

Borke, Jörn; Schwentesius, Anja

"Da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen". Ein Modellprojekt zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik

Borke, Jörn [Hrsg.]; Schwentesius, Anja [Hrsg.]; Sterdt, Elena [Hrsg.]: Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der Frühen Bildung. Kronach : Carl Link 2017, S. 99-118. - (Berichte aus dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Borke, Jörn; Schwentesius, Anja: "Da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen". Ein Modellprojekt zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik - In: Borke, Jörn [Hrsg.]; Schwentesius, Anja [Hrsg.]; Sterdt, Elena [Hrsg.]: Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der Frühen Bildung. Kronach : Carl Link 2017, S. 99-118 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185453 - DOI: 10.25656/01:18545

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185453>

<https://doi.org/10.25656/01:18545>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Berufsfeld Kindheitspädagogik

Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien
zu zentralen Themen der Frühen Bildung

Jörn Borke, Anja Schwentesius & Elena Sterdt (Hrsg.)

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-556-07333-9

www.wolterskluwer.de
www.kita-aktuell.de

Alle Rechte vorbehalten.

© 2017 Wolters Kluwer Deutschland GmbH, Luxemburger Straße 449, 50939 Köln.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Verlag und Autor übernehmen keine Haftung für inhaltliche oder drucktechnische Fehler.

Umschlagfoto: © Kita »Storchenwiese« in Colbitz
Umschlagkonzeption: Martina Busch, Grafikdesign, Homburg-Kirrberg
Satz: MainTypo, Reutlingen
Druck: Williams Lea & Tag GmbH, München

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Sprecherkreises vom Forschungsnetz Frühe Bildung in Sachsen-Anhalt (FFB)	7
Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers.....	9
I Kindheitspädagogische Bildungsprozesse	
Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis..... <i>Annette Schmitt</i>	17
Kinder als Akteure? – Eine Analyse von Fotos aus der pädagogischen Dokumentation eines Kindergartens	27
<i>Claudia Dreke</i>	
II Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) in der Kita	
»Früh übt sich ...!« – Mathematische Förderung kleiner und großer Mathehelden	51
<i>Wolfgang Lehmann, Ines Müller & Jeanne Rademacher</i>	
Verbesserung des visuellen Arbeitsgedächtnisses durch aktive Filmrezeption bei Kindern ab 3 Jahren	73
<i>Martin L. Pittorf, Anna Werner & Wolfgang Lehmann</i>	
III Die Bedeutung von Kultur, Kontext und Vielfalt	
Mit Kindern in die Welt hinaus: Praxisforschung zur Ontogenese von Inklusion und Exklusion für eine wissenschaftlich fundierte Pädagogik der Vielfalt	83
<i>Katrin Reimer-Gordinskaya</i>	
»Da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen.« – Ein Modellprojekt zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik	99
<i>Jörn Borke & Anja Schwentesius</i>	
IV Belastung und Resilienz	
Belastungen bei Erzieherinnen und Erziehern – Grundlagen und Ergebnisse	121
<i>Bernd Rudow</i>	
Schätze heben – Modellprojekt zur Resilienzförderung in Kindertagesstätten.....	141
<i>Claudia Bachtenkirch & Julia Chrapa</i>	

Bewegungsverhalten und Bewegungsförderung von Kindern im Vorschulalter – eine sozioökologische Perspektive.....	153
<i>Elena Sterdt</i>	
»Sonnenschein oder Störenfried?« – Ein systemischer Blick auf verhaltensauffällige Kinder	169
<i>Jeanne Rademacher, Ines Müller & Wolfgang Lehmann</i>	
V Professionalisierung des Feldes der Kindheitspädagogik	
Kindheitspädagogik und Professionalisierung – Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge.....	179
<i>Anja Schwentesius</i>	
Zehn Jahre Teilakademisierung der Frühpädagogik – Die Erwartungen und der Grad ihrer Einlösung.....	201
<i>Peer Pasternack</i>	
Autoren und Autorinnen.....	211

»Da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen« – Ein Modellprojekt zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik

Jörn Borke & Anja Schwentesius

1 Hintergrund

Aufgrund von Globalisierungs- und Migrationsprozessen aber auch durch eine generelle Zunahme der Individualisierung der deutschen Gesellschaft nimmt die kulturelle Vielfalt (auch bezogen auf Schicht- und Milieuunterschiede), mit der Erzieher/innen in ihrer Arbeit konfrontiert werden, stetig zu. Es wird folglich in zunehmendem Maße notwendig, dass sich die Teams in den Kitas mit dieser Thematik auseinandersetzen. Jener Aspekt wird auch von öffentlicher Seite gefordert und beispielsweise in den Bildungsplänen der Länder thematisiert (Borke, 2013). Darüber hinaus bedarf es zunehmend wissenschaftlich fundierter und praxistauglicher Konzepte zum Umgang mit kultureller Vielfalt in Kitas. Bei einer systematischen Berücksichtigung von kultureller Vielfalt sollte es ein wichtiges Ziel sein, möglichst passgenau an die Vorerfahrungen von Kindern und auch Eltern anzuschließen, um so die Bildungsprozesse der Kinder individuell begleiten und anregen zu können. Im Rahmen des hier dargestellten Projektes (Laufzeit: Oktober 2014 bis Dezember 2016 sowie in einer zweiten Phase von Juni bis Dezember 2017) zur kultursensitiven Frühpädagogik, das vom *Kompetenzzentrum Frühe Bildung* (KFB) der Hochschule Magdeburg-Stendal unterstützt und gefördert wird, wird gemeinsam mit einem Kita-Team eine Handreichung zur systematischen Umsetzung des Ansatzes zur kultursensitiven Frühpädagogik (Borke, Brouer et al., 2013; Borke, Döge & Kärtner et al., 2011; Borke & Keller, 2014; Keller, 2013) erarbeitet, umgesetzt und evaluiert. In diesem Beitrag werden im Folgenden zunächst die Grundzüge einer kultursensitiven Frühpädagogik erörtert sowie anschließend erste Zwischenergebnisse aus dem oben erwähnten und weiter unten näher beschriebenen Projekt dargestellt und diskutiert.

2 Kultursensitive Frühpädagogik

Die unterschiedlichen Aspekte, die im Rahmen des Ansatzes zur kultursensitiven Frühpädagogik zusammengefasst werden, umfassen zum einen eine *kultursensitive Haltung*, die eine Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund

und der dadurch beeinflussten Sichtweise auf pädagogische Prozesse impliziert sowie einen wertschätzenden, interessierten, vorurteilsbewussten und antidiskriminierenden Blick (siehe hierzu z.B. Derman-Sparks, 2008). Zum anderen wird der Aspekt des *Wissens* betont, unter dem unterschiedlichste Wissensgebiete zusammengefasst werden können, die es den pädagogischen Fachkräften ermöglichen können, Hintergründe, Prozesse und auch individuelle Familienstrukturen und Verhaltensweisen besser versteh- und handhabbar zu machen. Beispielfhaft seien hier Wissens Elemente über unterschiedliche Sprachen, religiöse Werte, historische und politische Hintergründe von Ländern und Fluchtursachen aber auch über unterschiedliche kulturelle Entwicklungspfade (siehe unten) zu nennen. Hier kann es natürlich nie möglich sein, alles darüber zu wissen und dies ist auch nicht notwendig, aber es sollte eine Bereitschaft vorhanden sein, dass eigene Wissen zu erweitern und sich mit kultureller Vielfalt auf unterschiedlichen Ebenen aktiv auseinanderzusetzen. Der dritte Aspekt beschäftigt sich mit dem *Können*. Hierbei geht es darum, Handlungsstrategien zu erwerben, um variabel mit kultureller Vielfalt im pädagogischen Alltag umgehen zu können. Auch hier lassen sich eine Fülle von vielfältigen Fähigkeitsaspekten auf den unterschiedlichsten Ebenen beschreiben, die dazu dienen können, kulturelle Vielfalt im Alltag präsent werden zu lassen, kulturelle Unterschiede zu würdigen aber auch Stereotypisierungen und Diskriminierungen vorzubeugen (siehe hierzu z.B. Borke & Schwentesius, 2016; Keller, 2013; Kölsch-Bunzen, Morys & Knoblauch, 2015).

Der zentrale Bereich des Könnens liegt bei diesem Ansatz vor allem auf der Fähigkeit, je nach kulturellem Hintergrund von Kindern und Eltern, auf variable Handlungsstrategien für Situationen des Kita-Alltags zurückgreifen zu können. Den Hintergrund dafür bieten vor allem wissenschaftliche Befunde aus der kulturvergleichenden Familienforschung von Heidi Keller und ihrem Team (z.B. Keller, 2007, 2011). Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass elterliche und pädagogische Vorstellungen und Verhaltensweisen in engem Zusammenhang mit den Kontextbedingungen stehen, in denen Menschen leben bzw. aufgewachsen sind. Es kann generell davon ausgegangen werden, dass alle Eltern bestrebt sind, ihre Kinder möglichst gut auf das Leben in ihren (bisherigen) Lebenskontexten vorzubereiten. Wie weiter unten näher ausgeführt, können sich diese Kontextbedingungen zum Teil erheblich unterscheiden. Mit Blick auf die Vielfalt in Kitas ist diese Erkenntnis, bezogen auf die Entwicklung, Bildung und frühpädagogische Unterstützung von Kindern, wichtig für die dort vorliegenden Konzepte und Handlungsstrategien. Hier ist zu beachten, dass die jeweiligen pädagogischen Konzepte einer Kita in Beziehung zu gesellschaftlichen und kontextbezogenen Faktoren stehen (z.B. hinsichtlich Unterschieden zwischen Einrichtungen in städtischen und ländlichen Kontexten oder in westlichen und nicht-westlichen Regionen der Welt [Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009]) und somit die jeweils dominante Kultur der jeweiligen Gesellschaft abbilden. Diese vorherrschende pädagogische Orientierung stimmt aber nicht immer mit den (kulturell bedingten) Erfahrungen, Erwartungen und Vorstellungen aller Familien überein. Vielmehr können unterschiedliche Entwicklungspfade von Kindern sowie pädagogische Strategien je nach Kontext adaptiv sein (siehe z.B. Keller, Yovsi et al., 2004). So ist es beispielsweise möglich, dass manche Kinder mit einem offenen Ansatz und

sehr vielen Auswahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sehr gut zurecht kommen, weil dies an einen ihnen vertrauten Umgang gut anschließt. Andere Kinder sind mit dieser großen Freiheit möglicherweise erst einmal überfordert und können sie nicht so gut für ihre Bildungsprozesse nutzen, da hier noch keine gute Anschlussfähigkeit an ihre Vorerfahrungen besteht.

Um hier unterschiedliche kulturelle Modelle abbilden und in ihrer jeweiligen Funktionalität beschreiben zu können, hat sich die Betrachtung von zwei grundlegenden Bedürfnissen bewährt, die für alle Menschen von Bedeutung sind. Es zeigen sich, je nach kulturellem Hintergrund, recht unterschiedliche Zusammensetzungen und Ausgestaltungen der beiden Bedürfnisse. Zum einen ist dies das Bedürfnis nach *Autonomie* (also nach Selbstwirksamkeit, Selbstverwirklichung und Eigenständigkeit) und zum anderen das nach *Verbundenheit* (also nach dem Eingebundensein in soziale Beziehungen und Ordnungen) (Keller, 2007; Keller, Borke et al., 2009). Zur Einordnung unterschiedlicher kultureller Modelle werden im Folgenden zwei Prototypen dargestellt, die geeignet sind, den Raum der Möglichkeiten abzustecken. Dabei ist zu betonen, dass hiermit keinesfalls die gesamte Vielfalt auf zwei Modelle reduziert werden soll. Vielmehr lassen sich prinzipiell unendlich viele hybride Modelle zwischen und neben den hier dargestellten Prototypen denken und beschreiben. Beide sind aber geeignet, um das Ausmaß der Vielfalt sowie das Bewusstsein über die Nicht-Normativität und Kontextgebundenheit von pädagogischen Vorstellungen und Prozessen zu verdeutlichen.

Der erste Prototyp kann als *Autonomieorientierung* beschrieben werden (für eine detaillierte Beschreibung siehe z.B. Borke & Keller, 2014). Er ist vor allem charakteristisch für Kontexte der westlichen Mittelschicht mit einem späten Erstgeburtsalter, wenigen Kindern und dem Leben in Kernfamilien. Hier kommt der Autonomie eine besondere Rolle zu, die Kinder werden schon früh darin unterstützt, eine eigene Meinung und eigene Vorlieben zu entwickeln und die Bedürfnisse des Einzelnen stehen oftmals im Zweifelsfall über denen der Gruppe bzw. Gemeinschaft. Entsprechend sind hier auch (zunehmend) pädagogische Konzepte maßgeblich, bei denen das einzelne Kind in seiner Individualität im Mittelpunkt steht und selbstständig Bildungsprozesse gestalten kann. Letztere werden also weniger von außen vorgegeben und/oder gesteuert.

Ein ganz anderes Bild zeigt sich beim zweiten Prototyp, dem der *Verbundenheitsorientierung* (für eine detaillierte Beschreibung siehe z.B. Borke & Keller, 2014). Dieser ist charakteristisch für nicht-westliche ländliche Kontexte. Diese sind unter anderem durch eine höhere Geburtenrate und das Leben in größeren Gemeinschaften, mit mehr als zwei Generationen in einem Haushalt, gekennzeichnet. Hier spielt die soziale Gruppe eine große Rolle und das Zusammenleben wird durch einen starken Zusammenhalt aber auch durch Rollenerwartungen und soziale Hierarchien bestimmt. Die Gemeinschaft steht im Zweifelsfall über den individuellen Wünschen des Einzelnen bzw. werden diese im Sozialisationsprozess auch nicht sonderlich betont oder hervorgehoben. Folglich sind auch die pädagogischen Konzepte und Verhaltensweisen eher erwachsenen- als kindzentriert. Es geht darum, dass die Kinder von den Älteren das lernen, was für das jeweilige Alter als passend sowie als gute

Vorbereitung für das Leben in der Gemeinschaft angesehen wird. Das Wissen und die Fähigkeiten werden dabei vor allem in einer eher direktiven Form vermittelt, also verstärkt in Form einer eher erwachsenenzentrierten Interaktionsgestaltung und Unterrichtung des Kindes (Keller, Borke et al., 2010).

Es finden sich also ganz unterschiedliche kulturelle Modelle, die jeweils adaptiv und passend für die Kontexte sind, in denen sie entstanden sind. Irritationen können nun aber auftreten, wenn Personen aus unterschiedlichen Kontexten, z.B. aus eher autonomieorientierten und eher verbundenheitsorientierten Kontexten, mit ihren Vorstellungen und Handlungskonzepten zusammentreffen. Hier ist es hilfreich, Informationen über den Hintergrund der Familien in der Kita zu erfragen (Kontext, in dem die Familie aufgewachsen ist, Vorstellungen darüber, was ihnen wichtig bei der Erziehung und Entwicklung von Kindern ist) und diese dann entsprechend kultursensitiv im Kita-Alltag zu berücksichtigen. Wie dies konkret bezogen auf unterschiedliche Schlüsselsituationen (z.B. Zusammenarbeit mit Eltern, Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen der Kinder) in der Praxis aussehen kann, wurde an anderer Stelle beschrieben (siehe Borke, Brouer et al., 2013; Borke, Döge & Kärtner et al., 2011; Borke & Keller, 2014).

3 Projektverlauf

Die dargestellten Befunde aus der kulturvergleichenden Familienforschung sowie der daraus entwickelte Ansatz einer kultursensitiven Frühpädagogik bilden den Ausgangspunkt für das Projekt »Kultursensitive Frühpädagogik – Implementierung und Evaluierung eines Ansatzes zum systematischen und nachhaltigen Umgang mit kultureller Vielfalt«. In dessen Rahmen wurde nach gemeinsamer Absprache mit einer Kita eine Kooperation vereinbart. Im weiteren Verlauf setzte sich im Frühjahr 2015 das Team der Kita im Rahmen von mehreren Fortbildungsveranstaltungen mit den theoretischen und empirischen Befunden einer kultursensitiven Frühpädagogik auseinander. Ausgehend von dieser Basis wurden im Frühjahr/Sommer 2015 gemeinsam mit den Projektverantwortlichen in einem ko-konstruktiven Prozess die Bedeutung dieses Ansatzes für die eigene Handlungspraxis besprochen und Handlungsleitlinie zum kultursensitiven Umgang mit kultureller Vielfalt und entsprechende Umsetzungsstrategien in der Kita erarbeitet. Ausgangspunkt bildeten hier die Bedarfe der pädagogischen Fachkräfte. Genauer schilderten die 19 Pädagoginnen im Rahmen von mehreren Treffen, in welchen Bereichen sie sich eine stärkere Berücksichtigung von kultureller Vielfalt wünschen würden. Dies sowie die Auswertung der Daten der Ausgangserhebung, die unter Punkt 5 genauer erläutert werden, bildeten die Grundlage für die Erstellung von vorläufigen Handlungsorientierungen. Die zunächst von den Projektverantwortlichen rückgreifend auf einschlägige Literatur erarbeitet und nach Rückmeldung von den Pädagoginnen entsprechend modifiziert wurden. Die zentralen Themen waren die Eingewöhnung, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Gestaltung von Bildungssituationen. Im Mittelpunkt standen die Heterogenität von kulturbedingten Erziehungs- und Sozialisationszielen sowie ein angemessener Umgang damit. Wichtig hierfür ist, Unterschiede in den Sozialisationszielen

zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern wahrzunehmen, eigene Überzeugungen in ihrer Kulturgebundenheit zu erkennen sowie Wünsche und Hintergründe der Eltern zu erfragen und eine Offenheit für variable Herangehensweisen im pädagogischen Alltag zu entwickeln. Im Ergebnis entstand eine Handreichung, nach der die Arbeit in der Einrichtung fortan ausgerichtet sein sollte (Borke & Schwentesius, 2015b).

Im Anschluss erfolgte der Transfer der erarbeiteten Inhalte in die Praxis. Dabei fand bzw. findet eine kontinuierliche Begleitung durch die Projektverantwortlichen statt. Auf regelmäßigen Treffen gab bzw. gibt es einen Austausch mit allen Beteiligten über den Projektverlauf und dabei vor allem über die konkrete Projektumsetzung. Ziel ist eine gemeinsame Reflexion des Prozesses sowie die Identifizierung von Herausforderungen, Änderungs- und weiteren Unterstützungsbedarfen (siehe Abbildung 1). Gleichsam wird die erarbeitete Handreichung vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Pädagoginnen durch die Projektverantwortlichen fortwährend überarbeitet.

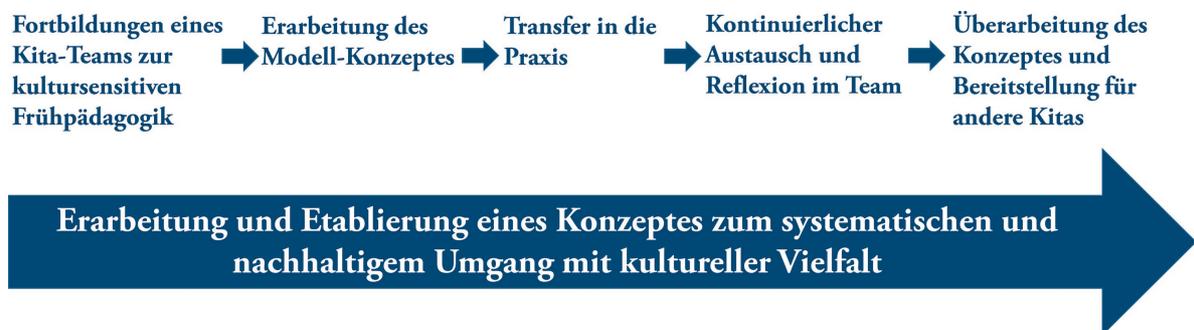


Abbildung 1: Projektverlauf

Aus den Erfahrungen der einjährigen Erprobungsphase, der gemeinsamen Abschlussreflexion mit dem Kita-Team sowie den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation soll zum Abschluss des Projektes ein theoretisch fundiertes, empirisch bestätigtes und praxistaugliches Konzept für Kitas zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik entwickelt und veröffentlicht werden.

4 Methodisches Vorgehen

Über den gesamten Projektzeitraum findet eine wissenschaftliche Begleitung statt. Damit soll eine Rekonstruktion von ggf. stattfindenden Veränderungen des Wissens und der Handlungspraxis der Pädagoginnen in der Einrichtung empirisch erfasst und dokumentiert werden. Darüber hinaus sollen für den Prozess der Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik förderliche und hinderliche Faktoren identifiziert werden, um davon ausgehend die Handreichung zu überarbeiten und möglichst optimal an die Bedingungen der Handlungspraxis in Kitas anzupassen.

Erhebungsinstrumente

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden in der ersten Erhebungsphase Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen der Pädagoginnen zu kultureller Viel-

falt in den Kitas mittels quantitativer Befragungen sowie durch eine Gruppendiskussion (Lamnek, 2010) erhoben. Insbesondere wurde dabei auf die Vorstellungen der Pädagoginnen von Kultur und kultureller Vielfalt, den Umgang damit sowie auf damit zusammenhängende Stärken und Herausforderungen fokussiert (siehe Abbildung 2). Dies ermöglichte die Rekonstruktion der Ausgangslage und durch die zum Ende des Projektes vorgesehene Abschlusserhebung die Identifizierung von ggf. vorliegenden Veränderungen.

Des Weiteren wurden Erziehungs- und Sozialisationsziele, also Vorstellungen und Einschätzungen darüber, was bei der kindlichen Entwicklung als wichtig bzw. weniger eingeschätzt wird, der Eltern und Mitarbeiterinnen erhoben, um hieraus Hinweise auf die jeweiligen kulturellen Orientierungen abzuleiten und somit kulturelle Unterschiede in der Einrichtung aufzeigen zu können (Hoffmann & Borke, 2016). Mit dem Fragebogen, der auf die Erfassung der soziokulturellen Orientierung hinsichtlich autonomieorientierten (z.B. *Kinder sollten in den ersten drei Lebensjahren Unabhängigkeit entwickeln*) und verbundenheitsorientierten (z.B. *Kinder sollten in den ersten drei Lebensjahren lernen, Anderen zu helfen [Mutter, Geschwister]*) Zielen ausgerichtet ist, können Aussagen über den kulturellen Hintergrund der Befragten getroffen werden. Er besteht aus acht Items, bei denen jeweils auf einer sechsstufigen Likert-Skala angegeben werden soll, als wie wichtig das Erreichen des entsprechenden Sozialisationszieles in den ersten drei Lebensjahren von Kindern angesehen wird (Kärtner, 2007; Keller et al., 2006). Dazu ergänzend wurden Informationen über die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder und Familien erfragt.

Für eine Berücksichtigung des von den Kindern erlebten und wahrgenommenen Kita-Alltags wurden mit den Kindern Kreisgespräche geführt (Heinzel, 2012). In den Gesprächen, die durch thematisch passende Kinderbücher unterstützt wurden, ging es insbesondere um die Wahrnehmung der Kinder von kultureller Vielfalt in Bezug auf die Handlungspraxis der Pädagoginnen sowie in Bezug auf die Räume und die Einrichtung allgemein (siehe Abbildung 2).

Ergänzend dazu werden über den gesamten Projektverlauf in regelmäßigen Abständen Beobachtungen in der Kita durchgeführt und analysiert (siehe Abbildung 2). Ziel ist eine systematische und detaillierte Beschreibung der Interaktionen zwischen den Pädagoginnen, Kindern und Eltern. Zu jeder Beobachtung wurden und werden Beobachtungsprotokolle angefertigt.



Abbildung 2: Methodisches Vorgehen

Zusammengefasst ermöglichen die Daten eine Analyse der Einschätzungen, Wahrnehmungen und Denkweisen der Pädagoginnen, Kinder und Eltern hinsichtlich einer kulturellen Vielfalt sowie eine Analyse der konkreten Handlungspraxis in der Kita. In einer zweiten Erhebungsphase werden die Mitarbeiterinnen wiederholt zu ihrem Umgang mit kultureller Vielfalt befragt bzw. interviewt, um hier mögliche Veränderungen hinsichtlich Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit kultureller Vielfalt dokumentieren zu können. Auch sollen erneut Kinder in die Erhebungen einbezogen werden.

Auswertungsmethode

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte mit der statistischen Analysesoftware IBM SPSS 20, dabei wurde sowohl deskriptiv als auch inferenzstatistisch in Form von t-Testes für unabhängige Stichproben ausgewertet. Die Auswertung der Gruppendiskussion, der Kreisgespräche und der Beobachtungsprotokolle erfolgte computer-gestützt mit der Analysesoftware MAXQDA 12 und in Anlehnung an das kategorienbildende Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015).

5 Ergebnisse

5.1 Kulturelle Vielfalt in der Kita

Die Kita, mit der das Projekt durchgeführt wird, befindet sich in einer Kleinstadt in Sachsen-Anhalt, die auch der Träger der Einrichtung ist. Gemeinsam mit 22 pädagogischen Fachkräften gestalten die Kinder in neun altersgemischten Gruppen (drei Gruppen für die Null- bis Dreijährigen und sechs Gruppen für die Drei- bis Sechsjährigen) den Alltag in der Kita. Von den ca. 160 Kindern, die die Kita besuchen, haben etwa 18 % einen Migrationshintergrund, wobei der größte Teil eine russische Herkunft aufweist. Des Weiteren stammen die Familien unter anderem aus Syrien, Indien, Pakistan und Aserbaidschan. Ein Teil der Familien hat Fluchterfahrungen.

Familiäre Vielfalt kann und soll (im vorgestellten Projekt) allerdings nicht vorrangig über unterschiedliche Herkunftsländer definiert werden, sondern über die jeweiligen Kontextbedingungen, unter denen Menschen aufgewachsen sind bzw. aufwachsen. Folglich lässt sich Vielfalt in einer Kita auch über Unterschiede hinsichtlich soziostruktureller Strukturen und Herkunftskontexte der Familien dokumentieren. Diese wurden in der Kita mit den genannten Fragebögen erhoben, wobei hier nur 35 ausgefüllt und an die Einrichtung zurückgegeben wurden (davon wurden 5 nur teilweise ausgefüllt und konnten daher nicht für alle Auswertungen verwendet werden). Diese geringe Rücklaufquote erklärt sich möglicherweise zum Teil durch Verständigungsschwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher Sprachen, es kann aber auch davon ausgegangen werden, dass manche Eltern nicht in dem Maße erreicht wurden, dass eine ausreichende Motivation zur Teilnahme entstanden ist. Der Range beim Alter der Familien aus der Kita, die den Fragebogen ausgefüllt haben, liegt bei den Müttern zwischen 22 und 43 Jahren ($M = 29.11$, $SD = 5.40$, $N = 35$) und bei den Vätern zwischen 23 und 48 Jahren ($M = 34.67$, $SD = 7.19$, $N = 30$). Bezogen auf den Herkunftskontext gaben 26 Mütter an, *eher städtisch* aufgewachsen zu sein (76,5 %) und acht Mütter *eher ländlich* (23,5 %, $N = 34$). Bei den Vätern gaben 20 an, *eher städtisch* aufgewachsen zu sein (74,1 %) und sieben Väter *eher ländlich* (25,9 %, $N = 27$). Bei der Anzahl der Geschwister liegt der Range bei den Müttern zwischen null und neun ($M = 3.32$, $SD = 2.16$, $N = 34$) und bei den Vätern zwischen null und 18 ($M = 3.67$, $SD = 3.61$, $N = 30$). Auch bezogen auf die formale Bildung (Schul-, Berufsschul-, Hochschul- oder Universitätsabschlüsse) zeigen sich Unterschiede. So gaben vier Mütter eine eher hohe formale Bildung (13,3 %), 20 eine eher mittlere formale Bildung (66,7 %) und sechs eine eher niedrige formale Bildung an (20,0 %, $N = 30$). Bei den Vätern verfügen fünf über eine eher hohe formale Bildung (19,2 %), 16 über eine eher mittlere formale Bildung (61,5 %) und fünf über eine eher geringe formale Bildung (19,2 %, $N = 26$).

Die Relevanz für eine Berücksichtigung von kultursensitiven Konzepten durch die Fachkräfte lässt sich, wie oben ausgeführt, auch aus der Auswertung der Fragebögen zu den Erziehungs- und Sozialisationszielen ableiten. 20 der 22 Pädagoginnen der Einrichtung füllten den Fragebogen aus (wobei ein Fragebogen nicht vollständig ausgefüllt wurde und daher lediglich teilweise für die Auswertung verwendbar war). Beim Vergleich der Antworten der pädagogischen Fachkräfte mit denen der Eltern zeigt sich kein Unterschied bezogen auf die Items zur Autonomieorientierung. Es gibt aber einen signifikanten Unterschied bei den Antworten bezogen auf die Items zur Verbundenheitsorientierung ($t(47) = 4.22$, $p < .001$; siehe auch die entsprechenden Boxplots in Abbildung 3). Die Eltern schätzen diese Items als wichtigere Ziele für die kindliche Entwicklung in den ersten drei Jahren ein als die pädagogischen Fachkräfte (Borke & Schwentesius, 2015a).

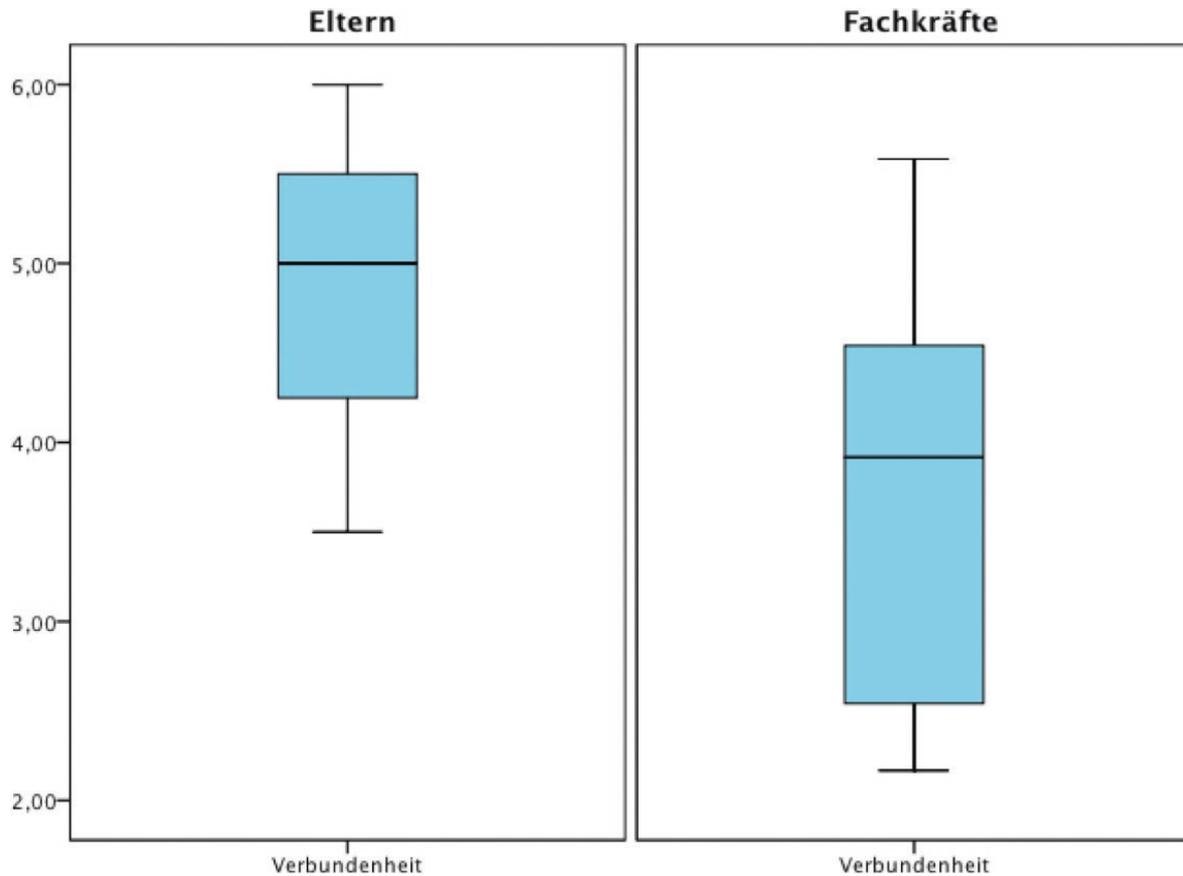


Abbildung 3: Boxplots zu den Antworten der Eltern ($N = 30$) und der pädagogischen Fachkräfte ($N = 19$) bezogen auf die Items zur Verbundenheit

Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Eltern der Einrichtung zumindest teilweise andere Vor- und Einstellungen hinsichtlich der pädagogischen Begleitung von Kindern vertreten als die Fachkräfte. Anzumerken ist allerdings, dass bezogen auf die Auswertung der Sozialisationsziele lediglich 30 Fragebögen der Eltern verwendet werden konnten. Von daher bleibt die Übertragbarkeit auf die Gesamtgruppe der Eltern in der Einrichtung begrenzt. Auch ist es aufgrund der kleinen Elternstichprobe eher nicht möglich, Untergruppen zu bilden und zu vergleichen. Auf deskriptiver Ebene zeigt sich aber eine Spannweite bezüglich der Antworten auf die autonomieorientierten und verbundenheitsorientierten Items, die als ein Vorhandensein von vielfältigen Erziehungs- und Sozialisationszielen in der Elternschaft der Kita interpretiert werden kann. Bei den Einschätzungen zu den Items mit Bezug zur Verbundenheitsorientierung liegt der Range zwischen 3.50 und 6.00 ($M = 4.90$; $SD = .75$, $N = 30$; siehe Abbildung 4) und bei den Items mit Bezug zur Autonomieorientierung sogar zwischen 1.33 und 6.00 ($M = 5.07$, $SD = 1.15$, $N = 30$; siehe Abbildung 5). Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass in der Kita sowohl innerhalb der Familien als auch zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften ein bedeutsames Ausmaß an kultureller Vielfalt vorhanden ist.

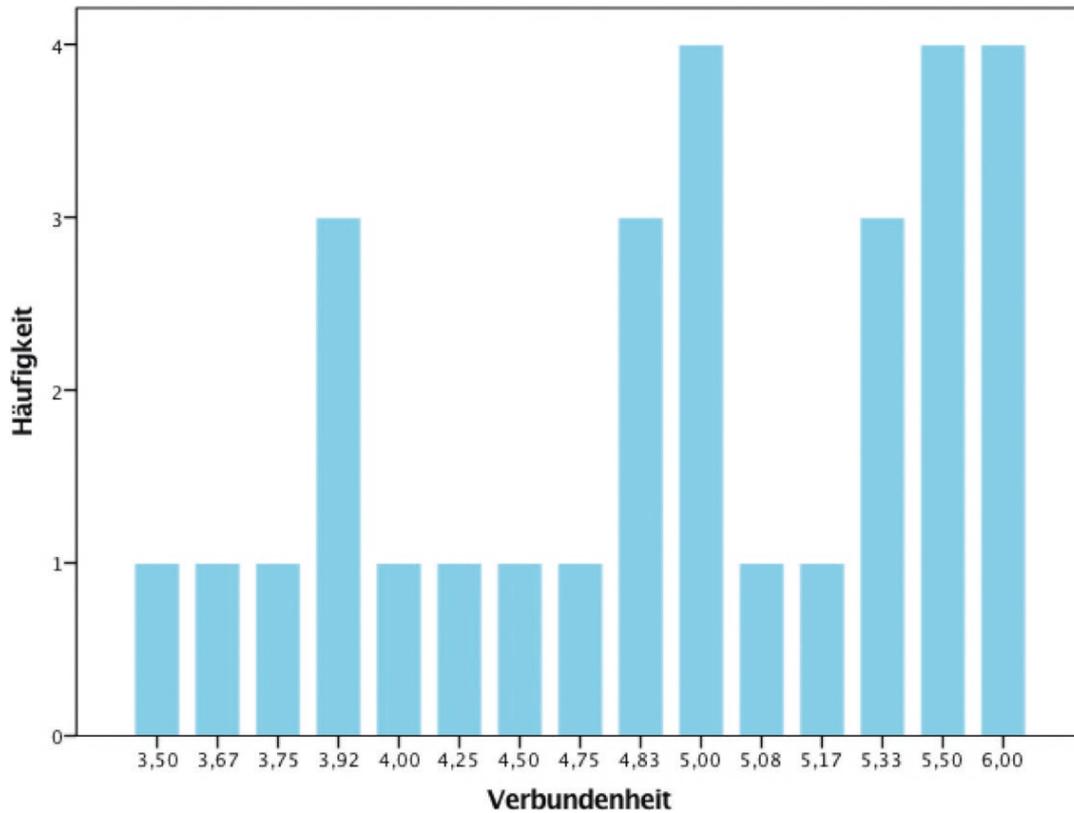


Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung der Antworten der Eltern bezogen auf die Items zur Verbundenheitsorientierung ($N = 30$)

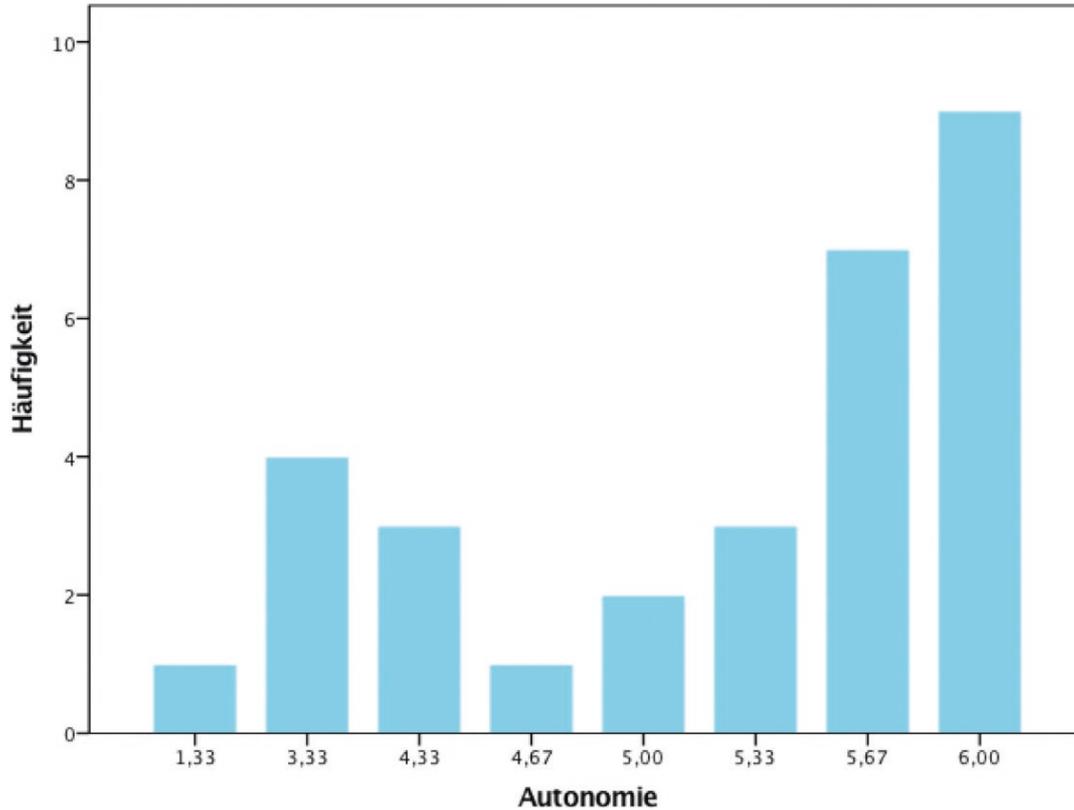


Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung der Antworten der Eltern bezogen auf die Items zur Autonomieorientierung ($N = 30$)

5.2 Wahrnehmung von kultureller Vielfalt durch die pädagogischen Fachkräfte

An der Fragebogenerhebung beteiligten sich wie oben erwähnt 20 (von 22) Pädagoginnen aus der Einrichtung, was einer Rücklaufquote von 91 % entspricht. Die Ergebnisse zeigen, dass der Umgang mit kultureller Vielfalt recht unterschiedlich in Bezug auf die verschiedenen Situationen und mit Blick auf den Kita-Alltag allgemein empfunden wird. So geben zwölf Fachkräfte an, den Umgang mit kultureller Vielfalt als *teilweise* mit für sie leichten als auch mit für sie schwierigen Anteilen wahrzunehmen, von den anderen acht erleben vier den Umgang als *eher leicht* und vier als *eher schwierig*. Es werden also gemeinschaftlich sowohl leichte als auch schwierige Situationen gesehen.

Aus der Analyse der Gruppendiskussion ergibt sich, dass sich die Kommunikation mit den Familien als besonders schwieriger Faktor darstellt. Das umfasst zum einen die Vermittlung von wichtigen Informationen über die Kita, aber auch das Einholen von Hintergrundwissen über die Familie und das Kind. Des Weiteren stellen alltägliche Situationen durch die unterschiedlichen Sprachen von Eltern und Pädagoginnen eine Herausforderung dar, wie folgende Sequenz aus der Gruppendiskussion verdeutlicht:

»Schwierig ist es auch, wenn mit dem Kind generell irgendwas ist aus Krankheitsgründen oder dergleichen. In Englisch klappt es noch, aber türkisch oder russisch [...] kann ich jetzt nicht. Die Eltern überhaupt anzurufen ist schwierig. Also die verstehen einen dann am Telefon nicht und auch nicht, wenn die dann kommen« (GD1_E).³

Eine weitere Herausforderung liegt aufgrund der Heterogenität in Bezug auf die Erziehungs- und Sozialisationsziele der Eltern vor, die sich in der Auswertung der Fragebögen widerspiegelt und von den Pädagoginnen ebenfalls in der Gruppendiskussion beschrieben wird. Insbesondere artikulieren sie Vorstellungen von Kindern, denen ihrer Ansicht nach keine Grenzen gesetzt werden, was zuweilen mit dem Alltag in der Kita unvereinbar ist. Exemplarisch steht dafür folgende von einer Erzieherin geschilderte Situation, in der sie eine schwierige Eingewöhnungsphase eines dreijährigen Kindes schildert:

»Das Aufnahmegespräch war schon so gewesen: Die kamen beide also Mama und Papa. Und dann hat der Vater bloß immer zur Mutter gesagt: ›Hol ihn mal, Nimm ihn mal, Halt ihn mal. Und dann war der hier zur Eingewöhnung und war auf dem Spielplatz. Und immer wenn einer kam, rannte der weg. Also keiner konnte das Kind einfangen. Teilweise kamen sie dann mit zwei oder drei Leuten und haben versucht ihn einzufangen. Dann haben sie ihn getragen und er war nicht klein, er war schon Kindergartenkind. Dann habe ich zu den Eltern gesagt, dass das so nicht geht. Ich sagte ›Wir können nicht immer hinter dem hinterher rennen, ihn einfangen und dann jedes Mal tragen, der muss auch lernen was ›Ja‹ und was ›Nein‹ heißt.« (GD1_E).

³ Die Bezeichnung der Dokumente setzt sich aus der Erhebungsmethode (GD=Gruppendiskussion), der Nummer entsprechend der chronologischen Reihenfolge der Erhebung und der Person/dem Personenkreis zusammen, mit dem die Erhebung durchgeführt wurde (E=Erzieher/innen).

Neben diesen Vorstellungen der Eltern, die aufgrund ihrer wenig lenkenden Kindzentrierung als eher autonomieorientiert eingeordnet werden können, schildern die Pädagoginnen aber auch Ansichten der Eltern, nach denen Erwachsene eine dominante Rolle bei der Gestaltung der Interaktionen und Kommunikationen mit Kindern übernehmen und infolge dessen bei der Erziehung ihrer Kinder großen Wert auf das Befolgen von klaren Regeln legen. Hier beschrieben die Pädagoginnen ein Verhalten der Kinder, welches sich durch eine (ausgeprägte) Gehorsamkeit gegenüber den Vorgaben der pädagogischen Fachkräfte kennzeichnet:

»Und dann kommen die zu uns in die Einrichtung. Und die Eltern sind dann da sehr hinterher. Die Kinder [...] kennen feste Regeln. Das muss man wirklich sagen« (GD1_E).

Ähnlich unterschiedlich werden auch die Erwartungen der Eltern in Bezug auf die Selbstständigkeit ihrer Kinder dargestellt, wobei die Beschreibungen von Kindern, die versuchen, alles alleine zu erledigen (z.B. beim Anziehen) bis zu Kindern, bei denen alles von den Eltern übernommen wird, reichen.

Die unterschiedlichen Erziehungs- und Sozialisationsziele spiegeln sich, laut Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte, auch in den elterlichen Anschauungen von der Kita wider. So gäbe es bei einigen Eltern eine Vorstellung von Kita, wonach in dieser der Förderung von Bildung eine bedeutende Rolle zukommt. Anderen Eltern werden wiederum Vorstellungen attestiert, nach denen es ihnen vorrangig darum geht, dass ihre Kinder in der Kita (gut) betreut werden.

Des Weiteren liegt in manchen Familienkulturen ein für die Pädagoginnen eher befremdliches Männer- und Frauenbild vor, was sich auf der Ebene der Erwachsenen insofern widerspiegelt, als dass es Vätern schwerfällt, Erzieherinnen und die Leiterin als in der Kita Verantwortliche für die Erziehung ihrer Kinder sowie als Gesprächspartnerin zu akzeptieren. Auf der Ebene der Kinder stellt es eine Herausforderung für die Pädagoginnen dar, da verschiedene Familienkulturen bei Eltern zu unterschiedlichen Umgangsformen mit Töchtern und Söhnen führen, die Pädagoginnen im Alltag aber keine diskriminierenden Unterschiede zwischen den Kindern vornehmen. Die Unterscheidungen gehen mit hohen emotionalen Belastungen einher, wie folgende Aussage einer Erzieherin beispielhaft darstellt:

»Das äußert sich dann natürlich auch in den Geburtstagsfeiern. Der Junge wird dann zurecht gemacht. Da kommen die Eltern mit Videokamera und was nicht allem. Und der Geburtstag des Mädchens wird dann nicht so beachtet. Da ist man dann auch so als Erzieherin ein bisschen geschockt und fragt sich warum« (GD1_E).

Darüber hinaus nehmen Eltern, laut Aussage der pädagogischen Fachkräfte, genderbedingte Unterscheidungen in Bezug auf Bildung und Gehorsamkeit ihrer Kinder vor. So schildern die Pädagoginnen teilweise höhere elterliche Bildungsaspirationen bezogen auf Jungen. Different dazu werden, den Aussagen der Pädagoginnen folgend, von einigen Eltern weniger Erwartungen an die Bildungsbiografie ihrer Töchter gestellt.

Zusammenfassend zeigt sich in der Auswertung der Fragebögen und der Gruppendiskussion die Tendenz, dass die Fachkräfte den Eindruck haben, dass das Thema

kulturelle Vielfalt im Kita-Alltag kontinuierlich eine Rolle spielt, allerdings verschiedene Herausforderungen mit sich bringt und somit Bedarf für eine stärkere Berücksichtigung der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Familie gesehen und erlebt wird. Dies zeigt sich auch bei der Auswertung der Frage nach der Einschätzung ihrer bisherigen Vorbereitung (durch Ausbildung, Weiterbildung und Erfahrungen) auf den Umgang mit kultureller Vielfalt. Hier gab lediglich eine Fachkraft an, sich *eher gut* auf den Umgang mit kultureller Vielfalt vorbereitet zu fühlen. Die größte Gruppe von zwölf Erzieherinnen, die ihre empfundene Vorbereitung als im Mittel liegend einschätzen (also sowohl mit eher gut als mit eher schlecht vorbereiteten Anteilen) sowie fünf Erzieherinnen, die diese als *eher schlecht* bewerten, bestätigen das bestehende Potenzial, das in Bezug auf eine Weiterentwicklung hinsichtlich des Umgangs mit kultureller Vielfalt vorliegt und im Projekt genutzt werden soll (siehe Abbildung 6).⁴

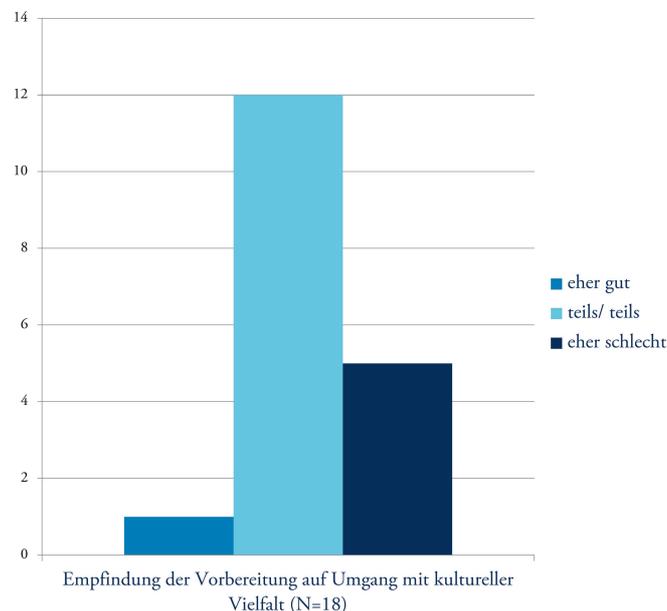


Abbildung 6: Wahrnehmung der Vorbereitung auf kulturelle Vielfalt ($N = 18$)

Stärken und Herausforderungen in Bezug auf kulturelle Vielfalt im konkreten Alltag

Bei den Fragen danach, in welchen Bereichen des Kita-Alltags aus Sicht der Fachkräfte unterschiedliche kulturelle Hintergründe eine noch größere Berücksichtigung finden sollten, bilden sich unterschiedliche Schwerpunktthemen ab (siehe Tabelle 1). Vergleichsweise viel Zustimmung bekommen hier die Handlungsfelder *Eingewöhnung*, *Zusammenarbeit mit Eltern* und *Gestaltung von Bildungsangeboten*.

⁴ Zwei Fachkräfte machten hier keine Angaben.

Tabelle 1: Übersicht über die Nennungen von Situationen, bei denen kulturelle Vielfalt noch stärker im Tagesablauf berücksichtigt werden sollte

Situation	ja	nein
Eingewöhnung	13	6
Zusammenarbeit mit Eltern	11	8
Gestaltung von Bildungsangeboten	9	10
Essenssituationen	7	12
Spielsituationen	5	14
Bei Trost/ Zuneigung	5	14
Pflege/ Hygienesituationen	3	16
Schlafsituationen	3	16

Diese Schwerpunkte wurden von den Pädagoginnen mit unterschiedlicher Intensität ebenfalls in der Gruppendiskussion aufgegriffen. Dabei stellen sich vor allem die Eingewöhnung der Kinder und die Zusammenarbeit mit den Eltern als die zentralen Themen heraus, an denen bereits gearbeitet wird, bei denen aber nach Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte weiterhin Entwicklungsbedarf besteht.

Eingewöhnung

In Bezug auf die Eingewöhnung ergibt sich aus der Analyse der Gruppendiskussion der Wunsch nach einem konkreten Ablaufmodell der Eingewöhnung, welches den Kindern einen bestmöglichen Start in die Kita ermöglicht. Besonders wichtig sind den Pädagoginnen dabei ein intensiver Einbezug der Eltern und die Transparenz ihrer Arbeit. Dies soll zum einen dazu beitragen, dass die Eltern die Einrichtung sowie die dort gelebten Werte, Normen und Regel kennenlernen. Zum anderen ist es den Pädagoginnen wichtig, einen Einblick in die Familienkulturen zu erhalten, indem sie wichtige Informationen von den Eltern zu ihren kulturellen Hintergründen, den Erfahrungen des Kindes und der Familie sowie den Werten und Normen, die in der Familie gelebt werden, einholen. Darüber hinaus soll das Eingewöhnungsmodell konkrete Zeiten enthalten, an denen die Eltern anwesend sein müssen, um für ihre Kinder eine sichere Basis bei der Erkundung der neuen Lebenswelt zu sein.

Zusammenarbeit mit Eltern

Der durch die Auswertung der Daten der Gruppendiskussion ermöglichte tiefere Einblick in die Zusammenarbeit mit den Eltern zeigt, dass der Einbezug der Eltern in Aktivitäten der Kita überwiegend gut funktioniert. So beschreiben die Erzieherinnen

unterschiedliche Veranstaltungen und Feste, bei denen sich die Eltern u.a. durch Kochen und Basteln beteiligten oder auch ein Fest der Begegnung, auf dem die Familien ihre unterschiedlichen Traditionen in Form von Gesängen oder Märchen präsentierten. Auch beschreiben die pädagogischen Fachkräfte Unterstützung durch die Eltern bei Übersetzungen oder einem (kurzfristigen) Einbezug in Projekte. Die Beteiligung der Eltern wird von den Pädagoginnen als wichtiger Punkt für eine vertrauensbasierte und wertschätzende Zusammenarbeit wahrgenommen, wie an folgendem Resümee einer pädagogischen Fachkraft in der Gruppendiskussion deutlich wird:

»Das macht den Eltern auch Spaß. Als wir vor zwei oder drei Jahren mit dem Projekt Frühe Chancen⁵ angefangen haben, haben wir die Eltern gefragt, aus welchem Land sie kommen. Und da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen« (GD1_E).

Allerdings haben diese Beteiligungsmomente einen eher punktuellen Charakter und ermöglichen so meist nicht einen intensiveren Einblick in die jeweiligen Lebenswelten und damit kein tieferes Verständnis für elterliche Wünsche und Erwartungen an die alltägliche Kita-Praxis sowie ein Kennenlernen der familiären Hintergründe durch die Pädagoginnen. Dass dies den Pädagoginnen aber für eine gelingende und vertrauensbasierte Zusammenarbeit wichtig ist, wird ersichtlich bei einer Betrachtung der Erwartungen, die die pädagogischen Fachkräfte an das Projekt haben. So wurde als wichtigstes Ziel in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern der Aufbau von gegenseitigem Verständnis genannt, wie folgendes Beispiel, bei dem sich eine Erzieherin zur Gestaltung der Mahlzeiten in der Kita äußert, zeigt:

»Das finde ich, ist schon ein ganz wichtiger Punkt für die Eltern. Das ist für die unwahrscheinlich wichtig, dass sowas berücksichtigt wird.⁶ Oder dass wir das Verständnis eben haben auch für diese Situation, in der sie jetzt sind«. (GD1_E).

Des Weiteren erwarten die Pädagoginnen von dem Projekt die Möglichkeit, besser an den familiären Hintergrund und die gewohnten Umgangsformen und Verhaltensweisen der Eltern anschließen zu können.

Die Auswertung der Daten unterstreicht die Notwendigkeit einer kultursensitiven Haltung von pädagogischen Fachkräften in der Kita, um den unterschiedlichen Erfahrungen, (kulturellen) Hintergründen und Erwartungen von Familien und Kindern offen, wertschätzend und anschlussfähig begegnen zu können. Hier verdeutlichen insbesondere die Daten zur empfundenen Vorbereitung auf den Umgang mit kultureller Vielfalt, dass ein Bedarf an einer (Weiter-)Qualifizierung bei den pädagogischen Fachkräften vorliegt. Dem wurde versucht mit der Entwicklung der Handreichung zu begegnen, die ausgehend vom einem Verständnis von kultureller

5 Die Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration ist ein Projekt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Durch dieses sollen vor allem Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen erarbeitet und unterstützt werden, mit dem Schwerpunkt Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund bei der sprachlichen Entwicklung zu unterstützen (siehe <http://www.fruehe-chancen.de/01.04.2016>).

6 Die Pädagoginnen berichten hier von der Umstellung des Speiseplans, wodurch sie den unterschiedlichen religiösen Vorschriften gerecht geworden sind.

Vielfalt als eine den Alltag bereichernde Rahmenbedingung, insbesondere die Eingewöhnung, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Gestaltung von Bildungssituationen thematisiert.

Im Anschluss sollen nun erste Ergebnisse einer Zwischenreflexion, die mit dem Team der Einrichtung und den Projektverantwortlichen zur Hälfte der einjährigen Erprobungsphase der im Projekt erarbeiteten kultursensitiven Handlungsgrundlage durchgeführt wurde, dargestellt werden.

5.3 Erste Veränderungen

Eingewöhnung

Nach einem halben Jahr, innerhalb dessen die Inhalte der Handreichung als eine konzeptionelle Grundlage der Arbeit berücksichtigt wurden, nehmen die Pädagoginnen vor allem eine modifizierte Gestaltung der Eingewöhnung der Kinder wahr. Als besonders positiv wird dabei die Orientierung an dem Berliner Eingewöhnungsmodell und das damit einhergehende sukzessive Vorgehen über vier Wochen betont, welches die Eltern (und ihre Hintergründe) intensiv mit einbezieht. Darüber hinaus heben die pädagogischen Fachkräfte die modifizierten Aufnahmebögen hervor, mit denen sowohl wichtige Informationen zum Kind als auch zur Familie allgemein erhoben und im Alltag berücksichtigt werden können. Als größere Probleme bei der Gestaltung der Eingewöhnung beschreiben die Pädagoginnen das Ignorieren von Absprachen bei den Eltern, was sich insbesondere darin zeigt, dass sie ihre Kinder meist vor Abschluss der Eingewöhnung den gesamten Tag bringen möchten, bei der Eingewöhnung nicht anwesend sind oder die Kinder nicht zur abgesprochenen Zeit abholen. Nach Einführung der Handreichung beschreiben die pädagogischen Fachkräfte ihr Verhalten zwar konsistenter, sehen hier aber dennoch Handlungsbedarf. Problematisch bei den Familien mit Migrationshintergrund sind vor allem Auflagen, denen sie nachkommen müssen, wie z.B. Sprach- und Integrationskurse etc., die eine Teilnahme am Eingewöhnungsprozess verhindern, Kommunikationschwierigkeiten sowie fehlende Kenntnisse über den Prozess der Eingewöhnung. Letzterem wird zukünftig mit Informationsblättern in mehreren Sprachen begegnet. Ferner erschweren die Organisationsstrukturen des Trägers eine optimale Eingewöhnung. So kommt häufig eine Vielzahl von Kindern gleichzeitig in der Kita an, weshalb ein intensives und individuelles Eingehen auf die einzelnen Kinder und deren Familien problematisch ist. Oder aber ein Informationsfluss zwischen Träger und Kita ist nicht gegeben, so dass Eltern und Kind ohne vorherige Ankündigung in die Einrichtung kommen:

»Um das auch wirklich gut umsetzen zu können, ist es wichtig, dass wir klare Angaben darüber bekommen, wann und wie viele Kinder zu uns kommen. Damit wir uns auch ein bisschen Zeit nehmen können für die Kinder und nicht die Gruppe voll haben und alleine sind. Dann können wir uns nicht um die Kinder und um die ganze Familie kümmern. das passt dann zeitlich nicht« (GD2_E).

Vor der nächsten Phase der Eingewöhnung sollen diesbezüglich bessere Absprachen mit dem Träger getroffen werden.

Zusammenarbeit mit Eltern

Als eine weitere Veränderung schildern die pädagogischen Fachkräfte ein intensiveres Eingehen auf die Eltern sowie ihrer Wünsche. Dabei thematisieren sie insbesondere die Mahlzeiten, wo sie mit unterschiedlichen Speisen den aus Glauben und Religion resultierenden Vorschriften gerecht werden. Dies würde auch zu einem größeren Vertrauen der Eltern in die pädagogischen Fachkräfte führen. Neben der Berücksichtigung der elterlichen Vorstellungen würde auch der Abbau von Berührungsängsten zu einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften führen. Den Grund für eine erfolgte Reduzierung verorten sie allerdings nicht vordergründig in der Arbeit nach der Handreichung, sondern vielmehr in der Zeit und damit in den Erfahrungen, die sie mittlerweile in der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund haben. Des Weiteren nehmen sie die Entwicklung eines Verständnisses für die Familien und ihre Situation als Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit wahr, entscheidend hierfür war und ist den Fachkräften der Erwerb von Wissen, z.B. über die Situation in den Kriegsgebieten, aus denen einige Familien stammen.

Neben diesen positiven Entwicklungen sehen die pädagogischen Fachkräfte aber auch noch Potenzial. So würden sie die Eltern gern noch stärker in den Alltag einbeziehen und untereinander näherbringen.

Gestaltung von Bildungssituationen

Wie die Auswertung der Daten der Ausgangserhebung zeigt, sehen die pädagogischen Fachkräfte in diesem Bereich im Vergleich zur Eingewöhnung und zur Zusammenarbeit mit den Eltern einen im Vergleich zu den beiden obigen Themen etwas geringer ausgeprägten Handlungsbedarf (siehe Punkt 5.2). Dies zeigt sich auch in den Auswertungen der Veränderungen insofern, als dass eine Modifikation bei der Gestaltung von Bildungssituationen von den Pädagoginnen eher weniger thematisiert wird. Dennoch beschreiben sie nach der Einführung der Handreichung eine vielfältigere Gestaltung von Bildungssituationen, die sich insbesondere dadurch auszeichnen würde, dass sie entsprechend den individuellen Interessen der Kinder nun stärker zwischen Angeboten, die dem Bewegungsdrang der Kinder entsprechen und Angeboten, die die Kreativität der Kinder fördern, variieren würden.

Darüber hinaus schildern sie eine Veränderung ihres Verhaltens im Rahmen von Bildungssituationen. So würden sie den Erfahrungen und Interesse der Kinder entsprechend zuweilen auch direkter auftreten, wie folgende Aussage einer Erzieherin verdeutlicht:

»Wir sagen jetzt nicht mehr ›ihr könntet‹, sondern ›macht‹« (GD2_E).

Als eine weiterhin bestehende Herausforderung bei der Arbeit mit den Kindern beschreiben die Pädagoginnen hingegen das fehlende Wissen über die Kinder und ihre Familien sowie ihre Glaubens- und Religionsvorschriften, was ein Verstehen des Verhaltens der Kinder und das entsprechende Eingehen darauf erschwert. So äußert sich eine Erzieherin in einer Gruppendiskussion wie folgt über das Verhalten von einem Jungen:

»Das ist auch so dieses Problem. Man weiß nicht, wie das in der Familie ist, ob die überhaupt spielen, ob sie die Möglichkeit zum Spielen haben oder ob die Spielzeug haben. Ich habe auch einen syrischen Jungen in meiner Gruppe, der ewig gesessen hat. Das Einzige, was der vielleicht mal hatte, war ein Auto, was er immer so hin und her geschoben hat, weil er es von den anderen gesehen hat« (GD1_E).

Ferner stellt auch bei der Arbeit mit den Kindern die Kommunikation eine Schwierigkeit dar sowie zum Teil auch von manchen gezeigtes gewalttätiges Verhalten.

6 Diskussion und Ausblick

Die Auswertung der Daten verdeutlicht die Bedeutung der Wahrnehmung und Berücksichtigung von kultureller Vielfalt als eine Querschnittsaufgabe der elementarpädagogischen Handlungspraxis. Dabei darf Kultur nicht nur auf unterschiedliche Länder und damit Migrationshintergründe beschränkt werden, sondern muss vielmehr weitläufiger gefasst werden. Wie die Daten zeigen, gibt es zwar speziell auf die differenten Herkunftsländer zurückzuführende Erfahrungen, Werte und Normen, wie insbesondere religiöse Glaubensvorschriften zeigen, daneben weisen aber auch Familien aus dem gleichen Land Unterschiede bezüglich ihrer Erfahrungen, Erwartung und Vorstellungen auf, denen mit einer offenen, wertschätzenden und anschlussfähigen kultursensitiven Haltung begegnet werden muss. Hier verdeutlichen insbesondere die Daten zur empfundenen Vorbereitung auf den Umgang mit kultureller Vielfalt, dass ein Bedarf an einer (Weiter)Qualifizierung bei den pädagogischen Fachkräften vorlag bzw. vorliegt.

Dieser Herausforderung wurde versucht mit der Handreichung zu begegnen, in der, ausgehend von einem Verständnis von kultureller Vielfalt als eine den Alltag bereichernde Rahmenbedingung, insbesondere pädagogische Handlungsstrategien für einen kultursensitiven Umgang bei der Eingewöhnung, der Zusammenarbeit mit Eltern und der Gestaltung von Bildungssituationen, festgehalten sind (Borke & Schwentesius, 2015b).

Die bisherige Auswertung zeigt bereits, dass die Einführung der Handreichung erste positive Entwicklungen hervorbringt. So schildern die pädagogischen Fachkräfte Veränderungen bezüglich eines intensiveren Eingehens auf die Erwartungen, Erfahrungen sowie Werte und Normen von Familien. Auch bei der Gestaltung der Arbeit mit den Kindern verweist die vielfältigere Gestaltung von Bildungssituationen sowie die mal mehr und mal weniger direkte Rolle der Pädagoginnen auf eine kultursensitive Handlungsgestaltung. Deutlich wird aber ebenfalls ein weiterhin bestehendes Potenzial für die weitere Gestaltung der pädagogischen Prozesse. Dies betrifft zum einen die Haltung und das Können der pädagogischen Fachkräfte, aber auch eine Wissenserweiterung. Durch die jahrelangen Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte liegt zwar bereits viel Wissen vor, es wird aber der Wunsch und der Bedarf hinsichtlich eines weiteren Ausbaus ersichtlich, wie es insbesondere bei den unterschiedlichen bzw. befremdlichen Frauen- und Männerbildern, religiösen Glaubensvorschriften und den Hintergründen von Familien allgemein deutlich wird.

Als eine der größten Herausforderung bleibt die aufgrund der unterschiedlichen Sprachen vorliegende erschwerte Kommunikation bestehen. Dies wird in der Einrichtung seit letztem Sommer mit Merkblättern in unterschiedlichen Sprachen kompensiert, dennoch gestaltet sich die alltägliche Kommunikation schwierig. Längerfristig könnten hier durch ein mehrsprachiges Team oder den systematischen Einsatz von Dolmetscher/innen tiefgreifende Veränderungen erlangt werden. Hierfür müssen jedoch ausreichende Ressourcen bereitgestellt werden.

Literatur

- Borke, J. (2013).* Der interkulturelle Aspekt in den Bildungs- und Orientierungsplänen. In H. Keller (Hrsg.), *Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können* (S. 54–63). Freiburg i.Br.: Herder.
- Borke, J., Brouer, A., Bruns, H., Döge, P., Hamilton-Kohn, B., Harting, V., Kärtner, J., Kleemiß, H. & Pypiec, K. (2013).* Kultursensitive Krippenpädagogik – Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Borke, J., Döge, P. & Kärtner, J. (2011).* Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 16. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- Borke, J. & Keller, H. (2014).* Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borke, J. & Schwentesius, A. (2015a).* Kultursensitive Frühpädagogik – Implementierung und Evaluierung eines Ansatzes zum systematischen und nachhaltigen Umgang mit kultureller Vielfalt. Poster, präsentiert auf der 2. Fachtagung des Forschungsnetzes Frühe Bildung in Sachsen-Anhalt (FFB) – Neue Wege in der Kindheitspädagogik: Brücken bauen zwischen Forschung und Praxis. Stendal, 30. Oktober.
- Borke, J. & Schwentesius, A. (2015b).* Kultursensitive Frühpädagogik – Ein Ansatz zum systematischen und nachhaltigen Umgang mit kultureller Vielfalt. Unveröffentlichtes Manuskript, Hochschule Magdeburg-Stendal.
- Borke, J. & Schwentesius A. (Hrsg.) (2016).* Kulturelle Vielfalt in Kindertagesstätten – Projekte und Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis. Kronach: Carl Link.
- Derman-Sparks, L. (2008).* Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 239–248). Freiburg i.Br.: Herder.
- Heinzel, F. (2012).* Gruppendiskussionen und Kreisgespräche mit Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl.) (S. 104–115). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hoffmann, C. & Borke, J. (2016).* Unterschiede bei Sozialisationszielen von Eltern einer Kinderkrippe. In J. Borke & A. Schwentesius (Hrsg.), *Kultureller Vielfalt*

in Kindertagesstätten – Projekte und Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis (S. 49–58). Kronach: Carl Link.

Kärtner, J. (2007). Einflussgrößen auf die Entwicklung empathischen Erlebens und prosozialen Verhaltens: eine kulturvergleichende Untersuchung. Dissertation: Universität Osnabrück. Zugriff am 12.02.2016 unter https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2008051619/2/E-Diss789_thesis.pdf

Keller, H. (2007). Cultures of infancy. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Keller, H. (2011). Kinderalltag. Heidelberg: Springer.

Keller, H. (Hrsg.) (2013). Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können. Freiburg i.Br.: Herder.

Keller, H., Borke, J., Chaudhary, N., Lamm, B. & Kleis, A. (2010). Continuity in Parenting Strategies – A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(3), 391–409.

Keller, H., Borke, J., Staufenbiel, T., Yousi, R. D., Abels, M., Papaligoura, Z., Jensen, H., Lohaus, A., Chaudhary, N., Lo, W. & Su, Y. (2009). Distal and Proximal Parenting as two Alternative Parenting Strategies during Infant's Early Months of Life. A Cross-Cultural Study. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 412–420.

Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yousi, R., Borke, J., Jensen, H., Papaligoura, Z., Holub, C., Lo, W., Tomiyama, A. J., Su, Y., Wang, Y. & Chaudhary, N. (2006). Cultural Models, Socialization Goals, and Parenting Ethnotheories: A Multicultural Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155–172.

Keller, H., Yousi, R. D., Borke, J., Kärtner, J., Jensen, H. & Papaligoura, Z. (2004). Developmental Consequences of Early Parenting Experiences: Self Recognition and Self Regulation in Three Cultural Communities. *Child Development*, 75(6), 1745–1760.

Kölsch-Bunzen, N., Morys, R. & Knoblauch, C. (2015). Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg. Freiburg i.Br.: Herder.

Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009). Preschool in three cultures revisited. Chicago: University of Chicago Press.