pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Borke, Jörn; Döge, Paula; Kärtner, Joscha

Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 45 S. - (Unter Dreijährige. WiFF Expertisen; 16)

Quellenangabe/ Reference:
Borke, Jörn; Döge, Paula; Kärtner, Joscha: Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 45 S. - (Unter Dreijährige. WiFF Expertisen; 16) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285784 - DOI: 10.25656/01:28578

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285784
https://doi.org/10.25656/01:28578

in Kooperation mit / in cooperation with:

Deutsches Jugendinstitut

https://www.dji.de

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Jörn Borke / Paula Döge / Joscha Kärtner

Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach, Vera Deppe
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: djemphoto © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-019-6

Jörn Borke / Paula Döge / Joscha Kärtner

Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die Zahlen zur Inanspruchnahme von Angeboten der Kindertagesbetreuung zeigen, dass das Aufwachsen mit kultureller und sozialer Vielfalt aufgrund des hohen Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund gesellschaftliche Realität geworden ist. Gleichzeitig wird deutlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund prozentual seltener eine Einrichtung besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund, eine Differenz, die umso stärker ausgeprägt ist, je jünger die Kinder sind. In der Fachdiskussion wird deshalb gefordert, dass die pädagogischen Fachkräfte besser vorbereitet werden müssen, um in ihren Einrichtungen sensibel auf die kulturelle und soziale Vielfalt eingehen und möglichen Vorbehalten aufseiten der Eltern begegnen zu können.

In der vorliegenden, von der WiFF-Expertengruppe „Kinder unter drei Jahren" veranlassten Expertise „Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte" stellen Jörn Borke, Paula Döge und Joscha Kärtner Erkenntnisse aus der kulturvergleichenden Säuglings- und Kleinkindforschung vor und beschreiben, welche Konsequenzen sich hieraus für die frühpädagogische Praxis mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ergeben.

Am Beispiel von pädagogischen Schlüsselsituationen wie Eingewöhnung, Schlafen, Essen oder Spielen wird deutlich, wie scheinbar selbstverständliche Praktiken vor dem Hintergrund kultureller Differenz zu Irritationen, Unverständnis und auch Konflikten zwischen Kindern, Eltern und Fachkräften führen können. Die Autorengruppe gibt Hinweise, wie dem bei der Gestaltung des Alltags in der Einrichtung kultursensitiv begegnet werden kann. Abschließend stellen sie bereits vorhandene pädagogische Ansätze und Praxisprojekte vor, in denen die Berücksichtigung kultureller Vielfalt zentral verankert ist.

Die Expertise wurde im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Expertisen, deren Ergebnisse auch in die weiteren Projektarbeiten einfließen, bieten Material für die Entwicklung von Angeboten der Weiterbildung; zudem sollen sie den fachlichen und fachpolitischen Diskurs anregen.

München, im Juli 2011

Angelika Diller
Projektleitung WiFF

Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1 Einleitung[1] 8

2 Der Kulturbegriff 9

3 Kulturelle Entwicklungspfade in den ersten drei Lebensjahren 11

4 Das Bild vom Kind – Kulturelle Unterschiede 15

5 Bedeutung der Haltung frühpädagogischer Fachkräfte 18

6 Bedeutsame Situationen in der frühkindlichen Pädagogik 19
6.1 Dialog mit den Eltern – Erziehungspartnerschaften 19
6.1.1 Unterschiedliche Gesprächskulturen 20
6.1.2 Unterschiedliche Erziehungsvorstellungen 20
6.2 Eingewöhnung 21
6.3 Schlafen 24
6.4 Essen 25
6.5 Spielen 26
6.5.1 Exkurs: Frühe Mutter-Kind Interaktion 27
6.5.2 Besitz und Teilen 28
6.6 Sauberkeitserziehung 29

7 Sprache – Sprachentwicklung – Sprachlernunterstützung 30

8 Interkulturelle Trainings 33

9 Darstellung vorhandener Ansätze 35
9.1 *KINDERWELTEN* – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten 35
9.2 *frühstart* – Deutsch und interkulturelle Bildung im Kindergarten 36
9.3 *Te Whāriki* 37
9.4 *Kultursensitive Aspekte in der Krippenpädagogik* 38

10 Zusammenfassung 39

11 Literatur 40

1 Sowohl die Gliederung als auch Teile der praktischen Implikationen dieser Expertise sind maßgeblich beeinflusst durch den Austausch zwischen Praxis und Forschung in der *Arbeitsgruppe Kultursensitive Aspekte in der Krippenpädagogik* des *Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe) (vgl. Kap. 9.4), ohne den es die Expertise in dieser Form nicht gegeben hätte. Allen Mitgliedern der Arbeitsgruppe sei hiermit ausdrücklich gedankt.

1 Einleitung

Mit Blick auf die außerhäusliche Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren befindet sich die Bundesrepublik Deutschland in einer Umbruchphase. Dies betrifft die *Quantität* und in besonderem Maße die *Qualität* der Betreuung in Kinderkrippen sowie bei Tagesmüttern und in altersgemischten Kindergartengruppen.

Auf der einen Seite müssen mehr Plätze bereitgestellt werden, um den gesellschaftlichen Bedürfnissen und gesetzlichen Zusagen nachzukommen (Bertelsmann Stiftung 2008; Rauschenbach u.a. 2007). Im April 2007 wurde auf Initiative der damaligen Bundesfamilienministerin mit den Ländern und Kommunen festgelegt, dass bis zum Jahr 2013 für ein Drittel der Kinder in den ersten drei Lebensjahren ein außerhäusliches Betreuungsangebot bereitgestellt werden soll. 70 Prozent dieser Betreuung soll in Krippen und 30 Prozent in der Tagespflege stattfinden (Maywald 2008). Vor allem in den westdeutschen Bundesländern ist die derzeitige Situation aber noch sehr weit von diesen Zahlen entfernt (Rauschenbach u.a. 2007).

Auf der anderen Seite werden die wissenschaftlichen und praktischen Erkenntnisse darüber, was eine gute Krippenpädagogik ausmacht und was Kinder in der außerhäuslichen Betreuung benötigen, um sich gut entwickeln zu können, immer differenzierter. Das trifft in der Folge auch auf die Anforderungen an die Krippenerzieherinnen und Tagesmütter zu (Deutsche Liga für das Kind 2008). Diese Qualitätsdebatte und die Umsetzung der entsprechenden Standards sind wichtig, notwendig und begrüßenswert.

Ein Aspekt aber findet kaum Beachtung, und wenn, dann oft in eher unsystematischer und abstrakter Weise – nämlich die *Vielfalt* unterschiedlicher kultureller Hintergründe von Familien und frühpädagogischen Fachkräften sowie die *Mannigfaltigkeit* der daraus abzuleitenden Handlungsmöglichkeiten und Besonderheiten für den praktischen Alltag.

Im *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre* findet sich zum Aspekt Bildungsverständnis folgende Überlegung:

„Kinder wachsen in der modernen Gesellschaft immer in einem von Menschen gestalteten und geformten Rahmen auf. Diese Gestaltung bezieht sich einerseits auf die natürliche Umwelt, andererseits auf die Form des Zusammenlebens. Ein derart von Menschen geformter Rahmen heißt Kultur. Wo immer Menschen zusammenleben, bilden sich spezifische Kulturen heraus; es gibt also nicht nur eine Kultur. Um Wissen über die Orientierung innerhalb der Kultur zu erwerben, in die ein Mensch geboren wird, ist er auf Erziehung angewiesen – sei es in natürlichen Kontexten der Familie, sei es in eigens dafür geschaffenen Institutionen." (Thüringer Kultusministerium 2008, S. 14)

In dieser Einleitung wird zwar die kulturelle Vielfalt betont, aber es bleibt dennoch offen, in welcher Form sich diese in frühkindlichen Bildungseinrichtungen äußert und welche konkreten Handlungsstrategien pädagogische Fachkräfte verfolgen können, um darauf zu reagieren.

Weiterhin zeigt sich, dass die gängigen pädagogischen Ansätze auf Grundlagen beruhen, die sich überwiegend auf Überlegungen und Befunde beziehen, die vor allem für die westliche Mittelschicht passend sind (Schäfer 2008, 2005; Fthenakis 2004). Es kann nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass sie auch für andere kulturelle Kontexte und Hintergründe adaptiv sind (Keller 2011, 2003).

Derzeit haben etwa 16 Prozent der Kinder im Alter bis zu drei Jahren in Tagesbetreuung einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2011). Dabei gibt es nach wie vor große Unterschiede zwischen den alten und den neuen Bundesländern:

In den neuen Bundesländern liegt der Anteil bei den Kindern in dieser Altersgruppe zwischen drei und vier Prozent, in den alten Bundesländern dagegen zwischen 13 Prozent (*Schleswig Holstein*) und 32 Prozent (*Hamburg*) (Bertelsmann Stiftung 2008). Da einerseits der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund stetig zunimmt, andererseits in den nächsten Jahren immer mehr Betreuungsplätze für diese Altersgruppe zur Verfügung stehen werden, wird dieser Anteil perspektivisch wachsen und teilweise Grenzen der aktuellen Krippenpädagogik aufzeigen.

Es gibt empirische Befunde und theoretische Annahmen, die deutlich machen, dass die aktuelle Krippenpädagogik einer *kulturellen Vielfalt* nicht wirklich gerecht werden kann. Diese Erkenntnisse spiegeln sich auch in den Praxisberichten von zahlreichen Krippenerzieherinnen und Fachberaterinnen wider, die im Vorfeld dieser Expertise im Rahmen der *Arbeitsgruppe*

Kultursensitive Aspekte in der Krippenpädagogik des *Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe) erhoben wurden (Borke u.a. 2009; vgl. dazu auch das Kap. 9.4). Dabei zeigte es sich, dass auch in Kinderkrippen, die über eine gute finanzielle, räumliche und personelle Ausstattung verfügen sowie auf hohem und anerkanntem pädagogischen Niveau arbeiten, Schwierigkeiten mit Kindern bzw. Familien unterschiedlicher kultureller Hintergründe auftreten.

Die derzeit vorhandenen pädagogischen Konzepte werden als nicht ausreichend erlebt, um im Umgang mit kultureller Vielfalt in der praktischen Arbeit über genügend Hintergrund- und Handlungswissen zu verfügen.

In dieser Expertise werden daher zunächst *Erkenntnisse* aus der *kulturvergleichenden Säuglings- und Kleinkindforschung* dargelegt. Diese können helfen, unterschiedliche, kulturell bedingte Entwicklungspfade der ersten drei Lebensjahre zu verstehen und in einem nächsten Schritt daraus resultierende Konsequenzen für die erzieherische Haltung und die pädagogische Handlung in der Kinderkrippe bzw. in der Tagespflege abzuleiten. Hierzu werden *bedeutsame Situationen des Betreuungsalltages aus kultursensitiver Sicht* beleuchtet. Daneben wird der für die interkulturelle Arbeit bedeutsame Bereich der *Sprachentwicklung* vertieft. Weiterhin werden *interkulturelle Trainings* dargestellt sowie bisher vorhandene *pädagogische Ansätze* und *Praxisprojekte*, die verschiedene kulturelle Hintergründe berücksichtigen, vorgestellt.

Im Folgenden wird zunächst der Kulturbegriff definiert, der dieser Expertise zugrunde liegt.

2 Der Kulturbegriff

Der Begriff *Kultur* wird auf vielfältige Weise definiert. Mal scheint er nahezu identisch mit Begriffen wie *Land* und *Herkunft* benutzt zu werden, mal beinhaltet er eher *künstlerische und zivilisatorische Leistungen* sowie *menschliche Errungenschaften*.

Der in dieser Expertise vertretene Kulturbegriff grenzt sich von diesen üblichen Auslegungen ab. Die erste Definition kann der tatsächlich vorhandenen kulturellen Vielfalt nicht gerecht werden und vernachlässigt die Tatsache, dass auch innerhalb von Ländern große kulturelle Unterschiede bestehen. Außerdem birgt dieses Kulturverständnis die Gefahr einer Stereotypisierung, welche dazu führen kann, dass individuelle Unterschiede im pädagogischen Alltag nicht ausreichend wahrgenommen und einem Kind und seiner Familie mit der Landeszugehörigkeit automatisch gleich auch bestimmte Werte und Verhaltensweisen zugeordnet werden.

Ein derartiges Verständnis zeigt sich beispielsweise in manchen frühen Ansätzen zur *Ausländerpädagogik*, die im Rahmen des Zuzuges von Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen durch Arbeitsmigration in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt wurden (Huser 2007; Nieke 1986).

Die zweite Definition verkürzt Kultur auf künstlerische Aspekte. Im Alltag der Kindertagesstätten sowie in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer wird dieser Aspekt oft unter den Begriff der *Ästhetischen Bildung* gefasst. Dies ist zweifelsohne ein wichtiger Bereich und mit der Auseinandersetzung von verschiedenen Ausdrucksformen unterschiedlicher Regionen und Länder können im Kindertagesstättenalltag wichtige Grundlagen des gegenseitigen Kennenlernens gelegt werden. Dieser Kulturbegriff beschreibt aber eben nur einen sehr kleinen Ausschnitt von dem, was die Kultur eines Menschen ausmacht und den kulturellen Kontext, in dem er aufgewachsen ist.

„Understanding cultural differences is a subject that goes far beyond what holidays people celebrate and what foods they eat" (Gonzalez-Mena 2008, S. 19) – es geht also um viel tiefer greifende und grund-

sätzlichere Konzepte, aus denen sich auch ebenso tief greifende Konsequenzen für die frühpädagogische Arbeit in Kinderkrippen bzw. von Tagesmüttern ableiten lassen, um eine inklusive Pädagogik hinsichtlich unterschiedlich kultureller Kontexte ermöglichen zu können.

Der Kulturbegriff, der dieser Expertise zugrunde liegt, ist definiert als *von Personen geteilte Deutungs- und Verhaltensmuster*, die an ökonomische und soziale Ressourcen des Kontextes, in dem diese Personen leben, angepasst sind.

Ein spezifischer kultureller Kontext ist in diesem Sinne gekennzeichnet durch Parameter wie Familiengröße, das Ausmaß an formaler Bildung und materiellen Ressourcen und eher dörfliche versus eher städtische Umgebung. Die Deutungs- und Verhaltensmuster können als soziokulturelle Orientierungen beschrieben werden, die sogenannte kulturelle Modelle konstituieren (Keller 2011, 2007; Berry 1976; Whiting/Whiting 1975; im Kapitel 3 wird dies anhand von prototypischen Verläufen konkreter ausgeführt).

Aus den kulturellen Modellen leiten sich jeweils spezifische *Sozialisationsziele* ab, also allgemeine Vorstellungen und Wünsche darüber, wie die kindliche Entwicklung verlaufen sollte und wann welche Fähigkeiten ausgebildet und vorhanden sein sollten (Keller 2007; Bugenthal/Johnston 2000). Ideen darüber, was pädagogische Fachkräfte bei der frühkindlichen Bildung unterstützen und fördern sollten, sind ebenso Bestandteil dieser Vorstellungen.

Korrespondierend zu den Sozialisationszielen, die Eltern, Bildungsträger und pädagogische Fachkräfte bei ihren Vorstellungen hinsichtlich einer erfolgreichen, gesunden und wirksamen kindlichen Entwicklung verfolgen, lassen sich sogenannte elterliche (bzw. pädagogische) Ethnotheorien beschreiben (Harkness/Super 1996; Sigel 1985).

Ethnotheorien sind Überzeugungssysteme bezüglich eines guten und förderlichen Verhaltens gegenüber Kindern, die Menschen im Verlauf ihrer Sozialisation durch Wissen und Erfahrungen erwerben. Dieser Erwerb geschieht sowohl bewusst (z.B. durch Lektüre pädagogischer Literatur) als auch unbewusst (z.B. durch Übertragungsprozesse von einer Generation auf die andere). Sie bestehen aus expliziten und impliziten Anteilen, also aus Anteilen, die auf Nachfrage von den Personen benannt und erklärt werden können sowie aus Anteilen, auf die nur indirekt geschlossen werden kann, da sie den Personen nicht bewusst sind (Keller 2007; Harkness/Super 1996; Sigel 1985).

Ethnotheoretische Überzeugungen beeinflussen emotionale und kognitive Prozesse von Eltern sowie die jeweiligen pädagogischen Grundsätze und wirken sich darüber hinaus auf das elterliche und erzieherische Verhalten aus (Şıkcan 2008; Keller u.a. 2004a). Entsprechend der nach kulturellem Kontext variierenden Sozialisationsziele können sehr unterschiedliche ethnotheoretische Überzeugungen hinsichtlich des Umgangs mit Säuglingen und Kleinkindern bestehen (Keller u.a. 2006; Keller u.a. 2002). Die Sozialisationsziele sowie die damit in Zusammenhang stehenden Ethnotheorien bilden den Hintergrund für elterliche und erzieherische Verhaltensweisen, die dementsprechend ebenfalls deutlich zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten variieren können (Keller 2011, 2007).

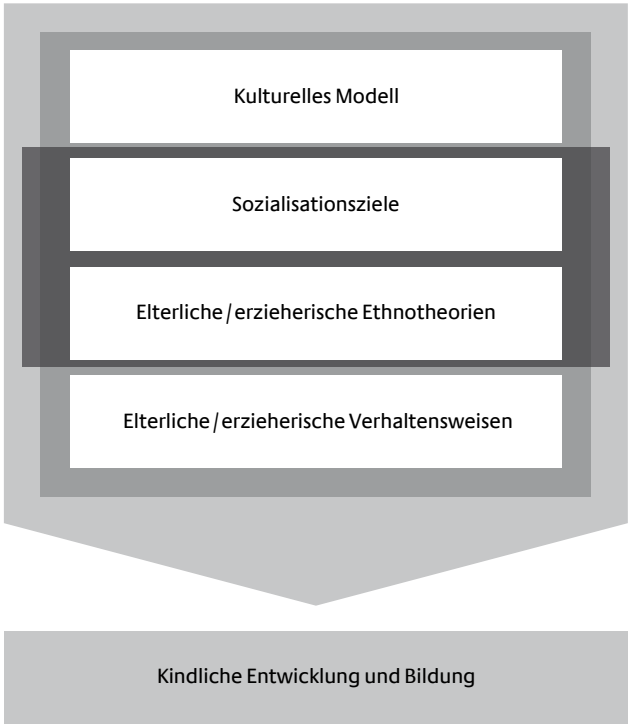
Diese unterschiedlichen Verhaltensweisen, die gegenüber den Kindern gezeigt werden, haben wiederum einen Einfluss darauf, wie Kinder mit altersentsprechenden Entwicklungsaufgaben umgehen, bzw. wann und wie diese Aufgaben bewältigt werden. Prinzipiell werden Kinder damit für das Umfeld, in dem sie aufwachsen, am besten vorbereitet, wobei diese Umfelder aber eben je nach kulturellem Kontext variieren (siehe Abb. 1) (Keller u.a. 2005; Keller u.a. 2004b).

Entscheidende, die Entwicklung kanalisierende menschliche Grundthemen, durch die das kulturelle Modell eines bestimmten Kontextes geformt wird, sind zum einen das *Streben nach Autonomie* (nach Unabhängigkeit, Selbstständigkeit, Independenz, Individualität und Selbstverwirklichung), zum anderen das *Streben nach Verbundenheit* (nach Gemeinschaft, Interdependenz und Relationalität) (Kağıtçıbaşı 2007; Keller 2011, 2007).

Autonomie und *Verbundenheit* sind als zwei unabhängige Dimensionen zu betrachten, welche Aspekte beschreiben, die für alle Menschen von Bedeutung sind. Es lässt sich aber zeigen, dass die Gewichtungen der beiden Dimensionen, je nach kulturellem Kontext, sehr unterschiedlich ausfallen können.[2]

2 Ableitungen hinsichtlich verschiedener Ausprägungen auf beiden Dimensionen lassen sich beispielsweise auch in Zusammenhang mit Unterschieden zwischen westdeutschen Krippenkonzepten und solchen der ehemaligen DDR beschreiben (Nentwig-Gesemann 2009).

Abbildung: Konzeptionelles Modell von Erziehungs- und Entwicklungshintergründen (Keller 2007)



Im folgenden Kapitel 3 wird dieses theoretische Modell anhand der Darstellung prototypischer Entwicklungsverläufe konkretisiert und mit Beispielen angereichert. Weiterhin wird dargestellt, welche Konsequenzen und Anforderungen sich daraus für frühpädagogische Fachkräfte ableiten lassen (Keller 2011; Borke u.a. 2009).

3 Kulturelle Entwicklungspfade in den ersten drei Lebensjahren

Natürlich lassen sich prinzipiell sehr viele unterschiedliche Entwicklungspfade beschreiben und streng genommen unterscheidet sich jede Familie von anderen Familien, sodass auch von unterschiedlichen Familienkulturen gesprochen werden kann (Derman-Sparks 2008; Borke u.a. 2005). Dennoch lassen sich kulturspezifische, prototypische Verläufe nachweisen, die zur Verdeutlichung hilfreich sind und aus denen praktische Ableitungen getroffen werden können, ohne dass dadurch die generelle Vielfalt von Entwicklungsprozessen sowie die Einzigartigkeit jeden Kindes und seiner Familie in Frage gestellt wird.

Prototyp: Autonomieorientierter Entwicklungspfad

Ein erster prototypischer Entwicklungspfad – der Prototyp der *Autonomieorientierung* – kann als einem kulturellen Modell folgend beschrieben werden, das durch eine hohe Gewichtung von Autonomie und einer eher geringen Gewichtung von Verbundenheit gekennzeichnet ist (Keller 2007; Markus/Kitayama 1991).

Dieses Modell der *Autonomie* ist vor allem in westlichen Mittelschichtkontexten vorherrschend. Der *Eigenständigkeit* und *Unabhängigkeit* von Kindern wird hier von Anfang an eine große Bedeutung beigemessen, was sich beispielsweise darin äußert, dass Kleinkinder schon relativ früh daran gewöhnt werden sollen, alleine zu schlafen (Kast-Zahn/Morgenroth 2004; vgl. dazu auch Kap. 6.3).

Außerdem dominieren pädagogische Bildungsbegriffe und darauf aufgebaute Konzepte, welche die Selbstbildung und Autonomieunterstützung der Kinder in den Vordergrund stellen und weniger aktives Eingreifen der Erzieherin befürworten (Schäfer 2008, 2005).

Fragt man Eltern oder pädagogische Fachkräfte nach wichtigen Sozialisationszielen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren, dann wird Zielen wie *Talente und Interessen entwickeln* und *Eigene Vorstellungen klar ausdrücken* eine sehr große Bedeutung beigemessen;

Ziele wie *Soziale Harmonie erhalten*, *Tun, was Eltern sagen* und *Ältere Menschen respektieren* haben jedoch eine signifikant geringere Bedeutung (Keller 2011; Keller u.a. 2006).

Hinsichtlich der elterlichen oder erzieherischen Ethnotheorien über einen guten Umgang mit Säuglingen, kann gezeigt werden, dass Eltern eine *distale* (durch Phasen körperlicher Distanz gekennzeichnete) *Interaktionsstrategie* befürworten. Hierbei werden Blickkontakt und Objektstimulation betont, durch die dem Kind kontingente Antworten auf seine Signale vermittelt werden können, durch die sich das Kind als Verursacher der auf sein Verhalten folgenden Reaktionen seines Gegenübers erleben kann. Dadurch wird das Empfinden von *Selbstwirksamkeit* und somit die Entwicklung eines kategorialen und autonomen *Selbsterlebens* gefördert (also die Fähigkeit, sich selbst als Objekt auf einer Vorstellungsebene repräsentieren zu können) (Kärtner 2007).

Des Weiteren unterstützt die distale Interaktionsstrategie die Auseinandersetzung mit einer nicht sozialen Umwelt und die Fähigkeit des Kindes, sich allein zu beschäftigen (Keller u.a. 2006; Borke 2002). Das tatsächlich gezeigte Elternverhalten entspricht der in den Ethnotheorien beschriebenen distalen Interaktionsstrategie (Keller u.a. 2009; vgl. dazu auch Kap. 6.5.1). Hinsichtlich der weiteren Entwicklung der Kinder zeigen Längsschnittstudien, dass ein distales Interaktionsverhalten mit drei Monate alten Säuglingen (im Vergleich mit Kindern, die ein eher proximales Interaktionsverhalten erleben) mit dem früheren Erlangen eines kategorialen Selbsterlebens zusammenhängt (Keller u.a. 2004b).

Prototyp: Verbundenheitsorientierter Entwicklungspfad

Ein zweiter, dem ersten entgegengesetzter, prototypischer Entwicklungspfad – der Prototyp der *Verbundenheitsorientierung* – ist durch eine hohe Präferenz für verbundenheitsorientierte Aspekte und eine relativ niedrige Präferenz für autonomieorientierte Bereiche gekennzeichnet.

Dieser Prototyp ist vor allem in traditionellen nichtwestlichen Kontexten vorherrschend (z.B. im ländlichen Afrika oder Asien). Die in diesem kulturellen Modell dominierenden Sozialisationsziele lassen sich im Zusammenhang mit Werten wie Gemeinschaftlichkeit, Respekt und Gehorsam sehen. So geben beispielsweise Mütter der Nso (einer Ethnie im ländlichen Kamerun) *Mit anderen teilen*, *Soziale Harmonie erhalten*, *Tun, was Eltern sagen* und *Ältere Menschen respektieren* als die wichtigsten Sozialisationsziele für Kinder in den ersten drei Lebensjahren an, während sie alle Ziele, die auf die Unterstützung von Autonomie abzielen, als eher unwichtig ansehen (Keller 2007).

Hinsichtlich der elterlichen oder erzieherischen Ethnotheorien über den guten Umgang mit Säuglingen kann gezeigt werden, dass Eltern hier eine eher *proximale* (durch viel körperliche Nähe gekennzeichnete) *Interaktionsstrategie* befürworten (Keller 2007). Hier liegt die Betonung auf Körperkontakt und Körperstimulation, um so dem Kind körperliche Nähe und Wärme und damit das Gefühl von Zusammengehörigkeit und Gemeinschaft vermitteln zu können sowie die motorische Entwicklung zu fördern, damit die Kinder sich früh vor Gefahren in Sicherheit bringen und bei den alltäglichen häuslichen Arbeiten mithelfen können (Keller u.a. 2006).

Auch hier zeigen sich hinsichtlich des tatsächlich gezeigten Elternverhaltens entsprechende Interaktionsmuster (Keller u.a. 2009; vgl. dazu Kap. 6.5.1). Mit Blick auf die weitere Entwicklung lässt sich beispielsweise zeigen, dass ein proximales Interaktionsverhalten mit drei Monate alten Säuglingen mit einem stärkeren Gehorsam der Kinder im Alter von 19 Monaten zusammenhängt (Keller u.a. 2004b).

Mischformen der Entwicklungspfade

Dies sind, wie erwähnt, prototypische Verläufe und es lassen sich prinzipiell endlos viele verschiedene Mischformen ableiten, in denen die Ausprägungen auf den Dimensionen *Autonomie* und *Verbundenheit* jeweils unterschiedlich sind. Eine Form, die häufig beschrieben wurde, ist gekennzeichnet durch relativ hohe Ausprägungen sowohl von autonomie- als auch von verbundenheitsbezogenen Aspekten. Die sogenannten autonom-relationalen Muster sind charakteristisch für formal hoch gebildete städtische Kontexte in nichtwestlichen Regionen (z.B. in afrikanischen oder asiatischen Großstädten) (Kağıtçıbaşı 2007; Keller 2007). Entsprechend werden hier sowohl autonomiefördernde als auch gemeinschafts- und hierarchiebezogene Sozialisationsziele als bedeutsam angesehen (Keller 2011, 2007).

Auch bezüglich des Elternverhaltens zeigen sich Mischformen von *distalen* und *proximalen Strategien*

(Keller u.a. 2009; Keller u.a. 2004b). Autonom-relational ausgerichtete Familien können hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen zwischen den Prototypen der Autonomie und der Verbundenheit eingeordnet werden und auch bezüglich der kindlichen Entwicklung liegen die Durchschnittswerte der Bewältigung verschiedener entwicklungsspezifischer Aufgaben zwischen den oben beschriebenen Prototypen. Neunzehn Monate alte Kinder mit einem autonom-relationalen Hintergrund (städtische Familien aus Costa Rica) waren im Mittel weniger gehorsam als Kinder aus verbundenheitsorientierten Kontexten (ländliche Familien aus Kamerun), aber im Mittel gehorsamer als Kinder aus autonomieorientierten Kontexten (städtische Familien aus Griechenland). Weiterhin konnte gezeigt werden, dass sie im Mittel früher ein kategoriales Selbsterleben erworben haben als Kinder aus verbundenheitsorientierten Kontexten und dieses im Mittel später erwarben, als Kinder aus autonomieorientierten Kontexten (Keller u.a. 2004b).

Die autonom-relationale Orientierung ist auch Realität für viele Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland, da diese oftmals aus eher ländlichen Regionen kommen, in denen eher kulturelle Modelle vorherrschen, die sehr verbundenheitsorientiert sind (z.B. in Teilen Anatoliens) und in urbane Kontexte migrieren, die durch eine hohe Autonomieorientierung gekennzeichnet sind.

Es lässt sich also ein breites Spektrum elterlicher Erziehungsvorstellungen und Verhaltensweisen beschreiben und es ist davon auszugehen, dass diese für die jeweiligen Kontexte, in denen sie sich entwickelt haben, hoch adaptiv sind.

Migration verändert Kontext und Situation

Durch Migrationsprozesse werden Vorstellungen aus ihren ursprünglichen Kontexten in neue Kontexte transportiert und weichen möglicherweise von den dort vorherrschenden deutlich ab.[3] So konnten beispielsweise Banu Citlak und andere (2008) zeigen, dass signifikante Unterschiede hinsichtlich der von Eltern angegebenen Sozialisationsziele zwischen deutschen Müttern und Müttern, die aus der Türkei emigriert sind, bestehen.

Deutsche Mütter gaben in deutlich höherem Maße *Sich selber gut fühlen* und *Sich psychologisch unabhängig fühlen* als Sozialisationsziele an, als Mütter, die in erster Generation aus der Türkei nach Deutschland immigriert sind. Die deutschen Mütter nannten im Mittel deutlich häufiger autonomiebezogene Sozialisationsziele als dies die befragten Mütter mit türkischem Migrationshintergrund taten.

In der Studie zeigte sich aber auch, dass Unterschiede bestehen zwischen Müttern, die in erster Generation immigriert sind (in dieser Studie definiert als Frauen, die nach ihrem 14. Lebensjahr nach Deutschland kamen) und denen, die zur zweiten Generation mit Migrationshintergrund zu zählen sind (Frauen, die in Deutschland geboren wurden oder vor ihrem sechsten Lebensjahr nach Deutschland kamen). Es zeigten sich bezüglich der Sozialisationsziele kaum Unterschiede zwischen den deutschen Müttern und den Müttern aus der zweiten Migrationsgeneration, was darauf hinweist, dass die Dauer, die eine Familie in der Aufenthaltskultur verbracht hat und vor allem der Kontext, in dem wesentliche Sozialisationsjahre stattgefunden haben, einen großen Einfluss auf die Vorstellungen über Erziehung und Entwicklung haben.

Hinsichtlich eines Sozialisationszieles unterschieden sich aber auch die beiden Gruppen der türkischen Mütter mit Migrationshintergrund von den deutschen Müttern. Letztere gaben *Selbstkontrolle* (die Fähigkeit negative Emotionen und Impulse wie z.B. Aggressionen kontrollieren zu können) deutlich häufiger als wichtiges Sozialisationsziel an als die türkischstämmigen Mütter. Weiterhin zeigte sich, dass der Grad der formalen Bildung Einfluss auf die Art der angegebenen Sozialisationsziele hatte. Je höher die Bildung, desto häufiger wurden Sozialisationsziele wie *Psychologische Unabhängigkeit* und *Sich selber gut fühlen* (die eher einer autonomiebezogenen Orientierung zuzuordnen sind) angegeben und umso weniger Sozialisationsziele wie *Respekt* und *Familienverpflichtungen* (die eher einer verbundenheitsbezogenen Orientierung zuzuordnen sind) (Citlak u.a. 2008). Dies unterstreicht noch einmal die oben beschriebene grundlegende Bedeutung von sozioökonomischen Hintergründen für die kulturelle Orientierung von Familien.

3 Gemäß der in dieser Expertise vertretenen Kulturdefinition können unterschiedliche Modelle nicht nur bei einem Wechsel von einem Land in ein anderes aufeinandertreffen, sondern beispielsweise auch, wenn Familien von der Stadt auf das Land ziehen (oder umgekehrt) bzw. auch bei einem Umzug von einem Stadtviertel in ein anderes, wenn diese durch unterschiedliche Umgebungen geprägt sind.

In diesem Kapitel wurden verschiedene Entwicklungspfade dargestellt (dies konnte hier nur relativ kurz und ausschnitthaft geschehen; für eine Vertiefung siehe z.B. Keller 2011), die durch unterschiedliche Gewichtungen von Autonomie und Verbundenheit gekennzeichnet sind und es wurde dargelegt, wie unterschiedlich Erziehung und Entwicklung je nach familiärem Hintergrund ausgeprägt sein können.

Implikationen für die Praxis

Die praktische Arbeit von frühpädagogischen Fachkräften ist in der Regel auch dadurch gekennzeichnet, dass dort Kinder und Eltern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zusammenkommen. Da jedes System normative Vorstellungen darüber enthält, was richtig oder falsch ist, haben Menschen die Neigung, das, was ihnen unvertraut ist und von ihrem Schema abweicht, als *nicht normal* und unrichtig abzulehnen. Ein Blick durch die eigene kulturelle Brille birgt also die Gefahr von normativen Bewertungsmaßstäben: Das Verhalten von Kindern wird nach Kriterien bewertet, die möglicherweise nicht denen der Eltern entsprechen. Als Folge davon kommt man unter Umständen zu einer defizitären Interpretation von Verhaltensmustern, im schlimmsten Falle zu einer Pathologisierung von alternativen Sichtweisen.

Eine an einem spezifischen kulturellen Modell einseitige Ausrichtung kann negative Folgen für den Alltag in Krippe, Kindergarten sowie in der Tagesbetreuung haben. Es kann bedeuten, dass Kinder auf Ziele hin erzogen bzw. gebildet werden, die den Eltern egal sind oder die sie im Extremfall sogar ablehnen. Außerdem würden Kinder, die zu Hause mit einem anderen kulturellen Modell aufwachsen, möglicherweise systematisch benachteiligt, beispielsweise durch an der vorherrschenden Norm orientierte Spielangebote und unpassende Interaktionsmuster der pädagogischen Fachkräfte. In der Summe besteht also die Gefahr, dass Familien, die ein anderes kulturelles Modell als das in einer Gesellschaft dominierende favorisieren, sich systematisch von Angeboten außerfamiliärer Betreuung zurückziehen bzw. systematisch ausgegrenzt werden.

Denn wenn im Alltag unterschiedliche kulturelle Modelle aufeinandertreffen, kommt es oftmals zu Konflikten. Das trifft beispielsweise häufig auf Menschen mit Migrationshintergrund zu. Sie werden im öffentlichen Leben oft mit kulturellen Modellen konfrontiert, die im Widerspruch zu ihren eigenen Vorstellungen stehen. Wie bereits oben beschrieben, ist in unserer heutigen Gesellschaft – und damit auch in den meisten Arrangements außerfamiliärer Betreuung – das *selbstbestimmte Individuum* die *soziale Norm*.

Entspricht das eigene Denken und Handeln dem verbundenheitsorientierten kulturellen Modell, kann das für beide Seiten konfliktbeladen sein – dieses umso mehr, als die normativen Standards des einen kulturellen Modells pathologische Varianten des anderen darstellen können. Um einer Vielfalt von kulturellen Hintergründen angemessen und für alle Seiten gewinnbringend begegnen zu können, ist Hintergrundwissen über mögliche Entwicklungspfade hilfreich, damit familiäre Wünsche und kindliche Verhaltensweisen besser eingeordnet werden können, ihnen mit Verständnis begegnet werden und auf dieser Grundlage eine gelebte Inklusion entstehen kann.

Im folgenden Kapitel werden die mit den unterschiedlichen prototypischen Entwicklungspfaden einhergehenden Bilder vom Kind dargestellt sowie deren Bedeutung für die Arbeit von frühpädagogischen Fachkräften reflektiert.

4 Das Bild vom Kind – Kulturelle Unterschiede

Das mit den aktuellen pädagogischen Konzepten verbundene *Bild vom Kind* ist sehr geprägt durch eine westliche (westeuropäisch-nordamerikanische) Mittelschichtperspektive bzw. psychologisch-pädagogische und gesellschaftliche Entwicklungsgeschichte, die einem *autonomieorientierten* Entwicklungspfad zuzuordnen ist (Keller 2011, 2007; vgl. auch Kap. 3). Die damit verbundenen Ideen und pädagogischen Leitlinien sind zwar nachweislich von großer Bedeutung und Relevanz und besitzen Gültigkeit, nur lassen sie sich nicht unbedingt auf alle Kinder und Familien übertragen, da in unterschiedlichen kulturellen Kontexten oder Schichten auch *andere* Bilder vom Kind bestehen und daraus entsprechend unterschiedliche pädagogische Ideen resultieren.

Das Gleichberechtigungsmodell als Ausdruck einer Autonomieorientierung

Das in der aktuellen Pädagogik in Deutschland vorherrschende Bild kann als einem *Gleichberechtigungsmodell* folgend beschrieben werden (Keller 2003). Es ist gekennzeichnet durch die Wahrnehmung des Kindes als von Anfang an *autonomes Wesen* mit *eigenen Wünschen* und einem *eigenen Willen*, den es zu berücksichtigen und zu unterstützen gilt – was beispielsweise an folgenden Beschreibungen deutlich wird:

„Bei aller Abhängigkeit ist Ihr Baby schon eine eigene kleine Persönlichkeit mit eigenen Interessen. Wenn Sie Ihr Baby als Partner betrachten und ihm viel von sich und seiner neuen Welt mitteilen, werden Sie ein Team fürs Leben sein." (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA 2009, S. 39)

„Wir verstehen somit das Kind als aktiven, kompetenten Akteur seines Lernens, nicht als Objekt der Bildungsbemühungen anderer. Mit diesem Leitbild betonen wir die Subjektivität des Bildungsprozesses und die Wissbegierde des kleinen Kindes bei der neugierigen Erkundung seiner Welt. Das Kind lernt rasch und folgt mit einer für Erwachsene erstaunlichen Ausdauer seinen eigenen Interessen und Themen. Kindern Zeit zu lassen, ihren eigenen Rhythmus dabei zu finden, ist ein wichtiger Aspekt der Bildungsbegleitung." (Niedersächsisches Kultusministerium 2005, S. 11)

Ein solches Handlungskonzept wird im elterlichen und erzieherischen Verhalten beispielsweise daran deutlich, dass Kinder häufig nach ihrer Meinung oder nach ihren Wünschen gefragt werden – und dies durchaus auch schon dann, wenn die Kinder diese Fragen noch gar nicht verstehen und beantworten können.

So kann es beispielsweise vorkommen, dass eine Mutter ihr Baby kurz vor dem Anlegen fragt „Möchtest Du erst an der rechten oder an der linken Brust trinken?" Natürlich erwartet die Mutter in diesem Fall keine Antwort und legt das Kind dann nach kurzem Warten einfach an einer Brust an, aber allein das Stellen der Frage verdeutlicht, dass der Berücksichtigung der Persönlichkeit sowie der Wünsche und Ideen des Kindes von Anfang an eine große Bedeutung beigemessen wird (Demuth 2008).

Im Betreuungsalltag zeigt es sich daran, dass Kinder oft schon früh mitentscheiden oder selbst bestimmen können, was sie als Nächstes spielen möchten und es schlägt sich auch in pädagogischen Bildungsbegriffen wie denen der *Selbstbildung* oder *Ko-Konstruktion* nieder (Schäfer 2008, 2005; Fthenakis 2004).

Weiterhin stellt die Entfaltung der jeweils ganz individuellen Kompetenzen der Kinder ein sehr bedeutendes Sozialisationsziel dar. In diesem Zusammenhang kommt häufig der *kognitiven Entwicklung* sowie der *Förderung* einer abstrakt *technologischen Intelligenz* eine besondere Bedeutung zu. So spielen hier frühe Fördermaßnahmen (z.B. zur naturwissenschaftlichen Bildung) bei Eltern aber auch in Kinderkrippen bzw. anderen Formen der Tagesbetreuung eine zunehmend wichtige Rolle und werden vielfach als wichtige Grundsteine für die frühkindliche Bildung betrachtet. Dahinter steckt die Idee, dass diese Fähigkeiten besonders notwendig sind, um sich in den modernen westlichen Gesellschaften erfolgreich entwickeln zu können.

In Kontexten, die durch ein *Gleichberechtigungsmodell* gekennzeichnet sind, vollzieht sich die Wissens- und Wertevermittlung schwerpunktmäßig horizontal. Dass heißt: In den Familien wird das Wissen nicht mehr überwiegend von der einen Generation an die nächste weiter getragen, sondern junge Eltern holen sich Unterstützung und Rat oftmals bei Freunden oder Experten, mit denen sie auf einer gleichen Ebene

diskutieren und gemeinsam Ideen bzw. Lösungen finden können. Tradiertes Wissen und tradierte Normen werden häufig als veraltet und nicht mehr zeitgemäß angesehen, wohingegen die eigene Meinung und die individuelle Situation sehr wichtig und einzubeziehen sind.

Aus diesem Bild vom Kind lassen sich die bereits in Kapitel 3 beschriebenen Verhaltens- und Interaktionsweisen ableiten, die von Eltern und den pädagogischen Fachkräften bewusst und unbewusst angewandt werden, um die kindliche Autonomie zu unterstützen. Hier stehen neben *Objektspiel* (Auseinandersetzung mit verschiedenen Gegenständen, Spielzeugen oder auch Verwendung eines Spieltrapezes) und dem *Blickkontakt* (häufiges Schaffen von Situationen, in denen man sich in die Augen schauen kann) vor allem eine *kindbezogene Sprache* (sowohl kindgemäß als auch die Ideen und Wünsche des Kindes berücksichtigend) sowie das *Reagieren auf kindliche Initiativen und Signale* (als Möglichkeit, die kindliche Eigenständigkeit und die Wünsche des Kindes wahrzunehmen und diese unterstützen zu können) im Mittelpunkt (Keller u.a. 2010; Keller u.a. 2009).

Das Lehrlingsmodell als Ausdruck einer Verbundenheitsorientierung

Gegenüber dieser autonomieorientierten Sichtweise des Kindes, die durch das kulturelle Modell der westlichen Mittelschicht geprägt ist, lässt sich eine quasi konträre Sichtweise beschreiben. Dieses Bild vom Kind entspringt dem Prototyp der *Verbundenheitsorientierung* und kann als *Lehrlingsmodell* beschrieben werden (Keller 2003; Saraswathi 1999; Nsamenang/Lamb 1994).

Als besonders wichtige Entwicklungsziele gelten dabei die Fähigkeit zur gemeinschaftlichen Zusammengehörigkeit, das Erlangen von sozialen Kompetenzen, sowie Gehorsam und Respekt gegenüber Sozialhöhergestellten (vgl. Kap. 3). Individuelle Wünsche und Interessen sowie das Erlangen von Autonomie spielen hier eine untergeordnete Rolle. Das zeigt sich beispielsweise daran, dass kaum nach den eigenen Wünschen und Interessen der Kinder gefragt wird, sondern ihnen von den Eltern oder Erzieherinnen und Erziehern vorgegeben wird, was nun getan werden soll (und dabei werden oft alle Kinder gleich behandelt).

Die Weitergabe von Wissen und Werten erfolgt im *Lehrlingsmodell* vertikal, d.h. die Älteren sagen den Jüngeren direkt, was zu tun ist. Dies geschieht sowohl von der Großelternebene zur Elternebene als auch von der Elternebene zur Kindebene. Wer älter und damit erfahrener ist, wird als Autorität anerkannt und das weitergegebene Wissen wird geachtet und nicht hinterfragt auch angewandt. Eltern, die mit einem solchen Modell aufgewachsen sind, zeigen sich oftmals sehr irritiert, wenn die pädagogischen Fachkräfte sehr zurückhaltend auftreten und die Wünsche des Kindes in den Mittelpunkt stellen, da sie es gewohnt sind, dass klare Ansagen von denen gemacht werden, die als Experten gelten.

Folgender Ausschnitt eines Interviews mit einer russisch-jüdischen Mutter eines dreijährigen Kindes, die vier Jahre zuvor aus Russland nach Deutschland gekommen ist (und in einem Kontext mit einer teilweise ausgeprägten Verbundenheitsorientierung aufgewachsen ist), macht dies deutlich:

Mutter: „... besonders hier, so, aber das man die Kinder fast von dreijährigem Alter zwingt sich selbst festzulegen, ‚wenn du willst – lerne, wenn du nicht willst – lerne nicht, wenn du willst – dann such selber deinen Weg, gehe wohin du willst, das ist dein Leben' mir ist es unverständlich. Weil das Kind in diesem Alter kann sich nicht festlegen."

Interviewerin: „Natürlich, natürlich."

Mutter: „Mir scheint es, ihre Eltern müssen sie lenken." (Dintsioudi im Erscheinen)

Das Bild vom Kind, das dem *Lehrlingsmodell* folgt, führt zur Betonung von anderen Interaktionsmustern mit dem Kind als beim *Gleichberechtigtenmodell*. Beim Lehrlingsmodell sind neben den oben erwähnten Verhaltensbereichen *Körperstimulation* und *Körperkontakt* besonders auch *emotionale Wärme* (Mechanismen, durch die Zusammengehörigkeit und Gehorsam vermittelt werden können; Keller u.a. 2004b) sowie die *Leitung und Lenkung* der Kinder durch Eltern bzw. Erzieherinnen und der Gehorsam der Kinder von großer Bedeutung (Keller u.a. 2010; Keller u.a. 2009; vgl. Kap. 3).

Die Tabelle 1 fasst die beiden Bilder vom Kind übersichtlich zusammen: zum einen das, was dem autonomieorientierten kulturellen Modell, zum anderen das, was dem verbundenheitsorientierten kulturellen Modell zuzuordnen ist.

Tabelle: Zwei unterschiedliche Prototypen vom Bild des Kindes (Keller 2003)

Bild vom Kind	Lehrlingsmodell	Gleichberechtigungsmodell
Sozialisationsziele	– relationale Zusammengehörigkeit – soziale Konzepte von Kompetenz	– psychologische Autonomie – individuelle Konzepte von Kompetenz
Bevorzugte Kompetenzen	– physische Reife – soziale Kompetenzen	– kognitive Reife – abstrakte technologische Intelligenz
Art der Wissens- und Wertevermittlung	– vertikal (in Hierarchien gegliedert)	– horizontal (auf gleicher Ebene)
Bevorzugter Sozialisationskontext	– physische Nähe – emotionale Wärme – Leitung und Lenkung – Gehorsam	– Blickkontakt – kindbezogene Sprache – Objektspiel – bezogen auf kindliche Initiativen

Kommen nun Kinder bzw. Familien in der außerfamiliären Betreuung aus verschiedenen Gegenden (beispielsweise aus einer europäischen Stadt oder aus einem afrikanischen Dorf), dann treffen hier unter Umständen auch extrem unterschiedliche Bilder vom Kind aufeinander.

In den oben bereits erläuterten unterschiedlichen Mischformen werden jeweils Teile aus beiden Modellen verbunden oder es werden gewisse Schwerpunkte gesetzt, die aus den Notwendigkeiten der jeweiligen Herkunftsumgebung der Familie resultieren.

Treffen nun Kinder mit entsprechend unterschiedlichen Hintergründen in einer Kinderkrippe aufeinander (was bei obiger Definition eigentlich immer der Fall ist), ergeben sich aus dem Erleben dieser Vielfalt besondere Anforderungen sowie Chancen für den pädagogischen Alltag. So ist das Wissen um mögliche Bilder vom Kind bedeutsam, damit Situationen einzuordnen sind und verstehbar werden, und somit eine Grundlage geschaffen werden kann, mit der sich potenzielle Schwierigkeiten lösen lassen. Weiterhin ist eine besondere Haltung der frühpädagogischen Fachkräfte wichtig, um in der alltäglichen Arbeit kultureller Vielfalt hilfreich und für alle Seiten befriedigend begegnen zu können, worauf im folgenden Kapitel eingegangen wird.

5 Bedeutung der Haltung frühpädagogischer Fachkräfte

Neben dem Wissen über unterschiedliche Entwicklungspfade und deren mögliche Konsequenzen für die Erziehung und Entwicklung von Kindern, bedarf es einer entsprechenden Haltung der frühpädagogischen Fachkräfte (vgl. dazu auch Kap. 6.1.2). Diese sollten mit Neugier, Offenheit und Interesse auf die Familien zugehen sowie Einstellungen und Verhaltensweisen von Eltern, die von ihren eigenen abweichen, nicht bewertend gegenübertreten, sondern sich über deren Hintergründe und Bedeutungen im Gespräch mit der Familie informieren lassen.

Wenn die Familie aus anderen Kontexten kommt, ist es hilfreich, sich von ihnen Folgendes beschreiben zu lassen:

- Wie wird die Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern in ihrem Herkunftskontext gestaltet?
- Was wünschen sie sich für ihr Kind in der außerfamiliären Tagesbetreuung?
- Was möchten sie nicht?
- Warum sind ihnen manche Sachen besonders wichtig und andere nicht?

Durch ein solches Interesse und eine solche Anteilnahme fühlen sich die Familien ernst genommen und akzeptiert – und es kann eine Atmosphäre entstehen, in der sie Vertrauen zur Einrichtung und zur pädagogischen Fachkraft gewinnen. *Vertrauen* ist eine zentrale Grundlage für die Entwicklung einer gelingenden Bildungs- und Erziehungskooperation (vgl. dazu auch Kap. 6.1).

Vor dem Hintergrund dieser Vertrauensbasis können dann auch den Eltern von ihren Wünschen möglicherweise abweichende Abläufe und pädagogische Inhalte der Einrichtung dargelegt und erläutert werden; außerdem kann bei Bedarf die Suche nach einem Kompromiss zwischen den Wünschen der Familie und den Ansätzen der jeweiligen Kinderkrippe bzw. der Arbeitsweise der Tagesmutter gestaltet werden (Fialka 2010; vgl. dazu auch Kap. 8).

Natürlich kann nicht für jedes Kind ein eigenständiges pädagogisches Konzept zugrunde gelegt werden. Andererseits sollte aber auch vonseiten der Betreuungsinstitution ein gewisses Maß an Entgegenkommen gezeigt werden. Diese Haltung ist nicht mit der Ansicht gleichzusetzen, dass alle elterlichen oder erzieherischen Einstellungen und Verhaltensweisen in jedem Fall gleich förderlich sind und dass es letztlich völlig egal ist, was geschieht.

Sicherlich gibt es auch Familien, die aufgrund von Unwissenheit oder gewisser Defizite ungünstige Vorstellungen über die familiäre und außerfamiliäre Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern haben. Aber auch dann, wenn pädagogische Fachkräfte zum Wohle des Kindes und der Familie korrigierend in den Alltag der Familien eingreifen müssen, bedarf es einer Atmosphäre der Wertschätzung. Ansonsten besteht die Gefahr, dass kein kooperativer Kontakt mit den Eltern aufgebaut werden kann, was wiederum den Erfolg des Intervenierens deutlich unwahrscheinlicher machen würde (Borke 2008).

In vielen Fällen ist es allerdings so, dass Einstellungen, Wünsche und Verhaltensweisen von Familien, die deutlich von denen der Einrichtung oder der pädagogischen Fachkraft abweichen, nicht auf Defizite vonseiten der Eltern zurückzuführen sind. Viel eher entspringen diese Vorstellungen einem anderen kulturellen Modell und verkörpern demnach das, was die Eltern als richtiges und förderliches Eltern- und Erziehungsverhalten ansehen (und als das es dort, wo sie herkommen, auch allgemein angesehen wird). Hier bedarf es neben dem Wissen über unterschiedliche kulturelle Entwicklungspfade auch viel Erfahrung und Gespür, um im Einzelfall entscheiden zu können, wie das Verhalten und die Wünsche von Familien einzuordnen sind und wie dann entsprechend damit umgegangen werden sollte.

Weiterhin ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass auch unsere Bewertungssysteme aus einer bestimmten kulturellen Brille heraus erwachsen sind und woanders möglicherweise ganz andere Kriterien zugrunde gelegt werden. So wäre es z. B. in vielen traditionellen, nichtwestlichen kulturellen Kontexten ein Warnhinweis auf Kindeswohlgefährdung, wenn die Kinder in den ersten Jahren alleine in einem Zimmer schlafen sollten (LeVine u.a. 1994; Harkness/Super 1992).

Ziel ist es, pädagogische Fachkräfte zu sensibilisieren und ihnen zu helfen, die vorhandene Komplexität zu erkennen und zuzuordnen. Durch diese Haltung

soll aber natürlich nicht die gesetzliche Verpflichtung infrage gestellt werden, dass pädagogische Fachkräfte beim Erkennen oder beim Verdacht von Kindeswohlgefährdung intervenieren müssen.

Im folgenden Kapitel 6 wird anhand einer Reihe von bedeutsamen Situationen des pädagogischen Alltages verdeutlicht, welche Bedeutung diese Situationen haben bzw. welche Vorstellungen damit verbunden sind, je nachdem, durch welche kulturelle Brille man diese betrachtet.

Natürlich können diese Fragen hier nicht für alle Kulturen beantwortet werden. Das wäre auch nicht zielführend, da sich aus dem Wissen um den kulturellen Hintergrund einer Familie nicht immer ableiten lässt, was die Mitglieder dieser Familie in einer bestimmten Situation denken, fühlen oder tun würden. Viel eher soll durch die folgenden Ausführungen eine Grundlage bereitgestellt werden, um die verschiedenen Situationen auch aus einem anderen Blickwinkel heraus betrachten und verstehen zu können.

Die Situationen werden dabei jeweils aus Sicht der beiden oben beschriebenen prototypischen kulturellen Modelle der *Autonomie-* und *Verbundenheitsorientierung* beschrieben und es werden dann beide Sichtweisen einander gegenübergestellt. Diese Gegenüberstellung kann nicht mehr als ein Einstieg in einen Lernprozess sein, in dessen Verlauf sich frühpädagogische Fachkräfte ihrer eigenen Wertvorstellungen und kulturellen Handlungsmuster bewusst und für andere, alternative Sicht- und Verhaltensweisen sensibilisiert werden können. Der Blick durch die verbundenheitsorientierte kulturelle Brille ist dabei der Versuch, ein alternatives kulturelles Modell und die daraus folgenden Ableitungen für die frühpädagogische Praxis nachvollziehbar zu machen.

6 Bedeutsame Situationen in der frühkindlichen Pädagogik

Die hier angeführten Situationen orientieren sich an den *Schlüsselsituationen*, die von der Trägerorganisation *Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten* dialogisch erarbeitet wurden (Kähling-Deutschmann/Rath 2009; STADTKINDER-EXTRA 2003). Diese werden hier aus einer Perspektive unterschiedlicher kultureller Entwicklungspfade betrachtet. Dies soll das Verständnis für verschiedene Konzepte bei Familien vertiefen und somit auch für unterschiedliche kindliche Verhaltensweisen und elterliche Wünsche sensibilisieren, mit denen Fachkräfte in frühpädagogischen Alltagssituationen in Berührung kommen sowie eine Grundlage für variable Arbeitsweisen in der pädagogischen Praxis darstellen.

6.1 Dialog mit den Eltern – Erziehungspartnerschaften

Um dem Kind einen möglichst reibungslosen Start in die außerfamiliäre Betreuung zu ermöglichen und dafür zu sorgen, dass das Kind (und seine Familie) sich auch längerfristig in der Einrichtung wohlfühlen kann, kommt dem Dialog mit den Eltern eine zentrale Rolle zu. Neuere pädagogische Ansätze setzen auf das Konzept der *Erziehungspartnerschaften* zwischen dem pädagogischen Fachpersonal und den Eltern, um die optimale Entwicklung und Förderung des Kindes zu gewährleisten (Ahnert 2010; Textor 2010b).

Im Rahmen dieser *Erziehungspartnerschaften* werden ein gleichberechtigter Dialog und eine vertrauensvolle, partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt. Um das zu erreichen, werden üblicherweise neben dem *Erstgespräch* und einem *intensiven Austausch* während der Eingewöhnung regelmäßige *Elternabende* und *Entwicklungsgespräche* angeboten. Ansonsten gibt es für Eltern häufig auch die Möglichkeit, sich mit den Erzieherinnen und Erziehern im Rahmen von Tür-und-Angel-Gesprächen über Neuigkeiten auszutauschen. Manche Einrichtungen beziehen die Eltern auch aktiv in den pädagogischen

Alltag mit ein, z.B. bei gemeinsamen Frühstücken, Ausflügen oder Festen.

Damit verfügen heutige Einrichtungen über eine Reihe von Möglichkeiten, um mit Eltern ins Gespräch zu kommen und eine tragfähige Beziehung zu ihnen aufzubauen. In der Kommunikation mit Eltern, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben, stehen Erzieherinnen und Erzieher häufig Anforderungen gegenüber, die sowohl die Form – nämlich unterschiedliche *Gesprächskulturen* – als auch den Inhalt – nämlich unterschiedliche *Erziehungsvorstellungen* – dieser Kommunikation betreffen.

6.1.1 Unterschiedliche Gesprächskulturen

Wenn man sich die oben aufgeführten Kommunikationsformen (Elternabend, Entwicklungsgespräch, Tür-und-Angel-Gespräch) noch einmal vor Augen führt, fällt auf, dass sie alle von einem gleichberechtigten, partnerschaftlichen *Gespräch auf Augenhöhe* ausgehen. Geht eine Erzieherin mit diesen Annahmen in ein Gespräch mit Eltern, die einen prototypisch *verbundenheitsorientierten* kulturellen Hintergrund haben, wird sie möglicherweise die Erfahrung machen, dass sich das Gespräch – neben allen Sprachproblemen, die an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben sollen – anders entwickelt als vermutet. Möglicherweise sind die Eltern im Erstgespräch sehr zurückhaltend, sie erzählen wenig, wenn sie zu ihrer Meinung oder Einstellung befragt werden und stimmen auf Nachfrage allem zu, was die Erzieherin über das pädagogische Leitbild der Einrichtung berichtet. Im Falle eines Konfliktgesprächs reagieren Eltern möglicherweise ausweichend oder lenken vom Thema ab.

Zwei Aspekte, die maßgeblich zu einem solchen unerwünschten Gesprächsverlauf beitragen können, sind unterschiedliche Haltungen gegenüber Autorität und Macht sowie gegenüber direkter (versus indirekter und nonverbaler) Kommunikation:

Im prototypisch *verbundenheitsorientierten* kulturellen Modell orientiert sich der Gesprächsverlauf an *sozialen Hierarchien*, und in dem eben skizzierten Szenario ist die Erzieherin eine Autorität, der mit Respekt begegnet wird und der nicht widersprochen werden sollte (Keller 2007). Eltern mit einem derartigen kulturellen Hintergrund wird es daher schwer fallen, über ihren Schatten zu springen und in einen gleichberechtigten Dialog mit der Erzieherin einzutreten, da das ihrem Empfinden nach nicht einem angemessenen Umgang entspricht.

Der zweite wichtige Aspekt ist die *Direktheit der Kommunikation*. Die meisten Familien mit einem prototypisch *verbundenheitsorientierten* kulturellen Modell pflegen einen *indirekten* Kommunikationsstil (Gonzalez-Mena 2008). Das heißt, dass Probleme nicht direkt – im Sinne von „Wir müssen reden" –, sondern nur indirekt, d.h. in Form von Andeutungen oder über die Kommunikation mit Dritten angesprochen werden. Dieses Kommunikationsmuster ist für viele Erzieherinnen und Erzieher sicherlich ungewöhnlich – und es kann schnell zu Missverständnissen und Frust auf beiden Seiten kommen.

Bevor man in solchen Situationen zu dem vorschnellen Ergebnis kommt, dass die Eltern kein Interesse daran hätten, was in der Einrichtung passiert oder dass sie sich einer Zusammenarbeit verweigern, sollten sich die pädagogischen Fachkräfte immer bewusst darüber sein, dass es möglicherweise diese Unterschiede in den Gesprächskulturen sind, die einer konstruktiven Zusammenarbeit mit den Eltern im Wege stehen.

Um einen Schritt weiterzukommen, versuchen immer mehr Einrichtungen, Gespräche *ressourcenorientiert* zu führen. Das heißt, dass die Stärken und Ressourcen des Kindes gestärkt und Probleme nicht direkt bearbeitet werden. Außerdem können die pädagogischen Fachkräfte in interkulturellen Trainingsmaßnahmen ihr Verhaltensrepertoire erweitern und alternative Kommunikationsstrategien trainieren, die es ihnen ermöglichen, einen guten Kontakt zu den Eltern aufzubauen (vgl. dazu Kap. 8).

6.1.2 Unterschiedliche Erziehungsvorstellungen

Eine weitere Anforderung in der Kommunikation mit Eltern, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben, besteht in den alternativen Vorstellungen, die diese möglicherweise über die Entwicklung von Kindern und über den besten Umgang mit ihrem Kind haben. Dieses Thema zieht sich wie ein roter Faden durch diese Expertise und wird beispielhaft an verschiedenen Situationen veranschaulicht. An dieser Stelle soll daher lediglich noch einmal auf den Punkt der Haltung von frühpädagogischen Fachkräften hinsichtlich ihrer Zusammenarbeit mit Familien mit alternativen Wertmustern und Erziehungsvorstellungen eingegangen werden (vgl. dazu auch Kap. 5).

Die zentrale Frage lautet dabei, wie eine Einrichtung bzw. viel eher die dort beschäftigten Erziehe-

rinnen und Erzieher damit umgehen, wenn Eltern andere Vorstellungen davon haben, was das Beste für ihr Kind sei. Aufgrund der Tatsache, dass mehr und mehr Familien mit Migrationshintergrund die Möglichkeiten der außerfamiliären Betreuung in Anspruch nehmen, wird es unserer Meinung nach immer wichtiger, dass sich die frühpädagogischen Fachkräfte für alternative Sichtweisen öffnen und in ihrer Arbeit Handlungsspielräume schaffen, um diese flexibel zu nutzen.

Janet Gonzalez-Mena (2008) benutzt in ihrer Arbeit den Begriff der *transformierenden Pädagogik* (*transformative education*), um eine ähnliche Haltung zu beschreiben: Erzieherinnen und Erzieher begegnen alternativen Sichtweisen auf Entwicklung und Erziehung mit Offenheit und Respekt. Sie versuchen, Verhaltensweisen, die auf sie im ersten Moment ungewöhnlich oder unangemessen wirken, im Dialog mit den Eltern zu verstehen. Der Versuch, ungewöhnliches Verhalten zu pathologisieren und die Eltern gleich miterziehen zu wollen, sollte die Ausnahme sein und nur auf Fälle beschränkt bleiben, in denen der Verdacht auf Kindeswohlgefährdung besteht.

Um dieses Verständnis zu erlangen, schlägt Janet Gonzalez-Mena (2008) ein mehrstufiges Vorgehen vor, dass sie *Rerun* (*Wiederholung – reflect*, *explain*, *reason*, *understand*, *negotiate*) nennt:

Dem ersten Schritt des *Reflektierens* (*reflect*) kommt eine zentrale Rolle zu: Dies äußert sich gegenüber den Eltern als aktives Zuhören der frühpädagogischen Fachkräfte und als Rückmelden wahrgenommener Gefühle und Gedanken. Bei sich selbst sollte man mittels Selbstreflexion versuchen, Zugang zu den eigenen Gefühlen (Unsicherheit, Sorge) zu erlangen und diese bewusst wahrzunehmen.

Weitere Schritte sind das Erklären (*explain*) und das *Begründen* (*reason*) des eigenen Standpunktes, wobei nicht versucht werden sollte, den anderen vom eigenen Standpunkt zu überzeugen.

Ein weiterer Aspekt ist das *Verstehen* (*understand*). Hier ist der ehrgeizige Anspruch, ein Verständnis der Perspektive, der Gefühle, der Ideen und Überzeugungen der anderen Person zu erlangen.

Zu guter Letzt kann man versuchen, gemeinsam eine *Lösung für den Konflikt* zu finden (*negotiate*). Dabei ist es stets wichtig, weniger problemorientiert („Wir haben ein Problem!") als vielmehr *beziehungsorientiert* vorzugehen. Der Fokus liegt also in erster Linie nicht darauf, das Problem zu lösen, sondern viel eher darauf, unterschiedliche Perspektiven bzw. Sichtweisen zu (er) klären. Denn erst wenn eine tragfähige Beziehung zur anderen Person entwickelt wurde, kann der Konflikt angegangen werden.

6.2 Eingewöhnung

Der Beginn außerfamiliärer Betreuung bedeutet für alle Beteiligten eine große Herausforderung – für die pädagogischen Fachkräfte ebenso wie für das Kind, das bislang vermutlich überwiegend das häusliche Umfeld gewohnt war und auch für die Eltern, die sich vielleicht erstmals für eine längere Zeit von ihrem Kind trennen müssen.

Das Berliner Eingewöhnungsmodell

Einen hohen Bekanntheitsgrad und eine große Verbreitung sowie Anerkennung genießt das *Berliner Eingewöhnungsmodell* von Laewen u.a. (2009, 2007), das sowohl beim Übergang von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in außerfamiliäre Betreuung als auch beim Übergang drei- bis sechsjähriger Kinder in den Kindergarten eingesetzt wird.

Dieses Modell sieht einen mehrphasigen Ablauf vor, in dessen Verlauf das Kind, begleitet von Mutter, Vater oder einer anderen wichtigen Bezugsperson[4] schrittweise in die Betreuung der konstant anwesenden Bezugserzieherin übergeht. Begonnen wird mit einer circa *dreitägigen Beobachtungsphase*, in der die pädagogische Fachkraft sich auf Spielangebote an das Kind beschränkt, während alle pflegerischen Handlungen wie Wickeln oder Füttern sowie andere grundsätzliche Interaktionen von der Bezugsperson übernommen werden.

Damit bleibt (nach Laewen u.a. 2009, 2007) die Bezugsperson als „sicherer Hafen" für das Kind erhalten. Es schließt sich mit dem *ersten Trennungsversuch am vierten Tag* in der Einrichtung die nächste Phase an, von der Hinweise ausgehen, ob mit einer längeren oder kürzeren Eingewöhnungszeit zu rechnen ist. Wichtig ist dabei, dass die Bezugsperson sich klar

4 Im weiteren Verlauf wird zur besseren Lesbarkeit der Begriff "Bezugsperson" verwendet, der Mutter, Vater und/oder weitere dem Kind nahe Personen umfassen soll.

vom Kind verabschiedet, wenn sie den Raum verlässt. Abhängig von der Reaktion des Kindes dauert diese erste Trennungsphase maximal ein halbe Stunde. Eine längere Eingewöhnungszeit ist wahrscheinlich, wenn das Kind häufig Blickkontakt und/oder die körperliche Nähe der Bezugsperson sucht.

Eine kürzere Eingewöhnungszeit (Laewen u.a. nennen hier den Zeitraum von sechs Tagen) liegt nahe, wenn das Kind klare Versuche der Selbstregulation zeigt und wenig bis gar keinen Kontakt zur begleitenden Bezugsperson sucht.

In der *Stabilisierungsphase* (etwa ab dem vierten Tag) ist vorgesehen, dass pflegerische Maßnahmen und Spielinteraktionen zunehmend von der pädagogischen Fachkraft übernommen werden. Außerdem wird nun der Zeitraum ausgedehnt, in dem die Bezugsperson den Gruppenraum verlässt und das Kind in der Obhut der pädagogischen Fachkraft verbleibt. Ein konkretes Abschiedsritual zwischen Bezugsperson und Kind wird entwickelt, das die Trennung für beide Seiten vereinfachen soll.

In der *Schlussphase* verlässt die Bezugsperson die Einrichtung, bleibt aber für Notfälle erreichbar. Als abgeschlossen wird die Eingewöhnung betrachtet, wenn die pädagogische *Fachkraft als „sicherer Hafen"* für das Kind fungieren kann, d.h. sie ist in der Lage, das Kind zu trösten und zu beruhigen. Es ist wichtig, dass das Kind sich nach der Beruhigung durch die pädagogische Fachkraft wieder „interessiert und in guter Stimmung den angebotenen Aktivitäten zuwendet" (infans 2010).

Das *Berliner Eingewöhnungsmodell* dient vielen Betreuungseinrichtungen als Richtlinie für die Gestaltung der Eingewöhnungszeit neuer Kinder, auch wenn häufig institutionsspezifische Anpassungen und Modifikationen vorgenommen werden. Ein wesentlicher Aspekt im Vorgehen liegt (nach Laewen u.a. 2009, 2007) in der rechtzeitigen und umfassenden Information der Eltern.

Die Bedeutung der Eingewöhnung wird zumeist durch bindungstheoretische Argumente unterstrichen (infans 2010; Dieken 2008a). Demnach werde bei fehlender Begleitung des Kindes durch die Eltern oder eine andere bedeutsame Bezugsperson der Übergang des Kindes in eine Beziehung zur pädagogischen Fachkraft erschwert. Es wird davon ausgegangen, dass durch einen unbegleiteten Übergang die Gefahr groß ist, dass die Kinder Situationen und Erfahrungen ausgesetzt werden, die ihre psychische Gesundheit gefährden. Das Kind erreiche so nicht die notwendige Bindungssicherheit, um mit den Anforderungen des neuen Umfelds zurechtzukommen und um dieses gemäß der komplementären Beziehung von Bindungs- und Explorationsverhalten eigenständig zu erkunden. Diese Argumentation passt ideal für Kinder, die bisher von eher wenigen Bezugspersonen betreut wurden und demnach nur wenig Erfahrungen mit Trennungssituationen sammeln konnten.

Diese Form der *exklusiven Bindung* an wenige Personen ist das *Erziehungsideal* in eher *autonomieorientierten* Kontexten. Bei der Darlegung der bindungstheoretischen Grundsätze wird jedoch meist von einer universellen Gültigkeit und Richtigkeit dieser Prozesse ausgegangen (Otto 2011). Dass der Ablauf frühkindlicher Bindungsprozesse aber auch anders aussehen kann, ohne dass dabei eine Pathologie vorliegt, zeigt Hiltrud Otto (2009). Sie beschreibt das Bindungsverhalten bei etwa einjährigen Kindern in kamerunischen Dörfern. Dort bestehen von Anfang an *multiple Betreuungskontexte* und die Säuglinge werden daran gewöhnt, sich von einer *Vielzahl an Personen* versorgen und begleiten zu lassen. Eine exklusive Bindung an die Mutter wird damit aktiv unterbunden und als eher schädlich angesehen. Die Kinder zeigen auch kaum Stress, wenn sie von fremden Personen begrüßt und auf den Arm genommen werden (was durch Messungen des Stresshormons Kortisol gezeigt werden konnte).

Für Kinder aus eher *verbundenheitsorientierten* Kontexten, die schon Erfahrungen mit multiplen Betreuungskontexten gemacht haben, ist demnach ein abgestuft ablaufender Beziehungsaufbau mit der Bezugserzieherin möglicherweise nicht in der oben dargestellten Intensität notwendig, da die Kinder mit Übergängen dieser Art eher vertraut sind (dies sollte im Gespräch mit den Eltern erfragt werden). Eine längere Zeit der Eingewöhnung ist hier aber dennoch wichtig und sinnvoll, wenn auch aus einer anderen Notwendigkeit heraus.

Bei Familien aus anderen kulturellen Kontexten kommt vor allem dem Kennenlernen des Kindes bzw. der Familie für die pädagogische Fachkraft sowie dem Kennerlernen der Betreuungseinrichtung und der zuständigen Erzieherin für die Eltern eine besondere Bedeutung zu. Nicht selten liegen hier bei Eltern andere Vorstellungen davon vor, wie Kindertagesbetreuung

für diese Altersstufe aussieht, wie in der Krippe oder Tagespflege die alltäglichen Routinen Essen, Schlafen oder Wickeln gehandhabt werden, und welche anderen Bestandteile des Tagesablaufes die pflegerischen Maßnahmen ergänzen. Das kann daran liegen, dass das Konzept außerfamiliärer, frühkindlicher Betreuung in ihrem kulturellen Herkunftskontext anders gestaltet oder überhaupt nicht bekannt ist (für eine vergleichende Darstellung vgl. Tobin u.a. 2009; Tronik u.a. 1992).

In diesen Fällen profitieren sowohl die Einrichtung als auch die Familie von der in der Eingewöhnung geschaffenen Transparenz der pädagogischen Arbeit. Andere kulturelle Kontexte sind unter Umständen dadurch gekennzeichnet, dass eine Eingewöhnungsphase überhaupt nicht vorgesehen ist und das Kind in die Betreuungsinstitution übergeht, ohne dass auf die Anwesenheit der Eltern und das Steigern der Abwesenheitszeiten in der Betreuung Wert gelegt wird. Auch mag eine außerhäusliche Betreuung dem Kind bereits viel geläufiger sein, wenn es bereits den Wechsel seiner Betreuungspersonen gewöhnt ist.

Dieses Wissen über kulturelle Unterschiede beim Ablauf und Aufbau von Bindungsprozessen ist daher hilfreich, um Hintergründe und Wünsche von Familien aus anderen kulturellen Kontexten verstehen und diese in den Eingewöhnungsprozess einbeziehen zu können. Dies soll aber nicht in Frage stellen, dass jedes Kind ein Recht auf Eingewöhnung hat, sondern dabei helfen, diese sensibel und individuell so abgestimmt anbieten zu können, dass es dem Kind gut geht und auch für die Familie und die Einrichtung passend ist.

Das Münchner Eingewöhnungsmodell

Im Sinne des *Münchner Eingewöhnungsmodells* von Anna Winner und Elisabeth Erndt-Doll (2009) sollte der Fokus dabei von der Erzieherin-Kind-Beziehung zugunsten eines umfassender angelegten Blickwinkels verschoben und erweitert werden. So soll es ermöglicht werden, das neu aufgenommene Kind und seine Familie so gut zu kennen, dass die Betreuung im Einklang mit den Vorstellungen und Wünschen aller Beteiligten realisiert werden kann.

Für einen derartig fundierten Austausch mit den Eltern bzw. der Familie ist eine *begleitete Eingewöhnung* unabdingbar. Dies sollte den Eltern bereits zum Zeitpunkt der Anmeldung und beim Aufnahmegespräch, mit einer entsprechenden Darstellung der konzeptionellen Hintergründe und Vorteile für die Familie, erläutert werden.

Das *frühzeitige Informieren der Eltern* ist also Bestandteil sowohl im Berliner als auch im Münchner Eingewöhnungsmodell. Für das Aufnahmegespräch schlagen Anna Winner und Elisabeth Erndt-Doll (2009) einen *Gesprächsleitfaden* vor, mit dessen Hilfe eine Vielzahl an Informationen von den Eltern erfragt werden kann.

Die Arbeitsgruppe *Kultursensitive Aspekte in der Krippenpädagogik* des *Niedersächsischen Institutes für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe) (vgl. Kap. 9.4) entwickelt darauf aufbauend derzeit einen Gesprächsleitfaden, der insbesondere auch auf die verschiedenen kulturellen Hintergründe abgestimmt ist, z. B. mit Fragen, durch die unterschiedliche Erfahrungen mit multiplen Betreuungskontexten oder verschiedenen institutionellen Konzepten transparent und verstehbar gemacht werden können:

- „Wie sieht außerhäusliche Betreuung von kleinen Kindern in dem Land aus, aus dem Sie stammen?“
- „Wie ging Ihr Kind mit bisherigen Trennungserfahrungen um?“
- „Was wünschen Sie sich bezüglich der Eingewöhnung hier und warum?“

Da ein reglementiertes „Abarbeiten“ einer Frageliste dem natürlichen Gesprächsverlauf zuwiderlaufen würde, ist eine gute Kenntnis der Fragen durch die pädagogische Fachkraft hilfreich. So kann die Erzieherin bzw. der Erzieher einerseits flexibel die Unterhaltung mit den Eltern gestalten, andererseits noch ausstehende Fragen während der Eingewöhnungsphase besprechen. Die Dokumentation der Elternantworten und dadurch gewonnener Informationen ist hier anzustreben. Absprachen im Team sollten sicherstellen, dass die Dokumentation zwar Freiräume für individuelle Vorlieben lässt, aber dennoch zu einem gewissen Grad vereinheitlicht ist, um eine Transparenz der eigenen Arbeit auch für Kolleginnen und Kollegen herzustellen. Selbstverständlich sollten die Eltern mit der Dokumentation einverstanden sein und auf Wunsch auch Einsicht in die Aufzeichnungen nehmen können.

Neben diesen verbal erhobenen Informationen im formalen Rahmen des Aufnahmegespräches bzw. einer informelleren Gesprächssituation während der Eingewöhnung liegt eine weitere Informationsquelle für die pädagogische Fachkraft in der Beobachtung

von begleitender Bezugsperson und Kind während der ersten Eingewöhnungstage:
- Wie wird das Kind beruhigt?
- Wie spricht die begleitende Bezugsperson zu ihrem Kind?
- Wie werden Pflegeroutinen erledigt?
- Welche Rituale können von der Betreuungsinstitution, z.B. beim Schlafen, von der Familie übernommen werden?

Mit Bezug auf den Betreuungsalltag lassen sich auf diese Weise wichtige Hinweise für die Betreuung des Kindes und die Abstimmung mit der Familie gewinnen. Notwendig dafür sind eine geschulte Beobachtungsgabe und eine offene Haltung der pädagogischen Fachkraft sowie keine Scheu, nach (Hinter-) Gründen für bestimmte Vorgehensweisen der Eltern zu fragen. Oberstes Ziel ist das *gegenseitige Kennenlernen* und der *Austausch* darüber, wie die außerfamiliäre Betreuung zur beiderseitigen Zufriedenheit gestaltet werden kann.

6.3 Schlafen

Die Zeiten zum Schlafen, Ruhen und Entspannen sind wichtige Phasen des alltäglichen Tagesablaufes in einer Kinderkrippe bzw. in der Tagespflege, da durch diese zum einen wichtige Möglichkeiten der Entspannung, Verarbeitung und Regeneration angeboten werden, zum anderen diese auch den Schlafbedürfnissen bzw. Schlaffähigkeiten der meisten Kinder in den ersten drei Lebensjahren entsprechen.

Wie in allen Entwicklungsbereichen bestehen für Säuglinge und Kleinkinder auch bezüglich des Schlafens im Laufe ihrer Entwicklung besondere Herausforderungen der Anpassung (an den Tag-Nacht-Wechsel oder daran, zunehmend eine längere Zeit am Stück zu schlafen; Jenni u.a. 2008). Bei Kindern bestehen große individuelle Unterschiede zum einen darin, wie leicht oder schwer ihnen diese Anpassungsleistungen fallen und wie viel Unterstützung sie dabei benötigen, zum anderen generell mit Blick auf den allgemeinen Schlafbedarf sowie auf die jeweilige Schlafverteilung zwischen Tag- und Nachtschlaf (Largo 2006; Michaelis 2006). Dennoch sind die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten im Krippenalltag bzw. in der Tagespflege zu berücksichtigen. Auch in der Literatur zur Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren wird das so vertreten und mit entsprechenden Beispielen zur Umsetzung dargestellt (z.B. Bostelmann 2008; Dieken 2008a; STADTKINDER-EXTRA 2003).

Betrachtet man die Entwicklung des Schlafverhaltens aus *kulturvergleichender Perspektive*, so fallen vor allem große Unterschiede hinsichtlich der Schlafarrangements auf und damit verbunden hinsichtlich der Frage, ob und wann Kinder in einem eigenen Bett oder in einem eigenen Zimmer schlafen können bzw. sollen (Rogoff 2003; Morelli u.a. 1992).

So beantworten beispielsweise städtische deutsche Mütter die Frage, ab wann ein Kind fähig ist, alleine zu schlafen, im Durchschnitt mit *drei Monaten*, während ländliche indische Mütter auf diese Frage im Durchschnitt mit *84 Monaten* antworten (Abels 2008).

In *autonomieorientierten* Kontexten ist es häufig ein Ziel, dass die Kinder schon früh bzw. von Anfang an in einem eigenen Bett schlafen und auch recht früh an das Schlafen in einem eigenen Zimmer gewöhnt werden, damit die Entwicklung der Selbstständigkeit sowie die Fähigkeit, allein zu sein, unterstützt werden können (Morelli u.a. 1992). Elternratgeber, die Unterstützung dabei bieten, Kinder ans selbstständige Einschlafen zu gewöhnen, haben in autonomieorientierten Kontexten eine hohe Verbreitung (z.B. Kast-Zahn/Morgenroth 2004).

In eher *verbundenheitsorientierten* Kontexten ist es üblich, dass die Kinder in einem Bett mit der Mutter, den Geschwistern oder anderen Familienmitgliedern schlafen. Hierbei wird eher davon ausgegangen, dass durch dieses gemeinsame Schlafen die Zusammengehörigkeit und Nähe in der Familie gestärkt wird (Morelli u.a. 1992; Caudill/Weinstein 1969). In diesen Kontexten gibt es auch kaum Objekte, die Kinder zum Einschlafen benutzen (z.B. Schnuller, Kuscheltiere) oder benötigen, ebenso wenig von den Eltern gestaltete Einschlafrituale, wie dies in autonomieorientierten Kontexten häufig der Fall ist und die gewissermaßen als eine Art Ersatz des Personen- und Körperkontaktes angesehen werden können (Rogoff 2003).

Auch bei den meisten eher städtisch lebenden türkischen Familien ist es beispielsweise üblich, dass die Kinder in einem Raum mit den Eltern schlafen und dabei werden beim Übergang in den Schlaf kaum Rituale und Objekte angewendet (Göncü 1993).

Das Allein-schlafen-Lassen von Säuglingen und Kleinkindern wird in weiten Teilen der Welt sogar als

eine Form der Kindesmisshandlung eingestuft (z.B. in vielen Teilen Afrikas, vgl. dazu: LeVine u.a. 1994; Harkness/Super 1992).

In *autonomieorientierten* Kontexten ist es also eher üblich, schon früh die kindliche Eigenständigkeit auch beim Schlafen zu unterstützen, dabei wird dem Kind eine große Bandbreite an variierenden und variablen Hilfestellungen angeboten wie Rituale, Objekte und individuell abgestimmte Gestaltungen des Schlafplatzes.

In eher *verbundenheitsorientierten* Kontexten schlafen die Kinder in engem Kontakt mit anderen Personen, es gibt kaum Rituale und Objekte und auch keine große Wahlfreiheit für die Kinder bei der Gestaltung des Schlafplatzes.

Hinsichtlich der pädagogischen Arbeit in der Kinderkrippe bzw. in der Tagespflege ist es daher wichtig, bei der Aufnahme von neuen Kindern genau mit den Eltern zu besprechen, wie die Schlafsituation zu Hause gestaltet ist und was die Eltern aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes für Erwartungen und Wünsche an die Schlafsituation haben. Auf dieser Grundlage kann dann im weiteren Dialog mit den Eltern versucht werden, eine Schlafkonstellation zu schaffen, die für alle beteiligten Personen stimmig ist (ein Vorgehen, wie es bereits in vielen Einrichtungen Anwendung findet, z.B. STADTKINDER-EXTRA 2003).

Dabei ist darauf zu achten, dass Kinder mit einem eher *verbundenheitsorientierten* Hintergrund möglicherweise von den oftmals angebotenen großen Auswahlmöglichkeiten bei der Schlafplatzgestaltung überfordert sein könnten und sie vielleicht eher durch eine Vorgabe der Erzieherin und vor allem durch einen quantitativ wie qualitativ möglichst intensiven Körper- und Personenkontakt zur Ruhe bzw. in den Schlaf finden können.

Für die meisten Kinder mit einem *autonomieorientierten* Hintergrund ist das individuelle Gestalten und Aussuchen des Schlafplatzes sowie die Verwendung von Ritualen und Übergangsobjekten in vielen Fällen eine kulturell stimmige und funktionale Gestaltung.

6.4 Essen

Essen ist eines der elementaren körperlichen und sinnlichen sowie lebensnotwendigen menschlichen Bedürfnisse. Das Erlernen des Essens und die Regulation der damit zusammenhängenden motorischen Fähigkeiten und körperlichen Empfindungen ist eine bedeutende Entwicklungsaufgabe in den ersten Lebensjahren. Auch hier zeigen sich natürlich je nach Kind unterschiedliche Wege, wie die individuelle Entwicklung des Trinkens und Essens abläuft (Largo 2006; Michaelis 2006).

Für das Essen lassen sich große, kulturell bedingte Unterschiede beschreiben, beispielsweise bezüglich des *Umgangs mit dem Stillen*. Während in *autonomieorientierten* Kontexten teilweise auch gar nicht oder nur über einen kurzen Zeitraum nach der Geburt des Kindes gestillt wird, ist das Stillen in eher *verbundenheitsorientierten* Kontexten sehr verbreitet und die Kinder werden auch verhältnismäßig lange gestillt. In Deutschland sind es etwa 10 Prozent der Säuglinge, die in den ersten sechs Monaten voll gestillt werden (Kesting/Dulon 2001), in den USA werden etwa 55 Prozent der Säuglinge gestillt, 40 Prozent davon aber kürzer als zwei Monate (DeLoache/Gottlieb 2000).

In vielen nichtwestlichen Kontexten dagegen werden die Kinder bis zu ihrem vierten Lebensjahr gestillt (DeLoache/Gottlieb 2000) und in ländlichen Gegenden der Türkei wird beispielsweise häufig von einer Stillzeit von mindestens zwei Jahren ausgegangen (wobei hier Mädchen oftmals kürzer gestillt werden als Jungen, da hier davon ausgegangen wird, dass Jungen länger Zeit für nachgeburtliche Reifungsprozesse benötigen und sie durch das längere Stillen besonders gestärkt werden können; Delaney 2000).

Das *eigenständige Essen* hat in *verbundenheitsorientierten* Kontexten keinen hohen Stellenwert. Bei vielen indischen und ländlich lebenden türkischen Familien beispielsweise werden Kinder auch bis zum Schulalter von der Mutter hin und wieder noch gefüttert, wobei dies auch als ein Zeichen mütterlicher Zuwendung und intensiver Liebe sowie als Ausdruck einer sehr positiv besetzten Abhängigkeit bzw. Verbundenheit zwischen Mutter und Kind angesehen wird (Gonzalez-Mena 2008).

Darüber hinaus zeigen sich auch Differenzen bezüglich der Vorstellungen von Esssituationen und Essensstrukturen. Das Essen (und auch Stillen) nach festen Zeiten ist ein eher westliches Konzept und hat eine hohe Wertigkeit dafür, zusammen als Familie oder Gruppe an einem Tisch zu sitzen und dort zu bleiben, bis alle fertig gegessen haben.

In *verbundenheitsorientierten* Kontexten ist es durchaus üblich, zwischendurch aufzustehen, oftmals läuft auch der Fernseher nebenher und insgesamt ist die Esssituation unruhiger.

In *autonomieorientierten* Kontexten ist es eher wichtig und gewünscht, diese besonderen Situationen des familiären Zusammenhaltes zu schaffen, um sich als Familie zu begegnen und Nähe herzustellen. Dies ist in den eher *verbundenheitsorientierten* Kontexten nicht in dem Maße notwendig, da ein größerer Teil des Tages ohnehin in engem familiären Kontakt verbracht wird und es auch generell ein höheres Maß an familiärer Nähe gibt. Kinder aus solchen Kontexten haben möglicherweise Schwierigkeiten in der Einrichtung ruhig beim Essen zu sitzen, da sie es nicht gewohnt sind.

In vielen Darlegungen von Qualitätsstandards für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren wird eine Esssituation vorgeschlagen, die individuell an den Bedürfnissen des Kindes angepasst ist und ohne Druck und Zwang abläuft. Es muss beispielsweise nicht alles probiert werden, die Kinder brauchen nicht aufzuessen, sie können den Essensplatz verlassen, wenn sie satt sind; z.B. Dieken 2008a; STADTKINDER-EXTRA 2003.

Diese Leitlinien sind eine gute Grundlage, um Esssituationen mit Kindern aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu gestalten. Wie beim Schlafen ist es auch hier wichtig, dass die Erzieherinnen und Erzieher sich von den Eltern die häusliche Esssituation und die jeweiligen Vorstellungen beschreiben lassen, und es versuchen, diese in die pädagogischen Abläufe einzubeziehen. Das Hintergrundwissen über verschiedene kulturelle Umgangsweisen mit den Situationen des Stillens, Trinkens und Essens kann hier auch helfen, manche kindlichen oder elterlichen Verhaltensweisen bzw. Wünsche besser einzuordnen (z.B. ein geringes Interesse von Kindern und Eltern am Erlernen des selbstständigen Essens).

6.5 Spielen

In den meisten Formen der außerfamiliären Betreuung nehmen das *Freispiel* und das *Symbolspiel* viel Raum ein. In der Entwicklungspsychologie und Pädagogik wird diesen Formen des Spiels eine besondere Rolle zugeschrieben, insbesondere für die frühkindliche Entwicklung.

Im *Freispiel* exploriert das Kind aktiv seine Umwelt. Dadurch stärkt es sein *Selbstbewusstsein* und sein Gefühl von *Selbstwirksamkeit*. Daneben lernt das Kind im Freispiel, sich für Aktivitäten zu entscheiden, diese zu planen und umzusetzen: Das Kind entscheidet selbst über Spielmaterial, Spielpartner, Tätigkeit, Dauer und Ort. Das freie Objektspiel legt idealerweise den *Grundstein für wissenschaftliches Denken*, indem es direkte Ursache-Wirkungs-Prinzipien und physikalische Grundprinzipien erlebbar macht.

Durch das imaginäre *Als-Ob-Spiel (Symbolspiel)* wird die *Fantasie* und *Kreativität* der Kinder geweckt und gefördert und das Kind kann sich ausprobieren: Es kann verschiedene Rollen einnehmen und lernen, sich in die Situation anderer Kinder oder Akteure hineinzuversetzen, was einen wichtigen Schritt zum *sozial kompetenten Kleinkind* bedeutet.

Den Erwachsenen kommt in diesem *autonomieorientierten* Ansatz eher die Rolle zu, das Kind in seinen eigenständigen Entscheidungsprozessen zu unterstützen und Selbstbildungsprozesse anzuregen. Die Erzieherinnen und Erzieher gehen hierfür kindzentriert vor und halten sich ansonsten eher im Hintergrund (Textor 2010a). Zentral ist die Vorbereitung von Erfahrungsfeldern, die Entscheidungs- und Entdeckungsräume bieten sowie zum Experimentieren anregen.

Im Gegensatz zu dieser in unserer Gesellschaft sehr verbreiteten Sichtweise hält der *verbundenheitsorientierte* Blick auf Freispiel und Symbolspiel möglicherweise eine Menge Überraschungen für die pädagogischen Fachkräfte bereit: Eine Reihe von kulturvergleichenden Arbeiten konnte zeigen, dass diese Spielformen in prototypisch *verbundenheitsorientierten* Kulturen in der Regel nicht weiter beachtet, zum Teil auch unterbunden werden (Gaskins 1999, 2006). Viele Personen aus diesen kulturellen Kontexten teilen die in unseren Krippen weit verbreitete Überzeugung nicht, dass das Freispiel und das Symbolspiel wichtige Lernmöglichkeiten bereithalte und schaffen daher zuhause selten entsprechende Spiel- und Lernmöglichkeiten für die Kinder (Göncü 1999). Viel eher gilt das kindliche Spiel in prototypisch verbundenheitsorientierten Kulturen häufig als unnütz und als ein Zeichen von Unreife.

Warum das so ist, wird klarer, wenn man sich vor Augen führt, welche Entwicklungsziele Eltern in diesen Kulturen für ihre Kinder vor Augen haben. Nicht die Kreativität und Selbstverwirklichung stehen im

Mittelpunkt der Erziehungsbemühungen, sondern das *Heranführen an die Welt der Erwachsenen*. Das Kind soll sich seines Platzes in der Gemeinschaft und den daran geknüpften Erwartungen und Verpflichtungen bewusst werden. Wie bereits in Kapitel 3 und Kapitel 6.1 erwähnt, spielen dabei Respekt und Gehorsam gegenüber Sozialhöhergestellten eine zentrale Rolle.

Vor diesem Hintergrund erscheint – durch die verbundenheitsorientierte kulturelle Brille betrachtet – auch die oben beschriebene Rolle des Erwachsenen während des Spiels schwer nachvollziehbar: Anstatt das Kind bei der Entdeckung und Eroberung seiner Welt durch das Spiel zu begleiten, hat der Erwachsene viel eher die Verpflichtung, das Kind an seine Rolle in der „wirklichen" Welt heranzuführen. Durch die beobachtende Teilnahme an der Welt der Erwachsenen und den diese Welt bestimmenden Sinn- und Arbeitszusammenhängen lernt das Kind, worauf es im Leben ankommt und wie es dazu beitragen kann (Rogoff u.a. 2007; Rogoff 2003).

Im Gegensatz zur Kind-Zentriertheit aktueller Konzepte der Krippenpädagogik, wird im *verbundenheitsorientierten* Modell von einer starken *Erwachsenen-Zentriertheit* ausgegangen. Der Erwachsene gibt vor, was gemacht wird; er lehrt, lenkt und kontrolliert. Außerdem geht er seinen eigenen Verpflichtungen nach und erwartet vom Kind, dass es die Erwachsenen dabei beobachtet und dadurch lernt, was für seine Entwicklung wichtig ist (Mistry 1995).

Aus dieser Beschreibung wird schnell deutlich, dass vieles, was in unseren außerhäuslichen Betreuungssystemen selbstverständlich gemacht wird, nicht zu den Erwartungen von Müttern passt, die einen prototypisch *verbundenheitsorientierten* kulturellen Hintergrund haben. Genauso kann es bedeuten, dass die Kinder aus diesen Familien von freien Spielangeboten überfordert sind und mit diesen Situationen nur schlecht umgehen können, da sie andere Interaktionsformate gewohnt sind. Sie zeigen dann diese Überforderung möglicherweise durch vermehrt ausagierendes Verhalten oder einen verstärkten Rückzug von Aktivitäten.

Es können und sollen hier keine Rezepte vermitteln werden, wie solche Schwierigkeiten gelöst werden können und wie Spielsituationen genau zu gestalten sind. Es geht viel eher darum, für Problembereiche zu sensibilisieren und anschaulich zu machen, wie unterschiedlich das Bild davon sein kann, was ein Kind tun sollte, um das zu werden, was sich alle wünschen: *ein kompetentes Kind*. Für die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher ist es daher vor allem wichtig, dass sie diese unterschiedlichen Gewohnheiten und Erwartungen wahrnehmen, sie im Dialog mit den Eltern verstehen und darauf eingehen.

6.5.1 Exkurs: Frühe Mutter-Kind Interaktion

Was hier im Rahmen des Freispiels und das Symbolspiels formuliert wurde, lässt sich gleichermaßen auf frühe Mutter-Säugling- bzw. Erzieher/in-Säugling-Interaktionen übertragen. Je nach kulturellem Hintergrund gibt es große Unterschiede darin, wie sich Mütter mit ihren Säuglingen beschäftigen (Keller 2007).

Beim sogenannten *distalen* Spiel, das typisch für prototypisch *autonomieorientierte* kulturelle Kontexte ist, konzentriert die Mutter ihre Aufmerksamkeit auf das Kind und stellt wechselseitigen Blickkontakt her, während das Kind auf dem Rücken liegt. Dabei werden häufig Spielzeuge in die Unterhaltung mit einbezogen. In der Interaktion greift die Mutter jede „Äußerung" des Kindes auf, imitiert Gesichtsausdruck und stimmliche Laute. Das Baby wird als quasi-gleicher Partner behandelt und die Mutter gibt ihm Raum für eigene Äußerungen. Die Sprache spielt schon hier eine wichtige Rolle. Während dieser frühen Proto-Konversationen wird dem Baby gespiegelt, dass es einzigartig ist, es wird viel gelobt und in seinen Verhaltensäußerungen bestärkt. Die Bezugspersonen führen mentalistische Diskurse mit dem Baby, indem sie auf innere Zustände („*Bist Du müde?*"), auf Wünsche („*Willst Du mit mir spielen?*"), auf Präferenzen („*Willst Du lieber die rote oder die gelbe Mütze?*") der Babys eingehen.

Für das sogenannte *proximale Spiel*, das typisch für *verbundenheitsorientierte* Kulturen ist, sind viel Körperkontakt und Körperstimulation charakteristisch. Häufig synchronisieren die Mütter diese oft rhythmischen Interaktionsmuster mit ihren sprachlichen Äußerungen. In der Idealvorstellung weiß die gute Mutter, was das Beste für ihr Baby ist und tut es. Diese Konzeption elterlichen Verhaltens kann als *responsive Kontrolle* bezeichnet werden (Yovsi u.a. 2009). Sie basiert auf der Hierarchie zwischen Mutter und Kind, die als *Expertin-Novize-Beziehung* beschreibbar ist. Demnach muss eine gute Mutter nicht die Signale des Babys explorieren, um herauszufinden, was angemessenes elterliches Verhalten ist, sondern sie weiß,

was getan werden muss, um das Wachstum und die Entwicklung des Kindes zu fördern.

Aus diesem Wissen lässt sich für die kultursensitive Arbeit in Kinderkrippen bzw. in der Tagespflege ableiten, dass hier je nach kulturellem Hintergrund des Kindes mal ein großes Angebot an Freispielsituationen stimmig sein kann, andere Kinder hingegen eher stärkere Anleitung und mehr Vorgaben brauchen, um angemessen spielen und sich bilden zu können.

6.5.2 Besitz und Teilen

Weitere Themen, die im Zusammenhang mit dem Spiel stehen und in Abhängigkeit des kulturellen Hintergrundes unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden, sind das Teilen und der Umgang mit persönlichem Besitz.

Zwar haben schon Eltern unseres *autonomieorientierten* kulturellen Kontextes sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, ab wann und in welcher Form ihre Kinder mit anderen teilen sollten, allerdings besteht eine recht einheitliche Vorstellung darüber, dass Kinder bestimmte Sachen besitzen und exklusiv nutzen können.

In der Kinderkrippe und bei der Tagesmutter herrschen meist ähnliche Vorstellungen, die im Alltag unterschiedlich umgesetzt werden. In manchen Einrichtungen dürfen Kinder *eigene Spielsachen* mitbringen und diese auch exklusiv nutzen, in anderen Einrichtungen können eigene Spielsachen zwar mitgebracht werden, allerdings dürfen dann auch andere Kinder damit spielen. Manchmal gibt es sogenannte *Mitbring-Tage*, an denen die Kinder Objekte mitbringen und den anderen Kindern vorstellen und zeigen dürfen. Durch solche Aktivitäten wird das Konzept des Privatbesitzes gestärkt, ebenso wie die Tendenz, sich selbst über Dinge, die einem gehören, zu definieren.

Die Idee des Privatbesitzes äußert sich in Einrichtungen weiterhin in dem *eigenen Fach* bzw. der *eigenen Schublade*, in der Kinder „ihre" Sachen aufheben können, also z.B. selbstgemalte Bilder und Gebasteltes. *Eigentumsfächer* der Kinder werden auch als ein Qualitätsmerkmal von Krippeneinrichtungen gewertet (Tietze u.a. 2007), was die Wertschätzung von persönlichem Eigentum in autonomieorientierten Kontexten verdeutlicht.

In vielen Kulturen, die überwiegend dem Prototyp der *Verbundenheitsorientierung* entsprechen, spielt Privatbesitz eine untergeordnete Rolle, sodass eine Reihe von Missverständnissen und Konflikten möglich ist, die den Umgang mit Dingen betreffen, die je nach Wahrnehmung allen oder bestimmten Personen gehören (Gonzalez-Mena 2008; Hsu 1981). So nutzen beispielsweise Kinder, die eine andere Einstellung zu diesem Thema haben, ganz selbstverständlich Dinge, die nach Meinung der Betroffenen ihnen gehören. Ebenso kann es sein, dass der Mitbring-Tag auf wenig Verständnis bei den Eltern trifft.

Ein Beispiel, das diesen potenziellen Konflikt zwischen Angehörigen autonomie- und verbundenheitsorientierter kultureller Kontexte deutlich macht, entstammt dem US-amerikanischen Forschungs- und Trainingsprogramm *Bridging Cultures*[5] (Greenfield u.a. 2003; Rothstein-Fisch 2003). Dieses Programm, das für den Vor- und Grundschulbereich entwickelt wurde, ist beispielhaft dafür, wie andere kulturelle Modelle und Praktiken ins Bewusstsein gehoben werden können. Ein dort beschriebenes Szenario zeigt ein Beispiel zum Thema *Privatbesitz* (Objektorientierung versus Personenorientierung):

Eine Fachberaterin beobachtet eine Erzieherin, die Farbstifte vorbereitet, indem sie die Stifte nach Farben getrennt in Pappbecher auf den Maltisch stellt. Die Fachberaterin regt die Erzieherin dazu an, jedem Kind einen Satz Stifte in allen Farben in einen Becher zu stecken und den Becher mit dem Namen des Kindes zu beschriften. Zieht man die Prototypen der Autonomie- und Verbundenheitsorientierung heran, um die unterschiedlichen Vorgehensweisen zu interpretieren, könnte das Folgendermaßen aussehen:

Die Fachberaterin denkt, dass Privatbesitz eine wichtige Rolle spielt: Jedes Kind soll seinen Satz Stifte haben, mit dem es malt und auf die es aufzupassen hat. So müssen sie sich nicht mit den anderen auseinandersetzen und können sich auf das Malen konzentrieren. Die Erzieherin könnte jedoch mit ihrem Vorgehen eher den Ansatz verfolgen, die Kinder aktiv miteinander in Bezug zu setzen: Wenn sie eine bestimmte Farbe wollen, können sie ein Kind in der Nähe fragen, ihnen den entsprechenden Stift zu geben. So entwickeln die Kinder ein Bewusstsein davon, dass sie Teil einer Gruppe sind, die gemeinsam an einem Tisch sitzt und malt.

5 *Brücken zwischen Kulturen errichten* (Übersetzung der Autorengruppe).

In prototypisch *verbundenheitsorientierten* Kulturen spielen die *sozialen Aspekte* eine wesentlich größere Rolle als die individuellen, zu denen auch der Privatbesitz zu zählen ist. Dieses Beispiel zeigt, dass die meisten *alltäglichen Handlungen* – ob in der Kinderkrippe oder bei der Tagesmutter – *kulturspezifische Handlungen* sind. Dabei ist es wichtig, im Auge zu behalten, dass sich Routinen und Alltagshandlungen nicht nur darin unterscheiden, was gemacht wird, sondern dass hinter diesen Handlungen in der Regel bestimmte Wertvorstellungen und Bilder vom Kind stehen (vgl. dazu auch Kap. 3 und Kap. 4).

Das Programm *Bridging Cultures* vermittelt in einem mehrstufigen System zunächst Informationen über kulturelle Modelle. Auf einer nächsten Ebene werden konkrete Verhaltensweisen im Vor- und Grundschulalltag auf die zugrunde liegenden kulturellen Modelle hin analysiert, um so das *unsichtbar Selbstverständliche* deutlich zu machen, wie kulturelle Hintergründe auch beschrieben werden können. Um sich dieser Wertmuster bewusst zu werden, ist es ein wichtiger Schritt, ein besseres Verständnis der eigenen und alternativen Wert- und Handlungsmuster zu erlangen, das im pädagogischen Alltagshandeln einen kompetenten und flexiblen Umgang mit interkulturellen Konfliktsituationen erlaubt.

6.6 Sauberkeitserziehung

Das dominierende Bild der Sauberkeitserziehung in unserer Gesellschaft basiert auf der medizinischen Lehrmeinung, dass Kinder erst ab dem zweiten Geburtstag in der Lage sind, ihre Schließmuskulatur bewusst zu kontrollieren (Largo 2006).

Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass es nicht sinnvoll ist, vor diesem Zeitpunkt mit der Sauberkeitserziehung zu beginnen, da die bewusste Beherrschung und Kontrolle der Ausscheidungsfunktion die Voraussetzung aller Erziehungsbemühungen ist. Der Startschuss für die Sauberkeitserziehung ist demnach der Zeitpunkt, zu dem das Kind von sich aus den Wunsch äußert, aufs Klo bzw. aufs Töpfchen zu gehen. Nach dieser Meinung muss der Entschluss „sauber werden" zu wollen also ausschließlich vom Kind kommen, frühe erzieherische Anleitungen seien der falsche Weg. Daneben spielen Modelllernen und Vorbilder eine wichtige Rolle (Largo 2006).

Auch hier zeigen kulturvergleichende Arbeiten deutlich, dass diese Form der *Sauberkeitserziehung* eher die *Ausnahme* als die Regel ist und vorwiegend in autonomieorientierten Kulturen praktiziert wird (Small 2005). Eine frühe Arbeit dazu stammt von Marten und Rachel deVries (1977), die berichten, dass die ethnische Gruppe der Digo in Ostafrika mit der Sauberkeitserziehung schon kurz nach Geburt beginnen und durch eine Technik, welche die Autoren als „sorgsames Konditionieren" beschreiben, erreichen, dass die Säuglinge schon mit etwa einem halben Jahr Tag und Nacht sauber sind.

Man kann also auch bei der Sauberkeitserziehung sehr gut sehen, wie unterschiedlich die Herangehensweisen sein können, je nachdem, ob die Autonomie oder die Verbundenheit des Kindes im Vordergrund steht. Je nach Orientierung (Autonomie versus Verbundenheit) unterscheiden sich demnach Definition und Ziele der Sauberkeitserziehung:

Steht die *Autonomie* des Kindes im Vordergrund, bedeutet „sauber sein", selbstständig bewusste Kontrolle über seine Ausscheidungsfunktionen zu erlangen.

Steht die *Verbundenheit* im Vordergrund, ist „sauber sein" das Ergebnis eines sanften Konditionierungsprozesses, zu dessen Beginn die Mutter die entsprechenden Signale des Kindes wahrnimmt und ko-reguliert. In der Folge versucht die Mutter dann vermehrt, die Ausscheidungsvorgänge des Kindes an bestimmte Zeiten, Orte und Signale zu binden, womit das Ziel der Sauberkeitserziehung erreicht wäre.

In vielen Kulturen, in denen Eltern sehr früh mit der Sauberkeitserziehung beginnen, spielt der enge Körperkontakt zwischen Mutter und Kind eine wichtige Rolle. Allerdings ist dies keine zwingende Voraussetzung, wie beispielsweise die US-amerikanische Nichtregierungsorganisation *Diaper Free Baby* (*Babys ohne Windeln*) nahelegt.[6] Diesem Netzwerk zufolge ist es auch ohne ständigen Körperkontakt möglich, die Bedürfnisse des Kindes zu antizipieren und entsprechend darauf zu reagieren (Bauer 2010). Bei diesem Ansatz steht im Vordergrund, diejenigen Signale des Kindes wahrzunehmen, die es ermöglichen, dass man den „richtigen Moment" abpasst, um es aufs Töpfchen zu setzen. Es geht also darum, im Kontakt mit dem Kind die nonverbalen Signale richtig zu lesen und die entsprechenden Bedürfnisse des Kindes zu antizipieren.

6 www.diaperfreebaby.org

Die Sauberkeitserziehung kann im Krippenalltag zum Zankapfel werden, wenn unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen. Denn genauso wie die Erzieherinnen und Erzieher ihre Überzeugungen vom richtigen Weg hin zum windelfreien Kind haben, können Familien aus anderen Kulturen über ganz andere Überzeugungen verfügen.

In ihrem Buch zur Diversität in der frühkindlichen Betreuung und Erziehung beschreibt Janet Gonzalez-Mena (2008) einige Beispiele, wie es aufgrund von verschiedenen Auffassungen und Herangehensweisen von Eltern und pädagogischen Fachkräften zu Konflikten kommen kann und welche Lösungsmöglichkeiten sich finden lassen. Der Schlüssel zu einer erfolgreichen Lösung besteht in der Regel nicht darin, dass Erzieherinnen und Erzieher alle Vorstellungen über die Sauberkeitserziehung umzusetzen hätten. Genauso wenig verspricht ein Beharren auf der eigenen Position einen konstruktiven Umgang mit alternativen Sichtweisen. Vielmehr geht es auch hier darum, eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber anderen Erziehungspraktiken einzunehmen und in einen Dialog mit den Eltern zu treten, um einen Weg zu finden und zu gehen, der für alle Beteiligten vertretbar ist.

7 Sprache – Sprachentwicklung – Sprachlernunterstützung

Neben vielen anderen Entwicklungsbereichen werden in der Zeit bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres auch für die Sprache wichtige Grundlagen gelegt. Zudem wird der Sprache oft auch eine besondere Bedeutung bei der pädagogischen Arbeit mit Kindern aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten beigemessen. Daher wird dieser Entwicklungsbereich im Folgenden näher beleuchtet sowie aus einer kulturinformierten Perspektive beschrieben.

Im Fokus dieses Kapitels stehen dabei nicht ausschließlich Kinder, die mit dem Eintritt in eine außerhäusliche Betreuung Deutsch als Fremdsprache erlernen bzw. diesen Spracherwerb erweitern. Vielmehr werden *Unterschiede in der Sprachentwicklung* thematisiert, die grundlegende Prozesse des Spracherwerbs betreffen und somit nicht nur für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache relevant sind. Die Bedeutung der Familiensprache oder Erstsprache für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache ist durch Studien der vergangenen Jahre vielfach belegt. Die Eltern zu ermutigen, ihren (Familien)Sprachgebrauch fortzuführen, ist mittlerweile für pädagogische Fachkräfte überwiegend selbstverständlich.

Beim *Umgang mit Mehrsprachigkeit* in der Kindertagesbetreuung wird weiterhin empfohlen, Kinder nicht zur deutschen Sprache zu drängen sowie in der Einrichtung Bücher u. ä. in den vertretenen Herkunftssprachen bereitzustellen. Auch ein Bilderbuch aus einem anderen kulturellen Kontext unterscheidet sich unter Umständen von den einschlägig vorhandenen und knüpft beim (gemeinsamen) Betrachten für das Kind an bekannten Dingen an.

Der *Gebrauch* von *Grußformeln*, *Zahlen* und *einfachen Worten* in der *Herkunftssprache* durch die pädagogische Fachkraft ist ein weiterer Weg, Kindern den Einstieg in die Mehrsprachigkeit zu erleichtern. Eine Vielzahl an Literatur, Ratgebern und Fortbildungsmaterial für die Praxis widmet sich dieser Thematik (Focali 2009; Dieken 2008b; List 2007; Siebers 2002).

Sprachentwicklung wird oftmals als ein relativ gleichförmig ablaufender Prozess dargestellt, bei dem Kinder sich lediglich durch den Zeitpunkt des Erreichens bestimmter „Meilensteine" unterscheiden. Üblich sind hierbei Angaben zu bestimmten Entwicklungsschritten, die sich auf verschiedene Aspekte der Sprache beziehen. So sind für den Bereich des Wortschatzes die 50-Wort-Grenze um den 18. Lebensmonat und die daran anschließende Wortschatzexplosion bekannt. Auf syntaktischer Ebene sind es Stufen wie Ein- und Zweiwortsätze, auf phonologischer Ebene das Lallen oder die Konsonantendopplung. Dieser oft dargelegte Sprachentwicklungsweg stellt jedoch einen vereinfachenden Standard dar, der nicht als Norm gelten kann und sollte, und der von vielen Kindern nicht in exakt dieser Art und Weise durchlaufen wird (Szagun 2008). Vielmehr ist eine große Bandbreite sprachlicher Entwicklung möglich, die an frühpädagogische Fachkräfte hohe Anforderungen stellt.

Darüber hinaus werden nicht nur die Schritte des Spracherwerbs sondern auch die Mechanismen des Spracherwerbs vielfach als universell gleichartig angesehen und beschrieben. Individuelle Unterschiede zwischen den Kindern werden (ganz im Sinne eines autonomieorientierten kulturellen Modells) überwiegend individuellen Merkmalen zugeschrieben. Dabei sind durchaus Ansätze vorhanden, welche die unterschiedlichen Sprachentwicklungsverläufe nicht individualisiert erklären, sondern auf einer qualitativen Ebene unterschiedliche Spracherwerbsstile herausgearbeitet haben, die insbesondere für den frühen Spracherwerb bedeutsam sind und von verschiedenen Autoren beschrieben wurden. Sie werden im Folgenden kurz erläutert und in einem zweiten Schritt mit variierenden kulturellen Modellen verbunden.

Als eine der ersten unterscheidet Katherine Nelson (1973) die *referenzielle* und die *expressive* Spracherwerbsstrategie.

Lois Bloom, Patsy Lightbown und Lois Hood (1975) sprechen von einer *nominalen* und einer *pronominalen* Strategie des Spracherwerbs.

Elisabeth Bates, Inge Bretherton und Lynn Snyder (1988) differenzieren den *analytischen* vom *holistischen* Spracherwerbsstil. Analytisch, nominal und referenziell beziehen sie sich in etwa auf einen ähnlichen Stil des kindlichen Spracherwerbs, während auf der anderen Seite holistisch, pronominal und expressiv zusammengefasst werden können.[7]

Bei der *analytischen Strategie des Spracherwerbs* werden anfangs überwiegend Objektwörter bzw. Namen für Objekte gelernt, die flexibel gebraucht werden. Kinder mit dieser Erwerbsstrategie erweitern ihren Wortschatz verhältnismäßig schnell, kombinieren die Objektwörter zu ersten Sätzen und zeichnen sich durch eine klare Aussprache aus. Außerdem orientieren sie sich eher an Objekten und bezeichnen sich selbst und andere meist mit dem Eigennamen.

Demgegenüber lernen Kinder mit einer *holistischen Strategie* anfangs feststehende Ausdrücke, die kaum variabel gebraucht werden. Der Wortschatz dieser Kinder erweitert sich eher langsam; sie lernen hauptsächlich durch Imitation sprachlicher Vorbilder. Ihre Sätze entstehen durch Kombination mit Funktionswörtern oder werden durch Füllwörter vervollständigt, wobei (häufig auf Kosten der Verständlichkeit) eine korrekte Intonation des Satzes verfolgt wird. Der Spracherwerb ist fokussiert auf soziale Interaktionen und orientiert sich an Personen. Die Kinder sprechen von sich und anderen mit Hilfe von Pronomen anstelle Eigennamen zu verwenden.

Kinder lassen sich jedoch nicht so konstant und eindeutig einem bestimmten Spracherwerbsstil zuordnen, wie die Beschreibung vielleicht vermuten lässt. Sie können sehr wohl im Verlauf ihrer Sprachentwicklung erst den einen Stil bevorzugen, während zu einem späteren Zeitpunkt eher der andere Stil dominiert. Spracherwerbsstile variieren folglich sowohl interindividuell als auch intraindividuell.

Des Weiteren würde die alleinige Berücksichtigung der kindlichen Seite im Spracherwerb zu kurz greifen und dem *Einfluss der Interaktion* beim Erlernen der Sprache nicht gerecht werden. So lassen sich auch aufseiten der Interaktionspartner unterschiedliche Kommunikationsstile unterscheiden, die den kindlichen Spracherwerbsstil unterstützen. Analysen von Katherine Nelson (1973) weisen auf Wechselwirkungen zwischen mütterlichem Interaktionsstil –

7 Zugunsten einer besseren Lesbarkeit und Vereinfachung wird im Folgenden auf die jeweils exakte Beibehaltung der Terminologien verzichtet und nur noch zwischen analytischem und holistischem Spracherwerbsstil unterschieden. Dadurch finden nicht in jedem Fall die Originalbegriffe der zitierten Autoren Verwendung.

unterschieden in *akzeptierend* und *direktiv* – und kindlicher Spracherwerbsstrategie hin.

Beim *akzeptierenden* Stil überwiegen Fragen. Thematisch stehen Objekte und Sachverhalte im Vordergrund, wodurch die kindliche Begriffsbildung unterstützt wird. Den *direktiven* Stil kennzeichnen Anweisungen an das Kind und Kommentare des kindlichen Verhaltens sowie verstärkt wörtliche Wiederholungen der kindlichen Äußerungen. Nach Katherine Nelson liegt eine optimale Kombination vor, wenn ein akzeptierender Interaktionsstil der Mutter auf eine analytische Erwerbsstrategie des Kindes trifft, bei einem direktiven Interaktionsstil der Mutter resultiert jedoch ein verlangsamter Spracherwerb des Kindes mit analytischer Strategie. Analytisch lernende Kinder profitieren von Objektbenennungen und Objektbeschreibungen, während sich durch Wiederholungen bei holistisch lernenden Kindern positive Effekte zeigen.

Weitere Untersuchungen stützen den Befund, dass der *Sprachstil der Mutter* die kindliche Erwerbsstrategie formt (Plunkett 1993; Furrow/Nelson 1984; Corte u.a. 1983); sie zeigen außerdem, dass Äußerungen des Kindes wiederum auf den mütterlichen Interaktionsstil rückwirken und ihn verstärken (Hampson/Nelson, 1993; Lieven 1978). Auch wenn diese Studien auf Analysen einer geringen Anzahl von Kindern beruhen, deuten sie dennoch auf (individuelle) Unterschiede im Spracherwerb von Kindern hin, die im frühpädagogischen Bereich bislang wenig Beachtung finden.

Zwischen den beschriebenen Spracherwerbs- und Kommunikationsstilen auf der einen Seite und kulturellen Orientierungen auf der anderen Seite lässt sich eine *Korrespondenz* herstellen. In kulturellen Kontexten mit einer starken Betonung der *Autonomie* ist eher der *analytische* Spracherwerbsstil und *akzeptierende* Interaktionsstil anzutreffen. Zu einer starken Betonung von *Verbundenheit* passt wiederum der *holistische* Spracherwerbsstil sowie ein eher *direktiver* Interaktionsstil (Demuth 2008: Keller 2007; vgl. dazu auch Kap. 4).

Die vorangegangenen Befunde zu kindlichen Spracherwerbsstilen und mütterlichen (bzw. elterlichen und erzieherischen) Kommunikationsstilen treffen besonders auf den frühen Spracherwerb zu und machen deutlich, wie wichtig es für pädagogische Fachkräfte ist, die interindividuelle und auch intraindividuelle Variabilität des kindlichen Spracherwerbs zu (er)kennen, um angemessen darauf eingehen zu können sowie mit dem eigenen Kommunikationsstil positiv auf die Sprachentwicklung jedes Kindes einzuwirken.

Die häufig überblicksartig beschriebene und vermittelte Abfolge des kindlichen Spracherwerbs kann nur als Unterstützung dazu dienen, Fortschritte in den verschiedenen linguistischen Bereichen wie Semantik, Grammatik, Phonologie oder Pragmatik einordnen zu können. Giesela Szagun (2008) führt aus, dass die existierenden Studien und Daten nicht ausreichen, um für die deutsche Sprache eindeutige Festlegungen darüber treffen zu können, welche sprachlichen Leistungen in welchem Alter von einem Kind erreicht sein müssen. Vielmehr beschreiben sie eine Bandbreite von Entwicklungsstrategien, mit denen sich Kinder auf den Weg zum Spracherwerb begeben.

Dieses Wissen macht noch einmal die Bedeutsamkeit eines besonderen Maßes an Fingerspitzengefühl der pädagogischen Fachkraft im Umgang mit den Kleinsten deutlich. Konkrete Ideen zur praktischen Förderung der Sprachentwicklung lassen sich in der Fachliteratur finden, wo unter anderem viele Beispiele für Sprachspiele und Sprachanregungen im Betreuungsalltag dargestellt sind (Winner 2007). Bei Sprachförderprogrammen ist aber sorgfältig zu prüfen, inwiefern eine Berücksichtigung der verschiedenen Sprachlernstrategien bemerkbar ist und ob unterschiedliche kulturell bedingte Aspekte des Sprachenlernens Berücksichtigung finden. So ist beispielsweise das Lernen mithilfe von Bilderbüchern in vielen nichtwestlichen Kontexten unbekannt bzw. unüblich und Sprachlernbeispiele, die stark die Individualität des Kindes in den Mittelpunkt stellen, also in Beispielsätzen häufig „Ich“ und kaum „Wir“ benutzen, können ungewohnt und irritierend für Kinder mit einem eher verbundenheitsorientierten Hintergrund sein.

Darüber hinaus ist das Selbstverständnis der pädagogischen Fachkraft als sprachliches Vorbild umso mehr von Erzieherinnen und Tagespflegepersonen zu verinnerlichen, als ein gesteuerter Spracherwerb, wie er in späteren vorschulischen Betreuungsjahren häufig verfolgt wird, im Altersbereich bis zu drei Jahren noch nicht greifen kann.[8]

Das sprachliche Umfeld, das Erzieherinnen oder Tagespflegepersonen schaffen, sollte grundsätzlich Angebote für verschiedene Spracherwerbsstile bereithalten. Voraussetzungen dafür sind aufseiten der pädagogischen Fachkraft das Bewusstsein ihrer Rolle als Sprachvorbild, die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs und die Fähigkeit, die eigene Sprache variabel einzusetzen.

Um pädagogische Fachkräfte im Hinblick auf diese Aufgabe zu schulen, startet derzeit ein Forschungsprojekt[9], in dem die Teilnehmenden alltagsbasiert kulturelle Aspekte auf sprachlicher Ebene erkennen, berücksichtigen und anwenden lernen. Im Austausch mit den Eltern lässt sich feststellen, welcher Erwerbsstil beim einzelnen Kind aktuell überwiegt, um so das eigene Interaktionsverhalten auf die Bedürfnisse eines jeweiligen Kindes abstimmen zu können und auf diese Weise effektiv auf die Sprachentwicklung einzuwirken.[10]

8 Interkulturelle Trainings

Um pädagogische Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern und Familien aus anderen kulturellen Kontexten besser zu rüsten, existieren verschiedene Ansätze. Dies geschieht beispielsweise im Rahmen von Modellprojekten, wie sie im Kapitel 9 exemplarisch beschrieben werden. Auch ist es für Einrichtungen möglich, mit Hilfe von Fachliteratur Anregungen für die Arbeit mit Familien anderer kultureller Kontexte bezüglich verschiedener Bildungsbereiche zu erlangen (Prott/Preissing 2006) oder sich im Sinne der Selbstbildung den Bereich Interkulturelle Pädagogik eigenständig zu erarbeiten (Focali 2009).

Neben Modellprojekten und Literatur zum Thema Interkulturelle Pädagogik und Interkulturelles Lernen haben pädagogische Fachkräfte auch die Möglichkeit, in Fortbildungen, sogenannte „interkulturelle Kompetenz“ zu erwerben.[11]

Unter dem Begriff interkulturelles Training können eine Vielzahl unterschiedlicher Angebote zusammengefasst werden, deren Ziel es ist, Teilnehmende auf den Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen und Ländern vorzubereiten, Fähigkeiten zum Umgang mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung zu entwickeln und auszubauen sowie das Bewusstsein für die eigene kulturelle Prägung zu schärfen. Im Wirtschaftssektor nutzen global agierende Unternehmen interkulturelle Trainings, um Arbeitnehmer auf die Tätigkeit in anderen Ländern vorzubereiten und vermitteln dabei Grundlagen, die ein angemessenes Verhalten im Umgang mit länder- oder regionenspezifischen Besonderheiten ermöglichen sollen.

8 Unabhängig davon ist das Bewusstsein, als sprachliches Vorbild zu fungieren, natürlich auch für Betreuungspersonen drei- bis sechsjähriger Kinder relevant; zumal die Effektivität von Sprachförderprogrammen zunehmend in Frage gestellt wird und alternative Vorgehensweisen angestrebt werden, beispielsweise eine verstärkte Schulung von Eltern und Erzieherinnen, um die Sprachlernunterstützung in den alltäglichen Interaktionssituationen zu stärken und somit die eher künstlichen Situationen mit externern Förderkräften zu verringern bzw. zu ersetzen.

9 Durchgeführt und begleitet durch die *Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur* des *Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe).

10 Differenzierte Hinweise auf die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Bereich Sprachförderung finden sich beispielsweise bei List (2010).

11 Exemplarisch sei hier auf die Webseite des Deutschen Bildungsservers verwiesen, der verschiedene Anbieter interkultureller Fortbildungen auflistet: www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=4072.

Auch für pädagogische Fachkräfte existieren *kulturspezifische Trainings*. Sie beziehen sich meist auf bestimmte Nationalitäten, Religionsgruppen oder Ethnien.[12] Häufig werden diese Kurse und Seminare von Personen geleitet, die selbst dem kulturellen Kontext entstammen und so aus der Innenperspektive kulturspezifische Aspekte erläutern und darlegen können, was einen hohen Grad an Authentizität des vermittelten Wissens gewährleisten soll.

Für Betreuungseinrichtungen, bei denen sich Familien aus einem bestimmten kulturellen Kontext konzentrieren, kann ein solches Fortbildungskonzept auch stimmig sein. Eingedenk der in dieser Expertise vertretenen Definition kultureller Kontexte ist allerdings darauf hinzuweisen, dass unter Umständen eine auf Nationalität oder Religion basierende Fortbildung dem Spektrum der in der Einrichtung vertretenen Familien nicht gerecht wird und sich nur partiell in der Praxis anwenden lässt.

Einen anderen Zugang haben Fortbildungen, deren Schwerpunkt auf der Förderung von *culture awareness* liegt. Sie gehen allgemein kultursensibilisierend vor und richten den Fokus auf die (Selbst)Wahrnehmung und Reflexion der Teilnehmenden. Hier geht es nicht vordergründig um die Vermittlung von Hintergrundwissen über religiöse Riten, Essenvorschriften oder bestimmte Erziehungsvorstellungen, sondern darum, dass die Teilnehmenden die eigene kulturelle Prägung erkennen und sie für die Wahrnehmung anderer kultureller Werte und Normen zu sensibilisieren und zu öffnen. Einleitend schreibt Ergin Focali:

„Wie in allen pädagogischen Zusammenhängen ist auch für das interkulturelle Arbeitsfeld die eigene innere Haltung von wesentlicher Bedeutung (...). Folgen wir der Pädagogin Helga Losche (1995), so beginnt die Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden' beim Verstehen des ‚Eigenen'. In diesem Sinne wird, ausgehend von der Selbstreflexion über eigene kulturelle Normen und Werte geklärt, was überhaupt Kultur bedeutet und wie man interkulturelle Kompetenz als eine der heute wesentlichen sozialen Kompetenzen erwirbt." (Focali 2009, S. 9)

Je nach Umfang und Aufbau der Fortbildung können auf der Grundlage des so geschaffenen Verständnisses anhand von Praxisbeispielen Handlungsoptionen für die Arbeit besprochen werden. Teilweise werden einzelne Bildungsbereiche unter Berücksichtigung kultureller Anforderungen bearbeitet; teilweise steht nur die Elternarbeit im Zentrum des Interesses. Zielstellung dieser Art von Fortbildung ist es, eine sensible und reflektierte Sichtweise zu erlangen, durch welche die pädagogische Fachkraft befähigt werden soll, angemessen mit der kulturellen Vielfalt von ihr betreuter Kinder und deren Familien umzugehen.

Der Bedarf an Fortbildungen für kultursensitives Vorgehen in der Betreuungsarbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren entwickelt sich derzeit auch als eine Folge des geplanten Rechtsanspruches auf einen Krippenplatz ab dem Jahr 2013 und der damit ausgelösten Ausbaudynamik im frühkindlichen Betreuungssystem. Bislang haben sich regionale und überregionale Anbieter von pädagogischen Fort- und Weiterbildungen noch wenig darauf eingestellt.

Als ein erster Schritt wäre eine stärkere Berücksichtigung der speziellen Anforderungen bei der Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren im Rahmen existierender Fortbildungskonzepte wünschenswert. Mittelfristig bleibt allerdings unabdingbar die Schaffung eigenständiger Fortbildungsmaßnahmen, die den Bedürfnissen von Familien aus anderen kulturellen Kontexten mit Kindern in dieser Altersstufe Rechnung tragen.

12 Beispielsweise Angebote des *Islamischen Wissenschafts- und Bildungsinstituts* in Hamburg (IWB) oder der Kurs „Erziehungsziele und Familienbilder in Familien mit Migrationshintergrund aus der Türkei" des *Paritätischen Bildungswerks*.

9 Darstellung vorhandener Ansätze

Es ließen sich sicherlich viele Praxisbeispiele finden, in denen engagierte pädagogische Fachkräfte oder Tagesmütter kreative Umgangsformen für die Begegnung mit kultureller Vielfalt ausprobieren, entwickeln und durchführen. Es lassen sich aber nur wenige ausgearbeitete Ansätze finden, die ein systematisches Konzept für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren bereitstellen, das alle Bereiche des pädagogischen Alltages umfasst und sowohl theoretisch fundiert und empirisch untermauert, als auch praxiserprobt ist und klar umschriebene Handlungsoptionen anbietet.

Im Folgenden sollen zunächst zwei deutsche Projekte vorgestellt werden, die vornehmlich im Bereich der Altersstufe von drei bis sechs Jahren Anwendung finden, aus denen sich aber auch Ableitungen für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ergeben.

Daran anschließend wird ein Curriculum aus Neuseeland vorgestellt, das auch in Einrichtungen mit Kindern dieser Altersgruppe (0–3) umgesetzt wird und abschließend eine Arbeitsgruppe des *Niedersächsischen Institutes für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe), in deren Rahmen kultursensitive Konzepte für die Arbeit in Kinderkrippen entwickelt werden (vgl. dazu auch das in Kapitel 6.5.2 vorgestellte Programm *Bridging Cultures*).

9.1 *KINDERWELTEN* – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten

Das Projekt *KINDERWELTEN* entstand Ende der 1990er-Jahr aus einer Initiative von Pädagoginnen in Berlin-Kreuzberg und ist seit 2000 ein Projekt des *Instituts für den Situationsansatz* in der *Internationalen Akademie* (ISTA) an der Freien Universität Berlin – mit Unterstützung der *Bernard van Leer Foundation* sowie seit 2008 auch des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) im Rahmen des Programms *Vielfalt tut gut* (Wagner 2008a).

Die Umsetzung des Projektes begann in vier Berliner Kindertagesstätten und wurde zwischen 2004 und 2008 auf die Bundesländer *Baden-Württemberg*, *Thüringen* und *Niedersachsen* ausgedehnt. Mittlerweile läuft die dritte Projektphase, in der zusammen mit Teams aus Kindertagesstätten, Eltern, Trägern, Fachschulen, Fachhochschulen und Grundschulen an der weiteren Implementierung und Curriculumentwicklung gearbeitet wird (Wagner 2008a).[13]

Der Schwerpunkt liegt bei Kindern über drei Jahren, wobei die pädagogischen Grundgedanken dieses Ansatzes als ebenso gültig für die Arbeit in Kinderkrippen, altersgemischten Kindergartengruppen oder bei Tagespflegepersonen angesehen werden.

Eine Grundlage dieses Projektes ist das Konzept der *Vorurteilsbewussten Pädagogik*, das eine Übertragung des aus den USA stammenden *Anti-Bias Ansatzes* darstellt (Derman-Sparks 2008; Wagner 2008a; Preissing 2003; Derman-Sparks/Anti Bias Task Force 1989; vergleiche dazu auch den Ansatz zu einer *Pädagogik der Vielfalt* bei Prengel 2006).

Beim *Anti-Bias Ansatz* geht es darum, die Vielfalt von Kindern und Familien bewusst zu erleben sowie Diskriminierungen und deren negative Auswirkungen sichtbar zu machen und zu thematisieren, um sie dadurch verhindern oder abbauen zu können (Wagner 2008b). Das Konzept richtet sich gegen jede Form von Dominanz, die von einer Gruppe gegenüber anderen ausgeübt wird. Dabei geht es sowohl um religiöse, sprachliche und Geschlechtsunterschiede aber eben auch um Unterschiede aufgrund kultureller Herkunftskontexte (Wagner 2008a).

Der Ansatz verfolgt dabei (nach Derman-Sparks 2008, S. 241) vier Zielsetzungen:

- Ziel 1: Jedes Kind drückt Selbstbewusstsein und Zutrauen in sich selbst aus, es zeigt Stolz auf seine Familie und positive Identifikation mit seinen Bezugspersonen.
- Ziel 2: Jedes Kind zeigt Freude und Behagen gegenüber Unterschieden zwischen Menschen, spricht darüber in einer sachlich korrekten Sprache und pflegt innige und fürsorgliche Beziehungen zu anderen Menschen.

13 www.kinderwelten.net

– Ziel 3: Jedes Kind erkennt unfaire Äußerungen und Handlungen immer besser, verfügt zunehmend über Worte, um sie zu beschreiben und versteht, dass sie verletzen.
– Ziel 4: Jedes Kind zeigt Handlungsfähigkeit, sich alleine oder mit anderen gegen Vorurteile und/oder diskriminierende Handlungen zur Wehr zu setzen.

Im Rahmen dieses Projektes sollen unter anderem Erzieherinnen und Erzieher durch Fortbildungen für die Inhalte einer *vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* sensibilisiert sowie die Träger von Kindertagesstätten dafür geworben werden, eine entsprechende Umsetzung der aus diesem Ansatz entstandenen Ideen zu ermöglichen.

Mit dem Projekt *KINDERWELTEN* konnte in den letzen Jahren dazu beigetragen werden, dass in vielen Einrichtungen die Sensibilität für Unterschiede erhöht wurde. Dies wurde auch durch eine externe Evaluation der *Universität Münster* bestätigt. In diesem Ansatz liegen aber auch mögliche Schwierigkeiten:

Zum einem werden beim *Anti-Bias-Ansatz* an einigen Stellen die Individualität und Einzigartigkeit des Kindes betont, was als eher westliches Konzept angesehen werden kann, und nicht in dem Maße von Familien geteilt wird, die einen eher verbundenheitsorientierten Hintergrund haben (Keller 2003). Hier kann es zu Missverständnissen zwischen Erzieherin, Kind, Familie und Einrichtung kommen.

Zum anderen besteht die Gefahr, sich in einem Dilemma zu verstricken, indem einerseits betont wird, Unterschiede zwischen Kindern ernst zu nehmen und zu berücksichtigen, andererseits es aber auch als mögliche Diskriminierung betrachtet werden kann, wenn Kinder unterschiedlich behandelt und gesehen werden. Eine differenzierte Betrachtung von sowie ein differenzierter Umgang mit Kindern wäre nach der in dieser Expertise vertretenen Ansicht notwendig und sollte sich auch in allen Bereichen des pädagogischen Alltages widerspiegeln.

9.2 *frühstart* – Deutsch und interkulturelle Bildung im Kindergarten

Frühstart ist ein Praxisprojekt für Kindergärten (Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren), das sich zur Aufgabe gemacht hat, Sprachförderung, interkulturelle Bildung und Elternarbeit vor allem in Einrichtungen mit einen hohen Anteil an Familien mit Migrationshintergrund zu fördern (Cleve/Şanli 2010). Es ist ein Projekt der *Gemeinnützigen Hertie-Stiftung*, der *Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung e.V.*, der *Gemeinnützigen Gölkel-Stiftung* und des *Hessischen Sozialministeriums* in Zusammenarbeit mit dem *Hessischen Kultusministerium* sowie den beteiligten Kommunen.

Das Projekt wurde ab 2004 in zwölf Kindertagesstätten in *Hessen* erprobt und erfolgreich evaluiert. Seit Sommer 2008 nehmen insgesamt 36 Kindergärten in zehn hessischen Städten an diesem Projekt teil.[14]

Hinsichtlich der Sprachförderung ist es ein vorrangiges Ziel, pädagogische Fachkräfte so weiterzubilden, dass sie Kinder mit Migrationshintergrund im pädagogischen Alltag gezielt sprachlich unterstützen und fördern können. Die Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher beruhen auf den Methoden und Bausteinen zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder von Elke Schlösser (2001). Dieses anerkannte und verbreitete Praxisbuch zur Sprachunterstützung bietet viele hilfreiche Übungen und Ansätze zu kindgerechten Angeboten der Sprachlernunterstützung im pädagogischen Alltag. Allerdings ist es durchaus fraglich, inwiefern alle Methoden tatsächlich auch geeignet sind, unterschiedliche Sprachentwicklungswege zu berücksichtigen, wie sie beispielsweise von Gisela Szagun beschrieben (2008) sowie durch kulturvergleichende Studien dokumentiert wurden (vgl. dazu auch Kap. 7).

Auch lassen sich Abweichungen zu dem in dieser Expertise vertretenen Kulturbegriff erkennen:

„ErzieherInnen erleben, dass sie als LehrerInnen angesprochen werden. Entsprechend ist die Bildungserwartung in den Vordergrund gerückt. Sie steigert sich, wenn zugewanderte Eltern für ihre Kinder den deutschen Spracherwerb als vorrangiges Ziel des Kindergartenbesuches sehen. Kindern soll nach Auffassung vieler Eltern ‚etwas beigebracht werden', womit aber oft eher eine schulische Form der Wissensvermittlung und Lernleistung verbunden wird. Die wesentlichen und fundamentalen elementarpädagogischen Ziele geraten dann evtl. aus Unkenntnis nicht in den Blickwinkel, werden gar nicht erst kennen gelernt und somit nicht mit getragen." (Schlösser 2001, S. 96)

14 www.projekt-fruehstart.de

Es wird hier eher die Haltung vertreten, dass Familien, die abweichende pädagogische Ideen vertreten, ein Wissensdefizit haben, ihnen also das Vorgehen erläutert und nahe gebracht werden sollte. Dies ist aber eben nur die eine Seite, da die Eltern ja auch über viel Wissen hinsichtlich anderer Formen des pädagogischen Handelns verfügen, die gesehen, verstanden, anerkannt und möglicherweise auch in die pädagogische Arbeit mit einfließen sollten (vgl. dazu auch Kap. 6.1).

Um das Wissen der Erzieherinnen und Erzieher über verschiedene kulturelle Hintergründe und die daraus resultierenden Ableitungen zu vertiefen, werden bei *frühstart* als zweites Element *Fortbildungsmodule* zur interkulturellen Bildung eingesetzt (vgl. dazu auch Kap. 8).

Als drittes Element werden sogenannte *Elternbegleiter* ausgebildet, die denselben Migrationshintergrund sowie dieselben Sprachkenntnisse wie die Eltern in der Einrichtung haben. Die ehrenamtlichen Elternbegleiter unterstützen, moderieren oder ermöglichen überhaupt erst die Kommunikation zwischen Eltern und der Kindertagesstätte (Cleve/Şanli 2010).

Somit besteht die Möglichkeit einer Integration, die auf gegenseitigem Verständnis beruht. Problematisch ist hier jedoch, dass Kulturunterschiede über Länderunterschiede definiert werden (vgl. dazu auch Kap. 2), da dies zu einer ungerechtfertigten Reduzierung vorhandener Komplexität und Unterschiedlichkeit führen und damit zu einer Art Schubladendenken, das den Blick für das jeweilige Kind und die jeweilige Familie zu stark vereinfachen kann.

Bisher ist das Projekt *frühstart* in Kindergärten mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren angeboten worden. Informationen über eine Ausweitung für Krippen konnten nicht gefunden werden. Bezüglich des bei *frühstart* verwendeten Ansatzes zur Sprachförderung liegt mittlerweile auch ein Praxisbuch für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren vor (Schlösser 2010).

9.3 *Te Whāriki*

Ein Programm, das im Besonderen den Ansatz verfolgt, systematisch verschiedene kulturelle Hintergründe in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung (auch bei Einrichtungen mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren) zu berücksichtigen, ist das neuseeländische Curriculum *Te Whāriki* (wörtlich: „gewobene Matte"), das in den 1990er-Jahren entwickelt wurde (Huser 2007; Ministry of Education 1996).[15]

Dieses Curriculum, das durch Implementierungsunterstützung des neuseeländischen *Bildungsministeriums (Ministry of Education)* landesweit Verbreitung gefunden hat und einer ständigen Evaluation unterliegt, umfasst einen bikulturellen pädagogischen Ansatz, der sowohl den kulturellen Hintergrund der neuseeländischen Ureinwohner (Māori) wie auch den der Nachfahren der europäischen Zuwanderergruppen (Pākehā) berücksichtigt.

Das Konzept der Entwicklungsarbeit besteht insbesondere darin, dass beide Gruppen bei der Erarbeitung des Curriculums beteiligt waren und die Konzepte sowie Umsetzungsmanuale sowohl in Māori als auch in Englisch verfasst sind.

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung wird sehr viel Wert darauf gelegt, dass sowohl der Māori- als auch der Pākehāhintergrund bei der Raumgestaltung und in den Sprach- und Spielangeboten eine gleichberechtigte Rolle spielen.

Neben diesen sprachlichen und ästhetischen Aspekten versucht der Ansatz, auch in der pädagogischen Arbeit die unterschiedlichen Hintergründe zu berücksichtigen. So spielen bei den Māori-Familien beispielsweise der Respekt vor Älteren und die Einbettung in die Gemeinschaft eine sehr bedeutende Rolle und diese eher *verbundenheitsorientierte* Ausrichtung findet im pädagogischen Alltag ihre Berücksichtigung (Huser 2007; Ritchie 2003, 1996; Ministry of Education 1996).

Neben der Ausrichtung sowohl auf Māori- als auch auf Pākehā-Familien, hat das Curriculum auch den Anspruch, entsprechend sensitiv Kindern bzw. Familien mit einer anderen regionalen Herkunft begegnen zu können (z.B. aus Asien oder von pazifischen Inselgruppen). Natürlich ist auch hier zu beachten, dass die individuellen Unterschiede bzw. diejenigen, die sich durch den jeweiligen sozioökonomischen Kontext beschreiben lassen, nicht durch eine Volksgruppen- oder Länderzugehörigkeit aus dem Blick geraten, da ansonsten auch hier die Gefahr einer Stereotypisierung besteht.

15 www.educate.ece.govt.nz/learning/curriculumAndLearning/TeWhariki.aspx

9.4 *Kultursensitive Aspekte in der Krippenpädagogik*

Die Arbeitsgruppe *Kultursensitive Aspekte in der Krippenpädagogik* des *Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe) in Kooperation mit dem Fachgebiet *Entwicklung & Kultur* an der Universität Osnabrück, der Hochschule Emden/Leer, Studiengang *Inklusive Frühpädagogik* (B.A.), der Stadt Oldenburg sowie dem *Verein für Kinder e. V.* Oldenburg ist aus einer gemeinsamen Initiative der Praxis und der Forschung entstanden.[16]

In dieser Arbeitsgruppe werden vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Befunde der kulturvergleichenden Säuglings- und Kleinkindforschung sowie in engem Kontakt mit Trägervertreterinnen, Fachberaterinnen, Einrichtungsleitungen und Krippenerzieherinnen in einer innovativen Form des direkten und kontinuierlichen Austausches von Praxis und Forschung konzeptionelle Grundlagen und Fortbildungskonzepte entwickelt, die es ermöglichen sollen, kultursensitive Herangehensweisen für die unterschiedlichen Bereiche der praktischen Arbeit in Kinderkrippen bereitzustellen (Borke u.a. 2009).

Dabei werden unterschiedliche Schlüsselsituationen des Krippenalltages (z.B. Dialog mit den Eltern, Spiel-, Schlaf- und Esssituationen; Kähling-Deutschmann/Rath 2009) hinsichtlich der aktuellen pädagogischen Diskussion zusammengefasst und dann ergänzt um die Erkenntnisse über andere kulturelle Entwicklungspfade, Erziehungs- und Entwicklungsmodelle sowie um Beispiele aus der Praxis, die mit dem Erleben von kultureller Vielfalt in Zusammenhang stehen:

- Was hat besonders gut funktioniert?
- Wo gab es Schwierigkeiten?
- Wo wurden vorhandene Konzepte als unzureichend erlebt?

Aus diesem Austausch werden dann konzeptionelle Ideen für einen kultursensitiven Umgang entwickelt. In einem nächsten Schritt werden diese in kooperierenden Krippeneinrichtungen erprobt. Dadurch gibt es eine schnelle Rückmeldung aus der Praxis, auf deren Grundlage die jeweiligen konzeptionellen Teile gegebenenfalls überarbeitet und angepasst werden können. Auf diesem Wege soll ein alle wichtigen Schlüsselsituationen umfassendes Praxiskonzept für die Arbeit in Kinderkrippen entstehen, das durch einen soliden theoretischen und empirischen Hintergrund gekennzeichnet ist sowie durch Praxisrelevanz und Praxistauglichkeit.

16 Bei dieser Arbeitsgruppe wirken folgende Personen mit: Jörn Borke, Alke Brouer, Hanna Bruns, Paula Döge, Beate Hamilton-Kohn, Vanessa Harting, Joscha Kärtner, Hannelore Kleemiß und Karina Pypec.

10 Zusammenfassung

Die vorliegende Expertise hat zum Ziel, theoretische und empirische Grundlagen einer kulturellen Vielfalt von Entwicklungs- und Erziehungsverläufen darzulegen, sowie mögliche Implikationen für die frühpädagogische Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren abzuleiten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Beleuchtung pädagogisch relevanter Themenbereiche aus der Perspektive anderer kultureller Normen und Werte. Dabei wurde eine Auswahl von bedeutsamen Themenbereichen dargestellt, die nicht als erschöpfend anzusehen ist und die hier teilweise auch nur einführend behandelt werden konnte.

Kulturvergleichende Forschung auf dem Gebiet von kindlicher Entwicklung, Familie und Erziehung zeigt, wie vielfältig universelle Entwicklungsaufgaben von Kindern und ihren Familien gelöst werden. Der Großteil existierender pädagogischer Konzepte für die frühkindliche Betreuung berücksichtigt diese Befunde nur unzureichend bzw. stützt sich auf eine bestimmte Betrachtungsweise von kindlicher Entwicklung.

Der Zielstellung einer kindlichen Entwicklung hin zu einer unabhängigen, eigenständigen und individuellen Persönlichkeit wird dabei selbstverständlich Priorität eingeräumt. So bleiben im Alltag von Kindertagesbetreuung alternative (Wert-)Vorstellungen und Wünsche bezüglich kindlicher Entwicklung teilweise unerkannt, werden missverstanden oder gar pathologisiert.

Für den Umgang mit kultureller Vielfalt und damit zusammenhängend für eine gelingende Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund in frühpädagogischen Einrichtigen erscheint es bedeutsam, mit einer offenen, neugierigen und wertfreien Haltung aufeinander zuzugehen. Auf dieser Basis lassen sich dann individuelle Wege der pädagogischen Herangehensweise finden, die für alle Beteiligten praktikabel sind.

Die in der Expertise beschriebenen Hintergründe sollen als Anregung für pädagogische Fachkräfte dazu dienen, sich alternativen Erklärungsmöglichkeiten zu öffnen, diese besser verstehen und einordnen zu können, sich bewusst mit anderen kulturellen Modellen von Familien auseinanderzusetzen und das eigene Handeln auch durch eine „andere“ kulturelle Brille zu sehen, um so eine Basis bereiten zu können, durch die der Umgang mit kultureller Vielfalt in der außerhäuslichen Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren für alle beteiligten Seiten gelingen und positiv verlaufen kann.

11 Literatur

Abels, Monika (2008): Kulturvergleichende Grundlagen frühkindlicher Regulationsprozesse. In: Borke, Jörn/Eickhorst, Andreas (Hrsg.): Systemische Entwicklungsberatung in der frühen Kindheit. Wien, S. 44–59

Ahnert, Lieselotte (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg

Bates, Elizabeth/Bretherton, Inge/Snyder, Lynn (1988): From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge. Cambridge University Press

Bauer, Ingrid (2010): Es geht auch ohne Windeln! Der sanfte Weg zur natürlichen Babypflege. 5. Aufl. München

Berry, John. W. (1976): Human ecology and cognitive style: Comparative studies in cultural and psychological adaptation. New York

Bertelsmann Stiftung (2008): Länderreport frühkindlicher Bildungssysteme. www.bertelsmann-stiftung.de

Bloom, Lois/Lightbown, Patsy/Hood, Lois (1975): Structure and variation in child language. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, 40. Jg., H. 2, S. 1–97

Borke, Jörn (2002): Ansichten von Müttern und Vätern über Interaktionen in der frühen Kindheit. Diplomarbeit, Universität Osnabrück, Fachbereich Humanwissenschaften. Osnabrück

Borke, Jörn (2008): Die Babysprechstunde Osnabrück – Geschichte, Theorie und Praxis einer systemisch-entwicklungspsychologischen Beratungseinrichtung. In: Borke, Jörn/Eickhorst, Andreas (Hrsg.): Systemische Entwicklungsberatung in der frühen Kindheit. Wien, S. 87–108

Borke, Jörn/Plaumann, Hanna/Harting, Vanessa/Pypec, Karina (2009): Grundzüge eines kulturinformierten pädagogischen Ansatzes für die Arbeit in Kinderkrippen. Poster, präsentiert auf der Tagung „Kinderkrippen" – „Krippenkinder" Forschung zur institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren, der Robert Bosch Stiftung und der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Berlin, 19.–20. November

Borke, Jörn/Werchan, Anne/Abels, Monika/Kantrowitsch, Verena (2005): Das Konzept der Babysprechstunde Osnabrück. Theorie und Praxis eines klinisch-entwicklungspsychologischen Ansatzes. In: Hawellek, Christian/Schlippe, Arist von (Hrsg.): Entwicklung unterstützen – Unterstützung entwickeln. Göttingen, S. 172–191

Bostelmann, Antje (Hrsg.) (2008): Praxisbuch Krippenarbeit. Leben und lernen mit Kindern unter 3. Mühlheim an der Ruhr

Bugenthal, Daphne. B./Johnston, Charlotte (2000): Parental and child cognitions in the context of the family. In: Annual Review of Psychology, 51. Jg., S. 315–344

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2009): Das Baby. Informationen für Eltern über das erste Lebensjahr. www.bzga.de/infomaterialien/kinder-und-jugendgesundheit/das-baby-ein-leitfaden-fuer-eltern/ (03.09.2010)

Caudill, William/Weinstein, Helen (1969): Maternal care and infant behavior in Japan and America. In: Psychiatry, 29. Jg., H. 1, S. 12–43

Citlak, Banu/Leyendecker, Birgit/Schölmerich, Axel/Driessen, Ricarda/Harwood, Robin L. (2008): Socialization goals among first- and second-generation migrant Turkish and German mothers. In: International Journal of Behavioral Development, 32. Jg., H. 1, S. 56–65

Cleve, Ingeborg/Şanli, Mehtap (2010): Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de/1159.html (01.06.2010)

Corte, Maria D./Benedict, Helen/Klein, Diane (1983): The relationship of pragmatic dimensions of mothers' speech to referential-expressive dimension. In: Journal of Child Language, 10. Jg., H. 1, S. 35–43

Delaney, Carol (2000): Making Babies in a Turkish Village. In: DeLoache, Judy S./Gottlieb, Alma (Hrsg.): A World of Babies. Imagined Childcare Guides for Seven Societies. New York, S. 117–144

DeLoache, Judy S./Gottlieb, Alma (2000): If Dr. Spock Were Born in Bali: Raising a World of Babies. In: DeLoache, Judy S./Gottlieb, Alma (Hrsg.): A World of Babies. Imagined Childcare Guides for Seven Societies. New York, S. 1–27

Demuth, Carolin (2008): Talking to infants: how culture is instantiated in early mother-infant interactions. The case of Cameroonian farming Nso and North German middle-class families. Dissertation, Universität Osnabrück. Osnabrück. elib.ub.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss865_thesis.pdf (13.08.2010)

Derman-Sparks, Louise/Anti Bias Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for Empowering Young Children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children

Derman-Sparks, Louise (2008): Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 239–248

Deutsche Liga für das Kind (2008): Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. www.liga-kind.de/downloads/krippe.pdf (13.08.2010)

DeVries, Marten W./DeVries, M. Rachel (1977): Cultural relativity of toilet training readiness: a perspective from East Africa. In: Pediatrics, 60. Jg., H. 2, S. 170–177

Dieken, Christel van (2008a): Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen. Freiburg im Breisgau

Dieken, Christel van (2008b): So geht's – Kleinstkinder in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau

Dintsioudi, Anna (im Erscheinen): Socialization goals of Russian Jewish families in different living contexts. Dissertation, Universität Osnabrück. Osnabrück

Fialka, Viva (2010): Der Umgang mit verschiedenen Kulturen. In: Fialka, Viva: Wie Sie die Zusammenarbeit mit Eltern professionell gestalten – Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. basiswissen kita management, Titelnummer 244, S. 29–31

Focali, Ergin (2009): Sprachen und Kulturen sichtbar machen – Interkulturelle Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. Troisdorf

Fthenakis, Wassilios E. (2004): Zur Neukonzeptualisierung der Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. 5. Aufl. Weinheim, S. 18–37

Furrow, David/Nelson Katherine (1984): Environmental correlates of individual differences in language acquisition. In: Journal of Child Language, 11. Jg., H. 3, S. 523–534

Gaskins, Suzanne (1999): Children's daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. In: Göncü, Artin (Hrsg.): Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives. New York, S. 25–60

Gaskins, Suzanne (2006): Cultural Perspectives on Infant-Caregiver Interaction. In: Enfield, Nick J./Levinson, Stephen (Hrsg.): The Roots of Human Sociality: Culture, Cognition, and Human Interaction. Oxford, S. 279–298

Göncü, Artin (1993): Guided participation in Keçioren. In: Rogoff, Barbara/Mistry, Jayanthi/Göncü, Artin/Mosier, Christine (Hrsg.): Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of the Society for Research in Child Development, 58. Jg., H. 7, S. 126–147

Göncü, Artin (Hrsg.) (1999): Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives. New York

Gonzalez-Mena, Janet (2008): Diversity in Early Care and Education. Honoring Differences. 5. Aufl. New York

Greenfield, Patricia M./Trumbull, Elise/Rothstein-Fisch, Carrie (2003): Bridging cultures. In: Cross-cultural Psychological Bulletin, 37. Jg., H. 1–2, S. 6–16

Hampson, June/Nelson, Katherine (1993): The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. In: Journal of Child Language, 20. Jg., H. 2, S. 313–342

Harkness, Sara/Super, Charles M. (1992): Shared child care in East Africa: Sociocultural origins and developmental consequences. In: Lamb, Michael E./Sternberg, Kathleen J./Hwang, Carl-Philip/Broberg, Anders G. (Hrsg.): Child care in context. Hillsdale, New Jersey, S. 441–459

Harkness, Sara/Super, Charles M. (Hrsg.) (1996): Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions and consequences. New York

Hsu, Francis (1981): Americans and Chinese: Passage to differences. 3. Aufl. Honolulu: University of Hawai Press

Huser, Carmen (2007): Interkulturalität in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit in Neuseeland und Deutschland. Perspektiven – Was können wir von Neuseeland für eine Pädagogik der Vielfalt lernen? Bachelorthesis im Studiengang Pädagogik der frühen Kindheit an der Evangelischen Hochschule Freiburg im Breisgau

infans (2010): www.infans.net/pdf/eingewoehnung.pdf (29.07.2010)

Jenni, Oskar G./Benz, Caroline/Largo, Remo H. (2008): Schlafstörungen in den ersten Lebensjahren. In: Borke, Jörn/Eickhorst, Andreas (Hrsg.): Systemische Entwicklungsberatung in der frühen Kindheit. Wien: Facultas Universitätsverlag, S. 164–188

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (2007): Family, self, and human development across cultures: Theory and applications. 2. Aufl. Mahwah, New Jersey

Kähling-Deutschmann, Frauke/Rath Ingrid (2009): Schlüsselsituationen in der Krippe und ihre Bedeutung für die Qualitätsentwicklung. In: Bethke, Christian/Schreiner, Sonja A. (Hrsg.): Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen. Weimar/Berlin, S. 147–152

Kärtner, Joscha (2007): Einflussgrößen auf die Entwicklung empathischen Erlebens und prosozialen Verhaltens: eine kulturvergleichende Untersuchung. Dissertation, Universität Osnabrück. Osnabrück. elib.ub.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss789_thesis.pdf (13.08.2010)

Kast-Zahn, Annette/Morgenroth, Hartmut (2004): Jedes Kind kann schlafen lernen. 18. Aufl. Ratingen

Keller, Heidi (2003): Socialization for Competence: Cultural Models of Infancy. In: Human Development, 46. Jg., H. 5, S. 288–311

Keller, Heidi (2007): Cultures of infancy. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Heidelberg/Berlin

Keller, Heidi/Borke, Jörn/Staufenbiel, Thomas/Yovsi, Relindis. D./Abels, Monika/Papaligoura, Zaira/Jensen, Henning/Lohaus, Arnold/Chaudhary, Nandita/Lo, Wingshan/Su, Yanjie (2009): Distal and Proximal Parenting as two Alternative Parenting Strategies during Infant's Early Months of Life. A Cross-Cultural Study. In: International Journal of Behavioral Development, 33. Jg., H. 5, S. 412–420

Keller, Heidi/Borke, Jörn/Chaudhary, Nandita/Lamm, Bettina/Kleis, Astrid (2010): Continuity in Parenting Strategies – A Cross-Cultural Comparison. In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 41. Jg., H. 3, S. 391–409

Keller, Heidi/Hentschel, Elke/Yovsi, Relindis. D/Lamm, Bettina/Abels, Monika/Haas, Verena (2004a): The Psycho-linguistic embodiment of parental ethnotheories: A new avenue to understand cultural differences in parenting. In: Culture & Psychology, 10. Jg., H. 3, S. 293–330

Keller, Heidi/Kärtner, Joscha/Borke, Jörn/Yovsi, Relindis. D./Kleis, Astrid (2005): Parenting Styles and the Development of the Categorical Self: A Longitudinal Study on Mirror Self-Recognition in Cameroonian Nso and German families. In: International Journal of Behavioral Development, 29. Jg., H. 6, S. 496–504

Keller, Heidi/Lamm, Bettina/Abels, Monika/Yovsi, Relindis D./Borke, Jörn/Jensen, Henning/Papaligoura, Zaira/Holub, Christina/Lo, Wingshan/Tomiyama, A. Janet/Su, Yanjie/Wang, Yifang/Chaudhary, Nandita (2006): Cultural Models, Socialization Goals, and Parenting Ethnotheories: A Multicultural Analysis. In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 37. Jg., H. 2, S. 155–172

Keller, Heidi/Yovsi, Relindis D./Voelker, Susanne (2002): The role of motor stimulation in parental ethnotheories: The case of Cameroonian Nso and German woman. In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 33. Jg., H. 4, S. 398–414

Keller, Heidi/Yovsi, Relindis/Borke, Jörn/Kärtner, Joscha/Jensen, Henning/Papaligoura, Zaira (2004b): Developmental Consequences of Early Parenting Experiences: Self Recognition and Self Regulation in Three Cultural Communities. In: Child Development, 75. Jg., H. 6, S. 1745–1760

Kersting, Mathilde/Dulon, Madeleine (2001): Über das Stillen in Deutschland. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Stillen und Muttermilchernährung. Köln, S. 269–278

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervarí, Éva (2007): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Berlin

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate/Hédervarí, Éva (2009): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnungssituation in Krippe und Tagespflege. Berlin

Largo, Remo H. (2006): Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. 13. Aufl. München

LeVine, Robert A./ Dixon, Sarah/ LeVine, Suzanne/ Richman, Amy/Leiderman, P. Herbert/Keefer, Constance H./Brazelton, T. Berry (1994): Childcare and culture: Lessons from Africa. New York

Lieven, Elena (1978): Conversations between mothers and children: individual differences and their implications for the study of language learning. In: Waterson, Natalie/Snow, Catherine E. (Hrsg.):

The development of communication: Social and pragmatic factors in language acquisition. London, S. 173–187

List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI). München. www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf (13.08.2010)

List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung: Qualifikationsanforderungen an die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 2. München. www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/wiff_list_langfassung_final.pdf (17.09.2010)

Losche, Helga (1995): Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. Augsburg

Markus, Hazel R./Kitayama, Shinobu (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. In: Psychological Review, 98. Jg., H. 2, S. 224–253

Maywald, Jörg (2008): Krippenerziehung in Deutschland – eine Bestandsaufnahme. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhardt (Hrsg.): Krippen – Wie frühe Betreuung gelingt. Weinheim, S. 10–47

Michaelis, Richard (2006): Die ersten fünf Jahre im Leben eines Kindes. München

Ministy of Education (1996): Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa/Early Childhood Curriculum. Wellington: Learning Media

Mistry, Jayanthi (1995): Culture and learning in infancy. In: Mangione, Peter L. (Hrsg.): Infant/Toddler caregiving: A guide to culturally sensitive care. Sacramento

Morelli, Glinda A./Rogoff, Barbara/Oppenheim, David/Goldsmith, Denise (1992): Cultural variation in infants' sleeping arrangements: Questions of independence. In: Developmental Psychology, 28. Jg., H. 4, S. 604–613

Nelson, Katherine (1973): Structure and strategy in learning to talk. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, 38. Jg., H. 1–2, S. 1–136

Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Unter Dreijährige in Kindertageseinrichtungen – eine wechselvolle Geschichte im geteilten und wiedervereinigten Deutschland. In: Bethke, Christian/Schreiner, Sonja A. (Hrsg.): Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen. Weimar/Berlin, S. 28–40

Niedersächsisches Kultusministerium (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. www.northeim.de/seiten/jugend/kiga/orientierungsplan/Orientierungsplan.pdf (03.09.2010)

Nieke, Wolfgang (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Deutsche Schule, H. 4, S. 462–473

Nsamenang, A. Bame/Lamb, Michael E. (1994): Socialisation of Nso children in the Bamenda grassfields of Northwest Cameroon. In: Greenfield, Patricia M./Cocking, Rodney R. (Hrsg.): Cross-cultural roots of minority child development. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, S. 133–146

Otto, Hiltrud (2009): Culture-specific attachment strategies in the Cameroonian Nso: Cultural solutions to a universal task. Dissertation, Universität Osnabrück. Osnabrück elib.ub.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss881_thesis.pdf (13.08.2010)

Otto, Hiltrud (2011): Bindung – Theorie, Forschung und Reform. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, 4. Aufl. Bern, S. 390-428

Plunkett, Kim (1993): Lexical segmentation and vocabulary growth in early language acquisition. In: Journal of Child Language, 20. Jg., H. 1, S. 43–60

Preissing, Christa (2003): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder – keine Vorurteile. Freiburg im Breisgau

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. 3. Aufl. Wiesbaden

Prott, Roger/Preissing, Christa (2006): Bridging Diversity – an Early Childhood Curriculum. Weimar/Berlin

Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit/Schilling, Matthias (2007): Der Streit um die Zahlen – Bedarfsszenarien für unter Dreijährige und ihre Berechnungsgrundlagen. Deutsches Jungendinstitut (DJI). München. www.dji.de/dasdji/home/news_0705_2_bedarfsszenarien.pdf (03.09.2010)

Ritchie, Jenny (1996): The bi-cultural imperative within the New Zealand draft curriculum guidelines for early childhood education, "Te Whāriki". In: Australian Journal of Early Childhood, 21. Jg., H. 3, S. 28–32

Ritchie, Jenny (2003): Te Whāriki as a potential lever for bicultural development. In: Nutall, Joce (Hrsg.): Weaving Te Whāriki. Aotearoa New Zealand's Early Childhood Curriculum Document in theory and practice. Wellington

Rogoff, Barbara (2003): The cultural nature of human development. New York

Rogoff, Barbara/Moore, Leslie/Najafi, Benosh/Dexter, Amy/Correa-Chávez, Maricela/Solís, Jocelyn (2007): Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. In: Grusec, Joan E./Hastings, Paul D. (Hrsg.): Handbook of Socialization: Theory and Research. New York, S. 490–515

Rothstein-Fisch, Carrie (2003): Bridging cultures: Teacher education module. Mahwah, New Jersey: Lawrende Earlbaum

Saraswathi, T. S. (Hrsg.) (1999): Culture, socialization, and human development: Theory, research, and application in the Indian setting. New Delhi: Sage

Schäfer, Gerd E. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 3. Aufl. Weinheim

Schäfer, Gerd E. (2008): Bildung in der frühen Kindheit. In: Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in der Wissenschaft und Lehre. Opladen, S. 125–140

Schlösser, Elke (2001): Wir verstehen uns gut – Spielerisch Deutsch lernen. Münster

Schlösser, Elke (2010): Sprachliche Entwicklung fördern von Anfang an! Grundlagen und Praxisanregungen zur Sprachstärkung unter Dreijähriger in Familie, Tagespflege, Kindertageseinrichtung und Familienzentrum. Münster

Siebers, Christiane: (2002): Abenteuer Sprache. Jugendamt der Stadt Dortmund. www.spracherwerb.dortmund.de/ (03.09.2010)

Sigel, Irving E. (Hrsg.) (1985): Parental belief systems: The psychological consequences for children. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Şıkcan, Serap (2008): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten – Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 184–202

Small, Meredith F. (2005): Dare to bare. New York Times, 11. Oktober 2005

STADTKINDER-EXTRA (2003): Schlüsselsituationen im Krippenbereich. Mitteilungsblatt der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH. Hamburg

Statistisches Bundesamt (2011): Kindertagesbetreuung regional 2010. Wiesbaden

Szagun, Gisela (2008): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim/Basel

Textor, Martin R. (Hrsg.) (2010a): Kindergarten-Pädagogik – Online-Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de (12.08.2010)

Textor, Martin R. (2010b): Erziehungspartnerschaft mit Eltern unter Dreijähriger. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de/2084.html (19.08.2010)

Thüringer Kultusministerium (2008): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar/Berlin

Tietze, Wolfgang/Bolz, Melanie/Grenner, Katja/Schlecht, Daena/Wellner, Beate (2007): Krippen-Skala KRIPS-R. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Berlin

Tobin, Joseph/Hsueh, Yeh/Karasawa, Mayumi (2009): Preschool in three cultures revisited. Chicago: The University Chicago Press

Tronick, Edward Z./Morelli, Gilda A./Ivey, Paula K. (1992): The Efe forager infant and toddler's pattern of social relationships: Multiple and simultaneous. In: Developmental Psychology, 28. Jg., H. 4, S. 568–577

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008a): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau

Wagner, Petra (2008b): Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 11–33

Whiting, Beatrice B./Whiting, John W. (1975): Children of six cultures: A psycho-cultural analysis. Cambridge, MA

Winner, Anna (2007): Kleinkinder ergreifen das Wort – Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahren. Berlin

Winner, Anna/Erndt-Doll, Elisabeth (2009): Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Weimar/Berlin

Yovsi, Relindis/Kärtner, Joscha/Keller, Heidi/Lohaus, Arnold (2009): Maternal interactional quality in two cultural environments: German middle class and Cameroonian rural mothers. In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 40. Jg., H. 4, S. 701–707

Zu den Autoren

Jörn Borke
Dr. rer. nat., Dipl.-Psychologe; wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des *Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe); Leiter der *Babysprechstunde Osnabrück,* tätig als Ausbilder im Rahmen der Zusatzausbildung Fachkraft Kleinstkindpädagogik (VHS) sowie als Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Osnabrück im Studiengang Elementarpädagogik; Forschungs-, Lehr- und Ausbildungstätigkeiten an der Universität Osnabrück zu verschiedenen Bereichen der Entwicklungspsychologie und psychosozialen Beratungsarbeit.

Paula Döge
Dipl.-Psychologin, Studium der Psychologie in Greifswald und Padua; wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des *Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe), Arbeitsschwerpunkte: Kulturvergleich von Erziehungsvorstellungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften, Interaktionsprozesse unter Gleichaltrigen sowie frühkindliche Sprachentwicklung und Sprachförderung.

Joscha Kärtner
Dr. rer. nat., Dipl.-Psychologe; wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des *Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe); Forschungsschwerpunkte: Kulturvergleichende Untersuchungen in den Bereichen intuitives Elternverhalten und frühe Mutter-Kind-Interaktion im ersten Lebensjahr und sozialkognitive Entwicklung (Selbstkonzept, Empathie und prosoziales Verhalten) im zweiten Lebensjahr.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF

Band 13:
Elmar Drieschner: Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel

Zuletzt erschienen:

Band 12:
Monika Rothweiler/Tobias Ruberg: Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache

Band 11:
Gudula List: Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen

Band 10:
Helga Andresen: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren

Band 9:
Iris Füssenich: Vom Sprechen zur Schrift

Band 8:
Jörg Maywald: Kindeswohlgefährdung

WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik

Band 10:
Katharina Baumeister/Anna Grieser: Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote

Zuletzt erschienen:

Band 9:
Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen

Band 8:
Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Band 7:
Katja Flämig: Kooperation zwischen Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten

Band 6:
Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte

Band 5:
Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten

Band 2:
Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Zuletzt erschienen:

Band 1:
Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik

Band 1:
Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Fachschule/Fachakademie

Stand: Juli 2011

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ESF
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch Stiftung

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

In der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren nimmt, wie in vielen anderen Bereichen des Bildungswesens auch, das Erleben von kultureller Vielfalt stetig zu. Treffen Kinder und Familien mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen aufeinander, ergeben sich neue Anforderungen für den Alltag frühpädagogischer Fachkräfte. Eine offene Haltung und das entsprechende Wissen ermöglichen es ihnen, in einer Weise mit diesen Situationen umzugehen, die für alle Seiten befriedigend und angemessen ist.
In dieser Expertise werden der aktuelle Wissensstand der kulturvergleichenden Säuglings- und Kleinkindforschung dargestellt sowie mögliche Ableitungen für die praktische Arbeit von frühpädagogischen Fachkräften diskutiert.

ISBN 978-3-86379-019-6