Team setzen Sie sich intensiv mit ausgewählten inhaltlichen Fragen auseinander. Hierzu können Sie sich z. B. durch Fachliteratur oder Fortbildungen über die fachlichen Aspekte eines Themas informieren. Eine andere Möglichkeit ist es, in anderen Kindertageseinrichtungen zu hospitieren, um sich bei ihnen zu den



fachlichen Fragen die Praxis anzuschauen und mit den pädagogischen Fachkräften vor Ort ins Gespräch zu kommen. Kompetenzen, Haltungen und Werte der einzelnen Teammitglieder kommen hier zum Tragen, auch in ihrer Unterschiedlichkeit. Einen Konsens über die anzustrebende Qualität für die gesamte Kindertageseinrichtung zu finden ist das Ziel dieses Qualitätsentwicklungsschritts.

3. Schritt Veränderungsziele

Darauf aufbauend können Sie im dritten Schritt konkrete ***Veränderungs- bzw. Qualitätsziele*** im Team erarbeiten. Eine Formulierung zu finden, die beschreibt, wie etwas laufen sollte, ist nicht einfach. Folgende Fragen können hilfreich sein, um zu einem konkreten Ziel zu finden:

- Welche Verbesserung wird durch die Umsetzung des Ziels für die Kinder unserer Kindertageseinrichtung und für ihre Familien erzielt?
- Wie unterstützt das Ziel die Entwicklung der Kinder?
- Verändert das Ziel Prozesse oder organisatorische Abläufe?

Nehmen Sie sich für diesen Schritt ausreichend Zeit, damit jedes Teammitglied eine genaue Vorstellung davon bekommt, welches Ergebnis angestrebt wird und was alle Beteiligten dazu beitragen sollen. Das Ziel sollte eine pädagogische (fachliche) Begründung enthalten, so konkret wie möglich formuliert werden, von den pädagogischen Fachkräften selbst erreicht und umgesetzt werden können und überprüfbar sein. Auch für Außenstehende sollte erkennbar sein, was das Ziel ist und woran zu erkennen ist, dass es erreicht wurde. Denken Sie daran, Ziele immer in der Gegenwartsform zu formulieren und Wörter wie „könnte“, „müsste“, „sollte“ zu vermeiden.

4. Schritt Zielvereinbarungen

Im vierten Schritt der Qualitätsentwicklung schließen Sie zu den konkreten Qualitätszielen ***Zielvereinbarungen*** ab. Mit solchen Zielvereinbarungen, die möglichst alle Teammitglieder durch ihre Unterschrift bestätigen, übernehmen Sie gemeinsam mit Ihrem Team aktiv die Verantwortung dafür, die angestrebten Ziele auch zu verwirklichen. Die Planung von Maßnahmen, die konkrete und überprüfbare Umsetzungsschritte beinhalten, ist dabei ein wichtiger Bestandteil.

5. Schritt Ergebnissicherung

Im letzten und fünften Schritt der Qualitätsentwicklung, der ***Ergebnissicherung***, überprüfen Sie, ob Sie die Veränderungs- bzw. Qualitätsziele verwirklicht haben. Das macht die Qualitätsentwicklung nachhaltig und nachvollziehbar. Die Ergebnissicherung ist Teil eines gemeinsamen Lernprozesses, in dem Erfolge gewürdigt sowie Schwierigkeiten und Herausforderungen ausgewertet werden. Bei umfangreichen und langfristigen Qualitätszielen sollte die Ergebnissicherung laufender Bestandteil des Umsetzungsprozesses sein, um Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und zu korrigieren. Folgende Fragen können bei der Ergebnissicherung unterstützen:

Während der Umsetzung:

- Gibt es Hindernisse bzw. Einwände, mit denen wir nicht gerechnet haben?
- Was sind die Gründe für die Hindernisse? Auf welche eventuell nicht beachteten Bedürfnisse und Interessen von Kindern oder anderen Beteiligten weisen Schwierigkeiten hin?
- Müssen wir unsere ursprüngliche Planung korrigieren? Wenn ja, wie?

Nach Abschluss der Umsetzung:

- Entspricht das Ergebnis vollständig der Zielvereinbarung oder nur zum Teil?
- Welche Wirkungen sind darüber hinaus eingetreten?
- Was hat sich verbessert und für wen?
- Gibt es eventuell Nachteile, die das Ergebnis für Einzelne hat? Welche?
- Welche sonstigen Konsequenzen und Anforderungen ergeben sich aus dem Ergebnis für die einzelne pädagogische Fachkraft?

Gesamtbewertung der Zielerreichung:

- Wie betrachten wir die Situation jetzt?
- Welche neuen Qualitätsziele ergeben sich daraus?“ (Dittrich et al., 2017, S. 50)



Quellen

Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A., & Marx, J. (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog* (W. Tietze & S. Viernickel, Hrsg., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). das netz

Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A., Lasson, A., & Marx, J. (2017). *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog* (W. Tietze & S. Viernickel, Hrsg., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). das netz.

4.1 Konzeptionsentwicklung

Dörte Mülheims

Die Konzeption einer Kindertageseinrichtung ist die schriftliche Darstellung der pädagogischen Arbeitsweisen und Inhalte, die einem Kita-Team als verbindliche Arbeitsgrundlage dient. Die qualitative Weiterentwicklung von Prozessen in der Kindertageseinrichtung sowie andere organisatorische oder strukturelle Veränderungen erfordern eine kontinuierliche Bearbeitung der Konzeption im gesamten Kita-Team (Alberti, 2019, siehe auch „Exkurs: Qualitätsentwicklungsverfahren zur Unterstützung der Nachhaltigkeit“). Konzeptionsarbeit ist ein spannender, kreativer, integrativer und professioneller Teamprozess. Für diesen braucht es jedoch vor allem Zeit und die Kompetenz, die Konzeptionserarbeitung zu initiieren und zu steuern sowie mit Unterbrechungen und sich ändernden Voraussetzungen umzugehen. Neben der pädagogischen und fachlichen Seite sind auch die Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich. Großen Einfluss auf das Gelingen der Konzeptionsarbeit hat auch die Einstellung aller Beteiligten, allen voran die der Kita-Leitung. Daher kann es ***die*** Konzeption und ***den*** Weg dahin nicht geben.

Nachfolgend werden wesentliche Aspekte vorgestellt, die zu einer erfolgreichen (Weiter-)Entwicklung einer Kita-Konzeption beitragen können. Sie sind nachzulesen in der KitaKonzeptionsKiste (Mülheims, 2020).

Verschiedene Konzeptionen

Vor jeder konzeptionellen Arbeit muss Klarheit über das Ziel und über die sich daraus ergebende Form der Konzeption hergestellt werden. Ebenso wichtig ist es zu klären, wer welches Ziel verfolgt und wer die Erarbeitung verantwortet: Träger oder Kindertageseinrichtung.

Tabelle 3: *Konzeptionsarten, Ziele und Formen*

Konzeptionsarten	Ziele	Formen
a) Trägerkonzeption	Arbeit und Grundsätze des Kita-Trägers transparent machen	Broschüre, Webseite
b) Konzeption als Mittel zur Öffentlichkeitsarbeit	Kurzinformation, Träger und Kindertageseinrichtung bekannt machen	Broschüre, Flyer, Leporello, Webseite
c) Konzeption als Grundlage für Sponsoring	Sponsoren gewinnen	Flyer, Webseite
d) Konzeption als Werbemittel/ Marketinginstrument	Familien bei der Entscheidung für die eigene Kindertageseinrichtung unterstützen	Flyer, Poster/Plakat, Webseite
e) Konzeption zur Eröffnung einer neuen Kindertageseinrichtung	Betriebserlaubnis	Ordner mit Loseblattsammlung
f) Leitungskonzeption	Transparenz der Führungsaufgaben für Team und Träger	Als separater Ordner oder als Teil der Kita-Konzeption
g) Konzeption für Familien in der Kindertageseinrichtung	Kurzinformation	Auszug aus der Kita-Konzeption als Hefter
h) Konzeption für Kita-Leitung und pädagogische Fachkräfte	Pädagogisches Arbeitsmittel für das Team, Qualitätssicherung	Ordner mit Loseblattsammlung

Die Tabelle 3 gibt einen Überblick über gängige Konzeptionsarten mit den entsprechenden Zielen und möglichen Formen. Die *Trägerkonzeption* (a) ist in der Verantwortung des Trägers und beschreibt dessen Grundsätze in der Führung der Kindertageseinrichtungen und die konzeptionellen Grundsätze. Einzelne Träger beziehen die Kita-Leitungen in die Erarbeitung ein. *Konzeptionen für Öffentlichkeitsarbeit* (b), *Sponsoring* (c) und als *Werbemittel bzw. Marketinginstrument* (d) liegen federführend am besten in den Händen des Trägers unter Zuarbeit der Kindertageseinrichtung. Die Konzeption zur Eröffnung einer neuen *Kindertageseinrichtung* (e) wird entweder durch den Träger vorab oder durch die neue Kita-Leitung geschrieben und umfasst die wesentlichen Aspekte der neuen Einrichtung. Diese Konzeption kann, vor allem wenn als Loseblattsammlung verfasst, Grundstock sein für die spätere Konzeption für Kita-Leitung und pädagogische Fachkräfte. Die *Leitungskonzeption* (f), egal ob als Bestandteil der Kita-Konzeption oder als eigenständiges Werk ist Aufgabe aller in Leitungsverantwortung befindlichen Personen, also bestenfalls des Leitungsteams. *Konzeptionen für Familien in der Kindertageseinrichtung* (g) und die für *Kita-Leitung und pädagogische Fachkräfte* (h) liegen federführend in den Händen der Kindertageseinrichtung selbst mit Unterstützung durch den Träger (z. B. Genehmigung von Fortbildungstagen ggf. mit externer Begleitung). Die Konzeption für Familien in der *Kindertageseinrichtung* (g) kann in Absprache mit den Familien entstehen. Sie kann eine Auswahl der für die Familien wichtigen Konzeptionspunkte beinhalten oder die ganze Hauskonzeption. Dabei können einzelne Punkte in andere Sprachen oder in Leichte Sprache übersetzt oder als Bildkonzeption, d. h. mit ganz wenig Text, dafür viele anschauliche Bilder/Fotos oder Zeichnungen gestaltet werden. Die *Konzeption für Kita-Leitung und pädagogische Fachkräfte* (h) kann als pädagogisches Arbeitsmittel betrachtet werden, wird vom Kita-Team und der Kita-Leitung erarbeitet und in regelmäßigen Abständen auf die Aktualität der Inhalte und neue Entwicklungen hin überprüft. Sie enthält alle für die pädagogische Arbeit wichtigen Inhalte (siehe Gliederung und Inhalte der Konzeption). Eine solche Konzeption ist bei allen Besprechungen dabei und kann handschriftlich mit Ideen, Stichworten und neuen pädagogischen Formen ergänzt werden. Es können Texte, Ergebnisse, Protokollnotizen u. a. hinzugefügt werden (siehe „Arbeiten mit der Konzeption und Aktualisierung“).

Zu festgelegten Terminen, z. B. einmal pro Quartal oder einmal im Jahr, wird diese Konzeption überarbeitet und alle handschriftlichen Notizen und andere Unterlagen in den jeweiligen Konzeptionstext eingearbeitet (siehe „Arbeiten mit der Konzeption und Aktualisierung“). Arbeitsmittel und ein schönes Äußeres müssen sich nicht ausschließen. Auch die Konzeption als pädagogisches Arbeitsmittel kann und sollte ansprechend gestaltet werden, damit sie gerne genutzt wird. Bewährt hat sich eine Loseblattsammlung, d. h., jeder Konzeptionspunkt wird auf ein eigenes Blatt geschrieben, versehen mit Überschrift, Gliederungspunkt und Datum der Erarbeitung/Überarbeitung. Diese können dann in einen schönen Ordner abgeheftet werden. In größeren Häusern kann auch ein Ordner je Abteilung entstehen. Ein Deckblatt mit Namen und Anschrift sowie Logo oder im Corporate Design der Kindertageseinrichtung, ggf. auch weiteren gewünschten Daten, z. B. des Trägers, und eine Inhaltsübersicht oder Gliederung runden den Ordner mit der Kita-Konzeption ab.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich alle auf die *Konzeption für Kita-Leitung und pädagogische Fachkräfte* im Sinne eines pädagogischen Arbeitsmittels.

Zweck der Konzeption als pädagogisches Arbeitsmittel

Der Zweck oder auch der Sinn der Konzeption als pädagogisches Arbeitsmittel der Kindertageseinrichtung kann unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden.

Sachlich betrachtet …

- erfüllt eine Konzeption den professionellen Auftrag, Grundsätze der Arbeit festzulegen und zu begründen.
- gibt sie neuen pädagogischen Fachkräften, Auszubildenden, Praktikantinnen und Praktikanten unter anderem Auskunft.

- bietet die Konzeption Orientierung für die Einstellung neuer pädagogischer Fachkräfte: Was macht uns als Kindertageseinrichtung so attraktiv, dass, auch in Zeiten von Fachkräftemangel, die guten pädagogischen Fachkräfte bei uns anfragen? Dies ist eine ebenso wichtige Frage für den Träger.

- können in einer Konzeption, die als pädagogisches Arbeitsmittel gestaltet wird, Ergänzungen für weitere Themen oder Veränderungen problemlos erfolgen: z. B. andere Organisationsformen/ Öffnung, Erweiterung der Altersmischung, Multiprofessionalisierung des Teams, Diversität im Team, Veränderungen des Umfeldes, Ergebnisse aus dem Qualitätsmanagement, Ergebnisse aus Projekten/Programmen (z. B. „Sprach-Kitas").

Emotional betrachtet ...

- unterstützt die Konzeption die Identifikation mit der eigenen Arbeit, der Kindertageseinrichtung und dem Träger.

Sieht man die Konzeption als Führungsinstrument der Kita-Leitung ...

- unterstützt diese, als pädagogisches Arbeitsmittel für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit, die Qualitätsentwicklung.

- kann sie als Kontrollinstrument im Rahmen der Qualitätssicherung eingesetzt werden.

- kann sie als Förderinstrument im Rahmen der Personalentwicklung eingesetzt werden, in dem Aufgaben an pädagogische Fachkräfte delegiert bzw. inhaltliche Schwerpunktentwicklung der pädagogischen Fachkräfte festgelegt werden.

Als Fachinstrument für die pädagogischen Fachkräfte kann die Konzeption ...

- als eine verbindliche Grundlage des gesamten Teams für die pädagogische Arbeit genutzt werden.

- als Korrekturmöglichkeit für die pädagogischen Fachkräfte dienen: Sind wir (noch) auf dem richtigen Weg?

Betrachtet man die Konzeption unter dem Aspekt der Dokumentation, ...

- so zeigt sie die Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte kita-intern, z. B. über Dokumentation von Konzeptionspunkten und deren Umsetzung in der Praxis, und trägerintern, z. B. Dokumentation der Fachlichkeit für den Arbeitgeber, auf.

- kann die Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte auch nach außen (Öffentlichkeit) aufgezeigt werden, z. B. über Ausstellungen, bei Veranstaltungen und Tagen der offenen Tür.

Natürlich muss jede Konzeption die Umsetzung des professionellen Auftrages beinhalten und die unter Umständen gesetzten Vorgaben des Trägers erfüllen. Darüber hinaus ist sie aber auch eine Visitenkarte der Kindertageseinrichtung. Haben Sie mit Ihrem Kita-Team Mut zur Individualität! Eine lebendige und genutzte Konzeption entsteht nur in den Köpfen und Herzen der pädagogischen Fachkräfte. Nehmen Sie sich Zeit, um ***Ihren*** Zweck und Sinn mit Ihrem Team zu erarbeiten. Wozu ist ***Ihre*** Konzeption schwerpunktmäßig da?

Beteiligte an der Konzeptionsentwicklung

Die Konzeptionsentwicklung und Aktualisierung der Kita-Konzeption ist eine gemeinschaftliche Aufgabe des Kita-Teams und der Kita-Leitung. Je nach Auftrag (z. B. des Bildungsprogramms oder des Trägers) und Haltung der Kita-Leitung werden weitere Beteiligte hinzugezogen. Dabei übernehmen die Beteiligten beispielhaft die folgenden Aufgaben: Die Kita-Leitung initiiert und steuert den Prozess, wählt die Struktur und den zeitlichen Ablauf der Erarbeitung unter Berücksichtigung der Wünsche des Teams. Sie stellt ihre Leitungsaufgaben und ihre Haltung in Form eines eigenen Textes in der Hauskonzeption oder in Form einer separaten Leitungskonzeption dar. Die pädagogischen Fachkräfte erarbeiten die Inhalte. Der Träger stellt Ressourcen (Geld, Zeit, Beratung) sowie die Trägersicht (z. B. Vorwort und Trägerleitlinien) zur Verfügung. Die Familien stellen z. B. in kurzen Texten ihre Sicht zu einzelnen Themen (z. B. Familienveranstaltungen) und die

Beteiligungsmöglichkeiten für Familien vor. Denkbar ist auch eine breitere Beteiligung an der Erarbeitung von Konzeptionsinhalten, die die Familien betreffen (z. B. Tagesangebot, Grundbedürfnisse, Angebotsstruktur). Dies bedarf einer entsprechenden Kultur der Partizipation der Familien (siehe auch Kapitel „2.1 Vielfalt von Kindern und Familien“ und „3 Zusammenarbeit mit Familien“). Auch Kinder können an der Konzeption beteiligt werden, z. B. in dem Originalaussagen und/oder Bilder oder auch Wünsche, Ideen oder Wahrnehmungen der Kinder in die Konzeption integriert werden. Auch Therapeutinnen und Therapeuten sowie andere Fachpersonen können sich zu den entsprechenden Inhalten (z. B. zu inklusiver Pädagogik, alltagsintegrierter sprachlicher Bildung, Zusammenarbeit mit Familien) an der Konzeptionserarbeitung beteiligen. Ebenso können Hauswirtschaftskräfte und Hausmeisterinnen bzw. Hausmeister zu den sie betreffenden Themen, z. B. Mahlzeiten/Essen oder Außengelände, eigene Texte oder schriftlich fixierte Interviews beisteuern.

Ressourcen

Ohne Ressourcen geht nichts. Daher besteht eine Aufgabe der Kita-Leitung und des Kita-Teams darin, diese zu identifizieren und nutzbar zu machen. Hilfreich dafür wäre z. B. eine Visualisierung für das Team in Form einer Mind-Map (siehe Abbildung 12).

Ressourcen können sich auf Zeit, Kompetenzen der Beteiligten sowie Finanzen beziehen.

Hinsichtlich der Ressource Zeit ist es notwendig, den Ist-Stand zu ermitteln:

- Wie oft kann das gesamte Team, eine Abteilung, die einzelne pädagogische Fachkraft, die Kita-Leitung, sich mit dem Thema Konzeption beschäftigen?
- Sind Teamtage möglich? Wenn ja: wie viele und in welchen Abständen?
- Welche Zeitressourcen können Sie zusätzlich erschließen (sind z. B. Interviews mit Familien in der Arbeitszeit integriert)?

Tipp: Am besten werden diese Zeiten in der Jahresplanung, im Dienstplan und in anderen Plänen festgehalten. Die Kita-Leitung sorgt gemeinsam mit dem Team dafür, dass diese Zeiten eingehalten werden. Alles fest Eingeplante hat größere Chancen umgesetzt zu werden.

Hinsichtlich der Ressource Kompetenzen ist es wichtig, herauszufinden, wer welche Kompetenzen hat bzw. wer sich an welcher Stelle bevorzugt einbringen möchte:

- Hat jemand spezielle Fachkenntnisse und besondere Erfahrungen, z. B. hinsichtlich der Themen inklusive Pädagogik, alltagsintegrierte sprachliche Bildung, Kultur, Vorurteilsbewusstheit, Eingewöhnung, Leitungskompetenzen, Dokumentation, Übergang in die Schule, Kommunikation?
- Gibt es jemanden, der eine Kleingruppe moderieren, klar fachlich argumentieren, Inhalte auf den Punkt bringen und öffentlich vorstellen kann?
- Wer kann z. B. schön formulieren und illustrieren?
- Wer kann effektiv mit dem Computer umgehen, gute Ideen entwickeln, Interviews aufnehmen (Kinder, Eltern)?
- Wer kann fertige Texte und weiteres Material in einem Ordner praktisch und schön anlegen?
- Wer sorgt gerne für das leibliche Wohl bei der Konzeptionsarbeit?
- Wer hat Beziehungen zu Vertretungen anderer Institutionen (z. B. Fachschulen)?

Jeder Beitrag zur Konzeptionsarbeit ist wertvoll und braucht eine entsprechende Wertschätzung. Die unterschiedlichen Kompetenzen im Team können z. B. mit Hilfe der Mind-Map „Kompetenzen-Analyse“ schriftlich festgehalten werden (siehe Abbildung 12) sowie entlang der Idee „Ressourcenanalyse und arbeitsteilige Vorgehensweise für die Konzeptions(-weiter-)entwicklung“ erarbeitet werden.

Hinsichtlich der Ressource Finanzen gilt es, herauszufinden, wie viele Finanzmittel für die Konzeptions-(-weiter-)entwicklung zur Verfügung stehen. Ist z. B. eine externe Begleitung der Konzeptionsarbeit möglich? Kann eine besonders schöne Gestaltung der Konzeption vorgenommen werden, z. B. hochwertiger (Farb-)Druck, ansprechende Mappen, buntes Papier?

Selbst die kleinsten Möglichkeiten sind wertvoll! Sich zu fragen *„Was geht bei uns?“* hilft einen positiven Blick auf die Ressourcen und Möglichkeiten zu bekommen, anstatt zu sagen: *„Das geht bei uns nicht!“*

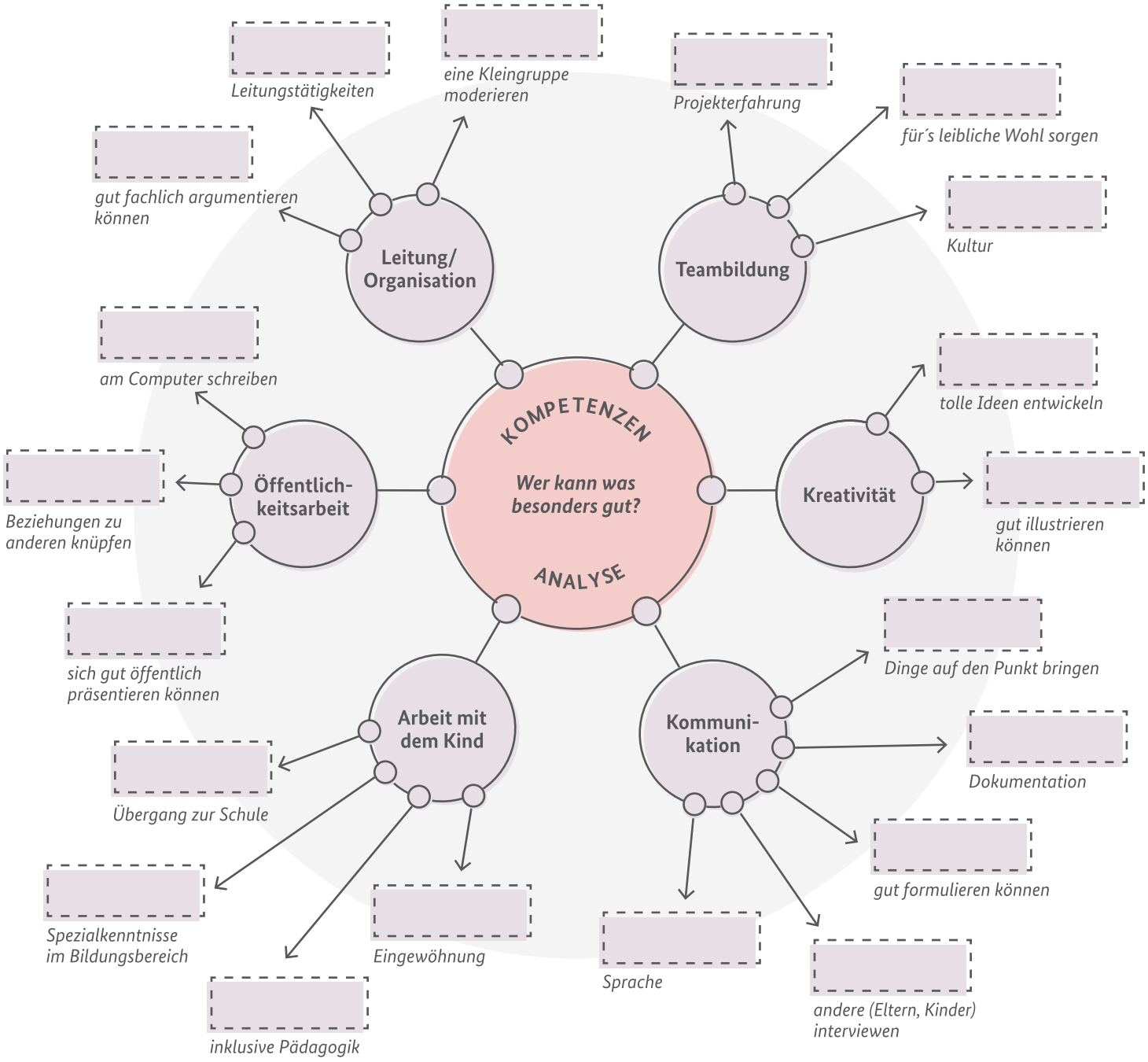


Abbildung 12: *Mind-Map Kompetenzen-Analyse in Anlehnung an Voigt (2018)*

Gliederung

Eine Konzeption ist kein Fachbuch und kein Qualitätshandbuch, auch ist es nicht erforderlich oder gar vorgeschrieben, sich mit der Gliederung an dem Bildungsprogramm des Bundeslandes, in dem sich die Kindertageseinrichtung befindet, zu orientieren. Es gibt jedoch bestimmte Grundlagen, die bei der Entwicklung einer Kita-Konzeption einbezogen werden müssen. Dazu gehören: gesetzliche Grundlagen der Bundesrepublik Deutschland und entsprechende Gesetze und Verordnungen des Bundeslandes, in dem sich die Kindertageseinrichtung befindet sowie das entsprechende Bildungsprogramm dieses Bundeslandes. Anstatt daraus jedoch vollständige Textpassagen wiederzugeben, können die Inhalte in wenigen Stichworten und/oder bildhaft aufbereitet, einen höheren Anschauungscharakter bekommen. Auch der Träger könnte konkrete Vorgaben hinsichtlich der Inhalte der Konzeption haben, die entsprechend berücksichtigt werden müssen. Darüber hinaus gibt es keine eindeutige Festlegung, wie viele Themen in einer Konzeption enthalten sein sollen und in welcher Reihenfolge. Klären Sie gemeinsam im Team, welche Inhalte in die Kita-Konzeption aufgenommen werden sollen. Ist sich ein Kita-Team z. B. einig, sich am jeweiligen Bildungsprogramm orientieren zu wollen, ist dies legitim. Weitere Orientierungsmöglichkeiten für eine Gliederung könnten sein: das Trägerleitbild, der „Nationale Kriterienkatalog“ (Dittrich et al., 2017) mit seinen 20 Qualitätsbereichen und sechs Leitgesichtspunkten, die Schwerpunkte der Kindertageseinrichtung, Gliederungen aus Fachbüchern (z. B. Jacobs, 2009) oder die Gliederungsvorschläge aus der KitaKonzeptionsKiste (Mülheims, 2020).

Für alle Konzeptionen, egal wie sie aufgebaut sind, sind die folgenden Fragen hilfreich und geben Anhaltspunkte für die Überprüfung bzw. Festlegung von Inhalten und der Gliederung:

- Spiegeln die Themen authentisch die Arbeit aller Beteiligten in der Kindertageseinrichtung wieder?
- Bewegen sich die pädagogischen Haltungen und Inhalte im Rahmen des Bildungsprogramms und der Trägervorstellungen?
- Enthält die Konzeption Aussagen dazu, wie kindliche Bedürfnisse wahrgenommen und erfüllt werden?
- Ist die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags deutlich zu erkennen?
- Wenn vorhanden: Sind die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit sichtbar?
- Ist die Zusammenarbeit mit den Familien beschrieben?
- Kann aus der Konzeption das Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte entnommen werden?
- Beschreibt die Konzeption mindestens die aktuellen Vorgehensweisen der pädagogischen Fachkräfte?

Inhalte der Konzeption

Für die Qualität jeglicher Inhalte ist entscheidend, die folgenden Ebenen bei der Erstellung und Überarbeitung jedes Konzeptionspunktes zu berücksichtigen (siehe Abbildung 13):

Die „Basisvariante“ einer Konzeption enthält das ***Was*** und das ***Wie***, beschreibt also die pädagogische Arbeit mit ausgewählten Praxisbeispielen. Dabei muss das ***Warum*** auf jeden Fall in der Diskussion eine wichtige Rolle spielen, damit das ***Was*** und das ***Wie*** eine pädagogische Grundlage haben.

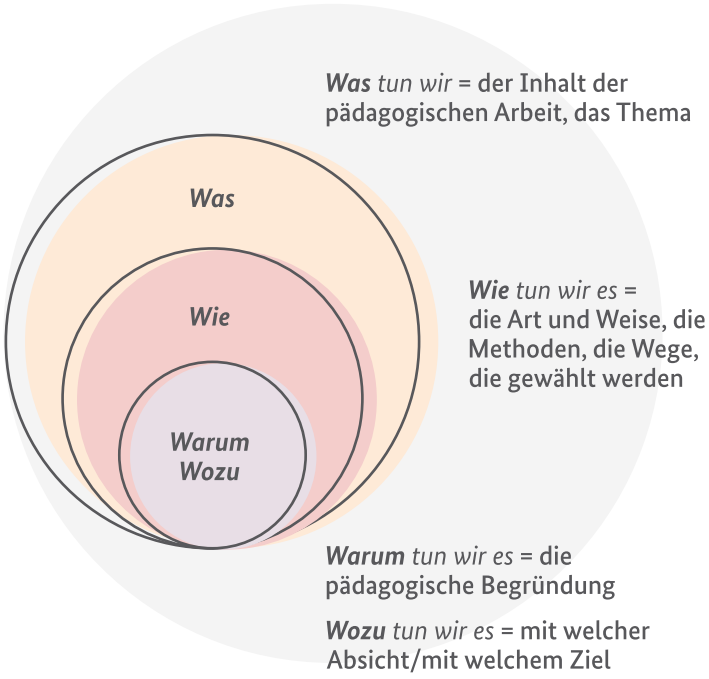


Abbildung 13: *Prinzip der drei Fragen (eigene Darstellung in Anlehnung an Sinek, 2020)*

Die „3-Fragen-Variante“ beschreibt das ***Warum/ Wozu***, das ***Wie*** und das ***Was***. Zusätzlich kann eine Konzeption durch die Berücksichtigung folgender zwei Ebenen noch erweitert werden: „***Woher*** kommen wir?“, d. h. die Geschichte der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung und die Herleitung der heutigen Pädagogik und „***Wohin*** wollen wir noch?“, d. h., welche Zukunftsausrichtung gibt sich die Kindertageseinrichtung.

Wichtig ist, dass gemeinsam darüber entschieden wird, welche Variante einer Konzeption das Team schreiben möchte, damit alle Inhalte einem einheitlichen Stil folgen. Dabei ist zu beachten, dass eine Konzeption handhabbar bleibt! Die Empfehlung wäre: pro Thema eine Seite, für wichtige und ausführliche Themen maximal zwei Seiten. Das fördert die Konkretisierung und Beschränkung auf das Wesentliche.

Erarbeitung der Konzeption

Der Wunsch nach Beteiligung des ganzen Teams bei der Erarbeitung der Konzeption und die Realität „Fast nie sind alle anwesend“ machen einen Umgang mit der Erarbeitung notwendig, die diesem Umstand Rechnung trägt. Es ist sinnvoll, im Kita-Team eine Vereinbarung darüber zu treffen, die die folgenden Grundsätze enthalten kann:

- Jede Kollegin/jeder Kollege muss sich an der Konzeptionsarbeit beteiligen.
- Jede Kollegin/jeder Kollege darf ihre/seine besonderen Kompetenzen einbringen (siehe Ressourcen).
- Nicht alle müssen an allen Prozessen beteiligt sein.
- Jede Kollegin/jeder Kollege muss hinter dem Gesamtergebnis stehen und dies umsetzen.
- Die Konzeption ist so lange gültig, bis eine neue Vereinbarung getroffen wurde.

Diese oder eine ähnliche Vereinbarung ist eine gute Basis für die Umsetzung der Konzeption, denn sie setzt einen verbindlichen Rahmen.

In welcher Weise die Erarbeitung der Konzeption stattfindet, wird sehr unterschiedlich sein. Denkbar sind z. B. ein oder zwei feste Konzeptionstage im Jahr oder eine arbeitsteilige Vorgehensweise, bei der einzelne Teammitglieder, Zweierteams oder jede Abteilung wichtige Gesichtspunkte sammeln oder einen Text als Vorschlag für das Gesamtteam erarbeiten. Einzelne Konzeptionsinhalte können auch mit den Kindern im Alltag erarbeitet oder von ihnen gestaltet werden: Die pädagogischen Fachkräfte schreiben z. B. den Wortlaut der Kinder auf und ergänzen ihn mit ihrem eigenen Text. So entstehen Teile der Konzeption im Kita-Alltag. Spezialisierte pädagogische Fachkräfte (z. B. für die Themen Sprache, Inklusion oder Übergang in die Schule) können dem Team für bestimmte Konzeptionsinhalte Textvorschläge liefern.

Bei begrenzten zeitlichen Ressourcen können Textvorschläge in Form einer Infomappe in die Abteilungen gehen und alle pädagogischen Fachkräfte schreiben ihre Kommentare dazu oder in der Abteilungsbesprechung werden gemeinschaftlich die Kommentare ergänzt. Die Kita-Leitung oder eine beauftragte pädagogische Fachkraft arbeitet die Kommentare ein und erstellt den fertigen Vorschlag, der dann in der Dienstbesprechung (mit wenig Zeitaufwand) verabschiedet wird.

Bei großen zeitlichen Ressourcen ist eine Konzeptionswerkstatt (z. B. drei Tage) des ganzen Kita-Teams hilfreich, denn dort kann auf einzelne Punkte, z. B. auf das Schreiben von Texten oder auf das Layout, genauer eingegangen werden. Vor allem aber ist es möglich, die inhaltlichen Aspekte vertieft zu erarbeiten und dafür kreative Methoden anzuwenden (siehe auch Ideen und grafische Vorschläge für Konzeptionswerkstätten in Jacobs, 2009).

Arbeiten mit der Konzeption und Aktualisierung

Die Kita-Leitung ist Vorbild und nutzt die Konzeption selbst. Sie hat sie bei jeder Dienstbesprechung dabei und kann Ideen, Veränderungen, Diskussionsergebnisse sofort selbst eintragen oder von einer beauftragten pädagogischen Fachkraft eintragen lassen. Auch trägt sie Sorge dafür, dass die Konzeption sichtbar und lebendig ist. Das kann z. B. heißen, dass Fachthemen unter Einbezug der Konzeption besprochen werden, die Konzeption in den Räumen des Teams vorhanden ist, die wichtigsten Punkte in der Kindertageseinrich-

tung ausgehängt sind und die Konzeption auch Thema auf Veranstaltungen mit Familien ist. Einmal monatlich legt die Kita-Leitung eine Stunde oder einen anderen festen Zeitrahmen im eigenen Dienstplan für die Konzeptionsarbeit fest, um beispielsweise einzelne Punkte zu überprüfen (z. B. ob sie so umgesetzt werden, wie sie festgelegt wurden oder ob Veränderungsbedarf besteht etc.). Es können auch „Konzeptionsköniginnen" bzw. „Konzeptionskönige" gekürt werden, um die geleistete Arbeit wertzuschätzen, mündlich oder durch eine kleine Anerkennung (Blumen, Pralinen, schöner Stift etc.). Die Kita-Leitung bezieht die Konzeption bei der Vorstellung der Kindertageseinrichtung für die Öffentlichkeit und die Familien immer mit ein. Bei Unstimmigkeiten im Team hat die Kita-Leitung die Aufgabe zu ergründen, woher diese kommen. Dabei bezieht sie auch die Frage ein: „Worauf haben wir uns in der Konzeption geeinigt?" Eigenmächtiges Verändern bzw. Nichteinhalten einzelner Inhalte durch pädagogische Fachkräfte sollte nicht erfolgen. Die Kita-Leitung fordert die pädagogischen Fachkräfte stattdessen auf, den Punkt im Team einzubringen, den sie praktisch nicht umsetzen.

Für das Team kann das bedeuten, dass es einen festen Konzeptionstag im Jahr gibt oder dass eine AG-Konzeption gebildet wird, die z. B. jährlich neu besetzt wird. Diese AG überarbeitet und aktualisiert einzelne Konzeptionstexte und bringt sie in regelmäßigen Abständen, z. B. halbjährlich in die Dienstbesprechung zur Diskussion und Abstimmung ein. Es kann auch eine Quartals-Konzeptions-Abteilung geben, d. h., innerhalb eines Quartals ist eine andere Gruppe oder Abteilung zuständig, einen Konzeptionstext zu überarbeiten. Denkbar ist auch, dass pädagogische Fachkräfte zu „Textmentorinnen" bzw. „Textmentoren" ernannt werden und die Patenschaft für jeweils einen bestimmten Text übernehmen, mit der Aufgabe, ihn einmal im Jahr zu überprüfen und ggf. zu überarbeiten sowie zu einem festgelegten Zeitpunkt vorzustellen.

Konzeption als pädagogisches Arbeitsmittel auf einen Blick

Nachfolgend sind noch einmal die wichtigsten Aspekte zur Konzeption als pädagogisches Arbeitsmittel auf einen Blick angegeben.

Die Konzeption als pädagogisches Arbeitsmittel …

- entsteht im Team.
- ist individuell, da von einer und für eine Kindertageseinrichtung entwickelt.
- ist für die Öffentlichkeit zugänglich.
- ist nie fertig – Konzeptionsentwicklung ist ein Prozess.
- kann arbeitsteilig erarbeitet werden.
- hat für alle so lange Verbindlichkeit, bis eine neue Vereinbarung getroffen wird.
- beschreibt mindestens die aktuelle pädagogische Arbeit mit ausgewählten Beispielen.
- kann von jeder pädagogischen Fachkraft inhaltlich begründet werden.
- ist konkret und dadurch für Außenstehende nachvollziehbar.
- bezieht die gesetzlichen und trägerinternen Grundlagen ein.
- ist mit dem Bildungsprogramm des Bundeslandes kompatibel.
- enthält die Ergebnisse der QM-Prozesse der Kindertageseinrichtung.
- braucht Zeit für die Erarbeitung und beständige Aktualisierung.



Reflexionsfragen

Welche Erfahrungen haben Sie mit der (Weiter-)Entwicklung Ihrer Kita-Konzeption?

Was funktioniert in Ihrem Team gut und was könnte anders laufen?

Für welchen Zweck nutzen Sie Ihre Kita-Konzeption?

Woran erkennen Sie, dass Sie die Kita-Konzeption nutzen?



Ideen für den fachlichen Austausch

Humorvolles Reflektieren (nicht) voranbringender Aspekte zur Konzeptions(-weiter-)entwicklung

Dauer:	ca. 20 Minuten
Material:	Stifte und Papier
Ablauf:	Stellen Sie sich gedanklich auf den Kopf indem Sie gemeinsam im Team überlegen, wie die Konzeptions(-weiter-)entwicklung garantiert misslingen kann. Mögliche Fragen wären: • Was können wir tun, damit unsere Konzeption ***niemals*** unserer tatsächlichen Arbeit entspricht? • Was können wir tun, um uns die Konzeptionsarbeit so ***schwer*** wie möglich zu machen? Sammeln und notieren Sie möglichst viele (auch verrückte) Antworten auf Ihre Frage(n). Im Anschluss daran kehren Sie dann diese Antworten um, indem Sie Aspekte sammeln, die die Konzeptions(weiter)entwicklung voranbringen. Halten Sie diese am besten schriftlich fest und ergänzen Sie, wenn Ihnen weitere begünstigende Aspekte einfallen.
Tipp:	Eine solche Übung mit dem Team durchzuführen macht viel Spaß, geht schnell und kann in einer Dienstbesprechung als aktivierender Einstieg genutzt werden.



Ideen für den fachlichen Austausch

Grundsätze für die Konzeptionsarbeit

Dauer:	ca. 30 Minuten
Material:	Moderationskarten, Stifte
Ablauf:	Tragen Sie im Team alle Regeln, Grundsätze und Vereinbarungen zusammen, die in Ihrer Kindertageseinrichtung bzw. in Ihrem Team für die Erarbeitung und Überarbeitung sowie für die Verbindlichkeit der Konzeption gelten. Schreiben Sie diese auf Moderationskarten und diskutieren Sie, welche Erfahrungen Sie mit diesen Regeln, Grundsätzen und Vereinbarungen gemacht haben. Werten Sie aus, welche Grundsätze für Sie gut funktionieren und welche Sie verwerfen möchten – so entsteht ein lebendiger Ideenpool. Halten Sie die Ergebnisse am besten schriftlich fest. Anschließend unterteilen Sie ein Flipchart-Papier in zwei Hälften und notieren die Überschriften „positive Effekte“ und „Herausforderungen“. Dann diskutieren Sie die unten aufgeführten Grundsätze vor dem Hintergrund der folgenden Fragen und fassen Ihre Gedanken und Erfahrungen dazu am Flipchart zusammen. Fragen: • Welche positiven Effekte für die Teamarbeit habe ich erlebt oder kann ich mir vorstellen? • Welche Herausforderungen kenne ich oder kann ich mir vorstellen? Grundsätze für den Umgang mit der Konzeption: • Alle müssen sich an der Konzeptionsarbeit beteiligen. • Alle dürfen ihre besonderen Kompetenzen einbringen. • Nicht alle müssen an allen Prozessen beteiligt sein • Alle müssen hinter dem Gesamtergebnis stehen und dies umsetzen. • Die Konzeption ist so lange gültig, bis eine neue Vereinbarung getroffen wird.
Tipp:	Sammeln Sie parallel zu dieser Diskussion Ideen, wie Sie mit den Herausforderungen umgehen können, und schreiben Sie diese auf.

Ideen für den fachlichen Austausch

Ressourcenanalyse und arbeitsteilige Vorgehensweise für die Konzeptions(-weiter-)entwicklung

Dauer:	ca. 20 Minuten
Material:	Mind-Map: „Kompetenzen-Analyse“ (siehe Abbildung 12), Stifte
Information:	Um die Erarbeitung und Aktualisierung der Konzeption auf realistische organisatorische und personelle Füße zu stellen, ist eine Analyse der zur Verfügung stehenden Ressourcen wichtig. Die Mind-Map „Kompetenzen-Analyse“ ist eine Möglichkeit, eine Bestandsaufnahme Ihres Teams vorzunehmen und herauszufinden: Wer kann was besonders gut?
Ablauf:	Diskutieren Sie anhand der Mind-Map „Kompetenzen-Analyse“, wie die Umsetzung einer arbeitsteiligen Vorgehensweise im Team bei der Erarbeitung und Aktualisierung Ihrer Kita-Konzeption aussehen könnte und halten Sie die Ergebnisse dazu am besten schriftlich fest. Dabei können Sie sich an folgenden Fragestellungen orientieren: • Wer übernimmt welche Aufgabe? • Wie oft kann sich das gesamte Team, eine Abteilung, die einzelne pädagogische Fachkraft und die Kita-Leitung mit dem Thema Konzeption beschäftigen? • Welche finanziellen Mittel stehen zur Verfügung und wofür setzen wir sie ein?

Quellen

Alberti, S. (2019). *Die Konzeption überarbeiten und weiterentwickeln.* Herder.

Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A., Lasson, A., & Marx, J. (2017). *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog* (W. Tietze & S. Viernickel, Hrsg., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). das netz.

Jacobs, D. (2009). *Die Konzeptionswerkstatt in der Kita: Praxisbuch.* das netz.

Mülheims, D. (2020). KitaKonzeptionsKiste (Sonderedition „Sprach-Kitas"). In D. Mülheims (Hrsg.), *Kibequa – Kitaleitung bestens qualifiziert, Onlinequalifizierung für Kitaleitungen und Fachkräfte, die dies werden wollen.* kibequa.de (Original veröffentlicht in 2018)

Sinek, S. (2020). *Frag immer erst: warum. Wie Topfirmen und Führungskräfte zum Erfolg inspirieren* (8. Auflage). Redline.

Voigt, J. (2018). *Kompetenzen-Analyse* [Unveröffentlichte Darstellung]. akademie-fuer-lernmethoden.de

4.2 Teamentwicklung

Heidi Vorholz

Wer alleine arbeitet, addiert – wer zusammen arbeitet, multipliziert.[9]

Aber:

Menschen, die miteinander zu schaffen haben, machen einander zu schaffen.[10]

Teams setzen sich aus den verschiedensten Menschen mit ganz eigenen Persönlichkeiten und Fähigkeiten zusammen, die je eine unterschiedliche Dynamik mit sich bringen. Teamentwicklungsprozesse gestalten sich daher ganz eigen und sind gleichzeitig wichtige Voraussetzung, damit die einzelnen Individuen gemeinsam eine Zielsetzung entwickeln und verfolgen können (Pfreundner, 2017). Erfahrungsgemäß sind diese Prozesse von längerer Dauer und inhaltlich-thematischer Natur oder z. B. strukturell bedingt durch eine hohe Fluktuation.

Überall, wo Menschen miteinander interagieren, entstehen auch ganz natürlich Konflikte. Unterschiedlichste Faktoren spielen bei der Entstehung eines Konflikts oder einer Krise eine Rolle. Sich bewusst zu machen, dass der eigene Einfluss auf das Gegenüber begrenzt ist, wohl aber das eigene Verhalten im Falle eines Konflikts beeinflusst werden kann, ist der erste Schritt bereits getan, denn Reflexion und eine wertschätzende Kommunikation sind die wichtigen Eckpfeiler zur Konflikterkennung und -lösung.

Um die momentane Situation eines Teams zu verstehen, um ggf. vorhandene Konflikte aufzulösen und gemeinsam einen nächsten Schritt zu fokussieren, können sich die Teams unterschiedliche Teamentwicklungsmodelle zunutze machen. Alle folgenden, kurz vorgestellten Modelle können als Einladung verstanden werden, das eigene Verhalten zu reflektieren, die eigenen Fähigkeiten in angemessenem Rahmen zu erweitern, sich der eigenen Motivation für ein bestimmtes Handeln bewusst zu werden sowie Werte und innere Überzeugungen auf den Prüfstand zu stellen.

Das Seerosenmodell

Das Seerosenmodell (siehe Abbildung 14) eignet sich zur Veranschaulichung von Normen und Werten einer Persönlichkeit und den daraus resultierenden Verhaltensmustern (Fialka, 2009). Das Modell wurde von Reiner Czichos (1993) nach dem Kulturebenen-Modell von Edgar Schein (1985) zur Beschreibung von Werten und der Veränderung dieser entwickelt.

9 arabische Weisheit https://erfolgreich-projekte-leiten.de/teamentwicklung-tuckman/
10 Friedemann Schulz von Thun

Dabei stehen auf ***erstem Niveau*** die Blätter und die Blüte für sichtbares und von anderen Personen wahrnehmbares Verhalten. Die Blätter schwimmen beweglich auf der Wasseroberfläche. Übertragen bedeutet das: Verhalten und Handeln können sich unterschiedlichen Bedingungen anpassen und sind veränderbar, solange sie mit den eigenen Wertevorstellungen und Normen konform sind.

Die Stängel stehen auf dem ***zweiten Niveau*** für Einstellungen, pädagogische Haltungen, Beziehungen, Rollenverständnisse sowie unausgesprochene Regeln, Tabuthemen oder Glaubenssätze. Diese sind als solche für das Umfeld nicht sichtbar, lassen sich aber über Verhalten und Handeln erschließen.

Auf ***drittem Niveau*** bilden die Wurzeln eine feste Verankerung. Sie stellen die individuellen Werte und Normen jedes einzelnen Menschen dar und beinhalten das Lebenskonzept, die Weltanschauung, das Menschenbild und das Lebensmotto. Die Wurzeln sind das persönliche Werteprofil, dass das Handeln in verschiedenen Situationen bestimmt. Sie sind fest in der Persönlichkeit verankert und nur schwer veränderbar.

Das Modell kann in verschiedenen Kontexten eingesetzt werden und dabei helfen, Teamziele bzw. -werte sichtbar zu machen und in Schlüsselsituationen unterschiedliche Verhaltensweisen zu analysieren. Dabei ist es möglich, sich teilweise auf greifbare Faktoren wie Daten und Fakten zu stützen, teilweise sind Aspekte

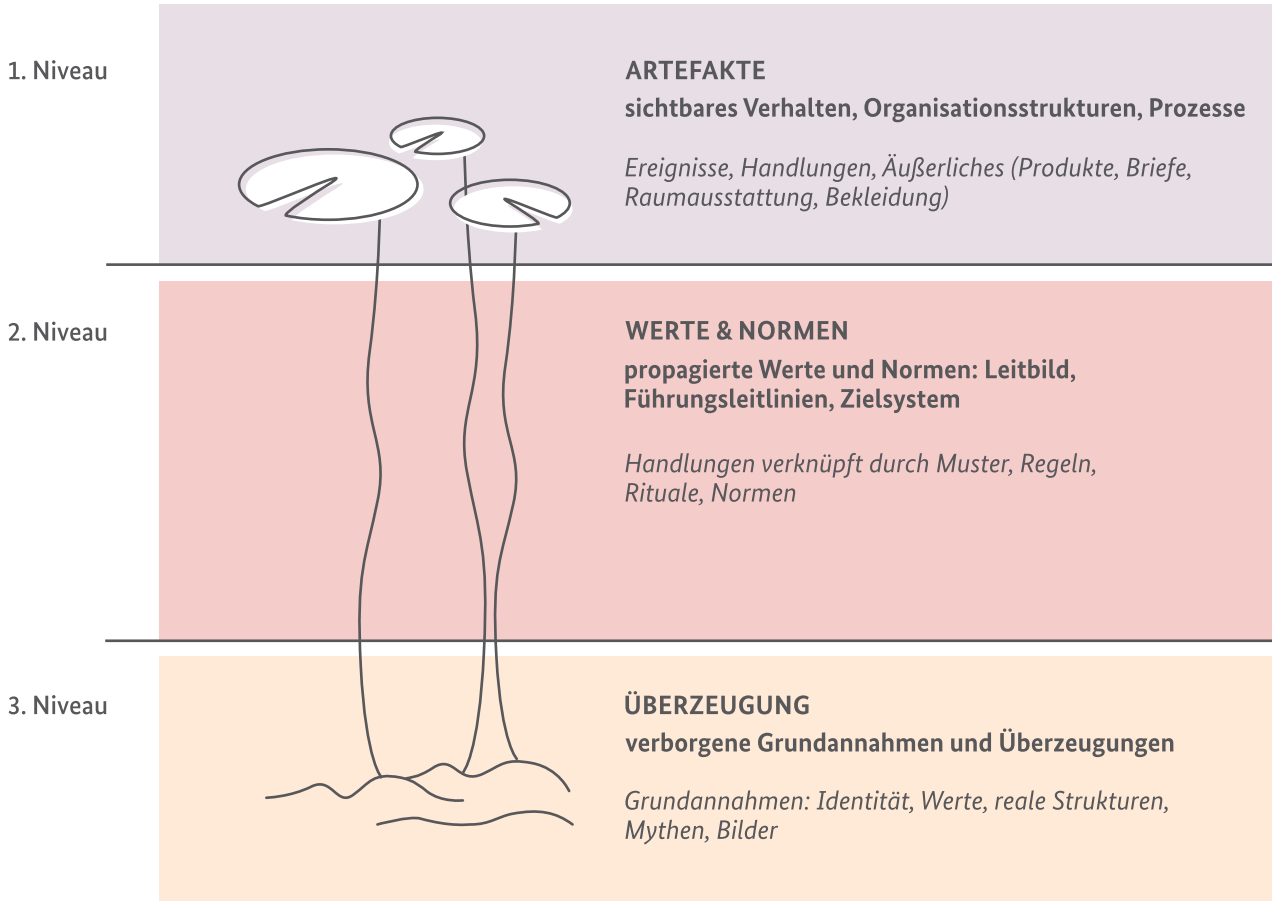


Abbildung 14: *Seerosenmodell (eigene Darstellung in Anlehnung an Schein, 1985, siehe Czichos 1993)*

aber nur schwer fassbar. Gerade Alltagssituationen, wie z. B. die Gestaltung der Bring- und Abholsituationen, der Pausenzeiten, der Umgang miteinander oder die Feedbackkultur innerhalb des Kollegiums, sollten oft hinterfragt werden. Dazu werden Fragen aufgeworfen, die darlegen, welches Verhalten zu beobachten ist, welche Einstellungen oder Bedürfnisse dahinterstecken und welche Werte zugrunde liegen. Daran kann anschließend das eigene Verhalten und das des Teams ausgerichtet werden. Für ein Team ist es hilfreich, sich seiner gemeinsamen Werte bewusst zu werden und insbesondere Vorbehalte und Ressentiments aufzudecken. Dabei sind individuelle und konkrete Vereinbarungen nur auf der Ebene des sichtbaren Verhaltens sinnvoll.



Reflexionsfragen

Lässt sich das Modell für Konflikte in Ihrem Arbeitsalltag anwenden?

Welche Verhaltensweisen zeigen Sie oder Kolleginnen und Kollegen in bestimmten (Konflikt-)Situationen (Blätter)? Welche Normen und Werte stehen hinter den gezeigten Verhaltensweisen (Stängel)? Welche Überzeugungen liegen vor (Wurzeln)?

Welcher Ruf oder welche Trägerkultur beeinflussen Sie in Ihrer Arbeit? Worin unterscheiden sich die Werte Ihres Trägers und Ihre eigenen?

Welche Alltagssituationen und Rituale haben Sie im Team schon lang nicht mehr bewusst beobachtet, weil sie so normal geworden sind? Welche Blätter, Stängel und Wurzeln bestimmen hier Ihr Verhalten?

(nach Fialka, 2009)

Das Eisbergmodell

In der Kommunikationspsychologie wird das Eisbergmodell (siehe Abbildung 15) häufig eingesetzt, um zu veranschaulichen, dass „in Kommunikationsprozessen nur ein Bruchteil der gesamten Kommunikation, verglichen mit der Spitze eines Eisberges, sichtbar ist, während die mächtige Basis unter der Wasseroberfläche verborgen bleibt“ (Motschnig & Nykl, 2009).

Es gibt sowohl sichtbare als auch unsichtbare Konflikte. Oftmals werden jedoch ausschließlich die Symptome, also das beobachtbare Verhalten, eines Konflikts wahrgenommen. Einigen Konflikten liegen aber tiefere Konfliktebenen zugrunde, welche durch die Kommunikation im Team sichtbar gemacht werden können. Zur Klärung der Konflikthintergründe hilft das Eisbergmodell, welches sich auf Sigmund Freuds allgemeine Theorie der Persönlichkeit stützt.

„Freud (…) war der Überzeugung, daß die Gedanken und die Verhaltensweisen, die einer Person bewusst werden, nur ein kleiner Anteil seiner fortlaufenden Erfahrung ausmachen und daß die bestimmenden Einflüsse auf bewusste Gedanken und auf das beobachtbare Verhalten irrational, unbewusst und von früheren Entwicklungsphasen abhängig seien, d. h. [sic] jede Schicht beeinflusst die darüberliegende“ (Zimbardo, 1978, S. 300).

Ruch und Zimbardo (1974) beziehen sich daher in Anlehnung an Freuds Qualitäten des Psychischen auf drei psychische Teile der Persönlichkeit. Heutzutage wird im Eisbergmodell nur noch in zwei Teile unterschieden: Bewusstes (meint sichtbares Verhalten) und Unbewusstes (symbolisiert die Werte, Gefühle, Motive und Wahrnehmungen unserer Persönlichkeit oder unseres Konfliktes).

Wenn Konflikte als Eisberg wahrgenommen werden, wird deutlich, dass die unterschiedlichen Konflikthintergründe nicht immer sichtbar sind und erst entschlüsselt werden müssen. Da sich der Großteil des Konfliktes unter der Wasseroberfläche befindet, besteht die Gefahr für das Team, miteinander zu kollidieren und sich misszuverstehen. Unterschiedliche Interessen oder Bedürfnisse, Wertevorstellungen,

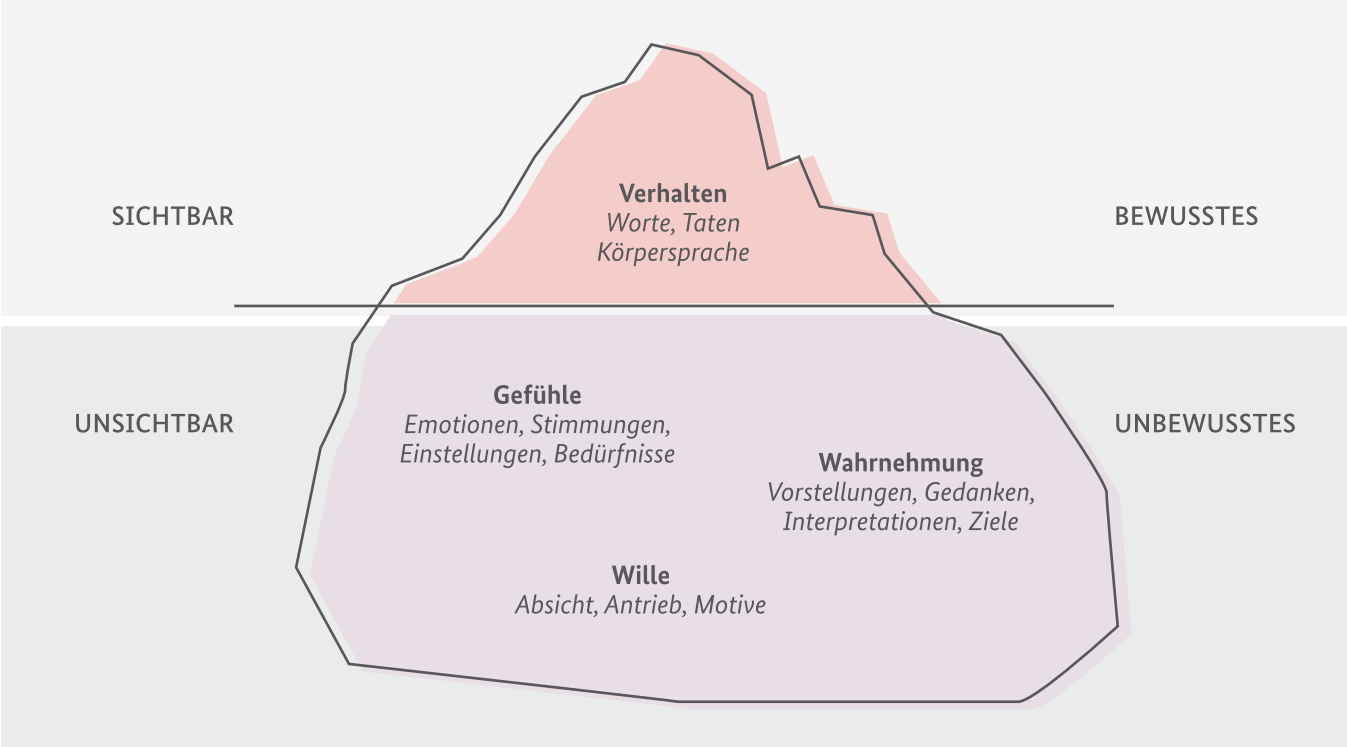


Abbildung 15: *Eisbergmodell – Nur die Spitze des Eisbergs ist sichtbar! (eigene Darstellung in Anlehnung an Sigmund Freud, 1920er)*

verletzte Gefühle oder Ängste können zu Konfliktsituationen führen. Daher ist es wichtig, sich nicht nur oberflächlich mit dem sichtbaren Konflikt auseinanderzusetzen und nur das wahrnehmbare Verhalten zu beurteilen. Gerade die unsichtbaren Teile des Eisbergs müssen durch gute Kommunikation erkennbar gemacht werden, um Verhalten richtig deuten und Konflikte lösen zu können (Wenzel, 2008, S. 35).



Reflexionsfragen

Lässt sich das Eisberg-Modell zum Umgang mit Konflikten in Ihrem Arbeitsalltag anwenden? Welche sichtbaren Verhaltensweisen zeigen sich in Konfliktsituationen?

Welche Gefühle spielen dabei eine Rolle? Wie nehmen Sie sich gegenseitig im Alltag und in herausfordernden Situationen wahr?

Welche Absichten und Motive verbergen sich hinter Ihrem Verhalten? Welche Motive vermuten Sie hinter dem Verhalten Ihrer Teamkolleginnen und -kollegen?

Krisenmodell

1964 entwickelte Gerald Caplan ein Krisenmodell, welches an die Psychoanalyse und frühere Stresstheorien anknüpft. Caplan versuchte ein konturiertes Krisenkonzept zu entwickeln und bestimmte daraus folgende Charakteristika:

„Das menschliche Verhalten im Krisenkontext (...) [ist] bestimmt durch die Interaktion von der Situation, Persönlichkeitsmerkmalen, kulturellen Faktoren und Interaktionen mit bedeutsamen anderen Personen. Zudem (...) [lässt] sich dieses Verhalten in eine relativ kleine Zahl von Verhaltensmustern klassifizieren. Krisen (...) ähneln (...) einander in bestimmten fundamentalen Merkmalen (... .) Der konkrete Verlauf

einer Krise (hängt) von spezifischen Faktoren ab, wie zum Beispiel der Art der wahrgenommenen Gefahr, den zur Verfügung stehenden Bewältigungsressourcen oder der Unterstützung durch das soziale Umfeld“ (Schwarz, 2010, S. 64).

Je nach Ereignis und bereits erworbenem Bewältigungsrepertoire kann es einer Person gelingen, eine Belastung zu regulieren und Stabilität zu erhalten. Erfordert das Ereignis jedoch eine Veränderung in den Einstellungen und Werten dieser Person oder das Erlernen (Ausüben) neuer Verhaltensweisen, kann die Person in einen krisenhaften Zustand gelangen. Dieses Krisenempfinden ist subjektiv (ebd.).

Caplan beschreibt, dass durch eine Krise, also eine Situation, die als gefährlich und unlösbar wahrgenommen wird, die Balance des Normalzustandes zwischen Hilflosigkeit und Hoffnung hin und her schwingt (ebd., siehe Abbildung 16):

Kann die Person eine qualitative Entwicklung im Sinne der Einstellungsänderung vornehmen und die Situation selbst zum Besseren gestalten, wird die Krise als Herausforderung für positiven Wandel gesehen.

Gelingt es nicht, eine neue Stabilität zu erlangen, kommt es zu einer Fehlentwicklung, welche als Verzweiflung, Resignation oder auch Verdrängung des Problems sichtbar wird.

Die Krise kann die betroffene Person auch in einen neuen Gleichgewichtszustand bringen, welcher aber keine längerfristigen Veränderungen veranlasst, da sich die Person der veränderten Situation nur anpasst.

Für welchen Weg sich Betroffene entscheiden, hängt stark von den inneren Glaubenssätzen und den subjektiv möglichen Handlungsoptionen ab. Je größer das Gefühl ist, Einfluss auf die Umgebung und Rahmenbedingungen der jeweiligen Situation zu haben, desto handlungsfähiger erleben sich die Personen.



Reflexionsfragen

Gibt es oder gab es (wiederholte) Krisensituationen in Ihrer Einrichtung? Wie konnten die Krisen überwunden werden?

Wie haben Sie den Krisenprozess persönlich wahrgenommen? Inwiefern hat die Krisensituation Ihren Alltag bzw. Normalzustand verändert?

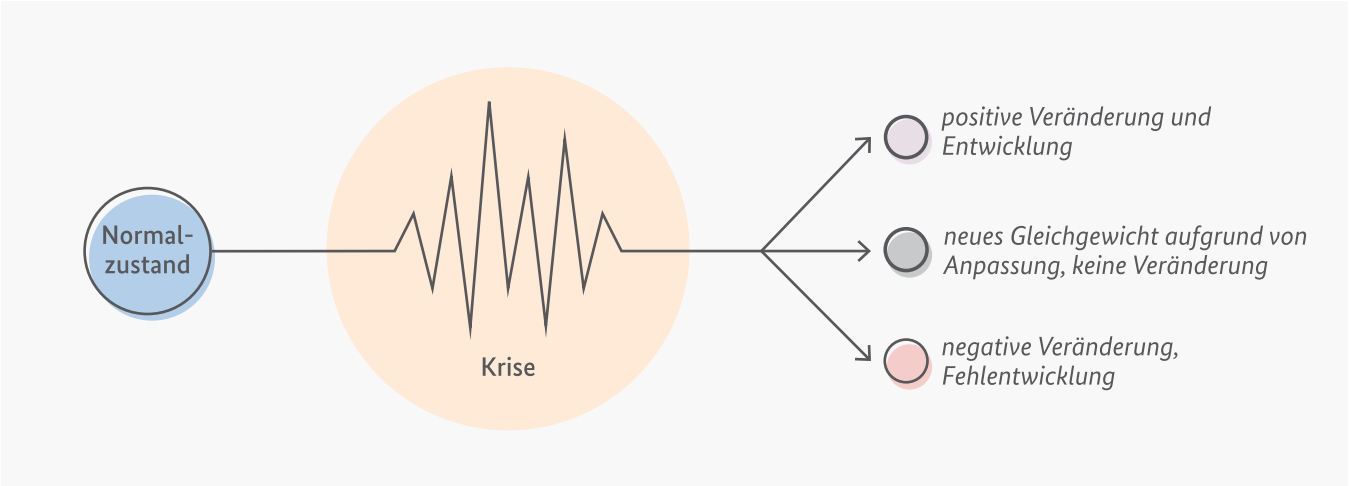


Abbildung 16: *Krisenprozess (eigene Darstellung in Anlehnung an Caplan, nach Schlieper-Damrich, 2013)*

Die Teamentwicklungsuhr

Eines der bekanntesten Modelle ist das vom amerikanischen Psychologen Bruce M. Tuckman 1965 entwickelte und 1977 erweiterte Fünf-Phasenmodell (Tuckmann & Jensen, 1977/2010, siehe Abbildung 17).

Die erste Phase ***forming*** (formen/bilden) umfasst das Kennenlernen sowie die Orientierung in einem neuen Team. Die Umgangsformen in dieser Phase untereinander sind in der Regel zurückhaltend und formell, das Handeln orientiert sich an akzeptierten Verhaltensweisen und Vorbildern.

In der zweiten Phase ***storming*** (stürmen) lernen sich die neuen Teammitglieder besser kennen. In dieser Phase können Rollen- sowie Positionskonflikte auftreten – es wird „stürmisch". Jedes Teammitglied sucht seinen Platz.

Die dritte Phase ***norming*** (regeln) ist die Phase der Organisation, in der sich gewisse Prozesse und Regeln herausbilden, nach denen das Team miteinander arbeiten möchte. Die verschiedenen Rollen und Positionen sind gefunden und es entsteht ein Zusammengehörigkeitsgefühl, in dem Konflikte in der Regel konstruktiv ausgetragen werden können.

Das Team wird nach den wichtigen Findungsphasen in der vierten Phase ***performing*** (durchführen/umsetzen) zu einer Einheit, die effizient und eigenständig zusammenarbeitet. Der Umgang miteinander ist von Wertschätzung und gegenseitigem Respekt geprägt. Die Regeln und Rollen, die sich in der *norming*-Phase entwickelt haben, greifen gut ineinander und es herrscht ein für alle Beteiligten zufriedenstellendes Arbeitsklima.

Die fünfte Phase ***adjourning*** (beenden) wurde erst später von Tuckmann hinzugefügt. Diese Phase ist nicht für alle Teams relevant, da sie sich auf solche

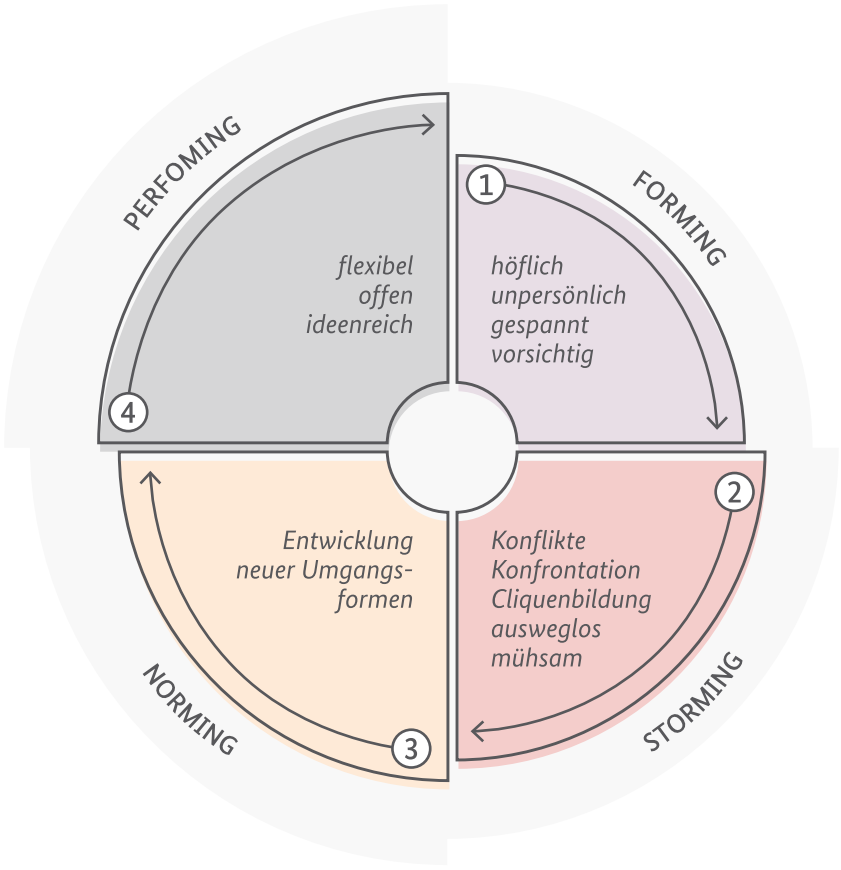


Abbildung 17: *Teamentwicklungsuhr (eigene Darstellung in Anlehnung an Tuckmann, 1965 nach Tuckmann & Jensen, 1977/2010)*

bezieht, die für eine begrenzte Zeit einen gemeinsamen Auftrag haben und nach Abschluss getrennte Wege gehen. Das trifft z. B. auf Mitglieder eines Projektteams zu. In dieser Phase gilt es, die Gedanken und Emotionen, die das bevorstehende Ende mit sich bringt, wahrzunehmen und ihnen Raum zu geben, die erbrachte Leistung angemessen zu würdigen und das Ende aktiv zu gestalten.

In der Realität kommt es vor, dass Teams zwischen den Phasen vor- und zurückspringen und sich beispielsweise nach einer *performing*-Phase wieder neue Rollen oder Regeln ergeben, die dann mit der Zeit manifestiert werden. Gerade mit Blick auf Veränderungen und häufige Personalwechsel bietet dieses Modell eine gute Möglichkeit, den aktuellen Status der Teamentwicklung zu reflektieren und darüber mit allen Teammitgliedern in den Austausch zu treten (siehe auch Idee „Anwendung der Teamentwicklungsuhr zur Standortbestimmung"). Für die Leitung der Kita-Teams bedeuten Veränderungen natürlich auch diverse Herausforderungen, die unter anderem mit Methoden aus der Teamentwicklung und dem Coaching angegangen werden können.

Grundsätzlich ist es allen Teammitgliedern wichtig, Wertschätzung zu erhalten, als Teil des Teams wahrgenommen zu werden und zu merken, dass das eigene Handeln eine Wirksamkeit für „das große Ganze" entfaltet. Elementar sind hierbei Transparenz und Kommunikation seitens der Teamleitung. Zusätzlich könnten Arbeitsgruppen aus wechselnden Teammitgliedern eingesetzt werden, bei denen jede bzw. jeder eine Aufgabe innerhalb eines Kleinteams übernimmt und somit zum Wohl des gesamten Teams beiträgt.

Ein wesentlicher Faktor, der die Arbeit eines Teams bestimmt, ist die Art und Weise, wie im Team kommuniziert wird. Ein Team setzt sich aus verschiedenen Individuen zusammen, die ihre eigenen Persönlichkeiten und ihre eigenen Geschichten mitbringen. Manche Teammitglieder sind kommunikationsfreudig und bringen sich zu jedem Thema in einer Teamsitzung ein, andere sind eher zurückhaltend und ergreifen seltener das Wort. Doch gerade die Heterogenität eines Teams bietet viele interessante Sichtweisen und ist ein gewinnbringender Pool an neuen Ideen. Die Basis für gute Zusammenarbeit im Team ist eine gute, offene und wertschätzende Kommunikation.



Reflexionsfragen

Wie ließe sich die Teamentwicklungsuhr in Ihrem Arbeitsalltag anwenden?

In welcher Phase/welchen Phasen verorten Sie Ihr Team bzw. deren Mitglieder aktuell? Woran bemerken Sie dies?

Welche Faktoren können die *performing*-Phase positiv beeinflussen?

Idee für den fachlichen Austausch

Anwendung der Teamentwicklungsuhr zur Standortbestimmung

Dauer:	ca. 30 Minuten
Material:	Ausdruck der Teamentwicklungsuhr, Klebepunkte
Information:	Wenden Sie die Teamentwicklungsuhr im Team an, um die unterschiedlichen oder auch ähnlichen Positionen der Teammitglieder zu visualisieren und in einen Austausch zu kommen.
Ablauf:	Teilen Sie unterschiedlich farbige Klebepunkte an Ihr Team aus und lassen Sie die einzelnen Mitglieder ihre Position auf einer großen Teamentwicklungsuhr markieren. Sprechen Sie im Nachgang über Unterschiede, Gemeinsamkeiten und bestimmen gemeinsam den Startpunkt für einen bestimmten Teamentwicklungsprozess oder sammeln und tauschen sich aus, was Sie brauchen, um auf eine gemeinsame Position zu kommen. Bei der Interpretation der Positionen können Sie folgende Punkte zur Unterstützung nutzen: • Markieren Gruppenmitglieder ihr Team in der *forming*-Phase, befinden sie sich noch am Anfang der Teamentwicklungsphase. In dieser Phase lernen sich die Mitglieder kennen. Sie halten sich mit persönlichen Gefühlen zurück, testen akzeptierte Verhaltensweisen und versuchen sich an Leitfiguren (wie der Kita-Leitung) zu orientieren. • In der *storming*-Phase kann es zu Auseinandersetzungen zwischen den Teammitgliedern kommen, da persönliche Standpunkte vertreten und Territorien verteidigt werden. In diesen Phasen kann es zu Cliquenbildung kommen und eine Rangordnung im Team kann entstehen bzw. erkennbar werden. • Die *norming*-Phase zeichnet die Herausbildung von gemeinsam erarbeiteten Verhaltensweisen und Interaktionsnormen aus. Die Teammitglieder akzeptieren und schätzen die Entwicklung im Team und ein Wir-Gefühl setzt ein. • Wichtig ist, dass die Entwicklungsphasen nicht kontinuierlich verlaufen. Das bedeutet, dass es immer wieder Rückschritte geben wird, die erkannt und kommuniziert werden müssen. Gerade in den Phasen *storming* und *norming* stagniert häufig der Gruppenprozess. Die einsetzende Schwerfälligkeit muss von außen (z. B. durch die Kita-Leitung) gebrochen und eingesessene Rituale, Muster und Traditionen müssen hinterfragt werden. Das wiederum bedeutet, dass in der *storming*-Phase Konflikte als dynamische Reifungsprozesse anzusehen sind. • In der letzten Phase der Teamentwicklung verfügen die Gruppenmitglieder über eine hohe Teamidentifikation und ein ausgeprägtes Wir-Gefühl. Sie sind vertraut mit den individuellen Stärken und Schwächen der einzelnen Teammitglieder und sind bereit, Verantwortung zu übernehmen und den Teamentwicklungsstand regelmäßig zu überprüfen.

Quellen

Caplan, G., Mason, E. A., & Kaplan, D. M. (2000). *Four Studies of Crisis in Parents of Prematures. Community Mental Health-Journal, 36*, 25–45. https://doi.org/10.1023/A:1001800626553 (Original veröffentlicht 1965)

Czichos, R. (1993). *Creaktivität und Chaos-Management.* Ernst Reinhardt.

Fialka, V. (2009). *Wie Sie Ihr Profil entwickeln und nach außen tragen: Leitbild- und Profilentwicklung.* Herder.

Motschnig, R., & Nykl, L. (2009). *Konstruktive Kommunikation: Sich und andere verstehen durch personenzentrierte Interaktion.* Klett-Cotta.

Pfreundner, M. (2017). *Teamentwicklung.* Herder.

Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership.* Jossey-Bass.

Schlieper-Damrich, R. (Hrsg.). (2013). *Krisencoaching. Den Brüchen im Leben kraftvoll trotzen.* managerSeminare.

Schwarz, A. (2010). *Krisen-PR aus Sicht der Stakeholder. Der Einfluss von Ursachen- und Verantwortungszuschreibungen auf die Reputation von Organisationen.* Springer VS.

Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (2010). Stages of small-group development revisited. *Group Facilitation: A Research and Applications Journal, 10*, 43–48. (Neudruck von "Stages of small-group development revisited," 1977, Group and Organization Management, 2(4), 419–426, https://doi.org/10.1177/105960117700200404)

Wenzel, C. (2008). *Konfliktbearbeitung durch Mediation aus berufspädagogischer Sicht: Theoretische Grundlagen, Qualifizierungsansätze und Umsetzungsempfehlungen für mediatives Arbeiten in der Schule.* kassel university press.

Zimbardo, P. G. (1978). Theorie und Beurteilung der Persönlichkeit. In P. G. Zimbardo & F. L. Ruch, *Lehrbuch der Psychologie. Eine Einführung für Studenten der Psychologie, Medizin und Pädagogik* (W. F. Angermeier, J. C. Brengelmann, & T. J. Thiekötter, Hrsg., 3., neubearbeitete Ausgabe, S. 295–338). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-08326-0_8

4.3 Kollegiale Beratung

Heidi Vorholz

Grundgedanke

Die Kollegiale Beratung ist eine Methode, mit der berufliche Herausforderungen und Fragestellungen im kollegialen Austausch strukturiert und lösungsorientiert bearbeitet werden können (Tietze, n.d.). Anders als z. B. bei der Supervision gibt es bei diesem Verfahren keine von außen kommende Person, die den Prozess steuert. Die Teilnehmenden führen die Kollegiale Beratung eigenverantwortlich in selbstangeleiteten Gruppen durch. Dafür sollten in jedem Fall bestimmte Vereinbarungen getroffen werden. Schmid, Veith und Weidner (2013) nennen folgende: „Als Rahmen sollten verschiedene Arbeitsvereinbarungen und grundsätzliche Werte festgelegt werden. Als solche sind Wertschätzung, Kompetenzzuschreibung, Ressourcen- und Lösungsorientierung, aktive Beteiligung, Verbindlichkeit, Zeit- und Fokusdisziplin, Bereitschaft zur Offenheit und Authentizität, Selbstverantwortung und Eigenständigkeit sowie Bereitschaft zu einer Vertrauenskultur aus unserer Sicht die wesentlichen" (S. 16).

Ablauf der Kollegialen Beratung

Die Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Verfahren, das den Teilnehmenden sowohl den Raum gibt, sich zu äußern und aktiv zu beteiligen, als auch zuzuhören und Ideen zu sammeln. Sie wird idealerweise in Gruppen von sechs bis neun Personen durchgeführt, die freiwillig teilnehmen und sich hierfür regelmäßig treffen können. Diese Gruppen können aus Kolleginnen und Kollegen bestehen, die im selben Team oder in unterschiedlichen Teams arbeiten und aus allen Hierarchieebenen kommen. Die an der Kollegialen Beratung teilnehmenden Personen haben die Möglichkeit, Fragestellungen mitzubringen, von bestimmten Problemen zu berichten oder Praxisfälle vorzustellen. Pro Kollegialer Beratung wird eine solche Fragestellung oder ein solcher Problem- bzw. Praxisfall bearbeitet.

Beispiele für Fragestellungen/Probleme aus der pädagogischen Praxis können sein:

„Eine meiner Kolleginnen reagiert in letzter Zeit ständig verärgert und abweisend, wenn ich sie um etwas bitte. Ich weiß nicht, warum und wie ich damit umgehen soll."

„Ich möchte als Leitung den Prozess der Konzeptionsüberarbeitung in Gang bringen. Wie kann ich mein Team dafür begeistern?"

Während der Kollegialen Beratung übernimmt eine teilnehmende Person die Moderation des Beratungsgesprächs und bezieht dabei die Erfahrungen und Ideen aller Teilnehmenden aktiv ein. Unter ihrer bzw. seiner Anleitung beraten alle Beteiligten die von der sogenannten fallgebenden Person eingebrachte Fragestellung, das Problem oder den Praxisfall und suchen gemeinsam nach Anregungen und Lösungsideen. Die Durchgänge können je nach Fragestellung oder Problem-/Praxisfall und Methodenwahl unterschiedlich lang sein. In der Regel dauert eine Kollegiale Beratung ca. 45 – 60 Minuten.

Die sechs Phasen der Kollegialen Beratung nach Tietze (2018)

Eine weitverbreitete Vorgehensweise der Kollegialen Beratung ist der Ablauf in sechs Phasen nach Kim-Oliver Tietze (2018). In der ersten Phase, dem ***Casting***, werden folgende Rollen für die Kollegiale Beratung besetzt: die Moderatorin bzw. der Moderator ***M***, eine fallgebende Person ***F***, eine zeitnehmende Person ***Z*** und eine oder mehrere beratende Personen ***B*** sowie eine protokollierende Person ***P***. Diese Phase nimmt etwa 5 bis 10 Minuten in Anspruch.

Die Moderatorin/der Moderator M:
M leitet die Gruppe durch den Prozess der Kollegialen Beratung. ***M*** initiiert die Besetzung der Rollen, hilft ***F*** durch spezifisches Nachfragen ihr Thema darzustellen und eine Schlüsselfrage zu finden. ***M*** entscheidet sich nach Absprache mit Person ***F*** und den übrigen Teilnehmenden für die Methode, die zur Beratung von ***F*** und der Bearbeitung ihrer Fragestellung eingesetzt wird. ***M*** achtet zudem auf ein respektvolles Miteinander.

Die fallgebende Person F:
F bringt eine Fragestellung, ein Problem oder einen Praxisfall in die Gruppe ein, formuliert eine Schlüsselfrage und kann eine Methode zur Bearbeitung der Fragestellung vorschlagen. Die Schlüsselfrage richtet sich an die beratenden Personen ***B*** und stellt dar, was ***F*** konkret wissen möchte.

Die zeitnehmende Person Z:
Z hat die Uhrzeit im Blick und achtet auf die Einhaltung des zeitlichen Rahmens.

Die beratenden Personen B:
Die anderen Teilnehmenden nehmen die Rolle der Beratenden ein und werden von ***M*** für die Dauer der Kollegialen Beratung angeleitet. Sie hören ***F*** zu, stellen Verständnisfragen und äußern in der Beratungsphase ihre Gedanken, Ideen und Sichtweisen.

Die protokollierende Person P:
P notiert die Fragestellungdas Problem/den Praxisfall/die Schlüsselfrage sowie weitere Fragen und die Ideen von ***B***. Ziel ist es, ***F*** am Ende viele mögliche Antworten bzw. Ideen auf ihre Schlüsselfrage zu geben, sodass sie mit verschiedenen Lösungsvorschlägen aus der Kollegialen Beratung herausgeht.

Nach der Besetzung der oben beschriebenen Rollen folgt die zweite Phase, die ***Spontanerzählung***. ***F*** schildert ihre/seine Fragestellung bzw. das Problem oder den Praxisfall. Dafür hat ***F*** ca. 5 bis 10 Minuten Zeit. ***M*** unterstützt ***F*** durch gezieltes Nachfragen und Wiederholen/Zusammenfassen der Schilderungen. Die kollegial beratenden Personen ***B*** können in dieser Phase offene Fragen zum Verständnis stellen. Mögliche Fragen können sein:

- Wie war die Situation genau?
- Was ist davor passiert?
- Was ist danach passiert?
- Wer war an der Situation beteiligt?
- Was müsste aus deiner Sicht als nächstes passieren?
- Kannst du das noch detaillierter erklären?
- Wie waren die genauen Umstände?
- Waren noch andere Personen dabei?
- Wie würden diese Personen die Situation schildern?
- Was macht die Situation mit dir?
- Was wäre das Schlimmste, was passieren könnte?
- Was wäre das Beste, was passieren könnte?
- Was brauchst du?
- Was würde dir Sicherheit geben?
- Was wünschst du dir?
- Was wäre ein Erfolg für dich?
- Erzähle die guten Seiten der Geschichte!

Wichtig ist, dass zu diesem Zeitpunkt noch keine Lösungsvorschläge gegeben werden. Am Ende dieser Phase sollten alle Teilnehmenden ausreichend über den Fall und den dazugehörigen Kontext informiert sein.

In der dritten Phase wird für den geschilderten Fall eine passende ***Schlüsselfrage*** formuliert (ca. 5 bis 10 Minuten). ***M*** bittet die fallgebende Person ***F***, zu beschreiben, welche Schlüsselfrage sie bezüglich ihrer Fragestellung, ihres Problems/Praxisfalls an die beratenden Personen hat. ***F*** stellt ihre/seine Schlüsselfrage vor, für die sie bzw. er sich Ideen/Lösungsvorschläge in dieser Kollegialen Beratung wünscht. ***F*** kann sich bei der Formulierung der Schlüsselfrage Unterstützung von ***M*** holen. Wenn ***F*** größere Schwierigkeiten mit der Formulierung der Schlüsselfrage hat, kann zur Unterstützung auch die Methode „Schlüsselfrage (er-)finden“ eingesetzt werden: Hierbei bittet ***M*** die kollegial beratenden Personen ***B***, Ideen für Fragen zu sammeln. Dabei geht es noch nicht darum, die richtige Schlüsselfrage zu formulieren, sondern ***F*** verschiedene Fragen anzubieten, aus denen sie/er sich die Frage auswählen kann, die am passendsten ist.

Wenn eine passende Frage gefunden worden ist, geht es in die vierte Phase, die ***Methodenwahl***. ***M*** leitet die Auswahl einer Methode an, mit der die Schlüsselfrage bearbeitet werden soll. Alle Teilnehmenden können eine Methode vorschlagen und unter Anleitung von ***M*** eine Methode auswählen. Diese wird dann kurz

erläutert, damit alle wissen, wie sie vorgehen sollen. Diese Phase nimmt ca. 15 Minuten Zeit in Anspruch.

Tietze (n.d.) nennt verschiedene Methoden, die sich im Rahmen Kollegialer Beratung eignen. Nachfolgend werden drei dieser Methoden vorgestellt und kurz erläutert.

Methode 1: Ideen sammeln/Brainstorming
Das Sammeln von Ideen – das Brainstorming – eignet sich besonders gut, wenn es darum geht, möglichst viele unterschiedliche Ideen zu formulieren, z. B. bezogen auf die Schlüsselfrage: *„Was kann ich tun, damit mein Team Lust darauf hat, unsere pädagogische Konzeption weiterzuentwickeln?“* Beim Zusammentragen der Ideen sind Kreativität und Fantasie erwünscht, Ideen anderer dürfen aufgegriffen und weiterentwickelt, jedoch nicht kritisiert werden.

Methode 2: Kopfstand-Brainstorming
Auch diese Methode ist eine kreative Möglichkeit, nach Lösungen oder Ideen zu suchen, wenn man z. B. die Schlüsselfrage der fallerzählenden Person „auf den Kopf stellt“, das heißt, dass man die Inhalte ins Gegenteil verkehrt. Es wird somit beraten, wie die fallgebende Person das Gegenteil von dem erreichen könnte, was sie eigentlich anstrebt.

Beispiel: Statt zur Schlüsselfrage *„Was kann ich tun, damit mein Team Lust darauf hat, unsere pädagogische Konzeption weiterzuentwickeln?“* sammeln die beratenden Personen Ideen zu der Schlüsselfrage *„Was kann ich tun, damit mein Team überhaupt keine Lust darauf hat, unsere pädagogische Konzeption weiterzuentwickeln?“*. ***M*** formuliert einen Vorschlag für die Kopfstand-Schlüsselfrage. Wenn sie für ***F*** passt, wird mit einer zehnminütigen Ideensammlung begonnen. Die Ideen sollten immer protokolliert werden. Nach den zehn Minuten fragt ***M***, ob ***F*** die gesammelten Ideen ausreichen. Ist dies der Fall, wird jede Kopfstand-Idee nacheinander wieder umformuliert.

Methode 3: Resonanzrunde
Bei dieser Methode berichten die Teilnehmenden, was sie empfunden haben, während sie der Spontanerzählung von ***F*** zuhörten. Das Beschreiben der Empfindungen kann ***F*** Hinweise auf verschiedene Details ihrer bzw. seiner Darstellung geben und damit mögliche Lösungswege aufzeigen. Auch empfinden die fallgebenden Personen dies als Wertschätzung, wenn andere Personen an ihren Problemen oder Fragestellungen Anteil nehmen, Interesse zeigen und ihre Empfindungen dazu mitteilen.

Weitere Methoden, die bei einer Kollegialen Beratung eingesetzt werden können, finden sich z. B. in der Methodensammlung des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“, einzusehen auf dem Portal „Frühe Chancen“ (https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/aus-der-praxis/methodensammlung/).

In der fünften Phase der ***Beratung*** wird ***F*** im Rahmen der vorher ausgewählten Methode zu ihrer bzw. seiner Schlüsselfrage beraten, d. h., ***B*** formulieren ihre Beiträge nach entsprechend ausgesuchter Methode. ***F*** hört sich die Beiträge/Ideen an. Es geht nicht darum, sich auf eine Lösung zu einigen, sondern vielfältige, auch ungewöhnliche, nicht naheliegende Ideen und Anregungen zu bekommen, aus denen sich die fallgebende Person etwas Passendes für sich heraussuchen kann. Die zeitnehmende Person ***Z*** achtet auf die Einhaltung der vorgegebenen Zeit von ca. 20 Minuten. Jede beratende Person soll jeweils nur einen Beitrag pro Wortmeldung abgeben.

Die sechste Phase bildet den ***Abschluss*** der Kollegialen Beratung. ***M*** fragt ***F*** abschließend, welche Ideen im Hinblick auf die anfängliche Schlüsselfrage hilfreich waren. ***F*** gibt hierzu eine Rückmeldung, bedankt sich für die Beratung und kann ***M*** abschließend eine Rückmeldung für die Art der Moderation geben (ca. 5 Minuten).

Damit endet ein Durchgang einer Kollegialen Beratung. Bei Bedarf kann die Gruppe in eine nächste Runde starten. Dabei wechseln die Teilnehmenden die Rollen, sodass alle, die es möchten, ihre Fragestellungen, Probleme oder Praxisfälle in der Gruppe bearbeiten bzw. ihre Beratungskompetenz einsetzen und weiterentwickeln können.

Fazit

Eine Kollegiale Beratung durchzuführen, heißt, dass sich die Teilnehmenden Respekt, Interesse und Wertschätzung entgegenbringen. Diese Methode transportiert zudem die Überzeugung, Herausforderungen selbst meistern und miteinander Lösungen für Probleme finden zu können. Damit werden Personen, die Probleme haben, zu Personen, die ihre Fälle mit Unterstützung anderer selbst lösen. „Dies ist deshalb wichtig, weil die fortwährende Delegation von Schwierigkeiten an Dritte zu einer schleichenden Entprofessionalisierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern führen kann“ (Schlee & Mutzeck, 1996, S. 15).

Wenn Probleme jedoch zu groß sind oder aufgrund vorhandener Konflikte, z. B. innerhalb eines Teams, keine offene, vertrauensvolle Atmosphäre gegeben ist, sollte auf externe Hilfe, z. B. durch Supervision, zurückgegriffen werden. Die Praxis zeigt jedoch häufig, dass es sehr hilfreich und oft auch ausreichend sein kann, mit der Methode der Kollegialen Beratung strukturiert, vertrauensvoll und selbstverantwortlich Herausforderungen anzugehen.



Reflexionsfragen

Wie können Sie in Ihrer Einrichtung auf struktureller Ebene Kollegiale Beratung verankern (fester Ort und Zeit, als Ergänzung zur Dienstbesprechung …)?

Welche Themen können in der Kollegialen Beratung bearbeitet werden, welche Themen betreffen möglicherweise alle Teammitglieder und sollten anderweitig angesprochen werden?

Gibt es bei Ihrem Träger/in Ihrem Verbund etc. auch Kolleginnen und Kollegen aus anderen Einrichtungen, die Sie zur Kollegialen Beratung einladen können, um ihre Meinungen zu erfahren?

Quellen

Schlee, J., & Mutzeck, W. (Hrsg.). (1996). *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer.* Universitätsverlag C. Winter.

Schmid, B., Veith, T., & Weidner, I. (2013). *Einführung in die Kollegiale Beratung* (2., unveränderte Auflage). Carl-Auer.

Tietze, K.-O. (n.d.). *Kollegiale Beratung.* https://www.kollegiale-beratung.de/Ebene1/methode.html

Tietze, K.-O. (2018). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (F. Schulz von Thun, Hrsg., 9. Auflage). Rowohlt.

4.4 Videografie

Sandra Pohler

Begriffsdefinition

Der Einsatz von Videografie und Videocoaching in der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen kann pädagogische Fachkräfte dabei unterstützen, ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die Arbeit mit Videografie und Videocoaching in Kita-Teams gelingt, wenn eine wertschätzende Atmosphäre geschaffen wird und der Fokus immer auf dem Gelungenen und den Ressourcen liegt.



Reflexionsfragen

Was stellen Sie sich unter dem Begriff Videografie vor?

Welche Erfahrungen haben Sie bereits mit Videografie gemacht?

Welche Einsatzmöglichkeiten von Videografie können Sie sich im Rahmen Ihrer Tätigkeit vorstellen?

Was stellen Sie sich unter dem Begriff Videocoaching vor?

Welche Erfahrungen haben Sie bereits mit Videocoaching gemacht?

Welche Einsatzmöglichkeiten des Videocoachings können Sie sich im Rahmen Ihrer Tätigkeit vorstellen?

Videografie ist keine Methode der Fehlersuche! Sie soll als Reflexionsmethode und positive Erfahrung erlebt werden, aus der die pädagogischen Fachkräfte in ihren Fähigkeiten gestärkt herausgehen.

Videografie meint das Herstellen von Videoaufnahmen oder auch die Dokumentation durch Videoaufnahmen. *Videocoaching* umfasst die Reflexion und/oder Beratung (Coaching) pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich ihres eigenen pädagogischen Handelns anhand von Videoaufnahmen. Im Verlauf des Videocoachings erfolgt ein teambasiertes oder eigenständiges Auswerten von aufgezeichneten Videosequenzen, die als Grundlage für eine Analyse und Reflexion der pädagogischen Arbeit dienen. Hierbei wird das Ziel verfolgt, mögliche Änderungspotenziale aufzudecken (Born-Rauchenecker, 2017).

Einsatz von Videografie in Kindertageseinrichtungen

Videografie kann eingesetzt werden, um unterschiedlichste pädagogische Themen, wie z. B. alltagsintegrierte sprachliche Bildung oder Teilhabe und Inklusion, in den Blick zu nehmen. Dabei ist es erforderlich auf die drei wichtigen Bestandteile einer Situation zu schauen: den Kontext, das Kind und die pädagogische Fachkraft (Jampert et al., 2011c).

Videografie und alltagsintegrierte sprachliche Bildung
Will man z. B. eine Situation des pädagogischen Alltags hinsichtlich ihres sprachlichen Bildungspotenzials beurteilen, werden Kind, pädagogische Fachkraft und Kontext fokussiert, um differenziert einschätzen zu können, ob und inwiefern diese der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung dienen (siehe Abbildung 18, sowie Ideen für den fachlichen Austausch).

Kind: Pädagogische Fachkräfte können die sprachliche Entwicklung von Kindern in den Blick nehmen, in dem sie pädagogische Alltagssituationen, z. B. eine Peerinteraktion oder eine pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion, videografieren und anschließend eigenständig oder auch im Team auswerten. Dazu können sie beispielsweise die Orientierungsleitfäden sowie das Dokumentationsschema aus dem Sprachbildungskonzept des Deutschen Jugendinstituts heranziehen (Best et al., 2017; Jampert et al., 2009; Jampert et al., 2011a;). Mit dem Fokus auf das Kind sollten die Videoauswertungen u. a. eine Antwort auf die Frage ermöglichen: Wird die Interaktion zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft entsprechend des Sprachentwicklungsstandes gestaltet?

Pädagogische Fachkraft: Durch ihr Handeln und ihre (sprachlichen) Interaktionen gestalten pädagogische Fachkräfte maßgeblich die Alltagssituationen und den Dialog mit den Kindern. Über Videoaufnahmen können pädagogische Fachkräfte ihr Interaktionsverhalten selbst reflektieren oder mit einer Kollegin bzw. einem Kollegen oder teambasiert auswerten. Dabei können beispielsweise die Leitfragen zur Dialoghaltung hinzugezogen werden (siehe Jampert et al., 2011c, S. 27). Bei der Videoauswertung mit Fokus auf die pädagogische Fachkraft geht es u. a. um die Fragen: Trägt das Handeln der pädagogischen Fachkraft zum Gelingen der (sprachbildenden) Situation bei? Kann sie ihr Handeln entsprechend der Situation und der Reaktionen des Kindes anpassen und gestalten?

Kontext: Videoaufnahmen können auch mit Blick auf den Kontext ausgewertet werden. Dabei stehen folgende Aspekte im Vordergrund der Betrachtung: Wie geeignet ist die Art der Situation, der Kontext, der Raum, das Material, die Strukturierung des Tagesablaufs und die Zeit? Die Videoauswertung in Hinblick auf den Kontext sollte demnach beispielsweise die Frage beantworten: Welche alltagsintegrierten sprachbildenden Gestaltungsmöglichkeiten haben wir in unserer Kindertageseinrichtung?

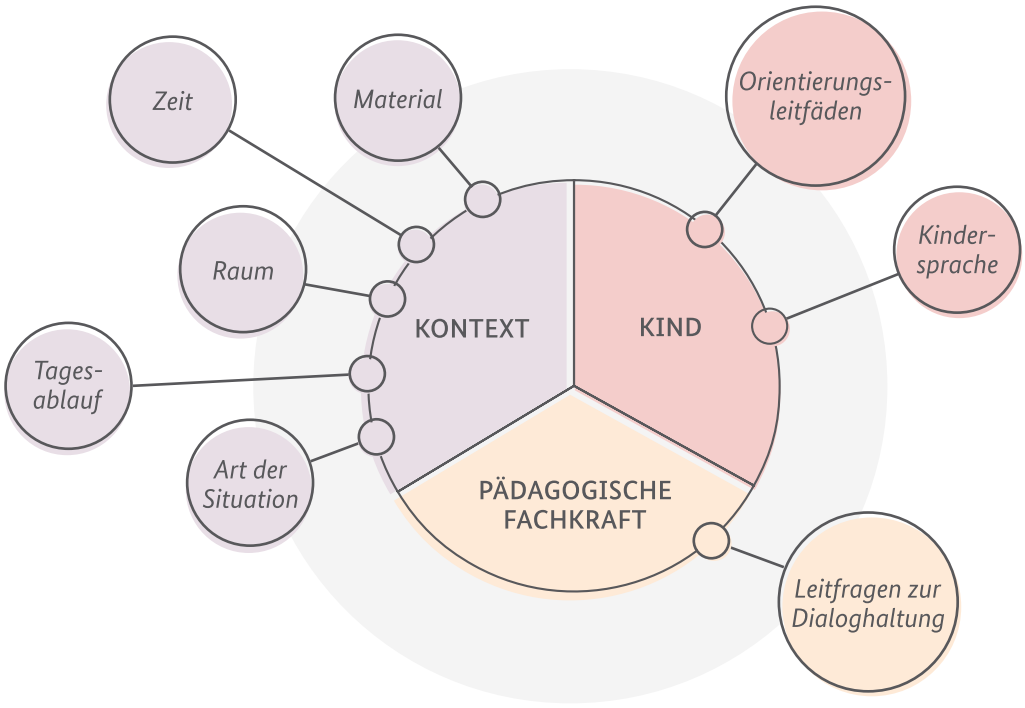


Abbildung 18: *Drei Bestandteile einer Situation, die für die Analyse alltäglicher pädagogischer Situationen auf ihr sprachliches Bildungspotenzial im Fokus stehen*

Vorteile bei der Anwendung der Videografie in Kindertageseinrichtungen

Die gezielte Beobachtung und Analyse der drei Fokusse Kind – pädagogische Fachkraft – Kontext mittels Videografie hat viele Vorteile gegenüber klassischen Methoden. So können pädagogische Fachkräfte die aufgezeichneten Sequenzen in Ruhe, ggf. wiederholt, ansehen und die Videoaufnahmen zeitversetzt auswerten (d. h. nicht unmittelbar in der Situation). Das ermöglicht ihnen, sich trotz Videoaufnahme ganz der Situation und den Kindern zu widmen. Videoaufnahmen können mehrere Kinder sowie Gruppendynamiken in den Blick nehmen und eine objektive Gesprächsgrundlage für das Kita-Team bieten, denn in den Aufnahmen ist die Situation als Ganzes zu sehen. Anhand dieser können unterschiedliche Perspektiven betrachtet und besprochen werden. Ein ressourcenorientierter Blick ist hierbei essenziell, um gelungene Interaktionen zu erkennen und zu stärken. Beachtet werden sollte jedoch auch, dass Videoaufnahmen die Realität reduzieren. Indem man sich für oder gegen die Aufnahme einer bestimmten Situation entscheidet, filtert man bereits bestimmte Aspekte heraus (Wilke, 2010).

Kind

Im Hinblick auf die Auswertung von Videoaufnahmen mit dem Fokus auf das Kind kann der Ausdruck von Mimik und Gestik, Aspekte, die oft im Rahmen von klassischen Beobachtungsmethoden vernachlässigt werden, miteinbezogen werden. Diese sind wichtige Bestandteile der Kommunikation und der Kindersprache. Schmitt (2006; Herrle et al., 2010) spricht diesbezüglich von dem systematischen Einbezug des sichtbaren nonverbalen Anteils an Interaktionen. Ein weiterer Vorteil von Videoaufnahmen besteht darin, dass sie vielfältig einsetzbar sind. Gute Erfahrungen wurden beispielsweise beim Einspielen von Szenen in Eingewöhnungszeiten oder bei Entwicklungsgesprächen gemacht. Eingeleitet und kommentiert oder als Beispielsituation ergänzend zur Beobachtung der pädagogischen Fachkraft, offerieren kurze Videosequenzen Transparenz und spiegeln die Entwicklung der Kinder anschaulich wider.

Pädagogische Fachkraft

Für pädagogische Fachkräfte gibt es kaum eine aussagekräftigere Beobachtungsmethode ihres eigenen Interaktionsverhaltens. Dabei bieten sich verschiedene Möglichkeiten an, das Video auszuwerten:

> Die erste Möglichkeit ist, dass die pädagogische Fachkraft ihr Interaktionsverhalten mittels der Videoaufnahmen eigenständig reflektiert. Wenn das Kita-Team noch über wenig Erfahrung mit (Video-) Coaching verfügt, eignet sich beim Blick auf die pädagogische Fachkraft die eigenständige Videoauswertung (d. h. Selbstreflexion) als Einstieg. Die eigenständige Auswertung von Videoaufnahmen hat den Vorteil, nicht von den Wahrnehmungen und Deutungen einer anderen Person abhängig zu sein, und ermöglicht es, sich selbst zu erleben und auf eindrückliche Art und Weise eigene Entwicklungspotenziale selbst zu entdecken. Selbst entdecktes Entwicklungspotenzial wirkt deutlicher und nachhaltiger als das Feedback einer anderen Person.

> Wenn möglich, sollte die Auswertung jedoch mit anderen Kolleginnen und Kollegen erfolgen. Dabei gibt es die Möglichkeit, die Auswertung in einer Vier-Augen-Situation, also in einem Zweierteam oder im Sinne einer Fallbesprechung im ganzen Team durchzuführen. Werden Videoaufnahmen im gesamten Team betrachtet, ist eine positive Grundhaltung und ein offener, vertrauensvoller Umgang miteinander unabdingbar. Es versteht sich von selbst, dass das Ziel von Videocoaching nicht das Aufdecken von Fehlern der anderen ist, sondern viele gelungene Szenen im Sinne der Verstärkung von Positivem einzufangen. Teams mit Konflikten wird empfohlen, die Auswertung eigenständig (d. h. in Selbstreflexion) oder in Tandems vorzunehmen.

Für ein ungestörtes Auswertungsgespräch wird ein separater Raum sowie ausreichend Ruhe und Zeit benötigt. Dies in den normalen Arbeitsalltag einzuplanen gehört zu den größten Herausforderungen der Arbeit mit Videografie und Videocoaching. Eine Videoaufnahme, die gedreht, aber nicht ausgewertet wurde, bleibt nutzlos.

Bei der Auswertung von Videoaufnahmen in einem Zweierteam oder auch im gesamten Team können natürlich Schwierigkeiten auftreten. Einige typische Stolpersteine sind Folgende:

- Die Dialogpartnerin bzw. der Dialogpartner schaut sich das Video nicht oft genug an, sondern reflektiert gleich nach dem ersten Sehen des Videos. So können keine Details erkannt werden.

- Sie/er ist selbst zu schnell in ihren/seinen Ergänzungen und lässt die Videogeberin/den Videogeber nicht lange genug selbst suchen. Der Lerneffekt ist aber viel größer, wenn die gelungenen Dinge sowie die Entwicklungspotenziale selbst gefunden werden.

- Sie/er orientiert sich zu stark und zu schnell an den Fehlern und Entwicklungspotenzialen und vergisst die gelungenen Dinge.

- Die Dialogpartnerin bzw. der Dialogpartner lässt sich ablenken und verliert den jeweiligen Fokus, z. B. ihre/seine Aufmerksamkeit geht hin zum Kind.

- Die Videogeberin/der Videogeber versucht oft von ihrer/seiner eigenen Person abzulenken und fängt an, über das Kind sprechen zu wollen.

- Die Dialogpartnerin bzw. der Dialogpartner führt ein unstrukturiertes Gespräch und hüpft durch die einzelnen Bestandteile ohne Struktur.

- Sie/er tritt belehrend, bewertend oder kritisch auf. So kommt kein Gespräch auf Augenhöhe zustande.

- Die Dialogpartnerin bzw. der Dialogpartner berichtet der Leitung oder anderen Kolleginnen und Kollegen Details aus den Gesprächen. So entsteht keine Vertrauensbasis.

- Von Anfang an wird zu wenig Zeit für die Auswertungssituation eingeplant. Mindestens 45 bis 60 Minuten werden gebraucht, damit genügend Zeit für wertvolle pädagogische Gespräche vorhanden ist.

- Die Dialogpartnerin bzw. der Dialogpartner bleibt unkonkret, lobt nur allgemein, ohne konkrete Details zu benennen. So tritt kein Lerneffekt ein.

- Die Dialogpartnerin bzw. der Dialogpartner fokussiert auf unveränderbare Kontextfaktoren (*„Hier bräuchte man einfach mehr Personal“*, oder: *„Der Garten müsste größer sein.“*), anstatt auf veränderbare Kontextfaktoren.

- Sie/er formuliert Ideen nicht in der Möglichkeitsform, sondern sagt: *„Hier muss man doch…“*.

Selbst in Teams, in denen eine positive Grundhaltung und ein offener, vertrauensvoller Umgang miteinander vorherrschen, sollten sich die Beteiligten dieser typischen Stolpersteine bewusst sein, um die Auswertung nicht zu gefährden. Je nach Bedarf kann eine Wächterin bzw. ein Wächter in der Gruppe bestimmt werden, die/der interveniert, wenn es zu Schwierigkeiten kommt.

Kontext
Das Videografieren bietet sich auch an, um die Gesamtheit einer Situation zu erfassen. Der Kontext wird selten gezielt videografiert, sondern taucht als „Nebenprodukt“ in Videoaufnahmen von Peerinteraktionen oder pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktionen auf. Bei der Sichtung der Videosequenzen zeigen sich dann spontane Aussagen wie: *„Ich wusste gar nicht, dass es so laut bei uns ist!“* oder *„Warum haben wir so hässliches Plastikgeschirr?“* Nutzen Sie Videoaufnahmen gezielt, um den Kontext, d. h. den pädagogischen Alltag sichtbar und transparent zu machen (z. B. zum Vorstellen der Tagesabläufe, Materialien oder Projekte beim Erstgespräch mit Eltern oder in der Eingewöhnungszeit), für die Qualitätsentwicklung der Kindertageseinrichtung oder für die Analyse herausfordernder Situationen.

Bedenken gegenüber dem Einsatz der Videografie

Bei der Einführung von Videografie und Videocoaching in der Kindertageseinrichtung können viele Bedenken, Gegenargumente und Fragen entstehen. Häufig auftretende Bedenken, Gegenargumente und Fragen sind im Folgenden aufgeführt. Auch sind jeweils sachliche bzw. fachliche Argumente aufgeführt, mit denen diesen begegnet werden kann (siehe auch „Exkurs: Hinweise zur Arbeit mit Videografie“).

„Wir sind doch dann gar nicht echt!“

Kinder gewöhnen sich sehr schnell an den Einsatz von Videografie. Anfangs sind sie am Gerät und an den entstehenden Aufnahmen interessiert. Geht man diesem Interesse nach, tritt schnell ein Gewöhnungseffekt ein. Auch pädagogische Fachkräfte gewöhnen sich an die Kamera. Filmt man regelmäßig längere Sequenzen und tritt Routine beim Ausüben dieser Tätigkeit ein, verhalten sich pädagogische Fachkräfte ganz „normal“ – auch vor der Kamera. Selbst wenn dies anfangs nicht gleich gelingt: Ziel der Videografie ist es, viele gelungene Momente der Interaktion zu finden. Ein Gespür für entsprechende Situationen wird sich bei einer pädagogischen Fachkraft durch Ausprobieren bald einstellen.

„Wie ist das mit dem Datenschutz?“

Der Träger muss bei der Arbeit mit Videografie die aktuellen Datenschutzgesetze (Bundesdatenschutzgesetz [BDSG], Datenschutz-Grundverordnung [DSGVO], Landesdatenschutzgesetze) beachten. Es muss festgelegt werden, wo und über welchen Zeitraum hinweg Videoaufnahmen gespeichert werden. Ebenso werden Einverständniserklärungen aller Eltern, deren Kinder gefilmt werden, benötigt. Videografie unterscheidet sich von Videoüberwachung dadurch, dass die pädagogischen Fachkräfte sowie die Kinder und ihre Eltern über eine Dokumentation mittels Videografie informiert sind und nicht unwissend gefilmt werden.

„Entstehen mir daraus Nachteile?“

Das Videocoaching ist eine kompetenzorientierte Methode. Dies bedeutet, dass gezielt nach gelungenen Sequenzen gesucht wird. Nicht die Fehlersuche steht im Vordergrund, sondern das Aufdecken von Kompetenzen. Sollte doch einmal eine „misslungene“ Situation aufgenommen worden sein, behält die pädagogische Fachkraft die Hoheit über die Videoaufnahme. Im Verlauf der Arbeit mit dem Einsatz von Videografie bieten auch solche Szenen gutes Entwicklungspotenzial.

„Sieht meine Leitung das? Wer noch?“

Die Auswertung der Videoaufnahmen erfolgt zwischen den pädagogischen Fachkräften untereinander. Die Kita-Leitung braucht in der Regel nicht miteinbezogen zu werden. So sind die Zuständigkeiten klar aufgeteilt und Rollenkonflikte werden vermieden. Grundsätzlich gilt, dass die pädagogische Fachkraft die Hoheit über ihre Videoaufnahmen behält. Sie entscheidet, welche Situationen gelungen sind und welche sie reflektieren möchte. Es kann auch vereinbart werden, dass die ausgewerteten Videoaufnahmen sofort gelöscht werden.

„Ich sehe/höre mich selber nicht gern.“

Pädagogische Fachkräfte nehmen sich gegenseitig jeden Tag so wahr, wie dies auf den Videoaufnahmen zu sehen ist. Nur für die videografierte Person ist die Betrachtung der Aufzeichnungen ungewohnt. Man hört und sieht sich nur selten oder nie selbst und ist daher erstaunt, über das eigene Aussehen, welche Gesten verwendet werden und wie sich die eigene Stimme anhört. Daran können sich pädagogische Fachkräfte aber in der Regel gewöhnen und das Potenzial, welches in der Analyse von Videoaufnahmen liegt, wiegt das auf.

„Wann sollen wir denn das noch machen?“

Videocoaching braucht Zeit. Für die Aufnahmen kann die Kamera einfach in den Raum gestellt werden, aber danach muss alles gesichtet werden und die Entscheidung für eine Auswertungsszene fallen. Im Idealfall macht die pädagogische Fachkraft dies selbst. Sollten keine Zeitfenster zur Verfügung stehen, kann auch eine andere pädagogische Fachkraft das Material sichten und Sequenzen vorschlagen. Für die Auswertung einer zwei- bis drei-minütigen Sequenz braucht man etwa 30 bis 45 Minuten fest eingeplante Zeit. Eine Videoaufnahme die ohne Auswertung bleibt, ist nutzlos.

„Ich kann das mit der ganzen Technik nicht.“

Vielleicht gibt es im Kita-Team eine pädagogische Fachkraft, die sich mit Technik gut auskennt bzw. Interesse hat, sich das notwendige Wissen anzueignen und den anderen Kolleginnen und Kollegen zu erklären. Nicht jeder muss z. B. selbst eine Videoaufnahme schneiden können. Es reicht, wenn diese Aufgabe von zwei bis drei Personen des Kita-Teams übernommen werden. Meist sorgen bedienerfreundliche Tools zusätzlich für eine insgesamt leichte Handhabung.

Reflexionsfragen

Haben Sie hinsichtlich des Einsatzes der Videografie im Rahmen Ihrer pädagogischen Arbeit Bedenken? Wenn ja, welche?

Gibt es Gründe, die gegen den Einsatz der Videografie in Ihrer Kindertageseinrichtung sprechen? Wenn ja, welche?

Welche Gründe sprechen für den Einsatz der Videografie in Ihrer Kindertageseinrichtung?



Ideen für den fachlichen Austausch

Reflexion anhand von Gedichten zu Dialoghaltung und Perspektivwechsel

Dauer:	30 Minuten
Material:	Gedichte (siehe unten)
Information:	Über die nachstehenden Gedichte können Sie in einen Austausch und in die Reflexion über die Haltung in Gesprächen gelangen. Zum einen kann der Fokus auf der Dialoghaltung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern liegen (siehe Gedicht „Neuneinhalb Strophen zur Dialoghaltung“). Zum anderen kann die Dialoghaltung im Rahmen des Videocoachings in den Blick genommen werden (siehe Gedicht „Neuneinhalb Strophen zum Videocoaching“).

Ablauf:

Lesen Sie die Gedichte und besprechen Sie in Kleingruppen die verschiedenen Aspekte, die in dem Gedicht bzw. den Gedichten zum Ausdruck kommen und reflektieren diese aus unterschiedlichen Perspektiven, z. B. anhand der vorgeschlagenen Fragen.

Fragen zum Gedicht „Neuneinhalb Strophen zur Dialoghaltung“

- Welche Aspekte, die im Gedicht angesprochen werden, sind aus der Perspektive des Kindes für eine gelungene Dialoghaltung im Kita-Alltag wichtig?
- Welche Aspekte sind aus der Perspektive der pädagogischen Fachkraft am bedeutsamsten? Welche Aspekte sind einfacher bzw. welche sind schwieriger zu realisieren als andere?
- Welche Aspekte können dem Gedicht noch hinzugefügt werden?

Fragen zum Gedicht „Neuneinhalb Strophen zum Videocoaching“

- Welche Aspekte, die im Gedicht angesprochen sind, sind aus der Perspektive der videografierten pädagogischen Fachkraft wünschenswert für eine gelungene Dialoghaltung im Prozess des Videocoachings?
- Welche Aspekte sind aus der Perspektive der beratenden pädagogischen Fachkraft am bedeutsamsten? Welche Aspekte sind einfacher bzw. welche sind schwieriger zu realisieren als andere?
- Welche Aspekte können dem Gedicht noch hinzugefügt werden?

Ideen für den fachlichen Austausch

Gedicht:
„Neuneinhalb Strophen zur Dialoghaltung – Welche Art von Gespräch ich (Kind) brauche“

Wenn Du willst, dass ich was sage,
warte, bis ich das auch wage!
Gib mir Zeit, selbst was zu denken,
versuch nicht immer, mich zu lenken!

Schau mich an, schenk mir Vertrauen,
dann werde ich mir Sprache bauen.
Ich will doch, dass Du mich verstehst
Und nicht auf Richtigkeit bestehst!

Du darfst mir gerne Vorbild sein,
Doch lass die ewigen Verbessereien.
Ich will mit Dir gern länger plaudern –
Missverstehe nicht mein Zaudern.

Ich brauch‘ halt Hände, Füße und Grimassen –
zum Versteh‘n musst Du mich lassen.
Und zeig mir klar, dass Du mich magst
Und nicht an meiner Fehlbarkeit verzagst.

Ich schaue gerne zu Dir auf,
Doch achte bitte immer drauf:
Ich rede nicht mit Deinen Beinen,
Auch Deinen Bauch werd‘ ich nicht meinen!

Ich brauch‘ zum Reden Dein Gesicht –
Dich als Person, mehr brauch‘ ich nicht.
Achte auch auf meine Zeichen:
Sollte ich nicht von Dir weichen,
Will ich meistens mit Dir sprechen
Und nicht den Tagesablauf brechen.

Erkläre mir, was Du grad machst,
Warum Du manchmal einfach lachst.
Ich bin für alles offen und will wissen,
Will Dein Erklären niemals missen.

Und lässt Du Dich in Deinem Denken
Von meinem Wollen, Wissen lenken,
Werd‘ ich ´s mit Gesprächen lohnen,
Mit nie gehörten Reaktionen.

Lass‘ Dich auf mein Fragen ein,
Und ich werd‘ immer dankbar sein.
Weil ich dann Sprache sprechen lerne –
Ganz einfach so, und auch noch gerne!

(Buhl, 2017a)

Ideen für den fachlichen Austausch

Gedicht:
„Neuneinhalb Strophen zum Videocoaching – Welche Art von Gespräch ich (pädagogische Fachkraft) brauche“

Video heißt doch ich sehe!
Jetzt seh‘ ich erstmals aus der Nähe,
Wie ich von Euch gesehen werde –
Von allen andern auf der Erde!

Allein, mich wird schon sehr verstören,
meine Stimme so zu hören.
Und außerdem: Was mach ich da? –
Alles falsch! – ist mir schnell klar.

Drum: Sei sachte mit mir, bitt‘ ich,
denn diese Zeit, die ist für mich.
Dieser Schritt, der kostet Mut.
Drum bitt‘ ich Dich: Sei doch so gut
Und stich nicht gleich in meine Wunden –
Die hab ich selber schon gefunden.

Auch weiß ich wohl, was ich so kann.
Ich steh‘ tagtäglich meinen Mann:
Als Frau, als Mann, ErzieherIn,
Nicht immer find ich Spaß darin.

Essen, Zähne putzen, waschen,
Mit neu´n Ideen mal überraschen,
Anzieh‘n, Auszieh‘n, schlafen gehen,
Lärm aushalten, Streit verstehen,
Schlichten, Tanzen, Eltern sprechen,
Verstehen und durch Kompetenz bestechen.

Die Zeit, sie rennt, die Kinder auch,
Hab nicht die Zeit, die ich so brauch,
Für Spiele, Spaß und Sprachanregung,
Für Kunst, Musik und für Bewegung.
Ich weiß, dass vieles untergeht,
Von dem, was ich gelernt und mich bewegt.

Drum gib‘ mir Mut, den brauch ich sehr –
Vielleicht geht hier und da noch mehr.
Vielleicht sollt ich auch ein paar Sachen
Weniger und kürzer machen.

Das alles will ich mit Dir sehen,
entdecken, prüfen und verstehen.
Du kannst mir sicher Brücken bauen:
Hilf mir dabei, Dir zu vertrauen!

(Buhl, 2017b)

Ideen für den fachlichen Austausch

Übung der Videoauswertung im Zweierteam (Feedback)

Dauer: ca 45 – 60 Minuten

Material: Videosequenzen

Ablauf: Üben Sie das Auswerten einer Videoaufnahme in Zweierteams. Schauen Sie sich die ausgewählte Videoaufnahme, die nicht länger als drei Minuten lang sein sollte, mehrmals an. Überlegen Sie gemeinsam, wer die Rolle der videografierten pädagogischen Fachkraft einnimmt und wer in die Rolle der beobachtenden pädagogischen Fachkraft geht. Arbeiten Sie dann die unten angegebene Abfolge einer Videoauswertung Schritt für Schritt durch.

Reflektieren Sie bitte im Anschluss, wie Sie sich während der Videoauswertung im Tandem in der Rolle der videografierten pädagogischen Fachkraft bzw. in der Rolle der beobachtenden pädagogischen Fachkraft gefühlt haben. Welche Erkenntnisse ziehen Sie daraus und was nehmen Sie für Ihre zukünftige pädagogische Arbeit mit?

Abfolge einer Videoauswertung im Zweierteam:

1. Bestätigen und loben Sie Ihr Gegenüber für den Mut, eine Videoaufnahme zeigen zu wollen!
2. Fragen Sie nach der Situation! Hilfreich hierbei können folgende Fragen sein: Mit welcher Intention wurde die Videoaufnahme aufgezeichnet? Wer war noch dabei? Gab es einen pädagogischen Hintergrund?
3. Schauen Sie sich gemeinsam die Videoaufnahme mehrfach an! Bitte unbedingt mehrfach, da bestimmte Dinge erst bei genauerem Hinhören oder -sehen auffallen.
4. Fragen Sie Ihr Gegenüber, was besonders gut, wichtig und bemerkenswert an der Situation und am eigenen Handeln bzw. dem des Kindes war.
5. Reflektieren Sie, was Ihnen gefallen hat. Orientieren Sie sich dabei an den Leitfragen zur Dialoghaltung (siehe unten). Finden Sie mindestens drei positive Aspekte und benennen Sie diese!
6. Fragen Sie nach ggf. vorhandenen Veränderungswünschen: Würde Ihr Gegenüber beim nächsten Mal etwas anders machen wollen? Warum? Wie erklärt sich Ihr Gegenüber, dass es so gelaufen ist? Wie zufrieden ist Ihr Gegenüber mit der Situation?
7. Wenn es Ihnen erforderlich erscheint, reflektieren Sie sinnvolles Veränderungspotenzial. Formulieren Sie, aus Ihrer persönlichen Sicht, im Konjunktiv: „Ich könnte mir vorstellen, dass …“.
8. Werfen Sie einen Blick auf alle drei Bestandteile der Situation: Kind, pädagogische Fachkraft und Kontext. Gibt es hierzu noch Anmerkungen?
9. Danken Sie Ihrer Kollegin/Ihrem Kollegen für das Vertrauen!

Ideen für den fachlichen Austausch

Leitfragen zur Dialoghaltung nach Jampert et al. (2011, S. 41):

Dialogsignale wahrnehmen:
Ist die pädagogische Fachkraft sensibel für die körpersprachlichen und sprachlichen Signale der Kinder?

- Welche verbalen und nonverbalen Gesprächsangebote eines Kindes erkennt sie (Anlächeln, Blickkontakt suchen, an der Hose ziehen)?

- In welchen Situationen achtet sie in der Gruppenkommunikation auch auf Kinder, die vor allem nonverbale Signale äußern und greift diese auf?

Dialoge führen:
Ist die pädagogische Fachkraft feinfühlig und erweiternd in ihrer Dialoggestaltung?

- In welchen Situationen geht sie feinfühlig auf die (sprachlichen) Themen und Interessen des Kindes ein?

- Wie geht sie auf das Kind ein?
  - Beobachtet sie es, um herauszufinden, womit es sich beschäftigt?
  - Folgt sie seinem Blickkontakt und seinen Zeigegesten?
  - Geht sie auf seine sprachlichen Äußerungen ein?
  - Wie intensiv schenkt sie dem Kind die (ungeteilte) Aufmerksamkeit?

- Steht sie im Dialog mit dem Kind und im wechselseitigen Austausch?
  - Redet sie zu viel oder hält sie sich zu sehr zurück?
  - Hört sie ihm zu?
  - An welchen Stellen im Dialog hat das Kind genügend Zeit, etwas (nonverbal und verbal) zu äußern? Wie lang sind die Pausen der pädagogischen Fachkraft?

- Wie ist ihre körpersprachliche Haltung dem Kind gegenüber (z. B. zugewandt, im verbindlichen Blickkontakt, auf Augenhöhe)?

- Welche Signale sendet ihre Stimme (z. B. Interesse, Trost, Stress, Desinteresse)? Ist ihr stimmlicher Ausdruck feinfühlig und wertschätzend und der Situation angemessen (z. B. trauriges Kind, begeistertes Kind)?

- Erweitert sie die Äußerungen des Kindes, indem sie seine Themen und Handlungen weiterführt?

Wie verhält sie sich in der Gruppenkommunikation unterschiedlichen Kindern gegenüber?



Ideen für den fachlichen Austausch

Leitfragen zur Fokussierung des Blicks auf den Kontext

Dauer:	10 Minuten
Material:	Flipchart-Papier, Marker
Ablauf:	Schreiben Sie die nachfolgenden Leitfragen zum Kontext auf ein Flipchart-Papier und diskutieren Sie diese gemeinsam im Team. • Um welche Art von Situation handelt es sich (Freispiel, angeleitetes Spiel oder Standardsituation)? Wie kennzeichnet die Art der Situation das Handeln der pädagogischen Fachkraft? • Ist das Material entwicklungsangemessen? Kann es variabel verwendet werden? Reicht es für alle teilnehmenden Kinder? Bedient es Vorurteile und Stereotype? • Wie ist der Raum? Passt er zur Art des Angebots? • Gibt es Störungen (Lärm, Personen etc.)? • Wie ist der Zeitrahmen? Reicht dieser? Passt die gewählte Zeit im Tagesablauf? • Stimmt die pädagogische Fachkraft-Kind-Relation? • Welche Kontextfaktoren fallen noch auf? • Können alle Kinder teilnehmen oder schließt der Rahmen jemanden aus? Wie könnte die pädagogische Fachkraft die Situation inklusiver gestalten? • Welche Änderungen wären denkbar und welchen möglichen Einfluss hätten sie auf die Situation?

Quellen

Best, P., Bosch, K., Jampert, K., & Zehnbauer, A. (2017). *Kinder-Sprache stärken! Ergänzungsmaterial. Beobachtung, Dokumentation und Reflexion sprachlicher Bildung und Förderung in der Kita.* verlag das netz.

Born-Rauchenecker, E. (2017a). *Videografie als Methode in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung* [Audiomitschnitt]. https://www.plattform-sprach-kitas.de/goto.php?target=file_21287_download&client_id=inno

Born-Rauchenecker, E. (2017b). *Videografie als Methode in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung* [Präsentation]. https://www.plattform-sprach-kitas.de/goto.php?target=file_21306_download&client_id=inno

Buhl, J. (2017a). *Neuneinhalb Strophen zur Dialoghaltung – Welche Art von Gespräch ich (Kind) brauche* [Unveröffentlichtes Gedicht].

Buhl, J. (2017b). *Neuneinhalb Strophen zum Videocoaching – Welche Art von Gespräch ich (pädagogische Fachkraft) brauche* [Unveröffentlichtes Gedicht].

Herrle, M., Kade, J., & Nolda, S. (2010). Erziehungswissenschaftliche Videographie. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage, S. 599 – 620). Beltz Juventa.

Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauer, A., Best, P., & Laier, M. (Hrsg.). (2011a). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei.* das netz.

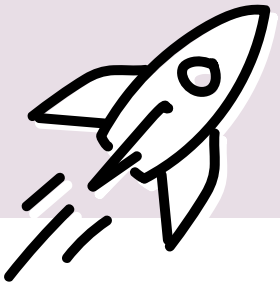
Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauer, A., Best, P., & Laier M. (Hrsg.). (2011b). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Schritt für Schritt in die Sprache hinein (Heft 1).* das netz.

Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauer, A., Best, P., & Laier, M. (Hrsg.). (2011c). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Überall steckt Sprache drin (Heft 2).* das netz.

Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K., & Laier, M. (2009). *Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial.* das netz.

Schmitt, R. (2006). Videoaufzeichnungen als Grundlage für Interaktionsanalysen. In S. Dickgießer, U. Reitemeier, & W. Schütte (Hrsg.), *Symbolische Interaktionen. Sonderheft Deutsche Sprache 34, H 1-2*, 18 – 31.

Wilke, F. (2010). Mit der Kamera Kinder beobachten. *Kindergarten heute, 11/12*, 24 – 31



Exkurs: Hinweise zur Arbeit mit Videografie

Sandra Pohler

Im Folgenden finden Sie praktische Hinweise zum Einstieg in die Arbeit mit Videografie. Bitte bedenken Sie: Es ist wichtiger zu beginnen als Perfektion anzustreben. Herausforderungen, die Ihnen an der einen oder anderen Stelle begegnen, lassen sich mit zunehmender Erfahrung überwinden.

- Setzen Sie die Kamera vielfältig und häufig im Alltag ein. So gewinnen Sie an Erfahrung und Routine.
- Halten Sie die Kamera stets griffbereit. Wenn man sie erst umständlich suchen muss, sind oft die besten Szenen vorbei.
- Filmen Sie auf Augenhöhe der Kinder und, im Idealfall, der pädagogischen Fachkräfte!
- Filmen Sie keine unbekleideten Kinder! Und löschen Sie Situationen, die Kinder bloßstellen (in der Nase bohren etc.)!
- Benutzen Sie die Zoom- und Schwenkfunktion der Kamera sehr sparsam. Sie erzeugen Unruhe im Bild.
- Seien Sie entspannt bei technischen Pannen, Kindern, die die Filmenden ansprechen, oder wenn Personen nur zur Hälfte zu sehen sind. Es geht um eine Gewöhnung an die Kamera und nicht um künstlerische Perfektion.
- Schneiden Sie Sequenzen von maximal drei Minuten. Längeres Material ist im Detail schwer auswertbar.
- Trennen Sie sich von geschnittenem Material.
- Sortieren und archivieren Sie sinnvoll, sodass Sie die Videoaufnahmen wiederfinden können. Versehen Sie die Videoaufnahmen mit markanten Namen (Datum, Situation und Initialen des Kindes wie z. B. „2018.01.31_Gefühlsuhr_LK“).
- Nehmen Sie keine Videoaufnahmen mit nach Hause (Datenschutz).
- Holen Sie für das Filmen das Einverständnis der Familien der Kinder ein.
- Investieren Sie in eine vernünftige Technik und verwenden Sie möglichst eine Videokamera. Das erleichtert Ihnen die Arbeit.
- Lassen Sie sich nicht von der Technik abschrecken! Es wird Ihnen gelingen, wenn Sie erst einmal begonnen haben. Gängige Kameras und Programme sind intuitiv bedienbar und erfordern keine Spezialkenntnisse.
- Stimmen Sie sich mit ihrem Träger (und ggf. mit dem Personalrat) über Einsatz und Umsetzung von Videografie in der Kindertageseinrichtung ab.

4.5 Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen

Marion Lepold

Einleitung

Klassische Medien wie Bücher und Fotos oder die (auch bereits) digitalen CDs sind in Kindertageseinrichtungen allgegenwärtig. Der Einsatz von neueren digitalen Medien (wie z. B. Digitalkameras, Tablets, Computer, das Internet) stößt in Kindertageseinrichtungen jedoch oft auf Skepsis. Der Blick in den ZukunftsMonitor des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (2016) zeigt, dass in der Gesellschaft insgesamt Uneinigkeit darüber herrscht, ob und ab wann Kinder beginnen sollten mit digitalen Medien umzugehen. Der Aussage: „In der Zukunft sollten bereits Kleinkinder wie selbstverständlich den Umgang mit digitalen Technologien lernen" stimmten 46 % der Befragten zu, 48 % stimmten nicht zu und 6 % der Befragten machten keine Angabe (ebd.). Häufige Reaktionen auf eine frühe Einbeziehung digitaler Medien sind z. B. die Betonung des Sucht-/Gefahrenpotenzials sowie der Wunsch, medienfreie Räume zu behalten. Tatsache ist jedoch, dass Kinder heutzutage oft von Geburt an von digitalen Medien umgeben sind und diese dann auch sehr schnell selbst nutzen – sei es, weil die Familien ihre Kinder damit „rumspielen" lassen, manchmal auch damit „ruhigstellen" wollen, sei es, weil die Kinder Erwachsene nachahmen, wie diese Computer oder Handys nutzen. Oft sind es auch ältere Geschwister, die Kleinkinder an die digitale Medienwelt heranführen. Digitale Medien sind also Bestandteil der Lebensrealität von Kindern – ob die Nutzung digitaler Medien im frühen Kindesalter gut oder schlecht ist, ist jedoch unklar und noch wenig erforscht.

Im deutschsprachigen Raum gibt es einige wenige Studien, die sich mit der Mediennutzung von Kindern zwischen der Geburt und dem sechsten Lebensjahr befassen.[11] Meist geht es in diesen Studien um die Untersuchung des Fernsehkonsums (Aufenanger, 2014). Weitere Studien befassen sich mit dem Thema Mediennutzung von Kindern zwischen 3 und 13 Jahren. Da wären z. B. die miniKIM-Studie 2014 des medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest in Kooperation mit dem Südwestrundfunk (Feierabend et al., 2015) und die KIM-Studie 2016 des Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (Feierabend et al., 2017), die die Präsenz vielfältiger digitaler Medien (Smartphones, Tablets, Computer, Spielkonsolen, Internet) in nahezu allen deutschen Haushalten belegen, wobei die Jüngsten diese deutlich weniger nutzen (< 20 % der 2- bis 5-Jährigen) als ältere Kinder (> 77 % der 6- bis 13-Jährigen). Die Intervisionsstudie „Kleinkinder erkunden die moderne Welt" (Walter-Laager et al., 2014) ging konkret der Frage nach, welche Effekte Medien auf den kindlichen Wortschatzerwerb und auf das situative Interesse von Kindern im Alter von 23 bis 31 Monaten haben. Insgesamt waren 69 Kinder an der Prä-Post-Studie beteiligt, in der die Erweiterung des rezeptiven Wortschatzes durch Gebrauch einer Wortlern-App mit der durch das Betrachten von Bildkarten verglichen wurde. Unterteilt wurden die Kinder in vier Untersuchungsgruppen: Tablet-Computer mit Begleitung, Tablet-Computer ohne Begleitung, Bildkarten mit Begleitung und die Kontrollgruppe, die keine Wortschatzförderung erhielt. Eines der zentralen Ergebnisse der Studie ist, dass Kinder, die beim Nutzen der Wortlern-App durch eine erwachsene Person begleitet wurden, den größten Wortschatzzuwachs erzielten, knapp gefolgt von den Kindern, die das Tablet ohne Begleitung benutzten und damit größere Fortschritte machten als die Kinder aus der Bildkarten-Gruppe. Darüber hinaus konnte ebenfalls gezeigt werden, dass die Kinder, die beim Spielen begleitet wurden, ein längeres Interesse sowohl am Tablet als auch an den Bildkarten zeigten (ebd.). Langzeitstudien zu den Auswirkungen der digitalen Medien auf die kind-

11 Eine aktuelle Zusammenstellung von Befragungen und Studien im Hinblick auf Nutzung, Relevanz und Besitz digitaler Medien von Kindern und Jugendlichen zwischen 6 und 13 Jahren befindet sich in der Veröffentlichung „Grunddaten Kinder und Medien 2018" von Orde & Durner (2018).

liche Entwicklung (z. B. den Spracherwerb, die Interessenentwicklung, Lernprozesse allgemein) gibt es nur wenige und sind aufgrund der rasanten Entwicklung digitaler Medien nur schwer umsetzbar.

Da digitale Medien zur Lebensrealität von Kindern gehören, ist ihre Integration in die bestehenden Konzepte der frühkindlichen Bildungsarbeit sinnvoll. Ziel der frühen Medienförderung, insbesondere auch für digitale Medien, sollte das medienkompetente, mündige Kind sein. Kritischen Stimmen zur frühen digitalen Bildung kann mit sachlichen Argumenten begegnet werden:

„Die Kindertageseinrichtung sollte eine Alternative zur virtuellen Realität sein!“

Ja, unbedingt. Bei dieser Diskussion ist die Devise wichtig: Ersatz ist Quatsch! Es geht in der Kindertageseinrichtung darum, bestehende Konzepte und Angebote sinnvoll durch digitale Elemente anzureichern.

„Kinder sollen doch matschen und klettern!“

Ganz genau. Und das soll und muss auch weiter in der Kindertageseinrichtung möglich sein. Primärerfahrungen und haptische Erlebnisse sind für die Entwicklung der Kinder unabdingbar. Vielmehr geht es um ein Nebeneinander der verschiedenen Bereiche. Die Kindertageseinrichtung soll nicht durch und durch digitalisiert sein, sondern an geeigneten Stellen den Kindern unterschiedliche Werkzeuge und Möglichkeiten zugänglich machen. Dazu gehören auch die digitalen Medien.

„Kinder wissen oft schon mehr als die Erwachsenen!“
Das müssen wir nicht auch noch bedienen!

Diese Aussage stimmt nur bedingt. Manche Kinder erfahren früh, wie ein Smartphone oder Tablet bedient wird. Studien zeigen jedoch auch, dass im familiären Kontext primär konsumiert wird (z. B. durch Spiele-Apps oder Filme). Anders sieht es beim kreativen Einsatz von digitalen Medien aus.

„Wenn Kinder Gelegenheit zur Mediennutzung haben, machen sie doch nichts anderes mehr!“

Hier kommt es stark auf den Kontext und die Alternativen an. Gibt es keine Alternativen und ist der Einsatz konsumierend, können Medien eine starke Anziehungskraft auf das Kind ausüben. In den ersten begleiteten Kita-Projekten zeigt sich jedoch ganz klar, dass beim kreativen Einsatz der Medien als Werkzeug dieses Risiko nicht besteht (z. B. Projekt „KiTab.rlp“ in Rheinland-Pfalz; Projekt „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“ in Bayern). Der Medieneinsatz in Kindertageseinrichtungen sollte daher nur sehr begrenzt konsumierend sein.

Dabei geht es in der Kindertageseinrichtung also nicht darum, die Kinder vor Medien oder deren Inhalten zu bewahren, sondern ihnen Handlungs- und Erfahrungsräume bereitzustellen und diese mit ihnen gemeinsam zu bearbeiten (Fleischer & Hajok, 2019). Ganz grob lässt sich Medienkompetenz verstehen als „Befähigung des Menschen zur souveränen Lebensführung in einer (zunehmend) mediatisierten Gesellschaft“ (Schorb & Wagner, 2013; zitiert nach Fleischer & Hajok, 2019, S. 63). Medienkompetenz umfasst vier zentrale Bereiche:

Erfahrungen und praktische Kenntnisse im Umgang mit Medien – digitale Medien entdecken, Funktionsweisen erkunden, Bedienung und sinnvolles Anwenden erlernen.

Entwicklung von Verständnis und Fähigkeiten, um digitale Medien für sich selbst sinnvoll einsetzen zu können.

Entwicklung von Verständnis und Fähigkeiten, um das eigene Medienverhalten wahrzunehmen und zu reflektieren sowie Erfahrungen bei der Nutzung digitaler Medien auszudrücken, zu verarbeiten und mögliche alternative Handlungen bei der nächsten Nutzung mitzudenken.

Wissen zum Wesen und der Funktion der Medien und den inhärenten Absichten (z. B. Werbung, Erfassung persönlicher Daten, Kontrolle etc.) aufzubauen und in der Lage sein, diese zu hinterfragen (ebd.).

Damit pädagogische Fachkräfte Kinder darin unterstützen können, eine Medienkompetenz auf der Kinderebene zu entwickeln, müssen sie sich erst mal über ihre eigene Biografie bzw. ihren Zugang und ihre Haltung zu digitalen Medien bewusst machen.

Medienbiografie der pädagogischen Fachkräfte

Auch Erwachsene, die Kinder und Jugendliche in der Entwicklung von Medienkompetenz unterstützen möchten, haben ihre eigene und vor allem ihre völlig individuelle Medienbiografie. In einem fachlichen Team – beispielsweise in einer Kindertageseinrichtung – treffen also mehrere Personen zusammen, die jeweils eigene Vorstellungen hinsichtlich der (Nutzung von) digitalen Medien mitbringen, unterschiedliche Erinnerungen im Umgang damit haben und auf deren Identitätsbildung Medien auf unterschiedlichste Weise Einfluss genommen haben.

Es ist auch oder gerade für pädagogische Fachkräfte wichtig, sich der eigenen Medienbiografie bewusst zu werden, denn:

Medienerfahrungen sind untrennbar mit Alltagserfahrungen verbunden. Mediennutzung gestaltet unseren Alltag in Ritualen und Beziehungen mit und definiert sie dadurch. Ein Beispiel: Die meisten von uns erinnern sich daran, was sie als erstes im Fernsehen angeschaut haben, mit wem und wo das war. Auch über die Bedeutung des Gesehenen sind nicht selten ausführliche Erinnerungen vorhanden.

Medien tragen zur Definition von kindlich und erwachsen bei. *„Für diese Sendung bist du noch zu jung!“* Es lohnt sich also, erwachsen zu werden oder zumindest das empfohlene Nutzungsalter bestimmter Medien zu erreichen. Das verstärkt sich insbesondere durch die Art und Weise, wie Erwachsene die Mediennutzung der Kinder bestimmen. Verbotene Programme, die nur für ältere Kinder oder gar für Erwachsene bestimmt sind, haben ihren besonderen Reiz.

Die Nutzung von Medien ist untrennbar mit Identitätsbildung verknüpft. Medien verschaffen Zugang zu neuen, unbekannten Identitäten, zu Fantasievorstellungen und Fantasieidentitäten (z. B. angeregt durch Filmfiguren). Meist nutzen wir diese Identitäten als „symbolische Ressourcen“, durch die oder in Abgrenzung zu denen wir definieren, wer wir sind oder wer wir nicht sind (Lepold & Ullmann, 2018).

Pädagogische Fachkräfte gehen oft freudig an die medienkonzeptionelle Planung heran. Bald jedoch merken sie, dass die eigentliche und vor allem erfolgreiche Arbeit im unmittelbaren Umgang mit dem Kind in erster Linie gespeist ist von der eigenen Authentizität. Und diese ist wiederum Ausdruck von persönlichen Erfahrungen, Erkenntnissen und Haltungen. Dadurch können sich die Vorstellungen davon, welche Ziele erreicht werden sollten, damit Kinder Medienkompetenz entwickeln, im Team stark unterscheiden. Jede pädagogische Fachkraft bezieht die formulierten Ziele auf sich, gleicht die erwünschten Verhaltensweisen mit den eigenen ab – auch mit denen aus der eigenen Kindheit. In der Gegenwart begegnen sich immer Vergangenheit und Zukunft gleichzeitig. Durch die Biografiearbeit wird erreicht, dass nicht die Interpretation der Vergangenheit im Vordergrund steht, sondern die Vergangenheit als Erinnerung quasi in einem Spiegel betrachtet wird. Dadurch wird den Erfahrungen Raum gegeben, den Interpretationen nur bedingt.

Biografiearbeit zu Medienerfahrungen bedeutet unter anderem Sinnsuche:

- Woher kommt meine Haltung?
- Welche Erfahrungen haben welche Spuren bei mir hinterlassen?
- Warum lohnt es sich für mich und für die Arbeit mit den Kindern, meiner Medienerfahrung auf die Spur zu kommen?

Biografiearbeit ist im Kern auf die Zukunft gerichtet. Indem das Vergangene wahrgenommen wird, werden Begründungen möglich, warum sich die Zukunft lohnt (Ruhe, 2012, 2014). Auf Medien bezogen bedeutet dies, über die eigenen Erfahrungen und der daraus entstandenen Haltung herauszufinden, wel-

cher Auftrag in der Arbeit mit zukünftigen Generationen liegen kann.



Reflexionsfragen

Welche digitalen Medien begegnen Ihnen im (pädagogischen) Alltag?

Was unterscheidet digitale von nicht digitalen Medien?

Haben Sie bereits Erfahrungen in der Arbeit mit digitalen Medien gemacht? Wenn ja, welche Erfahrungen waren das (z. B. Projekte)?

Welche Haltung haben Sie gegenüber digitalen Medien?

Kompetenzen in der digitalen Welt

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat die Kompetenzen in der digitalen Welt als vierte Kulturtechnik – neben Lesen, Schreiben und Rechnen – festgehalten und sieht sie als Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe (KMK, 2017). Das bedeutet, dass Kinder Handwerkszeug benötigen, um diese Kompetenzen zu erwerben und um selbst eine reflektierte Haltung entwickeln zu können. Es geht somit auch im Bereich digitaler Medien um die Notwendigkeit von Bildungschancengerechtigkeit.

Infolge des Beschlusses der Jugend- und Kultusministerkonferenz von 2004 wurde in fast allen Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen der Bundesländer der Bildungsbereich „Medien und Medienkompetenzförderung“ aufgenommen, allerdings in unterschiedlicher Art. Bei einer Analyse sämtlicher Bildungspläne bzw. Orientierungsrahmen der Bundesländer konnte eine dreistufige Integration medienpädagogischer Bildung aufgezeigt werden (Neuß, 2013). So gibt es acht Bundesländer (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen), in denen medienpädagogische Bildung als verdeckter Bestandteil in den Bildungsplänen vorkommt, d. h., dieser Bereich wird nicht im Inhaltsverzeichnis aufgelistet. In vier Bundesländern (Berlin, Hamburg, Sachsen und Schleswig-Holstein) erfolgt eine Nennung medienpädagogischer Bildungsinhalte innerhalb eines anderen Bildungsbereichs, z. B. Sprache, Kommunikation oder Ästhetik. In den restlichen vier Bundesländern (Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) wird medienpädagogische Bildung als eigenständiger Bereich ausgewiesen.

„Im Hinblick auf die Medienkompetenzförderung in Kindertagesstätten sind die Bildungspläne deshalb von Belang, weil sie neben der Orientierung für die Kita-Praxis auch die Ausbildungs- und Fortbildungsinhalte von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen bestimmen. Weiterhin haben die Bildungspläne auch eine Legitimationsfunktion der pädagogischen Arbeit und liefern so Begründungen, Bildungsziele und Praxisvorschläge für die medienpädagogische Arbeit in Kindertagesstätten. An ihnen kann man also ablesen, inwiefern Medienpädagogik im Kindergarten als ein relevanter Bildungsbereich betrachtet wird und ob dies folglich als eine besondere Aufgabe gesehen wird oder nicht. Weiterhin lassen sich an ihnen die inhaltliche Ausrichtung der Medienarbeit sowie ihr bildungspolitischer Stellenwert erkennen“ (ebd., S. 37).

Kompetenzen in der digitalen Welt zu entwickeln, bedeutet, die Kompetenz im Umgang mit informationstechnischen Geräten, die den Alltag der Kinder prägen, zu erlangen. Dazu zählt sowohl Verwendungs- und Funktionsweisen kennenlernen sowie Fertigkeiten des praktischen Umgangs damit aneignen als auch die Medienkompetenz, die u. a. die Fähigkeit umfasst, Medien zweckbestimmt und kreativ zu nutzen und damit eigene Werke zu erstellen. Erste Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder keine „digital natives“ sind, sondern digitale Kompetenzen nur im begleiteten Umgang erwerben (Feil, 2016). Die Kindertageseinrichtungen sollten als Chance zur professionellen Medienerziehung gesehen werden und sich als ersten professionellen Bildungsort zur Entwicklung von Kompetenzen

für die digitale Welt (neben weiteren Kompetenzen in anderen Bildungsbereichen) der Kinder begreifen.

Kindertageseinrichtungen als erster professioneller Bildungsort der Kinder

Im familiären Umfeld sind die medialen Zugänge für Kinder sehr unterschiedlich. Von Familien, die ihren Kindern einen reflektierten und begleiteten Umgang mit den digitalen Medien ermöglichen, über Familien, in denen ein unreflektierter und unbegleiteter Umgang üblich ist, bis hin zu solchen, bei denen der Umgang mit Medien den Kindern strikt verboten ist, sind alle Abstufungen zu finden. Kindertageseinrichtungen können hier ein professionelles Pendant sein. Mit einer fachlichen Haltung zur Medienbildung können sie den Kindern einen kritischen und selbstsicheren Zugang zur Welt der digitalen Medien ermöglichen. Dies ist überaus wichtig, denn digitale Medien bergen für Kinder Chancen und Risiken zugleich. Vor diesen Risiken sind Kinder, die digital kompetent sind, viel eher geschützt. Denn je früher sich Kinder aktiv und wertvoll begleitet mit Medien auseinandersetzen können, desto größere Chancen bestehen, dass sie beispielsweise nicht von Medien „abhängig" werden, sondern mit den Medien selbstbestimmt und kompetent umgehen können (Reichert-Garschhammer, 2017).

Im Rahmen des bayerischen Modellprojektes „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken" hat Eva Reichert-Garschhammer (2019) einen Kompetenzrahmen für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren sowie für die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen entwickelt. Dieser basiert auf dem gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Jugendministerkonferenz & KMK, 2004) sowie dem seit 2016 verbindlichen Kompetenzrahmen für Schulen (KMK, 2016). Als Basiskompetenzen werden hier definiert (Reichert-Garschhammer, 2019):

- Erfahrungen und Fertigkeiten im praktischen Umgang mit digitalen Medien sammeln (z. B. digitale Medien im Alltag entdecken und bedienen lernen; Fotos mit Tablet machen und mit Drucker ausdrucken; Töne mit Tablet und Mikrofon aufnehmen und mit Lautsprecher anhören).
- Mediale Zeichensysteme verstehen (z. B. „doppelte Natur" von Bildern, Filmen erkennen; Programmformate, Realität und Fiktion unterscheiden).

Neben diesen Basiskompetenzen werden zusätzlich die folgenden sechs Kompetenzdimensionen aufgeführt und näher umschrieben (Reichert-Garschhammer, 2019): Suchen und Verarbeiten, Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren, Schützen und sicher Agieren, Problemlösen und Handeln sowie Analysieren und Reflektieren.

Eine Mediennutzung in Kindertageseinrichtungen, die Kinder nachhaltig stärkt und sie Medienkompetenz entwickeln lässt, sollte kompetenzorientiert und interaktiv sein (siehe Abbildung 19).

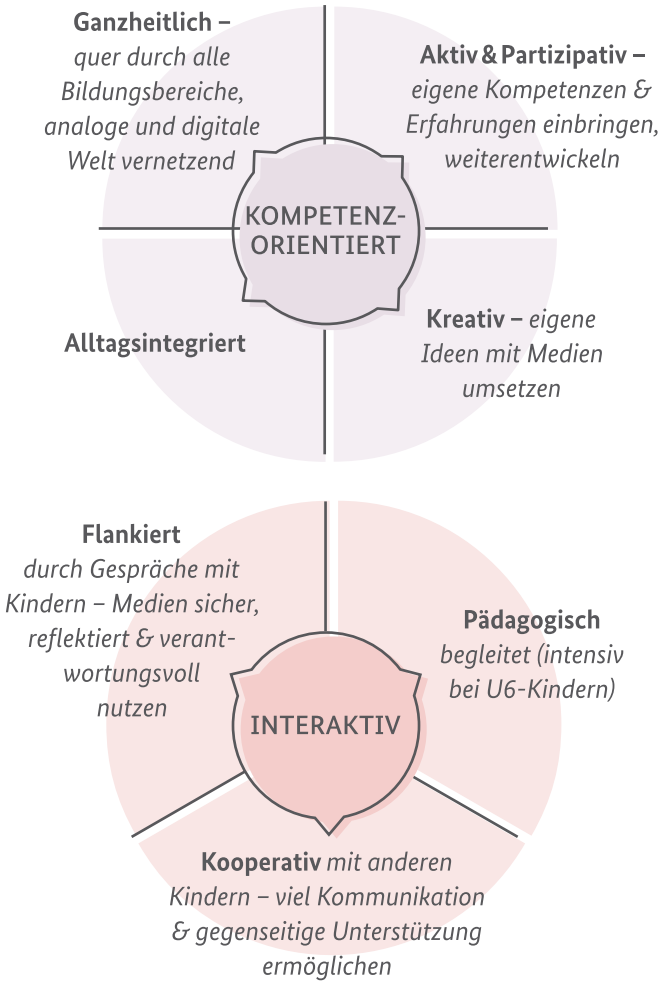


Abbildung 19: *Mediennutzung in der Kindertageseinrichtung; eigene Darstellung in Anlehnung an Reichert-Garschhammer & Lepold (2019, Folie 31)*

Digitale Medien und Kinder

In welchem Alter sind Kinder groß genug für die digitale Medienwelt? „Die direkte Auseinandersetzung mit den Kindern muss beginnen, sobald sie selbst Erwartungen an die Medien richten“ (Theunert & Demmler, 2007, S. 140). Dies ist Voraussetzung für gezielte Stärkung digitaler Kompetenz, die nun einsetzen und kontinuierlich komplexer werden kann. Voraussetzungen für eine Lernwirksamkeit von Medien ist das Bildverstehen (visual literacy). Dieses entwickelt sich im Alter von ca. 1 bis 2 ½ Jahren und umfasst unter anderem die Gesichtserkennung auf Fotos, die Erkennung der „doppelten Natur“ von Bildern und Filmen sowie die Unterscheidung verschiedener Programmformate (Fiktion vs. Realität).

Im Rahmen bisheriger Modellprojekte haben sich beispielsweise folgende Gelingensfaktoren gezeigt:

Alter des Kindes: Der Medieneinsatz sollte an das Alter und den Entwicklungsstand des Kindes angepasst sein.

Zeitfaktor: Ein zeitlicher Rahmen innerhalb der Kindertageseinrichtung ist sinnvoll, d. h., wie viel Zeit in der Woche pädagogische Fachkräfte mit den Kindern maximal an digitalen Geräten verbringen. Dies hilft auch in der Kommunikation mit Familien, um deutlich zu machen, dass die bestehenden Angebote weiterhin den Großteil des Kita-Alltags in Anspruch nehmen.

Technische Ausstattung: Tablets mit Apps und Zubehör (Schutzhülle und Panzerglas, Stativ und Stativklemme, Mikrofon und Lautsprecher, Endoskop-Kamera und Mikroskop), USB-Stick bzw. externe Festplatte, Farbdrucker, Beamer und Leinwand, WLAN

Für den technischen Einsatz ist es wesentlich, dass gemeinsam im Team die pädagogischen Konzepte um den Bestandteil der digitalen Bildung erweitert werden. Damit pädagogische Fachkräfte die Kinder alltagsintegriert und entsprechend den vorangegangenen Ausführungen begleiten können, können Fort- und Weiterbildungen hilfreich sein. Dabei geht es u. a. darum, verschiedene Zugänge zur Medienbildung kennenzulernen: z. B. kann man ***durch*** Medien, aber auch ***mit*** Medien oder ***über*** Medien lernen (Lepold & Ullmann, 2018; Theunert, 2007):

Bildung ***durch*** Medien nimmt die Medien als einen informellen Lernort in den Fokus. Hier fungieren die Medien zur Orientierung, als Wissensquelle und ihre Nutzung unterstützt die Ausformung medienbezogener Fähigkeiten. In sehr früher Kindheit bis einschließlich dem sechsten Lebensjahr sind der kontrollierte Medienumgang, die emotionale Verarbeitung von Medienerlebnissen und das kognitive Verständnis von Medienbotschaften (inklusive Realität vs. Fiktion) hoch priorisiert. Die reflexive Beobachtung und Begleitung durch Erwachsene ist hier unersetzlich.

Die Bildung ***mit*** Medien nimmt die Medien als konkretes Mittel der Partizipation und Weltaneignung in den Fokus. Die aktive Nutzung und ein selbstbestimmter Gebrauch erfordern eine Wissenserweiterung auf medialer Basis, medienbezogene Fertigkeiten wie z. B. die Anwendung von Computerfunktionen sowie Medien als Kommunikations- und Gestaltungsmittel.

Bildung ***über*** Medien nimmt eine übergeordnete Ebene ein. Hierbei geht es um Ethik, Kritikfähigkeit, Bewertungsstrukturen und deren Verzahnung in der Medienwelt. Informationsverbreitung, Vermarktung und Markenentwicklung haben hier Priorität. Besonders für Jugendliche ist es bedeutsam, dass sie hier kompetente Begleitung haben und ihren eigenen Medienzugang zunehmend im gesellschaftlichen Kontext einordnen lernen.

Konkrete Einsatzmöglichkeiten mit Kindern

Digitale Medien eignen sich z. B. für die Portfolioarbeit mit den Kindern, um ihre Entwicklung partizipativ zu dokumentieren. Nutzen Sie im Alltag das Tablet mit einem geeigneten Programm, lernen die Kinder dieses Medium zum einen als Arbeitsinstrument kennen und erfahren, dass Geräte für einen Zweck und eine bestimmte Zeit genutzt, danach aber auch wieder weggelegt werden. Zum anderen erfährt das Kind aber auch

durch Absprachen mit den pädagogischen Fachkräften, dass es ein Recht am eigenen Bild hat und bei der Frage, was dokumentiert werden soll, eine Stimme hat und mitbestimmen kann. Klären Sie Datenschutzfragen im Team (mit dem Träger; unter Umständen auch mit den Familien) vor der digitalen Portfolioarbeit ab.

Weitere denkbare Einsatzmöglichkeiten digitaler Geräte und Tools sind:

- gemeinsames Forschen und Dokumentieren (z. B. mit digitalem Mikroskop und Bookcreator)
- digitale Bilderbücher lesen und gemeinsam entwickeln (z. B. Teo Dorant; Stiftung Lesen digitale Lesewelten)
- Bilderbücher in mehreren Sprachen lesen/lesen lassen (z. B. Polylino)
- Partizipation der Kinder bei der pädagogischen Dokumentation
- kreatives Gestalten mit Medien, wie die gemeinsame Entwicklung von digitalen Bilderbüchern oder Fotogeschichten, gemeinsame Filmprojekte (z. B. Stop-Motion-Filme, Filme über die Kindertageseinrichtung oder ein Projekt) oder gemeinsame Hörspiele

Erste Kindertageseinrichtungen haben das Thema Coding bzw. Programmieren für sich entdeckt. Primär geht es hier nicht darum, lauter Programmierende aufwachsen zu lassen, sondern die Sprache der Computer zu verstehen. Das kann beispielsweise durch gegenseitiges Programmieren erfolgen: Ein Kind programmiert und ein anderes Kind ist Roboter. Das eine steuert das andere mittels Befehle beispielsweise durch einen Parkour. Inzwischen gibt es auch erste kindgerechte, bildschirmfreie Roboter, über die Kinder mit der Sprache der Roboter und Computer spielerisch in Berührung kommen können (z. B. BeeBot, KIBO, Cubetto).

Digitale Medien und pädagogische Fachkräfte

Eva Reichert-Garschhammer (2019) hat basierend auf dem Kompetenzmodell für Schulen (KMK, 2016) neben einem Kompetenzmodell für Kinder im Kita-Alter auch eines für das pädagogische Personal entwickelt. In diesem Modell wurden die folgenden zentralen Kompetenzbereiche aufgeführt:

- Chancen digitaler Medien für den Bildungs- und Arbeitsprozess (er)kennen und gezielt nutzen.
- Umgang mit digitalen Medien sicher beherrschen und zielgerichtet einsetzen.
- Fachkompetenzen in Medienpädagogik und -didaktik, Medienethik, Medien und Recht erweitern sowie digitale Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen etablieren (siehe auch „Exkurs: Tipps für medienpädagogische Bildung“).
- sich lebenslang fort- und weiterbilden.

Zusätzlich werden folgende drei Kompetenz-Dimensionen beschrieben: digitale Kompetenzen, medienpädagogische Kompetenzen sowie berufliche Handlungskompetenzen.

Da digitale Medien Chancen ebenso wie Risiken für Kinder bergen, ist es unabdingbar für pädagogische Fachkräfte, sich mit dem Risikomanagement zu beschäftigen. Im Jahr 2015 hat das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderte Zentrum für Kinderschutz im Internet (I-KiZ) das Modell des Intelligenten Risikomanagements entwickelt. In diesem Modell werden die Risiken sowie die Schutzziele je nach Alter der Kinder differenziert aufgeführt. In der Altersgruppe von 0 bis 6 Jahren gilt der Risikoausschluss. Dementsprechend sind folgende Punkte bei der Anwendung digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen zu beachten:

- Vorbild für Kinder sein – erst selbst Sicherheit im Medieneinsatz erlangen,
- kindgerecht und risikofrei starten – schon beim Tabletkauf – Tablets gut sichern und gute Kindermedien auswählen,
- Kinder bei ihrer Mediennutzung stets begleiten und befähigen – je jünger, umso mehr aktiv begleiten – je älter, umso mehr befähigen,
- Zeiten und Regeln mit Kindern vereinbaren,
- auf die Qualität der Mediennutzung achten,
- Online-Offline-Balance wahren – viel Abwechslung bieten – medienfreie Zeiten sichern,
- WLAN- und Geräte-Strahlung minimieren.

Konkrete Einsatzmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte
Wie können digitale Medien die alltagsintegrierte Sprachdokumentation unterstützen?

- Erste Tools für pädagogische Dokumentationen sind bereits auf dem Markt (Beispiele: KITALINO, KiDiT® ...).
- Sprachbeobachtungsbögen können alltagsintegriert mit dem Tablet dokumentiert und ausgewertet werden.
- Digital angelegte Sprachportfolios ermöglichen eine weitere Ebene für die Dokumentation von Sprachentwicklung.

Die eher klassischen digitalen Medien, wie Audio- und Videorekorder ebenso wie Anwendungen für die digitale pädagogische Dokumentation bieten die Möglichkeit:

- Sprachentwicklung hörbar zu machen,
- Lese-Entwicklung hörbar zu machen,
- Kommentare von Kindern zu Bildern/Projekten festzuhalten,
- Lieder aufzunehmen und
- Theaterszenen/Rollenspiele aufzuzeichnen.

Durch die digitale Dokumentation ergeben sich auch weitere Möglichkeiten, wie beispielsweise die Sprachentwicklung des Kindes im Team zu reflektieren oder gemeinsam mit den Familien anzuschauen oder -hören.

Diese neuen Möglichkeiten bieten auch Chancen zur Verbesserung der interdisziplinären Zusammenarbeit. Beispielsweise kann der Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und weiteren Fachkräften (z. B. Logopädinnen bzw. Logopäden oder Physiotherapeutinnen und -therapeuten) über digitale Kanäle oft schneller realisiert werden, als gemeinsame Präsenztermine gefunden werden können.

Medienbildung in Zusammenarbeit mit Familien

Medienbildung passiert, genauso wie die andere Arbeit in der Kindertageseinrichtung, auch im Zusammenspiel mit den Familien. Beim Thema digitale Medien sind viele Familien verunsichert (BMBF, 2016). Sie sind hier auf der Suche nach qualifizierten Tipps und Anregungen für den Umgang zu Hause. Dies wird auch in den Zahlen der Studie miniKIM 2014 (Feierabend et al., 2015) deutlich: Die Hälfte aller Familien hat Interesse an den Themen Kinder und Medien bzw. Medienbildung. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind für viele Familien wertvolle Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner, wenn es um den Umgang mit ihrem Kind geht (ebd.). Doch gerade bei dem Thema digitale Medien zeigt sich in den Statistiken, dass Familien die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen noch nicht als fachlich ansprechbar erkannt haben und sich die meisten Familien noch kein Urteil über den kompetenten Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit digitalen Medien zutrauen. Kindertageseinrichtungen, die aktive Medienbildung im pädagogischen Alltag betreiben, können damit auch eine fachliche Expertise für Familien in Bezug auf sinnvolle Mediennutzung im Alter von 0 bis 6 Jahren anbieten.

Konkrete Einsatzmöglichkeiten für Familien
In der Zusammenarbeit mit Familien können digitale Hilfsmittel die Kommunikation erleichtern: Durch das Teilen von Bildern aus dem Alltag, von Portfolioeinträgen oder Audio- und Videoaufzeichnungen des Kindes machen Sie Ihre und die Tätigkeiten der Kinder transparent und zum Ausgangspunkt für z. B. das gängige Entwicklungsgespräch. Digitale Übersetzungsprogramme fördern die Verständigung mit den Familien. Auch können Umfragen unter Familien leicht generiert werden und Organisatorisches kann z. B. auf eine digitale Pinnwand verlegt werden.

Aber Achtung bei WhatsApp! Für den professionellen Einsatz in der Kindertageseinrichtung ist die App aus Datenschutzgründen nicht einsetzbar. Nutzen Sie nur Angebote, die den deutschen Datenschutzgesetzen unterliegen. Bei kostenlosen Angeboten sollten Sie immer Vorsicht walten lassen und diese genau prüfen.

Im Team sollten Sie klare Absprachen treffen, welche Inhalte über digitale Tools mit Familien kommuniziert werden: Organisatorisches kann vermittelt werden, aber Entwicklungsgespräche oder Ähnliches sollten hierüber nicht stattfinden, sondern im persönlichen Kontakt. Beachten und besprechen Sie gemeinsam im Team die Erwartungshaltung der Familien und klären Sie diese mit den Familien: Durch das Nutzen digitaler Kommunikationsmöglichkeiten kann auch die Erwartung der Familien, häufig bzw. täglich Bilder oder Dokumentationen zu erhalten, steigen und damit unnötigen Druck auf die pädagogischen Fachkräfte ausüben.



Reflexionsfragen

Welche Ideen haben Sie für den Einsatz digitaler Medien in Ihrer Kindertageseinrichtung?

Wo können digitale Medien für Sie selbst in Ihrer Arbeit unterstützend sein?

Wo sehen Sie den größten Nutzen für die pädagogische Praxis?



Ideen für den fachlichen Austausch

Unterschiedliche Zugänge zum Thema digitale Medien in Erfahrung bringen

Dauer:	30 Minuten
Material:	Postkarten/Fotos oder Bilder/Grafiken zum Thema digitale Medien
Information:	Bilder bzw. Grafiken passend zum jeweiligen Thema können Gespräche anregen. Dabei können sich die grafischen Darstellungen auf konkrete Gegenstände, Begriffe oder Ereignisse beziehen. Sie regen besonders zur Diskussion an, wenn auch provokante oder polarisierende Abbildungen bzw. Aussagen dabei sind.
Ablauf:	Legen Sie die Bilder bzw. Grafiken zum Thema digitale Medien im Raum aus und schauen Sie sich diese an. Wählen Sie sich jede/jeder spontan ein Bild bzw. eine Grafik aus, begründen Sie Ihre Wahl und beschreiben Sie Ihre innere Reaktion. Überlegen Sie anschließend, wann Sie selbst das erste Mal in Kontakt mit digitalen Medien gekommen sind und welche digitalen Medien dies waren (Computer, Internet, Smartphone etc.). Es geht in dieser Aufgabe nicht nur darum, sich selbst zu reflektieren, sondern auch darum den anderen zuzuhören und sich untereinander über die unterschiedlichen Zugänge zum Thema digitale Medien auszutauschen.
Tipp:	Sie können auch eine Zeitschiene mit Altersangaben anfertigen und auf dem Boden auslegen. Stellen Sie sich zu der Altersangabe, die für das jeweilige digitale Medium für Sie zutrifft. Tauschen Sie sich darüber aus, welche Erlebnisse Sie mit den digitalen Medien hatten und wofür Sie sie genutzt haben.

Quelle: Lepold & Ullmann (2018)



Ideen für den fachlichen Austausch

Den Einsatz digitaler Medien in der pädagogischen Arbeit mit Kindern reflektieren

Dauer:	15 Minuten
Material:	Flipchart oder Moderationskarten, Stifte
Ablauf:	Tauschen Sie sich zu den folgenden Fragen aus: • Welche Möglichkeiten bietet die digitale Dokumentation für die sprachliche Bildung? • Wie können Kinder an Dokumentationen mitgestalten und welche Rolle spielt dies im Rahmen der sprachlichen Bildung? • Wie sehen Sie den Zusammenhang von digitaler Dokumentation und dem Thema „Recht am eigenen Bild“? • Welche Möglichkeiten bietet die Produktion von digitalen Bilderbüchern oder Hörgeschichten für die sprachliche Bildung? Wo bzw. für welche Themen können Sie sich einen Einsatz dieser Methode vorstellen? Halten Sie die für Sie wichtigsten Ergebnisse des Austauschs am besten schriftlich fest.



Ideen für den fachlichen Austausch

Austausch zum Einsatz digitaler Medien in der Zusammenarbeit mit Familien

Dauer:	15 Minuten
Material:	Flipchart oder Moderationskarten, Stifte
Ablauf:	Tauschen Sie sich zu den folgenden Fragen aus: • Welche Möglichkeiten durch digitale Medien sehen Sie für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien? • Welche Chancen und welchen Mehrwert sehen Sie durch den Einsatz von digitalen Tools in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien? • Welche Risiken sehen Sie und welche Befürchtungen haben Sie, wenn Sie an den Einsatz von digitalen Medien in der Zusammenarbeit mit Familien denken? Halten Sie die für Sie wichtigsten Ergebnisse des Austauschs am besten schriftlich fest.

Quellen

Aufenanger, S. (2014). Digitale Medien im Leben von Kindern und Herausforderungen für Erziehung und Bildung. F*rühe Kindheit, 8*, 9 – 18. https://www.erzieherin.de/files/forschung/fK_0614-Art_Aufenanger.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2016). *Zukunftsmonitor III. „Lehren, Lernen und Leben in der digitalen Welt". Ergebnisse.* https://www.tablet-in-der-schule.de/wp-content/uploads/2016/10/BMBF_ZF_III_ZukunftsMonitor_Ergebnisse.pdf

Feierabend, S., Plankenhorn, T., & Rathgeb, T. (2015). *miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger.* Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf

Feierabend, S., Plankenhorn, T., & Rathgeb, T. (2017). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger.* Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf

Feil, C. (2016, 28. Januar). *Kinder am Tablet. Beobachtungen zur Medienaneignung zwei- bis sechsjähriger Kinder* [Vortrag]. Wissenschaftliche Fachtagung „Tablets in Kinderhand", München. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/www-kinderseiten/1161/Feil_Kinder%20am%20Tablet.pdf

Fleischer, S., & Hajok, D. (2019). Medienerziehung als intendiertes, auf die Lebenswelten, Vorlieben und Kompetenzen Heranwachsender bezogenes Handeln. In S. Fleischer & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt. Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit* (S. 60 – 85). Kohlhammer.

Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.* http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf

KiTab Rheinland-Pfalz. (n.d.). *KiTab Rheinland-Pfalz. Medienbildung mit Tablets in der Kita.* https://kitab-rlp.bildungsblogs.net/

Kultusministerkonferenz. (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf

Kultusministerkonferenz. (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf

Lepold, M., & Ullmann, M. (2018). *Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis.* Herder.

Neuß, N. (2013). Medienkompetenz in der frühen Kindheit. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche* (S. 34 – 45). https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/07/medienkompetenzbericht_2013.pdf

Orde, H. vom, & Durner, A. (2018). *Grunddaten Kinder und Medien 2018. Zusammengestellt aus aktuellen Befragungen und Studien.* http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Grunddaten_Kinder_u_Medien.pdf

Reichert-Garschhammer, E. (2019). *KOMPETENZRAHMEN zur digitalen Bildung in Kindertageseinrichtungen.* https://www.didacta.de/download.php?id=141

Reichert-Garschhammer, E., & Lepold, M. (2019, Februar). *Orientierung finden im digitalen Zeitalter. Medienkompetenz in der frühen Bildung stärken* [Vortrag]. didacta 2019, Köln. https://www.didacta.de/download.php?id=145

Ruhe, H. G. (2012). *Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen.* Beltz Juventa.

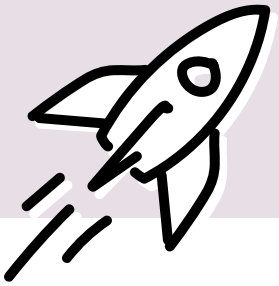
Ruhe, H. G. (2014). *Praxishandbuch Biografiearbeit. Methoden, Themen und Felder.* Beltz Juventa.

Theunert, H. (2007). *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren.* kopaed.

Theunert, H., & Demmler, K. (2007). Frühkindliche Medienaneignung. (Interaktive) Medien im Leben Null- bis Sechsjähriger – Realitäten und Handlungsnotwendigkeiten. In B. Herzig & S. Grafe (Hrsg.), *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland* (S. 137 – 145). Deutsche Telekom. https://www.researchgate.net/publication/265092173_Digitale_Medien_in_der_Schule_Standortbestimmung_und_Handlungsempfehlungen_fur_die_Zukunft_Studie_zur_Nutzung_digitaler_Medien_in_allgemein_bildenden_Schulen_in_Deutschland

Walter-Laager, C., Moschner, B., Brandenberg, K., Tinguely, L., Schwarz, J., & Pfiffner, M. (2014). *Kleinkinder erkunden die moderne Welt. Welche Rolle spielen digitale Medien respektive Druckmedien für den Wortschatzerwerb sowie das frühkindliche Interesse?* https://edudoc.ch/record/120692/files/16023_Walter-Laager_Moschner_Brandenberg_etal.pdf

Zentrum für Kinderschutz im Internet. (n.d.). *Modell des Intelligenten Risikomanagements.* http://kinderrechte.digital/hintergrund/index.cfm/topic.279/key.1497



Exkurs: Tipps für medienpädagogische Bildung

Die Landesmedienanstalten

In Tabelle 4 sind die 14 deutschen Landesmedienanstalten aufgelistet. Diese arbeiten im Auftrag der jeweiligen Länder und bei gemeinsamen Aufgaben oder Projekten auch unter der Dachmarke „die medienanstalten“ (www.die-medienanstalten.de/ueber-uns). Die Landesmedienanstalten bieten eine Vielfalt an Informationen und Angeboten zu den Themen Medien, Mediennutzung und Medienkompetenz an. Über die Medienanstalten können Sie sich bundeslandübergreifend zu diesen Themen informieren. Die angebotenen Medienprojekte können dazu genutzt werden, eventuelle Bedenken und Hürden abzubauen, die Haltung zu digitalen Medien zu reflektieren, neue Impulse zu gewinnen und Ideen (weiter) zu entwickeln, wie digitale Medien auf einfache und sinnvolle Weise im Kita-Alltag eingesetzt werden können.

Tabelle 4: *Übersicht der bundesweiten Landesmedienanstalten*

Bundesland	Name	Internetseite
Baden-Württemberg	Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg	www.lfk.de
Bayern	Bayerische Landeszentrale für neue Medien	www.blm.de
Berlin und Brandenburg	Medienanstalt von Brandenburg und Berlin	www.mabb.de
Bremen	Bremische Landesmedienanstalt	www.bremische-landesmedienanstalt.de
Hamburg und Schleswig-Holstein	Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein	www.ma-hsh.de
Hessen	Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien	www.lpr-hessen.de
Mecklenburg-Vorpommern	Medienanstalt Mecklenburg-Vorpommern	www.medienanstalt-mv.de
Niedersachsen	Niedersächsische Landesmedienanstalt	www.nlm.de
Nordrhein-Westfalen	Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)	www.lfm-nrw.de
Rheinland-Pfalz	Landeszentrale für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz	www.lmk-online.de
Saarland	Landesmedienanstalt Saarland	www.lmsaar.de



Bundesland	Name	Internetseite
Sachsen	Sächsische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien	www.slm-online.de
Sachsen-Anhalt	Die Medienanstalt Sachsen-Anhalt	www.msa-online.de
Thüringen	Thüringer Landesmedienanstalt	www.tlm.de

Weitere Informationen und Materialien rund um das Thema Medien (v. a. Fernsehen und Internet) liefern:

- das BMFSFJ (www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/medienkompetenz),
- die Initiative „Gutes Aufwachsen mit Medien“ des BMFSFJ (www.gutes-aufwachsen-mit-medien.de),
- der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (www.mpfs.de),
- das Projekt „FLIMMO“ des Vereins Programmberatung für Eltern e. V. (www.flimmo.tv),
- das Projekt „Internet-ABC“ des gemeinnützigen Vereins Internet-ABC (www.internet-abc.de),
- die Initiative „klicksafe“ des Connecting Europe Facility Telecom Programms der Europäischen Union (www.klicksafe.de).

Tipps für pädagogische Fachkräfte

Alltagsintegrierte Medien- und Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen: Handreichung mit Aktivitäten für die Praxis
http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=product_detail&product_id=411

Dieser Link führt Sie zur 2016 aktualisierten Auflage der Handreichung „Alltagsintegrierte Medien- und Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen“ der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Diese Handreichung ist für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen vorgesehen.

Lesen mit App
https://lesenmit.app/php?view=product_detail&product_id=411

Die Initiative „Lesen mit App“ der Stiftung Lesen, gefördert vom BMFSFJ, prüft und bewertet Apps zur Sprach- und Leseförderung. Die in die Initiative aufgenommenen Apps kann man nach der Altersangemessenheit, Kategorien wie MINT-Kompetenzen oder Wortschatzerweiterung, dem Preis und der Bewertung der App durch die Stiftung Lesen sortieren und filtern. Die Bewertungen werden durch ein ausführliches Fazit begründet und nachvollziehbar gemacht.

DJI-Datenbank „Apps für Kinder“
www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/apps-fuer-kinder-angebote-und-trendanalysen/datenbank-apps-fuer-kinder.html

Das Deutsche Jugendinstitut stellt pädagogischen Fachkräften und Familien eine Datenbank für Kinderapps zur Verfügung. Sie enthält bereits mehr als 500 Rezensionen nach pädagogischen Kriterien. Die Bewertungskriterien umfassen u. a.: Zielgruppenorientierung und Altersangemessenheit, Attraktivität und Konsistenz der Inhalte, Gestaltung von Text, Audio, Grafik, Werbung und Kommerz, Kinder- und Datenschutz, Transparenz des Angebots, technische Funktionsfähigkeit.

Gutes Aufwachsen mit Medien
www.gutes-aufwachsen-mit-medien.de/

Das Initiativbüro „Gutes Aufwachsen mit Medien“, gefördert vom BMFSFJ, ist ein Angebot für pädagogische Fachkräfte und Familien. Es verfolgt das Ziel, Rahmenbedingungen für ein „Gutes Aufwachsen mit Medien“ zu schaffen, indem pädagogische Fachkräfte und Familien durch die Bereitstellung vielfältiger Informationen und Materialien sowie verschiedener Angebote in ihrer Erziehungsverantwortung unterstützt werden.



Internet-ABC
www.internet-abc.de/kinder/aktuell/

Diese Seite wird von dem gemeinnützigen Verein Internet-ABC, dem alle Landesmedienanstalten Deutschlands angehören, zusammen mit dem in Marl sesshaften Grimme-Institut, umgesetzt. Sie bietet Informationen zum sicheren Umgang mit dem Internet für Familien, pädagogische Fachkräfte und Kinder.

Ran an Maus und Tablet – Medien und Recht
www.rananmausundtablet.de/5-0-Medien-und-Recht.html

Die hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien hat auf dieser Website für pädagogische Fachkräfte eine eigene Rubrik zum Thema Medien und Recht eingerichtet. Hier werden viele wichtige Themen dargestellt wie z. B. Persönlichkeitsrechte und Datenschutz sowie Urheberrecht und Nutzungsrecht. Außerdem ist eine eigene Rechte-Checkliste für Medienprojekte verfügbar.

Safer Internet im Kindergarten
www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Handbuch_Safer_Internet_im_Kindergarten.pdf

Diese österreichische Website stellt kostenfrei eine umfassende Broschüre zur Verfügung, die Informationen darüber liefert, welche Themenbereiche in Bezug auf die sichere Nutzung des Internets bereits in Kindertageseinrichtungen von Belang sind und wie die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien aussehen kann.

Tipps für kreativen Medienumgang mit Kindern

Blickwechsel e.V. – Verein für Medien- und Kulturpädagogik
www.blickwechsel.org/

Dieser Verein für Medien- und Kulturpädagogik bietet Fortbildungen und Elternabende zum Thema Medienpädagogik an. Außerdem werden verschiedene medienpädagogische Projekte vorgestellt.

Blinde Kuh
www.blinde-kuh.de

Diese Suchmaschine, gefördert vom BMFSFJ, gibt Kindern die Möglichkeit, erste Schritte im Internet zu unternehmen. Dabei stellt Blinde Kuh sicher, dass Kinder beim Surfen stets in einem Bereich bleiben, in dem sie nur Inhalte finden können, die für ihr Alter geeignet sind.

fragFINN
www.fragfinn.de

fragFINN bietet Kindern einen geschützten Raum zum Surfen, in dem sie sich frei im Internet bewegen können, ohne auf für sie ungeeignete Inhalte zu stoßen. Die Basis des geschützten Surfraums bildet eine sogenannte Whitelist. Dabei handelt es sich um eine Liste kindgerechter Internetangebote, die von Medienpädagoginnen und -pädagogen zusammengestellt und gepflegt wird. Im fragFINN-Pädagogenbereich finden Lehrkräfte Hinweise, Tipps sowie Unterrichtsmaterial rund um den Einsatz an Schulen.

Hörbucherstellung mit Kindern
www.auditorix.de/kinder/

Auf dieser Seite sind viele Informationen zu finden, wie mit Kindern unterschiedlicher Altersgruppen Hörbücher erstellt werden können. Initiiert und in Auftrag gegeben wurde diese Website von dem Verein Initiative Hören e. V. und der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.

Medienkindergarten Wien
medienkindergarten.wien/startseite/

Der Medienkindergarten Wien ist eine Initiative des Wiener Bildungsservers zur Förderung medienpädagogischer Aktivitäten im Elementarbildungsbereich. Er bietet auf seiner Seite eine Vielzahl an Praxisprojekten mit detaillierten Anleitungen aus dem Bereich Medien an.

Medienkompetenz Kitas
www.familieundmedien-nrw.de

Das Land Nordrhein-Westfalen bietet einen kostenfreien Newsletter-Service, der regelmäßig neue Ideen

zur medienpädagogischen Arbeit verschickt. Außerdem können alle bereits vorgestellten Ideen über die Seite abgerufen werden.

Medienzwerge
www.mkfs.de/fileadmin/Publikationen/Download/Medienzwerge_MKFS_12.pdf

In dieser Veröffentlichung der Stiftung MedienKompetenz Forum Südwest sind verschiedene medienpädagogische Methoden zu finden sowie eine allgemeine Einführung in die Medienpädagogik im Elementarbereich.

Meine Forscherwelt
www.meine-forscherwelt.de/intro/start.html

Die Seite der Stiftung Haus der kleinen Forscher bietet kindgerecht aufbereitetes Wissen sowie einen Werkstattbereich mit Anregungen zum Forschen und Entdecken. Hier finden sich auch verschiedene Lernspiele, die den Fokus auf einen bestimmten Bildungsaspekt legen. Die Lernspiele sind auch als einzelne Apps verfügbar.

Ohrenspitzer – hören, verstehen, gestalten
www.ohrenspitzer.de

Ohrenspitzer wird von der Stiftung MedienKompetenz Forum Südwest gefördert. Auf der Website sind unter anderem Methoden zu finden, wie Medien zum Thema „Hören" mit Kindern im Alter von 3 bis 14 Jahren entstehen können.

Ran an Maus und Tablet
www.rananmausundtablet.de

Die hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien bietet pädagogischen Fachkräften auf dieser Website eine Vielzahl an Praxisideen für die medienpädagogische Arbeit mit Kindern an.

Stiftung Lesen
www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1854

Unter diesem Link kann die Veröffentlichung der Stiftung Lesen „Vorlesen mit Apps – ein Leitfaden für die Leseförderpraxis" heruntergeladen werden.

wischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern

Dieses Buch, herausgegeben von Günther Anfang, Kathrin Demmler, Klaus Lutz und Kati Struckmeyer, erschienen 2015 in München im Verlag kopaed, beinhaltet viele Praxistipps sowie Anregungen für kreative Medienprojekte für unterschiedliche Altersgruppen.

Tipps für Familien

Lesen mit App
https://lesenmit.app/

Die Initiative „Lesen mit App" der Stiftung Lesen, gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, prüft und bewertet Apps zur Sprach- und Leseförderung. Die in die Initiative aufgenommenen Apps kann man nach der Altersangemessenheit, Kategorien wie MINT-Kompetenzen oder Wortschatzerweiterung, dem Preis und der Bewertung der App durch die Stiftung Lesen sortieren und filtern. Die Bewertungen werden durch ein ausführliches Fazit begründet und nachvollziehbar gemacht.

DJI-Datenbank „Apps für Kinder"
www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/apps-fuer-kinder-angebote-und-trendanalysen/datenbank-apps-fuer-kinder.html

Das Deutsche Jugendinstitut stellt pädagogischen Fachkräften und Familien eine Datenbank für Kinderapps zur Verfügung. Sie enthält bereits mehr als 500 Rezensionen nach pädagogischen Kriterien.

Gutes Aufwachsen mit Medien
www.gutes-aufwachsen-mit-medien.de

Das Initiativbüro „Gutes Aufwachsen mit Medien", gefördert vom BMFSFJ, ist ein Angebot für pädagogische Fachkräfte und Familien. Es verfolgt das Ziel, Rahmenbedingungen für ein „Gutes Aufwachsen mit Medien" zu schaffen, indem pädagogische Fachkräfte und Familien durch die Bereitstellung vielfältiger Informationen und Materialien sowie verschiedener Angebote in ihrer Erziehungsverantwortung unterstützt werden.

Internet-ABC
www.internet-abc.de/kinder/aktuell/

Diese Seite wird von dem gemeinnützigen Verein Internet-ABC, dem alle Landesmedienanstalten Deutschlands angehören, zusammen mit dem in Marl sesshaften Grimme-Institut, umgesetzt. Sie bietet Informationen zum sicheren Umgang mit dem Internet für Familien, pädagogische Fachkräfte und Kinder.

Kinder – Medien – Sprache
http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=product_detail&product_id=412

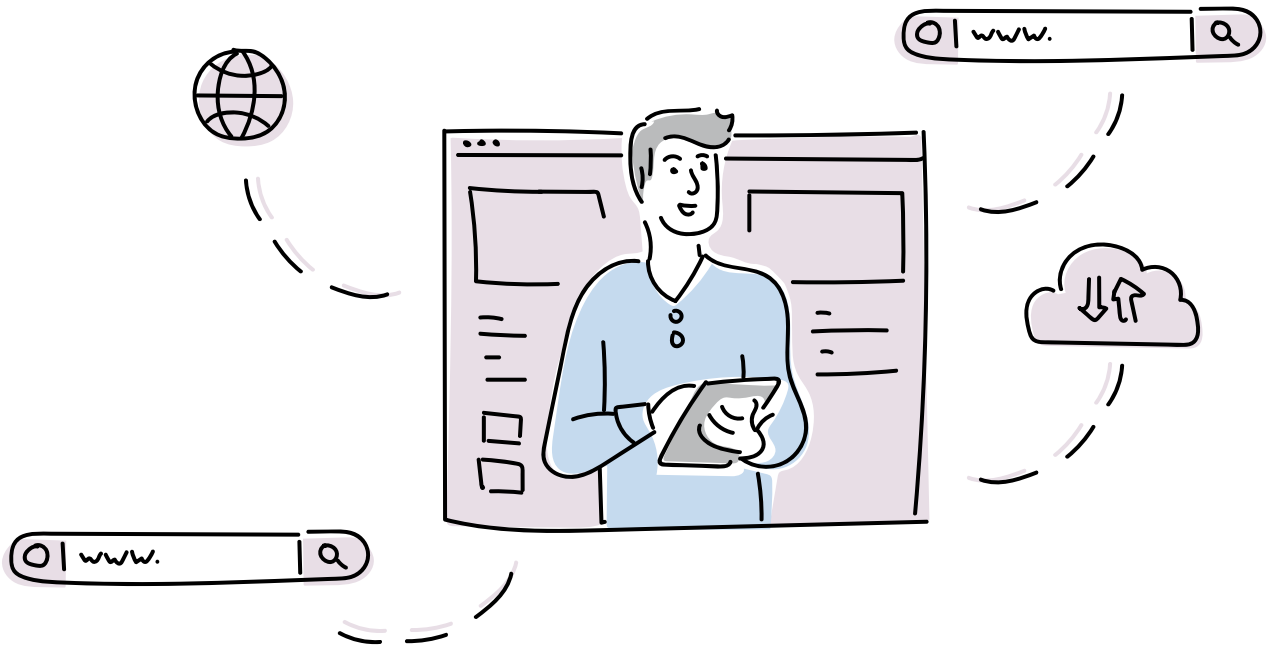
Dieser Link führt Sie zur 2016 aktualisierten Auflage der Handreichung „Kinder – Medien – Sprache" der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Diese Handreichung ist für Familien vorgesehen.

Meine Forscherwelt
www.meine-forscherwelt.de/intro/start.html

Die Seite der Stiftung Haus der kleinen Forscher bietet kindgerecht aufbereitetes Wissen sowie einen Werkstattbereich mit Anregungen zum Forschen und Entdecken. Hier finden sich auch verschiedene Lernspiele, die den Fokus auf einen bestimmten Bildungsaspekt legen. Die Lernspiele sind auch als einzelne Apps verfügbar.

SCHAU HIN!
www.schau-hin.info/service/materialien

Die Initiative „Schau hin! Was Dein Kind mit Medien macht." ist ein Elternratgeber, der vielfältige Informationen bereitstellt, wie Kinder digitale Medien, z. B. soziale Netzwerke und Smartphones, clever nutzen können. Auf der Website sind auch verschiedene Materialien für Familien vorhanden, u. a. der Medienratgeber „aufwachsen DIGITAL" für Familien sowie Medienbriefe, abgestimmt auf das Alter der Kinder.



Impressum

Herausgeberinnen
Romy Lassotta, Andrea Lasson, Andrea Hanisch, Jasmin Luthardt, Marina Jahn, Catherine Walter-Laager, Sophie Westphal

Autorinnen und Autoren
Timm Albers, Anke Buschmann, Tina Friederich, Elke Kruse, Marion Lepold, Dörte Mülheims, Sandra Pohler, Steffi Sachse, Heidi Vorholz, Petra Wagner, Catherine Walter-Laager

Lektorat
Axel Möller, Svantje Titulski, Meltem Poyraz, Lisa Schneider, Felix Galle

Qualifizierungsstelle 2016 – 2020
PädQUIS gGmbH in Kooperation mit Universität Graz

Gestaltung, Infografik, Illustrationen
Lisa Lobeck (lisalobeck.com)

Realisierung
Stiftung SPI

Zitiervorschlag
Lassotta, R., Lasson, A., Hanisch, A., Luthardt, J., Jahn, M., Walter-Laager, C., & Westphal, S. (Hrsg.). (2021). *Qualifizierungsinhalte „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“.* Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.

Februar 2021