

Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen

Grundlagen für die kompetenzorientierte
Weiterbildung



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts 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.

© 2013 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)
Redaktion: Angelika Diller, Anna von Behr
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Ross Anania @ GettyImages.com
Fotos Innenteil: Felix Krammer, Fotolia.com und Shutterstock.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-098-1

Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

In den letzten fünfzig Jahren hat sich Deutschland zu einem Einwanderungsland entwickelt. Es kamen und kommen Menschen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturkreisen. Die meisten von ihnen wurden als Arbeitsmigranten angeworben oder fanden sich im Rahmen des Familiennachzuges ein; andere mussten aus politischen Gründen ihr Herkunftsland verlassen. Dieser Zuzug hat weitreichende Auswirkungen: Jedes dritte Kind unter sechs Jahren hat einen Migrationshintergrund.

Alle Kinder haben ein Recht auf Bildung und Teilhabe an der Gesellschaft. Deswegen ist es zentrales gesellschaftspolitisches Anliegen, jedem Kind gleiche Chancen zu bieten. Die *Kindertageseinrichtung* als erste außerfamiliale Bildungsinstitution hat in diesem Zusammenhang eine besondere Verantwortung. Frühe institutionelle Betreuung verbessert die Bildungschancen, gleichzeitig wird in der Kindertageseinrichtung das Zusammenleben zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und ethnischen Wurzeln früh erfahrbar. Damit sind hohe Erwartungen und zusätzliche fachliche Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte verbunden. Sie stehen vor der Herausforderung, migrationsgeprägte Lebenswelten von Kindern und Eltern zu verstehen und in einer inklusiven Frühpädagogik zu berücksichtigen.

Die Auseinandersetzung mit wirksamen pädagogischen Förderkonzepten hat in Deutschland eine lange Tradition. Seit Beginn des Familiennachzugs in den 1970er-Jahren wird über die Fragen gestritten, welche zusätzlichen Kompetenzen Fachkräfte benötigen, aber auch darüber, inwieweit eine „zielgruppenspezifische“ Pädagogik für Kinder mit Migrationshintergrund zu einer ungewollten Ausgrenzung beiträgt.

Mit dem vorliegenden *Wegweiser Weiterbildung Inklusion* vertritt WiFF die Position, dass pädagogische Fachkräfte in der Lage sein sollten, die jüngere deutsche Migrationsgeschichte bildungs- und gesellschaftspolitisch einzuordnen, die Lebenswelten von Kindern und Eltern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu verstehen und diese in einer inklusiven Praxis zu berücksichtigen. Eine inklusive Grundhaltung der Fachkräfte – auf der Grundlage der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung* – beinhaltet Akzeptanz und Wertschätzung von Heterogenität. Diese notwendige Grundhaltung muss jedoch um Kompetenzen ergänzt werden, mit denen Fachkräfte auf spezifische Dimensionen der Heterogenität eingehen können.

Der *Wegweiser Weiterbildung Inklusion* setzt hier an. Er enthält ein Kapitel über den fachwissenschaftlichen Stand interkultureller Pädagogik sowie ein Kompetenzprofil mit konkreten Handlungsanforderungen und Praxisbeispielen für kompetenzorientierte Weiterbildung. Auch der fünfte *Wegweiser Weiterbildung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) bündelt zentrale Arbeitsergebnisse, die für die kompetenzorientierte Gestaltung berufsbegleitender Weiterbildungsangebote genutzt werden können.

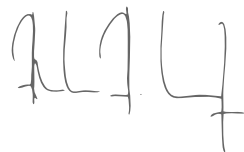
Die Entwicklung der *Wegweiser Weiterbildung* wird von *Expertengruppen* begleitet, denen Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Aus- und Weiterbildung sowie aus der Fachpolitik angehören. Sie verständigen sich auf fachwissenschaftliche Grundlagen, auf ein Kompetenzprofil sowie auf Qualitätskriterien und Literaturempfehlungen. Beispiele für die Umsetzung kompetenzorientierter Weiterbildungen, die von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern entwickelt wurden, unterstützen den Transfer in die Praxis.

Wir danken ganz herzlich den Mitgliedern der *Expertengruppe*, die am vorliegenden *Wegweiser Weiterbildung* beteiligt waren: Prof. Dr. Tanja Betz, Livia Daveri, Sybille Fischer, Margret Junkert, Dr. Joscha Kärtner, Andrea Mayer, Daniela Kobelt Neuhaus, Prof. Dr. Birgit Leyendecker, Prof. Dr. Ursula Neumann, Dr. Berrin Özlem Otyakmaz, Christine Preiß, Tanja Salem, Dr. Monika Springer-Geldmacher, Annika Sulzer, Susanne Talmon, Prof. Dr. Claudia M. Ueffing und Anne Zehnbauer.

Unser besonderer Dank gilt WiFF-Referentin Anna von Behr, die die Arbeit der Expertengruppe koordiniert und unterstützt hat, sowie Angelika Diller, die als Projektleitung der WiFF bis zu ihrem Ausscheiden in den Ruhestand den Wegweiser intensiv betreut hat.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und viele anregende Hinweise für die Praxis von Weiterbildung.

München, im März 2013



Anke König
Projektleitung WiFF

Inhaltsverzeichnis

	Einführung in den Wegweiser Weiterbildung	9
A	Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund	13
	1 Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung Tina Friederich	18
	2 Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen – Anforderungen an Fachkräfte Annika Sulzer	24
B	Kompetenzorientierte Weiterbildung	113
	1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) Hans Rudolf Leu, Regine Schelle	118
	2 Das Kompetenzprofil „Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“	126
C	Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung	157
	1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter	162
	2 Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner Anna Lentner	164
	3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung	180
D	Literatur- und Medienempfehlungen	259
	1 Grundlagenliteratur	264
	2 Literatur zu den Handlungsanforderungen	265
	3 Filme	271
	4 Links	272
	Ausblick: Berufsbegleitende Weiterbildung im Qualifizierungssystem – aktuelle Herausforderungen	275
	Beteiligte Expertinnen und Experten	281

Einführung in den Wegweiser Weiterbildung

Fachkräfte brauchen qualifizierte Weiterbildung

Um die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit zu unterstützen und zu begleiten, sind die Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte von zentraler Bedeutung. Für die Entwicklung dieser Kompetenzen bedarf es einer kontinuierlichen, gezielten und anschlussfähigen Weiterbildung der Fachkräfte als Teil einer systematischen Personalentwicklung durch die Träger.

Seit vielen Jahren kritisiert die Fachöffentlichkeit, dass der Markt der frühpädagogischen Weiterbildungsangebote unübersichtlich und wenig transparent ist.

Die geringe rechtliche Regulierung des Marktes ermöglicht eine Vielfalt der Trägerstrukturen und Veranstaltertypen: Während die Trägerstruktur die drei großen gesellschaftlichen Sektoren der öffentlichen, der frei-gemeinnützigen und der privat-gewerblichen Träger repräsentiert, sind die Veranstaltertypen noch weitaus heterogener. Mehr als 50% der Anbieter lassen sich Einpersonenunternehmen (20%), Wohlfahrtsverbänden (14%), Bildungsinstituten (14%) und Volkshochschulen (12%) zuordnen.

Die andere Hälfte der Veranstaltertypen setzt sich aus Behörden, wissenschaftlichen Akademien oder Instituten, Kirchen, Beruflichen Schulen, Wirtschaftsunternehmen, Hochschulen sowie aus Berufs- und Fachverbänden zusammen, allerdings jeweils nur zu einem Anteil von 2% bis 6% (Behr/Walter 2010).

Die *Pluralität von Angeboten und Anbietern* ist Ausdruck fachpolitisch gewollter Strukturen. Im Unterschied zum Ausbildungssystem ist der Weiterbildungssektor nicht im Berufsbildungssystem verankert und es gibt keine auf Länderebene zentral gesteuerte Struktur. Dementsprechend ist auch die inhaltliche Gestaltung sehr heterogen, da anbieterübergreifende verbindliche Vorgaben für Themen und ihre fachliche und didaktische Aufbereitung feh-

len. Auch sind der zeitliche Umfang der Maßnahmen sowie die Abschlüsse und die Anerkennungsverfahren nicht bundesweit geregelt. Diese Heterogenität führt dazu, dass es weder eine Garantie auf die Qualität der Angebote noch auf die Anschlussfähigkeit an eine weitere formale Qualifikationsstufe gibt. Dadurch wird der Wert von Weiterbildung für die Fachkräfte erheblich geschmälert.

Entscheider und Verantwortungsträger reagieren mit unterschiedlichen Maßnahmen auf die wachsenden Qualifizierungsbedarfe, die auch von der *Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK)* in mehreren Dokumenten unterstrichen wurden. Die Länder haben Weiterbildungsmaßnahmen zur Umsetzung ihrer Orientierungsrahmen und Bildungsvereinbarungen entwickelt und initiiert. Sowohl die Ausbildungsorte – Berufsfachschulen, Fachschulen/Fachakademien und Hochschulen – als auch berufsbegleitende Institutionen der Fort- und Weiterbildung unterschiedlicher Träger haben ihre Angebote und ihre Angebotsstrukturen ausgeweitet und weiterentwickelt.

Die *Kompetenzorientierung* von Bildungsangeboten gewinnt im Kontext der *Lissabon-Strategie* zur Schaffung eines europäischen Bildungs- und Wirtschaftsraumes zunehmend an Bedeutung. Dabei sind mit dem Ansatz der Kompetenzorientierung weitreichende Hoffnungen verknüpft:

Auf bildungspolitischer Ebene soll die Kompetenzorientierung Bildungsprozesse vergleichbar und anrechenbar machen und so dafür sorgen, dass Bildungswege durchlässiger werden.

Auf der pädagogisch-didaktischen Ebene soll die Kompetenzorientierung dazu führen, dass Bildungsprozesse passgenauer am Wissen und an den Fertigkeiten von Lernenden anknüpfen und dadurch effektiver und praxiswirksamer sind.

Die *begriffliche Unterscheidung* zwischen *Fortbildung* und *Weiterbildung* ist nicht eindeutig geregelt:

Im allgemeinen Sprachgebrauch werden als *Fortbildung* oft Veranstaltungen bezeichnet, die

ein thematisch eingegrenztes Thema in ein- bis zweitägigen Seminaren behandeln.

Hingegen werden Veranstaltungen als *Weiterbildung* bezeichnet, die längerfristig angelegt sind, auf den Erwerb neuer Kompetenzen abzielen und mit einem Abschluss oder Zertifikat enden. WiFF verwendet „Weiterbildung“ als Oberbegriff, unter den sowohl die kurzzeitigen als auch die längerfristigen Angebote fallen.

Orientierung für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Das Paradigma der Kompetenzorientierung ist nicht neu. In der berufsbegleitenden Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte hat sich dieser Ansatz jedoch noch nicht durchgesetzt. Auch wenn Handlungskompetenzen zu erweitern schon immer Ziel frühpädagogischer Weiterbildung war, ist oft noch unklar, welche Anforderungen an die Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsangeboten mit der Kompetenzorientierung verbunden sind.

Die *Wegweiser Weiterbildung* setzen an dieser Stelle an: Mit konkreten Empfehlungen, die gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis der Aus- und Weiterbildung entwickelt wurden, geben sie Orientierung für die Gestaltung kompetenzorientierter Angebote.

Die *Wegweiser Weiterbildung* zeigen auf, was eine gute Weiterbildung in dem jeweiligen Qualifizierungsbereich kennzeichnet, und helfen so *good practice* zu identifizieren. Zugleich erleichtern sie den Vergleich unterschiedlicher Angebote und tragen so zu mehr *Transparenz* auf dem Weiterbildungsmarkt bei.

Die Ziele einer Weiterbildung als Kompetenzen zu beschreiben ist schließlich eine Voraussetzung, um Angebote zu modularisieren, womit der Forderung nach mehr *Durchlässigkeit* im Bildungssystem Rechnung getragen wird. In diesem Sinn sind die *Wegweiser* Wegbereiter für die Kompetenzorientierung und geben Impulse für mehr Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit in der Praxis von Weiterbildung.

Die thematische Auswahl für die *Wegweiser* basiert zu einem auf fachpolitischen Entwicklungen – beispielsweise der durch den Rechtsanspruch ausgelöste Krippenausbau oder die Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention*. Zum anderen nehmen die *Wegweiser* Bezug auf fachwissenschaftliche Diskurse zu veränderten Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher – z.B. bei den Themen „Frühe Bildung“ und „Zusammenarbeit mit Eltern“.

Auch wenn im pädagogischen Alltag diese Themen nicht analytisch getrennt werden können, sind sie in den Wegweisern spezifisch aufbereitet, um für frühpädagogische Weiterbildungen handlungsrelevante Angebote planen zu können.

Verschiedene Zielgruppen

Die *Wegweiser Weiterbildung* richten sich in erster Linie an Anbieter sowie an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (bzw. an die entsprechenden Referentinnen und Referenten von frühpädagogischen Weiterbildungen). Mit den themenspezifischen Kompetenzprofilen und exemplarischen Umsetzungen erhalten *Weiterbildungsanbieter* sowie *Weiterbildnerinnen und Weiterbildner* einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung kompetenzorientierter Angebote, der auch als Ausgangspunkt für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten genutzt werden kann. Zusätzlich können sie das Kompetenzprofil nutzen, um die Qualität ihrer eigenen Angebote einzuschätzen.

Aber auch *Trägern von Kindertageseinrichtungen*, *Fachberatungen* und den potenziellen *Teilnehmenden* von Weiterbildungen liefern die *Wegweiser* einen Maßstab, um die Qualität von Angeboten besser beurteilen zu können.

Beide Adressatengruppen können zudem einen Überblick darüber gewinnen, zu welchen erforderlichen Kompetenzen Weiterbildungsbedarf besteht.

Des Weiteren bilden die in den *Wegweisern* formulierten Qualitätsempfehlungen eine Grundlage für die *Fachöffentlichkeit* und *Fachpolitik*, auf der fachpolitische Forderungen formuliert werden können.

Aufbau

Die *Wegweiser Weiterbildung* bestehen aus vier Teilen, an denen verschiedene Autorinnen und Autoren beteiligt waren: die Mitglieder der Expertengruppe, externe Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis von Weiterbildung sowie WiFF-Referentinnen.

Der vorliegende *Wegweiser Weiterbildung* beinhaltet folgende Teile:

- Teil A: Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Überblick zur Inklusion in der Frühpädagogik sowie zum Qualifizierungsbereich „Kulturelle Heterogenität“;
- Teil B: Einführung in die Kompetenzorientierung einschließlich eines Kompetenzprofils;
- Teil C: Qualität und Praxis kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote;
- Teil D: Empfehlungen für Literatur, Medien und weiterführende Links für Weiterbildungsanbieter.

Dieser Aufbau bezieht sich auf die Qualitätsanforderungen an frühpädagogische Weiterbildungsangebote: Weiterbildung soll wissenschaftlich fundiert sein, sie soll kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden sowie den Theorie-Praxis-Transfer befördern. Dies setzt voraus, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner den Stand der Fachliteratur kennen, sich bei ihren Angeboten auf aktuelle Veröffentlichungen stützen und auf weitere Medien und Ressourcen zurückgreifen können.

Der fachwissenschaftliche Teil A gibt dementsprechend einen Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Debatte und über die Fachdiskussion. Dieser Teil ist die Grundlage für das Kompetenzprofil und für die exemplarischen Umsetzungen in Teil C.

Der Teil B begründet zunächst die Bedeutung der Kompetenzorientierung für die frühpädagogische Weiterbildung. In einem *Kompetenzprofil*, das Expertinnen und Experten in einem diskursiven Prozess entwickelt haben, wird beschrieben, was Fachkräfte „können müssen“, um konkrete *Handlungsanforderungen* im pädagogischen Alltag zu bewältigen.

Der Teil C gibt konkrete Hinweise zur Konzeption von Weiterbildungsangeboten. Das Kapitel 1 (Teil C) thematisiert Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter, die in Kooperation mit der *Werkstatt Weiterbildung* formuliert wurden. Es beinhaltet themenübergreifende Qualitätsstandards für die *Orientierungsqualität*, *Strukturqualität*, *Prozessqualität* und *Ergebnisqualität* von Weiterbildungen.

Vor diesem Hintergrund formuliert das Kapitel 2 (Teil C) Handlungsanforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für kompetenzorientierte Weiterbildung. Mit Reflexionsfragen erhalten sie Hinweise, wie sie ihre Angebote kompetenzorientiert gestalten und durchführen können. Daran anknüpfend zeigt das Kapitel 3 (Teil C), wie das Kompetenzprofil genutzt werden kann, um eine Weiterbildungseinheit zu planen.

Der Teil D enthält Literatur- und Medienempfehlungen der Expertengruppe zum jeweiligen Qualifizierungsbereich. Die Literatur ist den Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils zugeordnet und ermöglicht so eine rasche Orientierung.

Der *Ausblick* formuliert abschließend Entwicklungsbedarfe und fachpolitische Forderungen.

A | Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund



A Inhalt

1 Inklusion als fröhpädagogische Leitorientierung Tina Friederich	18
1.1 Heterogenität als Ausgangspunkt für Inklusion	18
1.2 Inklusion in der Fröhpädagogik	19
1.3 Inklusion = Integration?	20
1.4 Rechtliche Grundlage der Inklusion	20
1.5 Das Inklusionsverständnis der WIFF	21
1.6 Eingrenzung auf vier Dimensionen	22
2 Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen – Anforderungen an Fachkräfte Annika Sulzer	24
2.1 Einleitung	24
2.1.1 Fragen, Ziele, Aufbau	24
2.1.2 Begriffe, Paradigmen, Thematische Aspekte	26
2.2 Gesellschaftlicher Bezugsrahmen: Lebenslagen von Kindern in der Einwanderungsgesellschaft	29
2.2.1 Dynamiken in der Migrationsgesellschaft	29
2.2.2 Heterogene Sozialisationskontexte	33
2.3 Exkurs: Standards in Bildungsplänen und Qualitätsinstrumenten	37

2.4	Pädagogische Professionalität: Handlungsfelder und Merkmale	43
2.4.1	Eckpfeiler einer „interkulturellen“ Frühpädagogik	43
2.4.2	Ausgewählte Handlungsfelder	51
2.4.2.1	Identitätsentwicklung und soziale Bildungsprozesse	52
2.4.2.2	Förderung von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache	57
2.4.2.3	Religion(en): Sozialisation und Bildung	64
2.4.2.4	Kooperation mit Eltern und Familien	68
2.4.2.5	Organisationsentwicklung	75
2.5	Zusammenfassung: Kompetenzen für professionelles Handeln	80
2.6	Schlussbetrachtung	87

A

Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund

Zentrales Qualitätskriterium für eine gute Weiterbildung ist, dass sich ein Angebot auf den aktuellen Diskurs von Wissenschaft, Praxis und Fachpolitik begründet. Den Stand der Fachdiskussion zu kennen, ist nicht nur für Anbieter Voraussetzung, um das thematische Spektrum einer Weiterbildung (lang- oder kurzfristiger Art) abzustecken. Auch an Referentinnen und Referenten der Weiterbildung wird der Anspruch gestellt, ihr Angebot wissenschaftlich zu fundieren sowie neue Erkenntnisse aus der Forschung und aktuelle Fachdiskussionen zu kennen und auch vermitteln zu können.

In den folgenden Kapiteln zum fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Hintergrund für das Thema „Inklusion: Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ wird der Stand der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion zusammengestellt. Tina Friederich formuliert das Inklusionsverständnis der WiFF und bettet dieses in die aktuellen fachpolitischen Entwicklungen ein. Annika Sulzer beschreibt spezifisch die Anforderungen, die sich aus der kulturellen Heterogenität in Kindertageseinrichtungen ergeben. Aus der Darstellung des Fachdiskurses leitet sie Kompetenzen ab, die für einen professionellen Umgang mit kultureller Heterogenität im Sinne der inklusiven Pädagogik notwendig sind. Das Kapitel von Annika Sulzer erscheint auch als WiFF-Expertise (Band 34).

1 Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung Tina Friederich

In der *UN-Behindertenrechtskonvention* bezeichnet der Begriff „Inklusion“ die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung (Vereinte Nationen 2008; vgl. auch Bundesministerium für Arbeit und Soziales BMAS 2011). Diese Definition von Inklusion stellt einen Ausschnitt aus dem Inklusionsbegriff dar, der in aktuellen pädagogischen Diskursen umfassender verstanden wird: Inklusion beinhaltet dort die Abkehr von zielgruppenspezifischen Etikettierungen (z.B. Behinderung) und stellt die Einzigartigkeit des Individuums in den Mittelpunkt. Gefordert wird die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von ihren individuellen Heterogenitätsmerkmalen wie Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit, kulturelle bzw. ethnische Zugehörigkeit, Gender, sexuelle Orientierung und Religion (Prenzel 2010, S. 6). Wertschätzung für die Einzigartigkeit des Individuums versus der Erwartung normdefinierter Entwicklung kennzeichnen diesen weitreichenden Paradigmenwechsel, auf deren Grundlage gemeinsame Bildung und Teilhabe möglich sind.

Ausgehend von diesem Verständnis kann das Inklusionskonzept auf alle Kinder bezogen werden. Sie bilden mit ihren individuellen Merkmalen immer eine heterogene Lerngruppe. Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage nach den Bedingungen, die für die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung von heterogenen Gruppen notwendig sind.

1.1 Heterogenität als Ausgangspunkt für Inklusion

Grundlage des Inklusionsgedankens sind menschenrechtliche Normen und ethische Prinzipien. Die Heterogenität der Individuen bildet den Ausgangspunkt für die Forderung nach gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Heterogenität wird im Kontext von WiFF verstanden als „verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein“ (ebd. S. 20). Diese Interpretation des Begriffs Heterogenität ist nur eine von vielen möglichen und betont den egalitären Aspekt.¹ Gemeinsam haben die unterschiedlichen Bedeutungsebenen von Heterogenität, dass Verschiedenes nicht hierarchisch um seiner selbst willen wertgeschätzt wird. Diese Perspektive kommt auch in der Verwendung des Wortes „Vielfalt“ zum Ausdruck, z.B. in der *Pädagogik der Vielfalt*, der *Diversity Education* oder dem *Diversity Management* (ebd. S. 21).

1 Vgl. zu anderen Interpretationen des Begriffs „Heterogenität: Prenzel 2010“.

1.2 Inklusion in der Frühpädagogik

Eine inklusive Pädagogik hat weitreichende Konsequenzen auf die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung. Annedore Prengel schlägt eine Analyse der vier Ebenen *Institution*, *Interaktion*, *Didaktik* und *Fachkraft* vor, um die Veränderungen offenzulegen, die durch eine inklusive Pädagogik angestoßen werden:

Institutionelle Ebene

Für eine Inklusion auf institutioneller Ebene ist die institutionelle Integration Voraussetzung.² Dies bedeutet, dass alle Kinder Regeleinrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung besuchen. Aus inklusiver Perspektive reicht eine institutionelle Integration jedoch noch nicht aus, da sie eine interinstitutionelle Separation nach sich ziehen kann. Inklusive Institutionen stellen sich auf die Bedürfnisse der Kinder ein und passen sich ihnen an, um gute Bedingungen für eine gemeinsame Bildung zu schaffen (ebd. S. 30).

Interpersonelle Ebene

Die interpersonelle Ebene bezeichnet die Beziehungen zwischen den Kindern, aber auch zwischen Erwachsenen und Kindern. Maria Kron argumentiert, dass es widersinnig sei, „Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen [...] zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren“ (Kron 2008, S. 193). Das gemeinsame Aufwachsen aller Kinder und die sich zwischen ihnen entwickelnden Beziehungen

bilden die Grundlage für ein inklusives Miteinander. Dieses Miteinander muss nicht besonders harmonisch oder einheitlich vonstattengehen, es kommt vielmehr darauf an, die Auseinandersetzung zwischen Verschiedenen zu ermöglichen (Prengel 2010, S. 32). Hierzu benötigen Kinder die Unterstützung durch Erwachsene, die die Interaktionsprozesse, falls nötig, begleiten und unterstützen.

Didaktische Ebene

Eine inklusive Pädagogik kann für die frühkindliche Bildung auf eine Reihe von Praxiskonzepten zurückgreifen, die bereits Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt haben. Beispiele für solche Ansätze sind die *Montessori-Pädagogik*, der *Situationsansatz*, die *Reggiopädagogik* und der *Anti-Bias-Ansatz*. Diese Ansätze bieten eine Reihe von didaktischen Arrangements, die eine „innere Differenzierung und individuelles Lernen ermöglichen“ (vgl. Prengel 2010, S. 34).

Professionelle Ebene

Die frühpädagogischen Fachkräfte beeinflussen mit ihrem Handeln die Interaktionen in den Kindertageseinrichtungen. Sie benötigen neben einem ausgeprägten Wissen über Heterogenitätsdimensionen und Diskriminierungsstrukturen regelmäßige Reflexionsprozesse im Team, aber auch für sich selbst. Darüber hinaus sind für eine inklusive Arbeitsweise Kooperationen mit Experten, den Eltern und anderen externen Partnern zentral (Prengel 2010, S. 26).

Angestrebt wird, alle Kinder gleichermaßen zu fördern und nicht nur die Kinder, die durch die Zuschreibung bestimmter Heterogenitätsmerkmale von Benachteiligung betroffen sein könnten. Dies erfordert eine hohe Inklusionskompetenz von den frühpädagogischen Fachkräften, denn sie sollten erkennen können, wo Kinder an der Teilhabe gehindert werden und wie Barrieren beseitigt werden können (Sulzer/Wagner 2011; Kron 2006, S. 3).

2 Der Begriff Integration wird in verschiedenen Kontexten ganz unterschiedlich verwendet. Im frühpädagogischen Fachdiskurs bezeichnet der Begriff die Aufnahme von Kindern mit Behinderung in Regeleinrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Darüber hinaus gibt es integrative Kindertageseinrichtungen, die auf die Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ausgelegt sind. Auch bei Kindern mit Migrationshintergrund wird von Integration gesprochen, allerdings in Bezug auf die Integration in die deutsche Gesellschaft.

1.3 Inklusion=Integration?

Der Begriff Inklusion wird, auch in pädagogischen Diskussionen, häufig mit dem Begriff Integration gleichgesetzt. Tatsächlich haben die ersten Integrationstheorien die Integration im Sinne der Inklusion verstanden. Integration wurde Ende der 1980er-Jahre definiert als „Verzicht, das von uns Unterschiedene, das Ungewohnte, das Andere zu diskriminieren, statt dessen menschliche Verschiedenheiten anzuerkennen, ohne Wertehierarchien dabei aufzustellen, und nach dem zu suchen, was gemeinsam möglich ist“ (Kron 2006, S. 3). Die Integration sollte auf allen Ebenen erfolgen, um Diskriminierungen tatsächlich zu vermeiden. In der weiteren Entwicklung hat sich die integrative Praxis von dieser Leitlinie entfernt und aufgrund verschiedener Gründe auf die institutionelle Integration von Kindern mit Behinderung konzentriert. Die ursprüngliche Zielsetzung von Integration ging dabei teilweise verloren und wurde erst mit dem Inklusionsbegriff wieder aufgegriffen (Prenzel 2010, S. 19). Im Gegensatz zu den ersten Integrationstheorien bezieht sich Inklusion auf alle Kinder.

Inklusion erfordert nach diesem Verständnis einen Perspektivwechsel. Bislang stand ausschließlich die Förderung des einzelnen Individuums im Mittelpunkt, die durch geeignete Einrichtungen und Maßnahmen erfolgte. Inklusion bedeutet dagegen, am System anzusetzen und dieses für alle Kinder zu öffnen, indem Barrieren abgebaut werden und spezifische Hilfeleistungen allen zugänglich gemacht werden. Dabei soll jedoch die Einzigartigkeit des Individuums nicht vernachlässigt werden: „Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Kindern, die von Marginalisierung und Diskriminierung betroffen sind“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 9).

1.4 Rechtliche Grundlagen der Inklusion

Grundlage dieses Inklusionsverständnisses sind Erklärungen und Konventionen der *Vereinten Nationen*, die in Deutschland durch Ratifizierung Gültigkeit erlangt haben. Dazu zählen die *Salamanca-Erklärung* (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur 1994), die *UN-Kinderrechtskonvention* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ 1992) sowie die *UN-Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen 2008). Auf Bundesebene wurde der *Nationale Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention* erarbeitet und 2011 gestartet (Bundesministerium für Arbeit und Soziales BMAS 2011).

Wesentlicher Bestandteil der Erklärungen und Konventionen ist die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem für alle Kinder. Das bedeutet in der Konsequenz, dass sich das Bildungssystem auf die Heterogenität der Kinder einlassen und angemessene Rahmenbedingungen bereitstellen muss.



1.5 Das Inklusionsverständnis der WiFF

Vor dem Hintergrund der politischen und fachlichen Bedeutung von Inklusion schließt sich WiFF der Verwendung des Begriffs Inklusion nach Annedore Prengel (2010) an. Ihrem Verständnis zufolge ist die Heterogenität von Individuen der Ausgangspunkt einer Pädagogik für *alle* Kinder. Die Anerkennung und Wertschätzung der Heterogenität und der Abbau von Barrieren für eine gesellschaftliche Teilhabe an Bildung sind Ziele, welche WiFF mit Hilfe der Erarbeitung von Grundlagen für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte unterstützen möchte.

In der Praxis von Kindertageseinrichtungen ist der Einfluss von Heterogenitätsmerkmalen auf den Bildungsprozess der Kinder schon seit Langem Thema; die theoretische Aufarbeitung unter der Inklusionsperspektive stand bislang jedoch noch aus.

Vor diesem Hintergrund sowie der uneinheitlichen Verwendung des Inklusionsbegriffs wurden Expertisen vergeben, die die Grundlagen einer inklusiven Frühpädagogik aufarbeiten sollten. Hierzu konnten Annedore Prengel (Universität Potsdam) sowie Annika Sulzer und Petra Wagner aus dem Projekt *Kinderwelten* (Institut für den Situationsansatz/Internationale Akademie an der Freien Universität Berlin) gewonnen werden (Prengel 2010, Sulzer/Wagner 2011). Diese beiden Expertisen bilden die Basis für zukünftige Publikationen, die WiFF zum Thema Inklusion erarbeiten wird.

Die *Weiterbildungsinitiative* versteht Inklusion als ein „Dach“, unter dem die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen aus einer inklusiven Perspektive bearbeitet werden können. In der frühpädagogischen Fachdiskussion haben einige Heterogenitätsdimensionen der Kinder traditionell eine große Bedeutung, z.B. Alter oder Gender. Andere haben dagegen erst in letzter Zeit verstärkt Beachtung gefunden, z.B. kultureller Hintergrund oder sozioökonomische Lebenslage. Darüber hinaus werden einige Dimensionen gesellschaftlich negativ bewertet (Behinderung), während andere

positiv oder neutral (Geschlecht) behandelt werden (Prengel 2010, S. 8 ff.).

Inklusion fordert, weitgehend auf kategorisierende Merkmalszuschreibungen zu verzichten, um vorschnelle Urteile zu vermeiden. Hieraus ergibt sich ein Dilemma: Einerseits müssen in der Sozialforschung Klassifizierungen vorgenommen werden, um übergreifende Phänomene sichtbar zu machen. Andererseits ist damit die Gefahr verbunden, einzelne Phänomene zu stigmatisieren (ebd. S. 21f.). Das Inklusionskonzept versucht diesem Dilemma entgegenzutreten, indem es die Besonderheit des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt stellt und auf die Zuschreibung einzelner Merkmale verzichtet, gleichzeitig jedoch anerkennt, dass alle Kinder verschiedenen Gruppierungen angehören. Hinter dieser Sichtweise steht die Annahme, dass einzelne Merkmale die Vielschichtigkeit eines Individuums nur unzureichend abbilden können und die Berücksichtigung von Merkmalskombinationen zu besseren Einschätzungen führen.

Hieraus ergibt sich für die Erarbeitung von Materialien zur Inklusion für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte die Schwierigkeit, dass einerseits auf Merkmalszuschreibungen weitgehend verzichtet werden soll, um vorurteilsbewusst auf die individuellen Bedarfe der Kinder eingehen zu können. Gleichzeitig müssen jedoch Merkmale identifiziert und berücksichtigt werden, um allen Kindern gerecht werden zu können.



1.6 Eingrenzung auf vier Dimensionen

WiFF vertritt den Standpunkt, dass Weiterbildungsangebote dazu beitragen, die Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte für die Bewältigung konkreter Handlungssituationen zu erweitern. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn Weiterbildungen möglichst praxisnah gestaltet sind und an den Alltag von Kindertageseinrichtungen anknüpfen. Eine Eingrenzung auf Heterogenitätsdimensionen ist notwendig und hilfreich, um sich dem komplexen Anspruch, den das Inklusionskonzept an frühpädagogische Fachkräfte stellt, anzunähern (Prenzel 2010, S. 21ff.). WiFF hat sich für die Eingrenzung auf kulturelle Zugehörigkeit, Behinderung, ökonomische Risikolagen und Gender (in Planung) entschieden. Diese Dimensionen sind zentrale Identitätskategorien und haben im Hinblick auf die Bildung von Kindern eine große Bedeutung. Die Grundlagen dieser Dimensionen werden im Rahmen von Expertisen von thematisch einschlägigen Experten aufgearbeitet, unter Bezug auf die Expertisen von Annedore Prenzel (2010) sowie von Annika Sulzer und Petra Wagner (2011). Andere Dimensionen, beispielsweise die Hochbegabung, bleiben damit ausgeklammert.

Diese von WiFF gewählten Dimensionen werden in der Bildungsberichterstattung, aber auch in der Diskussion um frühkindliche Bildung, für bedeutend erachtet. Sie haben im Alltag von Kindertageseinrichtungen eine hohe Relevanz und schlagen sich in der Arbeit der Fachkräfte direkt nieder. Der Bildungsbericht bestätigt durch die Berücksichtigung die Bedeutung der gewählten Dimensionen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 52f.). Darüber hinaus bedeutet gesellschaftliche Teilhabe nicht nur Teilhabe an Bildung, sondern auch soziale Teilhabe, sprachliche Teilhabe oder Teilhabe an den Leistungen des Gesundheitssystems (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ 2009, 13. Kinder- und Jugendbericht). WiFF möchte mit den Wegweisern Weiterbildung dazu beitragen, die umfassende Bedeutung von Inklusion für die

frühkindliche Bildung ins Bewusstsein zu rücken und die Weiterbildung für die Fachkräfte um ein relevantes Themenspektrum erweitern.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung BMBF) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1992): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf am 01.03.2012.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 1 (2006). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/16/16
- Kron, Maria (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel. S. 189 – 199.
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) (1994): Salamanca-Erklärung. www.unesco.de/152.html
- Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen Band 5. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html?PHPSESSID=7b62f975c4cde3183e6dbd7bff67dfab am 01.03.2012.
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertisen Band 15. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html?PHPSESSID=7b62f975c4cde3183e6dbd7bff67dfab am 01.03.2012.
- Vereinte Nationen (VN) (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung). www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf am 01.03.2012.

2 Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen – Anforderungen an Fachkräfte Annika Sulzer

2.1 Einleitung

2.1.1 Fragen, Ziele, Aufbau

Was ist nötig, um Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen passende Angebote zu machen und ihnen chancengleiche Bedingungen für Bildung, Betreuung und Erziehung bieten zu können? Welche Kompetenzen benötigen Erzieherinnen und Erzieher, um diese Ansprüche in der Praxis qualifiziert einlösen zu können?

Diese Frage hat Hochkonjunktur und beschäftigt zahlreiche Träger, Fachverbände und Kindertageseinrichtungen. Dabei geht es auch um eine Neubestimmung dessen, was Qualitätsansprüche einer pädagogischen Praxis sind, die die ethnisch-kulturelle Herkunft von Kindern und Familien in der Kindertageseinrichtung aufgreift – einem rechtlich bindenden Anspruch im Feld der Kindertagesbetreuung (SGB XIII §22 (3)).

Die Beschäftigung mit kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen ist kein Neuland und hat bereits eine 30-jährige Geschichte. Pädagogische Konzepte und die Professionalisierung zur „interkulturellen“ Gestaltung frühpädagogischer Praxis sind in Deutschland als Reaktion auf die Immigration von Familien und deren Kindern entwickelt worden. Für die Entwicklung des Fachdiskurses in der Frühpädagogik spielten Erfahrungen aus regionalen Praxis(modell-)projekten eine große Rolle.³ Folgende gesellschaftliche Entwicklungen haben in den letzten Jahren dazu beigetragen, vorhandene

frühpädagogische Konzepte und Qualitätsansprüche zur „interkulturell“ pädagogischen Arbeit mit Blick auf ihre Chancen und Risiken zu überdenken bzw. zu erweitern:

- Ethnische, sprachliche und religiöse Pluralisierung der deutschen Gesellschaft;
- Reaktion des wissenschaftlichen Fachdiskurses auf die veränderte Heterogenität der Gesellschaft, damit verbundene kritische Anfragen an die Disziplin der Interkulturellen Pädagogik sowie Suchbewegungen für eine „Pädagogik der Vielfalt“;
- Erhöhte bildungspolitische Aufmerksamkeit gegenüber der Ungleichbehandlung von Kindern mit Migrationshintergrund, gepaart mit der Suche nach Strategien, die wirkungsvoll das Recht von Kindern auf gleichberechtigtes Aufwachsen und auf chancengleiche Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen realisieren.

Für Erzieherinnen und Erzieher ist der Anspruch, Kultur bzw. Ethnizität in ihrer Praxis zu berücksichtigen oft in mehrfacher Hinsicht ein „heißes Eisen“:

- Das Thema Migration und Integration ist emotional besetzt und (nicht nur) in Deutschland immer wieder Gegenstand erhitzter politischer Diskurse, die in das alltägliche Miteinander der Kindertageseinrichtung hineinwirken (Butterwegge/Hentges 2009; Castles 2009).
- Viele Erzieherinnen und Erzieher erfahren die Arbeit mit Familien als Verunsicherung ihrer eigenen Person, wenn die soziokulturellen Erfahrungen divergieren.
- Die Anforderungen sind in diesem Feld in den letzten Jahren erheblich erweitert worden, Kompetenzentwicklung jedoch war nicht immer systematischer Gegenstand der Ausbildung.

Die Qualität der pädagogischen Praxis im Umgang mit kultureller Differenz wird jedoch begrenzt,

3 Frühe Beispiele sind: „Deutsche und Ausländer im Stadtteil – Integration durch den Kindergarten“ (Robert Bosch Stiftung 1994), Modellprojekte einzelner Kommunen wie München, Frankfurt, Berlin, das Projekt „Kindersituationen“ (Preissing 1998) und Modellvorhaben des *Deutschen Jugendinstituts* wie „Multikulturelles Kinderleben“ (1999–2001).

wenn Fachkräfte sich unsicher fühlen, auf welcher fachlichen Grundlage sie handeln, mit der Folge, dass sie dann davon Abstand nehmen, auf die Relevanz von Kultur im Leben der Kinder einzugehen (Rosken 2009, S. 106 ff.; Gaitanides 2007).

Weiterbildung in diesem Feld ist mit einem Konglomerat an Erwartungen konfrontiert, was die Festigung der professionellen Identität, die Professionalisierung in einzelnen Handlungsfeldern sowie die Passung der Angebote für die zum Teil deutlich divergierenden Arbeitskontexte der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen vor Ort angeht.

Fragen und Ziel

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über den derzeitigen Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion im Umgang mit kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen. Dabei wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche Anforderungen stellen sich aus fachwissenschaftlicher Sicht an die *Professionalität* von Erzieherinnen und Erzieher, wenn es um die Gestaltung einer frühpädagogischen Praxis geht, die die ethnisch-kulturelle Herkunft der Kinder und Familien in der Kindertageseinrichtung berücksichtigt?
- Welche Kompetenzen benötigen sie für diese Arbeit?

Aufbau

Das, was als „professionell“ gilt, ist eng an berufsspezifische Normen, Werte und Standards gebunden. Sie sind aufs Engste mit dem gesellschaftlichen Kontext verbunden, in dem die pädagogische Praxis situiert ist (Hormel 2010; Badawia u. a. 2003). Dies wird in *Kapitel 2.2* ausgeführt, das die Lebenslagen der Kinder und deren Familien in den Blick nimmt. In *Kapitel 2.3* erfolgt ein Exkurs über Aussagen zur Qualität im Umgang mit kultureller Differenz, wie sie in den Bildungsplänen der Bundesländer ausgeführt sind.

Kapitel 2.4 gibt einen Überblick über einflussreiche Programmatiken zur „interkulturell“ pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung, das heißt: zentrale Kriterien für die Orientierungsqualität der pädagogischen Arbeit.

Kapitel 2.4.1 erläutert theoretische Grundannahmen des gegenwärtigen Fachdiskurses, die Werte und Normen für eine „interkulturelle“ Gestaltung pädagogischer Praxis definieren. Für ausgewählte Handlungsfelder werden in *Kapitel 2.4.2* inhaltliche Grundlagen beschrieben und jeweils konkretisiert, welche Ansprüche sich für die Umsetzung an Fachkräfte ergeben.

Kapitel 2.5 fasst auf der Basis der vorangegangenen Ausführungen zusammen, welche Kompetenzen Fachkräfte dabei unterstützen können, um die in *Kapitel 2.4* dargestellten Anforderungen so umzusetzen, dass sie fachkundig arbeiten und sich als professionell erleben.

Der Aufbau berücksichtigt, dass „Interkulturelle Kompetenz“ stets in Bezug zu einem *Handlungsfeld* definiert werden sollte, in dem die Personen diese Kompetenzen anwenden (Lanfranchi 2010; Otten 2009; Kalpaka 2001). Was ein professionelles Handeln im Umgang mit kultureller Differenz für das Handlungsfeld „Arbeit in Kindertageseinrichtungen“ ausmacht, erschließt sich demnach erst mit der Kenntnis der Anforderungen in diesem Feld.

Dieses Kapitel konzentriert sich thematisch insgesamt auf die Kindertageseinrichtung – ein Sektor, der im Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung durch Kinder und Familien derzeit in Deutschland am stärksten frequentiert wird und der das derzeitige Hauptarbeitsfeld von Erzieherinnen und Erziehern bildet. Fokussiert wird die Altersspanne der Kinder von drei bis sechs Jahren.⁴

Vorgehensweise und Reichweite

Für dieses Kapitel wurden umfangreiche Recherchen in der wissenschaftlichen Fachliteratur der Frühpädagogik, der Interkulturellen Pädagogik und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft durchgeführt. Das Interesse galt der Rezeption theoretischer und empirischer Arbeiten, die zum Umgang mit kultureller Differenz in frühkindlichen Bildungseinrichtungen Erkenntnisse liefern sowie

4 Zur Berücksichtigung kultureller Vielfalt für Kinder im Alter bis zu drei Jahren vgl.: Borke u. a. 2011.

pädagogische Programmatiken systematisieren, die in Deutschland als einflussreich gelten können. Um die Fachdebatte in einen größeren Zusammenhang zu stellen, wurde auch Fachliteratur aus dem anglo-amerikanischen Raum hinzugezogen, da diese sich als einflussreich für die deutsche Debatte darstellt.

Der Mehrdimensionalität des Themas „Kulturelle Diversität in Kindertageseinrichtungen“ konnte in den Recherchen bedingt entsprochen werden. Dafür gibt es folgende Gründe:

- Die frühpädagogische wissenschaftliche Literatur zum Thema ist erst wenig systematisiert, etwa in Form von systematisierenden Handbüchern oder Forschungsbänden mit Metaanalysen.
- Wissensbestände werden gegenwärtig in der Familien- und Kindheitsforschung, Spracherwerbsforschung, Migrations- und Milieuforschung eher segmentiert entwickelt.
- Pädagogische Arbeiten berücksichtigen kaum Erkenntnisse aus der Psychologie und Soziologie – und umgekehrt. Der für das Feld notwendige interdisziplinäre Forschungsdialog ist für den Bereich der Kindertageseinrichtungen erst in Anfängen entwickelt.

Soweit möglich wurde die Fachliteratur der Bezugsdisziplinen (Migrations- und Rassismusforschung, Kindheits- und Spracherwerbsforschung) recherchiert und in Verbindung zur pädagogischen Fachliteratur gesetzt.

Das Erfahrungswissen aus Modellprojekten, Praxisentwicklung oder Praxiskonzepten ist in der entsprechenden Fachliteratur (noch) nicht adäquat abgebildet. Das ist Ausdruck der generell (noch) nicht systematisch etablierten Transferstruktur zwischen Wissenschaft und Praxis in der Frühpädagogik (Rabe-Kleberg 2008; Ueffing 2007, S. 45 f.). Angesichts des hohen Potenzials einiger Praxisprojekte für Theoriebildung und Forschung wäre eine systematische Aufbereitung und Analyse der Wissensbestände aus der Fachpraxis notwendig und erstrebenswert.

2.1.2 Begriffe, Paradigmen, Thematische Aspekte

Die Begriffe „interkulturell“, „Kultur“, „Migration“, „Ethnizität“ sind im Fachdiskurs vielschichtig besetzt. Demnach gilt es, eine gewisse Eindeutigkeit über die Begriffe herzustellen.

Ethnizität und Kultur als wissenschaftliche Analysekatoren

Als wissenschaftlicher Begriff ist „Kultur“ in der pädagogischen Fachdebatte immer wieder Gegenstand kritischer Auseinandersetzung (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 114 ff.).

Kritische Stimmen problematisieren seine begriffliche Unschärfe, seine allzu fokussierte Verwendung ausschließlich für die Personengruppe von Menschen mit (zugeschriebenem) Migrationshintergrund; es bestehe das Dilemma, dass der Gebrauch des Kulturbegriffs unabdingbar dazu führe, ihn als vorrangige Analysekatoren zu setzen, was Kulturalisierungen befördert (Mecheril 2010).

Befürwortende Einschätzungen betonen die Notwendigkeit, ihn zu gebrauchen, da Kultur für Menschen eine bedeutsame Ressource darstelle. Die Wissenschaft sei aufgefordert, Theorien zu entwickeln, um diese Phänomene angemessen zu erforschen und die pädagogische Praxis habe *Kultur als Identitätsressource* respektvoll zu achten (Nieke 2010).

Als Konsens hat sich ein Verständnis durchgesetzt, Kultur *reflexiv* zu verwenden. Kultur ist keine von vorneherein als stets relevante, fixe und einzig bedeutsame Katoren der Zugehörigkeit. *Kultur* wird verstanden als „Repertoire von Bedeutungsmustern und Zeichensystemen (Werte, Normen, Bräuche und andere Verhaltensregeln, allgemeine Wissensbestände und ‚Selbstverständlichkeiten‘ Traditionen, Rituale, Routine, Glaubensvorstellungen, Mythen usw.), über das Gruppen oder Gesellschaften verfügen“ (Leiprecht 2001, S. 16).

In der Fachliteratur wird der Begriff „Kultur“ oft mit dem Begriff „Ethnizität“ synonym verwendet. *Ethnizität* ist als Differenzkatoren sozialer Herstellungsprozesse zu begreifen. Dabei geht es „um einen unterscheidbaren Namen, um ein historisches Gebiet oder die Verbindung dazu, um



eines oder mehrere Momente einer gemeinsamen Kultur (Sprache, Bräuche, Religion) um Gruppen-solidarität und -identität“ (Bader 1995, S.82f. nach Leiprecht 2001, S.43f.).

Beide Begriffe fokussieren dynamische Herstellungsprozesse, die in Prozessen der Selbst- und Fremdbeschreibung wirksam werden (Diehm/Kuhn 2006; Eickelpasch/Rademacher 2004, S. 77 ff.; Ha 2004). Die Bedeutungen der Begriffe „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ sind nicht trennscharf (Mecheril 2010, S. 24). In diesem Kapitel wird vorrangig der Begriff Kultur verwendet, und die Verbindungen sind mitzudenken.

„Ethnizität“ und „Kultur“ werden oft als Sammelkategorie für ethnisch „Andere“ begriffen (Mecheril 2010, 2004; Kalpaka 2005). Dadurch erscheinen Deutsche ohne Migrationshintergrund in ihrer Ethnizität so, als wären sie selbst nicht kulturell bzw. ethnisch verortet. In Dominanzverhältnissen kann dies problematische Praxen der Bestimmung von Normalität und Abweichung tradieren, mittels derer Menschen eingeordnet und in sozial ungleiche Positionen verwiesen werden (Melter u.a. 2010; Eggers u.a. 2005; Wollrad 2005). Hier wird der Kulturbegriff explizit auch auf Menschen ohne Migrationshintergrund bezogen.

„Ethnizität“ bzw. „Kultur“ sind als alleinige Kategorie der Beobachtung und Analyse der Lebenslagen von Personen nicht ausreichend. Diese Analysekategorie macht nur als „Hilfskonstruktion“ Sinn, damit spezifische Teilausschnitte von Lebenslagen besser in den Fokus kommen können. „Kultur“ und „Ethnizität“ sind stets eng verwoben

mit anderen Merkmalen der Identifikation, wie Alter, Geschlecht, körperliche Fähigkeiten, sexuelle Orientierung (Prenzel 2010; Lutz/Wenning 2002).

Migration und „Migrationshintergrund“

Seit ein paar Jahren wird neben dem Kulturbegriff auch der Begriff der „Migration“ bzw. des „Migrationshintergrunds“ gebraucht (Mecheril u.a. 2010, S. 27 ff.). Nach der Definition des *Mikrozensus* sind damit „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer geborenen Elternteil“ gemeint (StBA 2011, S. 6).

Der Begriff „Migrationshintergrund“ umfasst in dieser Definition in Deutschland geborene Kinder deutscher Staatsangehörigkeit, eingebürgerte Kinder sowie ausländische Kinder (entlang der Staatsangehörigkeit), auch in zweiter und dritter Generation. Der Begriff wird dafür kritisiert, dass er Kinder stigmatisiert und etikettiert, die nicht über eigene Migrationserfahrung verfügen (Hamburger 2009). Er wird genutzt, um auf sozialisatorisch relevante Aspekte im Aufwachsen von Kindern einzugehen, da „die Migrationserfahrungen der (Groß-)Elterngeneration sowohl den familiären Lebensalltag, die sprachliche Sozialisation im frühen Kindesalter und die Identitätsentwicklungen (Fremd- und Selbstzuschreibungen) der Kinder als auch ihre Teilhabechancen nachhaltig prägen“ (Butterwegge 2010, S. 23). In diesem Kapitel wird „Migrationshintergrund“ in der Definition des *Mikrozensus* und nach Auffassung von Christoph Butterwegge verwendet.

Interkulturelle Pädagogik – Inklusion – Pädagogik der Vielfalt

Der Gegenstand der „interkulturellen“ Pädagogik ist umfassender definiert als eine nur auf Kinder mit Migrationshintergrund zielende Pädagogik: Eine Pädagogik, welche die Entwicklung von Wertschätzung und Akzeptanz für ein Aufwachsen und Miteinander in ethnisch-kulturell heterogenen Umwelten unterstützt und entsprechende Prozesse der Bildung und Entwicklung begleitet, ist



als Auftrag an *alle* Kindertageseinrichtungen zu werten, unabhängig von der Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund (BMFSFJ 2005).

In der Interkulturellen Pädagogik ist der Begriff der „Interkulturalität“ bislang Gegenstand kritischer Auseinandersetzung gewesen:

Er provoziere, Verhaltensweisen und Handlungen von Menschen als kulturell „fixiert“ und „determiniert“ zu betrachten. Begegnungen zwischen Personen könnten jedoch nicht auf ihre rein kulturelle Zugehörigkeit und das „Interkulturelle“ reduziert werden (Kalpaka 2005; Herwartz-Emden u. a. 2010, S. 202 ff., Gaitanides 2003).

„Interkulturalität“ unterstelle implizite Vorstellungen von Normalität und Abweichung, von „normaler“ Gruppe mit „normaler“ Kultur (der Kinder ohne Migrationshintergrund) und „besonderer“ Gruppe mit „besonderer“ Kultur (Kinder mit Migrationshintergrund) (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 132).

Im Fachdiskurs werden inzwischen neben dem Begriff der „Interkulturellen Pädagogik“ alternativ weitere Begriffe wie „Migrationspädagogik“ (Mecheril 2010), „kultursensible Pädagogik“ (Borke u. a. 2011) verwendet. In dieser Expertise wird der Begriff „interkulturell“ gebraucht, um den Bezug zu dem umfangreichen Fachwissen herzustellen, das in der gleichnamigen akademischen Fachdisziplin entwickelt ist. Allerdings wird, um die oben genannte Problematik des Begriffs visuell zu verdeutlichen, im Fließtext der Begriff „interkulturell“ in Anführungszeichen gesetzt.

Die Diskussionen um Begrifflichkeiten sind auch Ausdruck eines umfassenden Paradigmenwechsels, bei dem die „Interkulturelle Pädagogik“ sich verstärkt an Prinzipien einer „Pädagogik der Vielfalt“/„diversity education“ orientiert (Roth 2010;

Mecheril 2009; Hammes Di-Bernando/Schreiner 2011). Es erscheint notwendig, die Diskussion über differenzierte Betrachtungsweisen fortzuführen, die mit einem Begriffswechsel allein jedoch nicht abgeschlossen ist.

Gegenstandsbereiche und Handlungsanforderungen für eine „interkulturelle“ Frühpädagogik werden für den Bereich der Kindertageseinrichtungen zunehmend mit Bezug zu *Inklusion* diskutiert:⁵ In welcher Verbindung die „interkulturelle“ Frühpädagogik mit einer Inklusiven Frühpädagogik steht, obliegt dem dynamischen Klärungsprozess.

Inklusion bemüht sich um eine Klärung dessen, wie unter Bedingungen von sozialer Heterogenität das Recht von Kindern auf Bildung realisiert werden kann und wie Barrieren im Zugang zu Bildung abgebaut werden können (Deutsche UNESCO-Kommission 2010). Die kulturelle, sprachliche, religiöse Zugehörigkeit von Personen wird als eine bedeutsame Heterogenitätsdimension unter vielen gefasst, die die Lebenslage von Personen beeinflusst. Hinweise auf Verbindungslinien werden in *Kapitel 2.2* gegeben.

Schwerpunkt: Lebenslagen von Kindern mit Migrationshintergrund

In diesem Kapitel wird der Schwerpunkt auf die Lebenslagen von Kindern mit Migrationshintergrund gelegt. Das ist einmal einer Schiefelage im Fachdiskurs geschuldet. Zahlreiche Konzepte einer „interkulturellen“ Pädagogik zielen auf Kinder mit Migrationshintergrund bzw. auf gemischte Gruppen; Kinder ohne Migrationshintergrund stehen als nicht-kulturell vergleichsweise wenig im Fokus des wissenschaftlichen Diskurses. Zum anderen sind, mit Blick auf Inklusion, Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland aktuell stärker gefährdet, Barrieren für einen Zugang zur Bildung zu erfahren, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Es erfordert eine eigene fachliche Anstrengung, die Barrieren zur Teilhabe und Strategien für deren Abbau in den Blick zu nehmen.

5 Einen Überblick geben die Expertisen von Sulzer/Wagner 2011 und Prengel 2010, die Sammelbände von Hammes Di-Bernando/Schreiner 2011 und Jungk u. a. 2011 sowie Albers 2011 und Forum Menschenrechte 2011.

2.2 Gesellschaftlicher Bezugsrahmen: Lebenslagen von Kindern in der Einwanderungsgesellschaft

2.2.1 Dynamiken in der Migrationsgesellschaft

2010 lebten insgesamt fast 16 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Das entspricht einem Anteil von 19,3% der Gesamtbevölkerung. Bei Kindern unter fünf Jahren sind es mit 34% fast doppelt so viele. Der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund nimmt deutlich zu, je jünger die betrachteten Altersgruppen sind.⁶

Der „Migrationshintergrund“ der Familien bezieht sich auf folgende Gruppen:

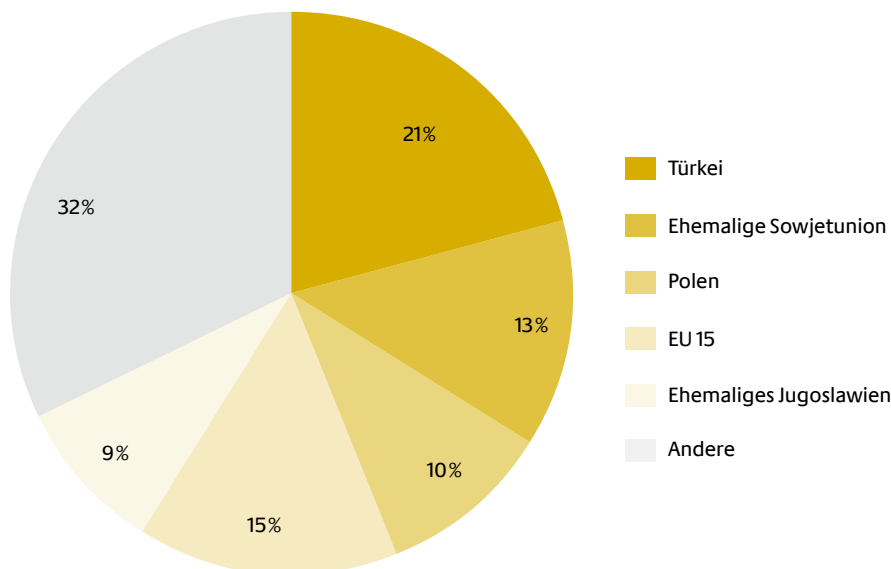
- Gruppe der Zuwanderinnen und Zuwanderer aus den ehemaligen Anwerbestaaten mit langer Aufenthaltsdauer,
- Gruppe von (Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedlern,
- Neu zugewanderte Menschen,
- Personen mit Asyl.

Der Großteil der Personen mit Migrationshintergrund hat deutsche Staatsangehörigkeit (8 Mio. gegenüber circa 1 Mio. Ausländer), zwei Drittel sind zugewandert, ein Drittel in Deutschland geboren (StBA 2011 a, 2011 b).

Ein Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund bis zu sechs Jahren hat selbst keine direkte Migrationserfahrung (BMFSFJ 2011; BIB 2010, S. 39). Die Kinder sind in Deutschland geborene Nachkommen von Zugewanderten der zweiten und dritten Generation.

Abbildung 1 zeigt die Verteilung in Bezug auf die Herkunftsländer der Eltern.

Abbildung 1: Familien mit Kindern bis 18 Jahren nach Herkunftsland



Quelle: BMFSFJ 2010, S. 4.

6 Detaillierte Ausführungen zu Anzahl, Herkunftsländern, Aufenthaltsdauer, Bildungsstand, Familienstand und Berechnungen für die Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund nach Alter gegliedert finden sich bei Krüger-Potratz/Schiffauer 2011; StBA 2011a, 2011c; BIB 2010, S. 18 f.; SVR 2010, S. 96.

Kinder mit Fluchterfahrung (beispielsweise unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Kinder asylsuchender Familien und auch Kinder, die irregulär in Deutschland leben) sind zahlenmäßig statistisch bundesweit wenig erfasst und leben in ökonomisch und sozial äußerst prekären Lebenslagen (Munoz 2007).

Eine aktuelle Studie kommt bei der Frage, wie viele Kinder mit irregulärem Aufenthaltsstatus in Deutschland leben, auf Schätzungen von 1.000 bis 30.000 Kinder, umgerechnet beispielsweise für *Hessen* auf 100 bis 2.400 Kinder ohne Papiere und 300 bis 6.000 Kinder in *Nordrhein-Westfalen* (Vogel/Aßner 2010, S. 26).⁷ Sie haben häufig sehr erschwerte Bedingungen beim Zugang und bei der Nutzung von Kindertageseinrichtungen.

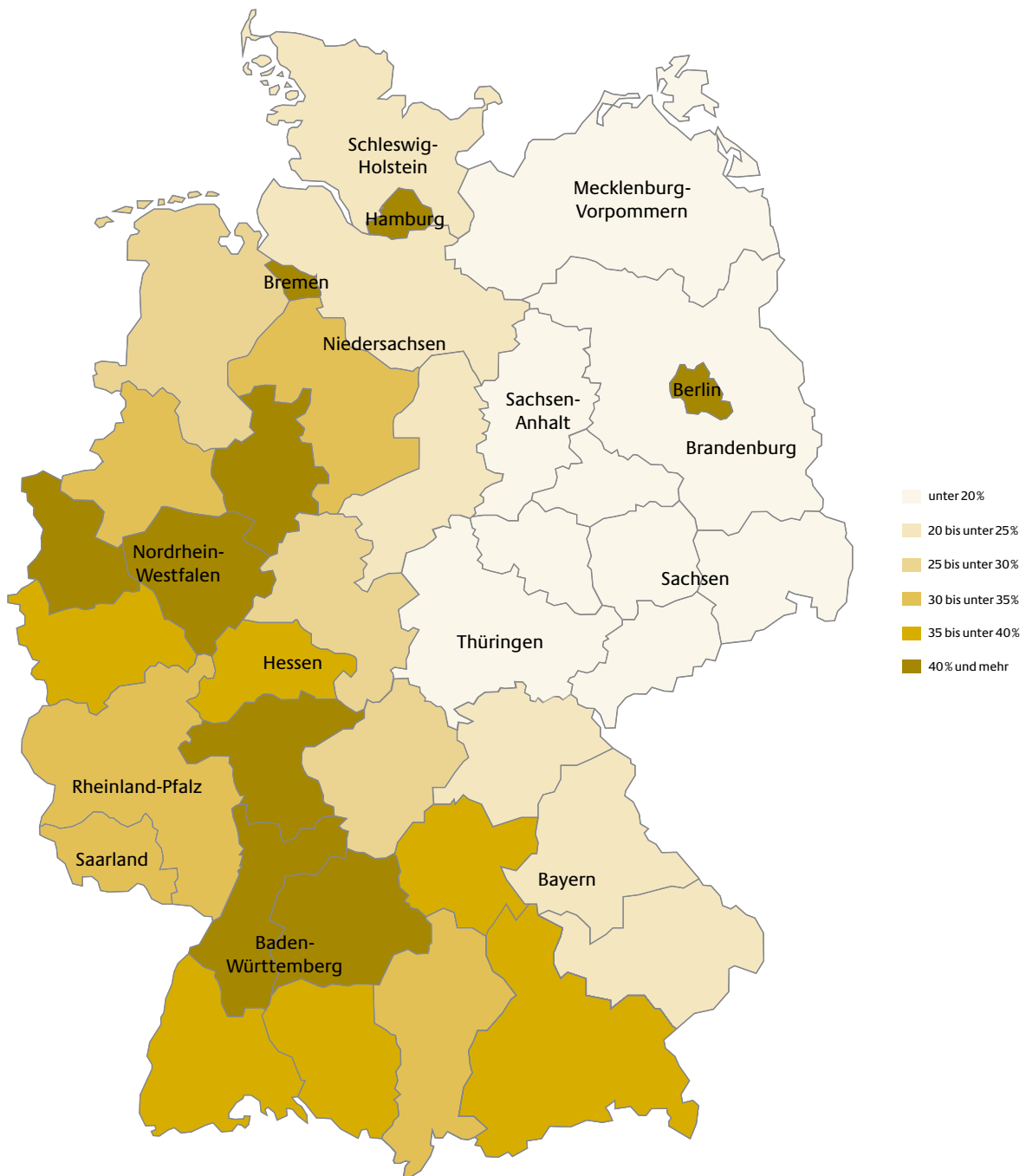
Wer hat mit wem zu tun? – Regionale Situation

Die migrationsbedingte Vielfalt ist in Deutschland regional unterschiedlich ausgeprägt (SVR 2010, S. 113). Die Variation der Zusammensetzung der Kindergruppen in den Kindertageseinrichtungen ist hier bundesländer-, stadt- und stadtteilspezifisch sehr verschieden (vgl. Abb. 2).

Der Großteil der Kinder mit Bezügen zur Migration in der Familie lebt in großstädtischen Verdichtungsräumen mit hoher Zuwandererbevölkerung. In Großstädten mit über 500.000 Einwohnern liegt der Anteil bei 49%. Bei der Gruppe aller Kinder in den ersten drei Lebensjahren haben in Frankfurt 72%, in München und Stuttgart über 50% der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund, bei den Kindern bis sechs Jahren sind es in Stuttgart 59%, in Köln 49% (BIB 2010, S. 18; SVR 2010, S. 97f.). Die überwiegende Mehrheit dieser Kinder ist in Deutschland geboren und hat keine Migrationserfahrung (StBA 2011, S. 20).

7 Berechnungen für Kinder im Alter von sechs bis 15 Jahren. Für die Situation jüngerer Kinder (bis Fünfjährige) sowie zur Größe dieser Gruppen konstatieren die Autoren eine Forschungslücke.

Abbildung 2: Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der deutschen Gesamtbevölkerung unter 10 Jahren im Jahr 2010



Quelle: StBA 2011: Mikrozensus 2010, S. 19.

Diese Situation spiegelt sich in der Zusammensetzung der Kindergruppen in den Einrichtungen: So besucht beispielsweise im Stadtstaat *Bremen* über die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund eine Einrichtung, in der die Gruppen zu mehr als 50% aus Kindern mit Migrationshintergrund bestehen; eine ähnliche Situation zeigt sich in *Hamburg* (56%) (Bock-Famulla 2008).

Die Heterogenität variiert zudem je nach sozial-räumlichem Einzugsgebiet:

- Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern einer ethnischen Herkunftsgruppe,
- Gruppen mit einem „Mixtum von altansässigen Monolingualen und Kindern mit Migrationshintergrund“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 20),
- Gruppen mit Kindern aus verschiedenen ethnischen Herkunftsregionen,
- Gruppen mit wenigen oder keinen Kindern mit Migrationshintergrund.

Ausführliche Beschreibungen liefern das Berichtswesen aus Bildungsmonitorings von Bund und Ländern sowie die *Bertelsmann Stiftung*. Die pädagogischen Fachkräfte müssen je nach Zusammensetzung der Kindergruppe in Stadtgebieten oft ein „Höchstmaß an sprachlicher, kultureller und sozialer Heterogenität bewältigen“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 20).

Die Zuwanderung in vielen *ländlichen* Gebieten ist gering. Die Anforderungen für Fachkräfte sind hier anders gelagert. Sie entwickeln Angebote für Kinder und Familien mit Migrationshintergrund in einem Kontext, in dem sie als Minderheit oft nur mit geringer Infrastruktur für ihre Lebenslagen (Beratungen, Vereine, Bildungsangebote) rechnen können (RAA 2010, 2007). Eine spezifische Situation zeigt sich in ländlichen Regionen, in denen Aufnahmeeinrichtungen für Menschen, die Asyl suchen, eingerichtet sind. Die dort lebenden Kinder haben häufig keinen Zugang zu Regeleinrichtungen (Gogolin u.a. 2003).

Kinder leben regionalspezifisch demnach in ethnisch verschiedenen Kontexten, alle wachsen allerdings im Kontext einer multireligiösen und multikulturellen deutschen Gesellschaft auf.

Prognosen gehen davon aus, dass kontinuierliche Migrationen, und zwar sowohl Einwanderung

als auch Auswanderung, in Zukunft eher die Regel als die Ausnahme sein werden. Auch die Formen von Migration werden vielfältiger. Die „klassischen“ Formen von Migration, als einmalige Wanderung von einer Herkunftsregion in die Ankunftsregion mit dauerhafter Ansiedlung (in Deutschland gewöhnlich die häufigste Migrationsform) werden erweitert durch sogenannte temporäre und zirkuläre Migrationen, in denen häufige Ortswechsel stattfinden (Glick-Schiller/Faist 2010; Pries 2010).

In Ländern wie Großbritannien und USA sind diese Phänomene bereits für viele Kindertageseinrichtungen Realität, in Deutschland sind sie bis dato vor allem in Grenzgebieten zu beobachten. Eigene temporäre oder dauerhafte Wanderungen werden ein wahrscheinliches biografisches Element von jetzt aufwachsenden Kindern werden.

Konsequenzen für die pädagogische Praxis

Eine inklusive Frühpädagogik im Kontext von Migration zu realisieren, bedeutet daher, dass regional und lokal unterschiedliche Strategien notwendig sind, um eine die Lebenslagen von Kindern und Familien aufgreifende pädagogische Praxis umzusetzen. Sie stellt explizit auch Anforderungen an Fachkräfte, die mit Kindern und Familien ohne Migrationshintergrund zu tun haben.

Die dynamische Entwicklung des Zu- und Abwanderungsgeschehens impliziert, dass Fachkräfte, Kindertageseinrichtungen und Träger auf die sich vor Ort verändernden Entwicklungen flexibel reagieren können sollten, und dass diese *kontinuierliche Flexibilität* in der Planung von Angeboten eine Voraussetzung für die Qualität von Kindertageseinrichtungen bildet. Im *Zwölften Kinder- und Jugendbericht* heißt es dazu:

Die Konzepte müssen sich „auf unterschiedliche Typen von Migranten und Migrantinnen, d.h. auf differierende Migrationsmotive, sprachliche Vielfalt, zeitliche Perspektiven hinsichtlich der Bleibeabsichten sowie auf unterschiedliche Einstellungen zur Herkunfts- und Ankunftsregion einstellen“ (2005, S. 73; vgl. dazu auch die vertiefenden Ausführungen bei Mecheril u.a. 2010, SVR 2010 und Gogolin/Pries 2004).

2.2.2 Heterogene Sozialisationskontexte

Kinder in Deutschland wachsen gegenwärtig in heterogenen Sozialisationskontexten auf. Familienformen, Erziehungsstile, Werte und Normen werden vielfältiger, religiöse Formen diversifizieren sich und mehrsprachige Umwelten bilden eine häufige Erfahrung junger Kinder. Kinder weisen vielfältige Identitätsbezüge auf, ihr „Kindsein“ ist von vielfältigen Bezügen durchdrungen, wie Wohnort, Geschlecht, körperliche Fähigkeiten und sozialer Status. Erfahrungen von Gemeinsamkeit und Differenz in ihrer sozialen Umwelt werden in zunehmendem Maße zu Grunderfahrungen von Kindern (Andresen/Hurrelmann 2010, S. 79 ff.; SVR 2010, S. 113 ff.). Der Erkenntnisstand zu familiären Lebensformen, Bindungsverhältnissen und Erziehungsstilen nimmt vor allem mit Blick auf die Kinder im Schulalter zu (Ecarius u.a. 2011; Herwartz-Emden u.a. 2010; Hagedorn u.a. 2010; Betz 2009, 2006; Alt 2006).

Die deutsche Kindheits- und Sozialisationsforschung beginnt seit Kurzem, die Kinder bis zu sechs Jahren in den Blick zu nehmen und räumt noch einige Lücken ein, was „die Muster der Lebensführung und den Alltag von Kindern im Alter zwischen vier und acht Jahren, insbesondere auch in pädagogischen Institutionen wie dem Kindergarten“ angeht (Grunert/Krüger 2006, S. 231).

„Kinder mit Migrationshintergrund“ und ihre Familien sind keine homogene Gruppe

Die Anzahl von Kindern mit eigener Migrationserfahrung nimmt in Deutschland kontinuierlich ab – die Mehrzahl der Kinder ist in Deutschland geboren und hat die deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. Kap. 2.2.1). Ihr Migrationshintergrund ist überwiegend vermittelt über Eltern und Verwandtschaft. Wie stark die Familie Bezüge zu dem Herkunftsland hält, ist dabei sehr unterschiedlich; ebenso verschieden ist, wie bedeutsam die ethnische Zugehörigkeit durch die Familienmitglieder und durch die Kinder erlebt wird.

Einen Überblick über den Stand der Forschung zu Familien geben neben der Berichterstattung

der Bundesregierung (BMFSFJ 2011, 2000) auch Ecarius (2011, 2007), Fuhrer/Uslucan 2005 und Herwartz-Emden u.a. (2010, S. 42 ff.). Im „Handbuch Familie und Migration“ wird spezifisch auf die Eltern-Kind-Beziehungen, Gender-Beziehungen, Erziehungsstile, Vater-/Mutterschaft und familiäre Netzwerke eingegangen (Fischer/Springer 2011; Leyendecker 2011).

Zu beobachten sind zunehmend fluide Formen von Ethnizität, die nicht mehr zwingend einer bestimmten Nationalkultur zugeordnet werden können:

„Die ethnische, sprachliche und religiöse Pluralisierung der Zuwanderungsbevölkerung, hervorgegangen aus den großen und vielen neuen kleineren Zuwanderungsströmen, überschneidet sich in der Einwanderungsgesellschaft auf vielfältige Weise mit einer Mehrheitsbevölkerung, die sich auch ihrerseits immer weiter ausdifferenziert. Im Ergebnis entstehen so vielfältige und quer zu den ethnischen Herkunftsgruppen liegende Milieus“ (SVR 2010, S. 112).

Die Milieuforschung hat in den letzten Jahren die Lebenswelt von Familien mit Migrationshintergrund genauer in den Blick genommen und festgestellt, dass sich Migrant-Milieus weniger nach ethnischer Herkunft und sozialer Lage unterscheiden, „als vielmehr nach ihren Wertvorstellungen, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben“ (Merkle 2011, S. 88). In der Population der Menschen mit Migrationshintergrund sei eine bemerkenswerte Vielfalt von Lebensauffassungen und Lebensweisen festzustellen und der Bezugspunkt „Migrationshintergrund“ angesichts der diversen Lebenswelten letztlich wenig aussagekräftig, um die Lebensrealität von Migrantinnen und Migranten zu erfassen (Merkle 2011; Merkle/Wippermann 2009; Betz 2009, 2005).

Kinder mit Migrationshintergrund wachsen tendenziell in Risikolagen auf

Die Sozialisationskontexte junger Kinder sind ebenfalls heterogen hinsichtlich ihrer Chancen auf Teilhabe an der Gesellschaft und der Risiken für Ausgrenzung.

Zahlreiche Studien⁸ weisen mit Blick auf Risikolagen darauf hin, dass das Bildungssystem Kinder mit Migrationshintergrund strukturell benachteiligt, was das Erreichen von Schulabschlüssen sowie den Erwerb von Kompetenzen betrifft. Werden Bildungsbiografien als auf vorgängigen Erfahrungen und Entscheidungen aufbauend angesehen, so ist bedenklich, dass sich Entwicklungsverzögerungen und Kompetenzdefizite im weiteren Entwicklungsverlauf potenzieren und damit das Risiko für Problemlagen erhöhen.

In zahlreichen (Bildungs-)Berichterstattungen werden drei Faktoren für drohende oder reale soziale und bildungsbiografische Benachteiligung identifiziert: (geringe) ökonomische Ressourcen und sozioökonomischer Status der Familie sowie (geringe) Bildungsqualifikation der Eltern. Diese Faktoren beschreiben statistisch gesehen Risikolagen für junge Kinder (Konsortium Bildungsberichterstattung 2012, 2010, 2008; BMAS 2008; Herwartz-Emden u.a. 2010, Leu/Prein 2010).

Knapp 30% der in Deutschland lebenden Kinder bis zu einem Alter von 18 Jahren wachsen in mindestens einer der Risikolagen auf. Kinder mit Migrationshintergrund sind innerhalb dieser Gruppe mit 42% überproportional vertreten (Konsortium Bildungsberichterstattung 2012, S. 27 ff.).

Die Wahrscheinlichkeit, in einer Risikolage aufzuwachsen, ist geografisch verschieden hoch (vgl. Abb. 3). 40% der Kinder in Stadtstaaten wachsen in mehr als einer Risikolage auf, in Regionen, die zum Teil bereits seit einigen Jahren Armutslagen aufweisen (ebd.; Rauschenbach u.a. 2009).

12% der Kinder in Deutschland wachsen gegenwärtig in Armutslagen auf. Die Kinderarmut ist deutlich stärker gestiegen als die Armut der

Gesamtbevölkerung (BMAS 2011, 2008; Hübenthal 2009, S. 10 ff.).⁹

Kinder mit Migrationshintergrund haben ein besonders hohes Risiko, in Armut aufzuwachsen, das Risiko dafür ist zwei Mal höher als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 29 ff.). Innerhalb dieser Gruppe sind Familien türkischer Herkunft überproportional häufig betroffen (40,5%) gegenüber Familien italienischer Herkunft (23%) oder Aussiedlerfamilien (26%) (Herwartz-Emden u.a. 2010, S. 29 ff.).

Armut, verstanden als Mangel an Chancen der Verwirklichung und Teilhabe, umfasst nicht nur materielle Armut. Diese Lebenslage schließt auch das Wohnen, den Erfolg in Bildungsinstitutionen, die sozialen Kontakte sowie die physische und psychische Gesundheit mit ein. Kinder, die in ihrer Lebenslage von Armut bedroht oder betroffen sind, haben ein höheres Risiko für Entwicklungsverzögerungen, Beeinträchtigungen der kognitiven und sprachlichen, motorischen und körperlichen Entwicklung; sie haben weniger Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und Zukunftsperspektiven.¹⁰

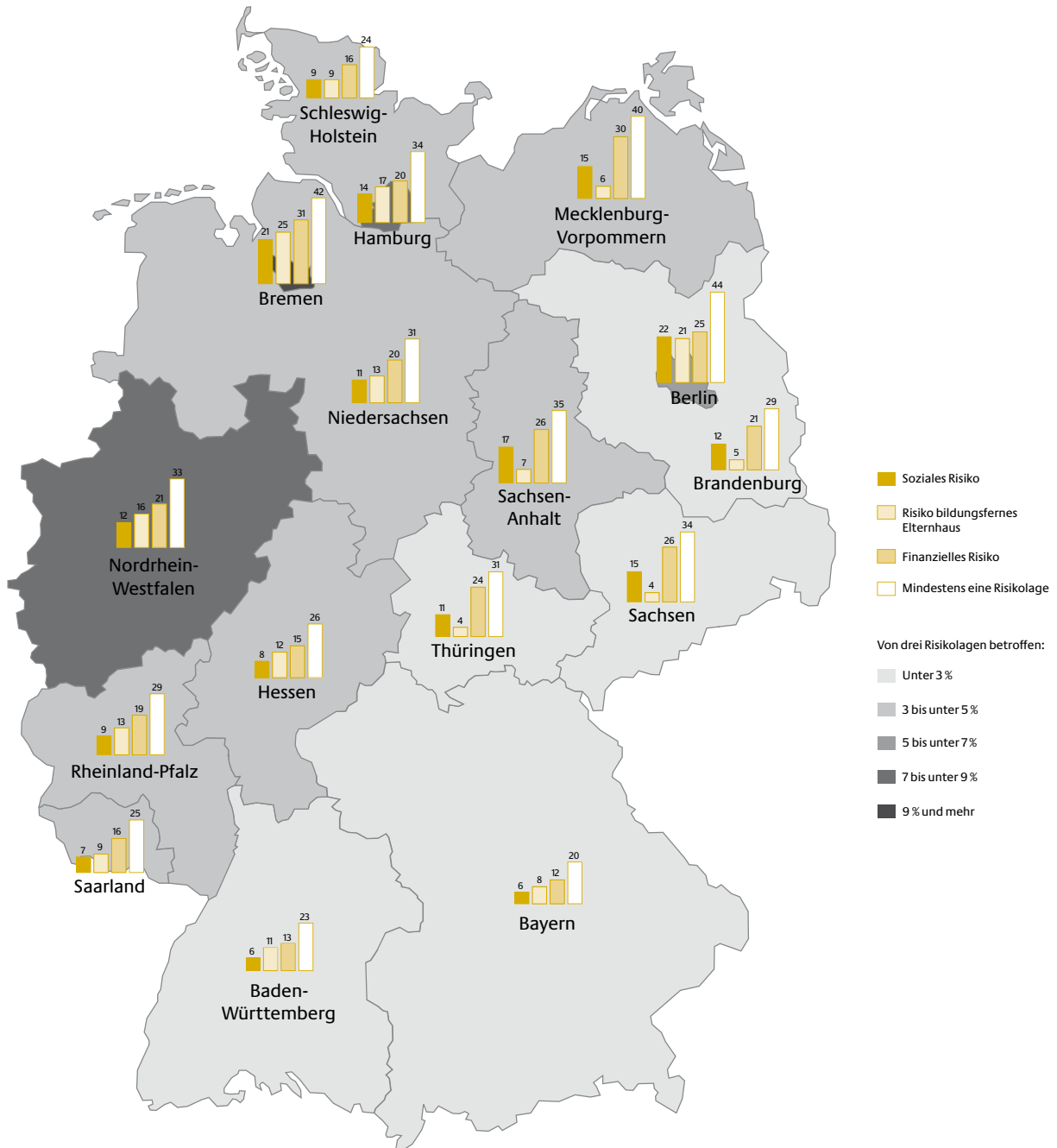
Es „besteht auch ein Zusammenhang zwischen gesundheitlicher Entwicklung (körperlich und seelisch) und materieller Versorgung. Ernährungs- und Gesundheitsverhalten sind beeinträchtigt (...). Auch emotionale Instabilität und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder sind nicht selten Begleiterscheinungen von Armut und sozialer Ausgrenzung. Darunter leiden nicht zuletzt die Beziehungen zu Gleichaltrigen, die bereits durch den begrenzten Zugang zu materiellen Gütern und Freizeitaktivitäten erschwert werden“ (BMAS 2008, S. 89 ff.).

8 Hierzu ist inzwischen eine große Menge an Literatur erschienen, die allerdings sich nur in wenigen Punkten auf die Kindertageseinrichtungen bezieht. Einen Überblick zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen geben Analysen des *Sachverständigenrats für Migration und Integration* (SVR 2010, S. 137 ff.), die aktuellen Bildungsberichte (2010, 2008, 2006), Overwien/Prengel 2007 sowie eine aktuelle Studie der *Bertelsmann Stiftung* (www.chancen-spiegel.de)

9 Aufschluss geben hierzu auch kommunale Monitorings und föderale Sozialberichterstattungen sowie die Berichterstattung der *Bertelsmann Stiftung*.

10 Zur *Definition von Armut* und zu den *Auswirkungen von Armutslagen auf Kinder*: Hurrelmann/Andresen 2010 (World Vision Kinderstudie); OECD 2009; Studie mit KiTa-/Grundschulkindern von ISS-AWO: Holz 2006, 2003; Holz u.a. 2006; Hock u.a. 2000. Zur *Lage von Kindern*: UNICEF 2010; Andresen 2008. Zur *Kinderarmut*: Hübenthal 2009. *Überblickswerke*: Herwartz-Emden u.a. 2010, S. 23 ff.; Andresen 2008; Walper 2008.

Abbildung 3: Anteil der unter 18-Jährigen nach Risikolagen der Eltern im Jahr 2010 (in %)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 26 nach Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus.

Ergebnisse aus kindzentrierter Sozialberichterstattung geben Hinweise darauf, dass Kinder¹¹ Armutslagen in der Familie unterschiedlich bewältigen (Walper/Riedel 2008).

Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen haben in vielfacher Weise mit diesen Konstellationen zu tun. Insbesondere in Einzugsgebieten, in denen viele Familien in Armutslagen leben, ergeben sich für die Arbeit in den Kindergruppen komplexe Herausforderungen. Auf fachlicher Ebene sollten Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in die Lage versetzt werden, die jeweiligen Sozialisationskontexte der Kinder und ihrer Familien analysieren zu lernen, um entsprechend lebensweltorientierte Strategien für deren individuelle Unterstützung anbieten zu können.

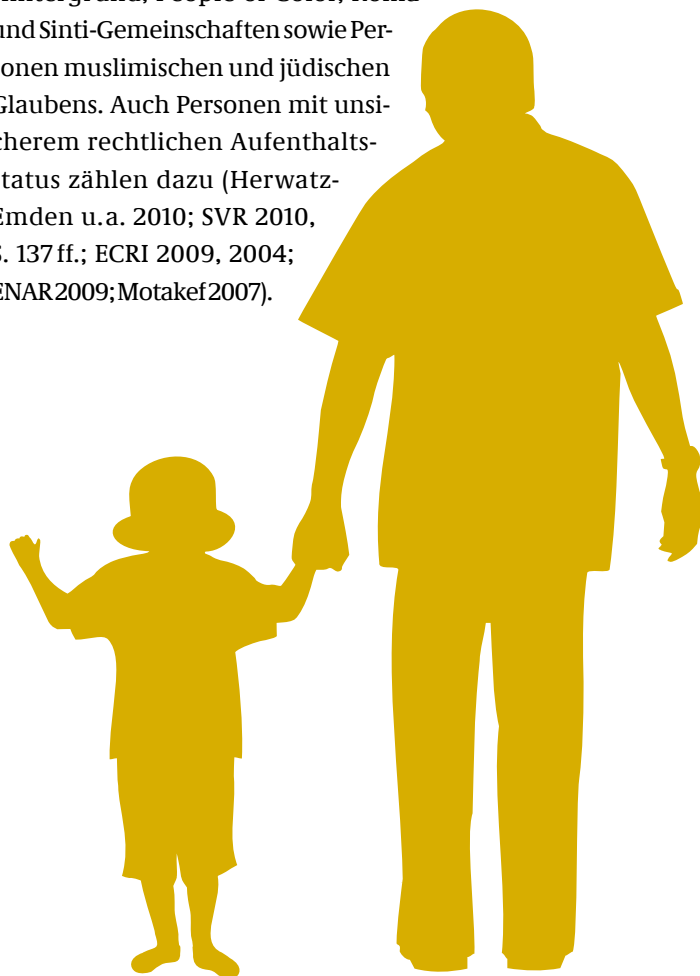
Auch Auswirkungen sozialer Segregation beeinflussen die Lebenslagen von Kindern. Insbesondere in Ballungsräumen weisen Kindertageseinrichtungen, die in räumlicher Nähe voneinander liegen, eine deutlich verschiedene Verteilung von Kindern in Bezug auf sozialen Status und Migrationshintergrund der dort lebenden Familien auf. Diese Entwicklungen werden seitens bildungspolitischer Berichterstattung problematisiert (Baumert 2011; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Leu 2007).¹²

Strategien zur Armutsminderung erfordern auf politischer Ebene eine finanzielle Umverteilung und Strategieentwicklung in direktem Bezug zu kontinuierlichen sozialräumlichen Analysen der Lebenslagen und Bedarfe von Kindern und Familien (ebd.; Bertram 2011; BMAS 2008, S. 101).¹³

Auch der rechtliche Aufenthaltsstatus der Kinder kann eine Risikolage für Kinder darstellen. So haben Kinder, Familien und Geschwisterkinder als Asylsuchende, als Illegalisierte oder als Flüchtlinge mit

Duldungsstatus oft jahrelang permanente Bleibeunsicherheit auszuhalten: „Diese existenzielle Unsicherheit verhindert eine mittelfristige Lebensplanung“ und bewirkt bei Kindern Verlostängste, Verunsicherung, Hilflosigkeit und Zukunftsängste (Söhn 2010).

Mit Blick auf soziale Risikolagen ist auch zu berücksichtigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Familien aufwachsen, die auf unterschiedliche Weise aufgrund ihrer Sprache, Kultur, Religion oder körperlichen Merkmale Diskriminierungserfahrungen machen. Die Erfahrungen beziehen sich auf den regulierten Zugang zum Arbeitsmarkt, auf regulierte rechtliche und politische Teilhabemöglichkeiten sowie auf die soziale Stereotypisierung, Defizitwahrnehmung und Abwertung in der öffentlichen Debatte sowie im Bildungswesen. In Deutschland sind dies laut aktueller EU-Berichterstattung vor allem Familien mit arabischem und türkischem Hintergrund, People of Color, Roma und Sinti-Gemeinschaften sowie Personen muslimischen und jüdischen Glaubens. Auch Personen mit unsicherem rechtlichen Aufenthaltsstatus zählen dazu (Herwatz-Emden u.a. 2010; SVR 2010, S. 137 ff.; ECRI 2009, 2004; ENAR 2009; Motakef 2007).



11 Die Daten beziehen sich auf Kinder im Grundschulalter und älter.

12 Für aktuelle Daten vgl. Bock-Famulla/Lange 2011

13 KECK Atlas der Bertelsmann Stiftung, die das Instrument sozialräumlicher Lebenslagenerhebung für junge Kinder etablieren will (www.keck-atlas.de).

2.3 Exkurs: Standards in Bildungsplänen und Qualitätsinstrumenten

Die Bildungspläne der Bundesländer sind bildungspolitische Instrumente der Qualitätsentwicklung und Steuerung. Sie liefern normative Orientierungsrahmen für die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen, auf die die Fachkräfte sich in ihrem Handeln beziehen sollen. Dies gilt auch für die Gestaltung der pädagogischen Praxis im Umgang mit kultureller Differenz.

Im Folgenden wird ein Kurzüberblick über Ergebnisse einer diesbezüglichen Sichtung der Bildungspläne gegeben:¹⁴

- Welches Bild vom Kind liegt den Plänen zugrunde?
- In welchen Bereichen werden ethnisch-kulturelle Aspekte berücksichtigt?
- Welche Anforderungen werden an Fachkräfte gestellt?

Die Realität von Deutschland als Einwanderungsgesellschaft wird zwar in nahezu allen Bildungsplänen als gesellschaftliche Grundsituation beachtet. Allerdings gibt es deutliche Varianz, wie intensiv ethnisch-kulturelle Differenz dann in den Prinzipien zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit aufgegriffen wird.

Bild vom Kind

Ein großer Teil der Bildungspläne nimmt einen diversitätsbewussten Blick auf Kinder ein. Beispielhaft dafür ist das *Berliner Bildungsprogramm*, „das die Bedingungen von Diversität und Differenz

systematisch einarbeitet“ (Neumann 2005, S. 197) sowie „Gleichheit und Unterschiede“ als eine der zentralen Grundlagen ihres Bildungsverständnisses versteht, mit der Anforderung, die individuelle Verschiedenheit der Kinder anzuerkennen und zu achten (BBP 2004, S. 21 ff.). Die Berücksichtigung ethnischer Diversität wird als Querschnittsthema für die Bildung und Erziehung von allen jungen Kindern erachtet, und auch durchwegs immer wieder in den Aufgabenbereichen und Handlungsanforderungen aufgegriffen.

Auch in den Bildungsplänen von *Baden-Württemberg* (2009, S. 34 ff.), *Bayern* (2008, S. 129 ff.), *Nordrhein-Westfalen* (2010, S. 28 ff.) und *Thüringen* (2008, S. 22 ff.) wird dazu aufgefordert, dass Fachkräfte sich der Relevanz soziokultureller Vielfalt bewusst sind (vorrangig zu Gender, Ethnizität, körperlichen Fähigkeiten, sozialem Status, Religion/Weltanschauung und Begabung) und diese als fachliche Grundorientierung in ihrer Arbeit kontinuierlich berücksichtigen.

Im *Bildungsplan Schleswig-Holstein* gilt beispielsweise die „interkulturelle Orientierung – die Berücksichtigung des Verhältnisses unterschiedlicher Kulturen“ (SH 2009, S. 19) als eine Querschnittsdimension pädagogischen Handelns, in *Bayern* ist die Berücksichtigung ethnischer Diversität ein handlungsübergreifender Bildungsbereich (BY 2008, S. 129 ff.) und im *Bildungsplan Sachsen-Anhalt* wird erwartet, dass sich die Fachkräfte „in einer pluralen Gesellschaft (...) darauf einstellen, dass jedes Kind ‚besondere‘ Bedürfnisse, aber auch ‚besondere‘ Eigenschaften, Fähigkeiten und Begabungen hat“ (SAA 2004, S. 35 ff.).

In diesen Bildungsplänen wird ein ressourcenorientierter Blick auf Kinder erwartet, der sie in ihren Kompetenzen und Potenzialen sowie in ihrer konkreten soziokulturellen Lebenslage differenziert wahrnimmt. Manche Bildungspläne gehen von einem differenzsensiblen Bild vom Kind aus, die Ausführungen lassen allerdings dann eher darauf schließen, dass deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund eher im Blick sind und Kinder mit Migrationshintergrund vorwiegend in ihrer ethnischen Zugehörigkeit wahrgenommen werden (BB o.J.; HS 2007; NI 2005; HB 2004).

14 Eine diesbezügliche Analyse liegt bislang nicht veröffentlicht vor. Erfasst wurden die Bildungspläne *Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein*. Die Analyse lässt sich hier nicht erschöpfend darstellen, da nur zentrale Charakteristika skizziert werden. Vgl. zu ersten Einschätzungen: Diehm 2009; Neumann 2005, S. 197f.

Mein Dank gilt Anja Jungen für die Mitarbeit an diesem Kapitel.

Ebenen pädagogischer Qualität

Die Bildungspläne beziehen tendenziell die pädagogische Qualität zum Umgang mit kultureller Diversität primär auf die Ebene der Arbeit mit dem Kind.

Die Zusammenarbeit mit Eltern wird als eine wichtige Variable für eine gute interkulturelle Praxis gesehen (SH 2009; HB 2004; SAA 2004, S. 86). Aussagen zur Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund werden punktuell zusätzlich gemacht, beispielsweise die Anforderung, Dolmetscher zur Verständigung anzubieten (NI 2005, S. 43; RHP 2004) oder zusätzliche Angebote bereitzuhalten, beispielsweise Informationen zur sprachlichen Entwicklung der Kinder und zum deutschen Bildungssystem oder zu Deutschkursen (HS 2007, S. 108 ff.; RHP 2004, S. 60). Der Großteil der Ausführungen bezieht sich nicht auf eine als kulturell, sprachlich und religiös vielfältige verstandene Elternschaft.

Die Bildungspläne *Sachsen-Anhalt* und *Berlin* gehen explizit von einer grundsätzlichen Verschiedenheit der Familien aus und fordern, die Werte und Orientierungen jeder Familie im Kontakt mit Eltern herauszufinden, sich mit Eltern kontinuierlich darüber auszutauschen und die Familienkulturen in der Arbeit wertschätzend zu berücksichtigen (BBP 2004; SAA 2004, S. 62 ff.). Die Anforderung, auch Teilhabebarrrieren zur Beteiligung und Kooperation mit Eltern bzw. Familien zu berücksichtigen (Neumann 2005, S. 187 ff.) wird teilweise eingearbeitet, allerdings nicht systematisch. Zur Gemeinwesenarbeit werden in den Bildungsplänen unterschiedlich intensive Ausführungen gemacht, diese gehen jedoch eher punktuell auf migrationsrelevante Angebote ein.

Bildungsbereiche mit explizitem Bezug zu ethnisch-kultureller Vielfalt

Eine Vielzahl der Bildungspläne berücksichtigt ethnisch-kulturelle Aspekte, und zwar vorrangig in folgenden Bildungsbereichen:

- Sprachen und Kommunikation,
- Identität und Gesellschaft,
- Religion und Weltanschauung (z.B. *Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein*).

Einige Pläne beziehen sich auf einen oder zwei dieser Bereiche (HB 2004; NS 2004; SAA 2004). Eine Ausnahme bildet das Bildungsprogramm *Berlin*. Es ist gekennzeichnet durch eine konsequente Berücksichtigung ethnisch-kultureller Diversität in allen Bereichen des Bildungsprogramms. Differenzsensible Perspektiven werden für die pädagogische Qualität in allen Bildungsbereichen eingeführt (z.B. Bildnerisches Gestalten, Musik, Mathematisch-naturwissenschaftliche Grunderfahrungen) und die Perspektive von Diversität als Querschnittsdimension mit Hilfe von Reflexionsfragen systematisiert.

Nachfolgend werden die Bildungsbereiche erläutert.

*Bildungsbereich Sprache(n), Schrift und Kommunikation*¹⁵

Als fachliche Anforderung wird formuliert, dass Erzieherinnen und Erzieher sprachliche Bildungsprozesse im Alltag der Kindertageseinrichtungen anregen. Dabei geht es vorrangig um zwei Aspekte:

- *Erwerb der deutschen Sprache unterstützen*
Ein besonderer Unterstützungsbedarf für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wird betont. Die Anforderung an Fachkräfte liegt darin, den Bedarf individuell zu identifizieren und Kinder im Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen. Die Relevanz der Familiensprache für diesen Prozess wird unterschiedlich gewichtet. Für die Förderung der deutschen Sprache wird eine gezielte Einbeziehung der Eltern erwartet, entweder in Form von familienorientierten Programmen zur Sprachförderung oder kontinuierlicher Elternarbeit.

Einige Bundesländer ergänzen diese Aussagen um weitere Dokumente und Verfahren explizit zur sprachlichen Bildung und formulieren detaillierte Anforderungen an Fachkräfte (vgl. Kap. 2.4.2.2).

¹⁵ Die Darstellung ist hier kurz gehalten, da Analysen hierzu verfügbar sind (Reich 2008) und sich die Standards durch die Einführung von Sprachentwicklungsverfahren auch verändert haben (vgl. Kap. 2.4.2.2).

– *Respekt für Mehrsprachigkeit vermitteln*

Viele Bildungspläne betonen das vorrangige Ziel sprachbezogener Bildungsarbeit, nämlich die „Neugierde auf fremde Sprachen zu entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung an(zu)sehen“ (HS 2007, S. 69). Im Bildungsplan *Rheinland-Pfalz* heißt es dazu: „Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, zu erfahren und zu entdecken, dass es viele verschiedene Sprachen gibt, die alle die gleiche Funktion erfüllen, und Lust am Lernen einer anderen Sprache vermitteln“ (RHP 2004, S. 23).

In mehrsprachigen Kontexten wird erwartet, die Familiensprachen zu kennen, sie wertzuschätzen und aktiv im Alltag der Kindertageseinrichtung zu repräsentieren mit dem Anspruch, dass „die Erstsprache mit ihrer Identität stiftenden Funktion einen Platz haben“ muss (NI 2005, S. 20). Beispiele für Formen der Umsetzung sind mehrsprachige Kinderbücher, die Beschäftigung mit verschiedenen Schriften sowie die Durchführung mehrsprachiger Aktivitäten (z.B. Vorlesen, Theaterspiel, Arbeit mit mehrsprachigen Hörmedien und Liedern).

Einige Bildungspläne erwarten, dass die zwei- und mehrsprachigen Kompetenzen der Kinder



aktiv entwickelt werden sollten: „Es gilt, die spezifischen Entwicklungsprofile und Bedürfnisse von mehrsprachig aufwachsenden Kindern wahrzunehmen und zu nutzen“ (BY 2008, S. 209 ff.; HS 2007, S. 67; BBP 2004), unter anderem auch durch die Einbindung bilingualer Konzepte (SH 2009, S. 33). Laut Bildungsplan *Sachsen-Anhalt* geht es insbesondere darum, „jedem Kind erste Erfahrungen mit unterschiedlichen Sprachen zu ermöglichen“ (SAA 2004, S. 50).

Bildungsbereich Religion und Weltanschauung

Einige Bildungspläne treffen Aussagen zur Relevanz von Religion und Weltanschauung für die Bildung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In acht Bundesländern sind diese einem eigenen Bildungsbereich zugeordnet. Anforderungen an die Fachkräfte unterscheiden sich nach dem Stellenwert, dem religiöses Leben in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen zugewiesen wird. Der Bildungsplan *Rheinland-Pfalz* formuliert dazu Folgendes: „Religiöse Bildung ist Teil der allgemeinen Bildung und jeder Kindertageseinrichtung aufgegeben“ (RHP 2004, S. 28).

Die Bildungspläne *Bayern*, *Baden-Württemberg* und *Hessen* gehen von der vorrangigen Bedeutung christlicher Inhalte aus, die es auch in Kindertageseinrichtungen zu vermitteln gelte: „Das Kind erhält die Möglichkeit, religiöse Erfahrungen zu sammeln (...) Es erfährt die christliche und humanistische Tradition, nach ethischen Grundsätzen zu handeln und religiöse und kulturelle Werte zu achten“ (HS 2007, S. 80).

Einige Bildungspläne formulieren übergreifende Anforderungen an Fachkräfte: Offen zu sein für die Sinnfragen der Kinder und diese aufzugreifen, wenn sie von Kindern zum Thema gemacht werden und Kinder für religiöse und weltanschauliche Fragen zu sensibilisieren, unter anderem durch die Entdeckung von Festen und Ritualen verschiedener Glaubensgruppierungen. Kindern soll es ermöglicht werden, einen aufgeschlossenen und unbefangenen Umgang mit Religionen zu erfahren, sich mit verschiedenen Formen des Glaubens sowie mit Werten und Normen auseinanderzusetzen sowie

die eigene kulturelle und religiöse Einbindung wahrzunehmen.¹⁶

Manche Bildungspläne betonen auch die Anforderung, dass Kinder Grundwissen zu zentralen Elementen der Religionen (z.B. Bibeltexte, Legenden, religiöse Schriften und Symbole) erlangen und ein Grundverständnis für die Bedeutung von Religion im Leben von Menschen erwerben sollen (BY 2008, S. 175 f.; HS 2007, S. 81).

Im Bildungsplan *Bayern* finden sich Anregungen für Aktivitäten und Hinweise zur Vernetzung mit anderen Bereichen und Ebenen der Bildung (BY 2008, S. 180 ff.). Andere Bildungspläne gehen auf weltanschauliche und religiöse Bezüge wenig ein (BBP 2004; SAA 2004).

Bildungsbereich Identität und Gesellschaft

Einige Bildungspläne thematisieren Lernziele für Kinder mit Bezug auf ethnische Diversität in eigenen Bildungsbereichen, wie „Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft“ (HB 2004, S. 22 ff.), „Kultur, Gesellschaft und Politik“ (SH 2009, S. 38 f.), „Soziale und kulturelle Umwelt“ (BBP 2004, S. 54 ff.), andere nicht oder nur punktuell.

Kindertageseinrichtungen sind danach Orte, an denen Kinder mit Kindern unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit in Kontakt kommen. Als grundlegendes Ziel der Bildungs- und Erziehungspraxis in Kindertageseinrichtungen wird angegeben, dass Kinder Wertschätzung und Achtung für ihre eigene Herkunft sowie Offenheit und Anerkennung für kulturelle Verschiedenheit entwickeln lernen, verbunden mit einem Grundwissen über Gemeinsamkeit und Verschiedenheit:

Kinder sollten in der Gruppe unterstützt werden, „mit Unterschieden zwischen den Kindern konstruktiv und einfühlsam umzugehen, ihr Gegenüber, dessen moralische Werte und religiöse Überzeugungen zu achten, Rücksicht aufeinander zu nehmen und um Gerechtigkeit besorgt zu sein“ (HB 2004, S. 23). Im Bildungsplan *Berlin* sind diese Ziele konkretisiert in *Ichkompetenzen*,



Sachkompetenzen und Sozialkompetenzen (BBP 2004, S. 55 f.).

Erwartet wird, dass die Fachkräfte mit den Kindern die auftretenden Erfahrungen der Differenz thematisieren, solche Prozesse aktiv gestalten und diese für Kinder auch anregen, d.h. sie als „Chance für Bildungserfahrungen“ nutzen (SH 2009, S. 39). Dieses soziale Lernen wäre dem Aufbau von Kompetenzen für das Handeln in multikulturellen Kontexten hilfreich und daher integrales Element der diesbezüglichen pädagogischen Arbeit:¹⁷

„Eine wesentliche Aufgabe der Erzieherin wird sein, die Kinder im Erkenntnisprozess von Differenzenerfahrungen darin zu unterstützen, ihr Gegenüber als vollwertige, achtenswerte Bezugsperson mit ihren jeweiligen Besonderheiten schätzen zu lernen und als notwendigen, unverzichtbaren Interaktionspartner für die Aneignung von Raum und Welt anzuerkennen“ (SAA 2004, S. 58).

Erzieherinnen und Erzieher sollen Kinder in ihrer kulturellen Identität wertschätzen und stärken, so die Anforderung an die Fachkräfte. Die enge Kooperation mit Eltern sei dafür unabdingbar, auch, um im Gespräch mit ihnen und mit dem Kind herauszufinden, welche kulturelle Zugehörigkeit das individuelle Kind hat, da diese nicht in Form von Nationalität zugeschrieben, sondern entlang der gelebten Familienkultur identifiziert wird. Dabei

16 BW 2009, S. 137 ff.; SH 2009, S. 42; BY 2008, S. 173 ff.; HS 2007, S. 80 f.; NI 2005, S. 31; HB 2004, S. 24; RHP 2004, S. 28 ff.

17 SH 2009, S. 38 ff.; BY 2008; SAA 2004, S. 57 ff.

ist auch die Anforderung an die Fachkraft zu erkunden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Kindergemeinschaft hinsichtlich Familienformen, Gewohnheiten, Stellenwert von Sprachen und Migrationserfahrung festzustellen sind.

Die pädagogische Fachkraft selbst hat für die Umsetzung der Ziele eine neugierige und anerkennende Haltung gegenüber den Kindern mit ihren vielfältigen Zugehörigkeiten im Kleinen und den Phänomenen verschiedener Kulturen im Großen zu entwickeln und zu zeigen; sie sollte auch ihre eigene Selbstverständlichkeit hinterfragen, wenn es um kulturelle Aspekte geht, beispielsweise um Musik, Essen, Rollenbilder oder Religionen (SH 2009, S. 39 ff.; BY 2008, S. 146 ff.).

Einige Bildungspläne geben Anregungen, wie die Ziele in der Projektarbeit, in der Raumgestaltung, im Alltag sowie mittels Spielmaterialien umgesetzt werden könnten (BY 2008, S. 143 ff.; BBP 2004, S. 55 ff.).

Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

In den Ausführungen der Bildungspläne ist eine Reihe von Anforderungen an pädagogische Professionalität formuliert. Diese bleiben überwiegend implizit, da die Ausführungen auf der Ebene von Standards formuliert sind.

Im Bildungsplan *Schleswig-Holstein* werden für einige Bildungsbereiche die Anforderungen konkretisiert, die eine Orientierung zur Umsetzung der Standards in die Praxis liefern. Im Bildungsprogramm *Berlin* werden Anforderungen implizit in den Reflexionsfragen formuliert und als „Aufgaben der ErzieherInnen“ für die Umsetzung konkretisiert, mit Blick auf die Gestaltung des Alltags, auf die Auswahl von Spielmaterialien und Spielanregungen sowie auf die Projektarbeit. Auch im Bildungsplan *Bayern* werden Leitprinzipien und Anregungen für die pädagogische Arbeit formuliert, die den Transfer der Standards für die Übersetzung in die Praxis unterstützen sollen.

Der Transfer der Inhalte der Bildungspläne in die Praxis, orientiert an den dort formulierten Standards, ist eine Anforderung an die Fachkräfte, die einen wesentlichen Parameter für die pädagogische Qualität der Arbeit bildet.

Der Transfer der Qualitätsansprüche in die Praxis ist jedoch herausfordernd und gerade beim *Wie* der methodischen Umsetzung kommt es zu Unsicherheiten und Problemen. Dieser Prozess ist professionell zu begleiten: „Die Implementation des (...) Bildungsauftrags ist (...) nur mit einer aktiven Beteiligung des Personals selber und mit einem adäquaten Unterstützungssystem möglich (z. B. Zielvereinbarungen, pädagogische Beratung oder Fortbildung“ (Neumann 2005, S. 197).



Qualitätsentwicklung

Eine Strategie zur Einschätzung und Entwicklung pädagogischer Qualität und Professionalität bilden Instrumente der Qualitätsentwicklung.¹⁸ Neben einigen trägerspezifischen Qualitätsverfahren sind bundesweit die Verfahren von *QuaSi – Qualität im Situationsansatz* (Preissing/Heller 2009) und die von *PädQuis* entwickelten Verfahren zum *Nationalen Qualitätskriterienkatalog* und *KES-R* (Tietze/Viernickel 2007; Grenner u. a. 2005) bekannt, in denen Qualitätsmaßstäbe für die Einschätzung der pädagogischen Arbeit definiert sind. Beide Verfahren berücksichtigen kulturelle Diversität in eigenen Qualitätsansprüchen.

¹⁸ Es wäre weiterführend, die Qualitätsinstrumente einer tiefer gehenden Analyse zu unterziehen. An dieser Stelle kann lediglich ein Überblick gegeben werden.

Im *QuaSi-Verfahren* wird Kultur in den theoretischen Grundsätzen zu „Gleichheit und Differenz“ aufgeführt sowie in den sogenannten konzeptionellen Grundsätzen 1 und 9 für die Einschätzung pädagogischer Qualität berücksichtigt. Vier Bereiche kommen dabei in den Blick:

- Die Wahrnehmung und Nutzung der Bildungschancen, die sich aus der ethnisch-diversen Zusammensetzung der Kinder ergibt,
- die Förderung sprachlicher Fertigkeiten unter Berücksichtigung der Familiensprache,
- das aktive Eintreten gegen Vorurteile und Diskriminierung,
- das Anregen der Beschäftigung mit Facetten der Internationalisierung z.B. durch Fremdsprachen, Musik, Medien (Preissing/Heller 2009, S. 71 ff., S. 196–214).

Standards zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit werden bei Wolfgang Tietze u. a. 2007 ebenfalls in einem eigenen Qualitätsbereich (Qualitätsbereich 15: Interkulturelles Lernen) definiert. Sie werden anhand von sechs Leitgesichtspunkten konkretisiert: Planung, räumliche Bedingungen, Erzieherin-Kind-Interaktion, Materialien, Partizipation und Individualisierung (Tietze/Viernickel 2007, S. 207 ff.).

Die Qualitätsbestimmungen im *PädQuis-Verfahren* sind an der Zusammensetzung der Gruppen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund orientiert. Kinder mit Migrationshintergrund werden als eigene Gruppe gefasst, die „andere Herkunftskulturen“ haben, was problematische Verengungen bewirkt hinsichtlich des Bilds vom Kind und der Anwendbarkeit für Kindergruppen in anderen Kontexten (Blaschke 2006).

Die Qualitätsverfahren sind nicht direkt mit den Qualitätsansprüchen der Bildungspläne gekoppelt, es besteht hier also eine gewisse Divergenz zwischen den in den Qualitätsverfahren formulierten Ansprüchen und denen in den Bildungsplänen. Zudem haben Träger von Kindertageseinrichtungen eigene Qualitätsverfahren mit eigenen Schwerpunkten.

Fazit

Die Bundesländer definieren keine einheitlichen Qualitätsmaßstäbe für den Umgang mit kultureller Diversität. Zwar gibt es eine gewisse Einheitlichkeit hinsichtlich der Bildungsbereiche, in Quantität und Differenziertheit der Ausführungen unterscheiden sich die Pläne jedoch recht deutlich (Diehm 2009). Damit ist nahegelegt, dass die Fachkräfte in den jeweiligen Bundesländern aufgrund der unterschiedlichen Vorgaben ihre professionelle Praxis verschieden ausrichten werden.

Programmatische Vorgaben, die soziokulturelle Diversität als Normalfall in den Kindertageseinrichtungen annehmen, bilden international zunehmend eine Grundlage für frühpädagogische Curricula (Fthenakis/Oberhuemer 2010). Die auch für Inklusion zentrale Perspektive, dass Kinder in vielfältigen Lebenslagen aufwachsen und von Heterogenität als Normalität ausgegangen wird, hat mehrheitlich Eingang in die Bildungspläne gefunden. Die Differenzsensibilität der Bildungspläne spiegelt dabei nicht immer die Diversität des föderalen Kontexts.

Das Bild vom Kind, das den föderalen Bildungsplänen zugrunde liegt, variiert: In manchen Bildungsplänen wird Kultur als ein Vielfaltsmerkmal *aller* Kinder definiert gegenüber Auffassungen, in denen Kinder mit Migrationshintergrund eine eigene „spezifische“ kulturelle Gruppe bilden. Die Bildungspläne spiegeln dieses Spannungsfeld wider, das für diversitätsbewusste Pädagogik kennzeichnend ist, nämlich die Spannung, spezifische Inhalte für bestimmte Zielgruppen darzustellen mit der Gefahr, diese zu „besondern“ versus dem Risiko, Inhalte *ohne jegliche* Berücksichtigung der diversen Lebenslagen der Familien darzustellen.

Die für Inklusion zentrale Perspektive der Anerkennung findet sich in nahezu allen Bildungsplänen wieder: Familienkulturen und Familiensprachen sind wertzuschätzen, in der Arbeit aufzugreifen, die Kinder sind in ihrer Identität individuell zu stärken. Die Perspektive der Antidiskriminierung, der Aufmerksamkeit für Benachteiligungsrisiken in Kindertageseinrichtungen auf Ebene der pädagogischen Arbeit, ist allerdings weitaus weniger präsent.

2.4 Pädagogische Professionalität: Handlungsfelder und Merkmale

2.4.1 Eckpfeiler einer „interkulturellen“ Frühpädagogik

Theoretische Grundlagen bilden wichtige Bezugspunkte für pädagogische Fachkräfte, um ihr Handeln fachlich zu begründen und es kritisch zu reflektieren. Der Wissensstand zum Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt in Kindertageseinrichtungen ist bis dato wenig systematisiert.

Aktuelle Standardwerke der Frühpädagogik geben den Wissensstand inzwischen mehr und mehr wieder (Bamlert 2010; Sauter 2010; Kasüschke/Gildhoff 2008; Filtzinger 2006). Eine Einordnung zum Stand der Forschung steht jedoch noch weitgehend aus.¹⁹

Im Folgenden werden Grundlagen der aktuellen Fachliteratur aus Frühpädagogik und Interkultureller Pädagogik dargestellt.²⁰

Kindertageseinrichtungen sind Teil gesellschaftlicher Verhältnisse. Die Rechte von Kindern auf Verschiedenheit und auf Freiheit von Diskriminierung zu wahren, leitet das pädagogische Handeln der Fachkräfte.

Grundlegend für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist, auf die Bedarfe und Verschiedenheit von Kindern und ihrer Familien einzugehen. Sie haben den gesetzlichen Auftrag, sich an der Lebenswelt der Kinder zu orientieren:

Das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot von Kindertageseinrichtungen „soll sich am Alter und dem Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine *ethnische Herkunft* berücksichtigen“ (SGB VIII, § 22 (2)).

In diesem Zusammenhang ist es für Fachkräfte erforderlich, sich ein fachliches Verständnis über die Gesellschaft anzueignen, in der die Kinder aufwachsen; Ausgangspunkt ist die Anerkennung ethnischer, sprachlicher und religiöser Pluralität als „gesellschaftliche Grunderscheinung“ in Deutschland (Jungk 2011, S. 90). Marianne Krüger-Potratz und Ingrid Gogolin (2010, S. 27 ff.) liefern einen informierten Überblick über die mit Migration eng verbundene Geschichte Deutschlands.

Dabei geht es auch darum, sich ein fachliches Verständnis der Begriffe *Integration* bzw. *Inklusion* zu erarbeiten. In der pädagogischen Fachliteratur setzt sich ein Verständnis durch, das Integration als wechselseitigen Prozess begreift, indem das Recht auf Teilhabe an gesellschaftlichen Verhältnissen priorisiert wird. Soziale Kohäsion als wünschenswerter Zustand der Gesellschaft, wie er mit Prozessen wie Integration erreicht werden soll, ist angesichts der Pluralität der Gesellschaft mit einseitigen Anpassungserwartungen (Assimilation) an bestimmte Gruppen nicht zu erreichen. Vielmehr gehe es darum, strukturelle Voraussetzungen zu schaffen, dass eine maximale Teilhabe aller an den Funktionssystemen erreicht wird, unabhängig von persönlichen Merkmalen wie Alter, Ethnizität, Religionszugehörigkeit, körperliche Fähigkeiten (Mecheril u. a. 2010, S. 42 ff.; Hamburger 2009, S. 14 ff; Auernheimer 2007, S. 58 ff.).

Die Funktionssysteme, darunter auch Kindertageseinrichtungen, müssten sich, um maximale Teilhabe aller zu erreichen, sensibel zeigen für die Bedarfe und Verschiedenheit der jeweiligen Personen und auf dieser Basis Partizipation erhöhen. Dabei geht es auch darum zu erkennen, dass Personen nicht alle in gleicher Weise Zugang zu Ressourcen haben sowie ein unterschiedliches Risiko tragen,

¹⁹ Erste Einordnungen des Forschungsstands finden sich bei: Baumert u. a. 2011; Betz 2010; Diehm 2009; ZFE 2008.

²⁰ Vertiefend für Interkulturelle Pädagogik: Baros u. a. 2010; Gomolla 2010; Nieke 2010; Roth 2010; Hamburger 2009; Allemann-Ghionda 2009; Nohl 2006.

von gesellschaftlichen Systemen ausgegrenzt zu werden. Kindertageseinrichtungen sind als bedeutende gesellschaftliche Sub-Systeme zu begreifen, in denen die Teilhabe aller Kinder an Bildung, Erziehung und Gesellschaft realisiert werden soll (Jungk 2011 b; Diehm 2009; Nohl 2008; Neumann 2005, S. 178 ff.; Diehm/Radtke 1999, S. 162 ff.).

Pädagogische Strategien zum Umgang mit kultureller Differenz in Kindertageseinrichtungen sind daraufhin zu prüfen, inwiefern sie das *Recht auf Verschiedenheit* als auch das *Recht auf Gleichheit* im Sinne von Nicht-Benachteiligung einlösen (Jungk 2011).

Handlungsleitend ist, dass jedes Kind ein Recht darauf hat, in seiner Identität wertgeschätzt zu werden und Erfahrungen im Umgang mit Differenz machen kann (Recht auf Verschiedenheit). Ziel und Aufgabe des pädagogischen Handelns ist es, die diversen Lebenslagen von Kindern im pädagogischen Handeln wertschätzend aufzugreifen. Dabei ist dafür zu sorgen, dass kein Kind aufgrund seiner phänotypischen Merkmale, seiner Herkunft, seiner Sprache oder Religion abgewertet oder ausgegrenzt wird (Recht auf Gleichheit).²¹

Fachkräfte und Leitungen von Kindertageseinrichtungen sowie die Träger sollten diese rechtlichen Grundlagen kennen und ihr fachliches Handeln mit den rechtlichen Bestimmungen kritisch in Beziehung setzen können (Maywald 2012; Forum Menschenrechte 2011; Hammes Di-Bernardo/Schneider 2011).

Alle pädagogischen Fachkräfte sollten – unabhängig vom Einzugsgebiet ihrer Arbeitsstätte – in der Lage sein, die sozialen Phänomene der Migrationsgesellschaft fachlich einzuordnen. Das beinhaltet, sich ein Grundwissen über folgende Bereiche zu erarbeiten: „Phänomene der Ein- und Auswanderung sowie der Pendelmigration, Formen

regulärer und irregulärer Migration, Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken als Folge von Wanderungen, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, Konstruktion der und des Fremden, Erschaffung neuer Formen von Ethnizität, migrationsgesellschaftliche Selbstthematisierungen: Diskurse über Migration oder „die Fremden“ (Mecheril u.a. 2010, S. 11, sowie ausführlich bis S. 53). Einführungswerke Interkultureller Pädagogik und Arbeiten aus der Familienforschung, Migrationssoziologie und Migrationspsychologie geben hier einen Überblick.²²

Eine pädagogische Praxis zur Berücksichtigung kultureller Differenz braucht eine Vergewisserung über zugrunde liegende Annahmen.

Professionelles Handeln in sozialen Feldern ist immer auch ein Handeln, das Positionierungen im Umgang mit Differenz erforderlich macht (Kessl/Plöber 2010; Attia 2009). Es gibt inzwischen einige Erfahrungen dazu, welche Strategien sich bei der Berücksichtigung ethnisch-kultureller Zugehörigkeit von Kindern als hinderlich und welche sich als hilfreich herausstellen, um die oben genannten rechtlichen Ansprüche umzusetzen.

Als problematisch werden Strategien der *Gleichbehandlung* eingeschätzt, bei denen Unterschiede zwischen Kindern nicht angesprochen werden: Wenn ignoriert wird, dass Kinder bereits früh Botschaften darüber auswerten, wie Merkmale von Menschen bewertet werden, können Kinder kaum Kompetenzen erwerben, die für ein soziales Handeln im Umgang mit Unterschieden grundlegend sind. Ebenso sind Strategien, die ethnisch-kulturelle

21 Forum Menschenrechte 2011; Motakef 2009, 2006; Lohrenscheid 2007; Overwien/Prengel 2007. Instrumente zur Wahrung des Rechts auf Gleichheit, als Schutzrecht zum Abbau von Ungleichbehandlung aufgrund von Hautfarbe, Ethnizität, Sprache und Religion sind in Deutschland zwar ratifiziert (Anti-Rassismus-Konvention), allerdings nicht in nationale und föderale Gesetzgebung übertragen. Vgl. die Internetressourcen des *Deutschen Instituts für Menschenrechte* (ENAR 2009) und ECRI (2009, 2004).

22 Gogolin/Krüger-Potratz 2010; Mecheril 2010, S. 11–53; Aurnheimer 2007, S. 58 ff. Soziologisches Grundlagenwissen: Scherr 2006. Identität, Hybridität, Rassismen: Eickelpasch/Rademacher 2004; Ha 2004. Familienforschung: Ecarius 2011, 2007; Fischer/Springer 2011.

Zugehörigkeit von Kindern besonders hervorheben, wenig förderlich, da das Risiko besteht, Kinder auf diese Zugehörigkeit festzuschreiben und zu reduzieren (Ulich u.a. 2010; Wagner 2010, 2009, 2001; Diehm 1995).

Auch Strategien, die additive Förderung für bestimmte Kinder bei dauerhafter Trennung von der Gruppe anbieten, befördern das Risiko, Kinder zu stigmatisieren (Mac Naughton 2006).

Fachkräfte sollten die Problematiken der genannten Strategien kennen, um ihr professionelles Handeln daraufhin reflektieren zu können. In der Praxis ist das Abwägen der Handlungsalternativen durchaus spannungsvoll. Es setzt sich das Verständnis durch, dass Unterschiede aufgrund von Sprache, Hautfarbe, Religion etc. mit Kindern angesprochen werden sollten, und zwar auf der Basis von Gemeinsamkeiten (z.B.: „Wir haben alle eine Sprache, jede ist unterschiedlich“; vgl. Kap. 2.4.2.2).

James Banks (2009) und Glenda Mac Naughton (2006) systematisieren Paradigmen, die dazu herangezogen werden, Strategien zu identifizieren, um die ethnisch-kulturellen Hintergründe von Kindern aufzugreifen.²³

Paradigmen zum Umgang mit kultureller Diversität im Bildungswesen

(Auszüge aus Banks 2009, S. 19 ff.):

- **Paradigma der kulturellen Differenz:** Grundannahme ist, dass ethnische Gruppen vielfältige Kulturen leben, die es wertzuschätzen gilt (recognition). Pädagogisches Hauptanliegen ist es, die Bildungseinrichtung derart zu verändern, dass sie die Kulturen der Minderheiten bzw. ethnischen Gruppen respektiert und in ihren individuellen Bezugspunkten repräsentiert.
- **Paradigma der Sprachdifferenz:** Grundannahme ist, dass Kinder einer anderen Erstsprache als

der dominanten Sprache in ihren Bildungsprozessen nicht erfolgreich sind, weil die Sprachdifferenz zwischen Bildungseinrichtung und Familie nicht überbrückt wird. Pädagogisches Hauptanliegen ist die Überbrückung der Sprachdifferenz z.B. durch bilinguale Programme und Ansätze zur Förderung der Erstsprache.

- **Paradigma kultureller Deprivation:** Manche Kinder wachsen in einer Umwelt auf, die sie in ihren Potenzialen begrenzt, kognitive, soziale und kulturelle Fertigkeiten zu erlernen, die für eine erfolgreiche Bildungsbiografie notwendig sind. Pädagogisches Hauptanliegen sind Programme zur Kompensation.
- **Paradigma der Selbstkonzeptbildung:** Kinder aus Minderheitengruppen haben oft ein fragiles Selbstkonzept. Repräsentation ihrer ethnischen Zugehörigkeit kann ihr Selbstwertgefühl fördern und Bildungserfolg erhöhen (Ressourcenorientierung).
- **Paradigma des Antirassismus:** Ungleichheitsverhältnisse bestimmter ethnischer Gruppen im Bildungswesen sind Folge von individuellen, institutionellen und strukturellen Formen von Rassismus. Pädagogisches Hauptanliegen ist, pädagogische Fachkräfte und Kinder zu ermutigen, Rassismus in der Gesellschaft und vor Ort zu verstehen, wahrzunehmen und zu adressieren.

Die Paradigmen beschreiben zentrale Annahmen, die derzeit auch im deutschen frühpädagogischen Diskurs einflussreich sind. Konzepte, Programme und Materialien fußen auf einigen dieser Annahmen. Es ist allerdings in Deutschland im Bereich der Kindertageseinrichtungen noch wenig in der Praxis erforscht, ob und wie diese (mit den Paradigmen verbundenen) Strategien wirken (Baumer u.a. 2011; Diehm 2009).

Die Grundannahmen der oben genannten Paradigmen „Kulturelle Differenz“ und „Antirassismus“ werden nachfolgend ausführlicher dargestellt, da sie wesentliche theoretische Orientierungen für die Gestaltung von Praxis in Kindertageseinrichtungen beschreiben. In der Literatur der Interkulturellen Pädagogik sind sie ebenfalls zu finden und werden eng mit den Begriffen „Anerkennung“ und „Gleich-

²³ Beide Autoren betonen, dass sich die Strategien in der Praxis häufig nicht in dieser Klarheit zeigen, oft auch Mischformen der Paradigmen bestehen, sich jedoch oft am pädagogischen Handeln (implizit) orientieren; vgl. auch Hormel/Scherr 2004 für einen ländervergleichenden Blick auf den Umgang mit migrationsbedingter Differenz.

heit“ als Leitmotive für Interkulturelles Handeln verbunden (Baros u.a. 2010; Gogolin/Krüger-Potratz 2010; Mecheril u.a. 2010; Auernheimer 2007, S. 20 ff; Stender/Rohde 2003).

Das Prinzip der Anerkennung zielt auf den Respekt vor der kulturellen Einzigartigkeit jedes Kindes.

Das Anerkennungs-Prinzip betont das *Recht auf Verschiedenheit*. Im Kontext der Migrationsgesellschaft ist damit spezifisch auch das *Recht auf kulturelle Differenz* gemeint. Anerkennung beinhaltet, dass kulturellen Unterschieden mit Respekt und Wertschätzung begegnet wird, und dass Verhältnisse geschaffen werden, in denen Personen sich in ihrer Individualität beteiligen können und als handlungsfähig ernst genommen werden. Zentral ist dabei eine Vergewisserung darüber, welches Verständnis von Kultur dem pädagogischen Handeln zugrunde gelegt wird. Anerkennung bezieht sich unter anderem auf Haltungen und Praktiken der emotionalen Zuwendung, auf Aufmerksamkeit und auf soziale Wertschätzung für alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft (Gomolla 2010; Mecheril 2010, 2001; Prengel 2006; Rommelspacher 2002; Leu 1999). So lässt sich etwa Mehrfachzugehörigkeit, z.B. sich vietnamesisch und deutsch zu fühlen, explizit als eine unter *vielen* Formen der Identitätsentwicklung begreifen, die es in gleicher Weise wertzuschätzen und zu fördern gilt wie die Identität derjenigen Kinder, bei denen ein homogener ethnischer Hintergrund angenommen wird (vgl. Kap.2.4.2.1). Auch die Realität des häufig mehrsprachigen Aufwachsens von Kindern mit Migrationshintergrund wird im Zugriff von Anerkennung als Ressource verstanden, die es in Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Kinder anzuerkennen und aktiv zu berücksichtigen gilt (vgl. Kap. 2.4.2.2).

Zentrale Qualitätsansprüche sind *Lebensweltorientierung und Biografiebezug, Repräsentation, Beteiligung und Dialog* (vgl. für die Kindertageseinrichtung: Jungk 2011; Ulich u.a. 2010; Wagner 2009,

2003; Neumann 2005, S. 180 ff., Militzer u.a. 2002, S. 35 ff.; Diehm 1995. Vgl. für die Interkulturelle Pädagogik: Mecheril 2010, S. 179 ff.; Auernheimer 2007, S. 119 ff.). Diese können als Qualitätsprinzipien für die Übersetzung des Prinzips der Anerkennung in die pädagogische Praxis gelten. Die Prinzipien werden in allen Handlungsfeldern handlungsorientierend für die Arbeit der Fachkräfte (vgl. Kap. 2.4).

Fachkräfte sollten unterstützt werden, ein eigenes professionelles Verständnis zur Anerkennung kultureller Differenz zu entwickeln und in eine entsprechende Gestaltung pädagogischer Praxis „übersetzen“ zu können.



Kultur bildet eine wichtige Ressource für Sozialisations- und Entwicklungsprozesse junger Kinder. Handlungsleitend ist, kulturelle Referenzsysteme in der Welt jedes Kindes zu erkunden.

Ethnizität bzw. Kultur wird (neben anderen) als eine einflussreiche Ressource für Sozialisations- und Entwicklungsprozesse bei jungen Kindern erachtet (Jungk u.a. 2011; Hammes Di-Bernando/Schreiber 2011; Prengel 2010).

Der fachliche Anspruch ist, eine professionelle Haltung zu entwickeln, die „weder differenzblind noch differenzfixiert“ ist (Mecheril 2002). Nicht „differenzfixiert“ zu sein, bezieht sich darauf, dass Kultur als Differenzlinie nicht immer und zu jedem Zeitpunkt relevant für die Selbst- und Fremdidentifikation ist. Nicht „differenzblind“ heißt, dass die Relevanz von Kultur für die Selbst- und Fremdidentifikation auch berücksichtigt werden sollte. Ähnlich einer Lupe kann eine so verstandene *Kultursensibilität* (Fischer 2009) in der Praxis helfen, Interaktionen und Verhaltensweisen so zu interpretieren, dass Stereotype und Kulturalisierungen vermieden werden können (vgl. Kap. 2.4.2.1).

Es geht um ein differenziertes Verständnis dessen, welche spezifischen Bedeutungssysteme, Wertorientierungen und Rituale im Leben der jeweiligen Familie bzw. der Kinder eine Rolle spielen. Dazu zählen beispielsweise Unterschiede im Verständnis von Zeit und Tagesrhythmus, von Nähe und Distanz, des Zeigens von Affekt und Körperlichkeit, in der Orientierung auf individualistische oder kollektivistische soziale (Familien-)Gefüge und in der Relevanz von Ritualen und Feiern (Borke u. a. 2011; Gonzalez-Mena 2008; Keller 2007). Kultur ist *nicht zwingend* an Nationalitäts- oder Ethnizitätsbezeichnungen zu koppeln. Petra Wagner u. a. (2010, 2003) sprechen beispielsweise bewusst von „Familienkultur“ statt von einer nationalkulturellen Herkunftskultur, die homogen und statisch verstanden werden kann. *Biografiebezug* und *Lebensweltorientierung* stellen wichtige Leitprinzipien dar, um den Anspruch einzulösen, Kultur bzw. Ethnizität als bedeutsame Identitätskategorie in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen (Neumann 2005, S. 196 ff.; Wagner 2003, S. 41 ff.; bereits 1995: Diehm 1995, S. 144 ff.)

Denn in Kontexten zunehmender Heterogenität kann nicht länger von einheitlichen, statischen kulturellen Verfasstheiten ausgegangen werden („die XY sind so und so...“). In den Familien werden sehr unterschiedliche Bezüge gelebt, beispielsweise zum Herkunftsland, den dortigen Gewohnheiten und den Einflüssen durch das Leben in Deutschland (vgl. Kap. 2.1; Herwartz-Emden u. a. 2010, S. 211 ff.; Krüger-Potratz/Gogolin 2010; Mecheril 2010, S. 77 ff.; Hamburger 2009; Nohl 2006, S. 127 ff.).

Diese Auffassung steht in engem Zusammenhang mit einem Gesellschaftsverständnis, in dem sich ethnisch-kulturelle Identifizierung plural aufspannt und nicht entlang von homogenen Nationalitätskonstrukten gefasst werden können (Nieke 2007; Eickelpasch/Rademacher 2004; Gogolin/Pries 2004).

Problematisch erscheint ein Verständnis von Ethnizität bzw. Kultur, welches sich nur auf Kinder mit Migrationshintergrund bezieht. Ethnizität wird als für Sozialisation bedeutsame Identitätsressource *aller* Kinder angenommen. Es sollten Formen für die Gestaltung pädagogischer Praxis eruiert werden, die auch für Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte passende Angebote entwickeln, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und für das Leben in einer multiethnischen, multireligiösen Gesellschaft zu unterstützen. Impuls gebend sind hier Arbeiten aus England, Australien und USA.²⁴

Das Prinzip der Gleichheit zielt darauf ab, Barrieren zur Anerkennung genauer erfassen zu lernen, um sie abzubauen.

In neuerer Zeit werden in der Fachdebatte zunehmend auch pädagogische Strategien zur Umsetzung des *Rechts auf Gleichheit* diskutiert („Paradigma des Antirassismus“ bei Banks 2009 und Mac Naughton 2006). In der deutschsprachigen Debatte wird auch die Bezeichnung *rassismuskritische* Pädagogik verwendet.²⁵

Auch internationale Arbeiten beschäftigen sich zunehmend mit Analysen von und Herangehens-

24 *Grundlagenliteratur zur Kultur bzw. Ethnizität*: Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 114 ff.; Hormel/Scherr 2006; Hörning/Reuter 2004. *Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen*: Derman-Sparks/Philipps 2010; Gonzalez-Mena 2008; Wagner 2009, 2007; Sulzer/Leiprecht 2007; Diehm/Kuhn 2005, 2005. Vgl. auch Kapitel 2.2.

25 in England: z. B. Lane 2008, USA: vgl. Derman-Sparks/Ramsey 2006, Derman-Sparks/Philipps 1997/2010, Ramsey 2006, Genishi/Goodwin 2008, Gonzalez-Mena 2008, Australien: Mac Naughton/Davis 2009, Mac Naughton 2009/2007.

weisen für rassismuskritische Arbeit in Kindertageseinrichtungen (Mecheril u.a. 2010; Internationale Entwicklungen: *Großbritannien*: Lane 2008. *USA*: Derman-Sparks 2010; Derman-Sparks/Ramsey 2006. *Australien*: MacNaughton 2009; MacNaughton/Davis 2009).

Die Critical Whiteness Studies, Black Studies und Critical Race Studies sind für diese Blickrichtung impulsgebend (Gilborn/Youdell 2009; Eggers u.a. 2005; Wollrad 2005; Ladson-Billings 2005).

Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen stellen vor allem Petra Wagner und Kolleginnen Überlegungen an, wie eine auf Antidiskriminierung orientierte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen implementiert werden kann (Wagner 2010, 2009, 2007). Der theoretische Bezugsrahmen bezieht sich auf den *Anti Bias Ansatz* nach Louise Derman-Sparks und Kolleginnen (Derman-Sparks/Philipps 2010), auf den *Situationsansatz* und auf die *Theorien zur institutionellen Diskriminierung* (Gomolla/Radtke 2007).

Angenommen wird, dass Kinder bereits in jungem Alter Erfahrungen mit Normalität und Abweichung sowie mit personenbezogener Auf- und Abwertung machen. Kinder mit gesellschaftlich niedrig bewerteten Merkmalen müssen aufgrund von Dominanzverhältnissen (Rommelspacher 2002) verstärkt damit rechnen, dass Abläufe, Materialien und Interaktionen in der Kindertageseinrichtung

ihnen und ihren Bedürfnissen nicht entsprechen. Angestrebt wird die Etablierung einer pädagogischen Praxis, die kritisch ist gegenüber jeglichen Formen von Ausgrenzung und Abwertung aufgrund von Herkunft, Sprache, Religion und Hautfarbe (sowie weiteren phänotypischen Merkmalen) (Wagner 2010, 2009, 2007; Boldaz-Hahn 2010; Wagner/Sulzer 2009; Preissing/Wagner 2003).

Die Qualitätsansprüche für die pädagogische Praxis sind analog zu den oben genannten für Anerkennung, allerdings hier gepaart mit einer kritischen Aufmerksamkeit für die Wahrnehmung und den Abbau von Dominanzverhältnissen. Es wird – quasi in Umkehrung der bisherigen Perspektive einer Ermöglichung von Anerkennung – kritisch gefragt, wo Ungleichheitsverhältnisse eine Realisierung von Anerkennung verhindern.

So wird bei der *Lebensweltorientierung* kritisch er- kundet, welche Kinder ein erhöhtes Risiko besitzen, in ihren Bedürfnissen und Lebenslagen innerhalb der Kindertageseinrichtung nicht berücksichtigt zu werden. Beim Qualitätsprinzip *Repräsentation* wird kritisch gefragt, wo Einseitigkeiten soziale Dominanzverhältnisse verstärken, z.B. in den Materialien, in ungleich verteilter Kommunikation mit bestimmten Kindern (z.B. in Form einer intensiveren Kommunikation mit Kindern, die die Erstsprache der Fachkraft teilen) oder in der einseitigen Zusammensetzung des Teams.



Auch Prozesse und Strukturen der *Beteiligung* werden kritisch daraufhin überprüft, wo Teilhabebarrrieren liegen könnten, die oft unbewusst im Selbstverständnis von Organisationen und Fachpersonal wirken. Abwertungs- und Ausgrenzungspraxen werden, auch auf der Ebene der Kinder untereinander, explizit in den Blick genommen. Dies impliziert auch ein Intervenieren bei ausgrenzenden und abwertenden Situationen auf allen Ebenen, eine Sprache für das Ansprechen von Ungleichbehandlung und Abwertung mit Kindern zu entwickeln und Wege mit ihnen zu finden, selbst gegen Formen von Ungleichbehandlung aktiv zu werden (ebd.).

Beispiele für diesbezügliche Qualitätsbeschreibungen finden sich auch in Sure Start 2004, Lane 2008, S. 265 ff., DECET 2007, Derman-Sparks/Ramsey 2006, S. 11 ff. und in den europäischen Leitlinien für rassismuskritische Qualität von Bildungseinrichtungen (ECRI 2007).

In der Praxis sollten pädagogische Ansätze Prinzipien der Anerkennung mit Prinzipien der Gleichheit miteinander verschränken.

Isabell Diehm (2010) zufolge sollten sich frühpädagogische Programme zur „interkulturellen“ Gestaltung der Praxis in Kindertageseinrichtungen daran messen lassen, inwiefern sie eine *Verschränkung* der oben genannten *Paradigmen von Anerkennung und Gleichheit* erzielen, da Anerkennungspraxen eng daran gekoppelt sind, dass Strukturen von Ungleichheit abgebaut werden. Zu ähnlichen Einschätzungen kommen Ulrike Hormel und Albert Scherr (2004) in ihrer Studie zur Wirksamkeit pädagogischer Programmatiken im Umgang mit kultureller Diversität im Ländervergleich.²⁶

²⁶ Vgl. Hormel/Scherr 2005; Mecheril u.a. 2010, S. 150 ff., Bundschuh u.a. 2009, Gomolla 2009/2010, Rommelspacher 2008 als auch die Sammelbände zu Rassismuskritik und rassismuskritischer Bildungsarbeit von Melter/Mecheril 2009 und Scharathow/Leiprecht 2009.

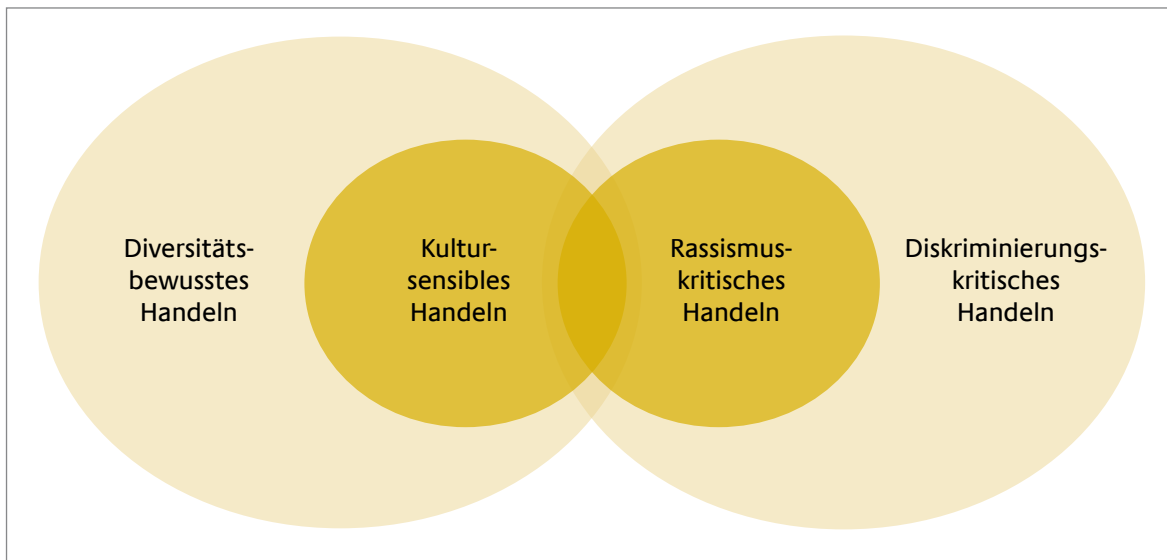
Das ist auch das Resultat der Zusammenführung langjähriger Fachdebatten, in denen Konzepte Interkultureller Pädagogik (Prinzip der Anerkennung) oft Konzepten des Antirassismus (Prinzip der Gleichheit) gegenübergestellt waren (Attia 2009, 1997; Nohl 2006; Sulzer/Leiprecht 2007).

Zur analytischen Unterscheidung der beiden Dimensionen können die Begriffe *Kultursensibilität* (Prinzip der Anerkennung) und *Rassismuskritik* (Prinzip der Gleichheit) verwendet werden. Veronika Fischer (2009) identifiziert die beiden Dimensionen als Kernelemente der „interkulturellen“ Kompetenz für Fachkräfte der sozialen Arbeit (vgl. Kap. 2.4 sowie Abb. 4).²⁷

Die Parallelen zu den Grundlagen für eine inklusive Pädagogik sind hier deutlich ausgeprägt: Die Prinzipien von Anerkennung und Gleichheit werden als generelle Orientierung für den Umgang mit sozialer Diversität gewertet (Sulzer/Wagner 2011; Prengel 2010).

²⁷ Im US-amerikanischen und europäischen Kontext dominieren diese beiden Strategien, sind national allerdings unterschiedlich gewichtet (Allemann-Ghionda 2009; Banks 2009; Ramsey 2006). So werden z.B. in England Theorien und Konzepte zu antirassistischer Pädagogik (Gleichheit) in Kindertageseinrichtungen stark gewichtet, während hingegen in Deutschland in der Praxis überwiegend Konzepte der kulturellen Differenz (Anerkennung) dominieren. Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen: Jungk 2011 b.

Abbildung 4: Leitdimensionen für pädagogisches Handeln im Umgang mit kultureller Differenz



Quelle: Eigene Darstellung.

Kultursensibles Handeln und rassismuskritisches Handeln können als *Fokussierung* eines diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Handelns begriffen werden. Die Fokussierung bezieht sich auf die gezielte Aufmerksamkeit für die Relevanz von Kultur, Sprache, Religion in der Lebenswelt der Kinder, Familien und der Fachkräfte selbst sowie für die Risiken, die mit diesen Merkmalen für die Abwertung und Ausgrenzung von Menschen bzw. Gruppen verbunden sind. In der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte geht es darum, dass sie in die Lage versetzt werden, die oben genannten Prinzipien nachzuvollziehen, sich ein eigenes Verständnis darüber anzueignen und sie in allen Handlungsbereichen ihrer Praxis systematisch zu berücksichtigen (vgl. Kap. 2.4).

Die Berücksichtigung kultureller Differenz erfordert eine hohe Kohärenz der Praxis der Kindertageseinrichtung auf allen Ebenen pädagogischer Qualität.

Der professionelle Umgang mit kultureller Differenz erschöpft sich nicht in der Gestaltung punk-

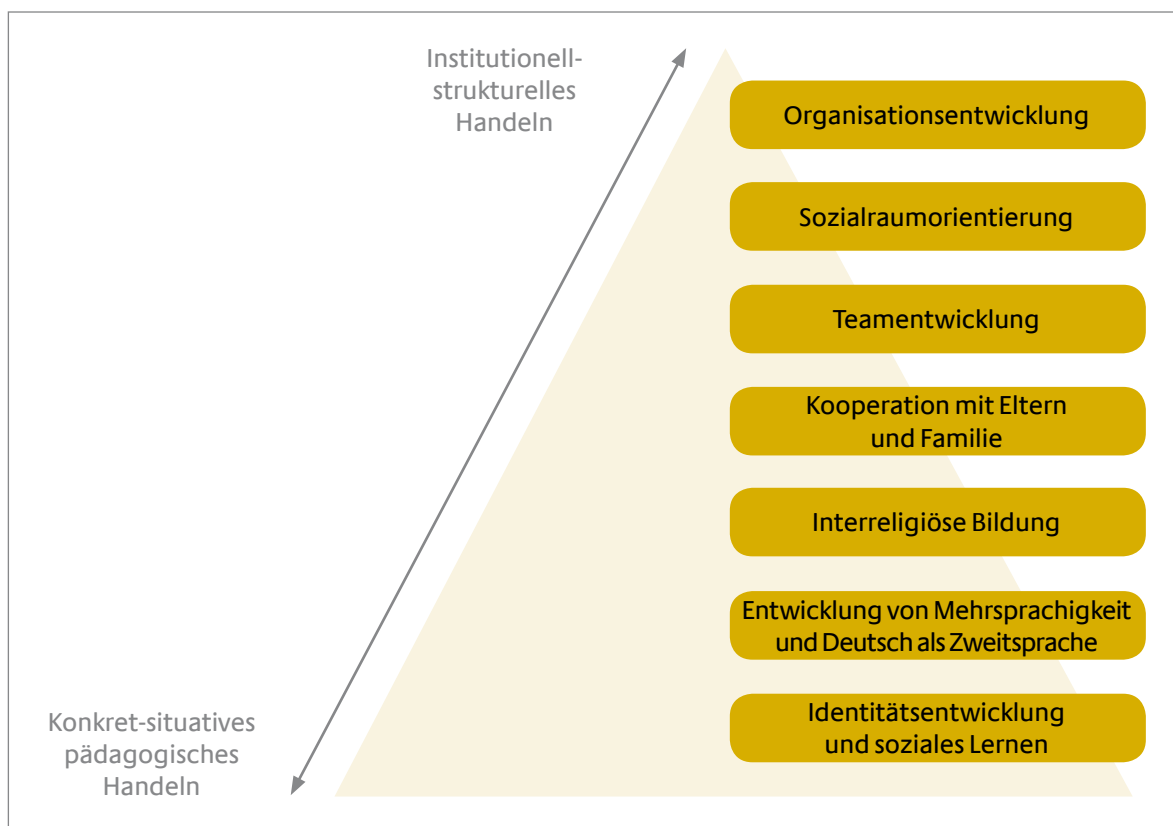
tueller Aktivitäten und lässt sich auch nicht auf einzelne Bereiche wie etwa Sprachförderung oder soziales Lernen reduzieren. Eine kultursensible und rassismuskritische Perspektive ist *systematisch* in alle Prozesse des Alltags zu integrieren, beispielsweise bei Essenszubereitung und Essensverzehr, Beteiligung bei Ausflügen und Festen, Elternabenden, der Gestaltung der Lernumgebung, Kommunikations- und Beteiligungsstrukturen innerhalb der Einrichtung. Auch Situationen des Übergangs in die Einrichtung und in die Schule stellen wichtige Bereiche dar, da das Risiko für Brüche und Barrieren an diesen Stellen hoch ist.

Eine möglichst hohe Kohärenz zwischen den einzelnen Handlungsfeldern herzustellen, zeigt sich dabei als Gelingensbedingung und Erfordernis an Struktur- und Prozessqualität für „interkulturelle“ Praxis in der Kindertageseinrichtung, so auch die Erfahrung aus zahlreichen Modellprojekten (Jungk 2011; Gomolla 2010 a/b, 2009; Ulich u.a. 2010; Wagner 2010, 2009; Militzer u.a. 2002; Fischer u.a. 2009).

2.4.2 Ausgewählte Handlungsfelder

Auf der Ebene von Prozess- und Strukturqualität zeigt sich, dass bestimmte Handlungsfelder von besonderer Bedeutung für eine „interkulturelle“ Gestaltung der pädagogischen Praxis sind (vgl. Abb. 5).²⁸

Abbildung 5: Handlungsfelder einer „interkulturellen“ Frühpädagogik



Quelle: Robert Bosch Stiftung 2008 (in Anlehnung).

28 Veronika Fischer (2009) verwendet den Begriff der Dominanzkritik statt Rassismuskritik.

Die Handlungsfelder sind nur analytisch voneinander zu trennen, in der Praxis greifen sie häufig ineinander. Die in Abbildung 5 aufgeführten Handlungsfelder sind dabei keineswegs so neu, wie es im aktuellen Fachdiskurs bisweilen anmutet (Ulich u. a. 2010; Militzer u. a. 2002; Böhme u. a. 1999; Preissing 1998; RAA 1996; Diehm 1995).

Die Handlungsfelder sind identisch mit jenen allgemeiner frühpädagogischer Arbeit. Das ist als Bestätigung dessen zu werten, dass eine „interkulturelle“ Pädagogik keine „Sonderpädagogik“ mit „besonderen“ Arbeitsansätzen ist, sondern fokussiert, wie allgemeine pädagogische Praxis so gestaltet werden kann, dass sie das Prinzip von Lebensweltorientierung umsetzt und die im Leben der Kinder und Familien relevanten ethnischen, sprachlichen, religiösen Aspekte berücksichtigt. Hier zeigen sich Parallelen zu einer inklusiven Pädagogik (Jungku. a. 2011; Sulzer/Wagner 2011, S. 47 ff.):

Im Folgenden wird in jedem Handlungsfeld ein knapper Überblick über den Stand der Forschung und diesbezügliche Fachliteratur gegeben und es werden wesentliche Qualitätsansprüche an die pädagogische Arbeit beschrieben. Auf dieser Basis wird nachvollziehbar, was für Qualifikationsanforderungen an Fachkräfte gestellt werden und welche Kompetenzen sie bei der Gestaltung ihrer Praxis unterstützen können.

2.4.2.1 Identitätsentwicklung und soziale Bildungsprozesse

Kindertageseinrichtung und Familie bilden für einen Großteil der drei- bis sechsjährigen Kinder in Deutschland erste und wichtige Sozialisationsphären. Erziehungsvorstellungen, Interaktionsstile, Tagesabläufe, Ausstattungen, Gewohnheiten und Rituale sind in der Regel nicht deckungsgleich, und deren Unterschiede können bewirken, dass der Übergang zwischen den Lernräumen Familie und Kindertageseinrichtung zu Brüchen begonnener Bildungsprozesse führt.

Das ist insbesondere dann der Fall, wenn keine Brücken zwischen den Sphären hergestellt werden und zwischen ihnen deutliche Wertehierarchien bestehen – das kann sich nachteilig auf die Fähigkeit des Kindes auswirken, sich auf Bildungs- und Lern-

prozesse in der Kindertageseinrichtung einzulassen und belastend für das Kind wirken, wenn es einer Familie angehört, deren ethnische, sprachliche und religiösen Bezüge als von der Dominanzkultur sehr different erlebt (bzw. zugeschrieben) werden (Derman-Sparks/Olsen 2010; Siraj-Blatchford 2010; Wagner 2010, 2003, 2001; Gonzalez-Mena 2008; Ramsey 2006; Derman-Sparks/Brunson-Phillips 1997).

Daraus ergibt sich der fachliche Anspruch, dass sich jedes Kind in der Einrichtung vertreten und zugehörig fühlen soll, um sich auch mit seinen jeweils individuell verschiedenen kulturellen, sprachlichen und religiösen Ressourcen im pädagogischen Alltag einbringen zu können (Prinzip: Repräsentation und Beteiligung). Dabei ist dafür zu sorgen, dass kein Kind aufgrund seiner phänotypischen Merkmale, seiner Herkunft, seiner Sprache oder Religion abgewertet oder ausgegrenzt wird (Recht auf Gleichheit). Die individuellen Verortungen, die das Kind in seiner Familienkultur ausbildet, sind orientierend für die Fachkräfte (Prinzip: Biografiebezug und Lebensweltorientierung) (Ulich 2010; Focali 2009; Leisau 2006; Kuhleemann 2006, 2004; Preissing/Wagner 2003).

Zwei Aspekte werden in der Fachliteratur besonders hervorgehoben, die bei der Umsetzung des Anspruchs eine Rolle spielen:

- Eine hohe Aufmerksamkeit für die kulturellen, religiösen und sprachlichen Ressourcen im Aufwachsen und Erleben von jungen Kindern zu entwickeln ist wichtig, um sie im pädagogischen Alltag berücksichtigen zu können (Sensibilisierung).
- Die Thematisierung sozialer Gemeinsamkeit und Differenz ist im Alltag pädagogisch zu begleiten bzw. durch die Fachkraft zu initiieren.

Aufmerksamkeit für kulturelle Ressourcen entwickeln

Die Bildung von Kategorien über sich und andere ist ein wichtiger Entwicklungsschritt im Aufwachsen. In den Jahren während des Besuchs der Kindertageseinrichtung setzen Kinder ihre Beschäftigung mit Kategorisierung sowie dem Bilden von Gruppen nach Ähnlichkeit und Unterschied fort. Dazu gehören ebenfalls das Vergleichen des eigenen Körper und des eigenen Seins mit anderen:



Kinder entwickeln Überlegungen über soziale Zugehörigkeit und Gruppenzugehörigkeit: Sind Hautfarbe, Geschlecht, Sprache gemeinsam oder unterschiedlich?

Entwicklungspsychologische und soziologische Studien bilden wichtige Referenzpunkte dafür, in welcher Weise kulturelle, sprachliche und religiöse/weltanschauliche Ressourcen im Aufwachsen und Erleben junger Kinder wirken. Ein solches Fachwissen kann dabei unterstützen, Situationen und Verhaltensweisen im pädagogischen Alltag wahrzunehmen, sie einzuordnen und zu interpretieren.

Die Studien sind in der deutschen Fachliteratur erst anfänglich rezipiert.²⁹ Für den Sozialisationsraum Kindertageseinrichtung werden (national und international) folgende Aussagen getroffen:

- Ethnizität spielt im Aufwachsen und Erleben junger Kinder bereits sehr früh eine Rolle. Ab dem Alter von zwei Jahren äußern sie sich über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Hautfarbe und phänotypische Merkmale. Ab dem Alter von drei bis vier Jahren formulieren sie Assoziationen und Einstellungen zu diesen Merkmalen der Zugehörigkeit, oftmals im Rahmen von Interaktionen mit Gleichaltrigen, und sie beginnen sich als Mitglieder einer bestimmten Gruppe zu identifizieren. Auch die nationale Herkunft, die Zuordnung zu einer ethnischen

Community, die Sprache und Religionszugehörigkeit als Unterscheidungsmerkmale gewinnen Relevanz im Denken der Kinder; sie vergleichen Familie und Familienmitglieder von sich und anderen, auch mit ihren spezifischen Verbindungen im Inland und im Ausland. Das trifft nicht nur auf Kinder mit Migrationshintergrund zu. Die Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten in Sprache(n), Religion bzw. Weltanschauung, Herkunft und phänotypischen Merkmalen bildet eine Sozialisations- erfahrung *aller* Kinder.

- Kinder bilden ihr Bild über sich und über andere in alltäglichen Interaktionen aus. Sie beschäftigen sich situativ, oft anlassbezogen, mal mehr, mal weniger intensiv mit Fragen persönlicher Zugehörigkeit und Differenz.
- Kinder erwerben Informationen über Menschen und Bewertungen aus ihrer sozialen Umwelt (Kommunikation, Materialien und Handlungen). Dieses Wissen beinhaltet Botschaften über die Wertigkeiten von Menschen. Kinder bauen dieses Wissen in ihr Verständnis von sich und anderen in der Welt ein, sie entwickeln Vorurteile.
- Kinder aus Familien, deren Sprache, Herkunft, Religion und Phänotyp dominanzkulturell-hohes Ansehen haben, erleben sich in ihrem Aufwachsen nicht als „ethnisch“, sie erleben sich als Norm und sind involviert, Gefühle von Überlegenheit zu entwickeln und in Interaktionen mit anderen auszudrücken (MacNaughton/Davis 2009; Derman-Sparks/Ramsey 2006).
- Kinder aus Familien, deren Sprachen, Herkunft, Religion und/oder Phänotyp ein niedriges soziales Ansehen haben, beschäftigen sich häufiger und auch früher mit ethnischer Zuordnung (durch andere) und mit dem Bild von sich im Vergleich zu anderen (Boldaz-Hahn 2010; MacNaughton/Davis 2009; Lane 2008, S. 85 ff.; Hahn 2001).
- Kinder setzen ihre Wahrnehmungen über ethnische Unterschiede funktional im Alltag ein: „Je nach sozialer Situation dienen sie den Kindern sowohl in spielerischer wie in verletzender Absicht zum Ein- als auch zum Ausschluss ihrer selbst oder anderer Kinder“ (Diehm/Kuhn 2006, S. 146 ff.; vgl. dazu auch Ausdale/Feagin 2001).

²⁹ Die Datenlage ist in Deutschland lückenhaft. Studien zu Kindertageseinrichtungen sind überwiegend in den USA, UK und Australien durchgeführt worden. Für diese Altersgruppe gibt es erste Hinweise in der psychologischen Kindheits- und Familienforschung: Borke u.a. 2011; Keller 2011; Herwartz-Emden u.a. 2010, S. 60 ff.; Otyakmaz 2007; Leyendecker 2006.

Kinder aus nicht-dominant-kulturellen Familien sind den Studien zufolge einem erhöhten Risiko ausgesetzt, sich als nicht zugehörig bzw. sich als nicht der Norm entsprechend zu erleben. Exemplarisch zur Relevanz der Hautfarbe³⁰ werden folgende Risiken identifiziert:³¹

- Beschimpfungen aufgrund phänotypischer Merkmale,
- Ausschluss von Spielsituationen aufgrund der Hautfarbe,



- Negativ-konnotierte Botschaften über Personen dunkler Hautfarbe,
- Häufige Erfahrung, hinsichtlich der Zugehörigkeit auskunftsfähig sein zu müssen und damit rechnen zu müssen, dass Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft in Frage gestellt wird, was Gefühle von Entmutigung, Trauer und Scham auslösen kann,
- Erfahrung, in Situationen von Ausschluss und Abwertung keinen Schutz zu erfahren (z. B. aufgrund von Ängsten der Fachkräfte, dies zu thematisieren oder Unsicherheiten, wie sie/er

mit dieser Situation angemessen umgehen soll), verbunden mit der dadurch sehr begrenzten Unterstützung, Gegenstrategien zu entwickeln und der entmutigenden Erfahrung, dass Verhalten diskriminierender Personen verharmlost und akzeptiert wird,

- Nicht-Repräsentanz oder Abwertung aufgrund von stereotyper oder exotisierender Repräsentanz von Personen dunkler Hautfarbe in Kinderbüchern oder Kinderspielen.

Der Anspruch, dass sich alle Kinder in der Einrichtung zugehörig und wertgeschätzt fühlen, sollte vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse berücksichtigen, dass Kinder unterschiedlich gefährdet sind, sich als nicht zugehörig zu erleben und es individualisierend-biografie-bezogener Strategien bedarf, Zugehörigkeit für Kinder in Kindertageseinrichtungen herzustellen.

Für einen biografie- und lebensweltorientierten Zugang ist es hilfreich und notwendig, Kenntnisse über die familiäre Lebenswelt des Kindes in Erfahrung bringen zu können. Ein intensiver Dialog mit den Eltern wird als Voraussetzung angesehen, damit Fachkräfte ein gutes Verständnis über das familienkulturelle Referenzsystem entwickeln und die Lebenslage der Kinder genauer einschätzen können (Ulich u. a. 2010; Focali 2009; Kuhlemann 2006, 2004; Leisau 2006; Wagner 2003; Militzer u. a. 2002; vgl. auch Kap. 2.4).

Fachkräfte sollten mittels Fachwissens einschätzen können, in welcher Weise rechtliche, soziale und ökonomische Lagen die Lebenssituation der Kinder und Familien beeinflussen. Dazu sind in den letzten Jahren vermehrt Überblickswerke erschienen.³²

Soziale Lernprozesse zu ethnisch-kultureller Diversität gestalten

Im Vergleich mit anderen erfahren Kinder sich und andere. In ihrem Auftrag, Sozialisations- und Bildungsprozesse zu unterstützen, ist es für die

30 In diesem Rahmen kann keine ausführliche Darstellung entsprechender Inhalte für Sprachen, Religion und Herkunft erfolgen. Für Erkundungen: Wagner 2010. Für Sprachen: vgl. Kap. 2.4.2.2 Für Religion: vgl. Kap. 2.4.2.3.

31 Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen: Boldz-Hahn 2010; Earick 2010, 2009; Wagner/Sulzer 2009; Eggers 2006; Hahn 2001. Die benannten Risiken werden auch in Studien der Jugendforschung festgestellt (Mecheril 2002; Riegel/Geisen 2009; Melter 2006).

32 Fischer/Springer 2011; Ecarius 2007; Uslucan/Fuhrer 2005. Vgl. dazu auch Kapitel 2.1.

pädagogischen Fachkräfte eine zentrale Handlungsanforderung, diese Erfahrungen der Kinder mit ethnisch-kultureller Differenz aufzugreifen, wertzuschätzen und sie bei der Verarbeitung zu unterstützen, zumal dies bei jungen Kindern Gefühle des Unbehagens, der Verunsicherung oder der Fremdheit auslösen kann.

Im Bereich der Kindertageseinrichtungen hat sich die Sichtweise durchgesetzt, dass Unterschiede bewusst angesprochen werden sollten. Damit jedoch keine besondere Stellung einzelner Kinder entsteht, sollte dies auf der Basis von Gemeinsamkeiten erfolgen: Alle Kinder haben eine Hautfarbe und es ist normal, dass sie bei jedem Kind verschieden ist. Dieser Zugang kann auch ein Aufhänger für Aktivitäten in Projekten oder für Erkundungen sein: Wir haben alle eine Sprache – wie viele Sprachen haben wir in der Kindergruppe, in der Kindertageseinrichtung, im sozialen Umfeld ...? (Wagner 2010, 2009, 2007, 2003).

Der Ansatz *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* schlägt für die pädagogische Praxis folgende vier Ziele zur Unterstützung der Identitätsentwicklung vor:

„Jedes Kind muss Anerkennung und Wertschätzung finden, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe. Dazu gehören Selbstvertrauen und das Wissen um seinen eigenen Hintergrund“ (Ziel 1).

„Auf dieser Basis muss Kindern ermöglicht werden, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten, so dass sie sich mit ihnen wohlfühlen und Empathie entwickeln können“ (Ziel 2) (Wagner 2003, S. 52; vgl. dazu auch Wagner 2009).

„Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und was unfair ist“ (Ziel 3).

Von da aus können Kinder ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind“ (Ziel 4) (Wagner 2003, S. 52).

Diese Ziele können als Erwerb „interkultureller Kompetenz“ angesehen werden. Einige Materialien weisen dies exemplarisch aus: Leitziele wie „Kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugierde“ entwickeln oder „Fremdheitskompetenz“ erwerben, was beinhaltet, die eigene Perspektive als eine unter mehreren anzusehen und die Ambiguitätstoleranz zu festigen (Ulich u.a. 2010; Kuhlemann 2006, 2004; Ulich 2000).

Fachkräfte sollten sich dessen bewusst sein, dass pädagogische Praxen, die kulturelle, sprachliche bzw. religiöse Differenz zum Thema machen, stets zur Folge haben können, Kinder als „besonders“ herauszuheben und zu stereotypisieren oder die Vielfalt von Kindern exotisierend zu inszenieren. Im Alltag kann es immer zu problematischen Effekten der Sonderbehandlung und Gleichbehandlung kommen.

Die pädagogische Arbeit steht in engem Bezug zur Biografie und Lebenswelt der Kinder. Insofern sollte sie einen hohen Selbstbezug zur eigenen Identität enthalten und an den Situationen im Alltag der Kindergruppe ansetzen, was eine entsprechende Beobachtungskompetenz voraussetzt, beispielsweise um wahrzunehmen, inwieweit Kinder sich mit Sprachwechseln beschäftigen oder mit welchem Namen sie jeweils ihre Mutter ansprechen (Heller 2010, S. 65 ff.; Wagner 2009, 2007, 2003; Sulzer/Leiprecht 2007, S. 239 ff.; Leisau 2006; Kuhlemann 2004, S. 42 f.; Militzer u.a. 2002).

Auch die Arbeit mit *Persona Dolls* als einer Methode, mit Kindern über soziale Vielfalt ins Gespräch zu kommen, zählt dazu (Azun u.a. 2010; Enßlin/Henkys 2003; vgl. auch Focali 2009, S. 64 ff.; Wagner/Sulzer 2009, S. 214 f. mit Beispielen aus der pädagogischen Arbeit).

Um jedes Kind in seiner jeweiligen Identität zu stärken, bedarf es einer hohen Lebensweltorientierung und somit unterschiedlicher Strategien. Die Stärkung der Ich-Identität ist ein zentrales Anliegen einiger Bildungspläne (vgl. Kap. 2.4.2.1) und ein gesetzlicher Auftrag. Demnach sind Kinder in die Thematisierung von Vorurteilen und Ungleichbehandlung aktiv einzubeziehen (Wagner 2010, 2009, 2007, 2003). Wird ein Kind aufgrund seiner

Herkunft, Sprache und Religion abgewertet oder ausgegrenzt, hat die pädagogische Fachkraft zu intervenieren und Position zu beziehen: Das betroffene Kind muss geschützt werden und die Kinder der Gruppe erlernen, dass Abwertungen verletzend sind und in der Kindertageseinrichtung keinen Platz haben (Diehm 1995, S. 176; vgl. dazu auch Fritzsche/Schuster 2009; Wagner/Sulzer 2009).

Diese Positionierungsleistung ist herausfordernd, da sie eine Sicherheit erfordert, Ungleichbehandlung wahrzunehmen, aber auch eine kindgerechte präzise Sprache zu finden, um mit den Kindern über die Problematik von Vorurteilen, Abwertungen und Ausgrenzung ins Gespräch zu kommen. Fachkräfte benötigen dafür ein Grundlagenwissen über soziale Ungleichheitsverhältnisse und Sicherheit im sachlich korrekten Umgang mit Begriffen und Ungleichbehandlung.

Pädagogische Aktivitäten zu sozialer Vielfalt und Differenz sind Teil des Bildungsangebots zu sozialem Lernen, auch wenn die Gruppenkonstellation oder der soziale Nahraum hinsichtlich sprachlicher, kultureller oder religiöser Differenz homogen ist. Alle Kinder sollten kulturelle Diversität von (deutschen sowie weiteren nationalen und globalen) Gesellschaften erfahren können, beispielsweise durch Besuche in der Synagoge, durch Kontakte zu Museen, in denen Kinder alte Hieroglyphen-Schriften kennenlernen oder mittels Bücher in verschiedenen Sprachen.

Ein Angebot zu schaffen, in dem Kinder gezielt mit Differenz in Berührung kommen, ist auch für die Arbeit in Kindergruppen mit Kindern aus einer überwiegend ethnischen Community relevant, ob mit oder ohne Migrationshintergrund (Mac Naughton/Davis 2009: Gestaltung pädagogischer Praxis in Kindergruppen mit überwiegend Kindern ohne Migrationshintergrund; Derman-Sparks/Ramsey 2006).³³

33 Jungk 2011; Focali 2009, S. 61ff.; Sulzer/Wagner 2009; Wagner 2009, 2007, 2003; Sulzer/Leiprecht 2007; Filtzinger 2006; Leisau 2006; Kuhlemann 2004, S. 78 ff.; Militzer 2002, S. 92 ff.; Ulich 2000.

Beziehung und Interaktion gestalten

Der kultursensiblen und rassismuskritischen Gestaltung der Beziehungen zwischen Personen in der Kindertageseinrichtung kommt für die Unterstützung der Identitätsentwicklung herausgehobene Bedeutung zu, da Wertschätzung auf interpersonaler Ebene über Kommunikation und soziale Nähe hergestellt wird (Neuß 2010, S. 168 ff.; Fried/Roux 2006). Kinder erleben die Fachkraft auch als Rollenvorbild für die Entwicklung ihrer eigenen Beziehung und Interaktion. Somit hat die Fachkraft dafür zu sorgen, dass sie die Beziehung zu *jedem* Kind positiv und anerkennend gestaltet und eine Kultur des Vertrauens herstellt, die jedem Kind Sicherheit bietet (Ahnert 2005, S. 34 ff.). Eventuell auftretende Störungen, Irritationen oder Gefühle wie Angst, Unsicherheit im Kontakt mit dem Kind sind zu reflektieren, da sie die Beziehungs- und Bindungsqualität begrenzen. Es geht auch darum, Irritationen zu reflektieren, die aufgrund angenommener ethnisch-kultureller Differenzen entstehen (Wagner 2010, 2009, 2007, 2003; Focali 2009, S. 64 ff.; Gonzalez-Mena 2008, S. 47 ff.).

Die Fachkraft sollte demnach über das Wissen verfügen, welche Bedeutung Anerkennung und Wertschätzung für die Entwicklung eines Kindes haben und welche Wirkungen Prozesse von Missachtung, Abwertung und Ignoranz auslösen.³⁴ Das bedeutet auch: ihre eigene ethnisch-kulturelle Prägung zu reflektieren sowie eigenen Vorbehalten und Vorurteilen auf die Spur zu kommen (vgl. Kap. 2.4). Die Kenntnis von Techniken der Kommunikation und Moderation (z.B. Techniken gewaltfreier Kommunikation) unterstützen den Anspruch, mit Kindern offen und wertschätzend zu agieren, Interaktionsstrukturen zu entwickeln, die anerkennend sind und den Kindern Raum geben, sich zu beteiligen und sich mit ihrer Persönlichkeit einzubringen.³⁵

34 Studien darüber sind in Deutschland rar. In der Frühpädagogik sind weiterführende Hinweise an der Schnittstelle zur Fachdiskussion im Bereich der Demokratiepädagogik zu finden. Empirische Hinweise finden sich auch bei Mac Naughton 2001, zu Kommunikationstechniken bei Mac Naughton/Williams 2009.

35 Hinweise für Gestaltungsprinzipien finden sich bei Focali 2009, S. 64 ff.; Preissing/Wagner 2003.

Lernumgebung gestalten

Kinder sollten Elemente ihrer Familienkultur in der Einrichtung wiederfinden können und Möglichkeiten haben, sie selbst einzubringen. Dementsprechend sollten die Materialien ethnisch-kulturelle Vielfalt widerspiegeln, beispielsweise: Puppen verschiedener Hautfarben, Bücher und Hörmedien in verschiedenen Sprachen sowie mit Inhalten zu ethnischer Vielfalt.

Die Fachkraft hat dafür zu sorgen, Materialien einzusetzen, die keine Abwertung oder Normalisierung enthalten bzw. Kinder exotisierend darstellen oder Rassismen transportieren.³⁶

So sollte beim Thema der Hautfarbe einer „Dominanz der weißen Menschen in Büchern oder auf Fotos (...) entgegengearbeitet werden“ (Diehm 1995, S. 176).

Die Kompetenz, Materialien in dieser Weise kultursensibel und rassismuskritisch auszuwählen, kann nicht vorausgesetzt werden. Es scheint notwendig, Wissen über Formen von Ethnisierung und Kulturalisierung sowie über Stereotype und Diskriminierung zu erwerben, damit diese in der Praxis auch erkannt werden können (Ausführliche Praxishilfen: Ulich u.a. 2010, S. 62 ff.; Focali 2009, S. 61 ff.; *fair in der kita*: Fritzsche/Schuster 2009 und *Kinderwelten*).

2.4.2.2 Förderung von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache

Die Frage, wie Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, in ihrem sprachlichen Entwicklungsprozess angemessen unterstützt werden können, ist in Deutschland immer wieder Gegenstand kontroverser bildungspolitischer Debatten (Fürstenau/Gomolla 2010; Gogolin/Neumann 2009). Der umfangreiche Fachdiskurs kann hier nicht abgebildet werden (vgl. dazu die ausführlichen Einordnungen und Übersichten in: Albers 2011; List 2011, 2007; Reich 2008).

Kenntnisse über Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern

Das Wissen der pädagogischen Fachkraft über Faktoren für die Sprachentwicklung junger Kinder unter Bedingungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit ist Voraussetzung für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung. Grundlegend für eine differenzierte Unterstützung der sprachlichen Entwicklung junger Kinder unter Bedingungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit ist das Fachwissen über Faktoren für deren sprachliche Entwicklung.³⁷

Die Qualifikation von Fachkräften bezieht sich dabei auf folgende Bereiche:

- Spracherwerbstheorien und entwicklungspsychologische Kenntnisse zur Sprachaneignung bei Kindern,
- Kenntnisse über die sprachstrukturelle Entwicklung von Deutsch als Zweitsprache und Typologien der Erstsprachen,
- Kenntnisse über die soziale Funktion von Sprache, Sprachpolitik und Mehrsprachigkeit,
- Kenntnisse über die Feststellung der sprachlichen Progression,
- Kenntnisse zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung.

Kenntnisse der Theorien des Spracherwerbs

Zweit- und Mehrsprachigkeit wird nicht als nachteilig für die Entwicklung von Kindern angenommen. Insbesondere im Alter bis zu drei Jahren ist das Potenzial für den simultanen Erwerb von Sprachen ausgeprägt, und auch für den sukzessiven Zweitspracherwerb (Chilla u.a. 2010, S. 36 ff.; Reich 2010; Tracy 2007; Jampert 2005).

Sprachaneignung wird sowohl im Erst- und Zweitspracherwerb als Ko-Konstruktionsprozess verstanden: Die Eigenaktivität der Kinder, Sprache als Kommunikationsmittel für sich zu entdecken, wird in enger Wechselwirkung mit der Umwelt gesehen, in der das Kind aufwächst. Sprache wird

³⁶ Wollrad 2009; Koné 2007; Eggers 2006 (Analysen von Kinderbüchern); Leisau 2006 (Lernumgebung).

³⁷ Ausführliche Beschreibungen in: List 2011, 2007; Chilla u.a. 2010; Reich 2010, 2008, S. 38 ff.; Lengyel 2009, S. 118–150; Tracy 2007, 2003. Kompakter Überblick über den Forschungsstand: Dehn u.a. 2012; Rothweiler/Ruberg 2011; Albers 2011, 2009. Sichtung (früher) Studien: Senyildiz 2010; Albers 2009; Lengyel 2009; Leist-Villis 2004; Jeuk 2003.

dabei in ihrer *kognitiven* und *sozialen Dimension* für die Entwicklung von jungen Kindern betont, als Medium, sich Wissen anzueignen, in Dialog zu treten sowie den Handlungsspielraum und die Partizipationsmöglichkeiten zu erweitern.

Eine günstige Entwicklung des Zweitspracherwerbs ist an Faktoren gebunden, die für eine optimale Unterstützung vonseiten der Fachkraft zu berücksichtigen sind. Dabei spielen Qualität und Quantität der sozialen Austauschprozesse mit den Bezugspersonen in der Familie (Geschwister, Eltern, Verwandte) eine Rolle, ferner mit Gleichaltrigen (Freunde, Spielpartner) in der Bildungsinstitution und im sozialen Nahraum. Auch die Medien haben Einfluss auf die Sprachentwicklung (Grießhaber 2010; Lengyel 2009, S. 17 ff.; Tracy/Lemke 2009, S. 34 ff.; List 2007).

Fachkräfte sollten diese Faktoren kennen, da sie das „System“ der Sprache des Kindes beeinflussen: Was kann man vom jeweiligen Kind erwarten? Wo sollte Unterstützung der sprachlichen Entwicklung ansetzen und wie soll sie aussehen (Rothweiler/Ruhberg 2011; Jeuk 2010, S. 31 ff.; Reich 2010; Albers 2009, S. 16 ff.; Lengyel 2009, S. 13 ff.; List 2007; Leist-Villis 2004, S. 61 ff.).

Da sich bei Kindern der Umgang mit Sprache und die Bedeutung von Sprache deutlich unterscheidet von der Funktion, die Sprache für Erwachsene besitzt, sollten Fachkräfte sich mit sprachentwicklungspsychologischen Aspekten der Sprachentwicklung beschäftigen (Jampert u.a. 2006, S. 13; vgl. dazu auch: Szagun 2008).

Für die pädagogische Praxis ergeben sich aus diesem Wissen die Prinzipien von *Kompetenzansatz*, *Individualisierung* und *Progression*: Die pädagogische Arbeit zur sprachlichen Bildung setzt an den Interessen, Wissensbeständen und Fähigkeiten des jeweiligen Kindes an, denn nur so kann die Eigenaktivität des Kindes angeregt werden, sich sprachhandelnd zu betätigen. Fehler in der sprachlichen Entwicklung im Deutschen sind demnach als Hinweise auf die Stufe der Entwicklung der Zweitsprache (hinsichtlich Artikelgebrauch, Präpositionen, Wortbildung) zu deuten (Reich 2010, S. 31 ff.; Jampert u.a. 2009 b, S. 12 f.).

Dem Scaffolding-Prinzip wird im Sinne ko-konstruktiven Lernens für die Entwicklung zweitsprachlicher Kompetenzen Bedeutung zugesprochen (Senyildiz 2010, S. 29 ff.; Lengyel 2009, S. 128 ff.; Thiersch 2007), das heißt: die sprachliche Anforderungen an die Fähigkeiten der Kinder anzupassen und sie weder zu unterfordern noch zu überfordern (Jampert u.a. 2006, S. 42).

Kenntnisse über sprachstrukturelle Entwicklung im Zweitspracherwerb

Entwicklungsschritte von Kindern mit sukzessivem Zweitspracherwerb³⁸ können wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern entlang der Teilbereiche Phonetik, Semantik/Lexikon, Morphologie/Syntax beschrieben werden. Der Erwerbsverlauf, um Deutsch als Zweitsprache zu lernen, hat eine andere Qualität als der einsprachig aufwachsender Kinder. Prozesse der Entwicklung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit können nicht am Maßstab von einsprachig aufwachsenden Kindern gemessen werden; sie bedürfen der Einordnung in die Entwicklung zum Zweitspracherwerb.

Fachkräfte sollten darin unterstützt werden, Erwerbsverläufe der kindlichen Entwicklung sprachlicher Strukturen in Deutsch als Zweitsprache (DAZ) fachlich einschätzen zu lernen, z.B. durch die Analyse von Kinderaussagen.³⁹ Das beinhaltet, wichtige sprachstrukturelle Charakteristika im frühkindlichen Entwicklungsprozess von Zweitsprachigkeit kennenzulernen, sie in Alltagssituationen daraufhin zu analysieren und die gewöhnliche Zweitsprach-Entwicklung von Erscheinungsbildern der Sprachentwicklungsstörung zu unterscheiden. Diese Fachkenntnis erhöht die Sicherheit, differenziert sprachdiagnostisch einzuschätzen, welche Entwicklungsschritte Kinder beim Zweitspracherwerb durchlaufen (Lengyel 2012; Chilla u.a. 2010; Knapp u.a. 2010; Reich 2010, 2008; Tracy

38 Die Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund kann diesem Typ zugerechnet werden, daher fokussieren die Ausführungen auf diesen Typ. Fachkräfte sollten alle Typen kennen.

39 Fallvignetten für die Analyse: Dehn u.a. 2010; Wagner 2010; Lengyel 2009; Thiersch 2007.

2007, S. 125 ff., 2003; Kany/Schöler 2007; Leuckefeld 2006).⁴⁰

Die *Lernertypen* weisen darauf hin, dass nicht alle Kinder in gleicher Weise Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache entwickeln: Unterschiede ergeben sich in der Ausprägung der Mehrsprachigkeit sowohl im sozialen und familiären Gebrauch als auch im individuellen Umgang durch das Kind. Bei manchen ergibt sich eine Dominanz der Herkunftssprache, bei manchen eine Dominanz des Deutschen, bei manchen eine bilinguale Entwicklung; auch die individuelle Entwicklung unterliegt Wellenbewegungen (beispielsweise: Verstummen zu Beginn des Besuchs der Kindertageseinrichtung oder die Bevorzugung der Erstsprache) (Reich 2010; Gogolin 2007, S. 16).

Die unterschiedlichen Lernertypen und Tempi sind in der Praxis zu berücksichtigen; sie sind jedoch oft auch spannungsvoll für Fachkräfte, da sie mit der Erwartung konfrontiert sind, bis zum Schulbeginn alle Kinder gleichermaßen „schul-fit“ gemacht zu haben. Diese „Fitness“ ist wiederum an der Normalitätserwartung und an den Maßstäben für monolinguale Kinder ausgerichtet. Dass „Zwei- oder Mehrsprachigkeit als permanente Bildungsvoraussetzung erhalten“ bleiben, wird nicht berücksichtigt (Röhner 2005, S. 7).

Im Projekt FÖRMIG wurden Überlegungen entwickelt, wie der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache am Übergang zur Grundschule so fortgeführt werden kann, dass er die sprachliche Heterogenität der Kinder berücksichtigt (Gogolin/Lange 2010; Salem 2010).

Fachkräfte sollten auch um Grundstrukturen der Beschaffenheit der Erstsprachen wissen, da sie dadurch auch sprachliche Äußerungen von Kindern im Deutschen differenzierter einordnen und Vernetzungsleistungen zwischen den Sprachen unterstützen können (Colombo-Scheffhold u.a. 2010: Systematisierung der häufigsten Migrantensprachen).

In der pädagogischen Praxis sollten die Erstsprachen über die Eingangssituation hinaus im sprachlichen Handeln aufgegriffen werden, da Aktivitäten, die die Entwicklung der Erstsprache unterstützen, als positiv für die Entwicklung der Zweitsprache gewertet werden: „Die Erstsprache gilt als Wegbereiterin (von Deutsch als) der zweiten (oder dritten; AS) Sprache“ (Röhner 2005, S. 8). Die vorhandenen Bildungen der Begriffe und Kategorien in der Erstsprache aufzugreifen, unterstützt die kognitive Entwicklung von Kindern (Jampert 2005). Erstsprachen sind angesichts der multilingualen Umwelt eine Ressource, die wertgeschätzt und berücksichtigt werden sollte (Merkel 2010, S. 127 ff.; Reich 2008, S. 43 ff.; Gogolin 2007).

Besonders hohen Stellenwert hat die Berücksichtigung der Erstsprache während des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung, um sprachliche Brücken zu bauen und das Kind bei der Verarbeitung der oftmals neuen zweitsprachlichen Umgebung zu unterstützen, beispielsweise durch die Benennung wichtiger Wörter, Personen und Lieblingsgegenstände in beiden Sprachen oder den Gebrauch von Grußformeln oder Zahlen in den Erstsprachen der Kinder (Merkel 2010, S. 127 ff.).

Kenntnisse zur sozialen Funktion von Sprache, Sprachpolitik und Mehrsprachigkeit Sprache wird in Beziehungen erworben. Studien aus der Interaktionsforschung geben Hinweise darauf, dass der Status in der Kindergruppe einen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung von Kindern hat:



40 Kany/Schöler 2007 weisen sogenannte „Grenzsteine“ aus, nach denen therapeutischer Handlungsbedarf angezeigt ist; vgl. dazu auch: Chilla u.a. 2010, S. 71 ff.

„Die Akzeptanz durch andere Mitglieder (hat) große Bedeutung für das Ausmaß der sich ergebenden kommunikativen und sprachlichen Lerngelegenheiten“ (Lengyel 2009, S. 122). Kinder mit niedrigem Status oder Außenseiterstatus haben weniger Spielkontakte mit Gleichaltrigen. Kinder, die noch über geringe sprachliche Mittel verfügen, werden häufiger als Spielpartner abgelehnt, die Kinder haben für diese Ausschlussmechanismen eine hohe Sensitivität und neigen zur erwachsenenzentrierten Kommunikation (Albers 2011, S. 52 ff., 2009). Pädagogisch gewendet geht es darum, als Mittlerin zu fungieren, die das Sprachverstehen und die soziale Teilhabe aller Kinder in der Kindergruppe sichert, insbesondere derer mit noch niedrigen sprachlichen Kompetenzen (Höhme-Serke/Beyersdorf 2011; Ulich u. a. 2010, S. 24 ff.). Das bedarf der Kenntnis von Situationen, die hemmend für manche Kinder wirken, sich sprachlich zu beteiligen (z. B. hoher Geräuschpegel, große Gruppensituationen im Stuhlkreis).

Sprache und sprachliche Bildung sind auch unter dem Aspekt der sozialen Dimension von Zugehörigkeit zu betrachten. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sukzessiv erwerben, erfahren in Kindertageseinrichtungen mit monolingualen Konzepten zu Beginn oft Irritationen, da ihre sprachliche Kompetenz nicht der Verkehrssprache in den Kindergruppen entspricht. Kinder sollten sich jedoch als selbstwirksam erleben in Bezug auf ihr mehrsprachiges Handeln, um weitere Erkundungen anzustellen (beispielsweise die Entdeckung von Begriffen, der Einsatz kommunikativer Strategien gegenüber unterschiedlichen Personen; Lengyel 2009, S. 20). Fachkräfte sollten demnach eine sprechangstfreie Atmosphäre schaffen sowie die Kinder in ihren Lernfortschritten bestärken und aufmerksam eine emotional positive Beziehung zum Kind sichern, auch und gerade dann, wenn die gemeinsame sprachliche Verständigung erschwert ist (Jampert 2009 b, S. 12 ff.):

„Sprachbildung sollte von der Wertschätzung aller Sprachen der Kinder und aller ihrer sprachlichen Äußerungen, sei es in der Familiensprache, sei es im Deutschen, sei es in gemischtsprachigen Äußerungen, getragen sein“ (Reich 2010, S. 31).

Zudem scheinen Kinder Prestigeunterschiede in den Sprachen bereits früh wahrzunehmen, die in Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Bewertung der Sprachen stehen, wenn etwa in einem bilingualen Kindergarten unter Gleichaltrigen die türkische Sprache eher abgewertet wird als die deutsche (Andresen 1997; Pfaff u. a. 1988, in: Jeuck 2003, S. 70 ff.; vgl. dazu auch Jampert 2005). Kinder scheinen sensibel dafür zu sein, dass bestimmte Sprachen mehr Prestige haben als andere.

Fachkräfte sollten um die identitätsstiftende Funktion von Sprache(n) als Mittel und Ausdruck für Zugehörigkeit zu nationalen, regionalen, lokalen Gruppen ein Wissen haben, ebenso über die lebensweltlichen Unterschiede im Sprachgebrauch mehrsprachiger Familien sowie über kindliche Sprachgefühle und Haltungen im Lernprozess mit zwei oder mehr Sprachen (Militzer u. a. 2002). Sie sollten es wahrnehmen, wenn Kinder abwertende oder normierende Botschaften über Begriffsbildungen, Sprachmelodien, Schriftbild der Familiensprache anderer Kinder (oder Personen außerhalb der Kindergruppe) äußern.

Das beinhaltet die Ermutigung und bewusst ausgedrückte Wertschätzung derjenigen Sprachen von Kindern, die gesellschaftlich keinen hohen Status besitzen, z. B. durch Nachfragen, Aufgreifen des Schriftbilds in der Kindertageseinrichtung oder durch Einladungen an die Eltern zu Vorlesesituationen (Merkel 2010, S. 127 ff.; Wagner 2010; Jampert 2005; Wagner/Preissing 2003). Akzeptanz und Repräsentation der Erstsprachen kann beispielsweise über mehrsprachige Bilderbücher, Vorlesesituationen in zwei oder mehr Sprachen sowie über Singspiele ausgedrückt werden (Ulich u. a. 2010, S. 35 ff., S. 61 ff.; Wagner 2010; Jampert u. a. 2009 c; Jampert 2005, 2003; Ansari 2004; Wagner/Preissing 2003).

Diese pädagogischen Prozesse, in denen das Aufwachsen mit zwei und mehr Sprachen mit den Kindern thematisiert wird, können als Anlass zur Anbahnung von Sprachbewusstheit und Sprachvergleiche dienen (Reich 2008, S. 43 ff.; List 2007, S. 50 ff.) und sie haben selbstbildbestärkende Funktion.

Wird die Erstsprache im Geschehen der Bildungsinstitutionen ignoriert oder als Defizit abgewertet,

wirkt sich das negativ auf das Selbstbild von Kindern aus: „Sprache und Identitätsentwicklung sind eng miteinander verknüpft, sodass ein Zurückweisen und Nicht-Beachten der Herkunftssprache des Kindes eine krisenhafte Störung in der Identitätsentwicklung zur Folge haben kann“ (Röhner 2005, S. 9).

Fachkräfte sind daher aufgefordert, ihre eigenen Spracheinstellungen zu reflektieren, da sich diese im eigenen Handeln ausdrücken und das Beziehungsverhältnis beeinträchtigen können (z.B. Etikettierungen, weniger Zuwendung und Aufmerksamkeit, unterschiedliche Anerkennung) (Mecheril/Quehl 2010; Wagner 2010; Lengyel 2009, S. 120 ff.; Ansari 2004).

Feststellung der Sprachprogression

Die gezielte und systematische Einschätzung der Progression sprachlicher Entwicklung ist ein zentrales Qualitätsmerkmal für die Unterstützung der sprachlichen Bildung (nicht nur) mehrsprachiger Kinder. Die Sprachstandsdiagnostik⁴¹ sollte sich dabei nicht auf punktuelle Einschätzungen des Sprachstands in der Zweitsprache Deutsch begrenzen, sondern als eine *Systematisierungshilfe* für die Planung allgemeiner pädagogischer Prozesse eingesetzt werden, um frühzeitig und in wiederkehrenden Zeitabständen Einschätzungen über die Progression zu bekommen.

Die Sprachdiagnostik hat linguistisch-sprachstrukturelle Bereiche und kommunikativ-pragmatische Aspekte zu erfassen (Jeuk 2010, S. 125 f.; Knapp u.a. 2010, S. 56 ff.; Reich 2010, 2008, S. 2, 2010) sowie die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in der Erstsprache zu berücksichtigen (Lengyel 2012, S. 14 ff.; Knapp u.a. 2010, S. 56 ff.; Jampert u.a. 2009 b; Jampert 2005. Zu den Verfahren der Feststellung und Beobachtung sprachlicher Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern vgl. auch: Lengyel 2012; List 2011; Kany/Schöler 2007).

Der Nutzen von Verfahren zur Sprachdiagnostik ist abhängig davon, wie qualifiziert und handlungs-

sicher Fachkräfte diese für ihre generelle Planung der Sprachbildungsarbeit koordinieren. Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass Fachkräfte für die professionelle Gestaltung einer systematischen Sprachdiagnostik die reine Kenntnis von Verfahren nicht ausreicht. Sie sollten umfangreiche Kenntnisse zu linguistischen Grundlagen in der Erst- und Zweitsprache sowie ein Wissen über Spracheinstellungen und Auswirkungen des monolingualen Habitus erwerben, ferner die Güte, Reichweite und Verwendungszwecke der Verfahren einschätzen lernen. Die Sprachdiagnostik ebenso wie die sich daraus ableitenden Maßnahmen sollten möglichst in der gleichen Hand liegen (Lengyel 2012, S. 31 ff.; Albers 2011, S. 67 f.; Ruberg 2011; Reich 2010, S. 31 ff.; Tracy 2007, S. 160 ff.).

Fachkräfte sollten bei der Qualifizierung zur Sprachstandsdiagnostik unterstützt werden, ihre subjektive Wahrnehmung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern hinsichtlich monolingualer Normalitätserwartung zu reflektieren (Lengyel 2012, S. 32 ff., Leist-Villis 2010, S. 42 ff.; Reich 2008, S. 88 ff.).

Kenntnisse zu Strategien der Unterstützung sprachlicher Entwicklung

Am häufigsten werden folgende Strategien zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung im mehrsprachigen Aufwachsen benannt:

- Gestaltung einer sprachlich unterstützenden Umgebung im pädagogischen Alltag,
- Sprachförderung (individuell und/oder in Kleingruppen),
- Gemeinsame und begleitete sprachliche Interaktion in Eltern-Kind-Gruppen.

Die Formate sagen über das *Wie* der sprachlichen Unterstützung wenig aus. Je nach Ziel der Unterstützung sprachlicher Entwicklung und kindlicher Persönlichkeit (Lerntyp, Selbstbild) kommen im Rahmen dieser Strategien unterschiedliche methodische Zugänge in Frage (Tracy/Lemke 2009, S. 101 ff.; Knapp u.a. 2010; Apeltauer 2007; Reich 2008). So kann eine Unterstützung stärker gesteuert stattfinden, situativ oder additiv angelegt oder explizit auf sprachstrukturelle Elemente bezogen sowie eher auf die Stärkung kommunikativ-prag-

41 Dies wird hier nach Drorit Lengyel (2012) definiert als Beobachtungen im Alltag betreffend sowie als Feststellungen des Sprachstands in Form wissenschaftlich begründeter Testverfahren.

matischer Kompetenzen gerichtet sein. Die Entscheidung für die Anwendung dieser Zugänge kann nicht pauschal erfolgen und sollte immer auf der Grundlage des Förderbedarfs und der Bedürfnisse des Kindes erfolgen (Jeuk 2010, S. 125 ff.). Fachkräfte sollten verschiedene Strategien kennenlernen und sie hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile einschätzen lernen. Einen ausführlichen Überblick liefern List 2011, Jampert 2009, 2005, 2002, Gogolin 2007, Knapp u.a. 2010.

Sprachliche Bildung im Alltag

Im Alltag liegen zahlreiche Potenziale, die Fachkräfte mittels Moderations- und Interaktionstechniken so modellieren können, dass sie sprachanregende Wirkung haben. Dieser Zugang betont die „Unterstützung der kindlichen kommunikativen Fähigkeiten im Alltag“ (Ulich u.a. 2010; Jampert u.a. 2005, S. 307 ff.; Ulich 2004). Sie folgen Theorien des Spracherwerbs, die in der Imitation, im sprachlichen und sozialen Kontakt mit anderen, Ansätze zur Sprachentwicklung sehen, die auch für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern geeignet sind (Dehn u.a. 2012, S. 79 ff.).

Eine sprachbewusste Gestaltung der Alltagskommunikation erfordert, Sprechangebote zu machen und als Sprachvorbild zu wirken. Dazu zählen Methoden wie das Weiterleiten der kindlichen Äußerungen, das korrektive Feedback, die Expansion (Fortführen einer kindlichen Äußerung), das handlungsbegleitende Sprechen sowie alternative und offene Fragen (Tracy/Lemke 2009, S. 101 ff.).

Bei unterschiedlichen Sprachniveaus ist auf ein ausgewogenes Verhältnis der Rezeption und Produktion *aller* Kinder zu achten sowie eine unterstützende Kommunikation anzubieten, beispielsweise durch Gestik und Mimik, langsames Sprechen in vollständigen Sätzen und das Schaffen übersichtlicher Handlungssituationen (Jeuk 2010, S. 130 ff.; Merkel 2010, S. 125 ff.). Neben der Erzieherin-Kind-Interaktion wird auch die Kind-Kind-Interaktion als relevant für die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder eingeschätzt. Fachkräfte können diese unterstützen durch das Schaffen von Gesprächsanlässen, die Initiierung sprachanregender Tätigkeiten oder das Einnehmen



der Mittlerfunktion (ebd.; Albers 2011; Reich 2008, S. 94 ff.; Thiersch 2007).

Zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung mehrsprachiger Kinder ist die Rückbindung an den Stand der jeweiligen Entwicklung (Informationen aus der Sprachdiagnostik) essenziell. Nur so kann im Sinne des Scaffolding-Prinzips eine planvolle Förderung der Ausdrucksmöglichkeiten in den Bereichen erfolgen, die als Lernfelder identifiziert wurden und die durch die familiäre Sprachbildung nicht abgedeckt werden (Reich 2008; Gogolin 2007, S. 17; Thiersch 2007). Auch die Erstsprachen der Kinder sollten in der Durchführung dieser Aktivitäten kontinuierlich berücksichtigt werden (Jeuk 2010, S. 132 ff.).

Über den Bildungsbereich Sprache hinaus ist eine sprachbewusste Gestaltung von pädagogischen Aktivitäten in Vernetzung mit möglichst vielen Bildungsbereichen vorzunehmen (Reich 2008, S. 96 f.). So kann bei der Planung von Projekten und Aktivitäten bereits vorab überlegt werden, wie diese auch sprachunterstützend ausgerichtet sein können. Die Materialien des Projekts „Kinder-Sprache stärken!“ zeigen auf, wie sprachstrukturell betonte Zugänge in pädagogische Alltagshandlungen und Projekte eingebunden werden können. Sie sind für verschiedene Bildungsbereiche wie Musik, Bewegung, Naturwissenschaften ausgearbeitet und beziehen Mehrsprachigkeit explizit mit ein (Jampert u.a. 2009, 2006; für den Bildungsbereich Naturwissenschaften vgl. auch Reich 2008.)

Fachkräfte sollten ferner Methoden kennen und anwenden lernen, auf welche Weise demokratiepädagogische Zugänge zur Entwicklung einer partizipativen Lernkultur sprachanregend wirken können (Reichert-Garschhammer/Kieferle 2011, S. 176 ff.; Höhme-Serke/Beyersdorf 2011; Reich 2008, S. 41 ff.).

Sprachförderung in Kleingruppen

Sprachförderung zielt „auf einen Ausgleich von weniger weit entwickelten Fähigkeiten“ (Reich 2008, S. 13) und meint die gezielte förderdidaktisch organisierte Arbeit an sprachlichen Fähigkeiten zu spezifischen Teilbereichen, insbesondere wenn Kinder in ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit eingeschränkt sind.⁴² Dies ist (nach Rothweiler/Ruberg 2011, S. 22) vor allem dann der Fall, wenn Kinder im Alter von vier Jahren mit dem Erwerbsprozess von DAZ beginnen und sie nicht ausreichenden Input in Deutsch als Zweitsprache erhalten, um das Angebot nur unzureichend und nicht regelmäßig nutzen können.

Sprachförderung sollte am sprachlichen Entwicklungsstand ansetzen, die Interessen des Kindes berücksichtigen und mit den Alltagsaktivitäten der gesamten Kindergruppe vernetzt sein. Kritisch beurteilt werden demnach abstrahierende Förderkonzepte (ebd., S. 23 f.; vgl. auch die Diskussion zur Sprachförderung und deren Angebote: Albers 2011, S. 70 ff.; List 2011; Chilla u. a. 2010, S. 117 ff.; Knapp u. a. 2010; Tracy/Lemke 2009 S. 104 ff.; Reich 2008, S. 48 ff.; Jampert u. a. 2005).

Folgende Qualifikationen sind für Fachkräfte bei der Durchführung von Angeboten zur Sprachförderung bedeutsam: die Sprache der Kinder individuell beobachten, individuelle Förderpläne auf dieser Basis erstellen, Fördereinheiten für Kleingruppen gestalten, die dafür notwendigen Methoden und Materialien kennen und anwenden sowie die Erfahrungen dokumentieren und reflektieren (Reich 2008, S. 52 ff.).

Eltern-Kind-Gruppen

Hierbei sind Formate angesprochen, in denen Eltern und Kinder gemeinsam sprachbezogene Aktivitäten durchführen (Tracy/Lemke 2009, S. 109 ff.). Eigens entwickelte Programme nutzen diesen Zugang, beispielsweise die Programme *Rucksack*, *Griffbereit*, *Hokus und Lotus*, *Opstapje*, HIPPY (Springer 2010).

Auch Ansätze der *Family Literacy* eignen sich für die Unterstützung der sprachlichen Aktivitäten, indem sie gemeinsame Spielsituationen für Kinder und Eltern schaffen und auch schriftsprachlich unerfahrene Eltern anregen, Schriftlichkeit im Alltag positiv besetzt zu erleben (Elfert/Rabkin 2007; Nickel 2004).

Rahmenbedingungen und Kooperationen

Die sprachliche Entwicklung von Kindern zu unterstützen, erweist sich als eine Aufgabe, die über die pädagogische Arbeit mit den Kindern hinausreicht. Die Verantwortung für die Entwicklung eines gemeinsamen fachlichen Verständnisses zur sprachlichen Bildung der Kinder in der Kindertageseinrichtung kann nicht ausgelagert werden, sondern ist als Teamaufgabe anzusiedeln, in der konzeptionell das Klientel berücksichtigt wird (Lengyel 2012, S. 31).

Die *Kooperation innerhalb des Teams* zeigt sich als wichtige Ressource zur Planung, Koordination und Weiterentwicklung der Qualität um sprachliche Bildung (Jeuk 2010; Reich 2008; Tracy 2007). Diese sollte durch kollegiale Beobachtung und Coaching sowie durch eine qualifizierte Sprachberatung im Zweitspracherwerb unterstützt werden⁴³ – insbesondere durch die Einstellung von mehrsprachigem Fachpersonal (Merkel 2010; Reich 2008; Neumann 2006).

Der *Kooperation mit Eltern* wird eine hohe Bedeutung für die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder zugemessen (Reich 2010, S. 31; Thiersch 2007). Sie verfolgt unterschiedliche Ziele und umfasst Angebote zur Beteiligung in der Praxis der Kindertageseinrichtung und Beratung der sprachlichen Entwicklung der Kinder; gegebenen-

⁴² In der Literatur wird die Einschränkung überwiegend auf die Zweitsprache Deutsch bezogen.

⁴³ Eine Ressource ist der leichte Zugang zu Institutionen, wo Kompetenzen zur Unterstützung (Materialien, Beratung, Qualifizierung) gebündelt sind. Ein Beispiel ist die *Werkstatt Integration durch Bildung* in Berlin.

falls werden auch Angebote zur Vernetzung und zur Elternbildung gemacht (Albers 2011, S. 82 ff.; Knapp 2010, S. 141 ff.; Tracy/Lemke 2009, S. 109 f.).

Die *Kooperation mit Grundschulen* erweist sich als notwendig, damit die Maßnahmen zur Sprachbeobachtung und Unterstützung kommuniziert und fortgeführt werden können (Salem 2010; Thiersch 2007; Speck-Hamdan 2005). Dazu zählt auch die *umfangreiche Vernetzung mit Ressourceträgern*, die unterstützend eingebunden werden können, beispielsweise durch Kontakte zur Beratung (Logopädie) oder zu Elternvereinen, die Materialien zur bilingualen Erziehung und Sprachförderung liefern (Gogolin 2007; Baisnki 2005; vgl. auch das Programm FÖRMIG zur Sprachlichen Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund im Schulalter: Gogolin/Lange 2010).

Qualifikationsanforderung

Für die Gestaltung sprachlicher Bildung bezüglich der Mehrsprachigkeit lassen sich für pädagogische Fachkräfte folgende Qualifikationsanforderungen zusammenfassen:

- Die sprachliche Entwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern beobachten und gestalten lernen;
- Einen achtsamen Umgang mit der eigenen Sprache und mit Spracheinstellungen entwickeln;
- Methoden sprachlicher Bildung und Förderung kennenlernen und anwenden können;
- Bildungsangebote in den Erstsprachen der Kinder anbieten;
- Kooperationen mit Eltern, Grundschulen sowie Fachdiensten unterhalten.

Bei Reich (2008, S. 93 ff.) sind diese Qualifikationsanforderungen ausgeführt und mit Modulvorschlägen für die Aus- und Weiterbildung angereichert.

2.4.2.3 Religion(en): Sozialisation und Bildung

Religiöse und weltanschauungsbezogene Diversität

In Deutschland sind gegenwärtig religiöse Praxen und Weltanschauungen vielfältig ausgeprägt. Abhängig vom Einzugsgebiet haben es Kindertages-

einrichtungen mit unterschiedlichen Konstellationen zu tun:

Manche Eltern wenden sich explizit gegen eine konfessionell gebundene Religion und lehnen eine religiöse Erziehung ihrer Kinder in Familie und Kindertageseinrichtung ab. In manchen Familien spielen Fragen und Weltdeutung mit Bezug auf Religion keine Rolle.

Für andere Familien bilden religiöse Bezüge wiederum wichtige Wertorientierungen, die darauf einwirken, welche Wünsche und Erwartungen sie an die Bildung und Erziehung ihres Kindes haben. (Funk 2011; Dommel 2010, 2007, 2005; Edelbrock u.a. 2010; Hugoth 2010; Bederna/König 2009; Schweitzer u.a. 2008; Harz 2008, 2006; Schwab 2007).

Junge Kinder beschäftigen sich bereits ab dem Alter von drei Jahren mit Fragen der Weltanschauung, der Religion und des Glaubens. Für einige Kinder ist das Aufwachsen mit religiösen Praktiken und Werten Teil ihrer Familienkultur und bedeutsam für Freundschaften sowie für die Einbindung in die lokale Glaubensgemeinschaft, ferner für Rituale und Feste in der Familie. Religion hat somit eine Identität stiftende Dimension im Aufwachsen und Erleben von Kindern; alltäglich kommen einige mit den damit verbundenen Unterschieden und Gemeinsamkeiten in Berührung.

Im Alltag der Kindertageseinrichtung gibt es dazu immer wieder situative Anlässe: Drei Mädchen beten, während der Mittagessenspruch in der Gruppe aufgesagt wird, weil gerade Ramadan ist und sie das zu Hause machen; ein Junge äußert „Ihh, das ist ja Schweinefleisch!“ und viele Kinder der Gruppe sind erschreckt, weil sie nicht wissen, was daran eklig sein soll; ein Kind läuft auf dem Weg zur Kindertageseinrichtung immer an einer Synagoge vorbei und wundert sich über die Kleidung der Menschen, die dort hineingehen.⁴⁴

Unabhängig von der Konfessionsgebundenheit der Kindertageseinrichtung bzw. des Trägers ist ein Setting zu schaffen, in dem Kinder aufgrund

⁴⁴ Funk 2011; Dommel 2010, 2005, 2007; Edelbrock u.a. 2010; Hugoth 2010, S. 58 ff.; Bederna/König 2009; Harz 2008, 2006, S. 10 f.; Schweitzer u.a. 2008, S. 21 f.; Schwab 2007, S. 515 f.

ihrer Religion bzw. Weltanschauung keine Abwertung erfahren und in ihrer jeweils verschiedenen Zugehörigkeit Wertschätzung erfahren. Die Auseinandersetzung mit Themen von Religion und Weltanschauung sollte in allen Kindertageseinrichtungen als Unterstützung der Sozialisation in eine multireligiöse Gesellschaft angeregt werden. Dieser Auftrag bewegt sich in einem Spannungsfeld von Religionsfreiheit, Erziehungsrecht und staatlicher Neutralität, zumal zahlreiche Träger konfessionell gebunden sind (de Wall 2008).

In einigen Großstädten eruierten Modellprojekte, wie ein wertschätzender Umgang mit religiöser Diversität in der Praxis der Kindertageseinrichtung aussehen kann. Einige Fachkräfte äußern Bedarf für Konzepte, um Kinder darin zu unterstützen, religiöse Diversität wertzuschätzen. Sie äußern auch Bedarf für eine entsprechende Weiterbildung, um mehr Sicherheit für die Kooperation mit Eltern und für die Arbeit mit den Kindern zu gewinnen.

Insgesamt ist das Handlungsfeld charakterisiert durch Suchbewegungen in Praxis und Wissenschaft (Biesinger u.a. 2011; Schweitzer u.a. 2011; Schweitzer u.a. 2008).

Die Konzepte zur Thematisierung religiöser Diversität, verstanden als interreligiöse Bildung in der Kindertageseinrichtung, sind unterschiedlich ausgerichtet. Christa Dommel (2010) unterscheidet Konzepte *Religiöser Bildung* von Konzepten zur *Religionsbildung*:

Konzepte für *Religiöse Bildung* sind standortbezogen, d.h. eine Konfession steht im Zentrum und davon ausgehend findet interreligiöse Bildung statt (Bederna/König 2009; Fleck 2008; Harz 2008, 2006; Hugoth 2008, 2006).

Konzepte für *Religionsbildung* sind nicht standortbezogen: Alle Religionen werden in gleicher Weise thematisiert, und interreligiöses Lernen ist Grundprinzip sozialen und ethischen Lernens (Dommel 2010, 2005; Wagner 2003).

Ziele interreligiöser Bildung

Die Kinder sollen darin unterstützt werden, mit religiöser bzw. weltanschaulicher Vielfalt als etwas Normalem und Alltäglichem umzugehen. Daraus ergeben sich folgende Zielsetzungen:

- Die weltanschauliche bzw. religiöse Identität der Kinder stärken,
- den wertschätzenden Umgang mit religiöser Diversität fördern.

Kinder sollen unterstützt werden, einen wertschätzenden Umgang mit religiöser Diversität zu entwickeln, „zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu unterscheiden, ohne das Fremde abwerten zu müssen“ (Harz 2006, S. 14). Kinder sollen auf der Basis der Thematisierung von Gemeinsamkeiten die Verschiedenheit religiöser Praktiken, Bezüge und Lebensansichten kennenlernen (Harz 2008, 2006; Schweitzer u.a. 2008, 2002; Dommel 2005; Wagner 2003).

Alle Konzepte gehen davon aus, dass dieser wertschätzende Umgang erreicht werden kann, indem die Kinder in ihrer Selbstkompetenz gestärkt, ihre Sozialkompetenzen (Empathie, Perspektivenwechsel, Ambiguitätstoleranz) unterstützt werden und sie selbst ein Wissen über Religionen und religiöse Praktiken erwerben. Dabei soll vor allem der lebensweltliche und biografiebezogene Zugang der Kinder zu Fragen und Themen von Weltanschauung, Religion und Werten als Anlass für interreligiöse Bildungsarbeit genutzt werden (Harz 2008, 2006; Beer 2006). Hierfür wird das Konzept des Situationsansatzes als geeignet beurteilt (Dommel 2003).

Bildung im Zusammenhang mit Religion ist nicht nur punktuell (z.B. Feiern von Festen oder in Form von Projekten) zu realisieren, sondern als durchgängiges Prinzip im Alltag der Kindertageseinrichtung umzusetzen.

Wie aber können die Fachkräfte die aufgeführten Ziele umsetzen? Dazu gibt es eine Reihe von Anregungen und Vorschlägen, in denen auch die Anforderungen an Fachkräfte formuliert werden:

- Im Gespräch mit Eltern in Erfahrung bringen, welche religiösen bzw. weltanschaulichen Wertvorstellungen in den Familien bedeutsam sind, wie sie ihren Glauben praktizieren, welche Erwartungen sie an die Kindertageseinrichtung haben, was dort an religiöser Praxis passieren oder nicht passieren sollte (z.B. Feste, Speisevorschriften; bei konfessionellen Trägern: Rituale oder religiöse Bildung, die sich von der Familien-

- religion unterscheiden). Der Zusammenarbeit mit Eltern wird hohe Bedeutung beigemessen, um die Familienreligion angemessen zu berücksichtigen (Harz 2008; Schweitzer u.a. 2009; Biesinger u.a. 2010).
- Materialien und Medien für Kinder verfügbar machen, in denen religiöse Vielfalt und auch die Religion der Kinder bzw. der Familienmitglieder repräsentiert sind, sowie Materialien und Medien, in denen weltanschauungs- und religionsbezogene Fragen thematisiert werden, um die Kinder zur Auseinandersetzung anzuregen.
 - Anlässe schaffen, in deren Rahmen Kinder religions- und weltanschauungsbezogene Diskurse führen können, z.B. in Form von Gesprächen in der Kindergruppe und mit der Fachkraft, über die gemeinsame Beschäftigung mittels Medien (Internet, Bücher/Bibliothek), Projekten und Ausflüge.
 - Gesprächsimpulse bewusst aufgreifen, in denen Kinder auf Religion und Weltanschauung bezogene Fragen oder Sichtweisen äußern, dabei authentisch und glaubwürdig auch die eigene Position zum Ausdruck bringen und den Äußerungen *aller* Kinder mit Wertschätzung begegnen.
 - In allen Interaktionen darauf achten, dass Religionen nicht abgewertet werden und intervenieren, wenn stereotype oder diskriminierende Sichtweisen über Religionen bzw. religiöse Gruppen/Personen geäußert werden; bewusst neue Standpunkte und Sichtweisen einbringen, die Gespräche dialogisch als Aushandlungsprozesse führen. Konflikte werden als Lernanlass für interreligiöse Dialoge erachtet und nicht abgewehrt.
 - In allen Prozessen darauf achten, dass familienreligiöse Bezüge geachtet und wertgeschätzt werden, dass unsachgemäße und einseitige Repräsentationen von Religionen bzw. Personen/Gruppen mit religiösen Bezügen vermieden werden.
 - Planen und Durchführen von Projekten, die den Kindern die Erkundung religionsbezogener Fragen ermöglichen (z.B. zu Geschichten und deren narrative Traditionen aus den Weltreligionen; Verwendung religiöser Symbole).

- Initiieren von Ausflügen zu religiösen Einrichtungen oder Vereinen im Sozialraum und/oder Initiieren von Begegnungen mit Personen, die religiös sind oder bestimmte Weltanschauungen vertreten, z.B. Eltern, Gäste aus Einrichtungen im Sozialraum.
- Initiieren und Durchführen von religiösen Festen in enger Abstimmung mit den Eltern und Kindern sowie mit einer bewusst interreligiösen pädagogischen Begleitung bei heterogenen Gruppen.⁴⁵

Das Spektrum der Kompetenzen für die Fachkräfte

Es werden in der Fachliteratur verschiedene Kompetenzen ausgemacht, die Fachkräfte bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis unterstützen sollen.

Selbstreflexionskompetenz

Die pädagogische Fachkraft ist für die Kinder eine wichtige Person des Vorbilds und der Identifikation; insofern ist es für sie notwendig, „die eigene religiöse Position den Kindern zu verdeutlichen“ und sich dieser Konfrontation nicht zu entziehen (Harz 2006, S. 10).

Als Voraussetzung dafür wird eine gute *Selbstreflexionskompetenz* als das Bewusstmachen der eigenen religiösen Bezüge gesehen (Funk 2011, S. 157).⁴⁶ Diese Form der Selbstreflexion wird auch als Strategie gesehen, um Dominanzverhältnisse aufzubrechen, eigene Befürchtungen, Vorbehalte und Vorurteile gegenüber anderen anzugehen und eine vorurteilsbewusste Haltung zu entwickeln (Dommel 2010, S. 156 f.; Wagner 2003).

Fachkräfte sollten sich dessen bewusst sein, dass Religionen in Gesellschaften unterschiedlich

45 Fleck 2008; Harz 2008, 2006.

46 Die persönliche Auseinandersetzung mit Inhalten und Vollzugsformen des Glaubens kann beispielsweise in Form von Biografiearbeit geschehen, vgl. dazu Hugoth 2006, S. 14 für beispielhafte Reflexionsfragen: Wo bin ich mit Religion in Berührung gekommen? Wie war das? Was ist mir heute am Glauben wichtig? Was habe ich abgelegt – warum? Was ist mir an der Religion unverständlich und fremd? Wie wichtig ist mir religiöse Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung? Was möchte ich den Kindern mitgeben?

bewertet werden und Kinder eventuell bereits über Erfahrungen verfügen, in denen sie oder ihre Familie aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit negative bzw. diskriminierende Erfahrungen gemacht haben. Eine entsprechende Anforderung besteht darin, im Alltag der Kindertageseinrichtung diskriminierungskritisch zu handeln, damit niemand aufgrund seiner Religion (oder der Religion seiner oder ihrer Familie) abgewertet oder ausgegrenzt wird (Dommel 2010, 2003; Wagner 2003).

Religionsbezogene Themen sind oftmals emotional geladen und mitunter konfliktbehaftet. Insofern sollte sich die Fachkraft ihrer *professionellen Rolle* immer bewusst sein. Sie sollte ihr Handeln mit Leitung und Träger abstimmen und gegebenenfalls Unterstützungsleistungen wie Beratung und Supervision in Anspruch nehmen können, um auftretende Irritationen zu bearbeiten.

Kommunikationskompetenz

Die pädagogischen Fachkräfte sind in ihren Fähigkeiten zu unterstützen, dialogische Gespräche mit Kindern und mit Erwachsenen über religionsbezogene Themen und Fragen zu führen, dazu Gespräche zu moderieren und Strategien zur konstruktiven Konfliktlösung zu kennen, möglichst



auch verbunden mit Mediationskompetenzen (Biesinger u.a. 2010; Hugoth 2006). Dieser Anspruch setzt Selbstreflexion und Fachkompetenz voraus:

- Kenntnisse über Rituale, Symbole und Traditionen in Weltreligionen und Glaubensgemeinschaften,
- Kenntnisse über die Praxis bedeutsamer Religionsgemeinschaften in Deutschland,
- Kenntnisse über die Religionen, die in Familien sowie in der Kindertageseinrichtung und deren Sozialraum verbreitet sind,
- Kenntnisse (entwicklungspsychologisch, soziologisch) darüber, wann und wie Kinder sich mit religionsbezogenen Themen auseinandersetzen, wie sie ihre Identität dazu ausbilden,
- Kenntnisse über Hierarchien zwischen Religionen, d.h. wie Abwertung aufgrund von Religion stattfindet und zwar bei den von religions- oder glaubensbezogener Diskriminierung Betroffenen sowie bei den diskriminierenden Personen.

Analysekompetenz

Um situationsbezogen und erkundend auf Fragen und Themen von Kindern einzugehen, sollten Fachkräfte „die Wahrnehmungsfähigkeit für Erscheinungsformen von Religion im Leben von Menschen (auch im Eigenen) trainieren“ (Funk 2011, S. 159). Dazu ist Fachwissen nötig sowie Selbstreflexion, da beispielsweise Personen, die selbst keine Bezüge zur Religion haben, religiöse Bezüge entweder nicht wahrnehmen oder sie als fremd abwehren. Analysekompetenz für interreligiöse Bildung auszubilden, ist daher eng verbunden mit dem Prozess der eigenen Auseinandersetzung.

Kooperationskompetenz

Im Alltag bieten sich viele Anlässe für Begegnungen mit religiöser Vielfalt, etwa durch Ausflüge zu religiösen Häusern, Vereinen oder in der Kooperation mit diesen in Form von Projekten. Kooperationskompetenz zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, Kontakte zu Organisationen und Institutionen herzustellen und aktiv zu pflegen, die im Sozialraum vorhanden sind als auch explizit zu solchen, zu denen die Kinder bzw. Familien eher wenig Bezugspunkte haben.

Die Ästhetische Kompetenz zeigt sich darin, die Kinder mit Symbolen, religiösen Gegenständen und Kunstwerken vertraut zu machen (Fleck 2008).

2.4.2.4 Kooperation mit Eltern und Familien

Dem Handlungsfeld der Kooperation mit Eltern wird fachlich und bildungspolitisch für die Qualität pädagogischer Praxis aktuell eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Demgegenüber steht das empirische Wissen darüber, wie die Praxis der Kooperation mit Migranteltern in Kindertageseinrichtungen verläuft und inwiefern die konzeptionell entwickelten Strategien tatsächlich wirken, am Beginn der systematischen wissenschaftlichen Erforschung. Das bezieht sich vor allem auf die Praxis der Etablierung einer Bildung- und Erziehungspartnerschaft.

Die bisherigen Studien umfassen *nationale* sowie *internationale* Arbeiten:

National: Pfaller-Rott 2010; Jäkel/Leyendecker 2009; Leyendecker 2008; Gaitanides 2007; Neumann 2005; Schlösser 2004, S. 27 ff. Aus Schule, mit Referenz für Kindertageseinrichtungen: Schwaiger/Neumann 2010, S. 24 ff.; Fürstenau/Gomolla 2009; Apeltauer 2006, S. 9 f.).

International: Derman-Sparks 2010; Ebbeck 2010; Adair/Tobin 2008; Hujala u. a. 2009; Vandenbroeck u. a. 2009.

Diese Arbeiten geben insgesamt folgende thematisch-inhaltlichen Hinweise:

Die Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund wird vonseiten vieler Fachkräfte häufig als konflikthaft erlebt, unter anderem aufgrund empfundener oder tatsächlicher Überforderung, aufgrund nicht passender sprachlicher Kompetenzen oder aufgrund nicht ausreichend struktureller Unterstützung (z.B. Zeit, Räume, Konzeption). Oft fühlen sich Fachkräfte für die Kooperation mit Eltern nicht in gleicher Weise vorbereitet wie für die Arbeit mit Kindern, und es besteht ein Motivationsgefälle zur Arbeit auf der Erwachsenenenebene.

Insbesondere die Arbeit mit Eltern, die mehrfach belastet sind, wird als schwer zu vereinbaren mit dem Leitbild geteilter Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung erlebt. Die Rolle von Fachkräften mit Migrationshintergrund, als Ressource auch zur Verbesserung des Kontakts mit

Eltern gedacht, ist oft Gegenstand von Kritik und Konflikten.

Eltern mit Migrationshintergrund gehen mitunter in Distanz zur Kindertageseinrichtung; sie erleben den Besuch ihrer Kinder mit Angst vor Entfremdung und Assimilationsdruck. Viele Migranteltern haben hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder und sie wissen um die Risiken im Bildungssystem. Die Erwartungen an die Kindertageseinrichtung sind heterogen. Häufig beziehen sich Erwartungen auf Unterstützungsleistungen wie die Sprachförderung in Deutsch und die Vorbereitung auf die Schule (Leyendecker 2011, 2008; Pfaller-Rott 2010; Gaitanides 2007; Neumann 2005).

Das Interesse und der Wunsch, an Aktivitäten der Kindertageseinrichtung dialogisch beteiligt zu werden, sind hoch. Einige haben Bedarf für Informationen und Transparenz in verständlicher Sprache, die ihnen eine Einschätzung der Aktivitäten ermöglicht. Für andere Eltern zeigen sich Barrieren zur Beteiligung in der Atmosphäre der Einrichtung, in der Terminierung und Form der Kooperation, die vonseiten der Kindertageseinrichtung angeboten wird. Damit verbunden ist oftmals eine deutliche Unterrepräsentation der Eltern in Gremien und Veranstaltungen.

Der persönliche Kontakt zur Fachkraft scheint ein wichtiger Indikator für Vertrauen und Akzeptanz der pädagogischen Arbeit zu sein, bis hinein in den Übergang in die Grundschule.



Angangspunkt für die Kooperation zwischen Migranteltern und Fachkräften ist der gesetzliche Anspruch, die Arbeit in Kindertageseinrichtungen an den Bedürfnissen der Familien zu orientieren und Eltern in wesentlichen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtungen zu beteiligen (SGB VIII § 22–26). In Praxisansätzen sind einige Überlegungen und Strategien entwickelt, wie dieser Anspruch für die Kooperation mit Migranteltern umzusetzen ist (Şikcan 2010; Soltendieck 2010; Focali 2009; RAA 2005).

In der Literatur zu „interkultureller“ Frühpädagogik wird die Kooperation mit Eltern seit Langem als wichtiges Handlungsfeld erachtet (Houf in: Kuhlemann 2004, S. 47 ff.; Militzer u. a. 2002, S. 229 ff.; Böhm u. a. 1999, S. 135 ff.; Preissing 1998; Filzinger, in: RAA 1996, S. 32 ff.; Diehm 1995, S. 169 ff.). Die Gründe für eine enge Kooperation mit (Migranten-)Eltern sind auch heute aktuell und werden zunehmend empirisch abgesichert (Überblick zum *aktuellen Forschungsstand*: Friedrich 2011; Cloos/Karner 2010; Kalicki 2010; Pietsch u. a. 2010, S. 20 ff. *Forschungsstand Migration*: Schwaiger/Neumann 2010; Leyendecker 2008; Neumann 2005):

- Eine enge und kontinuierliche Abstimmung mit Eltern über die Vorstellungen von Bildung, Betreuung und Erziehung sowie ihre Beteiligung am Geschehen der Kindertageseinrichtung sind Ausdruck der gezielten Anerkennung ihrer Familienkultur und erhöhen die Chancen auf Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen in den Kindergruppen sowie im sozialem Nahraum für Kinder und Familien.
- Eine enge Kooperation mit Eltern kann eventuelle Brüche zwischen den Sozialisationskontexten Familie und Kindertageseinrichtung reduzieren bzw. überbrücken helfen, und zwar in beide Richtungen: Missverständnisse, Vorbehalte und Ängste aufseiten von Eltern und Fachkräften können abgebaut werden.
- Die Unterstützung der Familien durch die Kindertageseinrichtung wirkt sich stabilisierend auf die Entwicklung der Kinder aus.
- Kindertageseinrichtungen können Eltern mit Migrationshintergrund niedrigschwellig erreichen und ihnen Hilfestellung zur Unterstützung in ihrer Lebenslage anbieten.

Ansprüche zur Kooperation mit Migranteltern in Kindertageseinrichtungen sind zu unterscheiden in Ansätze zur Kooperation mit Eltern im Rahmen einer *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* sowie in Ansätze zur *Eltern- und Familienbildung*. Zwar sind die Ansätze fachlich miteinander verbunden, jedoch zielen erstere auf die gemeinsam verantwortete Bildung und Erziehung des Kindes, während letztere vorrangig die Unterstützung der Eltern bzw. Familie als Aufgabe haben.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Auf der Basis von Projekten der Praxisentwicklung und Praxisbegleitung von Kindertageseinrichtungen sind für die Kooperation mit zugewanderten Eltern folgende Aspekte für das Gelingen voraussetzungsvoll (die Erkenntnisse sind zu finden bei: Şikcan 2010; Soltendieck 2010, S. 36 ff.; Hawighorst 2009; Rickelstorfer 2009; Schlösser 2009, 2004; Vandenbroeck u. a. 2009; Hartmann u. a. 2007; Apeltauer 2006; RAA 2005; Militzer 2002):

- Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und Kennenlernen der Erwartungen,
- Orientierung an den Lebenslagen der Familien und deren Wertschätzung,
- Anbieten von Formen für die Beteiligung und Kooperation im Dialog,
- Aushandeln bei divergierenden Werteorientierungen.

Die Aspekte beschreiben fachliche Ansprüche auf der Ebene der Prozessqualität. Die genannten Aspekte sind in vielerlei Hinsicht deckungsgleich mit Qualitätsansprüchen, die jüngst generell an die Gestaltung von *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* (BEP) gerichtet werden.⁴⁷

⁴⁷ Hess 2010; Kalicki 2010 (kritische Einschätzung); Roth 2010; Wehinger 2010; Dusolt 2008; Hartmann u. a. 2007; Textor 2006; Prott/Hautumm 2004.

Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und Kennenlernen der Erwartungen

Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses hat für die Qualität der Kooperation zwischen Eltern und Fachkraft große Bedeutung. Dem Beginn der Kooperation mit Eltern, vor allem der Anmeldesituation und der Eingewöhnung, wird besondere Aufmerksamkeit für den Aufbau von Vertrauen zugemessen, da Eltern sowie Erzieherin und Erzieher den Auftakt für eine meist mehrjährige Beziehung legen.

Monika Soltendieck (2010, S. 39) schlägt zur Gestaltung des Erstkontaktes folgende Fragen vor:

- Gibt es Trink- und Essgewohnheiten, die berücksichtigt werden sollten?
- Welche Sprachen werden in der Familie gesprochen?
- Welche Sprache soll die Kommunikationssprache zwischen Fachkraft und Eltern sein?
- Welchen Stellenwert haben Verbindungen in Heimatländer?
- Welche Rituale sind den Eltern wichtig, welche Regeln und Wünsche?
- Welche Zeiten sind für die Eltern grundsätzlich günstig?

Die Kommunikation sollte dabei offen, sensibel und wertschätzend sein. Die Fachkräfte können nicht davon ausgehen, die Sichtweisen der Eltern zu kennen. Die gegenseitigen Erwartungen an Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder kennenzulernen, gilt als wichtige Voraussetzung.

Der Vertrauensaufbau bedarf systematischer und kontinuierlicher Festigung über die gesamte Dauer des Besuchs der Kindertageseinrichtung. Er vollzieht sich je nach Kontext und Lebenslage der Familie langsam. Fachwissen über die Realitäten von Familien in Migrationskontexten kann die Fachkräfte unterstützen, um für mögliche negative Vorerfahrungen mit Institutionen, Vorbehalte und Ängste gegenüber der Kindertageseinrichtung als öffentlichem Raum sensibel zu sein, die den Aufbau des Vertrauensverhältnisses beeinflussen können.⁴⁸

Die Fachkraft bzw. die Einrichtung sollte Strategien kennen, um die wechselseitige sprachliche Kommunikation gewährleisten zu können, beispielsweise Dolmetscher einsetzen bzw. diese von sich aus anbieten (Apeltauer 2006, S. 26 ff.). Die Fachkraft sollte Eltern möglichst viele Gelegenheiten geben, die pädagogischen Routinen kennenzulernen (z.B. durch Hospitationen) sowie ihre Vorgehensweisen erläutern (Roth 2010; Thiersch 2007, S. 27. Beispiele und Anregungen: Stadt Nürnberg 2007, S. 40 f., Wießler 2007, S. 44 ff., Textor 2006, S. 35 ff.; Schlösser 2004, S. 30 ff.).

Orientierung an den Lebenslagen der Familien und deren Wertschätzung

Eltern mit Migrationshintergrund sollten als Expertinnen und Experten für ihr Kind gesehen und anerkannt werden. Dieser ressourcenorientierte Zugang ist auch zu verstehen als Strategie, um Distanz, Ängste, Vorbehalte und Vorurteile auf beiden Seiten *abzubauen* und Vertrauen *aufzubauen*. Indem Kinder eine positive Beziehungsqualität ihrer wichtigen Bezugspersonen erfahren, werden sie in ihrer Identität gestärkt (Şikcan 2010, S. 200; Schlösser 2004, S. 13 f.).

Um dieses Prinzip der Anerkennung auch in der Kooperation mit Eltern umzusetzen, sollten Fachkräfte in die Lage versetzt werden, eine Haltung der Offenheit und Wertschätzung der Familienkultur aller Eltern gegenüber entwickeln zu können. Diese soll sich in der Interaktion mit den Eltern, in der Entwicklung von Angeboten und in der Erueirung von Möglichkeiten der Beteiligung für Eltern widerspiegeln. Damit eng verbunden ist, an den Stärken und Ressourcen der Eltern anzusetzen, und zwar nicht unabhängig von ihrer Lebenslage und eventuellen Belastungen (z.B. durch Armut, Gewalt, psychische Belastungssituationen), sondern gerade in der differenzierten Wahrnehmung ihrer Lebenslage. Die Orientierung an den Lebenslagen der Familien, verbunden mit einer Offenheit und Wertschätzung gegenüber allen Eltern ist die Anforderung an fachlich professionelles Handeln (Roth 2010; Hess 2010; Schlösser 2009; Hartmann u.a. 2007; RAA 2005). Stefanie Pietsch u.a. (2010, S. 6) weisen in ihrer Studie die wertschätzende

48 Aktuelles Überblickswerk: Fischer/Springer 2011; Ecarus 2007. Vgl. auch Kap. 2.2.

Haltung als zentrale Gelingensbedingung für die Eltern-Fachkraft-Zusammenarbeit aus. Die fachliche Anstrengung beinhaltet, sich eigener Vorurteile, Begegnungssängste und Fremdheitsgefühle gegenüber Eltern bewusst zu werden. Diese können Barrieren für eine wertschätzende, offene Haltung darstellen (Höhme-Serke/Ansari 2003; Şikcan 2010).

Formen für Beteiligung und Kooperation im Dialog herausfinden und anbieten

Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen sind einige Strategien entwickelt, um die Kooperation mit Migranteltern zu gestalten (Şikcan 2010; Apeltauer 2006, S. 26 ff.; RAA 2005; Schlösser 2004, S. 37 ff.; LZZ 2004, S. 14 f.). So lassen sich beispielsweise folgende acht Formen der Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund anführen (RAA 2005):

- Elternbildung
- Elternberatung
- Elterninformation
- Elternmitwirkung
- Kooperation im Gemeinwesen
- Qualifizierung von Eltern
- Projekte mit Eltern
- Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern für die Arbeit mit Eltern.⁴⁹

Dabei gibt es Mischformen von der Kooperation mit Eltern in Einzelkontakten und der Kooperation mit Eltern in Gruppen (z.B. thematische Elternabende, Elterncafés, Aktionen für Eltern, Gesprächskreise).

Renate Thiersch (2007, S. 30 f.) fasst hier die Formate zusammen und typisiert sie wie folgt:⁵⁰

- Formate zur *Förderung des einzelnen Kindes*: Persönliche Einzelgespräche (z.B. Entwicklungsgespräche), Arbeit an Portfolios, Aufnahmegespräche, Tür- und Angelgespräche, Hausbesuche und Hospitationen in der Kindertageseinrichtung;

- Formate zur *Stärkung der Elternkompetenz*: Elternberatung, Vernetzung mit sozialen Diensten und Gemeinwesen, Gesprächskreise, Elternqualifizierung, Elternbildung;
- Formate zur *Mitgestaltung und Mitbestimmung*: Elternvertretungen, Mitgestaltung von Festen, Ausflügen, Beteiligung an Projekten und strukturierten Programmen.

Diese Handlungsformate weisen sich als *Elternbeteiligung* aus und haben zum Ziel, für Eltern Möglichkeiten zur Teilhabe an Prozessen in der Kindertageseinrichtung und im Gemeinwesen zu schaffen (Soltendieck 2010, S. 40 ff.; Focali 2009, S. 87 ff.; Schlösser 2004, S. 37 ff.).

Grundvoraussetzung für die Beteiligung von Eltern ist, den Informationsfluss und wechselseitig die Transparenz darüber zu erhöhen, was in der Familie und in der Kindertageseinrichtung stattfindet, und zwar nach dem Motto: „Mehr Transparenz als Befürchtungen“ und „Mehr direkt erfragen als vermuten“ (Wießler 2007, S. 81).

Die aufgeführten Strategien und Formen der Kooperation mit Eltern sind identisch mit den Formen der generellen Kooperation mit Eltern (Pietsch u.a. 2010, S. 76 ff.; Textor 2006, S. 34 ff.). In der Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund sind sie orientiert an Handlungsprinzipien, die eine hohe Aufmerksamkeit für Risiken von Ausschluss und für divergente kulturelle Referenzsysteme beinhalten. Zwei Handlungsprinzipien finden dabei in der Fachliteratur besondere Erwähnung:

- Die Angebote sollen für die Lebenslage der Familien passen (Primat der Passung).
- Die Angebote sind dialogisch zu entwickeln.

Primat der Passung

Die Kooperation mit Eltern soll eine Brücke zwischen der Kultur der Familien und der Kultur der Einrichtung bauen. Bildungseinrichtungen sind vielfach besser auf Eltern aus höheren Sozial- und Bildungsmilieus eingestellt als auf Kinder aus weniger privilegierten familiären Verhältnissen, wodurch sich das Risiko für diejenigen Familien, die dieser Konstellation nicht entsprechen, erhöht, nicht in gleicher Weise angesprochen, repräsen-

49 Zur Wissenschaftlichen Einschätzung vgl.: Schwaiger/Neumann 2010.

50 Zur Rolle der Mitgestaltung von Eltern bei der Transformation von Bildungseinrichtungen unter Zielen sozialer Gerechtigkeit vgl.: Gomolla 2009, S. 36 ff.

tiert und beteiligt zu sein (Derman-Sparks/Olsen 2010; Mecheril 2010, S. 179 ff; Wagner 2010; Preisling/Wagner 2003).⁵¹

Die Qualität dieser Brückenbildung bezieht sich auf die „Passung“ (Hawighorst 2009):

In welchem Maße erhalten Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund die Möglichkeit, ihr kulturelles und soziales Kapital aus ihrer Familienwelt in die Institution einzubringen? Barrieren der Teilhabe entstehen in der oft monokulturellen und monolingualen Ausrichtung der Kindertageseinrichtungen mit der Tendenz, dass Sichtweisen, Werte und Einstellungen abgewertet und marginalisiert werden, die nicht der Dominanzkultur der Einrichtung entsprechen (Şikcan 2010, S. 189 f.).

Fachkräfte sollten dabei unterstützt werden, in der eigenen Einrichtung Inanspruchnahme und Zugangsbarrieren für die Zielgruppe der Eltern analysieren zu können. Das beinhaltet auch die kritische Wahrnehmung von Schiefen: Wenig passende Kooperation mit Eltern, die vor allem Mütter erreicht, Väter jedoch oft wenig; fehlende Angebote in den Sprachen der Migranteneltern; negative Erfahrungen mit öffentlichen Institutionen und der Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft (Schlösser 2004, S. 30 ff.; Reuter in: Hartmann u.a. 2007, S. 135 ff.).

Fachkräfte brauchen zur Entwicklung eigener Strategien ein Fachwissen darüber, welche Strategien als angemessen und passend gelten können. Hierfür werden gegenwärtig Formate der Zusammenarbeit mit Familien erprobt und entwickelt. Für die Kooperation mit Eltern in psychisch und sozial herausfordernden Lebenslagen werden sogenannte „niedrigschwellige“ Strategien als hilfreich erachtet, die informell gehalten sind, persönlichen Kontakt in den Mittelpunkt stellen und auch Elemente aufsuchender sozialer Arbeit beinhalten (Hausbesuche, Aktivitäten zur Anregung der erzieherischen Kompetenz, die zu Hause stattfinden) (z.B. Pietsch u.a. 2010, S. 75 f.;

Michalek/Laros 2008; Wießler 2007; Thiel 2007; Fischer/Springer 2011).

In der Praxis entstehen bei Schwierigkeiten in der Passung oft spannungsgeladene Situationen, die Frustration und Versagensängste aufseiten der Fachkräfte hervorrufen: „Wieso kommen immer nur dieselben Eltern?“ (Schlösser 2004, S. 29 ff.). Das Risiko für kulturalisierende und psychologisierende Zuschreibungen ist hier groß, wenn Fachkräfte nicht angemessen ausgerüstet sind oder die Rahmenbedingungen nicht stimmen. Wenn Fachkräfte hier die Verantwortung allein auf ihren Schultern lastend fühlen, steigt die Gefahr für Schuldzuweisungen („die sind ja nicht interessiert“) und für die Verfestigung eines dichotomen und emotional negativ besetzten „wir-die“-Empfindens, was einer partnerschaftlichen Struktur zuwider läuft (Wagner/Sulzer 2009; Westphal 2009).

Eine Rolle hierfür spielen auch mögliche grundlegende Spannungen zwischen den von der Fachkraft vertretenen Werten der BEP und der verschiedenen stark ausgeprägten Bereitschaft der Eltern, involviert zu sein (Hujala 2009). Fachkräfte sollten um diese Risiken wissen, damit sie ihr Handeln daraufhin überprüfen können. Der fachliche Anspruch ist es, ausgehend von der differenzierten Kenntnis der Lebenssituation der Familie passgenaue Angebote der Kooperation zu entwickeln. Diese werden jeweils unterschiedlich aussehen, um das Recht von Eltern auf Familienunterstützung umzusetzen und Effekte der Teilhabe an Kindertageseinrichtung und Gemeinwesen zu erreichen (Pietsch u.a. 2010, S. 76 f.; Kraus-Gruner u.a. 2007).

Angebote dialogisch entwickeln

Für die Entwicklung „passgenauer“ Formen der Kooperation und für den Abbau von Teilhabebarrrieren werden dialogische Verfahren als bedeutsam beurteilt.⁵² In der Kooperation mit Eltern ist ein immer erneutes Kennenlernen der Erwartungen und Sichtweisen von Eltern notwendig:

51 Vertiefender Überblick: Schwaiger/Neumann 2010, S. 81 ff.; Michalek/Laros 2008; Textor 2006.

52 Angebote, die auf reine Informationsvermittlung und die passive Rolle von Eltern ausgerichtet sind, sind weniger erfolgreich. Stand der Forschung: Schwaiger/Neumann 2010 (insbesondere: Kap. 3).

Die Initiative dazu hat von den Erzieherinnen und Erziehern auszugehen: Fachkräfte „warten nicht darauf, dass Eltern ihnen mit Respekt begegnen, sondern machen von sich aus Respekt für deren Familienkulturen deutlich. Es reicht nicht, Mitwirkungsmöglichkeiten aufzuzeigen, sondern den Eltern auch dabei zu helfen, diese zu nutzen. (...) Eltern Raum zu geben heißt: Interesse an ihren Erfahrungen und Ansichten zu haben, Zusammenkünfte zu organisieren, in denen sie zu Wort kommen; Fragen aufzuwerfen, zu denen alle etwas sagen können. Es kann auch heißen, den Eltern einen wirklichen Raum in der Kita zu überlassen – ein „Elternzimmer““ (Şikcan 2010, S. 195).

Der Anspruch ist, Beteiligungsformate dialogisch zu entwickeln und die Eltern als aktive Partner einzubeziehen (Westphal 2009). Dabei sollte es auch um Formate der Mitwirkung gehen, die von den Eltern selbst kommen, z.B. Elternwerkstätten, Elterngesprächskreise oder Elternnetzwerke (Fischer 2009; Wießler 2007). Das erfordert häufig ein Umdenken bei Fachkräften, die anders oder gar nicht für eine solche Kooperationsarbeit ausgebildet wurden. Vor dem Hintergrund der Situation, dass Eltern mit Migrationshintergrund in der

deutschen Gesellschaft vor Hürden stehen, an gesellschaftlichen Ressourcen teilhaben zu können, sind diese Beteiligungsformate auch als Inklusionsstrategien zu verstehen (vgl. Kap. 2.2.1).

Erfahrungen aus Praxis und Praxisentwicklung legen nahe, dass eine gelingende Kooperation von Eltern und Fachkräften auf einer gründlichen Bedarfs- bzw. Situationsanalyse und einer darauf abgestimmten Planung und Mitbestimmung der Eltern gründet (Şikcan 2010, 2003; Soltendieck 2010, S. 40 f.; Focali 2009, S. 88 ff., Westphal 2009, S. 99).

Beispiele dafür sind Angebote zur Mitgestaltung pädagogischer Prozesse in der Kindertageseinrichtung: die Einladung der Eltern zur Mitwirkung an mehrsprachigen Vorlese- und Erzählprojekten, die gemeinsame Herstellung zweisprachiger Bücher für und mit den Kindern, das Aufführen eines Theaterstücks, das die Eltern aus ihrer Heimat kennen, oder gemeinsame Aktivitäten zur Einbeziehung der weiteren Familie wie Kochen, Feste, gemeinsame Ausflüge (Soltendieck 2010, S. 42 ff.; Apeltauer 2006, S. 24 ff.; Schlösser 2004, S. 137 ff.; Höhme-Serke/Ansari 2003).

In der Praxis werden gegenwärtig oft auch Aktivitäten zur Literacy und Sprachbildung gemeinsam mit Eltern mit Migrationshintergrund durchgeführt (Springer 2011; vgl. dazu auch Kap. 2.2). Auch Aktivitäten zu religiösen und weltanschaulichen Aspekten können eine Rolle spielen (vgl. Kap. 2.3). Der gemeinsame Bezugspunkt bildet das Interesse an der Entwicklung der Kinder. Dabei kommen nicht nur Aktivitäten in den Blick, die kulturelle Ressourcen in den Mittelpunkt stellen, sondern auch die Gemeinsamkeit der Aktivität (z.B. Stadtteilbegehungen, Ausflüge, Besuche in Malateliers).

Aushandeln bei divergierenden Werteorientierungen

Der fachliche Anspruch, Beteiligungsformate dialogisch zu gestalten, ist spannungsvoll: Zwischen Eltern und Erzieherinnen bzw. Erziehern bestehen rollenbedingte und gesellschaftliche Hierarchien, die bei einem für die BEP anvisierten „Dialog auf gleicher



Augenhöhe stets mitwirken (Roth 2010; Wagner/Sulzer 2009). Ferner tendiert der Anspruch zu hoher Beteiligung dazu, die Beteiligung von Eltern, die nicht zu dieser Intensität bereit sind, abzuwerten (Hujala u.a. 2009).

Erziehungs- und Bildungsvorstellungen zwischen Fachkräften und Eltern sind generell nicht immer deckungsgleich (Friederich 2011). Sie stellen keine abstrakten Formeln dar, sondern sie beinhalten Erwartungen, Wünsche, Hoffnungen und Lebensziele für die Kinder und für die Eltern selbst als Erziehende. Die Kommunikation über die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder ist emotional besetzt. Hier kann es für Fachkräfte hilfreich sein, ein Fachwissen über verschiedene Erziehungsvorstellungen und Erwartungshaltungen von Eltern an die Kindertageseinrichtung zu haben (Jäkel/Leyendecker 2009; Uslucan 2009; Merkle/Wippermann 2008; Otyakmaz 2007; Schreiber 2007; Fuhrer/Uslucan 2005).

Es bedarf sensibler Kommunikationsführung, um eigene Positionen fachlich zu begründen und Eltern Raum zu geben, in ihrer Position gehört zu werden: „Im Mittelpunkt steht nicht, verschiedene Vorstellungen anzugleichen, Unterschiede zu verwischen, sondern neue gemeinsame Ziele auszuhandeln. Die praktische Lösung ist nicht das Wesentliche sondern der Prozess der Annäherung, der Verständigung und des Aushandelns“ (Şikcan 2010, S. 198).

Aktives Zuhören wird dafür als relevante Strategie angesehen, um Eltern in ihren Sichtweisen differenziert wahrzunehmen und so den gesetzlichen Anspruch auf Beteiligung und Mitbestimmung von Eltern zu realisieren (Şikcan 2010; Adair/Tobin 2008; Wießler 2007, S. 80 ff.; LZZ 2004. Listening to parents: Apeltauer 2006. BEP: Roth 2010, S. 83 ff.).

Fachkräfte sollten reflektieren, welche Machtverhältnisse zwischen Eltern und Fachkräften in den Kommunikationsprozessen wirken. Sensibilität und Empathie sind zentral für professionelles pädagogisches Handeln, divergierende Erziehungs- und Werteorientierungen wertschätzend und diskriminierungskritisch aushandeln zu können. (Şikcan 2010; Schlösser 2009, 2004; Tschöpe-Scheffler 2009, S. 136; Apeltauer 2006, S. 10).

Das heißt auch: Meta-Kommunikationen über Irritationen zu führen, um miteinander im Gespräch zu bleiben, Vorurteile und Vorbehalte auf beiden Seiten systematisch immer wieder abzubauen bzw. diesen vorzubeugen und die angestrebte Offenheit in dem Beziehungsverhältnis zu erhalten (Wagner/Sulzer 2009; Gaitanides 2007). Auch eigene Elternbilder und Wertorientierungen über „gute Erziehung“ und „gutes Aufwachsen“ sollten dabei reflektiert werden, da sie beeinflussen, wie Fachkräfte das Handeln von Eltern beurteilen (Roth 2010, S. 23; Westphal 2009).

Fazit

Ironischerweise werden im aktuellen Fachdiskurs zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern genau diejenigen fachlichen Ansprüche besonders hervorgehoben, die ursprünglich vor allem für Eltern mit Migrationshintergrund identifiziert wurden: Eltern als Experten ansehen, dialogische Gesprächskulturen aufbauen, hohe Beteiligung ermöglichen. Dies kann als eindrücklicher Hinweis gelten, dass die Kooperation mit Migranteltern keineswegs eine völlig andere ist, wie es oft suggeriert wird:

„Eltern mit Migrationshintergrund stehen zwar vor besonderen Herausforderungen, oft sind Eltern ohne Migrationshintergrund aber mit ähnlichen Barrieren konfrontiert – diese gilt es abzubauen“ (Schwaiger/Neumann 2010, S. 8).

Eine solche Kooperation ist voraussetzungsvoll, um in Kontexten sozialer Heterogenität Bedingungen für Eltern in Kindertageseinrichtungen zu schaffen, die Anerkennung und Gleichheit gewährleisten. Neben der Fachlichkeit der Erzieherinnen und Erzieher bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen, die eine möglichst hohe Kohärenz der pädagogischen Arbeit auf der Prozessebene mit der auf der Strukturebene herstellen (vgl. Kap. 2.4).

Da empirische Untersuchungen zur Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen bislang kaum verfügbar sind, wären weitere Studien hilfreich, die sich mit den Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern befassen.

Unterstützung der Familie

In der Fachdebatte sind gegenwärtig vor allem Strategien in der Diskussion, die unter den (oft synonym verwendeten) Begriffen der „Elternbildung“ bzw. „Familienbildung“ gefasst werden. Strukturell zeigt sich dies unter anderem in der verstärkten Einrichtung bzw. Umstrukturierung von Kindertageseinrichtungen in Familienzentren. Sie verfolgen das Ziel, „Kindern gute Entwicklungschancen zu bieten, das familiäre System zu stabilisieren und den Vätern und Müttern bei der Entwicklung der erforderlichen Erziehungskompetenzen, aber auch bei eigenen Bildungsanstrengungen und der Integration in die Gesellschaft zu helfen“ (Beber 2008, S. 177).

Die Angebote der Elternbildung erfüllen zwei Funktionen:

- Sie vermitteln Erziehungswissen, um Erziehungssicherheit zu erhöhen;
- Sie erweitern die Handlungsoptionen, damit Erwachsene in die Lage versetzt werden, „sich in ihrem Lebensraum als mitgestaltende Subjekte mit Selbstwirksamkeit erleben zu können“ (Tschöpe-Scheffler 2009, S. 17).

Beispiele für verbreitete Strategien der Elternbildung, die auch in der Kooperation mit Migrantenern eingesetzt werden, sind die für den deutschen Kontext adaptierten Programme zur Elternbildung: *HIPPY, Opstapje, Rucksack, Griffbereit, FuN – Familie und Nachbarschaft, Starke Eltern – Starke Kinder*.

Ansätze zu *Family Literacy* werden ebenfalls zunehmend in Kindertageseinrichtungen eingesetzt (vgl. Kap. 2.4.2.2). Auch Ansätze für Elternnetzwerke und die Qualifizierung von Elternlotsen zählen dazu, ebenso schriftliche Materialien, beispielsweise zweisprachige schriftliche Elternratgeber in Deutsch sowie in den von Familien gesprochenen Sprachen (ausführlich bei: Springer 2011, S. 473 ff.; Pietsch u. a. 2010, S. 8 ff.; Tschöpe-Scheffler 2009, 2005; Michalek/Laros 2008; Deutsche Liga für das Kind 2006; Apeltauer 2006, S. 42 ff.).⁵³

53 Zu Elternlotsen: Steckelberg in Fürstenau/Gomolla 2009, S. 121–136. Zu Elternnetzwerken: Fischer 2009. Zu Elternratgebern: ANE und deren Beurteilung bei Neumann 2005, S. 208 ff.

Die allgemeinen Angebote der Elternbildung beinhalten vorrangig die Vermittlung von Kompetenzen zur Stärkung der Erziehungs- und Beziehungskompetenz, zur Prävention von Gewalt und zur Herstellung der eigenen Entwicklungsbalance; die Mehrheit der genannten Programme zielt jedoch darüber hinaus auch auf die Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Eltern.

Die Strategien der Elternbildung zeichnen sich insbesondere durch Folgendes aus:

- Orientierung an den Ressourcen der Eltern und wertschätzende Grundhaltung;
- Niedrigschwelligkeit und hohe Zielgruppenpassung (indem die Eltern beispielsweise zu Hause in ihrer Lebensumgebung aufgesucht und die Aktivitäten in den Sprachen der Eltern durchgeführt werden oder die Multiplikatorin einen ähnlichen national-kulturellen Hintergrund hat);
- Spielerische Aktivitäten und gemeinschaftliche Phasen mit Multiplikatorin, Eltern und Kind in Einzel- und Gruppensituationen mit Empfehlungen für die Gestaltung täglicher Abläufe und Erziehungssituationen mit dem Kind.

Je nach Lebenslage der Familien und je nach Profil der Einrichtung und des Trägers werden diese Formate der Elternbildung für die pädagogische Praxis unterschiedlich stark relevant; somit ergeben sich unterschiedliche Handlungsanforderungen an die Fachkräfte. Je nach Profil der Kindertageseinrichtung werden auch weitere Formen der Familienbildung durch die Fachkräfte angeboten, z.B. Erziehungsberatung oder Gesundheitsförderung (Fischer/Springer 2011).

Es gibt Hinweise darauf, dass sich Nachhaltigkeit und Effektivität von „interkulturell“ pädagogischer Arbeit mit Migrantenern erhöhen, wenn sie in einen sozialraumorientierten Ansatz eingebunden werden, in dem Kindertageseinrichtungen Unterstützungsstrukturen für Eltern und Familien über die Vernetzung mit anderen Diensten und Akteuren im eigenen Haus bzw. im Sozialraum anbieten.

2.4.2.5 Organisationsentwicklung

Ansätze zur Entwicklung der Prozessqualität in der „interkulturell“ pädagogischen Arbeit sind aufs

Engste verbunden mit der Strukturqualität und Kontextqualität der jeweiligen Kindertageseinrichtung. Die kontinuierliche Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen wird als Voraussetzung angesehen, um eine möglichst hohe Kohärenz zu erzielen (vgl. Kap. 2.3). Mit Blick auf die Professionalität von Fachkräften werden hier zwei Aspekte vertieft: die *Zusammenarbeit im Team* und die *Arbeit im Sozialraum*.

Anforderungsprofile für die Organisationsentwicklung im Kontext kultureller Heterogenität sind in der Fachliteratur häufig mit den Stichworten „Interkulturelle Öffnung“ oder „Cultural/Ethnic Mainstreaming“ beschrieben.⁵⁴ Dabei wird das Prinzip der Anerkennung verfolgt bzw. umgesetzt, indem die Sensibilität für unterschiedliche Lebenslagen erhöht wird und die Möglichkeiten zur Beteiligung sich an den Bedarfen der Familien orientieren (vgl. Kap. 2.4.1).

Häufige Zugangsbarrieren sind das fehlende Vertrauen in monokulturell erscheinende Angebote und „die Annahme, dass deutsche MitarbeiterInnen nicht frei von negativen ethnischen Vorurteilen sind und dass sie der Migrantenklientel deshalb wenig Akzeptanz und Wertschätzung entgegenbringen“ (Gaitanides 2003, S. 45). Als weitere Barrieren gelten eingeschränkte Erfahrungen mit sozialer Arbeit im Herkunftsland, strukturelle Aspekte (Kommstrukturen, Wohnortferne, Gebühren), mangelnde Lebensweltorientierung der Angebote (im Sinne einer „Passung“, was z.B. sprachliche Verständigung angeht) und fehlendes Vertrauen in interkulturelle Verständigungsmöglichkeiten.

Dabei geht es auch darum, gesamtgesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse sowie Rassismen in ihrer Wirkung auf die Bildungseinrichtung zu reflektieren und Mechanismen institutioneller Diskriminierung zum Gegenstand der Reflexion zu machen, um diesen vorzubeugen bzw. sie zu mindern (Gomolla 2009; Jakubeit 2009; Kalpaka 2009; Sulzer/Wagner 2009; Hormel/Scherr 2006). Fachkräfte und Organisationen sollten darin unterstützt werden, „ihre eigenen Handlungskontexte und Arbeitskulturen

auf Einseitigkeiten und Diskriminierungen hin zu untersuchen“ (Gomolla 2009, S. 50).

Eine entsprechende Organisationsentwicklung hat zum Ziel, kontinuierlich Zugangsbarrieren zu identifizieren und abzubauen, damit alle Menschen unabhängig von ihrer Lebenslage gleiche Möglichkeiten im Zugang zu Kindertageseinrichtungen haben. Dieser Zugriff realisiert Strategien zur Umsetzung des Prinzips der Gleichheit in organisationales Handeln (vgl. Kap. 2.2.1).

Die Qualitätsansprüche, die für eine Organisationsentwicklung in Berücksichtigung kultureller Differenz entwickelt werden, sind dabei in ihren Eckpunkten deckungsgleich mit zentralen Ansprüchen für die allgemeine Trägerqualität (TQ) und für die wirksame Kooperation mit Eltern.⁵⁵ Diese werden hinsichtlich der Erhöhung von Kultursensibilität und Aufmerksamkeit für Teilhabebarrrieren fokussiert.

In der Fachliteratur werden vorrangig folgende Ansprüche benannt:

- *Öffnung der Einrichtung für die Lebenslagen und Vielfalt der familiären Verhältnisse (TQ Familienorientierung und Elternbeteiligung):* Öffnungsprozesse, z.B. durch ethnisch und sprachlich heterogen zusammengesetztes Personal; Angebote für Eltern in den von ihnen gesprochenen Sprachen; Verfügbarkeit von Dolmetschern oder Multiplikatoren; Kooperation mit Beratungsstellen, Migrantenverbänden und Fachdiensten vor Ort; Erkundung von Zugangsbarrieren und Bedarfen durch Kontakte mit Nutzern und Nicht-Nutzern der Einrichtungen.
- *Flexibilisierung der Arbeitsstrukturen in der Einrichtung und Entwicklung integrierter Angebote (TQ Dienstleistungsentwicklung):* Um Beteiligung zu erhöhen, sollten Angebote für Eltern an ihren Bedarfen entwickelt werden. Das beinhaltet die Bereithaltung von aufsuchenden, lebensort- und

54 Gaitanides 2010, 2008; Foitzik/Pohl 2009; Gomolla 2009; Handschuck 2009; Jakubeit 2009; Kalpaka 2009; Handschuck/Schröer 2000.
Elementarbereich: Gaitanides 2007; Ueffing 2007. *Praxis-hilfen:* AWO 2010; MGFFI-NRW 2010.

55 Zur Trägerqualität: Fthenakis u.a. 2003.
Zur Strukturqualität für die Kooperation mit Eltern: Pietsch u.a. 2011, S. 75 ff.
Die folgenden Aspekte sind alle gleichermaßen angesprochen in: Gaitanides 2011, 2008; Pietsch u.a. 2010, S. 75 ff.; Jakubeit 2009; Straßburger/Bestmann 2008; Ueffing 2007. Zu den Interventionspunkten gegen institutionelle Diskriminierung: Gomolla 2009, S. 50 ff.

alltagsnahen Angebotsstrukturen, wie Elterncafés; Programme zur Sprachbildung von Kindern in häuslicher Umgebung; Veranstaltungen von Eltern für Eltern; Einbindung von externen Akteuren in die Kindertageseinrichtung. Eine entsprechend flexible Unterstützung könnte hierfür vor allem vonseiten des Trägers, der kommunalen Verantwortungsträger und Kooperationspartner kommen (Gaitanides 2011; Pfaller-Rott 2010; Beber 2008). Auch die Kommunikation sollte entsprechend angepasst werden, beispielsweise über eine Mund-zu-Mund-Propaganda oder über Lotsen bzw. Schlüsselpersonen in Communities.

- Einrichtungen, die sogenannte *integrierte Angebote* machen können (d.h. kindzentriert als auch familienunterstützend arbeiten), wird ein hohes Wirkungspotenzial zugesprochen, die Teilhabe von Eltern zu erhöhen. Sie sind entweder innerhalb der Kindertageseinrichtung in Form von Familienzentren organisiert oder auch extern in Form der engen Kooperation mit Fachdiensten (z.B. der Familienberatung und Familienbildung oder Gesundheitsförderung).⁵⁶
- Familienzentren sind gesamtfamiliäre Lernorte, die Familien in ihrem sozialen Nahraum niedrigschwellige Begegnungsmöglichkeiten bieten und gezielte Möglichkeiten für Elternbildung sowie Angebote zur Beratung und Hilfen schaffen. Als Modell wird häufig der Ansatz des *Early Excellence Centre* angeführt (Diller/Schelle 2009; Whalley/Pen Green Centre Team 2008; Mohn/Hebenstreit-Müller 2008; MGFFI 2010).
- Mobilisierung der Ressourcen von sozialen Netzwerken und Orientierung in den Sozialraum (TQ *Gemeinwesen-Orientierung und Vernetzung*) in der wohnortnahen Infrastruktur, indem beispielsweise eigene Initiativen und Aktionen angeregt werden, innerhalb der Einrichtung oder des Sozialraums sowie durch deren Vernetzung und Kooperation.⁵⁷
- *Bedarfsspezifische finanzielle Ausstattung der Regeleinrichtungen (TQ Finanzmanagement)*: Organisationen sollten je nach Bedarfssituation flexibel auf finanzielle Unterstützungsmittel zugreifen können; die Flexibilität hat sich nach den immer neu zu bestimmenden Bedarfen zu richten, die die jeweiligen Kinder und Familien zur Unterstützung benötigen; Kindertageseinrichtungen, in denen eine erhöhte Kapazität benötigt wird, sollten intensivere Ressourcen erhalten, statt Investitionen in Sonderprogramme zu tätigen. Das gilt auch für die Kooperation mit Eltern sowie für die Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Angeboten für und mit Kindern und Familien (OECD 2011; Şikcan 2010, S. 200; Straßburger 2010, S. 16; Ueffing 2007, S. 297).
- *Etablierung und kontinuierliche Entwicklung heterogener Teams (TQ Personal- und Qualitätsentwicklung)*: Eine ethnisch und sprachlich heterogene Personalzusammensetzung wird mit der Chance auf Verbesserung der Kommunikation und des Zugangs verbunden (Gaitanides 2011, S. 331f.). Darüber hinaus wird für alle Beteiligten die fortlaufende *Qualifizierung des Fachpersonals für die professionelle Arbeit in heterogenen Kontexten* als notwendig erachtet, insbesondere mittels praxisbegleitender Unterstützung in Form von Supervision, Intervention und praxisbegleitender Weiterbildung.

56 OECD 2011. Überblick: Fischer/Springer 2011, S. 307ff. (Kap.: „Migration und Soziale Arbeit mit Familien“).

57 Fischer 2011; Straßburger 2010; Straßburger/Bestmann 2008; Karakasoğlu/Korfelder 2004; Militzer u.a. 2002.



Organisationsentwicklung, die jeweils die sprachliche, kulturelle und religiöse Heterogenität der Familien berücksichtigt, ist dann als unabgeschlossener Prozess zu verstehen, in denen Kindertageseinrichtungen sich als lernende Organisationen begreifen und ihre Arbeit in regelmäßigen Abständen entlang der Qualitätskriterien systematisch evaluieren.⁵⁸

Die Verantwortung für die Organisationsentwicklung liegt vorrangig bei Trägern, Leitung und fachlichem Unterstützungssystem und sollte von ihnen gesteuert und gestaltet werden. Sie benötigen ein „Change Management“, das Rücksicht nimmt auf die Widersprüche, die sich im professionellen Handeln ergeben, Offenheit für Entwicklung lässt und zugleich Orientierung und klare Anhaltspunkte für die Veränderung der Qualität auf den verschiedenen Ebenen bietet (Jakubeit 2009). Das verweist darauf, dass auch Träger, Leitung und gegebenenfalls Fachberatung Möglichkeiten haben sollten, sich hier in ihren jeweils spezifischen Verantwortungsbereichen zu qualifizieren.

Welche Anforderungen stellen sich dabei an die pädagogischen Fachkräfte? Qualitätsansprüche werden hier im Hinblick auf die Kooperation im Team und auf die Kooperation im Sozialraum dargestellt.

Kooperation im Team

Für die „interkulturell“ pädagogische Qualität in der Kindertageseinrichtung ist „eine in kultureller und sprachlicher Hinsicht plurale Zusammensetzung des Personals“ Voraussetzung (Neumann 2005, S. 199 f.). Über die Kooperation in ethnisch heterogen zusammengesetzten Teams von Kindertageseinrichtungen gibt es in Deutschland noch wenig empirische Anhaltspunkte.⁵⁹

58 Erfahrungen zur Adaption entsprechender Kriterien für Trägerqualität: Fthenakis u.a. 2003.
Projekt Kinderwelten: Gomolla 2010 b. Anforderungen auf Leitungsebene: Beber 2003.

59 Zur Aufklärung der Situation ist jüngst ein Forschungsprojekt an der Universität Oldenburg unter Leitung von Rudolf Leiprecht und Christiane Brokmann-Nooren gestartet worden (2011–2014).

Strukturell zeigen sich Unterrepräsentanz sowie schlechtere Beschäftigungsbedingungen für Fachkräfte mit Migrationshintergrund gegenüber Kolleginnen und Kollegen ohne Migrationshintergrund (Fuchs-Rechlin 2010, S. 17 ff., S. 47 f.).

In ethnisch heterogenen Teams treten potenziell folgende konflikthafte Situationen auf (Gaitanides 2010, S. 154 ff.):

- Nutzen mehrsprachiger Kompetenzen in Team-Situationen,
- Stereotypisierende Deutungen des professionellen Handelns mit empfundener Abwertung aufseiten der Fachkräfte mit Migrationshintergrund,
- Ungleich empfundene Arbeitsteilung und damit verbundene unterschiedliche Repräsentation,
- Problematischer Umgang mit Macht und Hierarchien im Team.



Für die Arbeit in heterogen zusammengesetzten Teams ergeben sich dann folgende Qualitätsstandards (Gaitanides 2002):

- Etablierung von Dialog- und Konfliktlösungsstrukturen,
- Reflexion stereotypisierender und ethnisch-er Deutungen,

- Akzeptanz von Mehrsprachigkeit,
- Verbesserung der Repräsentation von Fachkräften mit Migrationshintergrund im Team und in der Hierarchie.

Kinder sollen Erwachsene auch in der Team-Zusammenarbeit als vorbildlich erleben, indem ein wertschätzender und anerkennender Umgang gepflegt wird. Zudem bietet das Team einen relevanten Ort für Fallbesprechungen der Arbeit mit Eltern und Kindern. Da blinde Flecken und Vorurteile oft erst durch das Einbeziehen verschiedener Perspektiven erfasst werden können, ist das Team ein wichtiger Ort, an dem Fachkräfte Reflexionen durchführen (Wagner 2010, S. 211; Wagner u.a. 2006, S. 23 f.).

Fachkräfte sollten darin unterstützt werden, Kommunikationen sensibel zu führen, Empathie zu zeigen und in Konfliktsituationen Kompetenzen zur Konfliktlösung heranziehen zu können, um eine konstruktive Kooperation im Team zu gewährleisten. Dabei geht es auch darum, sich der eigenen Situation und Befindlichkeit bewusst zu werden und zu prüfen, welche Relevanz diese für Hierarchieverhältnisse in Kommunikationssituationen haben (Sulzer/Wagner 2011, S. 46 f.; Gaitanides 2010).

Auf der Ebene der Kooperation im Team gehe es dann darum, mehrperspektivische Praxisreflexion und Situationsanalysen durchzuführen, um die „Zusammenhänge zwischen pädagogischem Handeln und den strukturellen Rahmenbedingungen des Handelns und die (...) Widersprüche und Dilemmata sichtbar, thematisierbar und reflektierbar“ zu machen (Kalpaka 2009, S. 35); die Formen institutioneller Diskriminierung können dafür Vorschub leisten. Dies sollte kontinuierlich erfolgen und erfordert einen Arbeitszusammenhang, in dem sich Fachkräfte trauen, sich in ihren Stärken und Schwächen einzubringen. Katinka Beber (2003) führt aus, wie Leitung Team-Prozesse so gestalten kann, dass sie sensibel für Prozesse von Ausgrenzung, Normalisierung und Dominanz im Team ist, diese anspricht und mit dem Team bearbeitet.

Kooperation im Sozialraum

Bildungseinrichtungen werden aufgefordert, sich mit Institutionen aus dem Sozialraum zu vernet-

zen und diese Kooperationen auch inhaltlich zu füllen.⁶⁰ Mit der Einrichtung von Bildungslandschaften ist die Erwartung verbunden, informelle und formelle Angebote in den Lebenswelten der Kinder und Familien so zu vernetzen, dass sie die Möglichkeiten zur Beteiligung an Bildungsaktivitäten maximieren und mögliche Brüche zwischen den Mikrosystemen Familie, Bildungseinrichtungen und Umfeld minimieren. Dazu zählt, Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen optimal zu gestalten und möglichst niedrigschwellig vielfältige Zugänge für sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu schaffen.

Das Konzept orientiert sich an einem ganzheitlichen Bildungsverständnis (Bildung in Freizeit, am Arbeitsplatz, in Schulen, im Alltag). Es zielt auf die Schaffung eines integrierten Angebots (Kooperation zwischen Jugendamt, Schulbehörde, Stadtplanung), dessen Inhalte im Dialog mit den Beteiligten entwickelt werden, möglichst gemeinsam mit Eltern, Kindern und Akteuren des Sozialraums (einen Überblick zum Stand der Forschung geben insbesondere: Bollweg/Otto 2011; Maykus 2011; Bleckmann/Schmidt 2011; Schwaiger/Neumann 2011, S. 88 ff; Robert Bosch Stiftung 2006, S. 155 ff; Preissing/Heller 2009, S. 273 ff.; Tietze/Viernickel 2007, S. 260 ff.).

Kooperationen im Sozialraum haben sich an den Lebenslagen der Kinder und Familien auszurichten; wird beispielsweise der Bedarf festgestellt, Kindern verstärkt Zugang zu literalen Welten anzubieten, wäre die Entwicklung einer Kooperation mit einer nahen Bibliothek angeraten oder die Kooperation mit Vereinen, um beispielsweise Lesepaten in die Kindertageseinrichtung einzuladen.

Die Kooperationen sollen helfen, wohnortnahe Unterstützung für lebenslagenspezifische Bedarfe anzubieten, z.B. zu Fragen gesundheitlicher Versorgung, zu Hilfen zur Erziehung, zum Kinderschutz oder zur Beratung in familiären oder psychosozialen Angelegenheiten. Das bezieht die Angebote von Migrationssozialdiensten, mehrsprachigen Beratungsstellen und Migrantenselbstorganisa-

⁶⁰ Impulse dazu wurden bereits im *Zwölften Kinder- und Jugendbericht* gegeben (BMFSFJ 2005).

tionen ein, die wichtige Ressourcen für die Eltern und Familien bereithalten können (Straßburger 2010; Beber 2008; Straßburger/Bestmann 2008; Neumann 2005, S. 199 f.).

Die pädagogischen Fachkräfte sollten demzufolge Kenntnisse darüber haben, welche Institutionen im Nahbereich Unterstützungsleistungen für Kinder und Familien anbieten. Das beinhaltet Kontakte zu Dienstleistungen von Ämtern und freien Trägern in den Bereichen Gesundheit, psychosoziale Unterstützung und Beratung für Eltern und Familien, Hilfen zur Erziehung, Rechtsberatung, Finanzhilfen, Kinderschutz. Sie sollten auch nach Bedarf auf wohnortnahe Ressourcen verweisen können, die weiterhelfen können, wenn migrationsspezifische Belange im Fokus stehen und Kontakte zu Migrationssozialdiensten, „inter“kulturellen Beratungsstellen oder Angeboten von Migrantenselbstorganisationen herstellen können.

Fazit

Die „interkulturelle“ Organisation sollte sensibel für kulturelle, sprachliche und religiöse Lebenslagen und Teilhabebarrrieren sein. Die diesbezüglichen Anforderungsprofile für Träger, Kindertageseinrichtungen und Fachkräfte sind derzeit noch im Werden begriffen (Diehm 2009).

Die Ressourcen von Fachkräften zur Kooperation im Team sowie zur Kooperation im Sozialraum erscheinen in erheblichem Maße wechselseitig gebunden an die Gestaltung dieser Bereiche durch Leitung und Träger sowie durch Ressourcen, die diesen wiederum zur Verfügung gestellt werden.

2.5 Zusammenfassung: Kompetenzen für professionelles Handeln

Die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte im Umgang mit kultureller Differenz ist bereits seit einigen Jahren Gegenstand der Aus- und Weiterbildung, verbunden mit entsprechendem Erfahrungswissen. Welche Kompetenzen Fachkräfte aus wissenschaftlicher Sicht bei der professionellen Gestaltung ihrer Praxis unterstützen können, wurde detailliert im Kapitel 2.4 aufgeführt.

Im Folgenden werden diese Erkenntnisse zusammengeführt mit aktueller sozialpädagogischer Fachliteratur, die unter dem Schlagwort *Interkulturelle Kompetenz* Kompetenzen für das professionelle Handeln in einer Migrationsgesellschaft aufzeigt (Keßl/Plösser 2011; Leiprecht 2011 a, 2011 b; Auernheimer 2010 a, 2010 b; Herwartz-Emden u.a. 2010; Otten u.a. 2009; Scharathow/Leiprecht 2009; Rommelspacher/Kollak 2008).⁶¹

Werteorientierte Handlungskompetenz

Es zeigt sich, dass Erzieherinnen und Erzieher auf verschiedene Kompetenzen zurückgreifen können sollten, um eine „interkulturell“ pädagogische Praxis zu gestalten. Bei „interkultureller Kompetenz“⁶² geht es nicht um *eine* Kompetenz, sondern um ein *Set* von Teilkompetenzen, das Fachkräfte darin unterstützen soll, Irritationen aufzulösen, wertschätzend miteinander zu agieren und Risiken für die

61 Die Forschung zu den „interkulturellen“ Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern ist erst anfänglich verfügbar. Empirische Anhaltspunkte sowie Evaluationen von aktuellen Professionalisierungs- und Praxisentwicklungsprojekten bieten folgende Studien: Rosken 2009; Ueffing 2007; Roux/Stuck 2005; Diehm 1997, S. 23 ff.

Die Fachliteratur für den Bereich der Kindertageseinrichtungen wurde vor allem in Form von Überlegungen für Qualifikationskonzepte entwickelt (Wagner 2011; Prochazka 2011; Sulzer/Wagner 2011, S. 26 ff.; DECET 2011; Zacharaki u.a. 2007; RAA 2005; Wagner u.a. 2006; Oberhuemer/Ulich 2003).

62 Eine allgemeingültige Definition zur „Interkulturellen Kompetenz“ gibt es nicht; sie erschließt sich letztlich erst aufgrund der Erfordernisse im jeweiligen Handlungsfeld und Handlungskontext (Lanfranchi 2010; Otten 2008). Zum Kompetenzbegriff vgl. Freise 2005.

Diskriminierung abzubauen. Als Teilkompetenzen werden *Kognitive Kompetenzen*, *Soziale Kompetenzen* und *Persönliche Kompetenzen* gewertet, die eng aufeinander bezogen sind (Leenen u.a. 2010; Fischer 2009; Freise 2005; Gültekin 2005, S. 368 f.; Gaitanides 2003).

Gefragt sind Kompetenzen als Ressourcen, die die Fachkraft unterstützen, die Lebenslage und Lebenssituation der Kinder und Familien *zu deuten* und *zu interpretieren*, sowie als Ressourcen, die sie in die Lage versetzen, darauf bezogen *zu handeln*, sei es im Rahmen von Gesprächen oder in Form von Aktivitäten (Sulzer/Wagner 2011, S. 26 ff.; Freise 2005, S. 143 ff.).

Die „Interkulturelle Kompetenz“ kommt dabei ohne ein Wertefundament nicht aus (Fischer 2009, S. 35 f.; Leiprecht 2002). Die Werte basieren auf den Prinzipien von Anerkennung und Gleichheit (vgl. Kap. 2.4.1). Entsprechend sollten *Selbstkompetenz*, *Sozialkompetenz*, *Fachkompetenz* und *Methodenkompetenz* als Ressourcen dergestalt genutzt werden, dass Fachkräfte in ihrem Handeln die Werte vertreten können, die für den Umgang mit kultureller Diversität handlungsleitend sind (Auernheimer 2010 a, 2010 b; Leenen u.a. 2010; Kalpaka 2005, 2001).⁶³

Die „interkulturelle Kompetenz“ der Fachkräfte zeichnet sich demzufolge insbesondere durch Kompetenzen für kultursensibles und rassismuskritisches Handeln aus: Die Dimensionen sind wechselseitig aufeinander bezogen (siehe Kap. 2.4.2). In der Fachliteratur werden die beiden Dimensionen unterschiedlich gewichtet und auch nicht immer so betitelt (Fischer 2009).

Die Professionalität von Fachkräften in der Kindertageseinrichtung bezieht sich dann zum Einen darauf, sensibel für die Relevanz ethnisch-kultureller Deutungsmuster und Erfahrungshorizonte auf mehreren Ebenen zu sein, insbesondere was die eigene Wahrnehmung, Interaktionen und Beziehungen in der pädagogischen Arbeit sowie die institutionellen Zusammenhänge und den gesamtgesellschaftlichen Kontext betrifft, das heißt, diesen

gegenüber mit Wertschätzung und Offenheit zu begegnen und sie im Handeln zu berücksichtigen (kultursensibel handeln) (Fischer 2009, S. 36 f.; vgl. dazu auch Kap. 2.4).

Die Professionalität von Fachkräften in der Kindertageseinrichtung bezieht sich zum Anderen darauf, sensibel dafür zu werden, dass Abwertung und Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Sprache, Religion oder (zugeschriebener) Kultur oder Ethnie sowie die damit verbundene Privilegierung und Bevorteilung in der eigenen Wahrnehmung, in Interaktionen und Beziehungen in der pädagogischen Arbeit, in institutionellen Gegebenheiten und im gesamtgesellschaftlichen Kontext ihre Wirkung haben. Das bedeutet auch, sich kritisch gegenüber diesen Bezeichnungs- und Bewertungspraxen zu verhalten und gegebenenfalls zu intervenieren (Rassismuskritisch handeln). Der Anspruch, im fachlichen Handeln wertebasiert Position zu beziehen und zum Abbau sozialer Ungleichbehandlung beizutragen, erfordert eine Kombination der Entwicklung von Haltungen sowie die Bereitschaft, sich auf diesen Prozess einzulassen und dafür spezifisches Fachwissen zu erwerben (Mac Naughton 2009; MacNaughton/Davis 2009; Eggers 2004; DECET 2001).

Analysekompetenz

Die Fähigkeit, kulturelle Referenzen als Voraussetzung für kultursensibles Handeln wahrzunehmen, verlangt eine geschulte Analysekompetenz. Nach Georg Auernheimer (2010) sollten pädagogische Fachkräfte es lernen, die Bedeutung von Kultur zu *dramatisieren* oder zu *entdramatisieren*:

Dramatisieren bedeutet: Situationen gezielt mit Blick auf den Einfluss kultureller Referenzsysteme zu betrachten. Diese Sensibilisierung kann in besonderer Weise durch die Aneignung von Fachwissen und durch Strategien zur Selbstreflexion unterstützt werden. Dafür eignen sich insbesondere Fallanalysen, um diese Analyseperspektive zu schulen (Spohn 2009; Gültekin 2005; Kalpaka 2005, 2001).

Entdramatisieren zielt darauf ab, die Kultur als Einflussfaktor im Leben, Denken und Handeln von Menschen zu relativieren und als einen Einflussfaktor unter mehreren wahrnehmen zu lernen. Diese

63 Ein Überblick über die normativen Orientierungen in der Fachliteratur ist enthalten in: Freise 2005, S. 148 ff.

kritische Distanzierung ist notwendig, um den im Diskurs geläufigen Unterscheidungsschemata kritisch zu begegnen, die rassistische Strukturen von Höherwertigkeit und Minderwertigkeit stützen. Situationen sollten bewusst unter mehreren Bezugspunkten analysiert werden (Auernheimer 2010 a, 2010 b; Kalpaka/Mecheril 2010; Rommelspacher 2008). Hierfür werden diverse Strategien vorgeschlagen (Leiprecht 2011 a, 2011 b; Westphal 2009; Mecheril 2008, S. 89 ff.; Elverich u.a. 2006).

Fachkompetenz

Über welche Kenntnisse sollten pädagogische Fachkräfte verfügen, welches Wissen sollten sie erwerben? Die Ausführungen in Kapitel 2.4 geben einige Hinweise darauf, dass Fachwissen wichtige Ressourcen für Fachkräfte darstellen, ihre Praxis kultursensibel und rassistuskritisch zu gestalten. Die relevant werdenden Wissensbestände können hier nur grob wiedergegeben werden, sie werden auch in der Fachliteratur zur interkulturellen Kompetenz benannt (Auernheimer 2010 b; Herwartz-Emdem u.a. 2010, S. 204 f.; Freise 2005, S. 130 ff.; RAA 2005):

- Kenntnisse über die Vielfalt von Familienkulturen in Deutschland;
- Kenntnisse über die rechtliche und soziale Situation von zugewanderten Familien, damit verbunden über die Situation in den Herkunftsländern der Familien sowie über den rechtlichen und politischen Status der Familien in Deutschland und deren Lebenslagen;
- Kenntnisse über Erscheinungsformen und Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, wie Rassismus, Linguizismus (Diskriminierung aufgrund von Sprache), Diskriminierung aufgrund von Religion;
- Kenntnisse über Mechanismen von Diskriminierung auf individueller, interpersoneller, institutioneller und gesamtgesellschaftlicher Ebene;
- Fachwissenschaftliches Wissen zu einzelnen Handlungsfeldern: Prozesse des Erwerbs von Sprach(en) bei Kindern, Ansätze der Kooperation mit Eltern und Familien, Förderung von Deutsch als Zweitsprache, Identitätsentwicklung von Kindern in Bezug auf die soziale Vielfalt;

- Fachwissen über Grundannahmen einer „interkulturellen“ Pädagogik und der Verbindung zur Pädagogik der Vielfalt;
- Fachwissen über Strategien der Kommunikation und Konfliktlösungsstrategien sowie Methodenwissen zur Gestaltung der pädagogischen Praxis.

Die Vermittlung von Fachwissen über ethnische Gruppen wird im Fachdiskurs ambivalent eingeschätzt, da Risiken der Kulturalisierung gegeben sind (Gaitanides 2003; Gültekin 2005; Mecheril 2010; Kalpaka 2005). Ein „Expertentum in Bezug auf andere Kulturen“ (Mecheril 2010; Gültekin 2005; Kalpaka 2005; Gaitanides 2003) und ein erschöpfendes „Verstehen des Anderen“ können angesichts der Diversifizierung kultureller Referenzsysteme nicht erreicht werden, da die Personen sich trotz der Zugehörigkeit zu (selbst- oder fremdzugeschriebenen) Gruppen individuell einzigartig verorten und ihre Lebenslage auch durch weitere Faktoren beeinflusst wird (Mecheril/Kalpaka 2010, S. 31 ff.; Castro Varela 2008). Allerdings bedarf es der Aneignung des Wissens um spezifische Lebenslagen, damit diese (im Sinne einer Analysekompetenz) überhaupt „interpretierend verstanden“ werden können (Freise 2005, S. 143 ff.).

Die Vermittlung gruppenbezogenen Fachwissens ist angemessen, „solange es nicht mit der Illusion einhergeht, Verhalten von Menschen wäre durch dieses Wissen ohne Kenntnis ihrer aktuellen Lebensbedingungen und abstrahiert von diesen voraussagbar“ (Kalpaka 2005, S. 401). Angestrebt werden sollte demnach eine Anreicherung von Wissen sowie eine Annäherung an die Lebenswelten der Kinder und ihrer Familien (Herwartz-Emden u.a. 2010, S. 205).

Selbstkompetenz

Aufgrund der Einsicht, dass letztlich ein Wissen über den Anderen nicht möglich ist, ergibt sich die Notwendigkeit einer „untersuchenden Haltung“, das Referenzsystem des Gegenübers in Erfahrung zu bringen (Mecheril 2008, S. 88 ff.; Leiprecht 2002):

„Einen anderen Menschen in der Perspektive der ‚ethnischen Anerkennung‘ zu respektieren und ernst zu nehmen bedeutet, in Interaktionsprozessen mit ihm gemeinsam herauszufinden, wie er sich selbst und seine Lage sieht“ (Kiesel/Voitz 2010, S. 76).

Dieses Herausfinden und Untersuchen, wann kulturelle Referenzsysteme im Leben von Kindern und Familien relevant werden, sind Suchbewegungen, die nur dann auch anerkennend wirken können, wenn die Fachkräfte die Notwendigkeit dieses Vorgehens auch als sinnvoll erachten und akzeptieren. Oftmals erleben Fachkräfte dieses Vorgehen zunächst als Anstrengung und als Erschwernis ihrer Arbeit. Dass Fachkräfte *Offenheit und Wertschätzung für kulturelle Diversität* entwickeln, erscheint für die Herstellung dieser Akzeptanz eine Bedingung zu sein.

Diese beiden Aspekte sind wesentliche Voraussetzungen dafür, ein anerkennendes und respektvolles Handeln zu etablieren.⁶⁴ Offen und wertschätzend Fremdem gegenüber zu kommunizieren und zu interagieren, beinhaltet die persönliche Auseinandersetzung mit Fremdheit und damit, was Fremdheit an Gefühlen und Irritationen auslöst (DECET 2011; Wagner 2011, 2009; Oberhumer/Ulich 2003, S. 157). Selbstreflexionen wird zur Entwicklung der Selbstkompetenz hohe Bedeutung beigemessen.

Selbstreflexion und Praxisreflexion

Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion wird als wichtige Kompetenz zum Handeln in kulturellen Überschneidungssituationen erachtet (die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf: Wagner 2011; Auernheimer 2010 b; Herwartz-Emden 2010, S. 206 f.; Kiesel/Volz 2010, S. 74 ff.; Mecheril 2010, S. 92 ff.; Wagner u. a. 2010, 2006; Fischer 2009; Freise 2005, S. 190 ff.; Hültekin 2005, 2003; Gaitanides 2003; Leiprecht 2002).

Verinnerlichte Normen und Annahmen (über die Wahrnehmung des Gegenübers, über gesellschaftliches Miteinander, über eine „gute“ Lebensführung, über Formen höflicher Kommunikation) können Missverständnisse und Irritationen bewirken. Unbewusstes lässt sich nicht ohne Weiteres bewusst machen, zumal man immer auch „eine bestimmte kulturelle Brille“ trägt (Schlösser 2009, S. 31).⁶⁵

Selbst- und Praxisreflexion beziehen sich nicht vorrangig auf die Veränderung der Person, sondern auf die Veränderung der *Praxis* (DECET 2011; Wagner u. a. 2010, 2006). Sich in der eigenen kulturellen Gebundenheit wahrzunehmen, erfordert, sich *der persönlichen Gefühle anzunähern* und sie einzuordnen mit Blick darauf, welche Wirkungen diese auf die Gestaltung der Interaktion bzw. der Beziehung mit dem Gegenüber haben, sei es ein Kind, sei es eine Mutter, sei es eine Kollegin im Team.

Die Fähigkeit zur „Selbstreflexivität heißt, dass man Gefühle wie Angst oder Irritation, Blockaden, Projektionen wahr- und annimmt und ihnen vor dem Hintergrund des eigenen Möglichkeitsraums auf den Grund gehen kann. Das schließt auch die Fähigkeit ein, sich über die eigene Anbindung zu einer sozialen Gruppe bewusst zu werden“ (Gültekin 2005, S. 374).

Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich der eigenen Gefühlswelt zu öffnen und sie zu sortieren, wird als Voraussetzung angesehen, um in Abstand zu sich selbst einen *Perspektivenwechsel* zu wagen und aus der Position der so erweiterten Perspektive in Anerkennung der Individualität des Gegenübers ein persönliches Einfühlungsvermögen zu entwickeln, d. h. *Empathie* für die Lebens- und Bedürfnissituation des Gegenübers (ebd.; Fischer 2009, S. 41).

Diese Schrittfolge, die eigene Perspektive bewusst zu machen, sich in die Perspektive des Gegenübers einzufühlen und im Dialog zu bleiben, wird in den Strategien der Mediation und Konflikt-schlichtung angewandt und lässt sich mit den dort gemachten Erfahrungen und Strategien durchaus sinnvoll verknüpfen (Freise 2005, S. 152 ff.).

Irritationen aufgrund von empfundener oder zugeschriebener Fremdheit sollen auf diese Weise bearbeitet werden: Stellt sich Wut ein? Habe ich Angst? Was befremdet mich an dem Verhalten? In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen „kommen wir schließlich den eigenen Deutungsmustern auf die Spur, mit denen wir unsere Wahrnehmungen ordnen, Eigenes von Fremden unterscheiden“ (Fischer 2009, S. 41; vgl. auch Oberhumer/Ulich 2003, S. 157).

Irritationen und Meinungsverschiedenheiten, die sich in der Kommunikation und Interaktion mit

⁶⁴ Dieser Aspekt wird als Commitment auch bei Sulzer/Wagner 2011, S. 30 ff. erläutert.

⁶⁵ Ausführlich zu diesem Aspekt: Sulzer/Wagner 2011, S. 36 ff.

Kindern, Eltern oder im Team ergeben, sollen vor diesem Hintergrund nicht vermieden und dethematisiert werden, da somit die Offenheit, auf das Gegenüber wertschätzend zuzugehen, eingeschränkt, bisweilen unmöglich gemacht wird. Als Kompetenz wird daher die Fähigkeit und Bereitschaft gesehen, Irritationen, Meinungsverschiedenheiten und Konflikte zum Lernanlass zu nehmen („Learning from disagreements“; DECET 2011, S. 12 f.).

Als hilfreiche Ressource wird auch die Fähigkeit eingeschätzt, Uneindeutigkeit und Ambiguität auszuhalten. Dafür ist auch *Rollendistanz* vonnöten, d.h.: unterscheiden zu lernen, worin die Verantwortung als Fachkraft liegt. Das beinhaltet die Bereitschaft und Fähigkeit, sich Rat einzuholen oder Unterstützung von außen anzunehmen, damit die professionelle Handlungsfähigkeit aufrechterhalten werden kann (Spohn 2009).

Selbstreflexion erfordert demnach in hohem Maße Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen, „wie Empathie, Authentizität, Akzeptanz, Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit, die den Zugang zu Menschen anderer Herkunftskulturen erschließen helfen“ (Springer 2004, zitiert nach Fischer 2009, S. 36).

Selbstreflexion beinhaltet die Bereitschaft zur Dezentrierung. Dezentrierung der eigenen Wahrnehmung und Interpretationen bedeutet die „Überwindung eines als unvermeidlich scheinenden Ethnozentrismus, das jeweils Eigene als universell gültig, das Andere als partikular und ethnisch zuzuordnen“ (Freise 2005, S. 193).

Fachkräfte sollten ein Verständnis darüber entwickeln, dass sie stets in Dominanzverhältnissen agieren, in denen die Personen infolge ihrer soziopolitischen Position unterschiedliche Erfahrungen mit Vielfalt im persönlichen Erleben machen, und dass sich diese Erfahrungen auf Beziehung und Interaktion auswirken (DECET 2011, S. 10; Sulzer/Wagner 2011, S. 26 ff.). Für Fachkräfte heißt dies, die eigenen Verstrickungen in Dominanzstrukturen durchschauen zu lernen.

Förderlich für die Dezentrierung in Bezug auf Kultur erscheint eine ausführliche fachliche Beschäftigung mit aktuellen Erscheinungsweisen und Mechanismen von Rassismen, mit der Funktion von

Selbst- und Fremdbildern, mit Phänomenen und der Problematik von Kulturalisierung und Stereotypisierung, und zwar in Bezug auf die Wirkungen im professionellen Urteilen und Handeln (Kalpaka 2009; vgl dazu auch: Mecheril/Melter 2010, S. 150 ff.; Bundschuh u.a. 2009; Mac Naughton/Davis 2009; Scharathow/Leiprecht 2009; Elverich u.a. 2006; Gaitanides 2003, S. 48).

Die Dezentrierung der eigenen Wahrnehmung und die damit verbundenen Interpretationen beinhalten auch Anteile von Biografiearbeit (Sulzer/Wagner 2011; Wagner 2011).⁶⁶ Monolinguale Personen ohne Migrationshintergrund sehen oftmals „keine Notwendigkeit, sich mit den anderen eingehend zu beschäftigen oder auseinanderzusetzen“ („blinde Flecken“; Wagner 2011, S. 99). Sie begreifen ihr Handeln oft nicht als ethnisch-kulturell sondern als Norm (Pesch 2006; Eggers u.a. 2005). Diese Nicht-Wahrnehmung bei gleichzeitiger Normierung der eigenen Perspektive als Maßstab ist tief in historische Strukturen der rassifizierenden Über- und Unterordnung von Gruppen verankert, die bis heute in allen gesellschaftlichen Strukturen wirken. Verschiedene Strategien werden diskutiert, um diese Situation in Professionalisierungsmaßnahmen zu berücksichtigen (Kalpaka/Mecheril 2010, S. 80 ff.; Kalpaka 2009, 2005; Castro Varela/Mecheril 2005; Elverich u.a. 2006).

Der Mehrwert an Selbst- und Praxisreflexion soll darauf ausgerichtet sein, sensibel für die Relevanz von Kultur im eigenen Erleben sowie im Erleben des Gegenübers zu sein und beizutragen, „zu einem aufgeklärten Ethnozentrismus und zu einer Vorurteilsbewusstheit, die uns skeptischer macht gegenüber unserem vermeintlichen Wissen über den Anderen und uns für den Dialog mit ihm öffnet“ (Gaitanides 2003, S. 47).

Selbstreflexion bedarf verschiedener Strategien, um die persönliche Wahrnehmung und Empfindung sowie das eigene Handeln zu ordnen, beispielsweise den Dialog mit dem Gegenüber (Nachfragen, Irritationen ansprechen), die Refle-

66 Zum Zusammenhang von Biografie und Professionalität vgl. die empirische Studie von Rosken 2008.

xion des Erlebten im Team (Spiegeln des Erlebten, Unterstützung bei der Analyse und bei der Entwicklung von Handlungsstrategien), die Beschäftigung mit Fachliteratur oder mit entsprechend fachkundiger Beratung und Supervision (Spohn 2009). Reflexionen sollten dabei explizit aus verschiedenen Blickwinkeln zusammengetragen werden (DECET 2011, S. 10).

Selbstreflexion erfordert einen systematischen Rahmen, in dem Fallbesprechungen und Austausch möglich sind sowie fachliche Ressourcen herangezogen werden können. So verstanden ermöglichen Selbstreflexion und Praxisreflexion eine fokussierte kritische Auseinandersetzung mit Situationen im pädagogischen Alltag.

Kommunikationskompetenzen

Kommunikationskompetenzen sind zentral für die Entwicklung eines wertschätzenden Umgangs mit sozialer und kultureller Diversität. Folgende zwei Aspekte werden in der Fachliteratur betont.

Kommunikation als sprachliches Brückenhandeln

Die Art und Weise, wie man kommuniziert, folgt unbewussten Konventionen und unterliegt vielfachen Einflüssen (wie sozialer Status, Geschlechterrollen, Rollenverhältnisse).⁶⁷ Der Erwerb von Wissen über die kulturelle Gebundenheit von Kommunikation und Konventionen – Pausenwahl, Verbalisierung von Kritik, Gesprächsdauer, Themenwahl, Höflichkeitsanzeiger, initiative/reaktive Gesprächsführung, Nonverbales, Tabus – zeigt Fachkräften, dass das eigene Kommunikationsverhalten nur eines von mehreren möglichen ist. Diese Einsicht hilft, mit Irritationen, die durch Unterschiede in den Konventionen entstehen, besser umgehen zu können. Nonverbale Kommunikationsformen (wie Körperhaltung, Blickkontakt, Gesten, Ausdrucksformen von Gefühlen) spielen dabei eine Rolle, da diese in Gesprächskontakten

unbewusst Botschaften übermitteln (Auernheimer 2010; DECET 2011).

Eine Erzieherin in einem ländlichen Kindergarten ist verunsichert. Seit Kurzem ist ein Kind in ihrer Gruppe, deren Familie aus Pakistan eingewandert ist. Das Kind nimmt keinen Kontakt mit ihr auf, obgleich es regelmäßig in die Gruppe kommt. Es bleibt aber für sich und sieht ihr auch nicht in die Augen, wenn sie mit dem Kind spricht. Auch die Mutter wendet immer den Blick ab, wenn sie das Kind abholen kommt. Die Fachkraft ist verunsichert.

Eine Beratung bringt Klärung: Die Familie stammt aus einem gesellschaftlichen Bezugsrahmen, in dem es als Zeichen des Respekts gewertet wird, wenn die Augen niedergeschlagen werden. Ein offener Blickkontakt wäre ein Affront.

Die Fachkraft kann jetzt das Verhalten im Kontakt mit Mutter und Kind verstehen und akzeptieren.

Fachkräfte sollten sensibel werden dafür, dass Kommunikationen je nach Kontext und Person verschieden geführt werden sollten. Das beinhaltet u. a. zu wissen, welche Relevanz Zeit, Raum, Gruppenzusammensetzung und Kommunikationssprache für die Qualität der Kommunikation haben (Knapp 2010). Für die pädagogische Arbeit ist es hilfreich, wenn Fachkräfte über Sprachkompetenzen in den Sprachen der Eltern und Kinder verfügen, da auf diese Weise Vertrauen *aufgebaut* und mögliche Kommunikationsbarrieren *abgebaut* sowie eine leichte sprachliche Verständigung erreicht werden können (Neumann 2005). Die Ressourcen sollen dabei helfen, um auch bei Missverständnissen, Irritationen oder sprachlichen Barrieren im Dialog zu bleiben, auf der Ebene der Arbeit mit Kindern wie mit Erwachsenen.

Kommunikatives Handeln als Anerkennungspraxis

Mit dem Gelingen der (sprachlichen) Kommunikation auf der Sachebene wird implizit oftmals ein Gelingen des Beziehungsverhältnisses erwartet.⁶⁸ Normalitätserwartungen und Fremdheitsannahmen

67 Zur ausführlichen Diskussion dieser Thematik vgl. die Fachliteratur zur interkulturellen Kommunikation aus Sprachwissenschaft, Kommunikationspsychologie und kulturvergleichender Forschung.

68 Bedarfe zur Weiterbildung in der Kooperation mit Eltern zielen implizit oftmals auf diesen Aspekt.

spielen dabei eine große Rolle. Werden Erwartungen enttäuscht, erfährt auch die Beziehung eine Belastung. Kommunikationsstörungen entstehen vorrangig durch unterschiedliche bzw. gegensätzliche Erwartungen an die Kommunikation (Auernheimer 2010 b, S. 36 ff.). Allerdings ist dies abhängig von der Offenheit und Bereitschaft dafür, kommunikativ eine Verständigung zu erreichen (Knapp 2010).

Auch Fremdheitsannahmen (in beiderlei Richtung) haben Einfluss auf die Wahrnehmung der (störanfälligen) Kommunikation. Fremdheitsannahmen bleiben beziehungsprägend, solange keine Kommunikationskultur entwickelt wird, in denen Vertrauen und wechselseitige Bezugnahme möglich ist.

Fachkräfte sollten demnach Strategien entwickeln, um aktiv eine Kommunikation anzuregen sowie Gelegenheiten und Orte zur Begegnung zu schaffen, um Fremdheitsannahmen abzubauen und eine gemeinsame Basis für den Austausch (*common ground*) herzustellen. In- und Outgroup-Wahrnehmungen können dadurch in Bewegung kommen, angenommene und zugeschriebene Differenzen in den Hintergrund treten und von der gemeinsamen Geschichte der Beziehung überlagert werden (Knapp 2010, S. 91 ff.).

Fachkräfte sind bei ihrem kommunikativen Handeln auch darin zu unterstützen, Machtasymmetrien und Kollektiverfahrungen zu erkennen und diesen entgegenzuwirken, da diese sich oft als Barrieren für eine Anerkennung erweisen (Auernheimer 2010 b; Kalpaka 2009, 2005; Gültekin 2005).

Machtasymmetrien können durch Sprachbarrieren wirken und „institutionell vorgegeben“ sein, beispielsweise durch die Zuständigkeit und Rolle der Fachkraft als hierarchiehöher gegenüber den Eltern.

Machtverhältnisse wirken auch auf gesellschaftlich-politischer Ebene in das kommunikative Handeln ein. Dabei spielen Kollektiverfahrungen eine große Rolle, z.B. als Migrant in öffentlichen Einrichtungen bereits mehrfach die Erfahrung gemacht zu haben, diskriminiert zu werden, was ein generalisiertes Misstrauen und eine hohe Verletzlichkeit bewirken kann (Castro Varela 2008). Auch Personen in gesellschaftlich dominanter Position verfügen über

Kollektiverfahrungen (z.B. der Anspruch nach Deutungshoheit), mit der Tendenz, der Kommunikation der anderen Seite Störungen anlasten zu können. Bei allzu divergierenden Machtasymmetrien werden Kommunikation und Qualität der Beziehung allerdings begrenzt (Auernheimer 2010 b).

Diese Form des kommunikativen Handelns stellt eine Strategie zur Repräsentation dar, durch die Anerkennung realisiert werden kann (Mecheril 2010). Fachkräfte sollten Strategien kennenlernen, wie sie durch kommunikatives Handeln die Teilhabe von Kindern und Eltern erhöhen und dialogische Strukturen der Kommunikation entwickeln können (DECET 2011; Knapp 2010, S. 91 ff.).

Unterstützung der Professionalisierung

Die Professionalität der Fachkräfte im Umgang mit kultureller Differenz kann nur so gut sein, wie es auch die sie umgebenden Systeme sind. Mit dieser Kurzformel lassen sich diesbezügliche Erfahrungswerte zur Professionalisierung von Fachkräften im Umgang mit kultureller Diversität zusammenfassen (Fischer u.a. 2009; Weiss 2008; Gültekin 2006, S. 380 ff.; Gaitanides 2003, S. 45 f.; Leiprecht 2002).

Der Erwerb dieser Kompetenzen ist ein Prozess, der sich nicht in einem Training oder in einer dreitägigen Fortbildung erschöpft. Er ist Element eines systematischen Entwicklungsprozesses, der auf verschiedenen Ebenen kontinuierlich unterstützt werden sollte: Direkte Unterstützungsleistungen der laufenden Arbeit, Qualifizierung im Team, Qualifizierung auf den Ebenen der Leitung, Fachberatung und Träger.⁶⁹

Direkte Unterstützungsleistungen sind dafür erforderlich – etwa der flexible Einsatz von Supervision, die Möglichkeit zur Beratung und Fallbesprechung (im Team, mit der Fachberatung oder mit externen Fachleuten) sowie das Vorhandensein handfester Ressourcen (Zeit und Raum), um Reflexion und kollegialen Austausch durchzuführen (Wagner 2011; Klein 2010; Spohn 2009; Gaitanides 2003).

⁶⁹ Auf die Notwendigkeit einer „systemischen“ Professionalisierung in einem Mehrebenenansatz weist jüngst auch die CORE Studie hin: University of East London/University of Gent 2011.

Die Qualifizierung sollte möglichst im Team erfolgen und sollte unterschiedliche Formate nutzen, angepasst an die Vorbildung und an die Erfordernisse des Teams, um sich möglichst an konkreten Handlungsfeldern der Praxis zu orientieren. Solche Formate sind beispielsweise: Rollenspiele, Simulationen, Selbsteinschätzungsübungen, Fallanalysen (critical incidents), Kontakte und Dokumente zur Perspektivendiversifizierung, fachliche Inputs (Prochazka 2011; Sulzer/Wagner 2011; Wagner 2011; Wiedemann 2010; Zacharaki u. a. 2007; Elverich u. a. 2006; Freise 2005; Gültekin 2005; Kalpaka 2005; RAA 2005).

Langfristig angelegte Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung mit hohem Praxisbezug scheinen nachhaltige Effekte zu zeitigen, was den Transfer der Qualifizierung in die Praxis angeht (Fischer u. a. 2009; Gomolla 2009b; Wießmeier 2008). Da die Nachhaltigkeit der Professionalisierung der Fachkräfte im Wesentlichen von der Professionalisierung auf anderen Ebenen abhängig ist, sollten auch Maßnahmen zur Unterstützung der *Professionalisierung des Personals, der Leitung, der Fachberatung* und der *Träger* durch Weiterbildung angesetzt werden.

2.6 Schlussbetrachtung

Die zentrale Qualifikationsanforderung für Fachkräfte besteht darin,

- sensibel für die Relevanz ethnisch-kultureller Deutungsmuster und Erfahrungshorizonte zu sein,
- diese Deutungsmuster im Handeln zu berücksichtigen und aufmerksam zu sein gegenüber Abwertung und Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Sprache, Religion oder (zugeschriebener) Kultur und Ethnie sowie gegenüber der damit verbundenen Privilegierung und Bevorzugung,
- Diskriminierung kritisch herauszufordern, um sie abzubauen.

Auf der Basis der vorgangs aufgezeigten Erkenntnisse werden im Folgenden abschließend Überlegungen zur Weiterentwicklung des Fachdiskurses angestellt.

Forderung nach einem interdisziplinären Blick

Es liegt zwar ein umfangreiches Wissen zur Thematik vor, dieses ist jedoch für die Fachwelt und die Praxis nicht leicht zugänglich, was sich auch bei den Recherchen zeigte. Es stehen keine Kompendien zur

Verfügung, in denen der aktuelle Forschungs- und Erkenntnisstand zum Umgang

mit kultureller Diversität in Kindertageseinrichtungen aufgezeigt

wird. Dies dürfte sich jedoch in naher Zukunft im Zuge der Institutionalisierung frühkindlicher

Bildung an Hochschulen ändern.



Es wäre notwendig, das Feld bewusst aus verschiedenen Blickwinkeln zu diskutieren und Erkenntnisse weiterer Disziplinen (Entwicklungspsychologie oder die Familien- und Armutsforschung) einzubeziehen sowie perspektivisch verstärkt eine interdisziplinäre Vernetzung zu etablieren.

Hinsichtlich der Zugänglichkeit des Wissens für die Fachpraxis sollten Formate überlegt werden, wie Fachkräfte auf die Ressourcen zugreifen können, beispielsweise themenzentrierte Internetplattformen⁷⁰ mit Fachliteratur und Möglichkeiten zur Materialfindung oder der Ausbau von (über-) regionalen Fachstellen.

Herstellung einer verbesserten Zugänglichkeit des Fachwissens

An Programmatiken und Qualitätsanforderungen für die Gestaltung einer kultursensiblen und rassismuskritischen Praxis mangelt es nicht, es fehlt jedoch nach wie vor deutlich an belastbaren Erkenntnissen zu den Inszenierungsformen im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen. Auch das Wissen aus der Perspektive von Eltern und Kindern dazu ist in Deutschland erst in Ansätzen empirisch erhoben. Die hohen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen, Bildungsungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund abzubauen, treffen demnach fachwissenschaftlich noch auf eine Blackbox der Gestaltung dieser Ansprüche in der Praxis.

Kritisch untersucht werden sollte, inwiefern die in den Programmatiken entwickelten Annahmen in der Praxis die Wirkung zeigen, die man von ihnen annimmt. Denn die Umsetzung der Programmatiken in wertorientiertes Handeln ist kein linearer Vorgang. Fachkräfte handeln in komplexen Situationen, die von eigenen Gesetzmäßigkeiten bestimmt sind und die eine Berücksichtigung von Heterogenität erfordert. Die Fachkräfte sind hier herausgefordert, kontextspezifisch einige Spannungsfelder auszuhandeln (wie die Gleichbehandlung versus individuelle Unterstützung oder der Auftrag zur

Vermittlung zahlreichen Wissens versus Orientierung an den Situationen der Kinder).

Es erscheint daher ratsam, einen Schwerpunkt auf die Erforschung der Bedingungen für die Umsetzung der Programmatiken zu setzen, mittels induktiver Verfahren Einblick in Praxissituationen zu erhalten, diese zu rekonstruieren und auszuwerten. Eine interdisziplinäre Bearbeitung ist infolge der Vielschichtigkeit des Gegenstandes angeraten.

Öffnung von Wissenschaft für Erfahrungen der Fachpraxis

Neben Forschung kann auch der Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis diese Blackbox erhellen helfen. In der Praxis entwickeltes Wissen liefert wichtige Beiträge für Theoriebildung und Weiterentwicklung von Strategien für den Umgang mit kultureller Diversität.

Die Einbindung von Praxiswissen sollte dabei nicht allein im Trend einer wissenschaftlichen Begleit- und Evaluationsforschung erfolgen. Es könnte für die Weiterentwicklung des Fachdiskurses förderlich sein, dialogische Austauschformate auszubauen, in denen Vertreterinnen und Vertreter der Praxis ihr Wissen mit denen aus der Wissenschaft in die Diskussion bringen.⁷¹

Bearbeitung von Qualitätsentwicklungsverfahren

Professionelles Handeln zur Berücksichtigung kultureller Differenz ist kein gänzlich anderes Handeln, bedarf jedoch einer Fokussierung, die auch in Form von Qualitätsbeschreibungen erfolgen kann. Gerade in einem Feld, in dem qua Auftrag eine hohe Individualisierung des pädagogischen Arbeitens nötig ist, erscheint es wichtig, eine Konsistenz für Orientierungsqualität zu gewährleisten. Die Qualitätsstandards der Bildungsprogramme geben dafür keine einheitliche Orientierung, zudem tendieren sie in ihrem Bestreben dazu, den Vielfaltsaspekt „Kultur“ in die allgemeinen Ausführungen einzu-

70 Ein Beispiel für eine themenzentrierte Internetplattform ist www.ida-nrw.de.

71 Beispiele für eine solche infrastrukturelle Vernetzung bietet Australien: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler arbeiten auch in der Praxis und pädagogische Fachkräfte auch in der Wissenschaft.

weben, wenige Orientierungspunkte zu liefern, woran sich fachliches Handeln im Umgang mit kultureller Differenz orientieren sollte. Es wäre wirksam, in enger Kooperation mit der Fachpraxis die vorhandenen Kriterien der Qualität frühpädagogischer Arbeit zu kultureller Diversität weiterzuentwickeln.

Förderung fachlicher Unterstützungssysteme zum Thema Migration und kulturelle Diversität

Fachkräfte, Leitungen und Träger sollten auf Unterstützungsstrukturen zurückgreifen können. Eine Schlüsselrolle haben dabei die Fachstellen (trägerintern in Person von „interkulturellen Beraterinnen und Beratern“ oder trägerübergreifend), die sich explizit um die Aufbereitung der fachlichen Erkenntnisse für die Praxis bemühen sowie Praxisentwicklung initiieren und begleiten können. Dies erscheint umso dringlicher, als die Ergebnisse darauf hinweisen, dass Strategien zur Bildung, Betreuung und Erziehung jeweils kontextspezifisch unterschiedlich aussehen müssen, um das Recht jedes Kindes auf Bildung umzusetzen. Fachkräfte dürfen erwarten können, in dieser Entwicklungsarbeit unterstützt zu werden.

Ausbau eines Berichtswesens

Im Verantwortungsbereich von Politik läge auch der Ausbau eines unabhängigen Berichtswesens, das in Erfahrung bringen will, wo Verletzlichkeiten der Rechte von jungen Kindern bestehen. Dies wäre im Sinne inklusiver Bildung als eine Bringschuld der Institution zu verstehen und nicht als Kompensation von Förderbedarfen defizitärer Personengruppen. Erfahrungen aus anderen Ländern und europäische Berichterstattungen geben Impulse für ein solches Monitoring der Antidiskriminierung. Solche Situationsanalysen könnten Parameter schaffen für eine sachliche Informationsbasis „um zu bestimmen, welche Handlungsspielräume und Ressourcen vorliegen, und wie letztere zur Förderung von Inklusion und inklusiver Bildung eingesetzt werden sollen“ (UNESCO 2010 a, S. 14).

Finanzielle Reformen und Notwendigkeit zur Kohärenz

Lebenslagenorientierte Strategien, wie sie aus fachlicher Sicht für den Abbau von sozialer Ungleichheit als hilfreich eingeschätzt werden, bringen einen Mehraufwand mit sich, der auch einen Mehraufwand an Ressourcen bedeutet.

Lösungen für eine finanzielle Umverteilung auf der Datenbasis kontinuierlicher kleinräumiger Analysen der Lebenslagen und Bedarfe von Kindern und Familien zu finden, hat auf politischer Steuerungsebene für die Unterstützung des Abbaus der Bildungsungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund hohen Stellenwert, insbesondere in Kontexten, in denen aufgrund von Armutslagen und Segregation mehrfache Herausforderungen bestehen.

Kindertageseinrichtungen sind dabei als ein Teilsystem der Gesellschaft darauf angewiesen, dass die sie umgebenden Systeme (Jugendamt, Schulen, Fachverbände, Parteien) die Werte von Anerkennung und Gleichheit ebenso in ihr Handeln integrieren und entsprechend vertreten. Spannungsvoll bleibt dabei, dass solche Veränderungsprozesse in anderen Bereichen (Stadtplanung, Zugang zum Arbeitsmarkt, politische und rechtliche Teilhabemöglichkeiten für Migrantinnen und Migranten) von politischer Seite angeregt werden müssen:

„Wie viel erreicht werden kann, hängt vom Willen und den Kapazitäten der Regierungen ab, Politik im Sinne der benachteiligten Bevölkerungsschichten zu gestalten, die öffentlichen Ausgaben für Bildung am Prinzip der Gleichheit auszurichten“ (UNESCO 2010, S. 10).

Rahmenbedingungen für die pädagogischen Fachkräfte

Die Qualität von Professionalisierung bemisst sich auch entlang der Verfügbarkeit von fachlich kompetenten, kontinuierlichen Unterstützungsleistungen.

Erzieherinnen und Erzieher arbeiten häufig in einem Bezugsrahmen, in dem die strukturellen Voraussetzungen für eine qualitätsvolle Arbeit immer wieder angemahnt werden. Oft stehen Fachkräften und Trägern kaum Ressourcen zur Verfügung,

eine umfangreiche Qualitätsentwicklung für den Umgang mit kultureller Diversität zu realisieren, da viele Themen miteinander konkurrieren und das Budget knapp ist.

Es scheint deshalb angeraten, dass Ressourcen für Qualifizierung und Praxisentwicklung trägerunabhängig bereitgestellt werden, damit die notwendige Strukturqualität für die Arbeit von Fachkräften gesichert ist. Es bedarf hier Strategien, die jenseits externer Projektbasierung Strukturen und Ressourcen für eine nachhaltige Professionalisierungsarbeit bereitstellen – und somit auch personell und finanziell nicht länger terminiert und limitiert sind.

Forschungslücken bei der Professionalität

Für pädagogische Fachkräfte ist es oft nicht hilfreich, mit den in dieser Expertise aufgeführten Kompetenzen konfrontiert zu werden, wenn sie von den Handlungskontexten abstrahiert sind, in denen sie sich bewegen. Für Akteure in den Unterstützungssystemen wiederum geben sie wertvolle Hinweise darauf, in welchen Bereichen Unterstützung stattfinden kann. Problematisch ist allerdings zu werten, dass bestimmte und folgende Fragen wissenschaftlich wenig aufgearbeitet sind:

- Wie nehmen sich die Fachkräfte in ihrem professionellen Handeln wahr?
- Welche Aspekte erachten sie als Ressourcen zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit?
- Wo erfahren sie Grenzen ihrer Professionalität?
- Wie sehen Lehr-Lernprozesse aus, in denen die Fachkräfte die geforderten Kompetenzen entwickeln können?
- Was bedeutet dies zugleich für die Organisation der Weiterbildung (Bausteine der Praxisentwicklung, Fortbildungspersonal, Wahl der Methoden, interner und übergreifender Bezug zur Kindertageseinrichtung)?

Diese Fragen sind im Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik für andere Handlungsfelder bearbeitet, für die Kindertageseinrichtung jedoch steht die Bearbeitung noch weitgehend aus. Sie sollten bearbeitet werden, damit Professionalisierung systematisch weiterentwickelt werden kann.

Literatur

- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2010): Interkulturelles Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung – Konsequenzen für die Kindertagesbetreuung. Positionspapier. Berlin. www.agj.de (04.10.2011)
- Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. Expertise. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 1. München, S. 9–54
- Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn
- Albers, Timm (2011 a): Mittendrin statt nur dabei: Inklusion in Krippe und Kindergarten. München
- Albers, Timm (2011 b): Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Weinheim
- Allemann-Ghionda, Christina (2009): From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe. In: Banks, James (Hrsg.): The Routledge International Companion to Multicultural Education. London: Routledge, S. 134–145
- Andresen, Sabine (2008): Kinder und Armut. Perspektiven der Forschung. In: Sünker, Heinz/Swiderek, Thomas (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit: Kindheit, Band 1. Baltmansweiler, S. 164–179
- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2010): Kindheit, Weinheim
- Anstett, Tanja (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen
- Apeltauer, Ernst (2006): Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Flensburg

- Apeltauer, Ernst (2007): Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 4. Flensburg
- Apeltauer, Ernst/Först, Andrea/Meissner, Hannelore u.a. (2008): Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich (insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund). Kiel
- Attia, Iman (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul/Theo, Thomas (Hrsg.): Psychologie des Rassismus. Reinbek bei Hamburg, S. 259–285
- Attia, Iman (2009): Kita in der Einwanderungsgesellschaft. Zur Bedeutung von Kultur in der Pädagogik. In: Deutsche Liga für das Kind: Multikulturalität in der Gesellschaft, H. 5, S. 19–23
- Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5. Aufl. Darmstadt
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010 a): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden
- Auernheimer, Georg (2010 b): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010 a): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 35–66
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld. www.bildungsbericht.de (06.02.2013)
- AWO – Bundesverband e. V. (2010 a): Interkulturelle Öffnung der „Hilfe zur Erziehung“ in den Diensten und Einrichtungen der AWO. Eine Handreichung für die Praxis. Schriftenreihe Theorie und Praxis 2010. www.awo.de (01.10.2011)
- AWO – Bundesverband (2010 b): Wie gelingt die Arbeit mit schwer erreichbaren Kindern, Jugendlichen und ihren Familien in einem Sozialraum? Schriftenreihe Theorie und Praxis 2009. www.awo.de (01.10.2011)
- Badawia, Tarek/Hamburger, Franz/Hummrich, Merle (Hrsg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main/London (IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation)
- Bainski, Christiane (2005): Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. Weinheim
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009): Blickpunkt Integration. Aktueller Informationsdienst zur Integrationsarbeit in Deutschland. Die Bedeutung der Elternarbeit für die Integration. Bildung beginnt im Elternhaus. H. 01. Berlin. www.integration-in-deutschland.de (02.10.2011)
- Banks, James (2009): Multicultural education. Dimensions and paradigms. In: Banks, James (Hrsg.): The Routledge International Companion to Multicultural Education. London: Routledge, S. 9–32
- Baros, Wassilios/Hamburger, Franz/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010): Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung. Berlin
- Baumert, Jürgen (2011): Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020). Land Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. www.kultusportal-bw.de (01.08.2011)
- BB (o.J.) – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Grundlagen für die Kindertagesbetreuung in Brandenburg – Grundsätze elementarer Bildung/Grenzsteine der Entwicklung (gültig für das Land Brandenburg)
- BBMI – Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2006): Gleiche Chancen für alle – Möglichkeiten und Perspektiven der Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule. Dokumentation einer Fachtagung am 19.10.2006 im Bundespresseamt Berlin. Berlin. www.bundesregierung.de (23.09.2011)
- BBMI – Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen. Berlin. www.bundesregierung.de (04.10.2011)

- BBMI – Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2008): Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht. www.bundesregierung.de (01.10.2011) www.nationaler-integrationsplan.de
- BBMI – Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): Achter Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin. www.integration-in-deutschland.de (01.10.2011)
- BBP – Preissing, Christa/Dreier, Annette (2006): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. 2. Aufl. Berlin
- Beber, Katinka (2003): „Ich habe doch keine Macht, ich habe doch Stress!“ Die Kindertageseinrichtung vorurteilsbewusst leiten. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau, S. 132–146
- Beber, Katinka (2008): Dialogische Arbeit mit Familien: Familienbildung in Berlin-Kreuzberg. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, Opladen, S. 177–182
- Bederna, Katrin (2009): Religionssensible Erziehung – Bedeutung für die Frühpädagogik. In: Bederna, Katrin /König, Hildegard: Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Berlin, S. 13–28
- Beer, Peter (2006): Religiöse Erziehung in den Bildungsplänen der Länder. In: Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.): Frühe Kindheit, Heft 3/06. www.liga-kind.de
- BEIM – Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales/Beauftragter des Senats für Integration und Migration (2007): Indikatoren zur Messung von Integrationserfolgen. Ergebnisse des transnationalen Projekts „Indikatoren für die Zuwandererintegration“. Berlin. www.integrationsbeauftragter-berlin.de (07.07.2011)
- Bertram, Hans (2006): Zur Lage der Kinder in Deutschland. Politik für Kinder als Zukunftsgestaltung, Innocenti Working Paper 2006–02, Innocenti Research Centre. Florenz 2006, S. 20.
- Bertram, Hans (2011): Kinderrechte, Kindeswohl und Teilhabechancen. Vortrag gehalten im Rahmen des 35. Kongresses Deutsche Gesellschaft für Soziologie am 14.10.2011. Frankfurt am Main
- Betz, Tanja (2006): „Gatekeeper Familie“ – zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 1, S. 181–195
- Betz, Tanja (2009): Kindheitsmuster und Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. H. 17, S. 14–20
- Betz, Tanja (2010): Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familiärer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler, S. 113–134
- Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (2011): Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita, Band 2. Münster/New York
- Blaschke, Gerald (2006): Interkulturelle Erziehung in der frühen Kindheit. Grundlagen, Konzepte, Qualität. Berlin
- Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (2011): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008): Dritter Armuts- und Reichtumsbericht. www.bmas.de (01.08.2011)
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Ehe, Familie, Werte: Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Monitor Familienforschung. Ausgabe 24. Berlin. www.bmfsfj.de (01.08.2011)
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Monitor Familienleben 2011. Ausgewählte Ergebnisse einer Untersu-

- chung des Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD). Berlin. www.bmfsfj.de (20.10.2011)
- BMI/BAMF – Bundesministerium des Inneren/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2010 a): Migrationsbericht 2009. Erstellt im Auftrag der Bundesregierung. Berlin. www.integration-in-deutschland.de
- BMI/BAMF – Bundesministerium des Inneren/Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (2010 b): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung. www.bundesregierung.de oder www.integration-in-deutschland.de (05.10.2011)
- Bock-Famulla, Kathrin (2008): Länderreport frühkindliche Bildungssysteme. Gütersloh: www.laendermonitor.de (01.10.2011)
- Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens (2011): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de (01.08.2011)
- Böhm, Dietmar/Böhm, Regine/Diess-Niethammer, Birgit (1999): Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau
- Boldaz-Hahn, Stefani (2010): „Weil ich dunkle Haut habe ...“ – Rassismuserfahrungen im Kindergarten. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau, S. 102–112
- Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (2011): Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden
- Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 16. München. www.weiterbildungsinitiative.de (02.10.2011)
- Bundschuh, Stephan/Jagus, Birgit/ Mai, Hanna (Hrsg.) (2009): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit. 2. Aufl. Düsseldorf: IDA e.V. www.idaev.de (mit kommentierter Literatur und Materialien, Filme und Angebote für Trainings)
- Butterwegge, Carolin (2010): Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen. Wiesbaden
- Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2009): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. 4. Aufl. Wiesbaden
- BY – Fthenakis, Wassilios E. (2008): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. bearb. Aufl. Berlin
- Castles, Stephen (2009): World population movements, diversity and education. In: Banks, James (Hrsg.) (2009): The Routledge International Companion to Multicultural Education. London: Routledge, S. 49–61
- Castro Varela, Maria do Mar (2008): Macht und Gewalt (k)ein Thema im Diskurs um Interkulturelle Kompetenz. In: Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main, S. 97–114
- Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2005): Minderheitenangehörige und „professionelles Handeln“. Anmerkungen zu einem unmöglichen Verhältnis. In: Leiprecht/Kerber (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München
- Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.) (2010): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis von familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler
- Colombo-Scheffold, Simona/Fenn, Peter/Jeuck, Stefan/Schäfer, Joachim (Hrsg.) (2010): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder: Sprachen im Klassenzimmer. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau
- DECET – Diversity in Early Childhood Education and Training (2007): Vielfalt & Gleichwürdigkeit.

- Orientierungen für die pädagogische Praxis. www.decet.org (05.10.2010)
- DECET (2011): Diversity and Social Inclusion. Exploring Competences for Professional Practice in Early Childhood Education and Care. www.decet.org (01.02.2012)
- Dehn, Mechthild/Oome-Welke, Ingelore/Osberg, Claudia (2012): *Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten*. Berlin
- Derman-Sparks, Louise (2010): *Anti-Bias Education for Everyone. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für Alle*. Vortrag, Internationale Fachtagung von Kinderwelten am 11.6.2010. Berlin. www.kinderwelten.net
- Derman-Sparks, Louise/Brunson Phillips, Carol (1997): *Teaching/Learning Anti-Racism. A developmental approach*. New York: Teachers College Press
- Derman-Sparks, Louise/Olsen Edwards, J. (2010): *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington: NAEYC Books
- Derman-Sparks, Louise/Ramsey, Patricia (2006): *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families*. New York: Teachers College Press
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (Hrsg.) (2010): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 2. Aufl. Bonn (Original UNESCO 2009, Paris)
- De Wall, Heinrich (2008): *Juristische Aspekte der interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten*. In: Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hrsg.): *Mein Gott, dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*. Weinheim, S. 81–94
- Diehm, Isabell (1995): *Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik*. Frankfurt am Main
- Diehm, Isabell (1997): *Die Kinder von Migranten im Kindergarten. Ein Rekonstruktionsversuch zu Sichtweisen und Einstellungen von Erzieherinnen*. In: Büttner, Christian: *Vorschulerziehung auf dem Weg nach Europa: Multikulturelle Erziehung und Europäisierung*. Weinheim, S. 16–31
- Diehm, Isabell (2009): *Interkulturelle Pädagogik im Elementar- und Primarbereich in europäischer Perspektive – von programmatischen Verengungen zu neuen Problemsichten*. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*, Wiesbaden, S. 55–64
- Diehm, Isabell (2010): *Ausländerpädagogik? Integration? Inklusion? Migrationshintergrund und kulturelle Vielfalt in der Kindertageseinrichtung. Impulsreferat im Rahmen des Fachforums „Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik. Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte“ am 29.06.2010 in München*. www.weiterbildungsinitiative.de (02.10.2011)
- Diehm, Isabell (2011): *Integration und Inklusion im Kontext von Migration und Bildung*. In: Lütjcklose, Birgit/Langer, Marie-Therese u.a. (Hrsg.): *Inklusion in Bildungseinrichtungen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 37–46
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): *Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit*. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden, S. 221–231
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2006): *„Doing Race/Doing Ethnicity“ in der frühen Kindheit*. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. In: *Neue Praxis, Sonderheft 8*, S. 140–151
- Diehm, Isabell/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.) (2011): *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule*. Wiesbaden
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart
- Diller, Angelika/Schelle, Regine (2009): *Von der Kita zum Familienzentrum. Konzepte entwickeln, erfolgreich umsetzen*. Freiburg in Freiburg
- DJI – Deutsches Jugendinstitut (2011): *Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 3. München. www.weiterbildungsinitiative.de
- Dommel, Christa (2003): *Kindergartenpädagogik und Religion in Deutschland. Von Fröbel zum Si-*

- tuationsansatz. In: Dommel, Christa/Heumann, Jürgen, Otto, Gert (Hrsg.): Werte schätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Schulen. Frankfurt am Main, S. 206–222
- Dommel, Christa (2005): Interreligiöses Lernen im Elementarbereich. In: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hrsg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh, S. 434–452
- Dommel, Christa (2007): Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive. Frankfurt am Main
- Dommel, Christa (2010): Religion – Diskriminierungsgrund oder kulturelle Ressource für Kinder? In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 148–159
- Dusolt, Hans (2008): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfadens für den Vorschul- und Grundschulbereich. 3. bearb. Aufl. Weinheim
- Earick, Mary (2010): The power of play and language on Early Childhood Racial Identity in three U.S. schools. In: *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, H. 4, S. 131–145
- Ebbeck, Marjorie (2010): Kulturelle Vielfalt und Bildungserwartungen: Sichtweisen von pädagogischen Fachkräften und Eltern. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 129–142
- Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2007): *Handbuch Familie*. Wiesbaden
- Ecarius, Jutta/Köbel, Nils/Wahl, Katrin (2011): *Familie, Erziehung und Sozialisation*. Wiesbaden
- ECRI – Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (2004): *Dritter Bericht über Deutschland*. Strasbourg. www.coe.int/ecri (12.10.2011)
- ECRI – Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (2007): *ECRI General Policy Recommendation No. 10 on combating racism and racial discrimination in and through school education*. Strasbourg. www.coe.int/ecri
- ECRI – Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (2009): *Vierter Bericht über Deutschland*. Strasbourg. www.coe.int/ecri (12.10.2011)
- Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hrsg.) (2010): *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*. Münster/New York
- Eggers, Maisha Maureen (2004): *Anti-oppressive Standards für eine geschlechtsspezifische transkulturelle Bildungsarbeit*. In: Nieden, Birgit zur/Veth, Silke (Hrsg.): *Feministisch – Geschlechterreflektierend – Queer? Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit*. Berlin: S. 27–34 (Rosa-Luxemburg-Stiftung)
- Eggers, Maisha (2005): *Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Kiel. Kiel
- Eggers, Maisha M./Kilomba, Grada u.a. (Hrsg.) (2005): *Mythen, Masken, Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast Verlag
- Eggers, Maisha (2006): *Die Auswirkung rassifizierter (post-)kolonialer Figurationen auf die sozialen Identitäten von weißen und schwarzen Kindern in Deutschland*. In: Bechhaus-Gerst, Marianne/Gieseke, Sunna (Hrsg.): *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*. Frankfurt am Main, S. 383–394
- Eggers, Maisha (2011): *Diversität*. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Rahal, Nadja: *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 256–263
- Eickelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia (2004): *Identität*. Bielefeld
- Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (Hrsg.) (2007): *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart
- Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.) (2006): *Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main

- Elverich, Gabi/Reindlmeier, Karin (2006): Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main, S. 27–62
- ENAR – European Network against Racism (2009): ENAR Schattenbericht 2009/2010: Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. Hamburg. www.enar-eu.org
- EU – Europäische Kommission (2011): Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Brüssel. www.ec.europa.eu (05.06.2011)
- Filtzinger, Otto (2006): Interkulturelle Erziehung und Bildung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim, S. 216–223
- Fischer, Veronika (2009): Familienbildung im Migrationskontext. Eine Bestandsaufnahme der Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 2, S. 123–129
- Fischer, Veronika (2011): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (2011): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 33–47
- Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharak, Ioanna (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Fleck, Carola (2008): Interreligiöse Erziehung im Kindergarten. In: Zeitschrift für Religionspädagogik, 7. Jg., H. 1, S. 197–204
- Focali, Ergin (2009): Sprachen und Kulturen sichtbar machen. Interkulturelle Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. Hrsg. von Susanne Viernickel und Petra Völkel. Troisdorf: Bildungsverlag EINS. Bildung von Anfang an (Reihe Lernprozesse 0–3 Jahre)
- Foitzik, Andreas/Pohl, Axel (2009): Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., S. 61–78
- Forum Menschenrechte (Hrsg.) (2011): Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland. Empfehlungen und Perspektiven. In Kooperation mit der Deutschen UNESCO-Gesellschaft e. V. Berlin. www.unesco.de/menschenrechte.html (02.09.2011)
- Freise, Josef (2005): Interkulturelle soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze, Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Schwalbach/Ts.
- Freise, Josef/Khorchide, Mouhanad (Hrsg.) (2011): Interreligiösität und Interkulturalität. Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und Soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext. Studien zum interreligiösen Dialog, Band 10. Münster/New York
- Friederich, Tina (2012): Die Zusammenarbeit mit Eltern – Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 22. München. www.weiterbildungsinitiative.de
- Fritzsch, Heike/Schuster, Ulrich (2009): Fair in der Kita. Antidiskriminierungspädagogik für ErzieherInnen. Hrsg. vom Antidiskriminierungsbüro Sachsen. Leipzig. www.fair-in-der-kita.de
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.) (2010): Forschung in der Frühpädagogik II: Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik, Band 5. Freiburg im Breisgau
- Fthenakis, Wassilios E./Hannssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2003): Träger zeigen Profil. Weinheim
- Fthenakis, Wassilios E. (2010): 12 Gründe, warum das bundesrepublikanische Bildungssystem Integration nicht stärkt, teilweise sogar verhindert, trotz guter Absichten! Impulsreferat. Nürnberger Tage der Integration: Ist erfolgreiche Integration messbar? Die Beispiele Sprache und Bildung. 17.06.2010. www.bamf.de (04.03.2011)
- Fthenakis, Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden

- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. Hrsg. von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt am Main
- Fuhrer, Urs/Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.) (2005): Familie, Akkulturation und Erziehung. Stuttgart
- Funk, Christine (2011): Religionssensibilität als Kompetenzziel. In: Jungk, Sabine/Treber, Monika/Willenbring, Monika (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Freiburg im Breisgau, S. 157–168
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden
- Gaitanides, Stephan (2002): Qualitätsstandards zur interkulturellen Teamentwicklung. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, H. 1, S. 4–7
- Gaitanides, Stephan (2003): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: Sozialmagazin, H. 28, S. 30–46
- Gaitanides, Stephan (2003): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: IZA Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, H. 1, S. 44–50
- Gaitanides, Stephan (2006): Interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Neue Praxis, Sonderheft 8, S. 222–233
- Gaitanides, Stefan (2007): „Man müsste mehr voneinander wissen!“ – Umgang mit kultureller Vielfalt in Kindertageseinrichtungen. Frankfurt am Main
- Gaitanides, Stephan (2008): Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 154–171
- Gaitanides, Stephan (2011): Zugänge der Familienarbeit zu Migrantenfamilien. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie, Schwalbach/Ts., S. 323–333
- Genishi, Celia/Goodwin, Lin (Hrsg.) (2008): Diversities in Early Childhood. Rethinking and Doing. New York: Routledge Taylor & Francis
- Glick-Schiller, Nina/Faist, Thomas (2010): Migration, Development and Transnationalization. A Critical Stance. Oxford: Berghahn Books
- Gogolin, Ingrid (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselinstitutionen für mehrsprachige Kinder. DJI Wissenschaftliche Texte. München
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawinghorst, Britta u. a. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig Material, Band 3. Münster/New York
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 2. Aufl. Opladen/Farmington Hills
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig Material, Band 2. New York/Münster
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – the bilingualism controversy. Wiesbaden
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 107. Bonn. www.blk-bonn.de (01.04.2008)
- Gogolin, Ingrid/Pries, Ludger (2004): Transmigration. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 7. Jg., H. 1, S. 3–32
- Gomolla, Mechthild (2009): Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf: Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Hrsg. von Rudolf Leiprecht. Schwalbach/Ts., S. 41–60
- Gomolla, Mechthild (2009 b): „Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen“. Bundesweites Disseminationsprojekt. Abschlussbericht der

- wissenschaftlichen Begleitung. Hamburg. www.kinderwelten.net (02.04.2011)
- Gomolla, Mechthild (2010 a): Von Interkultureller Pädagogik zum Diversity Mainstreaming? Konzeptionelle Überlegungen und Praxiserfahrungen. In: Baros, Wassilios /Hamburger, Franz/Mechereil, Paul (Hrsg.): Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Refrenzen interkultureller Bildung. Berlin, S. 219–239
- Gomolla, Mechthild (2010 b): Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Hamburg/Berlin. www.hsu-hh.de/ikvb (10.10.2011)
- Gomolla, Mechthild (2011): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S. 21–50
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Olaf-Frank (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Aufl. Wiesbaden
- Gonzalez-Mena, Janet (2008): Diversity in Early Childhood Care and Education. Honoring Differences. New York: Mc Graw Hill Higher Education
- Graf, Kerstin (2011): „Die 10 kennen wir schon vom Kindergarten“. Zur Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule aus der Perspektive von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Diehm, Isabell/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.) (2011): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. Wiesbaden, S. 123–139
- Grenner, Katja/Rossbach, Hans-Günther/Schuster, Käthe-Maria/Tietze, Wolfgang (2005): Einschätzskalen: Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. 3. bearb. Aufl. Berlin
- Grißhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in der Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2006): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen. Opladen
- Gültekin, Nevâl (2003): Interkulturelle Kompetenz als Standard in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis, H. 1, S. 89–98
- Gültekin, Nevâl (2005): Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.
- Ha, Kien Nhgi (2004): Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Berlin
- Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Corinna Steber u.a. (2010): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden
- Hahn, Stefani (2001): Fremd im eigenen Land. Rassismuserleben afrodeutscher Kinder. In: KiTa Spezial, H. 3, S. 28–32
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim
- Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden
- Hammes Di-Bernando, Eva/Schreiner, Sonja (Hrsg.) (2011): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar/Berlin
- Handschuck, Sabine (2009): Interkulturelle Qualitätsentwicklung im Sozialraum. Band 2. Konzeptevaluation eines Modellprojekts zur interkulturellen Orientierung und Öffnung von sozialen Einrichtungen. Hergensweiler
- Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2000): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Ein Strategievorschlag. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, H. 3/4/, S. 86–95
- Hartmann, Susanne/Hohl, Georg/ Renk, Peter u.a. (2007): Gemeinsam für das Kind. Erziehungspartnerschaft und Elternbildung im Kindergarten. Weimar/Berlin

- Harz, Frieder (2006): Interreligiöse Erziehung und Bildung. In: Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.): Frühe Kindheit, Heft 03/06, www.liga-kind.de (03.07.2011)
- Harz, Frieder (2008): Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Kindertagesstätten. In: Schweizer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim, S. 95–105
- Hawighorst, Britta (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 51–68
- HB – Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hrsg.) (2004): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen. Bremen
- Heller, Elke (Hrsg.) (2010): Der Situationsansatz in der Praxis. Von Erzieherinnen für Erzieherinnen. Berlin
- Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden
- HESIM – Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa (2010): Integration nach Maß – Der hessische Integrationsmonitor 2010. Wiesbaden. www.hmdj.hessen.de (01.10.2011)
- Hess, Simone (2010): Themen, Methoden und Haltungen in der Zusammenarbeit mit Eltern. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Elementarpädagogik. Berlin, S. 275–283
- HHBB – Behörde für Schule und Berufsbildung/Institut für Bildungsmonitoring (Hrsg.) (2011): Bildungsbericht Hamburg 2011. Hamburg. www.bildungsmonitoring-hamburg.de
- Höhme-Serke, Evelyn/Ansari, Madokht (2003): „Ohne Eltern geht es nicht!“ Familienkulturen achten – auf Eltern zugehen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg im Breisgau, S. 63–76
- Höhme-Serke, Evelyn/Beyersdorf, Sabine (2011): Mit Kindern Demokratie leben. Aachen
- Holz Gerda/Puhlmann Andreas (2005): Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituationen armer und nicht-armer Kinder zwischen Kindergarten und weiterführender Schule. Zwischenbericht zur AWO-ISS-Längsschnittstudie. Frankfurt am Main
- Holz, Gerd/Richter, Antje u.a. (2006): Zukunftschancen von Kindern sichern?! Zur Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Frankfurt am Main
- Holz, Gerda (2006): Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland. Aus: Politik und Zeitgeschichte, H. 26, S. 3-11
- Hormel, Ulrike (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden, S. 173–195
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2006): Kultur, Kulturen und Ethnizität. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagoginnen und Pädagogen. Wiesbaden, S. 107–111
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.) (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden
- Hörning, Karl/Reuter, Julia (Hrsg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld
- HS – Hessisches Kultusministerium/Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden
- Hübenthal, Maksim (2009): Kinderarmut in Deutschland. Empirische Befunde, kinderpolitische Akteure und gesellschaftspolitische Handlungsstrategien. München. www.dji.de (01.08.2011)
- Hugoth, Matthias (2003): Fremde Kinder – Fremde Religionen? Leitfaden für interreligiöse Erziehung. Freiburg im Breisgau

- Hugoth, Matthias (2006): Setzt religiöse Erziehung Glauben voraus? In: Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.) (2009): Multikulturalität in der Gesellschaft. In: Frühe Kindheit. H. 5. Berlin. S. 12–15. www.liga-kind.de (03.07.2011)
- Hugoth, Matthias (2010): Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau
- Hujala, Eeva/Turja, Leena/Gaspar, Maria u.a. (2009): Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. In: Early Childhood Education Research Journal, 17. Jg., H. 1, S. 57–76
- Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine/TNS Infratest Sozialforschung (2007): Kinder 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main
- Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine/TNS Infratest Sozialforschung (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main
- HWWI – Hamburgisches Weltwirtschaftsinstitut/Worbs, Susanne (2010): Integration in klaren Zahlen? Ansätze des Integrationsmonitorings in Deutschland. Kurzdossier Nr. 16. www.focus-migration.de oder www.bpb.de (01.10.2011)
- ISG/WZB – Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2009): Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht: Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring. Erstellt im Auftrag des BAMF. Berlin
- Jäkel, Julia/Leyendecker, Birgit (2009): Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 56, S. 1–15
- Jakubeit, Gudrun (2009): Interkulturelle Öffnung von Organisationen. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. 3. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 237–254
- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen
- Jampert, Karin (2005): Bedeutung und Funktion von Sprache/n für Kinder. Eine wichtige Voraussetzung für Sprachförderkonzepte. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim/München, S. 41–54
- Jampert, Karin (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wieviel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar
- Jampert, Karin u.a. (2009 a): Kinder-Sprachen stärken! Weimar
- Jampert, Karin u.a. (Hrsg.) (2009 b): Kinder-Sprache stärken! Das Praxismaterial. Band 3: Aufwachsen mit mehreren Sprachen. Weimar
- Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana (Hrsg.) (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Weimar
- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauser, Anne (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Weimar
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau
- Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Diagnose, Förderung. Stuttgart
- Jungk, Sabine (2011): Recht auf Gleichheit, Recht auf Verschiedenheit verwirklichen – Interkulturelle Pädagogik. In: Jungk, Sabine/Treber, Monika/Willenbring, Monika (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit, Freiburg im Breisgau, S. 89–106
- Jungk, Sabine/Treber, Monika/Willenbring, Monika (2011) (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Materialien zur Frühpädagogik, Band 4. Freiburg im Breisgau
- Kalicki, Bernhard (2010): Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrich-

- tung und Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 193–205
- Kalpaka, Annita (2001): Von Elefanten auf Bäumen. Kompetentes pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft – Anforderungen, Überforderungen, Chancen. In: KiTa Spezial, H. 3, S. 5–8
- Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts, S. 387–406
- Kalpaka, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit, Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts. S. 25–40
- Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Inci, Dirim/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, S. 77–98
- Kany, Werner/Schöler, Hermann (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin
- Karakaşoğlu, Yasemin/Kordfelder, Angelika (2004): Interkulturelle Erziehung als Grundprinzip elementarpädagogischer Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster, S. 189–204
- Kasüschke, Dagmar/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderung an Disziplin und Profession. Kronach
- Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Berlin
- Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden
- Kiesel, Doron/Volz, Fritz Rüdiger (2010): Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 67–80
- Knapp, Angelika (2010): Interkulturelle Kompetenz. Eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 81–100
- Knapp, Werner/Kucharz, Diemut/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim/Basel
- Koné, Gabriele (2007): Kinder brauchen Bücher – aber welche? Kinderbücher für die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. In: Sir-Peter-Ustinov-Institut (Hrsg.) (2007): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien: Braumüller Verlag, S. 79–90
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Berlin. www.bildungsbericht.de (12.03.2009)
- Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2010): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster
- Krüger-Potratz, Marianne/Schiffauer, Werner (Hrsg.) (2011): Migrationsreport 2010: Fakten, Analysen, Perspektiven. Frankfurt am Main
- Kuhlemann, Medi (2004): Wir sind dabei! Interkulturelles Lernen in der Kindertagesstätte. Hrsg. von der Aktion Kinder- und Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein. Kiel
- Kuhlemann, Medi (2006): Unvertrautem mit Neugier begegnen. Das Aufwachsen in einer multikulturellen Gesellschaft begleiten. In: klein&groß, H. 07/08, S. 7–13
- Ladson-Billings, Gloria (Hrsg.) (2005): Critical Race Theory perspectives on social studies: the profession, policies and curriculum. Charlotte: Information Age Publishing
- Lane, Jane (2008): Young Children and Racial Justice. Taking action for racial equality in the early years – understanding the past, thinking about

- the present, planning for the future. London: National Children's Bureau
- Lanfranchi, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 231–230
- Leenen, Wolf/Groß, Andreas/Grosch, Harald (2010): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010 a): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 101–124
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Wiesbaden
- Leiprecht, Rudolf (2002): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit IZA, H. 3/4, S. 87–91
- Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011 a): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.
- Leiprecht, Rudolf (2011 b): Zur Problematik von Stereotypen über „Kulturen“, „Ethnien“ und „Nationen“: Begriffe, Mechanismen und Funktionen – Text und Übung zum Einstieg in einen rassismuskritischen Bildungsprozess auf Workshopebene. Schwalbach/Ts., S. 135–146
- Leiprecht, Rudolf (2012): Integrativ – inklusiv – diversitätsbewusst. Fachdiskurse und Praxisformen in Bewegung. In: Seitz, Simone (zus. mit Nina Finnern, Natascha Korff, Katja Scheidt) (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Leisau, Annett (2006): Kindergärten für Weltkinder: Zur interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich. www.kindergartenpaedagogik.de/1525.html (19.01.2011) Online-Handbuch Kinderpädagogik (Hrsg. von Martin Textor)
- Leist-Villis, Anja (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. New York/Münster
- Leist-Villis, Anja (2010): Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweitsprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. 4. Aufl. Tübingen
- Lengyel, Drorit (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster/New York
- Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellungen bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. WiFF Expertisen, Band 29. München
- Leu, Hans Rudolf (1999): Wechselseitige Anerkennung – eine Grundlage von Bildungsprozessen in einer pluralen Gesellschaft. In: KiTa aktuell MO, H. 9, S. 172–176
- Leu, Hans-Rudolf (2007): Segregation – schon im Kindergarten? In: DJI Bulletin 80, H. 3/4, S. 23–24
- Leu, Hans Rudolf/Prein, Gerald (2009): Arm, ausgegrenzt, abgehängt. In: DJI Bulletin 90, H., S. 18–19
- Leyendecker, Birgit (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. IMIS Beiträge, H. 34, S. 91–102. www.imis.uni-osnabrueck.de (13.09.2011)
- Leyendecker, Birgit (2011): Frühe Kindheit in zugewanderten Familien – Diversität von Lebenslagen, Sozialisationszielen und Erziehungsstilen. In: Hammes-Di Bernado/Schreiner (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar/Berlin, S. 52–60
- List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der KiTa. München. www.dji.de/sprachfo-Kita
- List, Gudula (2011): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 11. München.
- Lohrenscheit, Claudia (2007): Die UN-Sonderberichtserstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski. In: Overwien, Bernd/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2007): Recht auf Bildung – Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Farmington Hills, S. 34–50

- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2002): Unterschiedlich verschieden? Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen
- LZZ – Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen (2004): Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern. Eine Arbeitshilfe für die Praxis der Kindertageseinrichtungen. Solingen. www.callnrw.de (01.10.2011)
- MacNaughton, Glenda (2001): Silences and Subtexts of immigrant and non-immigrant children. In: *Childhood Education*, H. 78
- MacNaughton, Glenda (2006): Respect for diversity. An international overview. Den Haag: Bernard van Leer Foundation
- MacNaughton, Glenda (2009): Equity Issues in Early Childhood Teacher Learning in Australia. In: Mitakidou, Soula/Tressou, Evangelina/Swadener, Beth/Grant, Carl (Hrsg.): *Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts. Transnational challenges*. New York: Palgrave Macmillan, S. 177–193. Fassung im deutschen Wortlaut: www.kinderwelten.net/Kinderwelten
- MacNaughton, Glenda/Williams, Gillian (2009): *Teaching Young Children. Choices in Theory and Practice*. 2. Aufl. Maidenhead: Open University Press
- MacNaughton, Glenda/Davis, Karina (Hrsg.) (2009): "Race" and Early Childhood Education. An international approach to identity, politics, and pedagogy. New York: Palgrave MacMillan
- MASGFF RP – Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz (2008): Nationaler Integrationsplan. Zwischenbericht der Länder. Handlungsfeld „Frühzeitige Förderung in Kindertageseinrichtungen“. www.integration-rlp.de (01.10.2011)
- MASGFF RP – Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz (2009): Dritter Zuwanderungs- und Integrationsbericht 2008/2009. Mainz. www.integration.rlp.de (01.10.2011)
- Maykus, Stephan: Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden
- Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18). Weinheim
- Mecheril, Paul (2001): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. Diskussionspapier Universität Bielefeld. www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such_ja/12down_1/pdf/mecheril.pdf (06.11.2011)
- Mecheril, Paul (2008): Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In: Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.) (2008): *Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen*. Frankfurt am Main, S. 77–96
- Mecheril, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“: Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 15–34
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Ínci, Dirim/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul: *Migrationspädagogik*. Weinheim, S. 150–178
- Mecheril, Paul/Quel, Thomas (2006): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster/New York
- Melter, Claus (2006): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*. Münster/New York
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts.
- Merkel, Johannes (2010): *Weißt du was, sprechen macht Spaß. Sprachliche Bildung anregen und unterstützen*. Troisdorf
- Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): *Handbuch Migration und Familie*, Schwalbach/Ts., S. 83–99

- Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer Stiftung e. V. Hrsg. von Christine Henry-Hutmacher und Michael Borchard. Stuttgart
- MGFFI – Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen – Neue Zukunftsperspektiven für Kinder und Eltern. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung im Überblick. Düsseldorf. www.mgffi-nrw.de (05.08.2011)
- MGSFF NRW – Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie Nordrhein-Westfalen (2004): Zuwanderung und Integration in Nordrhein-Westfalen. Dritter Bericht der Landesregierung. www.integration.nrw.de (04.10.2011)
- Michalek, Ruth/Laros, Anne (2008): Multiplikatormodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Berlin. www.bamf.de
- Militzer, Renate/Fuchs, Ragnild/Demandewitz, Helga/Houf, Monika (2002): Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster
- MI SA – Ministerium des Innern/Interministerielle Arbeitsgruppe Integration Sachsen Anhalt (2010): Integrationsbericht des Landes Sachsen-Anhalt. www.sachsen-anhalt.de (01.10.2011)
- Mitakidou, Soula/Tressou, Evangelina/Swadener, Beth Blue/Grant, Carl (Hrsg.) (2009): Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts. Transnational challenges. New York: Palgrave Macmillan
- Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin (Deutsches Institut für Menschenrechte)
- Motakef, Mona (2009): Das Menschenrecht auf Bildung als Rassismuskritik: Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf: Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Hrsg. von Rudolf Leiprecht. Schwalbach/Ts., S. 79–98
- MPI – Max Planck Institut für Bildungsforschung/Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ (2011): Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020. Stuttgart. www.kultusportal-bw.de (4.10.2011)
- Munoz, Vernor (2007): Report of the Special Rapporteur on the right of education. Addendum Mission to Germany 13–21 February 2006. www.ohchr.org (07.10.2010)
- Neumann, Ursula (2005): Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund. Expertise. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 1. München, S. 175–226
- Neuß, Norbert (Hrsg.) (2010): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin
- NI – Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder
- Nickel, Sven (2004): Family Literacy. Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: Panagiotopoulou, Argyro/Carle, Ursula (Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler, S. 71–83
- Nieke, Wolfgang (2007): Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden
- Nieke, Wolfgang (2010): Von der Interkulturellen Pädagogik zur Diversity Education? Abschied von der Interkulturellen Pädagogik? In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2010): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster, S. 117–126
- Nohl, Arndt (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn

- Nohl, Arndt (2008): Migration – Integration – Partizipation: Herausforderungen und Ziele. In: Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main, S. 15–34
- NRW – Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten: Düsseldorf
- NRW – Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2010): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Entwurf. www.bildungsgrundsätze.nrw.de (1.10.2011)
- Oberhuemer, Pamela (2004): Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt, Wiesbaden, S. 359–383
- Oberhuemer, Pamela (2010): Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 359–383
- Oberhuemer, Pamela/Ulich, Michaela (2003): Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg im Breisgau
- OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Länderbericht Deutschland. Paris. www.oecd.org (04.10.2011)
- OECD (2009): Doing better for children. www.oecd.org
- OECD (2011): Doing better for families. Studie zur Familienpolitik in den OECD Ländern. OECD Publishing www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/doing-better-for-families_9789264098732-en (27.04.2011)
- Otten, Matthias (2009): Profession und Kontext: Rahmenbedingungen der interkulturellen Kompetenzentwicklung. In: Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse, Münster, S. 57–89
- Otyakmaz, Berrin Özlem (2007): Familiäre Entwicklungskontexte im Kulturvergleich. Lengerich
- Overwien, Bernd/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2007): Recht auf Bildung – Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Farmington Hills
- Pesch, Ingmar (2006): Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main, S. 63–94
- Pfaller-Rott, Monika (2010): Kooperation mit den Eltern in Grundschulen und Kindergärten – Bedürfnisse von Eltern mit Migrationshintergrund. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik II. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Band 5. Freiburg im Breisgau, S. 275–304
- Pietsch, Stefanie/Ziesemer, Sonja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. WiFF Expertisen, Band 7. München. www.weiterbildungsinitiative.de (01.08.2011)
- Preissing, Christa (1998): Und wer bist Du? Interkulturelles Leben in der Kita. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg
- Preissing, Christa/Heller, Elke (Hrsg.) (2009): Qualität im Situationsansatz, 2. Aufl. Berlin
- Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau
- Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden
- Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und

- pädagogische Grundlagen. WIFF Expertisen, Band 5. München. www.weiterbildungsinitiative.de (01.10.2010)
- Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden
- Prochazka, Birgit (2011): Kulturelle Diversität. Eine Herausforderung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. In Pestalozzi-Fröbel-Verband (PFV): Jahrbuch 2011: Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar/Berlin, S. 104–112
- Prott, Roger/Hautumm, Annette (2004): 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von ErzieherInnen und Eltern. Berlin
- RAA – Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (2005 a): Standards für die Arbeit mit zugewanderten Eltern in der Elementarerbziehung. Ein Ansatz zur Selbstevaluation. In: RAA (2005 b). www.raa.de (01.07.2011)
- RAA – Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (2005 b): Brücken zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtungen. Zweisprachige Kontaktpersonen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern. In: RAA – 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven. Essen. www.raa.de (01.07.2011)
- RAA (1996): Interkulturelle Erziehung – (k)ein Kinderspiel? Ergebnisse der Fachtagung. Essen
- RAA (2005) : Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz. www.raa-nrw.de (01.10.2011)
- RAA Brandenburg (2007): Bildung im Einwanderungsland Brandenburg. Potsdam. www.raa-brandenburg.de (01.09.2011) (Schule und Jugendliche)
- RAA Brandenburg (Hrsg.) (2010): Erfahrungen mit interkultureller Arbeit im ländlichen Raum. Interkulturelle Beiträge 41. Potsdam. www.raa-brandenburg.de (01.09.2011)
- Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von: Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 237–249
- Rauschenbach, Thomas (2008): Gerechtigkeit durch Bildung? In: DJI Bulletin 81: Gerechtes Aufwachsen ermöglichen. Bildung, Integration und Teilhabe. Beiträge des DJI zum 13. Kinder- und Jugendhilfetag. München, S. 4–9
- Rauschenbach, Thomas (2009): Neue Realitäten, alte Ideale. In: DJI Bulletin, H. 4, S. 3
- Rauschenbach, Thomas/Betz, Tanja u.a. (2009): Prekäre Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Expertise zum Neunten Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen. Dortmund/München. www.dji.de (01.08.2011)
- Reich, Hans (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar
- Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand nationaler und internationaler Forschung. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg
- Rickelstorfer, Radmila (2009): Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 69–88
- Riegel, Christine/Geisen, Thomas (2009): Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkulturen, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Aufl. Wiesbaden
- Rieker, Peter (2009): Rechtsextremismus: Prävention und Intervention. Ein Überblick über Ansätze, Befunde und Entwicklungsbedarf. Weinheim/München
- Rieker, Peter (Hrsg.) (2004): Der frühe Vogel fängt den Wurm!? Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule. Halle
- Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart
- Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim/München

- Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt am Main
- Rommelspacher, Birgit (2008): Tendenzen und Perspektiven interkultureller Forschung. In: Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main, S. 115–134
- Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main
- Rosken, Anne (2009): Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie. Wiesbaden
- Roth, Hans-Joachim (2010): Vom Suchhorizont zur Querschnittsaufgabe. Überlegungen zur Positionierung Interkultureller Bildung im Übergang zur Diversity Education. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2010): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster, S. 90–99
- Roth, Xenia (2010): Handbuch Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau
- Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. WiFF Expertisen, Band 12. München
- Roux, Susanna/Stuck, Andrea (2005): Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung im Kindergarten – Forschungsergebnisse. In: Roux, Susanna/Stuck, Andrea (Hrsg.): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau, S. 92–108
- Ruberg, Tobias (2011): Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Teil C: Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München, S. 114–175
- SAA – Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2003): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Magdeburg
- Salem, Tanja (2010): Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich. FörMig-Transfer Hamburg. Hrsg. von der Freien Hansestadt Hamburg. Hamburg
- Sauter, Sven (2010): Heterogenität – Chancengleichheit im Kindergarten? In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin, S. 147–158
- Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Hrsg. von Rudolf Leiprecht. Schwalbach/Ts.
- Scherr, Albert (2006): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagoginnen und Pädagogen. Wiesbaden
- Schlösser, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster
- Schlösser, Elke (2009): Händeschütteln und andere Stolpersteine. Erziehungspartnerschaft mit Zuwandererfamilien. In: Frühe Kindheit, H. 5. www.liga-kind.de (01.10.2011)
- Schreiber, Norbert (2007): Zum Stichwort „Bündnis für Erziehung“: Erziehungsziele von Eltern und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen. Zeitschrift für Soziologie und Erziehung, H. 27, S. 88–101
- Schwab, Ulrich (2007): Religion. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 500–517
- Schwaiger, Marika/Neumann, Ursula (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Hamburg. www.raa.de (25.09.2011)
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hrsg.) (2008): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hrsg.) (2011): Interkulturelle und interreligiöse Bildung in der Kita: Eine Repräsentativ-

- befragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Band 3. Münster/New York
- Senyildiz, Anastasia (2010): Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen. Soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweitsprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern. Tübingen
- SH – Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2009): Erfolgreich starten! Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein. 3. Aufl. Kiel
- SIASB – Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2009): Erster Umsetzungsbericht zum Berliner Integrationskonzept 2007–2009. www.integrationsbeauftragter.berlin.de (01.10.2011)
- Şikcan, Serap (2003): „Die verstehen uns nicht!“ Den Dialog mit Immigranteltern eröffnen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau, S. 77–89
- Şikcan, Serap (2010): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner, Petra (Hrsg.) (2010): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau, S. 184–201
- Siraj-Blatchford, Iram (2010): Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 57–70
- Siraj-Blatchford, Iram (Hrsg.) (1993): „Race“, Gender and the education of teachers. Buckingham: Open University Press
- Soltendieck, Monika (2010): Kommunikation und Zusammenarbeit mit Familien aus verschiedenen Kulturen. In: Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 3. Aufl. Berlin, S. 51–56
- Speck-Hamdan, Angelika (2005): Nahtstelle Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: Barnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt am Main, S. 100–109 (Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule)
- Speck-Hamdan, Angelika (2011): Diversität – Herausforderungen und Chancen für die Pädagogik der frühen Kindheit. Ein Überblick. In: Hammes Di-Bernando, Eva/Schreiner, Sonja (Hrsg.) (2011): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar/Berlin, S. 14–23
- Springer, Monika (2011): Konzepte der Eltern- und Familienbildung. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 473–510
- Springer, Monika (2011): Parallelisierung von Sprachförderung und Familienbildung. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 502–510
- Stadt Nürnberg (Hrsg.) (2007): Interkulturelle Arbeit in Kitas – Handlungsempfehlungen aus der Praxis für die Praxis. Nürnberg
- StBA – (2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Wiesbaden. www.destatis.de (20.10.2011)
- StBA – Statistisches Bundesamt (2011b): Pressemitteilung Nr. 180 vom 09.05.2011: Wanderungen 2010. Deutlich mehr Personen nach Deutschland zugezogen. www.destatis.de (19.10.2011)
- StBA – Statistisches Bundesamt (2011c): Pressemitteilung Nr. 345 vom 20.09.2011. Knapp die Hälfte aller Großstadtkinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Wiesbaden. www.destatis.de
- Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.) (2003): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt am Main
- Straßburger, Gaby (2010): Sozialraumorientierte Elternarbeit und Perspektiven einer Einwanderungsgesellschaft. In: AWO – Bundesverband: Wie gelingt die Arbeit mit schwer erreichbaren Kindern, Jugendlichen und ihren Familien in einem Sozialraum? Schriftenreihe Theorie und Praxis 2009, S. 14–20. www.awo.de (01.10.2011)

- Straßburger, Gaby/Bestmann, Stefan (2008): Praxis- handbuch für sozialraumorientierte interkul- turelle Arbeit. Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen. Bonn: Stiftung Mitarbeit. Bezug: www.mitarbeit.de (01.10.2011)
- Sulzer, Annika (2012): Jedes Kind ist besonders. Was Inklusion ist und wie sie gelingen kann. In: Kin- dergarten heute, H. 3, S. 8–13
- Sulzer, Annika/Leiprecht, Rudolf (2007): Rassismus- prävention und interkulturelles Lernen – von An- fang an? In: Brokmann-Nooren, Christiane/Gere- ke, Iris/Kiper, Hanna/Renneberg, Wilm (Hrsg.): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn, S. 224–251
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik. Anforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München. www.weiterbildungsinitiative.de (09.09.2011)
- Sure Start (2004): Promoting Race Equality in the Early Years. Guidance. www.surestart.gov.uk (01.09.2011)
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2010): Ein- wanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutach- ten 2010 mit Integrationsbarometer. Berlin. www.svr-migration.de (02.05.2011)
- Szagan, Gisela (2008): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 2. Aufl. Weinheim
- Textor, Martin (2006) (Hrsg.): Erziehungs- und Bil- dungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Ver- antwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau
- Textor, Martin (2006): Die Zusammenarbeit mit Eltern – aus der Perspektive der Erziehungs- und Bildungspläne der Länder. In: Textor, Martin (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung überneh- men. Freiburg im Breisgau, S. 11–31
- Thiersch, Renate (2007): Sprachförderung mehr- sprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen, S. 9–30
- Thiersch, Renate (2008): Muslimische Kinder – He- rausforderung und Chance für Kindertagesein- richtungen. In: Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim, S. 48–66
- Thiersch, Thomas (2007): Ein Ort für Alle. Eltern im Kindergarten-Alltag. In: Hartmann, Susan- ne/Hohl, Georg/Renk, Peter u.a.: Gemeinsam für das Kind. Erziehungspartnerschaft und Elternbil- dung im Kindergarten. Weimar/Berlin, S. 91–97
- THÜ – Thüringer Ministerium für Bildung, Wis- senschaft und Kultur (2008): Thüringer Bil- dungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar. www.thueringen.de/de/tmbwk/kindergarten/ bildungsplan (10.10.2011)
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrich- tungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkato- log. 2. bearb. Aufl. Weinheim
- Tracy, Rosemarie (2003): Sprachliche Frühför- derung. Konzeptuelle Grundlagen eines Pro- gramms zur Förderung von Deutsch als Zweit- sprache im Vorschulalter. Informationsbroschü- re der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrspra- chigkeit. Universität Mannheim. Mannheim
- Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen ler- nen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen
- Tracy, Rosemarie/Lemke, Vytautas (Hrsg.) (2009): Sprache macht stark. Offensive Bildung. Berlin
- Treber, Monika (2011): Vielfalt und Inklusion als Herausforderung einer Pädagogik der Kindheit. In: Jungk, Sabine/Treber, Monika/Willenbring, Monika (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Freiburg im Breisgau, S. 13–25
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005) (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2009): Familie und Erzie- hung in der Sozialen Arbeit. Schwalbach/Ts.
- Ueffing, Claudia (2007): Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Migration – Theoreti- sche Grundlagen und erzieherische Praxis. Die Sicherung des Theorie-Praxis-Transfers dargelegt am Beispiel der kommunalen Kindertagesein- richtungen in München. Frankfurt am Main

- Ulich, Michaela (2000): Interkulturelle Kompetenz – Erziehungsziele und pädagogischer Alltag. In: Frühe Kindheit. Hrsg. von der Deutschen Liga für das Kind. www.liga-kind.de/fruehe/zeitschrift.php (27.10.2010)
- Ulich, Michaela (2003/2005): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Sigrd Weber (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg im Breisgau, S. 106–124
- Ulich, Michaela (2004): Lust auf Sprache. Ein Film des Staatsinstituts für Frühpädagogik. München/Freiburg
- Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika (2010): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- University of East London/University of Gent (2011): CORE – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Hrsg. von der European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Abschlussbericht, London/Gent. www.vbjk.nl (01.02.2011)
- Uslucan, Haci-Halil (2009): Vielfalt der Werte – Vielfalt der Erziehungsstile. In: Frühe Kindheit, H. 5. www.liga-kind.de (01.10.2011)
- Vandenbroeck, Michel/Roets, Griet/ Snoeck, Asja (2009): Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. In: European Early Childhood Education Journal, 17. Jg., H. 2, S. 203–216
- Vogel, Drita/Aßner, Manuel (2011): Kinder ohne Aufenthaltsstatus – illegal im Land, legal in der Schule. Studie im Auftrag des Sachverständigenrats für Integration und Migration (SVR). Berlin. www.svr-migration.de (05.05.2011)
- Wagner, Petra (2003): Und was glaubst du? Religiöse Vielfalt und vorurteilsbewusste Arbeit in Kitas. In: Dommel, Christa/Heumann, Jürgen/Otto, Gert (Hrsg.): Werte schätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Schulen. Frankfurt am Main, S. 223–233 (IKO Verlag für interkulturelle Kommunikation)
- Wagner, Petra (2007 a): Alle Deutschen tragen Lederhosen? – Stereotype und Vorurteile im Kindergarten und was man dagegen tun kann. In: Kinderzeit, H. 3, S. 14–19
- Wagner, Petra (2007 b): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – Politisches Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn, S. 260–274
- Wagner, Petra (2008): Quer durch viele Sprachen hindurch – Vielgestaltigkeit der Sprachenwelten von Kindern. In: Petra Wagner (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 113–127
- Wagner, Petra (2009): Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen. Vorurteilsbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. H. 5, S. 24–29
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2010): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau
- Wagner, Petra (2011): Diversitätsbewusstsein – Qualifikationsanforderung für Fachkräfte. In: Hammes Di-Bernando, Eva/Schreiner, Sonja (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar/Berlin, S. 94–103
- Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Enßlin, Ute (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar
- Wagner, Petra/Sulzer, Annika (2009): Kleine Rassisten? Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., S. 211–225
- Walper, Sabine (2008): Sozialisation in Armut. In: Hurrelmann, Klaus/ Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Aufl. Weinheim/Basel

- Walper, Sabine/Riedel, Birgit (2011): Was Armut ausmacht. In: DJI Impulse, H. 1, S. 13–15
- Wehinger, Ulrike (2010): Eltern beraten, begeistern, einbeziehen: Beispiele einer lebendigen Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau
- Weiss, Karin (2008): Vom Umgang mit Differenz. Herausforderungen für die Sozialpädagogik. In: Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main, S. 59–76
- Westphal, Manuela (2009): Interkulturelle Kompetenz als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 89–106
- Wießler, Martina (2007): Vielfalt bereichert. Kulturelle Vielfalt in der Kita leben. In: Hartmann, Susanne/Hohl, Georg/Renk, Peter u.a.: Gemeinsam für das Kind. Erziehungspartnerschaft und Elternbildung im Kindergarten. Weimar/Berlin, S. 75–83
- Wießmeier, Brigitte (2008): Der lange Weg einer Öffnung durch Fort- und Weiterbildung – eine Evaluationsstudie. In: Rommelspacher, Birgit/Kollak, Ingrid (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt am Main, S. 173–196
- WIIM (2010) – Landeshauptstadt Wiesbaden: Monitoring zur Integration von Migranten in Wiesbaden. Bericht 2010. Wiesbaden. www.wiesbaden.de (01.10.2011)
- Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Ts.
- Wollrad, Eske (2009): „dass er so weiß nicht ist wie ihr“ – Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf: Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Hrsg. von Rudolf Leiprecht. Schwalbach/Ts. S. 163–178
- Zacharaki, Ioanna/Eppenstein, Thomas/Krummacher, Michael (Hrsg.) (2007): Praxishandbuch Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen. Theorie und Praxis für die Aus- und Weiterbildung. Schwalbach/Ts.
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – ZfE (2008): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11. Berlin

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Familien mit Kindern bis 18 Jahren nach Herkunftsland	29
Abbildung 2	Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der deutschen Gesamtbevölkerung unter 10 Jahren im Jahr 2010	31
Abbildung 3	Anteil der unter 18-Jährigen nach Risikolagen der Eltern im Jahr 2010 (in %)	35
Abbildung 4	Leitdimensionen für pädagogisches Handeln im Umgang mit kultureller Differenz	50
Abbildung 5	Handlungsfelder einer „interkulturellen“ Frühpädagogik	51



B | Kompetenzorientierte Weiterbildung

B

Inhalt

1	Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Hans Rudolf Leu, Regine Schelle	118
1.1	Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung	118
1.2	Die Kompetenzprofile der WiFF	120
1.3	Aufbau der Kompetenzprofile	122
1.4	Anforderungen an die Referentinnen und Referenten	124
2	Das Kompetenzprofil „Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“	126

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung

Die Kompetenzprofile sind ein Kernstück der *Wegweiser Weiterbildung*, die für die jeweiligen Qualifizierungsbereiche gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft sowie der Aus- und Weiterbildung in Expertengruppen entwickelt wurden.

Der Referenzrahmen des Kompetenzprofils orientiert sich an aktuellen berufspolitischen Vorgaben auf europäischer Ebene und Bundesebene, namentlich dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und dessen nationaler Umsetzung im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR).

Im Folgenden wird zunächst begründet, warum WiFF Impulse für die Kompetenzorientierung setzen möchte. Zudem werden der Aufbau sowie die Funktion der Kompetenzprofile der WiFF erläutert.

In Teil B 2 folgt nach einer Einführung das Kompetenzprofil „Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ als Standortbestimmung der Expertengruppe.

1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Hans Rudolf Leu, Regine Schelle

1.1 Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung

Über eine kompetenzorientierte Gestaltung von Bildungsangeboten im Studium und in der beruflichen Bildung wird breit diskutiert. Angestoßen wurde diese Entwicklung zunächst durch *politische Zielsetzungen und Entscheidungen auf europäischer Ebene*, die das Umdenken in der Qualifizierungslandschaft auch in Deutschland verlangen.

Ausgangspunkt auf bildungspolitischer Ebene ist die Umsetzung des europäischen Konzepts zum *Lebenslangen Lernen* im Sinne der *Lissabon-Strategie* (verabschiedet im Jahr 2000). Diese Strategie verfolgt das Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen und Europa als wissensbasierten Wirtschaftsraum zu gestalten. Um diese Zielsetzung zu verwirklichen, wurde bereits 1999 die sogenannte *Bologna-Erklärung* verabschiedet und in der Folge 2002 europaweit der *Kopenhagen-Prozess* (2002) initiiert.

„Während im Bologna Prozess mit der Schaffung eines einheitlich gestuften Studiensystems zur Vergleichbarkeit innerhalb der europäischen Hochschulsysteme beigetragen wird, ist in der Kopenhagener Erklärung das Anliegen formuliert, mehr Transparenz und Vergleichbarkeit in die Berufliche Bildung zu bringen“ (Europäischer Bildungsminister, zitiert in: Gebrande 2011, S. 6).

Aus diesen Bestrebungen heraus trat 2008 der *Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)* in Kraft. Dieser Referenzrahmen hat zum Ziel, Abschlüsse der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung europaweit vergleichbar zu machen und dabei auch informelle und non formal erworbene Kompetenzen zu berücksichtigen: „Auf der Basis von Kompetenzen und orientiert am Outcome soll deutlich werden, was ein Lernender

nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun“ (ebd.).

Zentraler Aspekt des Kompetenzkonzeptes im Sinne des EQR ist der Wechsel von einer Input- zu einer Outcome-Orientierung: Im Fokus stehen die Handlungskompetenzen, die von den Lernenden zu erwerben sind, um berufstypische Anforderungen zu bewältigen – und kein Kanon an Inhalten, der von den Lehrpersonen zu vermitteln ist.

Der EQR hat *acht Niveaustufen*, in die Bildungsabschlüsse eingeordnet werden. Ab dem Jahr 2012 sollen alle neu ausgestellten Qualifikationsbescheinigungen einen Verweis auf das zutreffende Niveau im EQR haben, um Qualifikationen aus unterschiedlichen Ländern vergleichen und dementsprechend anerkennen zu können.

Der *Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)* führt als nationale Umsetzung des EQR (unter den Zielen Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit) die Sektoren des deutschen Bildungssystems zusammen und wurde vom *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR)* entwickelt. Die hohe bildungspolitische Bedeutung und die zu erwartenden berufspolitischen Konsequenzen haben zur Folge, dass die Zuordnungen der einzelnen Qualifikationen im DQR sehr umstritten sind (Gebrande 2011, S. 9 ff.).

Im Januar 2012 einigten sich Spitzenvertreter von Bund, Ländern und Sozialpartnern auf einen Kompromiss zu den Zuordnungen der beruflichen Bildung sowie zu den Abschlüssen auf Hochschulebene in die Niveaustufen des DQR (Pressemitteilung des BMBF vom 31.01.2012). Das Kompetenzkonzept als Beschreibung und Planung von Bildungsprozessen dürfte sich also durchsetzen, und das nicht nur auf Hochschulebene.

Unabhängig von dieser politischen Entwicklung ist die Umsetzung des Kompetenzparadigmas in der Aus- und Weiterbildung auch Ergebnis einer fachlichen Diskussion über *berufliche Kompetenz und Qualifikation*. Entwicklungen im Beschäfti-

gungssystem in den 1960er-Jahren wirkten sich auf die Anforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aus und führten bereits zu diesem Zeitpunkt dazu, dass „enge, tätigkeitsgebundene Fertigkeiten und Fähigkeiten“ als nicht mehr ausreichend betrachtet wurden, um den beruflichen Herausforderungen gerecht zu werden (Edelmann/Tippelt 2007, S. 130).

Diese Diskussionen mündeten in die Identifikation von *Schlüsselqualifikationen*, d.h. von Kompetenzen, die für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen entscheidend sind. Gerhard Mertens legte zu Beginn der 1970er-Jahre dazu ein erstes Konzept vor, das maßgeblich als Grundlage für ein Verständnis von Qualifikationen diente, „das über enge, an unmittelbare Anforderungen beruflicher Tätigkeiten gebundene Kenntnisse und Fähigkeiten hinausreichte“ (Mertens zitiert in: Edelmann/Tippelt 2007, S. 131).

Die wachsende Bedeutung von Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung ist demnach Ergebnis „beschleunigter Innovationsdynamiken (...), die in beruflichen und privaten Lebensbereichen zu immer komplexeren Anforderungen führen.“ (ebd., S. 132). Um diese Komplexität zu bewältigen, müssen die Individuen über „adäquate Selbststeuerungs-, Koordinations- und Kommunikationsfähigkeiten (...) verfügen“ (ebd. S. 132), die es ihnen ermöglichen, selbstständig und flexibel auf Veränderungen zu reagieren und konstruktiv neue Informationen und Erfahrungen zu verarbeiten.

Auch die Entwicklungen der letzten Jahre im frühpädagogischen Arbeitsfeld zeugen von Innovationsdynamiken, die an die Fachkräfte neue Anforderungen stellen. Die Auseinandersetzung mit der *professionellen Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte* zeigt, dass die Bewältigung komplexer Anforderungen im beruflichen Alltag im Vordergrund steht. Den Kern frühpädagogischer Tätigkeiten bilden hochkomplexe Interaktionssituationen, die oft mehrdeutig und nicht vollständig vorhersehbar bzw. planbar sind.

Auf der Grundlage von wissenschaftlich theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen müssen Fachkräfte in diesen komplexen Situationen selbst organisiert, kreativ und reflexiv „Neues“

schaffen sowie Herausforderungen begegnen und damit verbundene Probleme lösen (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 17).

Weiterbildungen sollen auf die Anbahnung und Erweiterung dieser Kompetenzen frühpädagogischen Handelns ausgerichtet sein (Robert Bosch Stiftung 2011). Zur Entwicklung der Kompetenzen gehört nicht nur der Erwerb von Kenntnissen und Wissen, sondern vorrangig die Ausprägung einer praktischen Handlungskompetenz im Sinne der Fähigkeit, situativ und erfahrungsbasiert zu handeln und dies auf der Grundlage von wissenschaftlichem Wissen zu reflektieren. Die Entwicklung von Kompetenzen geht über eine vorrangig wissensvermittelnde Qualifikation hinaus und zielt auf eine Ausprägung komplexer Handlungskompetenz, die eine Veränderung von persönlichen Normen und Werten einschließt (Bootz/Hartmann 1997, S. 1).

Der ganze Mensch mit seinen Motivationen, Emotionen sowie biografischen Prägungen ist maßgeblich an diesen Bildungsprozessen beteiligt. Die (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungskompetenz braucht daher neben *theoretischem Wissen* auch *erfahrungsbasiertes Praxiswissen* und *Reflexionswissen*, zu dem nicht zuletzt der Bezug zur eigenen Biografie gehört (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 18).

Kompetenzorientierte Weiterbildung verbindet die Ebenen des praktischen Handelns, die Ebene der Reflexion und die Ebene des theoretischen Wissens. Konsequenterweise werden diese unterschiedlichen Dimensionen des professionellen Handelns verknüpft und das enge Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis in das Zentrum der Qualifizierungsmaßnahme gestellt. Die Orientierung an Kompetenzen trägt dazu bei, dass das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen statt auf den Aufbau von zunächst ungenutztem Wissen ausgerichtet wird. Dabei wird bei der kompetenzorientierten Gestaltung von Lehr-Lernprozessen die Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden anerkannt. Am Bildungsprozess ist die gesamte Person aktiv beteiligt (Arnold, zitiert in: Bootz/Hartmann 1997, S. 2).

In einer kompetenzbasierten Weiterbildung erhalten die Fachkräfte die Möglichkeit, auch ihre eigenen Lern- und Bildungserfahrungen entspre-

chend zu reflektieren und zu erweitern. Das soll der Tatsache Rechnung tragen, dass fröhlpädagogische Fachkräfte auch selbst *Bildungsbegleiter* sind, die kindliche Selbstbildungsprozesse anregen und unterstützen sowie mit den Kindern in Austausch über gemeinsame Erfahrungen treten (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011, S. 42). So werden kompetenzorientierte Weiterbildungen in besonderem Maße der Forderung nach teilnehmerorientierten und zielgruppenspezifischen Lehr-Lernprozessen gerecht und können auf individuelle Qualifizierungsbedarfe eingehen.

1.2 Die Kompetenzprofile der WiFF

Die themenspezifischen Kompetenzprofile der WiFF sollen Grundlage für die Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildung im jeweiligen Qualifizierungsbereich sein. Sie beschreiben die Lernergebnisse, die bei einer Weiterbildungsveranstaltung erreicht werden sollen und initiieren so den Wechsel von einer input-orientierten hin zu einer outcome-orientierten Weiterbildung.

Kompetenzprofile setzen Ziele

Die Kompetenzprofile der WiFF sind keine Auflistung aller Kompetenzen, über die eine Fachkraft in der Praxis verfügen muss, sondern sie setzen konkrete *Ziele* für themenspezifische Weiterbildungsveranstaltungen, die in Form von Kompetenzen beschrieben werden.

Die Kompetenzprofile sind „idealtypische“ Konstrukte, an die sich die Teilnehmenden der Veranstaltung annähern sollen. Die Aufgabe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ist es, die Veranstaltung so zu konzipieren und durchzuführen, dass die Teilnehmenden Impulse erhalten, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln, sodass sie sich an den im Kompetenzprofil beschriebenen „Idealzustand“ annähern können.

Kompetenzerwerb ist ein langfristiger Prozess

Um alle erforderlichen Kompetenzen zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln, reicht die Teilnahme an einer einzelnen Veranstaltung nicht aus. Kompetenzerwerb ist immer ein langfristiger Prozess, der eine fortwährende Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis voraussetzt.

Für die Konzeption einer kompetenzorientierten Weiterbildung sind die Kompetenzprofile der WiFF aufgrund ihrer *differenzierten* und *präzisen Formulierung* besonders geeignet. Typische Aufgabenstellungen aus dem Berufsalltag von fröhlpädagogischen Fachkräften, die sie professionell zu bewältigen haben, bilden als „Handlungsanforderungen“ die Basis für die Beschreibung der Kompetenzen der Fachkraft. Dadurch wird eine besonders

konkrete und situations- bzw. kontextspezifische Bestimmung von Kompetenzen möglich.

Diese Form der Ausdifferenzierung erleichtert darüber hinaus eine gezielte Planung von Weiterbildungsprogrammen, weil die Kompetenzprofile der WiFF einen Überblick über das breite Spektrum wichtiger Kompetenzen geben. Weiterbildungsanbieter erhalten damit über die konkrete Bestimmung von Lerninhalten hinaus einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten. Nachfrager von Weiterbildung erhalten einen Überblick über die in dem betreffenden Arbeitsfeld erforderlichen Kompetenzen, der es ihnen erlaubt, gezielt zu entscheiden, zu welchen Aspekten sie vordringlich Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen.

Kompetenzprofile der WiFF verzichten auf Niveaustufen

Das Ziel der WiFF, Kompetenzen möglichst präzise und auf konkrete Situationen bezogen zu bestimmen, lässt sich allerdings kaum mit dem Ziel vereinbaren, die Vergleichbarkeit ganzer Ausbildungswege möglichst auf internationaler Ebene zu leisten. Letzteres ist nicht ohne vergleichsweise allgemeine bzw. abstrakte Formulierungen von Kompetenzen möglich, die Raum für nationale und lokale Formen der Ausgestaltung lassen. Die Kompetenzprofile der WiFF sind dementsprechend klar zu unterscheiden von *Qualifikationsrahmen*, die ganze Studiengänge oder Aus- und Weiterbildungsgänge klassifizieren und beschreiben sowie als Ganzes in das Bildungssystem einordnen.

Außerdem werden die beschriebenen Kompetenzen in den Kompetenzprofilen der WiFF auch nicht bestimmten *Niveaustufen* zugeordnet (beispielsweise Kinderpflegerin/Kinderpfleger, Erzieherin/Erzieher). Die *Wegweiser Weiterbildung* sollen für frühpädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen nutzbar sein. Dementsprechend müssen Weiterbildungen Wissen, Fertigkeiten und personale Kompetenzen in unterschiedlicher Differenziertheit und Elaboriertheit vermitteln. Entscheidend dafür sind nicht in erster Linie die formalen Abschlüsse der Teilnehmenden, sondern deren individuelle Voraussetzungen und individuellen Kompetenzprofile.

Kompetenzprofile der WiFF tragen zur Anrechnungsfähigkeit bei

Der Verzicht auf eine Einordnung der Kompetenzen in einen hierarchisch strukturierten Qualifikationsrahmen bedeutet keineswegs, dass das Ziel einer *Verbesserung der Anrechnungsfähigkeit* von Weiterbildungen auf Studien- und Ausbildungsgänge aus dem Blick gerät. Eine konkrete Beschreibung von Lernergebnissen und die kompetenzorientierte Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsangeboten ist eine wesentliche Grundlage für die Verständigung zwischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Aus- und Weiterbildungsinstitutionen über das inhaltliche und formale Niveau und somit über die Äquivalenz ihrer Angebote.

Kompetenzen werden so zu einer „übergeordneten“ Währung von Lernergebnissen, die in unterschiedlichen Systemen der Aus- und Weiterbildung erworben und in jeweils anderen Qualifizierungssystemen angerechnet werden können.

Kompetenzprofile der WiFF unterstützen die Modularisierung von Weiterbildung

Die Kompetenzprofile der WiFF sind Instrumente, die exemplarisch demonstrieren, wie angestrebte Lernergebnisse als Kompetenzen formuliert werden können. Zugleich bieten sie eine Grundlage für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten und können zur Entwicklung von übergreifenden Curricula beitragen.

Auch wenn die formale Eingliederung von Weiterbildungsangeboten im DQR noch in einiger Ferne liegt und die gegenwärtige Entwicklung zeigt, dass eine Anrechenbarkeit momentan nur in regionalen Initiativen realisierbar wird, ist die Kompetenzorientierung von Weiterbildung ein erster Schritt hin zu einem gestuften Weiterbildungssystem. In einem solchen System mit modularen Weiterbildungsbausteinen liegt auch die Chance, Entwicklungspfade transparent zu machen und Anrechnungsmöglichkeiten zu integrieren (von Hippel/Grimm 2010).

1.3 Aufbau der Kompetenzprofile

Das Kompetenzmodell, das als Referenz für die WiFF-Kompetenzprofile genutzt wird, ist der DQR. Neben seiner politischen Bedeutung ist er mit seiner analytischen Unterscheidung von vier Dimensionen auch gut geeignet, themenspezifische Kompetenzprofile zu entwickeln (vgl. Abb.). Dabei hat diese Ausdifferenzierung deutlich Ähnlichkeiten mit anderen Kompetenzklassifizierungen (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133; Erpenbeck/von

Rosenstiel 2003, S. XV f.) und ist zumindest implizit auch in den Studiengängen für frühpädagogische Fachkräfte festzustellen (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

Kompetenz definiert sich nach dem DQR als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 16).

Abbildung: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens DQR

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

Quelle: AK DQR 2011.

Zum Stellenwert der Handlungsanforderungen

Die Struktur des DQR wurde in den Kompetenzprofilen der WiFF um „Handlungsanforderungen“ ergänzt. Handlungsanforderungen sind typische Situationen aus dem Berufsalltag der frühpädagogischen Fachkräfte im jeweiligen Qualifizierungsbereich, die eine Fachkraft bewältigen muss. Die auf Handlungsanforderungen bezogene Benennung von *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*¹ ergibt eine erheblich präzisere Bestimmung der unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenzen, als dies in den verschiedenen Qualifikationsrahmen möglich ist, die für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden (Pasternack/Schulze 2010).

Wenn für einen Qualifizierungsbereich jeweils gut 20 Handlungsanforderungen formuliert werden, ist nicht davon auszugehen, dass eine einzelne Weiterbildung alle diese Anforderungen aufgreifen kann. In einer Veranstaltung kann sicherlich immer nur eine begrenzte Auswahl an Handlungsanforderungen als Schwerpunkt ausgewählt werden, für die der Kompetenzerwerb dem Qualifizierungsbedarf der Fachkräfte entsprechend angebahnt bzw. erweitert werden soll.

Wissen und Fertigkeiten

In der Spalte „Wissen“ werden zentrale für die Bewältigung der jeweiligen Anforderungen erforderlichen Kenntnisse und Wissensbestände aufgeführt. Im Vergleich dazu zeichnen sich „Fertigkeiten“ durch einen deutlich stärkeren Handlungsbezug aus. Laut DQR gehören dazu instrumentale und systemische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit. Für den Bereich der Pädagogik ist diese eher technische

Charakterisierung zu ergänzen um Fertigkeiten, kreativ Probleme zu lösen sowie Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133).

Sozialkompetenz

Die Abgrenzung von Fertigkeiten zur Spalte „Sozialkompetenz“ ist oft fließend. Laut DQR gehören dazu Team- bzw. Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation. Ebenfalls (mit Bezug auf Edelmann/Tippelt 2007) ist hier zu ergänzen, dass es auch um die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung geht sowie um Empathie und soziale Verantwortung im Sinne von Respekt, Solidarität und prosozialem Verhalten.

Selbstkompetenz

Die Spalte „Selbstkompetenz“ als zweite Komponente von *Personaler Kompetenz* bezieht sich laut DQR auf Eigenständigkeit bzw. Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Damit ist in Kurzfassung das abgedeckt, was Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (ebd.) als „Personale Kompetenz“ bezeichnen. Es geht dabei auch um die Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität sowie um Strukturierungsfähigkeit und den Umgang mit Normen und Werten.

Diese Form von Reflexionswissen ist für die pädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung: Reflexionswissen „entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was im Alltag selbstverständlich erscheint und gut funktioniert (oder auch nicht), bewusst und explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S. 29 f.).

1 In der im März 2011 verabschiedeten Version des DQR wird der im Entwurf von 2009 verwendete Begriff „Selbstkompetenz“ ersetzt durch „Selbstständigkeit“. Im WiFF-Kompetenzprofil wird an „Selbstkompetenz“ festgehalten, weil dieser nicht alltagssprachlich geprägte Begriff besser geeignet ist, die Besonderheit der Reflexion des eigenen Tuns sowie der eigenen Orientierungen und Deutungsmuster zu kennzeichnen, die einen Kern dieses Kompetenzelements ausmachen. Mit „Selbstständigkeit“ wird demgegenüber eher die Durchführung von Handlungen ohne Unterstützung durch Dritte assoziiert.

1.4 Anforderungen an die Referentinnen und Referenten

Der Anspruch, frühpädagogische Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert zu gestalten, ist in Deutschland noch ein Novum. Wenn der Paradigmenwechsel von der Ebene der Fachpolitik aus auch die Praxis von Weiterbildung erreichen und verändern soll, müssen Ansätze (beispielsweise zur didaktischen Gestaltung der Lehr-Lernprozesse) entwickelt, erprobt und verbreitet werden, mit denen dieser Anspruch in der Konzeption und Durchführung von Angeboten umgesetzt werden kann.

Eine kompetenzorientierte Weiterbildung setzt voraus, dass die Referentinnen und Referenten an den Kompetenzen der Teilnehmenden ansetzen und darauf aufbauend die Veranstaltung konzipieren. Es fehlen aber aktuell noch geeignete Verfahren, um die Lernausgangslagen zielgerichtet im Rahmen einer Veranstaltung zu erheben. Denn noch weitgehend am Anfang steht die Disziplin, wenn es um die Frage geht, wie Kompetenzen bzw. deren Erwerb gemessen werden können. Daher können die Referentinnen und Referenten der Konzipierung einer Veranstaltung bislang nur die eigenen Einschätzungen sowie die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden zu den Qualifizierungsbedarfen zugrunde legen.

Kompetenzen systematisch festzustellen und zu bestätigen, ist letztlich eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Kompetenzorientierung zur Verbesserung der Anrechenbarkeit in der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung beitragen kann. Auf der inhaltlichen Ebene sollen die Kompetenzprofile der WiFF den Referentinnen und Referenten sowie den Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildung dazu anregen, Curricula und anrechenbare Module zu entwickeln, um die Anschlussfähigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung zu erhöhen. Es gibt bereits einzelne Initiativen, die sich genau dieser Aufgabe angenommen haben (z.B. die *Zertifizierungsinitiative Südbaden*). Die Kompetenzprofile können die fachliche und inhaltliche Grundlage für solche Initiativen bieten und damit zu deren Verbreitung beitragen.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AKDQR) am 22. März 2011. www.deutscherqualifikationsrahmen.de (04.10.2011)
- Balluseck, Hilde von/Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion – die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: *Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit*, H. 3/4, S. 28–32
- Bootz, Ingeborg/Hartmann, Thomas (1997): Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. In: *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. www.diezeitschrift.de/497/bootz97_01.htm (24.11.2011)
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart, S. IX–XXXX
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. *WiFF Expertisen*, Band 19. München
- Gebrande, Johanna (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. *WiFF Expertisen*, Band 17. München
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. *WiFF Expertisen*, Band 3. München

Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. HoF-Arbeitsberichte 2'10. Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg
Pressemitteilung des BMBF (2012): Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Berlin (31.12.2012)

Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart

2 Das Kompetenzprofil „Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“

Standortbestimmung der Expertengruppe

Das vorliegende Kompetenzprofil basiert auf der Annahme, dass die deutsche Gesellschaft eine Einwanderungsgesellschaft ist und diese gesellschaftliche Realität sich auch in den Kindertageseinrichtungen abbildet. Verschiedene Sprachen und Kulturen gehören zur Alltagswelt von Kindern. Viele Kinder wachsen selbst in einer Familie mit mehreren Sprachen und kulturellen Traditionen auf oder begegnen in der Kindertageseinrichtung anderen Sprachen und kulturellen Orientierungen. Der Auftrag der Frühpädagogik ist es, sich dieser Heterogenität zu vergewissern und sie für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder zu nutzen.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Migrationsprozesse für die betroffenen Kinder und Familien eine *Bereicherung* für deren Entwicklung als auch erhebliche *Benachteiligungen* mit sich bringen können: Diese Erfahrungen können wichtige Ressourcen für Bildungsprozesse sein. Gleichzeitig kann der Einwanderungsprozess der Eltern oder Großeltern auch mit Schwierigkeiten verbunden gewesen sein, ausgelöst durch einen prekären Aufenthaltsstatus, wechselnde Lebensmittelpunkte in unterschiedlichen Ländern oder durch Orientierungs- und Sprachprobleme. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist daher eine wichtige Voraussetzung für die Förderung der Kinder und ein zentraler Aspekt im Kompetenzprofil.

Für den späteren Bildungserfolg ist nicht allein der Besuch einer Kindertageseinrichtung wichtig, sondern auch die Qualität des Angebots, insbesondere im Hinblick auf die Akzeptanz von Heterogenität. Kindertageseinrichtungen sind in diesem Sinn wichtige Lern- und Begegnungsorte: Viele Kinder mit Migrationshintergrund kommen dort erstmalig mit der deutschen Sprache in Berührung. Daher hat die Kindertageseinrichtung für die sprachliche Bildung des Kindes eine herausragende Bedeutung,

nicht nur für den Erwerb der deutschen Sprache, sondern auch für das Zusammenspiel der Sprachen, die das Kind erlebt und spricht.

Vor diesem Hintergrund übernehmen Kindertageseinrichtungen eine große Verantwortung. Sie haben den Auftrag, ein differenziertes Angebot für die Sprachentwicklung anzubieten.²

Die Fachkräfte brauchen hierfür geeignete Weiterbildungsangebote, die an ihren Erfahrungen im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität, aber auch an weiteren Heterogenitätsmerkmalen anknüpfen.

Die Expertengruppe favorisiert das Format „Inhouse-Weiterbildung“, weil durch einen gemeinsamen Lernprozess aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nachhaltige Veränderungen erzielt werden können. Gleichzeitig überwiegen kurzzeitige, extern angebotene Weiterbildungen in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft. Um dieser Realität Rechnung zu tragen, ist in Teil C3 dieses Wegweisers sowohl ein Inhouse-Angebot als auch eine angebotsorientierte Weiterbildung enthalten.

In den fachwissenschaftlichen Diskursen zur Migration werden zentrale Begrifflichkeiten unterschiedlich definiert. Die Expertengruppe hat sich für die gemeinsame Arbeit am Kompetenzprofil auf folgende begriffliche Grundlagen geeinigt:

Heterogenität

ist eine gesellschaftliche Realität, die nicht genuin migrationsbedingt ist. Durch Migration haben sich jedoch Lebenslagen, kulturelle und sprachliche Praxen, religiöse und weltanschaulich Ansichten

² Die Expertengruppe weist deshalb ausdrücklich auf das „Kompetenzprofil Sprache“ hin, dessen Inhalte sie im Teil B2 des hier vorgelegten „Kompetenzprofils Kulturelle Heterogenität“ aufnimmt.

sowie ethnische Zugehörigkeiten diversifiziert. Die Expertengruppe fasst diese Dimensionen gesellschaftlicher Heterogenität unter dem Titel „Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ zusammen.

Ethnizität und Kultur

werden dabei als dynamische Konstrukte verstanden, die Menschen als Identitätsangebot und Orientierungshilfe dienen. Im Kompetenzprofil wird davon ausgegangen, dass die pädagogischen Fachkräfte über Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität verfügen.

Die Aufgabe einer kompetenzorientierten Weiterbildung besteht darin, diese Erfahrungen diskursiv zu reflektieren und darauf aufbauend die eigene Handlungskompetenz zu erweitern.

Kulturelle Heterogenität

in Kindertageseinrichtungen ist konzeptionell eingebunden in den Ansatz der *Inklusion*. Inklusion wird als eine fachliche Grundhaltung verstanden, die Bedürfnisse von *allen* Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ernst nimmt.

Das bedeutet, alle Menschen haben ein Recht auf Partizipation in allen gesellschaftlichen Bereichen – unabhängig von Merkmalen wie Alter, Behinderung, Geschlecht oder Migrationshintergrund.

Aufbauend auf dieser Grundhaltung sollen Inhalte, Strukturen und Strategien im Erziehungs- und Bildungssystem verändert werden, damit diese den Bedürfnissen und dem Bedarf von allen Kindern bzw. Familien gerecht werden kann.

Inklusive Pädagogik

bezieht sich sowohl auf fachliches Handeln als auch auf Strukturen und Rahmenbedingungen, die nicht allein über Weiterbildungsmaßnahmen verändert werden können, sondern Teil der Organisationsentwicklung sind, in die neben den pädagogischen

Fachkräften auch die Träger eingebunden sein müssen. Dies betrifft insbesondere die Einrichtungen, die aktuell herausgefordert sind, ihr bestehendes Regelangebot weiterzuentwickeln.

Auch wenn der Wegweiser primär die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Blick nimmt, sind insbesondere im Teil A Anforderungen formuliert, die nur in Absprache mit dem Träger umgesetzt werden können und letztlich in seine Verantwortung fallen. Eine solche Organisationsentwicklung stellt neben der Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte einen zentralen Ansatzpunkt für die inklusive Ausrichtung von Einrichtungen dar und ist nach Einschätzung der Expertengruppe im deutschen Bildungs- und Erziehungssystem bisher nicht verankert.

Interkulturelle Pädagogik

Weit verbreitet ist in Deutschland ein Verständnis von *interkultureller Pädagogik*, das Unterschiede auf ethnische und kulturelle Differenzen reduziert und die Auswirkungen politischer Rahmenbedingungen zu wenig beachtet.

Die Expertengruppe folgt einem Verständnis von Interkultureller Pädagogik, das die Gesamtgesellschaft in den Blick nimmt, dabei aber die spezifischen Bedingungen, unter denen Kinder bzw. Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland leben, untersucht. Hierunter fallen auch die Bildungsbeziehung und Bildungsbenachteiligung sowie die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern bzw. Familien mit Migrationshintergrund. Um dieses Verständnis zu kennzeichnen, werden die Begriffe „interkulturell“ und „diversitätsbewusst“ verwendet.

Wenn von Kindern bzw. Familien mit *Migrationshintergrund* die Rede ist, wird die Definition des *Mikrozensus* zugrunde gelegt.

Das Kompetenzprofil

Die Expertengruppe „Inklusive Frühpädagogik im Kontext von Migration“ erarbeitete in einem mehrstufigen, diskursiven Prozess das Kompetenzprofil.

Auf der Grundlage des fachwissenschaftlichen Überblicks, wie er in Teil A dargestellt ist, wurden gemeinsam die zentralen Handlungsanforderungen für die pädagogische Arbeit mit „Kultureller Heterogenität“ bestimmt.

Die Handlungsanforderungen sind in drei Bereiche gegliedert:

- Organisationsentwicklung
- Entwicklungs- und Bildungsprozesse
- Beziehung und Interaktion mit Eltern und Kindern.

Organisationsentwicklung

Unter Organisationsentwicklung fallen die Handlungsanforderungen, die sich auf die konzeptionellen Grundlagen der Kindertageseinrichtung beziehen. Hierzu gehören die pädagogische Konzeption, die Vernetzung im Sozialraum, die Zusammenarbeit im Team ebenso wie die kontinuierliche Qualitätsentwicklung und die Nutzung von Förderprogrammen.

Entwicklungs- und Bildungsprozesse

Die Handlungsanforderungen im Bereich Entwicklungs- und Bildungsprozesse beschreiben die spezifischen Aufgaben, die sich einem Team für die pädagogische Arbeit mit einer kulturell heterogenen Kindergruppe stellen.

Beziehung und Interaktion mit Eltern und Kindern

Im dritten Block der Beziehung und Interaktion mit Eltern und Kindern sind die Handlungsanforderungen aufgeführt, die sich auf den Aufbau einer guten Beziehungsqualität zwischen Fachkräften und Familien beziehen. Die kommunikativen Kompetenzen, der Umgang mit Konflikten sowie die Gestaltung von pädagogischen Alltagssituationen nehmen hier einen zentralen Stellenwert ein.

Wissen – Fertigkeiten – Sozialkompetenz – Selbstkompetenz

Für jede Handlungsanforderung wurden Kompetenzen erarbeitet, die durch Weiterbildung unterstützt und gefördert werden sollen. Dabei hat sich die Expertengruppe an dem Modell des

DQR orientiert und die Kompetenzen nach den vier Kategorien Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz differenziert.

Die Kategorie *Wissen* beinhaltet dabei sowohl theoriefundiertes Fachwissen als auch Erfahrungswissen, das nicht in Bildungsprozessen, sondern im Alltag erworben wird.

Unter *Fertigkeiten* sind die Kompetenzen aufgeführt, mit denen methodengeleitet Aufgaben ausgeführt und Probleme gelöst werden.

In den Kategorien *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* stehen die Teilkompetenzen im Vordergrund, bei denen es um die Fähigkeit geht, soziale Beziehungen einzugehen und zu pflegen sowie die eigene Sichtweise und die eigenen Vorlieben und Interessen zu reflektieren. Da dies eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung zahlreicher unterschiedlicher Handlungsanforderungen ist, finden sich hier oft ähnliche Formulierungen. Sie werden auf die jeweils konkrete Handlungsanforderung hin spezifiziert. Dadurch wird deutlich, dass es bei aller Ähnlichkeit jeweils wichtige Unterschiede zwischen den Situationen bzw. Inhalten gibt, die es zu beachten gilt.

Basiskompetenzen und vertiefende Kompetenzen

Das Kompetenzprofil verzichtet auf die formalen Niveaustufen des DQR, unterscheidet aber zwischen Basiskompetenzen und vertiefenden Kompetenzen.

Die Differenzierung soll zum einen der Tatsache Rechnung tragen, dass Weiterbildungsangebote in der Praxis unterschiedlich lang sind, zum anderen die Ausgangskompetenzen der Teilnehmenden sehr heterogen sein können.

Die Unterscheidung zwischen Basiskompetenzen und vertiefenden Kompetenzen gibt Weiterbildungsanbietern eine Orientierung, welche Kompetenzen in einem Qualifizierungsbereich als Grundlagen zu vermitteln sind und welche darüber hinausgehen. Oft handelt es sich dabei um Kompetenzen, die erforderlich sind, wenn jemand die Aufgabe hat, Kolleginnen und Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anzuleiten.

Nicht eigens ausformuliert wurden Kompetenzen, die sich auf die Dimensionen Alter und Gender

beziehen. Dem Expertenkreis ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass dies wichtige Differenzlinien sind, die auch zum Teil kulturspezifischen Ausprägungen folgen. Dennoch würde deren explizite Berücksichtigung das vorliegende Kompetenzprofil überfrachten.

Ausgangspunkt, von dem aus die Weiterentwicklung im Austausch von Wissenschaft und Praxis aufgenommen werden kann.

Kompetenzen = konkrete Lernziele

Die Kompetenzformulierungen stellen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar, auf die hin Angebote aufgebaut und didaktisch konzipiert werden können. Zudem bietet das Kompetenzprofil eine Folie, um zu prüfen, inwieweit die bestehenden Weiterbildungsangebote zentrale Inhalte vermitteln. Dabei können sowohl das gesamte Kompetenzprofil als auch einzelne Handlungsanforderungen herangezogen werden.

Zielgruppen

Für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ist das Kompetenzprofil ein Instrument, mit dem Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert konzipiert und umgesetzt werden können. Träger von Weiterbildungsangeboten können sich an dem Kompetenzprofil orientieren, wenn sie einen Auftrag an ihre Referentinnen und Referenten vergeben.

Aber auch *Träger von Kindertageseinrichtungen* können das Kompetenzprofil als Folie nutzen, um den Weiterbildungsbedarf im Team zu eruieren und dementsprechend Angebote zu suchen und zu buchen. Viele Aspekte der Organisationsentwicklung sind für sie im Besonderen relevant. Schließlich können sowohl *frühpädagogische Fachkräfte* als auch *Referentinnen* und *Referenten* das Kompetenzprofil nutzen, um selbstreflexiv den individuellen Weiterbildungsbedarf zu überprüfen und anzumelden.

Das Kompetenzprofil ist Orientierungshilfe

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern, indem es exemplarisch zeigt, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabekatalog, sondern als Orientierungshilfe und

Die Handlungsanforderungen im Überblick

	Seite
A Organisationsentwicklung der Kindertageseinrichtung	
1 An der Ausarbeitung bzw. Weiterentwicklung einer Konzeption (und ihrer Umsetzung) aktiv mitwirken	131
2 Kooperationen und Vernetzung diversitätsbewusst gestalten	134
3 Förderprogramme im Kontext von fachpolitischen Rahmenbedingungen umsetzen	136
4 Instrumente zur Qualitätsentwicklung im Rahmen einer inklusiven Frühpädagogik nutzen	138
5 Zusammenarbeit im Team gestalten	139
B Entwicklungs- und Bildungsprozesse	
1 Familiäre und institutionelle Bildungsprozesse miteinander verknüpfen	141
2 Sprachliche Bildung unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit gestalten	142
3 Spiel- und Bildungsprozesse interkulturell und kultursensibel gestalten	144
4 Sozialisations- und Entwicklungsprozesse unter Heterogenitätsbedingungen begleiten	145
5 Die Bedeutung von Zuschreibungsprozessen für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse beachten	146
C Beziehung und Interaktion mit Eltern und Kindern	
1 Interkulturelle Kommunikationssituationen gestalten	148
2 Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten	149
3 Alltagskommunikation mit den Eltern gewährleisten	151
4 Die Eingewöhnung in Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten	152
5 Die Beziehungen zum Kind, zur Gruppe und innerhalb der Gruppe gestalten	153
6 Alltagsroutinen kultursensibel umsetzen – beispielsweise: Pflege, Essen, Schlafen	154

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>A Organisationsentwicklung der Kindertageseinrichtung</p> <p>A1 An der Ausarbeitung bzw. Weiterentwicklung einer Konzeption (und ihrer Umsetzung) aktiv mitwirken</p>			
<p>Die pädagogische Fachkraft ...</p> <p>... kennt die wichtigsten rechtlichen Grundlagen des jeweiligen Bundeslandes für die Arbeit mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund.</p> <p>... kennt den gesetzlichen Auftrag, ethnische, sprachliche und religiöse Hintergründe bei der Konzeption von Angeboten der Bildung, Betreuung und Erziehung zu berücksichtigen.</p> <p>... kennt die entsprechenden Kapitel aus den Bildungs- und Erziehungsplänen des jeweiligen Bundeslandes.</p> <p>... kennt die <i>UN-Kinderrechtskonvention</i>.</p> <p>... hat theoretisiertes Wissen über</p> <ul style="list-style-type: none"> – die verschiedenen Wanderungsbewegungen seit 1949 sowie über die Zusammensetzung der Migrantengruppe(n) und die Vielfalt innerhalb der Gruppen. 	<p>... bezieht alle Handlungsfelder in die Konzeption mit ein und orientiert sich dabei an den Handlungsanforderungen A2 – C6</p> <p>... kann den Bildungs- und Erziehungsplan des Landes kritisch prüfen und für die eigene Einrichtung adaptieren.</p> <p>... berücksichtigt die Heterogenität von Personen (mit Migrationshintergrund) und deren Mehrfachzugehörigkeiten bei der Erstellung der Einrichtungskonzeption.</p> <p>... stimmt die Rahmenbedingungen in der Einrichtung mit den Bedarfen von Eltern und Kindern ab.</p> <p>... prüft die materielle Ausstattung der Einrichtung entsprechend der Konzeption.</p>	<p>... beteiligt sich zusammen mit der Leitung und anderen Teammitgliedern an der inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung.</p> <p>... kann sich Perspektiven anderer Akteure (z. B. Eltern, Kinder, Kooperationspartner, Expertinnen/Experten) vorstellen und produktiv damit umgehen.</p> <p>... ist sich bewusst, dass eine interkulturelle und diversitätsbewusste Praxis in der Interaktion zwischen den Fachkräften, Kindern und Eltern, aber auch auf der Ebene von Einrichtung und Träger umgesetzt werden muss.</p>	<p>... reflektiert ihre eigene Herkunft, sowie ihre Einstellungen, ihre Kultur, Religion und Lebensgewohnheiten und sie ist sich bewusst, wie diese ihr alltägliches Handeln beeinflussen können (vgl. Kompetenzprofil Sprachliche Bildung, S. 142f.).</p> <p>... kann das eigene professionelle Selbstverständnis, die eigene Haltung, den eigenen (beruflichen und biografischen) Habitus im Umgang mit anderen reflektieren.</p> <p>... reflektiert kontinuierlich das eigene Bild einer „guten Einrichtung“ vor dem Hintergrund gesellschaftlich- und adressatenspezifischer Erwartungen an diese (vgl. Kompetenzprofil Sprachliche Bildung, S. 142f.).</p>





Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <ul style="list-style-type: none"> - grundlegendes soziologisches Wissen bezüglich gesellschaftlicher Ungleichheit und Machtverhältnisse. - die sozialpsychologischen Grundlagen von Vorurteilsentwicklung, Stigmatisierung und (institutioneller) Diskriminierung. - die strukturellen Ursachen von Rassismus und Diskriminierung in Gesellschaft und Bildungseinrichtungen. - weiß, dass sich die Persönlichkeit <i>alter</i> Kinder entlang vielfacher Differenzlinien (Alter, Geschlecht, sozioökonomische Lage, körperliche Fähigkeiten, Ethnizität, Religion, Weltanschauung) entwickelt. - weiß um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Bildungserfolg und kennt die Ursachen für Bildungsbenachteiligung. - kennt Ziele, Inhalte und Methoden interkultureller, diversitätsbewusster und inklusiver Pädagogik. 	<p> Fertigkeiten</p> <p>... kann interkulturelle und diversitätsbewusste Ansätze (nach Leitlinien der Inklusion) methodisch umsetzen.</p>	<p> Sozialkompetenz</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>... reflektiert, dass zielgruppenspezifische Angebote stigmatisierende Effekte haben können.</p> <p>... reflektiert die Zusammenhänge von Macht und Ungleichheit in der Gesellschaft und ist sich bewusst, dass sie daran beteiligt ist.</p> <p>... ist aufmerksam in Bezug auf Teilhabebarrrieren und Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in der eigenen Einrichtung.</p> <p>... entwickelt eine Position im Spannungsfeld religiöser und weltanschaulicher Vielfalt.</p> <p>... kann die eigenen Einstellungen gegenüber der Weiterentwicklung der Einrichtung reflektieren.</p> <p>... kennt persönliche Weiterbildungsbedarfe zur Diversität und Diskriminierung.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... weiß, dass eine Auseinandersetzung mit moralisch-politischen Überzeugungen und Bildungszielen grundlegend für eine inklusive Haltung ist</p> <p></p> <p>... kennt die Diskrepanz zwischen politischer Programmatik (u. a. in den Bildungs- und Erziehungsplänen) und pädagogischer Praxis.</p>	<p></p> <p>... setzt sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Leitbild enthält.</p> <p>... setzt sich dafür ein, dass eine kultursensible und diversitätsbewusste Orientierung durchgängig umgesetzt wird: in der Gestaltung der Einrichtung, des Alltags und in den Planungsabläufen.</p> <p>... engagiert sich auf Einrichtungsebene und Trägerebene dafür, dass interkulturelle Pädagogik und Inklusion diskutiert wird (bei der Gestaltung des Curriculums, der didaktischen Methoden, der organisatorischen Strukturen, der Routinen, der Personalauswahl und der Gremienarbeit).</p>	<p></p> <p>... wirkt darauf hin, dass das diversitätsbewusste Leitbild in der Interaktion mit Kindern und Eltern, im Team und auf der Ebene organisationsinterner Entscheidungsabläufe und Kommunikationsstrukturen Eingang findet und gelebt wird.</p> <p>... ist daran beteiligt, eine inklusive Werteorientierung im Team sowohl auf der Ebene der Konzeption als auch der Alltagsgestaltung auszuhandeln, zu pflegen, kontinuierlich zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern.</p> <p>... regt Gespräche über inklusive Werteorientierung im Team, mit dem Träger sowie im Stadtteil an.</p>	<p></p> <p>... versteht sich als (Mit-)Gestalterin in Prozessen der Organisationsentwicklung und übernimmt Verantwortung.</p>
<p> bedeutet vertiefte Kompetenz, die – zusätzlich zu den Basiskompetenzen – für die Anleitung von Kolleginnen/Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern erforderlich ist.</p>			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p></p> <p>... weiß, dass die Einrichtung Teil eines regionalen Netzwerkes ist.</p> <p>... weiß um die Notwendigkeit der internen Kooperation sowie der Kooperation mit externen Partnern (Schulen, Eltern, außerschulischen Einrichtungen).</p> <p>... kennt Initiativen, Netzwerke und Expertinnen/Experten in der Region, die zum Beispiel am Übergang Elementar-/Primarbereich arbeiten.</p>	<p></p> <p>... achtet darauf, dass Selbstreflexion und Praxisreflexion aufeinander bezogen werden.</p> <p>... achtet bei der Einstellung auf die heterogene Zusammensetzung des Teams.</p>	<p></p> <p>... kann Macht- und Dominanzverhältnisse reflektieren und im Team bearbeiten.</p> <p>... begleitet und berät Teammitglieder bei der Organisationsentwicklung.</p>	<p></p>
<h2>A2 Kooperationen und Vernetzung diversitätsbewusst gestalten</h2>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... weiß, dass die Einrichtung Teil eines regionalen Netzwerkes ist.</p> <p>... weiß um die Notwendigkeit der internen Kooperation sowie der Kooperation mit externen Partnern (Schulen, Eltern, außerschulischen Einrichtungen).</p> <p>... kennt Initiativen, Netzwerke und Expertinnen/Experten in der Region, die zum Beispiel am Übergang Elementar-/Primarbereich arbeiten.</p>	<p>... eignet sich Wissen über mögliche Kooperationspartner an.</p> <p>... kann Instrumente zur Dokumentation und Reflexion von Kooperationen anwenden (Prozessbegleitung).</p> <p>... kann Inhalte der Kooperationen dokumentieren sowie mündlich präsentieren.</p> <p>... nutzt Angebote und Materialien zur Kooperation und Vernetzung.</p>	<p>... bringt thematisches und fallbezogenes Wissen über Kooperation reflexiv im Team ein.</p> <p>... bahnt Kooperationen in Gesprächen an.</p> <p>... kann an einer Konsensbildung für Kooperation und Vernetzung mit Externen sowie Teammitgliedern mitwirken.</p> <p>... trägt zu Kooperationsvereinbarungen im Netzwerk bei.</p>	<p>... reflektiert die eigene Position (im Kooperationsprozess) und identifiziert persönliche Barrieren.</p> <p>... bearbeitet die eigenen Zugangsbarrieren hinsichtlich anderer institutioneller Settings und „Berufskulturen“.</p> <p>... reflektiert die eigenen Erwartungen an Kooperationen.</p>






Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>... kennt familienergänzende und familienunterstützende Institutionen, Verbände und Vereine sowie migrationspezifische Dienste, Elternvereine, Migrantenorganisationen und deren Funktionen.</p> <p>... kennt Angebote von Netzwerken und Zentren, die im interkulturellen pädagogischen Feld arbeiten.</p> <p>... weiß um die Funktionen und Aufgaben zielgruppenspezifischer Sozialsysteme (Kinder- und Jugendhilfe, Bildungsinstitutionen, Behörden).</p> <p>... kennt die gesetzlichen und administrativen Vorgaben für die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule.</p> <p>... kennt Ansprechpartner für Anliegen der Einrichtungen/Fachkräfte einerseits und Eltern/Kinder andererseits.</p> <p>... kennt Instrumente zur Dokumentation von Kooperationsprozessen.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... schafft Gelegenheiten für interkulturelle Begegnungen, z.B. durch Exkursionen.</p> <p>... pflegt die Kooperation mit Schulen und anderen Partnern im Netzwerk.</p> <p>... vertritt die Sichtweise der Kindertageseinrichtung gegenüber externen Kooperationspartnern, z.B. gegenüber der Schule.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... bezieht Eltern und Kinder als Adressaten in die Gestaltung von Kooperation und Vernetzung mit ein.</p> <p>... akzeptiert das spezifische Profil anderer Einrichtungen und integriert es produktiv in den Kooperationsprozess.</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>... akzeptiert, dass Spannungen bei Konflikten in Kooperationsbeziehungen auftreten können und sucht nach Lösungen.</p>




Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> ... besitzt grundlegendes Wissen über Netzwerktheorien, Kooperation, Projektmanagement und deren Bedeutung für eine diversitätsbewusste Pädagogik.</p>	<p> ... kann eine regionale Bestandsaufnahme zu Unterstützungsangeboten durchführen.</p> <p>... kann bedarfsorientiert Kooperationsangebote aushandeln.</p> <p>... trägt durch systematische Planung zur Kontinuität der Kooperationen bei.</p> <p>... wirkt durch regelmäßige Teilnahme in regionalen Netzwerken und Institutionen mit.</p> <p>... kann interdisziplinäre und heterogene Arbeitsgruppen koordinieren und zielorientiert moderieren.</p>	<p> ... implementiert Kooperation und Vernetzung im Einrichtungskonzept.</p> <p>... analysiert den Prozess und die Ergebnisse der Kooperationen und zieht daraus Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit.</p> <p>... erkennt Ursachen für Konflikte im Netzwerk und kann sie angemessen kommunizieren.</p>	<p> ... kann Kooperationskonflikte mit dem Team besprechen.</p> <p>... reflektiert ihre eigene Führungsrolle im Team und im Netzwerk und zieht gegebenenfalls Fachberatung und Supervision hinzu.</p>
<h3>A3 Förderprogramme im Kontext von fachpolitischen Rahmenbedingungen umsetzen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt bundes-, landes- und ortsspezifische Fördermöglichkeiten und Beratungsangebote.</p>	<p>... beteiligt sich aktiv an der Umsetzung von Förderprogrammen und Projekten.</p>	<p>... bezieht Kinder und Eltern in die Umsetzung von Förderprogrammen ein.</p>	<p>... reflektiert ihre eigene Haltung zu der Umsetzung von Förderprogrammen und Projekten.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> ... kennt europäische Förderprogramme.</p> <p>... kennt rechtliche Regelungen für die Antragsstellung der Förderprogramme.</p> <p>... kennt aktuelle (fach-)politische Positionspapiere z.B. den <i>Nationalen Integrationsplan</i> und das <i>Nationale Integrationsprogramm</i>.</p>	<p> ... kann Informationen zu Förderprogrammen auf ihre Angemessenheit für die Einrichtung und ihre Zielgruppen hin prüfen und sie systematisieren.</p> <p>... kann Förderanträge in Absprache mit dem Träger stellen.</p> <p>... managt Fördermaßnahmen und Projekte in Zusammenarbeit mit Träger und Team.</p> <p>... analysiert und bewertet projekt- und fördermaßnahmenbezogene Prozesse und Ergebnisse.</p> <p>... bringt Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Begleitstudien zur interkulturellen Pädagogik ins Team ein.</p>	<p> ... kann mit dem Team und dem Träger über Beteiligung an Maßnahmen, Anträgen etc. verhandeln.</p>	<p> ... ist sich ihrer Führungsrolle hinsichtlich der Umsetzung von Förderprogrammen und Projekten in dem System der Kindertageseinrichtung bewusst.</p>





Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>A4 Instrumente zur Qualitätsentwicklung im Rahmen einer inklusiven Frühpädagogik nutzen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt trägerinterne und externe Unterstützungsangebote für Qualitätsentwicklung.</p> <p>... kennt die positiven und möglichen unerwünschten Effekte von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung.</p> <p>... kann zwischen Zielen, Interventionen und (Selbst-)Evaluation unterscheiden.</p>	<p>... wirkt aktiv an der Umsetzung einer Qualitätsentwicklung für inklusive und diversitätsbewusste Pädagogik mit.</p> <p>... führt Elternbefragungen im Rahmen der Qualitätsentwicklung durch.</p>	<p>... vermittelt Eltern die Bedeutung und den Prozess von Qualitätsentwicklung für die Arbeit mit Kindern und Familien.</p>	<p>... reflektiert ihr pädagogisches Handeln mithilfe von Instrumenten der Qualitätsentwicklung.</p> <p>... reflektiert die Veränderung von Praxis durch die Implementierung von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung.</p>
<p>... kennt verschiedene Konzepte der Qualitätsentwicklung.</p> <p>... kennt inklusionsspezifische Instrumente der Qualitätsentwicklung, z.B. den <i>Index für Inklusion</i>.</p> <p>... kennt die Vorgaben des Trägers für Qualitätsentwicklung im Rahmen einer inklusiven Frühpädagogik.</p>	<p>... wählt in Zusammenarbeit mit dem Träger einrichtungsadäquate Qualitätsentwicklungskonzepte für eine inklusive und diversitätsbewusste Pädagogik aus.</p> <p>... ermittelt Qualitätsanforderungen zielgruppenadäquat und reagiert darauf.</p>	<p>+</p>	<p>+</p> <p>... kann den eigenen Beratungsbedarf in Bezug auf Qualitätsentwicklung ermitteln und sich (externe) Hilfe suchen.</p> <p>... ist sich ihrer Verantwortung für die Implementierung eines inklusiven und diversitätsbewussten Konzeptes der Qualitätsentwicklung bewusst.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
<p>... kann Maßnahmen und Methoden hinsichtlich der Qualitätsentwicklung mit Blick auf die interkulturelle Erziehung und Bildung auswählen und zielgruppenspezifisch einsetzen.</p> <p>... entwickelt inklusionsspezifische Kriterien für ein Qualitätshandbuch der Einrichtung.</p> <p>... motiviert die Teammitglieder zur Umsetzung des inklusiven und diversitätsbewussten QM-Systems.</p>	<p>... nimmt aktiv an Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektiert den Austausch mit den Teammitgliedern.</p> <p>... reflektiert informelle hierarchische Arbeitsteilungen auf der Basis von Macht und Kultur zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.</p>	<p>... interessiert sich für mehrsprachige Kompetenzen im Team, unterstützt und nutzt diese.</p> <p>... ermittelt die Zufriedenheit der Eltern bezüglich der Zusammensetzung des Teams.</p> <p>... kommuniziert die Ergebnisse im Team und entwickelt entsprechende Maßnahmen.</p>	<p>... reflektiert eigene ethnisierende oder stereotypisierende Deutungsmuster.</p> <p>... reflektiert die Herausforderungen, die sich aus der Heterogenität des Teams ergeben und kann die eigene Position im Team reflektieren.</p>
<h3>A5 Zusammenarbeit im Team gestalten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt Theorien und Forschungsergebnisse zu Gruppenprozessen in sprachlich und kulturell vielfältigen Teams.</p> <p>... kennt das Spannungsfeld kulturell heterogen zusammengesetzter Teams.</p>			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Wissen</p> <p> Fertigkeiten</p>			
<p> ... kennt Konzepte zur interkulturellen Öffnung von Einrichtungen.</p>	<p> ... nutzt die Ressourcen ihres heterogenen Teams für eine inklusive und diversitätsbewusste Pädagogik.</p>	<p>... nutzt die Erfahrungen aus einem heterogenen Team für die vorurteilsbewusste Arbeit mit Kindern.</p> <p>... begegnet ihren Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Herkunft mit Neugier und Offenheit.</p>	<p> ... reflektiert kontinuierlich die Prozesse von Ausgrenzung, Normalisierung und Dominanz im Team.</p>
		<p>... thematisiert politische und gesellschaftliche Ursachen von Ungleichheit im Team.</p> <p>... setzt sich gegenüber dem Träger für eine sprachliche und kulturell heterogene Zusammensetzung des Teams ein.</p>	








Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
<p>B Entwicklungs- und Bildungsprozesse</p>			
<p>B1 Familiäre und institutionelle Bildungsprozesse miteinander verknüpfen</p>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... weiß, dass es für eine erfolgreiche Bildungsbiografie von Kindern wichtig ist, ihre unterschiedlichen Lebenswelten miteinander zu verbinden.</p> <p>... kennt die Einstellung der Eltern zur Zweisprachigkeit ihrer Kinder.</p> <p>... kennt die unterschiedlichen Funktionen der Bildungsorte Familie und Kindertageseinrichtung.</p>	<p>... spricht mit Eltern über ihre Bildungserwartungen für die Kinder und über ihre Erwartungen an die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen.</p> <p>... gibt den Eltern Informationen für die Nutzung von Büchern und (Lern-)Materialien.</p> <p>... bespricht (altersangemessen) mit Kindern eventuelle Unterschiede zwischen den Bildungszielen der Eltern und der Einrichtung.</p> <p>... gibt den Eltern Hinweise auf regionale Bildungsangebote.</p>	<p>... zeigt Eltern, dass sie deren Herkunft und Sprache wertschätzt.</p> <p>... nimmt Rücksicht auf religiöse und kulturelle Gewohnheiten (Fastenzeit, Feste, Urlaub, Besuche).</p> <p>... interessiert sich für die sprachlichen Gewohnheiten der Familien (wer spricht mit wem in welcher Sprache?).</p>	<p>... respektiert die Besonderheiten und den eigenen Wert des Bildungsortes Familie.</p> <p>... erkennt die familiäre Lebenswirklichkeit der Kinder an.</p> <p>... toleriert kulturelle Unterschiede, beispielsweise in den Erziehungsstilen, in der Kleidung, im Rollenverständnis (Ambiguitätstoleranz).</p> <p>... reflektiert ihre Einstellung zur Verknüpfung institutioneller und familiärer Bildungsprozesse.</p>
			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>B2 Sprachliche Bildung unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit gestalten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... weiß, dass in der Familie die Grundlagen für die kindliche Sprachentwicklung gelegt werden. ... weiß, dass sie eine Schlüsselrolle im institutionell geförderten Prozess des Spracherwerbs hat. ... weiß, dass die Zusammenarbeit mit Eltern ein zentraler Aspekt der institutionellen kindlichen Sprachförderung ist. ... kennt die Phänomene der mehrsprachigen Sprachentwicklung und die Phänomene von Sprachmischung. ... weiß, dass jedes Kind die angeborene Fähigkeit besitzt, mehrere Sprachen gleichzeitig oder zeitversetzt zu erwerben. ... kennt die Phänomene von Sprachentwicklungsstörungen. 	<ul style="list-style-type: none"> ... beobachtet und dokumentiert die sprachliche Entwicklung des Kindes in Bezug auf Mehrsprachigkeit. ... kann Phänomene des mehrsprachigen Aufwachsens beschreiben, richtig interpretieren und diese von Sprachstörungen unterscheiden. ... kann Verfahren der Sprachstandserhebung einsetzen. ... fördert die Herkunftssprachen der Kinder. ... gestaltet eine sprachanregende Umwelt im Alltag der Kindertageseinrichtung. ... fördert die sprachliche Interaktion zwischen den Kindern. ... setzt Materialien ein, welche die Herkunftssprache berücksichtigen. 	<ul style="list-style-type: none"> ... bewertet alle sprachlichen Äußerungen der Kinder positiv, gibt Feedback und agiert als sprachliches Vorbild. ... bindet Eltern bei der Gestaltung mehrsprachiger Aktivitäten mit ein (z.B. Geschichten erzählen oder vorlesen). ... bespricht die Ergebnisse von Verfahren der Sprachstandserhebung mit dem Team sowie mit den Eltern und Kindern. ... plant im Team die Gestaltung der sprachlichen Umwelt der Kinder. 	<ul style="list-style-type: none"> ... schätzt die Herkunftssprache der Kinder. ... versteht Mehrsprachigkeit als Ressource für Bildungs- und Entwicklungsprozesse. ... kann das eigene sprachliche Aufwachen reflektieren. ... reflektiert ihren eigenen verbalen und nonverbalen Ausdruck. ... hält Verständnisschwierigkeiten in der Kommunikation mit Eltern und Kindern aus. ... bringt Neugier und Interesse an anderen Kulturen und Sprachen mit. ... überprüft ihre eigene Haltung zur Sprachmischung. ... kann die Wirkung ihrer sprachpädagogischen Maßnahmen reflektieren.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... hat grundlegendes Wissen über die Strukturen der deutschen Sprache.</p> <p>... kennt Verfahren der Sprachstandserhebung für mehrsprachige Kinder sowie ihre Vor- und Nachteile.</p> <p>... kennt vielfältige Formen der Unterstützung kindlicher Prozesse des Spracherwerbs.</p> <p>... kennt Medien und Materialien, die den Kindern Zugang zu verschiedenen Sprachen eröffnen.</p>			
<p> ... kennt relevante Forschungsergebnisse zu kindlicher Mehrsprachigkeit.</p>	<p></p>	<p></p> <p>... bindet die Kompetenzen mehrsprachiger Fachkräfte ein.</p>	<p></p>





Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>B3 Spiel- und Bildungsprozesse interkulturell und kultursensibel gestalten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... kennt unterschiedliche Paradigmen zum Umgang mit kultureller Heterogenität im Bildungswesen und ihre Bedeutung für die Praxis.</p> <p>... kennt diskriminierungskritische und vorurteilsbewusste Konzepte in der Frühpädagogik.</p>	<p>... wählt Materialien der Einrichtung (Bilder, Bücher, Medien, Gestaltungsmaterialien) so aus, dass die Vielfalt der Kinder reflektiert wird und keine Stereotypen dargestellt werden.</p> <p>(... nutzt die verschiedenen in Familien praktizierten religiösen Lebensformen als Lernanlass).</p> <p>... gestaltet mit den Kindern Projekte über ihre unterschiedlichen Familienskulturen (z.B. mit Fotos, Büchern, Familiengeschichten).</p> <p>... berücksichtigt Sprach- und Fingerspiele, Lieder und Reime aus dem sprachlichen und kulturellen Hintergrund der Kinder.</p> <p>... achtet bei Exkursionen darauf, dass die unterschiedlichen religiösen Orte eingebunden werden.</p> <p>... entwickelt Aktivitäten, die das Verständnis von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit fördern.</p>	<p>... erklärt Eltern den Stellenwert des Spiels für die kindliche Bildungsentwicklung.</p> <p>... bezieht Eltern und Verwandte der Kinder bei der interkulturellen Gestaltung von Spiel- und Bildungsprozessen ein.</p> <p>... berücksichtigt Bedenken und Wünsche der Eltern in Bezug auf künstlerische, musikalische und sportliche Aktivitäten.</p> <p>... nutzt die kulturellen und sozialen Unterschiede der Erzieherinnen/Erzieher im Team als pädagogische Ressource.</p>	<p>... reflektiert den fachlichen Ausgangspunkt ihres pädagogischen Handelns bei der Auswahl von Spielmaterialien und bei der Planung von Aktivitäten.</p> <p>... reflektiert ihre pädagogischen Interventionen und Aktivitäten aus einer interkulturellen und vorurteilsbewussten Perspektive.</p> <p>... ist sich der eigenen religiösen und weltanschaulichen Bezüge bewusst und erkennt andere Perspektiven als gleichwertig an.</p> <p>... reflektiert persönliche Irritationen im Spielverhalten der Kinder und bespricht diese gegebenenfalls mit Eltern und Kindern.</p>









Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
+	+	+	+
<h3>B4 Sozialisations- und Entwicklungsprozesse unter Heterogenitätsbedingungen begleiten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... weiß, dass der Begriff „Migrationshintergrund“ unterschiedliche rechtliche, soziale und ökonomische Lebenssituationen beinhaltet.</p> <p>... hat einen dynamischen Begriff von Ethnizität und Kultur.</p> <p>... kennt die problematischen Effekte der Sonder- und Gleichbehandlung.</p> <p>... kennt die rechtliche und soziale Situation von zugewanderten Familien in den Herkunftsländern und in Deutschland.</p> <p>... kennt den rechtlichen Auftrag von Kindertageseinrichtungen zum Schutz vor Diskriminierung (z. B. aufgrund von Herkunft oder religiöser Zugehörigkeit).</p>	<p>... vermittelt, dass Heterogenität Normalität ist.</p> <p>... unterstützt Kinder darin, eine positive Haltung zu sich selbst und zu anderen zu entwickeln, mit Unterschieden respektvoll umzugehen und gegen Diskriminierung einzutreten.</p> <p>... greift die religiösen und weltanschaulichen Themen und Fragen der Kinder auf.</p>	<p>... thematisiert Erfahrungen mit sozialer Vielfalt und bezieht diese in die Gestaltung von Bildungsprozessen mit ein.</p> <p>... thematisiert Unterschiede auf der Basis von Gemeinsamkeiten.</p> <p>... bespricht im Team und mit Eltern die mögliche Diskrepanz von Entwicklungs- und Sozialisationszielen und deren Hintergründe.</p>	<p>... begreift Heterogenität als Normalität.</p> <p>... kann eigene Privilegien erkennen.</p> <p>... ist für die heterogenen Lebenslagen von Kindern und Familien und deren kulturelle Deutungsmuster sensibilisiert.</p> <p>... reflektiert das eigene kulturelle Bedingungs-, Bezugs- und Wertesystem.</p> <p>... reflektiert die eigenen Tendenzen, Personen aufgrund bestimmter Merkmale zu stereotypisieren und zu kategorisieren.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... weiß, dass sich Kinder mit Fragen zur Weltanschauung, Religion und Glauben beschäftigen.</p> <p>... kennt die identitätsstiftende Bedeutung von religiöser und weltanschaulicher Zugehörigkeit.</p> <p>... besitzt das Basiswissen über die in der Kindertageseinrichtung vertretenen Religionen.</p>			
<p> ... kennt aktuelle Forschungsergebnisse zu den kulturell geprägten Entwicklungs- und Sozialisationszielen.</p>	<p></p>	<p> ... gestaltet Kontakte zwischen Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Herkunft.</p>	<p></p>
<h3>B5 Die Bedeutung von Zuschreibungsprozessen für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse beachten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... weiß, dass Kinder in ihrer Entwicklung Kategorisierungen vornehmen.</p> <p>... kann zwischen Kategorien, Stereotypen und Vorurteilen unterscheiden.</p>	<p>... wendet Methoden zur vorurteilsbewussten Interaktion mit Kindern an.</p>	<p>... interveniert in Situationen, in denen Vorurteile wirken und weist Zuschreibungen zurück.</p>	<p>... ist sich eigener Vorurteile, Rassismen und Tendenzen der Ausgrenzung bewusst.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... weiß, dass Kinder auch in Kindertageseinrichtungen Zuschreibungen und Vorurteile erleben und selbst praktizieren.</p> <p>... kennt unterschiedliche Strategien, um die Zugehörigkeit für alle Kinder in der Kindertageseinrichtung herzustellen.</p>		<p>... achtet darauf, dass Kindern beim Spiel keine stereotypen Rollen zugewiesen bzw. diese zum Thema gemacht werden.</p> <p>... spricht Kinder mit ihrem Vornamen an und vermeidet kategoriale Bezeichnungen.</p>	<p>... ist bereit, eigene Vorurteile durch Wissenserwerb und Reflexion der eigenen Wertvorstellungen abzubauen.</p> <p>... reflektiert eigene Erfahrungen der Diskriminierung und Privilegierung.</p> <p>... erkennt Ungleichheiten zwischen den Kindern als Spiegel gesellschaftlicher Realität.</p> <p>... entwickelt ein diskriminierungskritisches berufliches Selbstverständnis.</p>
<p>... kennt Diskriminierungstheorien.</p>		<p>... thematisiert erfahrene Diskriminierung und Ungleichbehandlung im Team.</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
<p>C Beziehung und Interaktion mit Eltern und Kindern</p>			
<p>C1 Interkulturelle Kommunikationssituationen gestalten</p>			
<p>Die fröhpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt die grundlegenden Kommunikationstheorien.</p> <p>... weiß, dass Beziehungen und Einstellungen Kommunikationsabläufe beeinflussen.</p> <p>... kennt die Herausforderungen interkultureller Kommunikation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterschiedliche Kommunikationsstile - Machtverhältnisse - Unterschiedliche Wertorientierungen. <p>... kennt Konfliktlösungsstrategien.</p>	<p>... erkennt wesentliche Konfliktpunkte in ihrer Einrichtung.</p> <p>... analysiert Schwierigkeiten in den Kommunikationsprozessen.</p> <p>... kann in Konflikten zwischen interkulturellen Missverständnissen und anderen Gründen unterscheiden.</p> <p>... vermeidet Zuschreibungsprozesse.</p> <p>... setzt Gesprächsführung, Moderationskompetenz und kollegiale Beratungskompetenz ein.</p> <p>... wendet Konfliktlösungsstrategien an.</p>	<p>... tritt mit Menschen aus anderen Kulturräumen vorurteilsbewusst und kultursensibel in Kontakt.</p> <p>... kann Konflikte austragen und zu einem konstruktiven Ende bringen.</p> <p>... nutzt im Team und gegenüber Eltern Konfliktlösungsstrategien, die der Kategorie „Aufarbeiten des Konflikts“ entsprechen.</p> <p>... kommuniziert auf Augenhöhe.</p> <p>... kann unterschiedliche Positionen im Kontext biografischer Erfahrungen verstehen.</p>	<p>... reflektiert Vorannahmen über die Kommunikationspartner.</p> <p>... reflektiert das eigene Kommunikationsverhalten und eigene Konfliktlösungsmuster.</p> <p>... reflektiert unterschiedliche Positionen und nutzt diese als Chance für die eigene Weiterentwicklung.</p> <p>... reflektiert die eigenen biografischen Erfahrungen in Kommunikationssituationen mit Menschen aus anderen Kulturen.</p> <p>... entwickelt eine zuhörende und fragende Haltung.</p> <p>... entwickelt Akzeptanz für andere Kommunikationsstile und Kommunikationsformen.</p> <p>... kann Ambiguitätstoleranz in divergierenden Kommunikationssituationen entfalten.</p>








Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> ... kennt die (interkulturelle) Methode der Mediation als eine mögliche Methode der Konfliktlösung.</p>	<p> ... vermittelt in Konfliktsituationen. ... setzt Prinzipien der Mediation ein (Win-win-Postulat für alle Beteiligten).</p>	<p> ... informiert Eltern in einer ihnen verständlichen Sprache über die pädagogische Praxis. ... führt kultursensible Erstgespräche und Entwicklungsgespräche mit Eltern. ... spricht mit Eltern über die familiären Erziehungsgewohnheiten. ... geht aktiv auf die Eltern zu. ... initiiert Kontakte zwischen Kindern und Eltern verschiedener Herkunft.</p>	<p> ... reflektiert Begegnungsgängste und Fremdheitsgefühle gegenüber Eltern. ... entwickelt einen individualisierten Blick auf Kinder, Mütter und Väter. ... entwickelt Empathie und Ambiguitätstoleranz gegenüber anderen Lebenswelten und Erziehungsvorstellungen. ... entwickelt Sensibilität für eigene Vorurteile gegenüber religiösen und weltanschaulichen Differenzen.</p>
<h3>C2 Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt die administrativen und fachlichen Vorgaben zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sowie zur Elternpartizipation. ... kennt unterschiedliche Formate der Kooperation mit Eltern (vgl. WIFF Wegweiser Weiterbildung <i>Zusammenarbeit mit Eltern</i>). ... weiß, dass negative Vorerfahrungen mit Institutionen, den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses beeinflussen können.</p>	<p>... erhebt die Erwartungen der Eltern an die Kindertageseinrichtung und kann sich dazu positionieren. ... kann sich in Gesprächen einen verstehenden Zugang zu den Orientierungen von Eltern erschließen. ... überprüft regelmäßig die Praxis und die Zielerreichung der Erziehungspartnerschaft. ... gestaltet niedrigschwellige Angebote zur Einbindung aller Eltern.</p>		









Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p>	<p> Fertigkeiten</p>	<p> Sozialkompetenz</p>	<p> Selbstkompetenz</p>
<p>... führt Aktivitäten, Projekte mit Eltern und Kindern unterschiedlicher Herkunft durch.</p> <p>... nutzt Ressourcen der Eltern für Aktivitäten in der Einrichtung.</p>	<p>... achtet in Gesprächen darauf, dass unterschiedliche Überzeugungen zur Sprache kommen können.</p>	<p>... entwickelt Konfliktfähigkeit bei unvereinbaren (Erziehungs-)Vorstellungen.</p> <p>... reflektiert die Wirkung von bestehenden Machtverhältnissen zwischen Fachkräften und Eltern auf Kommunikationsprozesse.</p>	<p>... weiß, dass die Gestaltung von Erziehungspartnerschaften in der Organisationsentwicklung berücksichtigt werden muss.</p> <p>... kennt gelungene Projekte der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.</p> <p>... weiß, dass Erziehungsstile und Erziehungsziele kulturell und historisch geprägt sind.</p>
<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>C3 Alltagskommunikation mit den Eltern gewährleisten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <p>... weiß, dass die Expertenstellung der Fachkraft Eltern verunsichern können und dies durch sprachliche Hürden noch verstärkt werden kann.</p> <p>... weiß, dass schriftliche Kommunikation nicht immer erfolgreich ist.</p> <p>... weiß, dass es unterschiedliche Kommunikationsstile und Kommunikationsstrategien gibt, um Eltern zu erreichen.</p> <p>... kennt unterschiedliche Formate der Alltagskommunikation mit Eltern.</p>	<p>... findet heraus, welcher Kommunikationsstil ankommt.</p> <p>... verfügt über alternative Kommunikationsstrategien.</p> <p>... nimmt gegebenenfalls die Unterstützung eines Dolmetschers oder einer anderen geeigneten Person in Anspruch.</p> <p>... kennt Ansprechpersonen in einer Familie.</p> <p>... arbeitet an der Erarbeitung und Erstellung von (mehrsprachigem) Informationsmaterial mit.</p>	<p>... nutzt die vorhandene Mehrsprachigkeit von Kolleginnen und Kollegen.</p> <p>... ist aufmerksam für Veränderungen in der Interaktion mit den Eltern und spricht diese an.</p> <p>... reflektiert Gesprächsverläufe vor dem Hintergrund unterschiedlicher Gesprächskulturen.</p> <p>... achtet darauf, dass sie mit allen Eltern regelmäßig Gespräche führt.</p>	<p>... reflektiert den eigenen Anteil bei Verständigungsproblemen.</p> <p>... versteht sich als Lernende im Umgang mit anderen Nationalitäten und Kulturen.</p>
+	+	+	+

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>C4 Die Eingewöhnung in Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... weiß, dass Eingewöhnung nicht in allen kulturellen Kontexten vorgesehen ist.</p> <p>... weiß, dass Eltern in der Eingewöhnungsphase unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen haben (z.B. Kennenlernen der Betreuungskultur versus Trennungsbearbeitung).</p> <p>... ist sich bewusst, dass Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung sowohl einen kulturellen als auch einen individuellen Hintergrund haben können.</p>	<p>... bespricht und dokumentiert im Erstgespräch bisherige Erfahrungen und Vorstellungen mit Kinderbetreuung und Erziehung.</p> <p>... entwickelt eine kultursensible, individuell abgestimmte Eingewöhnung.</p> <p>... lernt Rituale der Begrüßung und Verabschiedung in der Familiensprache eines Kindes.</p> <p>... beobachtet in der Eingewöhnungsphase Pflegeroutinen und Rituale zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson.</p> <p>... spricht mit den Eltern über die Bedeutung und Hintergründe bestimmter Rituale und Routinen.</p>	<p>... erläutert Eltern in Gesprächen das Eingewöhnungskonzept und dessen Bedeutung für die kindliche Entwicklung.</p> <p>... kann Eltern dazu motivieren, ihren Alltag entsprechend der Übergangssituation zu modifizieren.</p>	<p>... reflektiert den Spannungsbogen zwischen den Erwartungen der Eltern und den Vorgaben der Institution.</p> <p>... reflektiert ihre eigene Haltung in Bezug auf die Eingewöhnung.</p>
+	+	+	+

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>C5 Die Beziehungen zum Kind, zur Gruppe und innerhalb der Gruppe gestalten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... weiß, dass die Gruppendynamik auch mit den unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten der Kinder zusammenhängt. ... weiß um Strategien, den Verständigungsprozess in der Gruppe herzustellen. ... weiß, dass es unterschiedliche Praktiken in Bezug auf das Teilen und den Umgang mit persönlichem Besitz gibt. ... weiß um unterschiedliche Vorgehensweisen, Kinder zu trösten. 	<ul style="list-style-type: none"> ... erkennt ausgrenzende Dynamiken in den Gruppenprozessen der Kinder. ... interveniert beim ausgrenzenden Sprachgebrauch. ... plant regelmäßige Gelegenheiten für die Kinder, sich gegenseitig im Alltag zu helfen und aufeinander zu achten. ... fördert in der Gruppe das Verständnis für unterschiedliche Kulturen (Herkunftsulturen), z.B. über Gespräche zu den Themen „Unsicherheit“ oder „Gefühl, fremd zu sein“. ... nutzt Gespräche mit Kindern, um etwas über ihre Lebensumwelt zu erfahren, und knüpft an diese an. 	<ul style="list-style-type: none"> ... berücksichtigt Individualität und Herkunft des Kindes, indem es beispielsweise das Kind mit dem Namen anspricht, mit dem es angesprochen werden möchte. ... achtet auf eine richtige Aussprache. ... respektiert sichtbare religiöse und kulturelle Zeichen (Kreuz als Anhänger an einer Halskette, Kopftuch). ... achtet darauf, dass alle Kinder ins Spielgeschehen einbezogen sind. ... unterstützt bei Konflikten die (sprachliche) Verständigung zwischen den Kindern, sodass die jeweilige Sicht der Beteiligten berücksichtigt wird. ... reagiert, wenn sie Vorurteile und ausschließendes Verhalten zwischen den Kindern wahrnimmt, und greift diese in Alltagssituationen, Gesprächen und Projekten auf. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert eventuell auftretende Störungen, Irritationen oder Gefühle wie Angst, Unsicherheit im Kontakt mit dem Kind und der Gruppe. ... reflektiert ihre eigenen Reaktionen auf familial erworbene Rollenmuster und versucht, Stigmatisierungen zu vermeiden.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 <p>... weiß, dass unterschiedliche Vorstellungen und Werte bezüglich Alltagsroutinen existieren und dass diese das Handeln auf verschiedene Weise beeinflussen.</p> <p>... weiß, wie wichtig es ist, alltägliche Praktiken in der Kindertageseinrichtung (wie Essen, Schlafen, Spielen) mit den Vorstellungen der Eltern abzustimmen.</p>	 <p>... unterstützt Kontakte zwischen allen Kindern, auch wenn sich eine Gruppe einer Sprachgemeinschaft bildet.</p>	 <p>... bringt Vorurteile und Abwertungen zur Sprache, ohne zu moralisieren oder abzuwerten.</p> <p>... kann individuell unterschiedliche Bedürfnisse von Kindern beim Trösten wahrnehmen und darauf reagieren.</p>	
			
<h3>C6 Alltagsroutinen kultursensibel umsetzen – beispielweise: Pflege, Essen, Schlafen</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... weiß, dass unterschiedliche Vorstellungen und Werte bezüglich Alltagsroutinen existieren und dass diese das Handeln auf verschiedene Weise beeinflussen.</p> <p>... weiß, wie wichtig es ist, alltägliche Praktiken in der Kindertageseinrichtung (wie Essen, Schlafen, Spielen) mit den Vorstellungen der Eltern abzustimmen.</p>	<p>... klärt mit den Eltern, welche Normen, Wertvorstellungen und religiösen Vorschriften für sie im Alltag der Kindertageseinrichtung wichtig sind.</p> <p>... erklärt, welche in der Kindertageseinrichtung berücksichtigt werden können und welche nicht.</p>	<p>... kann die eigene Praxis in Gesprächen mit Eltern überzeugend begründen.</p> <p>... achtet darauf, dass alle Kinder entsprechend ihrer religiösen und kulturellen Vorschriften essen können.</p> <p>... respektiert unterschiedliche Schamgefühle in Bezug auf den Körper.</p>	<p>... reflektiert die verinnerlichte Alltagspraxis der Kindertageseinrichtung.</p> <p>... kann die eigenen Routinen wahrnehmen und verändern.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
<p>... weiß, dass es verschiedene Überzeugungen im Bereich der Sauberkeitsentwicklung gibt.</p> <p>... kennt unterschiedliche Schlafarrangements und deren kulturelle Hintergründe.</p> <p>... weiß, dass die Gestaltung von Esssituationen kulturell variabel sein kann.</p>	<p>... untersucht, inwiefern Alltagsroutinen in der Kindertageseinrichtung Ausgrenzung befördern.</p> <p>... verändert gegebenenfalls Alltagsroutinen und beteiligt sich daran, Einigung im Team über Veränderungen herbeizuführen.</p>		
			
... hat Wissen über Widerstände bei Veränderungen von Alltagsroutinen.			



C

Inhalt

1	Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter	162
2	Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner <i>Anna Lentner</i>	164
2.1	Fachliche Grundlagen	164
2.2	Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen	165
2.2.1	Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln	166
2.2.2	Ziele vereinbaren	167
2.2.3	Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten	168
2.2.4	Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten	170
2.2.5	Kompetenzzuwachs erfassen, dokumentieren und rückmelden	174
2.2.6	Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten	176
3	Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung	180
3.1	Beispiel A: Interkulturelle Konzept- und Profilentwicklung in der Kindertageseinrichtung – Umsetzung einer kompetenzorientierten Inhouse-Fortbildung <i>Claudia M. Ueffig</i>	180
3.1.1	Einleitung	180
3.1.2	Zielgruppe	181
3.1.3	Gruppengröße	181
3.1.4	Zeitlicher Rahmen	181
3.1.5	Gestaltung der Lehr-Lernprozesse	181
3.1.6	Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers	183
3.1.7	Räumliche Gegebenheiten und Ausstattung	184
3.1.8	Vorschläge für Reader-Texte und Hinweise auf verwendete Materialien	184
3.1.9	Zu erwerbende Kompetenzen	185
3.1.10	Ablaufplan	189
3.1.11	Arbeitsmaterialien	205

3.2 Beispiel B: Interkulturelle Kommunikationssituationen und Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten – Umsetzung einer externen Weiterbildung	217
<i>Monika Springer-Geldmacher</i>	
3.2.1 Einleitung	217
3.2.2 Zielgruppe	217
3.2.3 Gruppengröße	218
3.2.4 Zeitlicher Rahmen	218
3.2.5 Gestaltung der Lehr-Lernprozesse	218
3.2.6 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers	218
3.2.7 Räumliche Gegebenheiten und Ausstattung	219
3.2.8 Vorschläge für Reader-Texte	219
3.2.9 Ausschreibungstext	220
3.2.10 Zu erwerbende Kompetenzen	221
3.2.11 Ablaufplan	223
3.2.12 Arbeitsblätter	243

C

Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachwissenschaftliche und fachpolitische Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen, wie sie in Teil A, „Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund“, und im Kompetenzprofil „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der Fachkraft“ (Teil B, Kapitel 2) verdichtet dargestellt sind.

Zusätzlich kommt es darauf an, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die den Anforderungen beruflich erfahrener Fachkräfte entsprechen. Das erfordert die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen, die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen.

Für diese Qualitätsanforderungen bei der konkreten Ausgestaltung des Weiterbildungsangebotes sind Weiterbildungsanbieter sowie Referentinnen und Referenten der Weiterbildung zuständig:

Weiterbildungsanbieter orientieren ihre Planungen idealerweise an Bedarfserhebungen der Einrichtungsträger, mit denen sie im fachlichen Austausch über Themen und Zielgruppen stehen. Auf der Grundlage getroffener Absprachen verantworten die Anbieter die Qualität des Weiterbildungsangebotes und sind zuständig für Konzipierung, Sachausstattung, Dauer, Kosten und Teilnahmezulassung.

Die Durchführung der Weiterbildung obliegt *Referentinnen und Referenten*, die im Auftrag des Weiterbildungsanbieters tätig werden, der auch für die Sicherung von deren fachlicher Eignung zuständig ist. Je nach institutionellen Strukturen und regionalen Bedingungen können beide Funktionen auch in *einer* Zuständigkeit liegen, beispielsweise bei Weiterbildungsinstituten oder großen Verbänden, die sowohl für die Konzipierung als auch für die Durchführung verantwortlich sind; ebenso können privatgewerbliche Anbieter direkt im Auftrag von Einrichtungsträgern tätig werden.

Im Teil C wird zunächst themenübergreifend auf Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter (Kapitel 1) eingegangen. Davon ausgehend werden Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für die Konzeption und Durchführung kompetenzorientierter Angebote beschrieben (Kapitel 2). Die Anforderungen sind als Handlungsschritte in einem Qualitätszirkel dargestellt und werden ergänzt durch Reflexionsfragen, die Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern als Leitfaden bei der Vorbereitung von Weiterbildungsmaßnahmen nutzen können.

Claudia M. Ueffing und Monika Springer-Geldmacher konzipieren im Kapitel 3 jeweils ein kompetenzorientiertes Weiterbildungsangebot: Claudia M. Ueffing stellt ihr Konzept für eine Inhouse-Weiterbildung zum Thema „Interkulturelle Konzept- und Profilentwicklung in der Kindertageseinrichtung“ vor.

Monika Springer-Geldmacher hat eine dreitägige angebotsorientierte Weiterbildung zum Thema „Interkulturelle Kommunikationssituationen und Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten“ entwickelt. Diese exemplarischen Umsetzungen beziehen sich direkt auf Handlungsanforderungen und damit auf die dazugehörigen Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil. Die Autorinnen zeigen mit ihren Beispielen, wie das Kompetenzprofil für die konzeptionelle Fundierung eines Angebotes dient, auch wenn nicht die gesamte Bandbreite des Kompetenzprofils genutzt wird.

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter

Die *Werkstatt Weiterbildung* hat in Kooperation mit WiFF ein Grundlagenpapier erarbeitet, das für die Qualität der Fort- und Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Standards formuliert. Diese *Qualitätsstandards* sind unabhängig von Themen und Formaten der Weiterbildung verfasst und richten sich insbesondere an Fort- und Weiterbildungsanbieter, die für die Qualität des Angebots zuständig sind.

Aufgabe der Anbieter ist es, „die daraus resultierenden Ansprüche als Standards für die Konzeptentwicklung, für die Umsetzung und für die Evaluation der Angebote in ihre Arbeit zu integrieren. Auch wenn an der Realisierung und damit am Erfolg von Bildungsprozessen alle Akteurinnen und Akteure im Feld einen großen Anteil haben, so sind es doch die Anbieter der Fort- und Weiterbildung, die für die Qualität ihrer Veranstaltungen maßgeblich verantwortlich sind“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 10).¹

Das dem Papier zugrunde gelegte Referenzmodell der *Orientierungsqualität*, *Strukturqualität*, *Prozessqualität* sowie *Ergebnisqualität* ermöglicht es, die Komplexität und Vielschichtigkeit von Qualitätsanforderungen in den Blick zu nehmen. Dieses Referenzmodell bezogen auf die Aufgaben der Anbieter von Fort- und Weiterbildungen wird im Folgenden kurz dargestellt.

Orientierungsqualität

Orientierungsqualität beinhaltet, dass der Anbieter seine Werthaltungen und fachlichen Überzeugungen transparent macht und beispielsweise in einem Leitbild sein fachpolitisches und pädagogisches

Selbstverständnis sowie seine ideellen bzw. religiösen Werthaltungen sowie sein Verständnis über die Gestaltung von Erwachsenenbildung ausweist und begründet. Die Dimensionen der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität spezifizieren die Orientierungsqualität.

Strukturqualität

Strukturqualität erfordert, dass die Anbieter aufgrund ihrer Angebotsstrukturen den Kompetenzerwerb der Fachkräfte unterstützen. Dazu müssen die fachlichen Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Dialog mit den Trägern der Tageseinrichtungen ermittelt und die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung des Weiterbildungsangebotes bereitgestellt werden. Dies betrifft sowohl die thematische Auswahl als auch die Formate der Weiterbildung, für die es mittlerweile ein großes Spektrum gibt. Die Entscheidungen darüber sollten von der Personalsituation der jeweiligen Einrichtungen abhängig sein, beispielsweise von den im Team vorhandenen Kompetenzen, aber auch vom Personalentwicklungskonzept.

Die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen durch die Anbieter beinhaltet beispielsweise die passende Raum- und Sachausstattung oder den Einsatz von Medien. Darüber hinaus ist der Weiterbildungsanbieter für die Auswahl der Referentinnen und Referenten sowie für die Gewährleistung ihrer fachlichen Eignung zuständig.

Prozessqualität

Prozessqualität meint die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse in gemeinsamer Verantwortung aller Beteiligten. Handlungsleitend ist die basale Erkenntnis, dass Menschen sich selbst bilden – das gilt für Kinder, aber auch für Erwachsene.

„Lern- und Lehrarrangements sind deshalb so anzulegen, dass sich alle Beteiligten gemeinsam, interaktiv und im ernsthaften Dialog über Ziele und

¹ Ausführlich nachzulesen sind die Standards in den Empfehlungen der Expertengruppe: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München

Wege, über angemessene Rahmenbedingungen und über ein das gemeinsame Lernen fördernde Klima verständigen“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 21).

Dies stellt – zusätzlich zum erforderlichen Fachwissen – hohe Anforderungen an die fachliche Qualität der Referentinnen und Referenten sowie an die der Anbieter, welche die Aufgabe haben, eine hohe Prozessqualität sicherzustellen. Das Anknüpfen an berufsbiografischen Erfahrungen, die Einbindung von Potenzialen und Ressourcen der Teilnehmenden sowie die Steuerung von Lernprozessen in heterogen zusammengesetzten Gruppen sind wichtige Qualitätskriterien.

Ergebnisqualität

Ergebnisqualität beinhaltet eine Bilanzierung des abgelaufenen Weiterbildungsprozesses und beschreibt die fort- und weiterbildungsbezogenen Resultate und Wirkungen aufseiten der Teilnehmenden, die sich auf der Ebene des Handelns auswirken.

„Das wesentliche Kriterium der Ergebnisqualität ist der Zugewinn an Kompetenzen, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Fort- und Weiterbildung erwerben sollen“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011, S. 25).

Voraussetzung für die Überprüfung der Ergebnisqualität sind nachvollziehbare Weiterbildungsziele, die vom Anbieter verbindlich für das Handeln der Referentinnen und Referenten vorgegeben werden. Ergebnisqualität beinhaltet auch, dass sie ihr eigenes Handeln sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer Realisierung der angestrebten Ziele reflektieren.

Aufgabe der Anbieter ist es, Ergebnisse von Evaluationen systematisch zu dokumentieren und Rückschlüsse für die Organisation und Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsveranstaltungen zu ziehen.

Die Reflexion des Weiterbildungsprozesses am Ende der Veranstaltung ist ein erster Schritt, um solche Schlüsse ziehen zu können. So vermitteln die Teilnehmenden den Referentinnen und Referenten ihre subjektive Einschätzung. Da sich aber erst im pädagogischen Alltagshandeln Wirkungen zeigen,

müssen Auswertungsprozesse am Ende der Weiterbildung durch geeignete Evaluationen im Praxisfeld ergänzt werden, die Anbieter in Absprache mit dem Einrichtungsträger entwickeln können.

2 Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Anna Lentner

2.1 Fachliche Grundlagen

Im vorherigen Kapitel wurden Zuständigkeiten von Weiterbildungsanbietern skizziert, die organisatorische, strukturelle und konzeptionelle Vorgaben setzen und damit den Rahmen für die fachliche Arbeit der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners schaffen. Diese verantworten die Gestaltung und den Ablauf und haben somit eine Schlüsselfunktion für die Qualität der Veranstaltung.

Die Auseinandersetzung mit den fachlichen Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner hat eine lange Tradition und ist verankert in der Theorie und Didaktik der Erwachsenenbildung. In deren Spektrum hat die berufsbegleitende Weiterbildung zunehmend an Bedeutung gewonnen. In dem Maße, in dem berufliches Handeln sich kontinuierlich weiterentwickelt hat, haben sich auch die Anforderungen an berufsbegleitende Weiterbildung verändert.

Die Schlüsselfragen sind dieselben geblieben und lauten damals wie heute:

- Wie können Lernprozesse gestaltet werden, damit die Teilnehmenden ihr Handeln in der Praxis weiterentwickeln bzw. verändern können?
- Welche Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner ergeben sich daraus?

Rolf Arnold (2002), ein führender Vertreter der Erwachsenenbildung, hat aufgezeigt, wie sich das „Bild“ vom Lernenden (Teilnehmenden) verändert hat und damit auch das Selbstverständnis der Lehrenden (Weiterbildnerin/Weiterbildner). Eine in früheren Epochen verbreitete Defizitorientierung wurde durch das „Gegenkonzept“ der *Ressourcenorientierung* abgelöst. Sie basiert auf einem konstruktivistischen Verständnis, das in einem positiv geprägten Menschenbild verankert ist. Statt Defiziten werden *individuelle Potenziale* sowie *Wahrneh-*

mungs- und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden in den Vordergrund gestellt, an die Lehrende anknüpfen sollen. Die „Lernenden“ werden somit nicht als „Objekte der Belehrung“ verstanden, sondern als *Mitgestalter* von Lernprozessen.

Rolf Arnold und Markus Lermen heben die „pädagogische Gelassenheit“ hervor, die auf der Einsicht fußt, dass „didaktisches Handeln nicht wirkungssicher ist und es immer nur Erfahrungswerte und keine Gesetzmäßigkeiten geben kann“ (2005, S. 56). Dies verweist auf offene Lernprozesse, deren Ergebnis letztlich nicht vorhersehbar ist.

Dieses konstruktivistische Grundverständnis ist anschlussfähig an das Kompetenzparadigma des DQR, auf dem die *Kompetenzprofile* der *WiFF Wegweiser* aufbauen (vgl. Kap. B 1). Im DQR wird Kompetenz als umfassende Handlungskompetenz verstanden und definiert als „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich individuell und sozial verantwortlich verhalten zu können“ (AK DQR 2011, S. 8).

Die *WiFF Kompetenzprofile* präzisieren die Vorgaben des DQR und beschreiben themenspezifische Kompetenzen der Fachkräfte, die diese zur Gestaltung pädagogischen Handelns brauchen und die in Weiterbildungsveranstaltungen angebahnt bzw. erweitert werden können.

Aus den Kompetenzprofilen ergeben sich auch Handlungsanforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner, die bzw. der vor der Frage steht, wie Veranstaltungen der Weiterbildung konzipiert und durchgeführt werden, damit die Teilnehmenden die in den Kompetenzprofilen beschriebenen Kompetenzen tatsächlich erwerben können.

Insbesondere der hohe Stellenwert von reflexiven Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen, die in Weiterbildungen bearbeitet werden sollen,

stellt hohe Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner. Sie bzw. er muss sowohl über das erforderliche Fachwissen verfügen, als auch in der Lage sein, reflexive Lernprozesse zu unterstützen und die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden zu fördern.

2.2 Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen

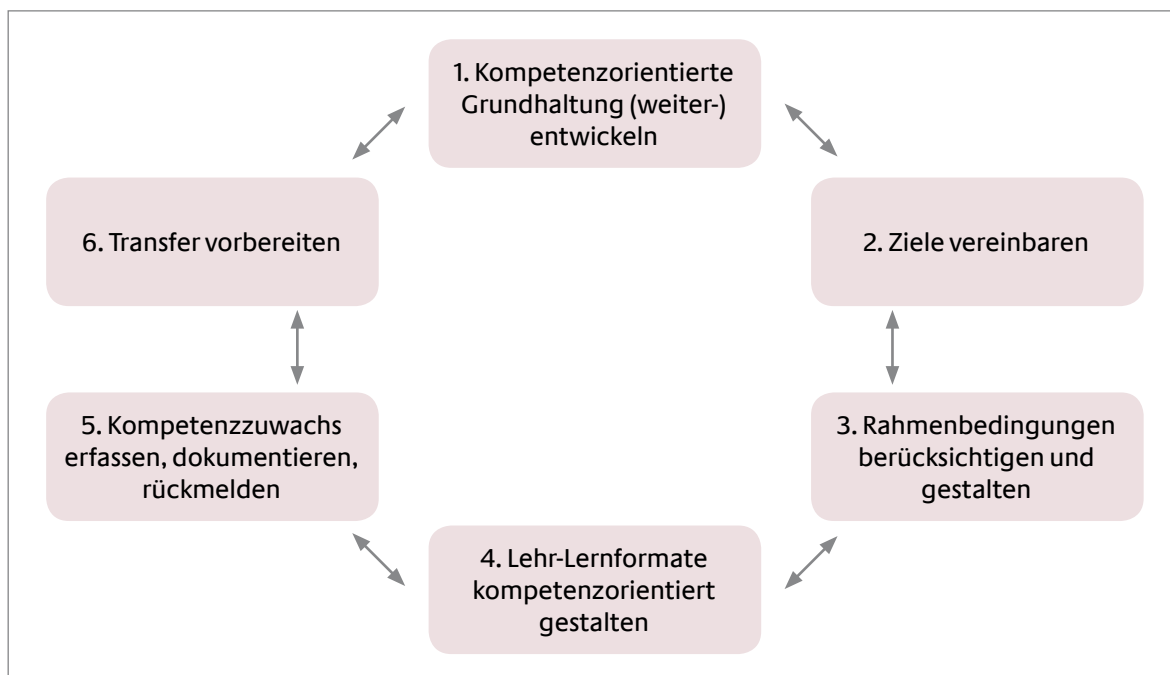
Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011) haben sich im Auftrag der WiFF mit dem Kompetenzerwerb in Weiterbildungsprozessen auseinandergesetzt und auch die Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners in den Blick genommen. Sie haben ihre Überlegungen zum Kompetenzerwerb in Weiterbildungen in einem *Qualitätszirkel* dargelegt, auf dem dieses Kapitel aufbaut.

In Anlehnung an diesen werden in diesem Kapitel Anforderungen an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner formuliert und weiterentwickelt. Daraus ist ein abgewandelter Qualitätszirkel entstanden, der sich ausschließlich auf die Perspektive der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners bezieht (vgl. Abb., S. 166).

Die Anforderungen sind als Handlungsschritte beschrieben, deren chronologische Abfolge idealtypisch als zirkulärer Prozess zu verstehen ist. Dies schließt ein, dass einzelne Anforderungen in verschiedenen Phasen immer wieder aktuell werden können. Die Anforderungen werden durch *Reflexionsfragen* ergänzt, welche die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner als Leitfaden bei der Vorbereitung von Weiterbildungsmaßnahmen nutzen kann. Die Fragen dienen dazu, die eigene Umsetzung der im Text hergeleiteten Anforderungen zu reflektieren.

Die Anforderungen beziehen sich grundsätzlich auf alle Formate der Weiterbildung und sind als *Zielmarken* zu verstehen. Die Weiterbildungen finden häufig unter knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen statt und können die hier beschriebenen Anforderungen nicht immer im erforderlichen Maße realisieren. Dennoch sind sie ein Maßstab für die Qualität der Weiterbildung, den die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zur Einschätzung ihrer bzw. seiner Arbeit nutzen kann.

Abbildung: Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen



Quelle: Qualitätszirkel nach Fröhlich-Gildhoff u. a. (2011), ergänzt und abgewandelt durch Lentner.

2.2.1 Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln

Eine kompetenzorientierte Grundhaltung basiert auf einem konstruktivistischen Grundverständnis, das sich sowohl im „Bild vom Lernenden“, als auch im Selbstverständnis des Lehrenden widerspiegelt.

Bild vom Lernenden

Die kompetenzorientierte Weiterbildnerin bzw. der kompetenzorientierte Weiterbildner blickt mit einer Grundhaltung auf die Lernenden, die getragen ist von Vertrauen in die biografisch erworbenen Bildungspotenziale der Teilnehmenden und ihrer Lernbereitschaft, die für die Anbahnung und Weiterentwicklung von Kompetenzen essenziell ist (vgl. Kap. C 1).

Die Lernenden werden als mitwirkende Akteure verstanden, die bereit sind, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen und die im Sinne einer Bildungspartnerschaft die Weiterbildung mitgestalten.

Der Blick auf die Teilnehmenden ist darüber hinaus durch eine *wertschätzende, respektvolle*

und *empathische Grundhaltung* gekennzeichnet. Wechselseitige Anerkennung und ein respektvoller Umgang mit ethischen, politischen und religiösen Überzeugungen der Teilnehmenden gehören ebenso dazu wie die Wertschätzung von Heterogenität im Allgemeinen (Königswieser/Hillebrand 2006 nach Esch/Krüger 2011). Mehrere Perspektiven auf ein Thema werden zugelassen (Mehrbrillenprinzip); ebenso wird das methodisch fundierte und kontrollierte Fremdverstehen systematisch eingeübt (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

Dazu gehört es, Konflikte als Chancen zu sehen sowie flexibel und offen mit gegensätzlichen Auffassungen umzugehen.

Diese Haltung soll gleichzeitig bei den frühpädagogischen Fachkräften angebahnt werden und ist für deren Arbeit essenziell. Der Blick darauf, dass Lernprozesse nicht zuletzt durch einen emotional positiven Lernkontext sowie durch Vorgänge der Bildung von Vertrauen und Sympathie ausgelöst werden, unterstreicht die Relevanz einer solchen Haltung sowohl im Weiterbildungskontext als auch im frühpädagogischen Berufsalltag (Pätzold 2008).

Das Selbstverständnis der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner sieht sich als *Impulsgeber, Moderator und Begleiter*. Damit wird das frühere Verständnis abgelöst, dass nur sie bzw. er im Besitz der Methoden ist und sie bzw. er den Teilnehmenden diese Methoden vorgibt (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011; Arnold/Lermen 2005). Zum professionellen Selbstverständnis gehört auch, dass sie bzw. er sich ihres bzw. seines theoriefundierten Wissens bewusst ist und dieses bewusst einsetzt. Andererseits kennt sie bzw. er die Grenzen des eigenen Wissens und Könnens und versteht auch sich selbst als Lernende bzw. Lernenden.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner reflektiert die eigenen (früh-)pädagogischen Kompetenzen und verbessert sie systematisch. Dies schließt *biografische Selbstreflexion* und methodisch fundierte *Reflexion pädagogischer Handlungspraxis* ein. Selbstverantwortung bildet die Basis dafür. Eine solche „professionelle Haltung“ gehört auch zu den Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte (Robert Bosch Stiftung 2011; WiFF 2010). Diese Haltung bedingt, dafür bereit zu sein, eigene Werte, Normen und Stereotype in Bezug auf Zielgruppe und Thema sowie biografische Anteile des eigenen Handelns zu überprüfen und sich der eigenen Vorbildfunktion bewusst zu sein (Esch/Krüger 2011). Dies impliziert aber auch die Bereitschaft, das eigene Weltbild zu überprüfen und zu erweitern (Arnold u. a. 2011).

Reflexionsfragen

- Berücksichtige ich bei der Planung die biografischen und beruflichen Erfahrungen und Ressourcen der Teilnehmenden?
- Verstehe ich die Lernenden als verantwortliche und mitwirkende Akteure im Weiterbildungsprozess?
- Kann ich gegensätzliche Auffassungen tolerant und diskursiv im Prozess der Diskussion aufgreifen?
- Nehme ich Kompetenzen und Potenziale der Teilnehmenden bewusst wahr und gebe ich ihnen angemessene Rückmeldungen?
- Überprüfe ich meine Werte, Normen und Stereotype in Bezug auf die Teilnehmenden und das Thema der Veranstaltung?

2.2.2 Ziele vereinbaren²

Die Grundlage jeder Zielvereinbarung ist eine Analyse des Qualifizierungsbedarfs der teilnehmenden Fachkräfte, die in der Regel vom Weiterbildungsanbieter in Absprache mit dem Auftraggeber erstellt wird. Die Bedarfsanalyse informiert sowohl über gewünschte Themen der Weiterbildung als auch über berufliche Daten der Teilnehmenden, z. B. deren formale Qualifikation oder Dauer der Berufstätigkeit.

Die Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners ist es, „sich über die Ergebnisse der Bedarfsanalyse zu informieren und diese in den regionalen und landesspezifischen fachpolitischen Kontext einzuordnen, beispielsweise in Vorgaben der Bildungspläne und Gesetze zu Kindertageseinrichtungen“ (Schelle 2011, S. 125).

Auf dieser Grundlage konzipiert die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner ein Angebot und spricht Ziele und fachliche Schwerpunkte mit dem Auftraggeber (Weiterbildungsanbieter und/oder Einrichtungsträger) ab.

Die mit dem Auftraggeber vereinbarten Ziele der Weiterbildung müssen im Ablauf der Veranstaltung umgesetzt werden. In heterogen zusammengesetzten Teilnehmergruppen ist dies eine besondere Herausforderung, da trotz gleicher formaler Qualifikation deren Kompetenzen, Zielsetzungen und Bedürfnisse sehr unterschiedlich sein können.

Deswegen ist es wichtig, zu Beginn der Veranstaltung die *Erwartungen und Zielvorstellungen der Teilnehmenden* zu erfragen. In der Regel ist dies aus Zeitgründen nur eingeschränkt möglich und zu Beginn der Veranstaltung „steht“ bereits das Programm. Dennoch sollten zeitliche Handlungsspielräume eingeplant werden, sodass die spezifischen Anliegen der Teilnehmenden berücksichtigt werden können.

Die Auseinandersetzung mit Zielen und Anliegen hat für die Teilnehmenden eine wichtige Funk-

² Diese und folgende Anforderungen lehnen sich zum Teil inhaltlich an das Kapitel C 2 von Regine Schelle (2011) im *Wegweiser Weiterbildung Frühe Bildung* an.

tion: Sie erleben, dass die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner sie als Individuum mit spezifischen Lernmotivationen und Bedürfnissen wahrnimmt. Der Austausch zwischen ihr bzw. ihm und den Teilnehmenden fördert Partizipation, Selbststeuerung und persönliche Autonomie.

Bei langfristigen, mehrteiligen Veranstaltungen kann für die Auseinandersetzung mit den spezifischen Wünschen und Erwartungen mehr Zeit eingeplant werden. Die Teilnehmenden können ihre individuellen Ziele erläutern und sie mit dem Konzept der Weiterbildung abgleichen und nach der Veranstaltung die gewünschte Zielerreichung reflektieren.

Auf der Grundlage dieser individuellen Zielsetzungen und erhobenen Erfordernissen der Qualifizierung kann die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner mit allen Teilnehmenden jeweils eine Vereinbarung realistischer Ziele für den Weiterbildungsprozess formulieren. Häufig macht es Sinn, die Ziele in Teilziele bzw. Richt-, Grob- und Feinziele aufzuteilen. Dies geschieht im begrenzten Rahmen des vorgegebenen Themas bzw. der Ausschreibung.

Wichtig ist, dass sowohl die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner als auch die Teilnehmenden sich bewusst sind, Zielsetzungen in Form von zu erreichenden Kompetenzen im Laufe der Weiterbildungsveranstaltung verändern zu können. Inwieweit diese berücksichtigt werden, ist von der Dauer, von der Konzeption und den Gestaltungs-Spielräumen der Veranstaltung abhängig. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner steht möglicherweise im Spannungsfeld zwischen veränderten Wünschen der Teilnehmenden und den Vorgaben der Auftraggeber.

Reflexionsfragen:

- Berücksichtige ich Zielvorgaben aus einer gegebenenfalls vorliegenden Bedarfserhebung?
- Sind die Zielvorgaben der Auftraggeber kompatibel mit den Zielvorstellungen der Teilnehmenden und meinen eigenen fachlichen Einschätzungen und Kenntnissen?
- Plane ich zeitliche Gestaltungsspielräume ein?
- Gebe ich den Teilnehmenden zu Beginn der Veranstaltung Zeit und Raum, um ihre individuellen Ziele zu formulieren?

– Ist es mir und den Teilnehmenden bewusst, dass sich Zielsetzungen im Laufe der Weiterbildung verändern können?

– Bei längerfristigen Veranstaltungen: Plane ich ein, mit jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer eine Zielvereinbarung zu formulieren?

2.2.3 Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten

Meist sind die organisatorischen Strukturen vorgegeben, so die Zeiten, Angebotsformate, Gruppengrößen, Medien und Räume einer Weiterbildungsveranstaltung. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner prüft diese und stimmt im Vorfeld mit dem Auftraggeber ab, ob die Vorgaben den fachlichen Anforderungen entsprechen.

Angebotsformate

Zentrale Bedeutung für die fachliche Reichweite und die Qualität der Weiterbildung hat das Angebotsformat.

Wie bisherige WiFF Studien (vgl. dazu Baumeister/Grieser 2011 und Beher/Walter 2012, 2010) belegen, werden unterschiedliche Formate angeboten:

Teambezogene Weiterbildungsmaßnahmen, Exkursionen, Fortbildungsreihen, Arbeitskreise, Fachtage/Konferenzen, Supervisionen und Formen des E-Learning oder Blended-Learning. Insgesamt werden *kurzzeitige Maßnahmen* (mit einer Dauer zwischen einem und drei Tagen) am häufigsten angeboten und von den frühpädagogischen Fachkräften besucht (Beher/Walter 2012, S. 33 ff.; Baumeister/Grieser 2011, S. 18 ff.).

Die Vielzahl kurzfristiger Angebote ist offensichtlich nicht vom Thema abhängig, sondern eine Folge schwieriger Rahmenbedingungen. Die Teilnahme an längerfristigen Veranstaltungen und die damit verbundene Abwesenheit in der Einrichtung erfordert von Trägern und vom Einrichtungsteam zusätzliche zeitliche, personelle und auch finanzielle Ressourcen, die häufig nicht zur Verfügung stehen.

Kurzzeitige Veranstaltungen kompetenzorientiert zu konzipieren und durchzuführen, stellt

die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner vor spezifische Anforderungen. Nur durch eine präzise Planung und Absprache mit dem Auftraggeber im Vorfeld kann beispielsweise geklärt werden, ob die Erwartungen des Auftraggebers in der vorgegebenen Zeit tatsächlich zu erfüllen sind oder ob Zielvorgaben und inhaltliche Erwartungen reduziert werden müssen.

*Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen*³

Diese sind für eine kompetenzorientierte Weiterbildung erfolgversprechender. Sie ermöglichen mehr Zeit für eine theoriefundierte Auseinandersetzung und das Einüben reflexiver Kompetenzen, die in der pädagogischen Alltagsgestaltung handlungsleitend sein sollten. Ist die langfristige Veranstaltung modularisiert und zeitlich getaktet, ermöglicht sie den Teilnehmenden das Gelernte zwischenzeitlich im beruflichen Alltag zu erproben.

Externe Weiterbildungen

Sowohl kurzzeitige als auch länger- und langfristige Weiterbildungsmaßnahmen sind in der Regel externe Veranstaltungen. Der Vorteil externer Weiterbildungen ist, einen geschützten und diskreten Raum außerhalb der Teams und Einrichtungen zu schaffen (Esch/Krüger 2011).

Neue Impulse und sinnvolle Ergänzungen zum Seminarort bieten bei längeren Weiterbildungsveranstaltungen je nach Qualifizierungsbereich *Exkursionen* und *Hospitationen* (z.B. eine Vorlesung an einer Hochschule oder der Besuch anderer Einrichtungen wie Museen). Bestehende oder neu zu knüpfende Kooperationen und Netzwerke bilden dafür den Anstoß (Bekemeier 2011). Auch der Einbezug der weiteren Umgebung im Sozialraum oder der Natur kann sinnvoll sein.

Weiterbildung im Team

Eine für den Theorie-Praxis-Transfer nachhaltige und der Kompetenzbasierung dienliche Angebotsform ist die Weiterbildung im Team: Das gesamte Team einer Kindertageseinrichtung kann dabei die pädagogische Arbeit auf einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage im pädagogischen Alltag weiterentwickeln, sich gegenseitig an Inhalte erinnern und Fragestellungen oder Themen intern weiter bearbeiten. Weitere Vorteile sind die Nähe und Passgenauigkeit zur Organisationsstruktur sowie zur speziellen Praxis und Arbeitskultur der Einrichtung (Esch/Krüger 2011).

training on the job

Als spezifische Variante bietet sich ein *training on the job* an, um die unmittelbare Praxis in den Lehr-Lernprozess zu integrieren. Dies kann beispielweise in Form eines Angebots sein, bei dem geschulte Trainer und frühpädagogische Fachkräfte am Arbeitsplatz Video-Aufnahmen machen und diese gemeinsam reflektieren. Zu diesem Zweck kommt der Trainer beispielsweise einmal wöchentlich über einen längeren Zeitraum in die Einrichtung. Ergänzend dazu sind einzelne Weiterbildungstage sinnvoll, in denen Grundlagen vermittelt werden (Ruberg 2011).

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner prüft vorab die Möglichkeit, ob das Seminar bzw. die Seminareinheiten in die frühpädagogische Einrichtung verlegt und die Kindertageseinrichtung zum Lernort werden können.

Theoriephasen – Reflexionsphasen – Praxisphasen

Generell sollte die Angebotsform ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Phasen der Theorie, der Reflexion und der Praxis ermöglichen. In längeren Weiterbildungsangeboten sind Präsenztage ergänzt durch Praxisaufgaben und (digitale) Kommunikation zwischen der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner und den Teilnehmenden in der Zeit zwischen den Modulen (Bekemeier 2011). So können Aneignung und Transfer von Kompetenzen nachhaltig gesichert werden.

3 Als *langfristige* Veranstaltungen und Fortbildungsreihen werden im Text solche bezeichnet, die zeitlich insgesamt über eine Woche hinausgehen, als *längerfristige* solche, die mehr als drei Tage und bis zu einer Woche dauern (Behr/Walter 2012, S. 37).

Exkurs: Supervision

Supervision ist ein spezifisches Qualifizierungsangebot, das sich an Einzelne, Gruppen oder Teams richtet. Im Unterschied zur „Weiterbildung“ stehen nicht das Thema im Fokus, sondern die persönlichen Erfahrungen der Supervisanden im Spannungsfeld von „Person–Institution–Aufgabe“. Auch Supervision zielt auf die Weiterentwicklung der individuellen Handlungskompetenz ab. Insbesondere in längerfristigen Veranstaltungen werden Weiterbildung und Supervision häufig verknüpft.

Im Unterschied zum Qualifikationsprofil der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners erwirbt man die Berechtigung zur supervisorischen Tätigkeit entweder durch eine berufsbegleitende Zusatzqualifikation oder durch eine Weiterbildung an einer Hochschule (weiterführende Informationen: www.dgsv.de/supervision/aus-undweiterbildung (12.09.2003)).

Gruppengröße

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner findet häufig festgesetzte Teilnehmerzahlen vor. Etabliert haben sich in der Praxis vor allem Angebotsformen mit 16 bis 20 Personen (58,3%) (Baumeister/Grieser 2011, S. 23).

Optimal ist die Gruppengröße dann, wenn es der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner noch möglich ist, die Lernprozesse der Teilnehmenden individuell im Blick zu haben. Tauchen bei einzelnen Teilnehmenden beispielsweise Widerstände gegenüber den zu erwerbenden Kompetenzen auf, sind bei kleinen Gruppen klärende persönliche Gespräche zwischen Teilnehmenden und Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner möglich. Je nach (vorgegebener) Teilnehmerzahl schätzt sie bzw. er also ein, welches didaktische und methodische Vorgehen und welche Ziele realistisch umsetzbar sind (vgl. Kap. 2.2.5).

Räume

Räume stellen eine Voraussetzung für eigenaktive und selbstgesteuerte Lernprozesse dar und setzen den Rahmen, in dem didaktisch-methodische Formate umgesetzt werden können. Insbesondere für die binnendifferenzierende Arbeit in Kleingruppen

muss ein entsprechendes Raumangebot zur Verfügung stehen.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner berücksichtigt gegebenenfalls auch andere Lernorte als den Seminarort bei der Planung, beispielsweise die Kindertageseinrichtung der Teilnehmenden.

Auswahl und Einsatz von Medien

Diese erfolgen stets erwachsenendidaktisch begründet und abgestimmt auf den Qualifizierungsbereich (Arnold u.a. 2011). Gemäß dem selbstgesteuerten Lernen liegen Medien für individuelle Lernphasen (z.B. Handbücher) sowie je nach Qualifizierungsbereich Arbeitsinstrumente für den Transfer in die Praxis in ausreichender Anzahl vor.

Neue Medien können als Werkzeuge zur Förderung eines aktiv-konstruktiven, selbstgesteuerten und kooperativen Lernens eingesetzt werden (Arnold/Lermen 2005).

Reflexionsfragen:

- Ist die gewünschte Zielsetzung der Weiterbildungsveranstaltung mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen erreichbar?
- Sind zusätzliche Absprachen mit dem Auftraggeber erforderlich?
- Ermöglicht die Angebotsform ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Theorie-, Reflexions- und Praxisphasen?
- Biete ich passende Arbeitsinstrumente für den Praxistransfer an?
- Setze ich zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens neue Medien ein?

2.2.4 Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten

Einer kompetenzorientierten Weiterbildungskonzeption liegt ein theoretisches *Kompetenzmodell* zugrunde, das den Teilnehmenden explizit erläutert wird. WiFF und damit auch die *Wegweiser Weiterbildung* orientieren sich am *Strukturmodell* des DQR, wonach die zu erwerbenden Kompetenzen in *Fachkompetenz* und *Personale Kompetenz* unterteilt werden (AK DQR 2011).

Da dieses Modell in der beruflichen Aus- und Weiterbildungslandschaft vermehrt zur Anwendung kommt, gewährleistet es langfristig eine Vergleichbarkeit zwischen den Angeboten (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

Aufbau

Bei der Ablaufplanung einer Veranstaltung ist zu beachten, dass eine zunehmende Vertiefung der Inhalte und Kompetenzen möglich wird (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Der Aufbau orientiert sich an handlungs- und situationsbezogenen Kompetenzen.

Konzeptionell achtet die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner auf einen *stringenten Aufbau* der Veranstaltung, der einer einheitlichen Struktur und systematischen Logik folgt und vor allem bei längerfristigen Veranstaltungen modularisiert ist (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Dafür müssen die unterschiedlichen Einstiegsniveaus, die Gruppenkonstellation und die Praxiserfahrungen mitgedacht werden. Die geforderte Auflösung des „Lernens im Gleichschritt“ (Arnold/Lernen 2005, S. 51) kommt dem entgegen, indem beispielsweise individuelle Selbstlernelemente eingeplant werden.

Bei Team- und Inhouse-Veranstaltungen stellt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner im konzeptionellen Aufbau einen *Bezug zur Institution* bzw. *zu den Institutionen* der Teilnehmenden sowie zu deren Konzepten und Organisationskulturen her. Zugleich wird die Tatsache beachtet, dass Kompetenzerwerb auch mit den speziellen Anforderungen und Begrenzungen der Institution zusammenhängt. Umgekehrt kann damit die Konzeptionsentwicklung der Einrichtungen zum Inhalt der Weiterbildung werden.

Inhalte

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner präzisiert die – meist gesetzten – thematischen Schwerpunkte inhaltlich. Daraus leitet sie bzw. er praktische Handlungsanforderungen für die frühpädagogische Arbeit ab. Das Kompetenzprofil veranschaulicht, wie unterschiedlich und komplex die Handlungsanforderungen im pädagogischen Alltag sind und wie breit das Kompetenzspektrum sein muss (vgl. Kap. B 2).

Aufbauend auf die Zielsetzung und der damit verbundenen Bedarfsanalyse werden Handlungsanforderungen bestimmt, die Ausgangspunkt der weiteren thematischen Planungen sind (vgl. Kap. B 2). Spezifische Lerninhalte werden demzufolge gemäß der Kompetenzorientierung vor dem Hintergrund der Handlungsprobleme und Handlungsabsichten der Adressaten ausgewählt (Hof 2002).

In einer Veranstaltung ist es vorzuziehen, eher wenige Handlungsanforderungen zu thematisieren und diese dafür grundlegend zu bearbeiten. Wesentlich aber ist, dass die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner den Teilnehmenden zu Beginn der Weiterbildung den Gesamtkontext und das umfassende Kompetenzprofil kurz vorstellt. So können diese die Handlungsanforderung als einen Baustein erkennen und einordnen, der in der Praxis von vielen anderen ergänzt bzw. beeinflusst wird.

Didaktisch-methodische Gestaltung

Kompetenzorientierte Lehr-Lernformate beziehen die Handlungskompetenz der Fachkräfte grundsätzlich mit ein. Ein spezifisches Merkmal pädagogischen Handelns ist, dass die Fachkräfte im pädagogischen Alltag unter Handlungsdruck stehen und das Ergebnis pädagogischer Interventionen nicht vorhersehbar ist. Die Fachkräfte müssen in der Lage sein, ungewisse, nicht standardisierbare Situationen zu verstehen und situationsspezifisch zu gestalten (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

Im Unterschied zu spontanem, nicht professionalisiertem Alltagshandeln im Umgang mit Kindern brauchen die Fachkräfte sowohl theoriefundierte und fachdidaktische Grundlagen als auch einen reflexiven Zugang zu ihren individuellen Einstellungen und Haltungen. Im Zusammenspiel dieser Dimensionen entwickelt sich professionelle Handlungskompetenz und situationsspezifische Erfahrungen werden „verstehbar“; somit kann sich „erfahrungsgesättigtes“ Wissen entwickeln.

Die Kompetenzprofile haben den Anspruch, dieses Zusammenspiel deutlich zu machen. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner steht deshalb vor der Frage, wie dieser Anspruch in der Weiterbildungsveranstaltung umgesetzt werden kann. Folgende Aspekte sind dabei von Bedeutung:

Methodenrepertoire

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner plant und setzt ein Methodenrepertoire ein, das eine *Verschränkung* zwischen *Wissen*, *Reflexion* und *praktischem Handlungsvollzug* ermöglicht und damit den Transfer in die Praxis stärkt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Ein dramaturgischer Wechsel der Aktionsformen (Diskutieren, Reflektieren, Praktisches Erproben) und der Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenumsarbeit) fördert die Aufmerksamkeit und Motivation der Teilnehmenden und erlaubt eine Binnendifferenzierung bei Leistungs- und Interessensunterschieden sowie eine Steigerung des Anspruchsniveaus (Siebert 2009).

Frühpädagogische Fachkräfte fungieren als Bildungsbegleiter, die kindliche Selbstbildungsprozesse anregen und unterstützen und gemeinsam geteilte Erfahrungen und Verständigung ermöglichen. Um diese Rolle erfüllen zu können, sollten auch die eigenen Lern- und Bildungserfahrungen der Fachkräfte diesem Verständnis entsprechen.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner berücksichtigt daher bei der Weiterbildungsgestaltung folgende *konstruktivistischen Gestaltungselemente*:

- *Problemorientiertes Lernen ermöglichen*

Methoden, die aktive, selbsterschließende und selbstbestimmte Lernprozesse ermöglichen, stehen beim problemorientierten Lernen im Mittelpunkt. Es kommt auf die Ähnlichkeit von Lern- und Anwendungsbezug an, gemäß dem Verständnis, dass *situativ* gelernt wird, also situations- und kontextabhängig (Ruberg 2011).

Dies entspricht der neuen „Selbstlernkultur“ im Vergleich zur alten „Vermittlungskultur“ in der Erwachsenenbildung (Forneck 2004, S. 7) und damit der Abwendung von der Inputorientierung (Fokus auf Curricula, Inhalte, Lernstoff) hin zur Outputorientierung (Fokus auf konkrete Lernergebnisse) und Prozessorientierung (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Selbstgesteuerte Lernprozesse fördern die Anbahnung der Kompetenz im Umgang mit unerwarteten Anforderungen und das Selbsterschließen von Problemlösungen (Arnold 2002).

An den Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen der Teilnehmenden anknüpfend, plant die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner authentische Lernsituationen, in denen konkrete Problemstellungen reflektiert werden (Ruberg 2011). Sie bzw. er präsentiert Inhalte in unterschiedlichen Kontexten (z.B. in mehreren Fallbeispielen) und organisiert handelndes Erproben für verschiedene (quasi-)reale Situationen (z.B. in Rollenspielen, Praxisaufgaben oder durch ein videogestütztes Interaktions-Training).

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner sensibilisiert die Lernenden, Verantwortung für eigene Lernprozesse zu übernehmen (Pätzold 2008). Sie bzw. er unterstützt die selbstgesteuerten Lernprozesse, beispielsweise durch individuelle Hinweise zu Strategien und Methoden des Selbststudiums (TU Dresden 2009; Arnold 2002).

Problemorientierte Lernumgebungen mit handlungsbezogenen, an Berufs- und Lebenserfahrung anknüpfenden komplexen Problemstellungen fördern die Anwendung und damit auch die Motivation, denn „Erwachsene lernen vor allem das, was ihnen momentan wichtig und nützlich (viabel) erscheint, aber auch das, was einen Neuwert hat“ (Arnold u.a. 2011, S. 40).

Anwendungsbezug und Motivation unterstützen wiederum die Transfersicherung.

- *Interaktive Lernprozesse fördern*

Kooperative, ko-konstruktive Lernprozesse zwischen den Teilnehmenden sowie zwischen Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner und Teilnehmenden fördern soziale und personale Kompetenzen, Motivation sowie die gegenseitige Anregung und Mehrperspektivität.

Die Teilnehmenden profitieren darüber hinaus vom Wissen, Können und Erfahrungsschatz der anderen. Sie werden durch diesen Austausch in gemeinsam gestalteten Interaktionen dazu gebracht, ihre zurückliegenden und neuen Erfahrungen (neu) zu deuten, aufgebrochene Fragen zu beantworten und innere Widersprüche zu erkennen (Meueler 2009).

Andere Deutungsmuster und Fragen können das Hinterfragen eigener abweichender

Deutungsmuster auslösen und somit eine neue, andere Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand zur Folge haben.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner regt das (Hinter-)Fragen sowie den Dialog und die Diskussion an: Dies kann im Plenum, in Kleingruppen oder in der Interaktion mit einzelnen Teilnehmenden erfolgen (Ostermayer 2010). Letzteres ermöglicht das gezielte Eingehen auf die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden (ebd.).

Eine generelle Anforderung an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner, die bei interaktiven Methoden von besonderer Bedeutung ist, betrifft den Umgang mit gruppendynamischen Prozessen.

– *Gruppendynamik beachten*

Die Dynamik in Lerngruppen wird von Faktoren bestimmt, die im oder auch außerhalb des Einflussbereiches der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners liegen können. Möglicherweise werden zum Beispiel Erfahrungen aus anderen Lernsituationen oder aus der Herkunftsfamilie in einer Veranstaltung virulent und führen zu Konflikten.

Ursachen für Konflikte können auch in der Beziehung zwischen den Teilnehmenden oder in der Beziehung zur Weiterbildnerin bzw. zum Weiterbildner entstehen, beispielsweise wenn die Teilnehmenden Schwierigkeiten mit dem „Führungsstil“ haben (Doerry 2010).

Es ist die Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners, die Gruppendynamik zu beachten, zu verstehen und angemessen damit umzugehen. Vor allem bei Team-Fortbildungen, Inhouse-Veranstaltungen oder langfristigen Weiterbildungen muss die Dynamik im Team berücksichtigt und gegebenenfalls bearbeitet werden. Dazu gehört, die nonverbale Kommunikation der Teilnehmenden zu verstehen, Veränderungen in der Gruppenstruktur zu erkennen und die Wirkung des eigenen Verhaltens auf die Gruppe wahrzunehmen (Doerry 2010).

Ein Rückmeldeverfahren hilft, die Dynamik der Lerngruppe während der gesamten Veranstaltung reflektierend zu begleiten (ebd.). Gemeinsame Metakommunikation, die Abfrage der

Gruppensituation oder Stichproben-Verfahren (z.B. „Blitzlicht“) sind geeignet, die Stimmung und Dynamik innerhalb der Gruppe zu erschließen (ebd.).

– *Reflexion initiieren*

Reflexive Elemente sind für die Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte in mehrfacher Hinsicht wesentlich:

Für die Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handelns ist *Reflexionswissen* erforderlich, das entsteht, wenn implizites Handlungswissen bewusst bzw. explizit gemacht wird. Erst dann kann es Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Methoden des fallverstehenden Lernens und Übungen zum Perspektivwechsel fördern die *reflexive Kompetenz* und bahnen Empathie und Verstehen an (Bekemeier 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Das WiFF Kompetenzprofil (vgl. Kap. B 2) integriert Reflexivität als zentralen Bestandteil der „Selbstkompetenz“, die für professionelles frühpädagogisches Handeln unabdingbar ist.

Es können nicht nur unterschiedliche Vorgehensweisen, sondern auch (berufs-) *biografische Aspekte reflektiert werden*, z.B.: Welche eigenen Erfahrungen haben die Teilnehmenden mit Experimenten gemacht? Wie wurde das Thema in ihrer eigenen Ausbildung behandelt? (Bekemeier 2011, S. 138 f.; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ermöglicht dies ein nachhaltiges Lernen, das intrinsisch motiviert ist und bei dem das Gelernte emotional verankert und kognitiv integriert wird (Arnold u.a. 2011).

Die *Reflexion von Deutungsmustern, handlungsleitenden Orientierungen und Verhaltensweisen* ermöglicht es, dass biografische Spuren zugänglich werden und Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Teilnehmenden zum konstruktiven Bestandteil der Lernprozesse werden (Bekemeier 2011). Diesbezüglich wäre es wünschenswert, Supervision und psychosoziale Beratung als mögliche Ressourcen

in einen längerfristigen Weiterbildungsprozess einzubeziehen. Bei kurzfristigen Veranstaltungen sind sie der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner zumindest als mögliche Intervention bekannt, um sie den Teilnehmenden bei Bedarf empfehlen zu können.

Reflexionsfragen:

- Plane ich ein, den Teilnehmenden beim Veranstaltungsbeginn den gesamten Kontext der Handlungsanforderungen und das zugrunde liegende Kompetenzmodell vorzustellen?
- Verfüge ich über das theoriefundierte Wissen, das ich vermitteln muss?
- Ermöglichen die gewählten Methoden eine Verschränkung von Wissen, Reflexion und praktischem Handlungsvollzug?
- Fördern die Methoden selbstorganisiertes Lernen?
- Plane ich praxisnahe Lernsituationen, in denen konkrete Problemstellungen reflektiert und bearbeitet werden (z.B. Rollenspiele, Praxisaufgaben)?
- Rege ich die Teilnehmenden an, Erfahrungen auszutauschen und zu diskutieren?
- Reflektiere ich meine eigenen Verhaltensweisen und damit zusammenhängende Wirkungen auf die Teilnehmenden?
- Plane ich ein, Verunsicherungen und Lernkrisen zur Reflexion zu stellen?

2.2.5 Kompetenzzuwachs erfassen, dokumentieren und rückmelden

Diese Anforderung an die Weiterbildnerin bzw. an den Weiterbildner ist aufgrund des gesetzten Rahmens an Zeit und Ressourcen meist nur bei längerfristigen Veranstaltungen realisierbar. Daher beziehen sich die folgenden Ausführungen vorwiegend auf die Planung und Durchführung eines solchen Veranstaltungstyps:

Schon bei der Konzeption der Weiterbildung plant die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner, auf welche Weise am Veranstaltungsende versucht werden soll, den Kompetenzzuwachs der

Teilnehmenden zu erfassen – und zwar aufbauend auf der Analyse zu Beginn der Veranstaltung. Eine systematische Kompetenzerfassung, die nicht ausschließlich auf einer Zufriedenheitsabfrage und Selbsteinschätzung der Teilnehmenden fußt, ist eine berechnete Forderung, die aufgrund der Rahmenbedingungen selten umgesetzt werden kann. Erforderlich wäre, dass eine systematische Kompetenzerfassung Teil eines Verfahrens der Evaluation ist, das in der Zuständigkeit der Weiterbildungsanbieter liegt. Die WiFF- Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ (2011) hat diesen Anspruch in der Veröffentlichung „Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter“ als Norm im Sinne der Ergebnisqualität gefordert.

Eine wichtige Frage, die bereits im Vorfeld der Veranstaltung zwischen Anbieter und Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner geklärt werden muss, ist, wofür die Erfassung des Kompetenzerwerbs primär genutzt werden soll (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011):

- Soll sie in erster Linie als konstruktives Feedback und Anregung zur systematischen Selbstreflexion dienen?
- Stehen Prüfung und Bewertung (z.B. zur Erlangung eines Zertifikats) im Vordergrund?
- Möchte der Auftraggeber Informationen über die Qualität der Veranstaltung und die Kompetenz der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners erhalten?

In der frühpädagogischen Weiterbildung wird allerdings – auch im Rahmen durchgeführter Evaluationen – der Anspruch der Erfassung des Kompetenzzuwachses didaktisch-methodisch nur unzureichend erfüllt (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Im Hochschulbereich hingegen werden bereits qualitative Ansätze (Verfahren der Dilemma-Situationen, narrativ-episodische Interviews) und quantitative Verfahren (KOMpetenzPASS) durchgeführt (ebd.).

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner verfolgt neue Entwicklungen und Diskurse und zieht daraus gegebenenfalls Konsequenzen für ihre eigene Praxis der Messung des Kompetenzzuwachses.

Eine weitere Herausforderung stellen für sie bzw. ihn die knappen zeitlichen Ressourcen dar, die in den meist kurzfristigen Veranstaltungen vorhanden sind und die eine systematische Erfassung des Kompetenzerwerbs erschweren.

Grundlegende Voraussetzung für die Kompetenzmessung ist die Operationalisierung der Kompetenzen. Dies geschieht vor und zu Beginn der Weiterbildungsveranstaltung, wenn die Ziele vereinbart werden (vgl. Kap. 2.2.2).

Praktikable Methoden der Erfassung des Kompetenzzuwachses aufgrund einschränkender Rahmenbedingungen wird in einem Großteil der Weiterbildungsveranstaltungen der Kompetenzzuwachs nicht gemessen. Dennoch gibt es Methoden, die bei längerfristigen Weiterbildungsformaten durchaus praktikabel sind:

Für die Erfassung frühpädagogischer Kompetenzen bietet sich idealerweise eine praxisnahe Erfassung der Kompetenzentwicklung über verschiedene Zeitpunkte hinweg an (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Aufgrund von einmal auftretendem Verhalten kann man nur bedingt auf vorhandene Kompetenzen schließen, denn diese müssen sich über einen längeren Zeitraum hinweg in verschiedenen Situationen zeigen (ebd.).

Eine praktikable Methode ist die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden bezüglich des Zuwachses konkreter Kompetenzen in Form eines Fragebogens, den sie zu drei Zeitpunkten ausfüllen: zu Beginn, am Ende und circa drei Monate nach der Veranstaltung.

Eine weitere passende Methode ist das Verfahren der Dilemma-Situationen: Als herausfordernd und konflikthaft erlebte Situationen (standardisiert oder aus der eigenen Praxis) werden geschildert, analysiert und bewertet (zur ausführlichen Beschreibung der Methode vgl. Nentwig-Gesemann u. a. 2011). Zur Erfassung des Zuwachses an Kompetenzen sollte das Verfahren zu Beginn und am Ende der Veranstaltung durchgeführt werden.

Losgelöst von der methodischen Frage ist es Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners, im Weiterbildungsprozess genügend Raum zu schaffen für ein individuelles Feedback zu den Lernprozessen. In Auswertungsgesprächen gibt

sie bzw. er Anregungen zur Weiterentwicklung und erstellt idealerweise zusammen mit den Teilnehmenden ein persönliches Kompetenzprofil (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Auch für den Träger macht eine Dokumentation Sinn, inwieweit die vereinbarten Ziele erreicht wurden (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011).

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zieht aus den Ergebnissen der Kompetenzerfassung Konsequenzen: Sie bzw. er setzt sich kritisch mit dem Verlauf der Weiterbildung auseinander und bringt die Resultate in Zusammenhang mit dem eigenen pädagogischen Handeln und der Veranstaltungskonzeption (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2011). Schwachstellen werden ermittelt, reflektiert und es wird ihnen zukünftig entgegengewirkt, beispielsweise durch die Veränderung der Lehr-Lernformate (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011).

Zusammenfassend werden in der Abschlussphase der Weiterbildung die anfangs erhobenen Bedarfe und festgesetzten Ziele in Beziehung gesetzt zu einem Ergebnis, das allerdings nur als vorläufiges Zwischenergebnis zu verstehen ist: Obwohl viele kurzfristige Veranstaltungen damit abschließen, ist die Kompetenzentwicklung ein längerfristiger Prozess, der sich nicht auf eine Weiterbildungsmaßnahme begrenzen lässt (vgl. Kap. 2.2.6).

Reflexionsfragen:

- Verfolge ich neue methodische Entwicklungen und Diskurse bezüglich der Kompetenzerfassung und arbeite ich diese nach Möglichkeit in mein Konzept ein?
- Kann ich mit möglicherweise auftretenden Ängsten und Widerständen der Teilnehmenden bei der Einführung von Verfahren zur Erfassung des Zuwachses an Kompetenzen professionell umgehen?
- Steht mir genügend Zeit für die Reflexion und für das individuelle Feedback bezüglich der Kompetenzentwicklung zur Verfügung?
- Setze ich mich (selbst-)kritisch mit den Ergebnissen der Erfassung des Zuwachses an Kompetenzen auseinander?
- Ziehe ich daraus gegebenenfalls Konsequenzen für meine Weiterbildungskonzeption?

2.2.6 Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

Weiterbildungen erzielen dann am meisten eine nachhaltige Wirkung, wenn der Transfer in die Praxis von Anfang an mit berücksichtigt wird. Im Kern geht es um die Frage, wie Prozesse der Erweiterung an Kompetenzen mit der Berufspraxis der frühpädagogischen Fachkräfte nachhaltig verknüpft werden können.

Erprobung und Reflexion

Insbesondere längerfristige Weiterbildungsangebote bieten die Chance für Erprobung und Reflexion. Von verschiedenen Autorinnen und Autoren wird vorgeschlagen, einzelne Seminartage in die Kindertageseinrichtungen zu verlegen (Bekemeier 2011; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011). Somit ist der Praxistransfer frühzeitig im Blick und kann am Veranstaltungsende systematisch fokussiert werden.

In diesem Zusammenhang spielen die Institutionen der Teilnehmenden eine große Rolle, besonders die Organisationskultur und Organisationsstruktur. Weiterbildungskonzeptionen müssen somit die *individuelle* Ebene der Fachkraft mit der *institutionellen* Ebene verbinden und damit den Kontext der Fachkraft, in dem sie pädagogisch handelt, berücksichtigen. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner „baut Brücken“, die die Weiterbildungskonzeption mit der Praxis in der Einrichtung verbinden (Bekemeier 2011).

Brücke zwischen Fachkraft und Einrichtungsleitung

Die Einrichtungsleitung wird in die Weiterbildung einbezogen. Dies kann mit Weiterbildungsangeboten zum Qualifizierungsbereich speziell für Leitungskräfte verwirklicht werden; dabei wird der Fokus darauf gerichtet, wie diese die Fachkräfte bei der Umsetzung der Inhalte und der Kompetenzerweiterung unterstützen können (Ostermayer 2010).

Allerdings ist ein solches Vorgehen meist ressourcenaufwändig und nur selten realisierbar. Niederschwelliger kann die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner von der Möglichkeit Gebrauch machen, die Leitungen mit den Inhalten der Wei-

terbildung in Form von Information vertraut zu machen. Dies geschieht beispielsweise durch eine Auftakt-Veranstaltung zur Weiterbildung oder es wird ihnen anhand von Handreichungen verdeutlicht, welche Rolle sie für den Transfer dieser Inhalte in die Praxis einnehmen müssen und wie sie die Fachkräfte systematisch begleiten können (Ruberg 2011).

Brücke zwischen Fachkraft und Einrichtungsteam

Idealerweise nehmen mindestens zwei Fachkräfte einer Einrichtung an der Weiterbildung teil. So wird eine gegenseitige Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung der Inhalte und Lernziele sowie bei der Selbstreflexion im pädagogischen Alltag möglich (Ostermayer 2010).

Nimmt nur eine Vertreterin aus einer Einrichtung teil (wie es häufig der Fall ist), gibt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner Anregungen, welche Inhalte der Weiterbildung und auf welche Weise die Fachkraft diese in ihr Team einbringen kann (Bekemeier 2011). So könnten beispielsweise Textentwürfe für einen Themenbereich der Einrichtungskonzeption erstellt werden, welche die Teilnehmenden dann in ihrem jeweiligen Kollegenkreis diskutieren können (ebd.).

Zudem können Seminar-Patenschaften angeregt werden, d.h. die Teilnehmenden binden eine Person aus dem Kollegenkreis von Anfang an in die Inhalte und Methoden der Weiterbildung ein (ebd.). Insbesondere bei zentralen Qualifizierungsthemen ist es wichtig, eine Teamentwicklung auf den Weg zu bringen.

Brücke zwischen Fachkraft und den Eltern

Eltern beeinflussen mit ihren Bedürfnissen und Erwartungen das frühpädagogische Handeln der Fachkraft. Diese wiederum muss ihr Handeln sowie ihre pädagogische Haltung gegenüber den Eltern erklären und begründen können.

Erwirbt die Fachkraft als Teilnehmende einer Weiterbildung neue Kompetenzen in einem bestimmten frühpädagogischen Handlungsbereich, „so hat dies vermutlich Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag mit dem Kind und ist daher

von Interesse für die Eltern“ (Bekemeier 2011, zitiert nach Schelle 2011, S. 137). Daher baut die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner in die Veranstaltung (methodische) Anregungen ein, mit denen das jeweilige Thema auch den Eltern nähergebracht werden kann.

Lerntandems der Teilnehmenden

Unabhängig davon regt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zwischen den Teilnehmenden Lerntandems an. Eine mögliche Kooperationsform könnte eine Vereinbarung zum kollegialen Austausch nach einer gemeinsam definierten Zeit der Praxiserprobung sein: Dabei treffen sich zwei bis drei Teilnehmende nach einem definierten Zeitraum und tauschen sich zu den von der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner vorgeschlagenen Leitfragen oder Aspekten aus, die von den Teilnehmenden nach eigenen Bedürfnissen erweitert werden können (Ostermayer 2010).

Stellenwert von Netzwerken

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner verdeutlicht den Fachkräften darüber hinaus, wie wichtig Vernetzung für die Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit sowie für die Umsetzung von Weiterbildungsinhalten ist. Sie bzw. er regt Netzwerke mit regionalen Diensten, Beratungsstellen, familienunterstützenden Netzwerken, regionalen Systemen der Praxis-Unterstützung (Fachberatung, Konsultationskindertageseinrichtungen) an und erfüllt eine Vorbildfunktion, indem sie bzw. er diese in die Weiterbildung einbezieht (Bekemeier 2011).

Auch regionale (trägerspezifische oder trägerübergreifende) themenbezogene Gruppen stößt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner an (ebd.). In die Weiterbildung integrierte oder zumindest von ihr bzw. ihm organisierte Hospitationen stärken zusätzlich derartige Initiativen.

Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner als Begleiter

Erlauben es die Ressourcen, so begleitet die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner auch nach der Weiterbildungsveranstaltung den Transferprozess

beratend und steht vor allem bei Schwierigkeiten der Umsetzung und bei Rückfragen zur Verfügung. Dies kann beispielsweise durch telefonisches oder persönliches individuelles Coaching, Nachbesprechungen, ein Follow-Up-Treffen oder einen Auffrischungs-Folge-Kurs geschehen (Arnold u.a. 2011).

Reflexionsfragen:

- Plane ich Erprobungsphasen in die Weiterbildung ein?
- Plane ich zum Veranstaltungsende einen systematischen Fokus auf den Transfer?
- Habe ich die Möglichkeit, die Einrichtungsleitungen der Teilnehmenden in die Weiterbildung einzubinden, z.B. in Form einer Informationsveranstaltung oder von Handreichungen?
- Gebe ich den Teilnehmenden Anregungen, welche Ergebnisse der Weiterbildung sie auf welche Weise in ihr Team einbringen können?
- Rege ich gegebenenfalls einen Austausch der teilnehmenden Fachkräfte mit den Eltern der zu betreuenden Kinder an?
- Befähige ich die Teilnehmenden dazu, den Eltern das Thema der Weiterbildung näherzubringen?
- Rege ich an, dass sich die Teilnehmenden auch nach Abschluss der Weiterbildung miteinander vernetzen?
- Kann ich den Transferprozess der Teilnehmenden auch nach Ende der Weiterbildung beratend unterstützen? Stehe ich zumindest für Rückfragen zur Verfügung?

Literatur

- ArbeitskreisDQR(2011):DeutscherQualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AKDQR) am 22. März 2011. Berlin. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/document/Manager/sfdoc.file.etail&fileID=1323248009368
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49. S. 26–38. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf
- Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. 2. Aufl. Berlin
- Arnold, Rolf/Lermen, Markus (2005): Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Wiesner, Gisela/Wolter, Andra (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München, S. 45–59
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. WiFF Studien, Band 10. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 6. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. WiFF Studien, Band 15. München
- Bekemeier, Monika (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Kinder in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München, S. 136–144
- Doerry, Gerd (2010): Gruppe. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 137–140
- Esch, Karin/Krüger, Tim (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Zusammenarbeit mit Eltern. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 3. München, S. 110–123
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2011): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards für Anbieter. WiFF Kooperationen, Band 2. München. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/weiterbildung/details-weiterbildung/artikel/qualitaet-in-der-fort-und-weiterbildung-von-paedagogischen-fachkraeften-in.html
- Forneck, Hermann J. (2004): Der verlorene Zusammenhang – Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 4–14
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Hof, Christiane (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 80–89 www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf
- Königswieser, Roswita/Hillebrand, Martin (2006): Einführung in die systemische Organisationsberatung. 5. Aufl. Heidelberg
- Meueler, Erhard (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 973–987

- Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung, H. 0, S. 22–30
- Ostermayer, Edith (2010): Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich „Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft“. WiFF Expertise. Unveröffentlichtes Manuskript
- Pätzold, Günter (2008): Selbstgesteuertes Lernen und die veränderte Rolle der Lehrenden. In: Berufsbildung, H. 109/110, S. 3–7
- Reutter, Gerhard / Ambos, Ingrid (2006): Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte. Evaluation von LiWE-Projekten im Förderprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Abschlussbericht. Bonn. www.die-bonn.de/doks/reutter0701.pdf
- Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart
- Ruberg, Tobias (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Sprachliche Bildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München, S. 100–113
- Schelle, Regine (2011): Qualitätsanforderungen an Referentinnen und Referenten. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 4. München, S. 124–138
- Siebert, Horst (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. bearb. Aufl. Augsburg
- Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Professur für Erwachsenenbildung/Berufliche Bildung (2009): Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Selbsteinschätzung. Dresden. [die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/kompetenzpass](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/kompetenzpass)
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF (2010): Tagungsdokumentation: Höher–Schneller–Weiterbildung. Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik am 31. Mai 2010 in Berlin. München

3 Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung

3.1 Beispiel A: Interkulturelle Konzept- und Profilentwicklung in der Kindertageseinrichtung – Umsetzung einer kompetenzorientierten Inhouse-Fortbildung

Claudia M. Ueffig

3.1.1 Einleitung

Es gibt viele Anlässe, die Konzeption einer Kindertageseinrichtung zu überarbeiten: Möglicherweise gibt es noch gar keine Konzeption oder es liegt bereits Jahre zurück, dass eine Konzeption erstellt wurde. Mitunter hat sich die Leitung der Kindertageseinrichtung geändert, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wechselten und es gilt, eine neue Identität der Einrichtung oder das Team zu formen. Es ist auch möglich, dass sich das Leitbild des Trägers, das Curriculum des Landes oder auch der soziale Nahraum verändert haben.

Mit Bezug auf die Professionalisierung frühpädagogischen Fachpersonals ist es äußerst positiv zu bewerten, wenn sich ein Team auf den Weg macht und es hierzu die Fortbildungstage gemeinsam nutzt. Manche Träger stellen ihr Fachpersonal zusätzlich für ein oder zwei Tage im Jahr frei, um die Konzeption fortzuschreiben. Ferner verfügen Träger in der Regel über Mittel, einem Team bei dieser anspruchsvollen Aufgabe eine externe Referentin bzw. einen Referenten zur Seite zu stellen. An diese richtet sich das WIFF-Projekt.

Im Folgenden wird ein Beispiel für eine Fortbildung zur interkulturellen und diversitätsbewussten

Pädagogik vorgestellt, die zum Ziel hat, die Konzeption einer Kindertageseinrichtung zu entwickeln oder zu überarbeiten.

Wenn Teams von Kindertageseinrichtungen sich entschließen, ihre Konzeption zu bearbeiten, weil sich ihre Zielgruppe, d.h. Eltern und Kinder, Familienformen und das Einzugsgebiet geändert haben, so kann auch Zuwanderung ein Grund sein, dass die Konzeption mit ihrem Grundaussagen und Leitgedanken zur Pädagogik nicht mehr zielgerecht auf die Bedürfnisse von Kindern und Eltern ausgerichtet ist. Betrachtet man die Voraussetzungen des Fachpersonals und die zur Verfügung stehenden Ressourcen aus deren oftmals lange zurückliegender Ausbildung, so stellen sich deutliche Anforderungen mit Blick auf die Implementierung der Querdimension interkultureller und diversitätsbewusster Pädagogik:

„Die 16 Lehrpläne sind insgesamt ein Beispiel für die Wirkung des Bildungsföderalismus in einer Berufsausbildung nach Landesrecht. Jedes Land hat eine eigene Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern im Blick. Die KMK-Rahmenvorgaben werden nicht einheitlich übernommen bzw. sie lassen den Bundesländern große Freiräume. In der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher laufen daher Entwicklungen nebeneinander, da die Ausbildung von den Ländern nicht gemeinsam gestaltet wird. Eigenheiten bis hin zu eigenen Begrifflichkeiten werden betont. Gemeinsamkeiten ergeben sich eher ungeplant“ (Jansen 2010, S. 62).

In der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher wird interkulturelle und diversitätsbewusste Pädagogik in manchen Bundesländern in den Ausbildungsordnungen erwähnt, oft als besondere Anforderung gekennzeichnet und in Lernfelder (so vorhanden) eingewebt. Dies lässt den Schluss zu, dass Referentinnen und Referenten mit einer sehr heterogenen Ausgangslage rechnen können, was bereits vorhandenes Wissen und Können der

Fachkräfte betrifft. Als Grundlagen und Referenzpunkte für die Referentinnen bzw. Referenten und die Teilnehmenden der Fortbildung dienen die drei WIFF Expertisen zum Thema.⁴

3.1.2 Zielgruppe

Diese Fortbildung richtet sich an das ganze Team einer Kindertageseinrichtung. Es sollten möglichst immer alle Teammitglieder zu den jeweiligen Fortbildungstagen anwesend sein. Die Referentinnen und Referenten haben somit die Aufgabe, jede einzelne Person einzubinden, was ihnen ein Höchstmaß an kommunikativer und integrativer Kompetenz abverlangt.

Darüber hinaus ist in vielen Fällen davon auszugehen, dass das Team selbst sehr heterogen ist. Folgende Personen können Mitglieder sein: neue und langjährige Teammitglieder, junge und erfahrene Fachkräfte, unterschiedliche Ausbildungsniveaus und daraus resultierend verschiedene Funktionsträger im Team, sowie (falls vorhanden) auch Fachkräfte, die selbst oder durch ihre Wurzeln über Migrationserfahrung verfügen.

3.1.3 Gruppengröße

Da die Teams von Kindertageseinrichtungen in der Größe sehr variieren, wird hier von einer Gruppengröße von etwa zwölf, maximal 15 Personen ausgegangen. Bei größeren Teams ist an eine Ko-Referentin/einen Ko-Referenten zu denken, um die Qualität der Fortbildung und die Dokumentation sicherzustellen sowie eine Kleingruppenmoderation zu ermöglichen.

3.1.4 Zeitlicher Rahmen

Der Zeitraum beläuft sich in dieser Musterfortbildung auf etwa ein Jahr und besteht aus drei Intervallen von abwechselnden gemeinsamen Fortbildungstagen und Perioden der eigenverantwortlichen Weiterarbeit des Teams an zuvor vereinbarten Themen und Problemstellungen. Den Auftakt bildet eine Fortbildungseinheit von zwei Tagen, der in vereinbarten Zeitabständen zwei eintägige Fortbildungseinheiten folgen.⁵

3.1.5 Gestaltung der Lehr-Lernprozesse

Um der Kompetenzorientierung einer Fortbildung gerecht zu werden, ist es erforderlich, diese prozesshaft anzulegen. Zudem wird das Ziel verfolgt, die angestrebten Ergebnisse der Fortbildung nachhaltig in der Kindertageseinrichtung zu verankern. Deshalb bilden die Ergebnisse der Fortbildungstage die Grundlage für das nächste Intervall der Eigenarbeit des Teams, deren Ergebnisse wiederum Grundlage für die folgende Fortbildungseinheit sind (vgl. Abb., S. 182).

⁴ Die Expertisen sind in Kap. 3.1.8 „Vorschläge für Reader-Texte und Hinweise auf verwendete Materialien“ aufgeführt.

⁵ Dies ist das Minimum, welches anzusetzen ist. Viele Träger ermöglichen sechs Fortbildungstage im Jahr plus einen Konzeptentwicklungstag. So ließen sich erweiterte Ergebnisse erzielen.

Abbildung: Turnus der Fortbildungseinheiten



Quelle: Eigene Darstellung.

Um diesen Verlauf zu ermöglichen, ist es bereits zu Beginn des Fortbildungsturnus erforderlich, dass die Referentinnen und Referenten eine gute Kommunikationskultur mit dem Team vereinbaren. Insbesondere ist darauf zu achten, dass sie alle Ergebnisse der jeweiligen Prozessschritte dokumentieren und zeitnah allen zugänglich machen. Das Gleiche gilt für das Team, das die Ergebnisse der Eigenarbeit zwischen den Fortbildungstagen ebenfalls so an die Referentinnen und Referenten übermitteln sollte, um eine situationsgerechte Vorbereitung der nächsten Fortbildungseinheit zu gewährleisten.

Die Vorteile der Vorgehensweise für die Teilnehmenden liegen auf der Hand:

- Die Erarbeitung der Konzeption vor Ort unter Einbindung aller Fachkräfte bietet die notwendige Orientierung und erleichtert den Konzeption-Praxis-Transfer in der Kindertageseinrichtung.

- Die Schritt-für-Schritt-Struktur der Fortbildung gewährleistet die Überschaubarkeit des Prozesses. Teilerfolge sind sofort sichtbar. Dies hält die Motivation der Fachkräfte auf einem hohen Niveau.
- Das von den Referentinnen und Referenten bereitgestellte Material unterstützt die Phasen der eigenverantwortlichen Weiterarbeit des Teams bis zum nächsten Fortbildungsintervall.
- Da die Inhalte und der Prozess der Fortbildung in den Kontext der Kindertageseinrichtung eingebettet sind, können Eltern, externe Partner und auch der Träger den Prozess leichter mitverfolgen oder an ihm in den Phasen der Eigenarbeit gegebenenfalls teilhaben. Dies ist von besonderer Bedeutung hinsichtlich der nachhaltigen Implementierung von interkultureller und diversitätsbewusster Pädagogik in der Konzeption der Einrichtung, weil dabei

der Blick nicht nur auf die einzelne Fachkraft, sondern auch auf die Struktur und Organisation gerichtet wird.

Um der dargelegten Heterogenität in Teams gerecht zu werden, sollte eine Teamfortbildung sehr individuell und zielgruppenspezifisch ausgerichtet sein und Heterogenität zum Ausgangspunkt sowie als Begründung für die Methodenvielfalt betrachtet werden. Dies wird berücksichtigt, indem innerhalb der Fortbildung unterschiedliche Formate zur Anwendung kommen. Darüber hinaus ist es in der Erwachsenenbildung unerlässlich, hier abwechslungsreiche motivierende, Freude bereitende und spannende Angebote zu machen, damit die Lernenden sich als Persönlichkeiten angesprochen fühlen.

Folgende Materialien sollten zum Arbeiten und zur Dokumentation stets vorhanden sein:

- Moderatorenkoffer, Flipchart-Papier, Wandpapier, kreatives Material
- Digitalkamera, Rechner, Beamer, Lautsprecher
- Literaturliste (z.B. die von WiFF, ergänzt durch relevante Veröffentlichungen aus dem jeweiligen Bundesland)
- (Kurz-)Vorträge und Handouts zu folgenden Wissensbereichen:
 - UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Arbeitsblatt 1)
 - Bildungsgerechtigkeit, sozioökonomische Lebenslagen, soziale Risikolagen (vgl. Arbeitsblatt 2)
 - Recht (Ausländerrecht und Kita-Gesetz je nach Bundesland)
 - Geschichte der Zuwanderung nach 1949
 - Familien, Familienformen.

Als Standards der Dokumentation der Fortbildungstage gelten unter anderem Fotoprotokolle von Wandzeitungen, Flipcharts, Ergebnisprotokolle, die zeitnah an alle Teilnehmenden übermittelt werden. Die Teilnehmenden bzw. das Team übermitteln Entwürfe, Anpassungen und Teilüberarbeitungen der Konzeption an die Referentinnen und Referenten. Diese haben wiederum die Aufgabe, vor der nächsten Einheit Tagesordnung und Themen zuzuschicken. Zum Abschluss entsteht ein Gesamtdossier mit allen Inhalten.

Das Format birgt jedoch auch einige Anforderungen, die von den Referentinnen und Referenten zuvor bedacht werden müssen. Zunächst gilt es, das Wohlbefinden der Gruppe sicherzustellen, denn schließlich befinden sie sich an ihrem Arbeitsplatz und sollen kreativ tätig werden, ihre professionelle Ausrichtung zu einer interkulturellen und diversitätsbewussten Pädagogik (weiter-)entwickeln und ihre beruflichen Routinen überdenken. Räumlichkeiten, Bestuhlung, Catering und Getränke sowie angemessene Pausen sollten so ausgerichtet sein, dass sich Erwachsene wohlfühlen und gerne kreativ lernend Innovation entwickeln.

3.1.6 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers

Zunächst gilt es vorzuschicken, dass das Format der Inhouse-Fortbildung gewählt wurde, damit es nicht der einzelnen in Fortbildung befindlichen Fachkraft überlassen bleibt, den Transfer in die Praxis voranzutreiben und das eigene Team mitzunehmen.

Die Gestaltungsformen des Theorie-Praxis-Transfers ergeben sich aus dem Format mit seinem Prozesscharakter und sind eng mit dem beschriebenen Lehr-Lern-Prozess verknüpft. In seinem Verlauf wechseln sich Phasen der eher theoretischen Bearbeitung mit solchen praktischer Veränderungen im Alltag ab. Dies soll, ebenso wie die Bearbeitung der Themen in der Kindertageseinrichtung selbst, den Transfer erleichtern.

Allerdings kann dies auch besondere Anforderungen mit sich bringen. Der Faktor „*bei uns eh nicht möglich, weil*“ kann schwerwiegend und sehr sichtbar angeführt werden und möglicherweise als Totschlagargument wirken. Um dem präventiv zu begegnen, ist eine Recherche über die Kindertageseinrichtung zielführend, denn es ist immer von einer Varianz hinsichtlich der Motivation der Teammitglieder auszugehen.

Bewahrende Kräfte wirken bei einer Organisationsentwicklung immer sehr stark und lenken durch vermeintlich sachbezogene Argumente von dem Ziel der interkulturell und diversitätsbewussten

Pädagogik ab, die als weitere Herausforderung auch die Reflexion der eigenen Person in den Fokus nimmt. Um bei dem Fachthema zu bleiben und weder in Supervision noch in Stagnation zu münden, sind Vorinformationen für die Referentinnen und Referenten unerlässlich:

- Recherche zur Kindertageseinrichtung, zur Kommune, zum sozialen Nahraum, zur Trägerschaft, Belegung der Einrichtung und Zusammensetzung der Kinder (Alter Geschlecht, Herkunft, soziale Lage, Erstsprachen) sowie zur Besetzung mit Fachkräften (Qualifikation, Herkunft, Geschlecht, Berufsdauer, Funktion);
- Veröffentlichungen der Kindertageseinrichtung (Homepage, Konzeption, Papers) und des Trägers;
- Ermittlung erster Zielvorstellungen der Teilnehmenden, des Teams und des Trägers mittels Vorgespräch;
- Identifizierung möglicher Interessenskonflikte.

Dies ist auch deshalb unerlässlich, um dem doppelten Auftrag der Fortbildung gerecht zu werden, der besagt, dass Fortbildung immer zugleich Veränderung nach sich zieht und dies sowohl auf der Ebene der individuellen Fachkraft sowie auf der Ebene der Organisation selbst. Dies gilt insbesondere, wenn es sich um die Entwicklung oder Fortschreibung einer Konzeption als Gegenstand einer Fortbildung handelt.

3.1.7 Räumliche Gegebenheiten und Ausstattung

Der Ort ist die Kindertageseinrichtung selbst, die somit den Raum für die Inhouse-Fortbildung darstellt. Es empfiehlt sich, die räumlichen Gegebenheiten vorher zu besichtigen, um sicherzustellen, dass Erwachsene in den Räumlichkeiten gut arbeiten können – beispielsweise ausreichend hohe Stühle zur Verfügung stehen oder die Information, ob Moderationsmaterial, Flipchart und anderes vorhanden sind bzw. von den Referentinnen und Referenten mitgebracht werden müssen.

3.1.8 Vorschläge für Reader-Texte und Hinweise auf verwendete Materialien

Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. München

Elschenbroich, Donata/Schweitzer, Otto (2008) Glückskekse. Videofilm. Farbe. 30 Minuten. Bezug: www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=43&Jump1=RECHTS&Jump2=L1&EXTRALIT=%3CB%3E+Filmliste%3C%2FB%3E oder: donata.elschenbroich@t-online.de

Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2004): Konzepte und Strategien der Netzwerkarbeit. Fachtagung im Rahmen des Bundesmodellprogramms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“. Tagungsdokumentation. www.entimon.de/content/e2/e503/e764/Reader_Netzworkearbeit.pdf (19.02.2012)

Diller, Angelika (o.J.) Netzwerke schaffen – Rahmenbedingungen und Voraussetzungen interinstitutioneller Kooperationsprozesse. Schriftliche Fassung eines Referats. cgi.dji.de/dasdji/gespraeche/0705/diller_netzwerke.pdf (19.02.2012)

Groot-Wilken, Bernd (2009): Konzeptionsentwicklung in der Kita – vorbereiten, planen, durchführen. Freiburg im Breisgau

Handschuk, Sabine/Klawe, Willy (2010): Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit – Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Weinheim/München

Hahn, Stefani/Henkys, Barbara (2004): Eine Anti-Bias-Umgebung schaffen. (Arbeitsmaterial 3). www.kinderwelten.net/pdf/22_anti_bias_umgebung.pdf

Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. WiFF Expertisen, Band 1. München. www.weiter

bildungsinitiative.de/fileadmin/download/wiff_janssen_langfassung_final.pdf

Klawe Willy (1995): Institutionelle Kooperation und Vernetzung im Alltag der Kita. In: Krenz, Armin (Hrsg.): Handbuch für Erzieherinnen. München. www.shnetz.de/klawe/archiv/Netzwerk%20und%20Sozialraum/Institutionelle_Kooperation_und_Vernetzung_in_der_Kita.pdf

Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia (2007): Bildungs- und Lerngeschichten – Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin (mit DVD)

Sulzer, Annika (2013) Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen – Anforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34. München
Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualitätsanforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München

Internetquellen

Zu den Handreichungen des Projektes Kinderwelten:

www.kinderwelten.net/pdf/23_vorurteilsb_umbildung_erkennen.pdf (03.04.2012)

Zur Konzeptentwicklung:

Ludger Pesch: Einiges über Konzeptentwicklung. www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/pesch__konzeptionsentwicklung.pdf#search=%22Einiges%20%C3%BCber%20Konzeptionsentwicklung%22 (19.02.2012)

Zum Konzept und zur Organisationsentwicklung in der Kindertageseinrichtung:

www.kindergartenpaedagogik.de/1361.html (19.02.2012)

Erste Informationen zur SWOT-Analyse:

de.wikipedia.org/wiki/SWOT-Analyse (19.02.2012)

3.1.9 Zu erwerbende Kompetenzen

Wissen ist eine Säule, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* sind die drei weiteren Säulen der kompetenzorientierten Fortbildung. Aus der gesamten Matrix zum Thema wird für diese Fortbildung (wie oben bereits ausgeführt) der Schwerpunkt auf die *Konzeptentwicklung* einer Kindertageseinrichtung gelegt. Entsprechend wird eine Auswahl aus allen Items getroffen, die im Folgenden zur Übersicht aufgeführt werden. Aus folgenden Kapiteln wurden sie ausgewählt:

- A 1: An der Ausarbeitung bzw. Weiterentwicklung einer Konzeption (und ihrer Umsetzung) aktiv mitwirken
- A 2: Kooperationen und Vernetzung diversitätsbewusst gestalten (vgl. zur Kooperation und Vernetzung am Übergang Kindertageseinrichtung – Schule)
- A 5: Zusammenarbeit im Team gestalten.⁶

⁶ Der Bereich der QM-Systeme wird hier ausgeklammert, weil er sich als zu trägerspezifisch und zu abstrakt erweist.

Teil 1

Erster und Zweiter Fortbildungstag mit Praxisphase 1

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>A1 An der Ausarbeitung bzw. Weiterentwicklung einer Konzeption (und ihrer Umsetzung) aktiv mitwirken</h3>			
<p>Die fröhpädagogische Fachkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... berücksichtigt die Heterogenität von Personen (mit Migrationshintergrund) und deren Mehrfachzugehörigkeiten bei der Erstellung der Einrichtungskonzeption. ... kennt die <i>UN-Kinderrechtskonvention</i>. ... weiß, dass sich die Persönlichkeit <i>aller</i> Kinder entlang vielfacher Differenzlinien entwickelt (z.B. Alter; Geschlecht, sozioökonomische Lage, körperliche Fähigkeiten, Ethnizität, Religion, Weltanschauung). ... weiß um den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. ... kennt die Ursachen für Bildungsbenachteiligung. 	<ul style="list-style-type: none"> ... kann interkulturelle und diversitätswusste Ansätze (nach Leitlinien der Inklusion) methodisch umsetzen. ... setzt sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Leitbild enthält. ... stimmt die Rahmenbedingungen in der Einrichtung mit den Bedarfen von Eltern und Kindern ab. ... prüft die materielle Ausstattung der Einrichtung entsprechend der Konzeption. 	<p>... beteiligt sich zusammen mit der Leitung und anderen Teammitgliedern an der inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung.</p>	<p>... reflektiert kontinuierlich das eigene Bild einer „guten Einrichtung“ vor dem Hintergrund gesellschaftlich- und adressatenspezifischer Erwartungen an diese (vgl. Kompetenzprofil Sprachliche Bildung, S. 142).</p> <p>... ist aufmerksam in Bezug auf Teilhabebarrrieren und Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in der eigenen Einrichtung.</p>

Teil 2

Dritter Fortbildungstag mit Praxisphase 2

Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
<p>A 5 Zusammenarbeit im Team gestalten (Grundlage sind die unter A 1 aufgeführten Kompetenzen, die für eine Zusammenarbeit im Team an dieser Stelle spezifiziert werden)</p>				
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>				
<p>... unterstützt und interessiert sich für mehrsprachige Kompetenzen im Team, und nutzt diese auch.</p>	<p>... initiiert Kooperationen zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.</p> <p>... nimmt aktiv an Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektiert den Austausch mit den Teammitgliedern.</p> <p>... klärt informelle ethnozentrische Arbeitsteilungen zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.</p>	<p>... reflektiert eigene ethnisierende oder stereotypisierende Deutungsmuster.</p> <p>... reflektiert die Anforderungen, die sich aus der Heterogenität des Teams ergeben und kann die eigene Position im Team reflektieren.</p>	<p>+</p> <p>... setzt sich gegenüber dem Träger für eine sprachlich und kulturell heterogene Zusammensetzung des Teams ein.</p>	<p>+</p> <p>... reflektiert kontinuierlich die Prozesse von Ausgrenzung, Normalisierung und Dominanz im Team.</p>
<p>... nutzt die Ressourcen ihres heterogenen Teams für eine inklusive und diversitätsbewusste Pädagogik.</p>			<p>+</p>	<p>+</p>
<p>bedeutet vertiefte Kompetenz, die – zusätzlich zu den Basiskompetenzen – für die Anleitung von Kolleginnen/Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern erforderlich ist.</p>				

Teil 3 Vierter Fortbildungstag

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>A2 Kooperationen und Vernetzung diversitätsbewusst gestalten</h3>			
<p>Die frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt Instrumente zur Dokumentation von Kooperationsprozessen.</p> <p>... kennt familienergänzende und familienunterstützende Institutionen, Verbände und Vereine sowie migrationspezifische Dienste, Elternvereine, Migrantenorganisationen und deren Funktionen.</p> <p>... kennt Ansprechpartner für Anliegen der Einrichtung/Fachkräfte einerseits und Eltern/Kinder andererseits.</p>	<p>... eignet sich Wissen über mögliche Kooperationspartner an.</p> <p>... kann bedarfsorientiert Kooperationsangebote aushandeln.</p>	<p>... bringt thematisches und fallbezogenes Wissen über Kooperation reflexiv im Team ein.</p> <p>... bezieht Eltern und Kinder als Adressaten in die Gestaltung von Kooperation und Vernetzung mit ein.</p>	<p>... reflektiert die eigene Position (im Kooperationsprozess) und identifiziert persönliche Barrieren.</p> <p>... reflektiert die eigenen Erwartungen an Kooperationen.</p>

3.1.10 Ablaufplan

Die Arbeitsmaterialien sind online unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion abrufbar.

Erster Tag: Beginn und Grundlagen

Zu erwerbende Kompetenz	Thema/Phase	Ablauf – Methode – Sozialform	Didaktischer Kommentar	Material / Medien	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung					
	Vorstellung der Referentin/des Referenten (R) Vorstellung der Tagesordnung – zunächst formal		Rückfragen sind gewünscht und werden erfragt! Ergänzungen sind willkommen, können aber eventuell erst am folgenden Tag berücksichtigt werden.	Tagesordnung für zwei Tage	10–15
Warm-up					
// <i>Sozialkompetenz</i> // Die Teilnehmenden (TN) beteiligen sich zusammen mit der Leitung und anderen Teammitgliedern an der inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Einrichtung.	Einstieg in das Thema mit: Das Traumhaus (vgl.: Handschuck/Klawe 2010: S. 166, indem sie/er die Geschichte ihres/seines Vornamens erzählt)	Alle TN malen ihr Traumhaus, ihre Traumkindertageseinrichtung. Alle Bilder werden in der Gesamtgruppe zu einer Collage auf einer Plakatwand zusammengefügt.	Erste Sensibilisierung zum Thema: Das Team konzentriert sich auf sich, der Fokus wird weg gelenkt vom Alltag mit den Kindern hin zu Mitgliedern des Teams. Man hat Zeit, sich selbst wahrzunehmen – besonders wichtig bei Inhouse-Fortbildungen!	Plakatwand Papier Bunte Stifte	30–40

Zu erwerbende Kompetenz	Thema/Phase	Ablauf – Methode – Sozialform	Didaktischer Kommentar	Material / Medien	Zeit (in Min.)
// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN berücksichtigen die Heterogenität von Personen (mit Migrationshintergrund) und deren Mehrfachzugehörigkeit bei der Erstellung der Konzeption.	Mein Bild vom Kind – unser Bild vom Kind	Nach dem Einstieg leitet R anhand des Verteilens der Bilder zu der Zielgruppe „Kind“ über, indem das Team aufgefordert wird, sich eine der verdeckten Bilder zu nehmen, dem Kind einen Namen zu geben und eine Aussage zu dem betrachteten Kind zu machen. Die TN pinnen „ihr“ Bild vom Kind an eine Pinnwand und erzählen.	Wichtig ist es hierbei, Regeln einzuführen: 1. Nur aktive Verben hinsichtlich der Tätigkeit des Kindes benutzen 2. Nur beschreibende Aussagen über das Kind machen 3. Vermutungen und Hypothesen über das Kind als solche klar formulieren.	Ein Satz laminiertes Kinderbilder aus der CD „Lerngeschichten“ (vgl. Literaturangabe) Gesprächskreis Stuhlkreis	30–45
Kaffeepause					
// <i>Wissen</i> // ... kennt die <i>UN-Kinderrechtskonvention</i>	<i>UN Konvention der Rechte der Kinder</i>	Fachvortrag von R (vgl. Arbeitsmaterial 1) Rückfragen Diskussion	Rückfragen sind gewünscht. Werden Fälle vorgebracht, kommen sie als Fallbesprechungen in den Themenspeicher.	Rechner, Beamer Flipchart für den Themenspeicher Arbeitsmaterial 1	45
// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN nehmen aktiv an Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektieren den Austausch mit den Teammitgliedern.	Zielvorstellungen der TN Motivation erkennen	Kartenabfrage Clustern nach Themen auf Wandzeitungen unter Einbindung der TN		Moderatorenkoffer Wandzeitungen <i>UN-Kinderrechtskonvention</i> als Text (Handouts)	30

Zu erwerbende Kompetenz	Thema/Phase	Ablauf – Methode – Sozialform	Didaktischer Kommentar	Material / Medien	Zeit (in Min.)
Mittagspause					
<i>// Fertigkeiten //</i> Die TN setzen sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungs-kritisches Leitbild enthält.	Konzeption der Kindertageseinrichtung auf die Querdimension der interkulturellen und diversitätsbewussten Pädagogik hin kritisch überprüfen.	Kleingruppenarbeit analog des Aufbaus der Konzeption und entlang den Vorlieben der TN	R begleitet die Kleingruppen aktiv.	Ausreichende Anzahl der Konzeptionen Metaplankärtchen in den Farben der Gruppen Themenwolken von R beschriftet	60 45
Kaffeepause					
s.o.	s.o.	Bericht der Gruppen Zusammenfassung	Durch R	Pinnwände Wandzeitungen Klebestifte	15 45
Auswertung Erster Tag Ausblick auf Zweiten Tag					
Blitzlicht					
30 +++					
Eventuell: Gemeinsames Abendessen					

Zweiter Tag: Vertiefung und Aufgaben für das erste Intervall der Eigenarbeit

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
Begrüßung und Warm-up					
// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren eigene ethnizierende oder stereotypisierende Deutungsmuster.	<i>Eigene kulturelle Einbettung</i>	Übung „Albatros“ (vgl. Handschuck/Klawe 2010, S. 124)	Hier ist es zunächst wichtig, die Ergebnisse der ersten Eigenar- beitsphase zu würdigen. Erst danach findet die Übung statt.		30
// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN setzen sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungs- kritisches Leitbild enthält.	Gemeinsame Zieldefini- tion erarbeiten	Gesprächskreis und mind- mapping	Es ist Wert auf die Gesprächs- führung zu legen. Alle sollten aktiv teilnehmen, Widerstände müssen ausgeräumt werden. Zugleich sind parallel alle Ergeb- nisse durch R zu visualisieren und zu dokumentieren.	Visualisierte Ergeb- nisse des Vortages Ideal: zusätzlich Foto- protokoll des Ersten Tages für alle Wandzeitung	60
Kaffeepause					
// <i>Wissen</i> // Die TN wissen um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Migra- tionshintergrund und Bildungserfolg; sie kennen die Ursachen für Bildungs- benachteiligung.	Bildungsgerechtigkeit	Fachvortrag R (vgl. Arbeitsmaterial 2) Rückfragen Diskussion	Rückfragen sind gewünscht. Wenn Fälle vorgebracht werden, kommen sie als Fallbesprechun- gen in den Themenspeicher.	Rechner, Beamer Handout Flipchart für den Themenspeicher Arbeitsmaterial 2	45

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN sind aufmerksam in Bezug auf Teilhabebar- rieren und Mechanismen institutioneller Diskrimi- nierung von Kindern und Familien mit Migrations- hintergrund in der eige- nen Einrichtung.	Kinder und Familien in unserer Kindertagesein- richtung	Diskussion	Analyse der Belegung Bearbeitung des Themenspei- chers	Themenspeicher Flipchart	45
Mittagspause					
Die TN setzen sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungs- kritisches Leitbild enthält.	Gemeinsame Zieldefini- tion erarbeiten – Fortset- zung und Konkretisie- rung Ebenen: – Träger – Kindertageseinrichtung – Team – Kinder – Eltern – Vernetzung	Gesprächskreis	Es ist Wert auf die Gesprächsfüh- rung zu legen. Alle sollten aktiv beteiligt sein, niemand darf zurückbleiben, Widerstände müssen ausgeräumt werden. Zugleich sind parallel alle Ergeb- nisse durch R zu formulieren und zu dokumentieren.	Mindmap des Vormittags Flipchart	45
Kaffeepause					
15					

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
Abschluss der ersten Einheit	Elschenbroich, Dona- ta/Schweitzer, Otto: Glückskekse. Film (Video/DVD) 30 Minuten.	Visualisierung des Zieles mittels Film Gespräch			45
Auswertung: beispielsweise mittels der Methode „Fieberkurve“ Materialübergabe und Terminvereinbarungen					

Erste Praxisphase

Das Team wird in drei Arbeitsgruppen aufgeteilt, die parallel arbeiten. Für den Austausch der Gruppen untereinander dienen die regulären Teamsitzungen in der Kindertageseinrichtung.

Die Teilnehmenden erhalten folgende Materialien:

- WiFF-Expertise „Kulturelle Heterogenität in Kitas: Anforderungen an die Fachkräfte“ von Annika Sulzer
- Literaturliste
- Dokumentation der ersten Fortbildungseinheit inklusive Zeitleiste und folgende Aufgabenstellungen:

Schritt 1

Arbeitsgruppe 1: Bestandsaufnahme

Aufgaben:

- Fotos aus allen relevanten Bereichen des Hauses machen und in eine Teamsitzung einbringen
- Anhand des Arbeitsmaterials³ HAHN & HENKYS: EINE ANTI-BIAS-UMGEBUNG SCHAFFEN besprechen.

Schritt 2

Arbeitsgruppe 2: Feststellung des Entwicklungsbedarfs

Aufgaben:

- Was soll *sofort* (binnen eines Monats) *demnächst* (in den kommenden sechs Monaten) und *später* (innerhalb eines Jahres) geändert werden?
- To-do-Liste in einer Teamsitzung erstellen: Wer macht was, wann, womit, mit wem? Memo: Kinder beteiligen!

Schritt 3

Arbeitsgruppe 3:⁷ Dokumentation

Aufgabe:

- Alle Ergebnisse dokumentieren und der Referentin/dem Referenten termingerecht übermitteln.

Wichtig: Die Leitungsebene der Kindertageseinrichtung bildet eine eigene AG. Sie muss den Prozess steuern, Zeit und Raum einplanen, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motivieren, den Träger sowie den Elternbeirat informieren, einbinden und den Überblick behalten.

Gegebenenfalls steht dieser Gruppe die Referentin/der Referent beratend zur Seite.

Folgende Fertigkeiten werden im ersten Intervall der Eigenarbeit entwickelt:

- ... interessiert sich für mehrsprachige Kompetenzen im Team, unterstützt und nutzt diese.
- ... stimmt die Rahmenbedingungen in der Einrichtung mit den Bedarfen von Eltern und Kindern ab, beispielsweise über mehrsprachiges Informations- und Spielmaterial.
- ... prüft die materielle Ausstattung der Einrichtung entsprechend der Konzeption.
- ... kann interkulturelle und diversitätsbewusste Ansätze (nach Leitlinien der Inklusion) methodisch umsetzen.

Folgende Sozialkompetenzen werden dabei entwickelt:

- ... nimmt aktiv an Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektiert den Austausch mit den Teammitgliedern.
- ... setzt sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Leitbild enthält.

Anmerkung

Die Kompetenzen hinsichtlich der Teamentwicklung und Zusammenarbeit entfalten sich entlang auf einer impliziten zweiten Ebene der konkreten Arbeit an der Konzeption und im Prozess der Veränderung der Kindertageseinrichtung zu einer interkulturell und diversitätsbewussten Einrichtung.

⁷ www.kinderwelten.net/pdf/22_anti_bias_umgebung.pdf (06.06.2012).

Dritter Tag: Team und Konzeptentwicklung

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung					
// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN nehmen aktiv an den Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektieren den Austausch mit den Teammitgliedern.	Lernumgebung gestalten	Präsentation der AG (n: 1 bis 3)	Visualisierung für alle erforderlich Methoden variabel	(Foto-)Dokumentationen des Teams	15 45
// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren kontinuierlich das eigene Bild einer „guten Einrichtung“ vor dem Hintergrund gesellschaftlich- und adressatenspezifischer Erwartungen an diese (vgl. Kompetenzprofil Sprachliche Bildung, S. 142)	Teambildung: Bestandsaufnahme bei den einzelnen Fachkräften	Kartenabfrage Diskussion	Alle schreiben frei und individuell ihre Antworten auf die Karten. Es werden keine Themen vorgegeben. Leitfragen: – Was war bei der bisherigen Konzeptarbeit im ersten Intervall sehr positiv? = grüne Karte – Was war verbesserungswürdig, aber alles in allem akzeptabel? = gelbe Karte – Was bedarf dringend der Bearbeitung? = rote Karte R sortiert die Karten dann nach Themen an den Pinnwänden und spiegelt so den Befund, „wo der Schuh drückt“!	Metaplankärtchen in Ampelfarben für alle Teilnehmenden Pinnwand mit Wandzeitung bespannt Klebestifte	45

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
Kaffeepause					
// <i>Wissen</i> // Die TN wissen, dass sich die Persönlichkeit <i>aller</i> Kinder entlang vielfacher Differenzlinien entwickelt (z. B.: Alter, Geschlecht, sozioökonomische Lage, körperliche Fähigkeiten, Ethnizität, Religion, Weltanschauung). // <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren kontinuierlich das eigene Bild einer „guten Einrichtung“ vor dem Hintergrund gesellschaftlich- und adressatenspezifischer Erwartungen an diese (vgl. Kompetenzprofil Sprachliche Bildung, S. 142)	Der Ansatz der inklusiven und diversitätsbewussten Pädagogik	Fachvortrag von R	Ist von R angepasst an den Bedarf des Teams zu erstellen. Die Grundlage dazu bildet die Expertise von Annika Sulzer.	Rechner Beamer Handout Flipchart für den Themenspeicher	30 45
Mittagspause					

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN initiieren Kooperationen zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> // ... nimmt aktiv an Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektiert den Austausch mit den Teammitgliedern.</p>	<p>Konzeptfortschreibung Erste Schritte</p>	<p>Schreibwerkstatt in Kleingruppenarbeit</p>	<p>Es werden Gruppen zu folgenden möglichen Themen gebildet:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pädagogische Ziele und Prinzipien – Unser Bild vom Kind, unsere Vorstellung von Bildung – Orientierung an interkultureller und diversitätsbewusster Pädagogik – Pädagogische Handlungselemente – Rolle als Erzieherin/Erzieher – Raumgestaltung – Zusammenarbeit mit Eltern. <p>Je nach Teamgröße können nicht alle Themen bearbeitet werden. Die verbleibenden werden in das zweite Intervall der Eigenarbeit vertagt.</p>	<p>Gesetzliche Grundlage Landesspezifisches Curriculum „Alte“ Konzeption der Kindertageseinrichtung Je AG: ein Rechner ein Beamer ein Drucker</p>	<p>Insg. 100</p>
Kaffeepause (die Gruppen entscheiden selbst, wann und wie)					
s.o.	Fortsetzung	Schreibwerkstatt			20
Auswertung mittels SWOT-Analyse Bildung der AGn Verabschiedung					
30					

Zweite Praxisphase

Auch in dieser Phase werden wieder drei parallel arbeitende Arbeitsgruppen benötigt. Es stellt sich die Frage, ob die Arbeitsgruppen der Ersten Praxisphase weiterbestehen oder neu gegründet werden. Dies sollte mit dem Team besprochen und vereinbart werden.

Die AGs erhalten folgende Arbeitsaufträge:

Arbeitsgruppe 1: Redaktion/ Konzeptfortschreibung

Aufgaben:

- Fortsetzung der Schreibwerkstatt, die Ergebnisse in eine Teamsitzung einbringen und zur Diskussion stellen.
- Alle Ergebnisse dokumentieren und der Referentin/dem Referenten termingerecht übermitteln.

Arbeitsgruppe 2: Raum und Material

Aufgaben:

- To-do-Liste in einer Teamsitzung erstellen: Wer macht was, wann, womit, mit wem?
- Memo: Kinder beteiligen!
- Implementierung einer interkulturell mehrsprachigen und diversitätsbewussten Eltern-Kind-Bibliothek zur Literacy-Erziehung – erste Schritte.
- Alle Ergebnisse dokumentieren und der Referentin/dem Referenten termingerecht übermitteln.

Arbeitsgruppe 3: Analysegruppe zur Kooperation mit Eltern und externen Partner

Aufgaben:

- Bestehende Kooperationen sichten, dokumentieren und im Team zur Diskussion stellen.
- Alle Ergebnisse dokumentieren und der Referentin bzw. dem Referenten termingerecht übermitteln.

Wichtig: Die Leitungsebene der Kindertageseinrichtung bildet eine eigene AG. Sie muss den Prozess steuern, Zeit und Raum einplanen, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motivieren, den Träger sowie den Elternbeirat informieren und einbinden – und vor allem den Überblick behalten.

Gegebenenfalls steht dieser Gruppe die Referentin/der Referent beratend zu Seite.

Folgende Fertigkeiten werden in der „Kita Leitungs-AG“ entwickelt:

- ... nutzt die Ressourcen ihres heterogenen Teams für eine inklusive und diversitätsbewusste Pädagogik.

Folgende Sozialkompetenzen werden dabei entwickelt:

- ... setzt sich gegenüber dem Träger für eine sprachliche und kulturell heterogene Zusammensetzung des Teams ein.
- ... setzt sich dafür ein, dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Leitbild enthält.

Folgende Selbstkompetenzen werden dabei entwickelt:

- ... reflektiert kontinuierlich die Prozesse von Ausgrenzung, Normalisierung und Dominanz im Team.

Folgende Fertigkeiten werden im Team entwickelt:

- ... interessiert sich für mehrsprachige Kompetenzen im Team, unterstützt und nutzt diese.
- ... stimmt die Rahmenbedingungen in der Einrichtung mit den Bedarfen von Eltern und Kindern ab, beispielsweise über mehrsprachiges Informations- und Spielmaterial.
- ... prüft die materielle Ausstattung der Einrichtung entsprechend der Konzeption.

Folgende Sozialkompetenzen werden dabei entwickelt:

- ... nimmt aktiv an den Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektiert den Austausch mit den Teammitgliedern.
- ... bringt thematisches und fallbezogenes Wissen über Kooperation reflexiv im Team ein.
- ... implementiert Kooperation und Vernetzung im Einrichtungskonzept.
- ... bezieht Eltern und Kinder als Adressaten in die Gestaltung von Kooperation und Vernetzung mit ein.

Folgende Selbstkompetenzen werden dabei entwickelt:

- ... klärt informelle ethnozentrische Arbeitsteilungen zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.
- ... reflektiert die Anforderungen, die sich aus der Heterogenität des Teams ergeben und kann die eigene Position im Team reflektieren.

Vierter Tag: Netzwerk und Ausblick

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung – Warm-up					
	Netzwerken	Übung	Die TN stehen im Kreis und werfen sich ein Wollknäuel zu; so entsteht Schritt für Schritt ein Netz und das Thema des Tages ist begreifbar.	Ein dicker farbiger Wollknäuel mit nicht zu feinem Faden	20
// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN nehmen aktiv an den Prozessen der Teamentwicklung teil und reflektieren den Austausch mit den Teammitgliedern.	Lernumgebung gestalten	Präsentation der AGn 1 bis 3 Diskussion	Visualisierung für alle erforderlich Methoden variabel	(Foto-)Dokumentationen des Teams	60
Kaffeepause					
					30

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>Die TN kennen Instrumente zur Dokumentation von Kooperationsprozessen.</p> <p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>Die TN kennen familienergänzende und familienunterstützende Institutionen, Verbände und Vereine sowie migrationspezifische Dienste, Elternvereine und Migrantenorganisationen und deren Funktionen.</p>	<p>Netzwerkarbeit in der Kindertageseinrichtung</p>	<p>Fachvortrag von R Diskussion</p>	<p>Ist von R angepasst an den Bedarf des Teams zu erstellen.</p> <p>Die Grundlage bilden Diller (o. J.) und Klawe (1995) (vgl. Kap. 3.1.8).</p>	<p>Rechner Beamer Handout Flipchart für den Themenspeicher</p>	<p>45</p>
<p>Die TN kennen Ansprechpartner für Anliegen der Einrichtung/Fachkräfte einerseits und Eltern/Kinder andererseits.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN können bedarfsorientiert Kooperationsangebote aushandeln (+Kompetenz).</p>	<p>Erarbeitung des Netzwerkes der Kindertageseinrichtung</p>	<p>Mögliche Methode: Mindmapping</p>		<p>Wandzeitung</p>	<p>45</p>
Mittagspause					60

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN können bedarfsorientiert Kooperationsangebote aushandeln (+Kompetenz).</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN eignen sich Wissen über mögliche Kooperationspartner an.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN bringen thematisches und fallbezogenes Wissen über Kooperation reflexiv im Team ein.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren die eigene Position (im Kooperationsprozess) und identifizieren persönliche Barrieren.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren die eigenen Erwartungen an Kooperationen.</p>	<p>Workshop AG1: Fortschreibung/Erstellung der Konzeption</p> <p>Workshop AG2: Umsetzung in die Praxis: Einrichten einer diversitäts-bewussten Eltern-Kind-Bibliothek</p>	<p>Es werden zwei Kleingruppen gebildet, denen je ein Thema zugeordnet wird.</p> <p>Die AG1 schreibt konkret an der Konzeption, während die AG 2 konkret einen Handlungsplan/Projektplan zum Thema erstellt: Netzwerken für unsere neu einzurichtende Kinder- und Elternbibliothek.</p>	<p>AG1: Schreibwerkstatt</p> <p>AG2: Alle Netzwerken für unsere Literacy-Bibliothek</p> <p>Brainstorming</p>	<p>AG1: Alle bereits erarbeiteten oder überarbeiteten Teile der Konzeption</p> <p>Protokolle/Mitschriften</p> <p>Rechner</p> <p>AG2: Alle bereits erarbeiteten und dokumentierten Praxisbausteine</p> <p>Schreibmaterial oder Rechner</p> <p>Metaplan-Material des Vormittags</p>	45
Kaffeepause					15

Wissen Fertigkeiten Sozialkompetenz Selbstkompetenz	Thema	Methode – Ablauf – Setting	Didaktischer Kommentar	Material Medien	Zeit (in Min.)
Zusammenfassung	Rückblick auf die Entwicklung des Jahres	Visualisierung auf Flipcharts	R hat die Aufgabe, aufgrund der Dokumentation des gesamten letzten Jahres die erzielten Fortschritte und Ergebnisse darzulegen, gelungene Problemlösungen darzustellen sowie Hinweise auf ungelöste Aufgaben zu geben.		60
Abschluss der Fortbildung – Auswertung – Ausblick – Dank					
		Variabel			
30					

3.1.11 Arbeitsmaterialien

Arbeitsmaterial 1:

Die Rechte der Kinder

Normative, Bildungspolitische und Handlungsbegleitende Aspekte in der Pädagogik der Kindheit

Bertolt Brecht Was ein Kind gesagt bekommt

Der liebe Gott sieht alles.
Man spart für den Fall eines Falles.
Die werden nichts, die nichts taugen.
Schmökern ist schlecht für die Augen.
Kohlentragen stärkt die Glieder.
Die schöne Kinderzeit, die kommt nicht wieder.
Man lacht nicht über ein Gebrechen.
Du sollst Erwachsenen nicht widersprechen.
Man greift nicht zuerst in die Schüssel bei Tisch.
Sonntagsspaziergang macht frisch.
Zum Alter ist man ehrerbötig.
Süßigkeiten sind für den Körper nicht nötig.
Kartoffeln sind gesund.
Ein Kind hält den Mund.

Kernpunkte der UN-KRK

Artikel 2

[Achtung der Kindesrechte; Diskriminierungsverbot]

- (1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.
- (2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormundes oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

Kernpunkte der UN-KRK

Artikel 3

[Wohl des Kindes]

- (1) Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.
- (2) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen.
- (3) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.

Kernpunkte der UN-KRK

Artikel 28

[Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung]

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere
 - a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
 - b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemein bildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
 - c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
 - d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
 - e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

...

Kernpunkte der UN-KRK

Artikel 29

[Bildungsziele; Bildungseinrichtungen]

- (1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,
 - a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
 - b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
 - c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
 - d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
 - e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

...

Kernpunkte der UN-KRK

Triple-P-Model, eingebettet zwischen Art. 6 und 44 der KRK

- Protection – Provision – Participation
- Problematik der Einteilung
- Recht des Kindes auf Beteiligung
- Recht des Kindes auf Identität
- Recht des Kindes auf Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung

Problemstellungen

- Soziale Lage und Kinderarmut
- Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit
- Einwanderung und Asyl
- Partizipation

Kinderrechte in Deutschland – Kommentar von unicef

„Kinderarmut:

In Deutschland leben 2,6 Millionen Kinder auf Sozialhilfeniveau, das ist fast jedes sechste Kind. In allen Industrieländern ist seit den 1990er Jahren der Anteil der Kinder, denen weniger als die Hälfte des Durchschnittseinkommens zur Verfügung steht, gestiegen – in Deutschland mit am stärksten. Kinder haben in Deutschland ein höheres Armutsrisiko als Erwachsene. Immer häufiger bleiben benachteiligte Kinder in isolierten Wohnvierteln unter sich, ohne gute Schulen und ausreichende soziale Unterstützung.

Fehlende Bildungschancen:

Der Bildungsstand der Eltern entscheidet in Deutschland stärker als in den meisten Industrienationen über die Schullaufbahn und den Bildungserfolg. Kinder armer Familien haben häufiger Schulprobleme und schlechtere Chancen auf eine gute Ausbildung. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie nur unzureichend Lesen und Schreiben lernen, ist dreimal so hoch wie bei ihren Altersgenossen aus besser gestellten Elternhäusern. 40 Prozent der Heranwachsenden ohne beruflichen Abschluss sind ausländischer Herkunft.

Flüchtlingskinder:

Besonders schwierig ist die Situation für Kinder, die als Flüchtlinge in Deutschland leben. Flüchtlinge ohne gesicherten Aufenthaltsstatus haben nur eingeschränkt Zugang zu ärztlicher Behandlung. Der Schulbesuch und der Beginn einer Berufsausbildung werden ihnen schwer oder gar unmöglich gemacht. Schon 16-Jährige werden wie Erwachsene behandelt und zum Beispiel in Abschiebehaft genommen.

Kinderrechte in Deutschland – Kommentar von unicef

Gewalt gegen Kinder:

Seit 2000 ist das Recht auf gewaltfreie Erziehung im Grundgesetz festgeschrieben. Trotzdem werden jedes Jahr rund 150.000 Kinder unter 15 von ihren Eltern körperlich misshandelt. UNICEF geht davon aus, dass in Deutschland jede Woche zwei Kinder an den Folgen von Misshandlungen und Vernachlässigung sterben. Laut Kriminalstatistik werden jedes Jahr rund 20.000 Fälle von sexuellem Missbrauch angezeigt. Die Dunkelziffer wird viermal so hoch geschätzt.

Kommerzielle sexuelle Ausbeutung:

Deutschland ist ein Markt für internationale Kinderhändler und Kinderpornographie. Aufsehen erregten Recherchen von UNICEF, die Kinderprostitution im deutsch-tschechischen Grenzgebiet dokumentieren. UNICEF fordert seit Jahren von der Bundesregierung, die Datenlage mit einem „Lagebild Kinderhandel“ zu verbessern und die internationale Verfolgung der Täter zu intensivieren.

Keine verlässliche Lebensumwelt:

Deutschland ist eines der „kinderärmsten“ Länder. Auf ein Kind kommen 4,4 Erwachsene. Investitionen in das Wohl der Kinder haben trotz der Debatte um die Zukunftsfähigkeit der deutschen Gesellschaft keinen Vorrang. Das zeigte 2007 ein UNICEF-Vergleich unter 21 Industrieländern. Demnach ist Deutschland bei der Aufgabe, verlässliche Lebensumwelten für Kinder zu schaffen, nur Mittelmaß. Bei der Bereitschaft, in die frühkindliche Bildung zu investieren, ist Deutschland sogar Schlusslicht im internationalen Vergleich.“

Aktionsbündnis Kinderrechte fordert zum Jahrestag der UN-Konvention

„Dringend notwendig sind nach der Rücknahme der Vorbehaltserklärung zur UN-Kinderrechtskonvention jetzt vor allem gesetzliche Anpassungen im Ausländer-, Asyl- und Sozialrecht. Obwohl gerade sie besonderen Schutz und Fürsorge brauchen, wachsen viele der bis zu 300.000 Flüchtlingskinder unter inakzeptablen Lebensbedingungen auf. Viele leben ständig in der Sorge, dass sie oder ihre Eltern abgeschoben werden, und ohne Zugang zu Freizeit-, Spiel- oder Ausbildungsmöglichkeiten. Flüchtlingskinder über 16 Jahren werden in einem für sie unverständlichen Asylverfahren wie Erwachsene behandelt. Eine umfassende medizinische und psychologische Versorgung bleibt ausgerechnet den oft chronisch erkrankten Flüchtlingen verwehrt. **Das Aktionsbündnis fordert die Bundesregierung daher auf, die Konsequenzen aus der Rücknahme zu ziehen und die Änderungen schnellstmöglich auf den Weg zu bringen.**“

Pädagogische Ansätze

- Strukturelle und konzeptionelle Ansätze im Feld der Kindertageseinrichtungen
- Kinderkonferenzen, Mitbestimmung und Beteiligung
- Bemposta

Was ist ein tragfähiges Modell oder was sind Eckpunkte einer Konzeption?

Fazit

- Kinderrechte als Auftrag und Verpflichtung der Erwachsenen
- Kinderrechte im Bewusstsein der Kinder
- Kinderrechte als integraler Bestandteil ihres Alltags
- Befähigung der Kinder zur Inanspruchnahme der Kinderrechte
- Kinderrechte als von Kindern weiter zu gestaltende Rechte

Literatur

- Lechner, Helmut (2010): Kinderrechte, Kinderarbeit, Armut und Bildungsgerechtigkeit. In: Elsen, Susanne/Weber Klaus (Hrsg.): Aktiv für Kinderrechte. München 2010, S. 63–76
- Steindorff-Classen, Carolina (2010): Kinder haben Rechte – 20 Jahre UN-Kinderrechtskommission. In: Elsen, Susanne/Weber Klaus (Hrsg.): Aktiv für Kinderrechte. München 2010, S. 11–30
- Voort, Dörte van der (2001): Die Rechte der Kinder in unseren Kindertagesstätten – Plädoyer für eine pädagogische Praxis. In: Güthoff, Friedhelm/Sünker, Heinz (Hrsg.): Handbuch Kinderrechte – Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster
- Schmidtke, Hans-Peter (1998): Bemposta – ein spanischer Traum. Die spanische „Kinderrepublik“ und ihre Wirklichkeiten. In: Carle, Ursula/Kaiser, Astrid (Hrsg.): Rechte der Kinder. Baltmannsweiler
- <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>
- <http://www.unicef.de/aktionen/kinderrechte20/kinderrechte-in-deutschland/>
- http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1042/1/DasGrosseAbenteuer21_2_07.pdf

Das Matthäus-Prinzip

oder:

Es regnet immer dorthin, wo es schon nass ist!

**„Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, daß er Fülle habe;
wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat.“**

Matthäus 25, 29 (Lut)

Dieses Zitat aus dem Matthäusevangelium wird in verschiedensten Kontexten verwendet, um ein bestimmtes Phänomen (eine ungleiche Verteilung von Chance) zu beschreiben.

Beispiele für das sogenannte Matthäusprinzip:

- Ökonomische Ressourcen
- Bekanntheit
- Zitierhäufigkeit
- Begabung
- Bildung und Weiterbildung
- Sprache

Bildung

Bildungssystem

Das deutsche Bildungssystem ist sehr von dem *Matthäus-Prinzip* geprägt:

- Auslese in der 4. Klasse nach Begabung → Anspruchsvoller Unterricht für begabte Schüler
- Bildungsbenachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Familien (PISA)
- Schulische Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus bildungsfernen und bildungsnahen Familien im Jugendalter größer als im Kindesalter (Vergleich PISA/IGLU)

Bildung

Weiterbildungssystem

Das *Matthäus-Prinzip* ist auch ein Prädiktor für ein erfolgreiches, lebenslanges Lernen:

- Jeder zehnte Beschäftigte mit niedriger Qualifikation nimmt an einer betrieblichen Weiterbildung teil, unter den Hochqualifizierten ist es jeder Zweite (Düll/Bellmann 1999, S. 70–83)
- Weiterbildungsquote bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund 44 %, bei Ausländern 39 % und bei Deutschen mit Migrationshintergrund 34 % (Brandt u.a. 2008 S. 28–31)
- „... die Chance, an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen, für Hochschulabsolventen knapp acht mal so hoch wie für Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung“ (Brandt u.a. 2008 S. 28)

Sprache

Sprachwelt

Je mehr Menschen die nützlichste Sprache lernen, desto nützlicher und attraktiver wird sie. Die immer noch buntscheckige Sprachwelt konvergiert auf die Weltsprache Englisch hin. (Ickler, S. 1)

Spracherwerb

Das Lernen einer Sprache findet im Gehirn statt, verknüpft sich mit Bekanntem je nach vorhandenem Vorwissen. Wer schon viel weiß, lernt Neues leichter hinzu in unterschiedlicher Geschwindigkeit und vor allem nur mit eigener, aktiver Beteiligung. (Spitzer 2005)

Zweit- bzw. Mehrsprachenerwerb

Wer z.B. eine Reihe von Sprachen lernt, wird weniger Probleme haben, weitere Sprachen zu lernen.

„Das ist die Selbstreproduktion des deutschen Bildungsbürgertums“

Die Zeit Nr. 40, 24.09.2009

Erstmals untersuchten Forscher des angesehenen Hochschul-Information-Systems (HIS) die soziale Herkunft der rund 20.000 Stipendiaten der Begabtenförderungswerke.

Das Ergebnis:

- Die Stipendien bekommen vor allem die Kinder gut verdienender Akademiker.
- Arbeiterkinder schaffen es selten in den Kreis der Auserwählten. Werden Bildung und Berufsstatus der Eltern berücksichtigt, hat demnach weniger als jeder zehnte Stipendiat in der Studienförderung eine, wie die Forscher sagen „niedrige soziale Herkunft“, kommt also beispielsweise aus einer Arbeiterfamilie.
- Die Kinder beruflich erfolgreicher Akademiker – Stipendiaten mit „hoher sozialer Herkunft“ – machen dagegen mehr als die Hälfte der Geförderten aus.

Quellenangaben

Brandt, Peter/Grünhage-Monetti, Matilde/von Küchler, Felicitas/ Tröster, Monika (2008): Wer hat, dem wird gegeben! In: Leibnitz Gemeinschaft (Hrsg.): Zwischenruf, H. 1. www.wgl.de/?nid=zwr&nidap=&print=0 (11.12.2008)

Düll, Herbert; Bellmann, Lutz (1999): Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus: eine Analyse auf der Basis des IAB-Betriebspanels 1997 für West- und Ostdeutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 32. Jg., H. 1

Ickler, Theodor: Wie gut ist die deutsche Sprache? www.deutsche-sprachwelt.de/berichte/ickler-weimer.pdf (15.11.2008)

Lernen aber wie? www.oliveira-online.net/lernen.html (10.11.2008)

Spitzer, Manfred (2005): Nur auswendig lernen und nicht anwenden dürfen – lohnt sich nicht, sagt das Gehirn, www.pz.bildungs_rp.de/pn/pb2_05/magazin.htm (8.12.2008)

Arbeitsmaterial 3

Barbara Henkys/Stefani Hahn

Eine Anti-BIAS-Umgebung schaffen. Stereotypen und Schablonen vermeiden

www.kinderwelten.net/pdf/22_anti_bias_umgebung.pdf

3.2 Beispiel B: Interkulturelle Kommunikations- situationen und Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten – Umsetzung einer externen Weiterbildung

Monika Springer-Geldmacher

3.2.1 Einleitung

Kommunikationsfähigkeit ist eine Schlüsselqualifikation in der interkulturellen Begegnung.

Für die Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Erziehern mit Kindern und deren Eltern mit Migrationshintergrund sind Fragen der Verständigung und des gegenseitigen Verstehens wesentlich, zumal unterschiedliche Orientierungsmuster aufeinandertreffen können. Fachlich begründete Ziele und Elterninteressen können entgegengesetzt sein, und somit ist Professionalität für vorurteilsbewusstes und lösungsorientiertes Arbeiten notwendig.

Erzieherinnen und Erzieher stellen sich den Anforderungen angesichts eines multikulturellen Klientel und entwickeln die eigene interkulturelle Kompetenz immer weiter: Erzieherinnen und Erzieher können die fachlichen Vorstellungen der Einrichtung verständlich vermitteln. Eltern werden ermutigt, ihre Vorstellungen einzubringen. Wenn sie in den Austausch einbezogen werden, können sie selbst entscheiden, ob sie das pädagogische Profil und die Überzeugungen der Einrichtung unterstützen oder sich mit den Verantwortlichen über Ansätze, die ihnen problematisch erscheinen, auseinandersetzen. Den Eltern werden Weiterbildungsangebote unterbreitet und Möglichkeiten der Förderung ihrer Kinder aufgezeigt.

Interkulturelle Kommunikationskompetenz setzt einerseits an der Selbsterfahrung der Fachkraft an, ferner an der Wahrnehmung des eigenen ste-

reotypen Bewertens und Verhaltens, andererseits an ihrer Kommunikationsfähigkeit im interkulturellen Kontext.

Ziele sind die Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung einer stabilen bi-kulturellen Identität sowie ein konstruktiver, wertschätzender Umgang mit den Eltern und die dialogorientierte Auseinandersetzung im Team bei gemeinsamer Weiterentwicklung zu einer interkulturellen Einrichtung.

Aus diesem Grund sollen die beiden Handlungsanforderungen „Interkulturelle Kommunikationssituationen gestalten“ und „Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten“ zu einem Weiterbildungsangebot zusammengefügt werden, indem die jeweiligen Handlungsanforderungen aufeinander bezogen werden.

Ein Schwerpunkt liegt auf der Kommunikation in einer interkulturellen Einrichtung, die Eltern mit ihren Bedürfnissen einbezieht, sowie in der Fähigkeit, Konflikte bearbeiten zu können, die im interkulturellen Feld der Kindertageseinrichtung entstehen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Weiterentwicklung des Konzepts der Einrichtung.

Das Ziel ist, kommunikative Kompetenzen zu schärfen, um über Empathie, Ambiguitätstoleranz und Konfliktfähigkeit im interkulturellen Kontext zu verfügen und in der gemeinsamen Arbeit mit Kindern, Fachpersonal und Eltern eine interkulturelle Arbeit in der Einrichtung und hier im Besonderen mit Eltern zu institutionalisieren.

3.2.2 Zielgruppe

Die Teilnehmenden einer Qualifizierung im Bereich „Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ sind alle Personen, die im Bereich der Einrichtung tätig sind, also staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, genauso wie Pädagoginnen mit einer Spezialausbildung der Logopädie oder Motopädie.

Besonders fruchtbar für das aktive, selbstbestimmte, interessierte Lernen sind kulturell heterogene Gruppen, in denen die Selbstbildungsprozesse auf der Grundlage bereits erworbener Lebens- und

Berufserfahrung in einem lebendigen dialogischen Prozess zwischen Referentinnen bzw. Referenten und allen Teilnehmenden sowie innerhalb der Gruppe geschehen.

Die Referentinnen und Referenten sorgen für intensive Reflexionsprozesse sowie für einen Theorie-Praxis-Transfer.

Um eventuellen Fremdheitsgefühlen in der Gruppe der Fortzubildenden vorzubeugen, sind in dem Qualifizierungsvorschlag eine Reihe von Übungen eingebaut, die in Kleingruppen ein intensives gegenseitiges Kennenlernen und den Austausch von persönlichen Erfahrungen ermöglichen – eine Basis, die einen angstfreien Austausch und ein gegenseitiges Erweitern der Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglicht.

Die Referentinnen und Referenten sollten in Gruppenarbeitsphasen darauf achten, dass die Zusammenstellung jeweils eine kulturell heterogene Gruppe bildet; somit können die Teilnehmenden selbst in den Gruppen im eigenen Lernprozess profitieren sowie unterschiedliche Erfahrungen und Bezüge für die Arbeit mit Eltern und Kindern nutzen.

3.2.3 Gruppengröße

Die Gruppengröße liegt bei maximal 20 Teilnehmenden. Günstiger und intensiver sind kleinere Gruppen von circa 15 Personen.

Die Beschränkung der Gruppengröße ist anzuraten, um gruppendynamische Prozesse lebendig werden zu lassen und die Bedürfnisse der einzelnen wahrnehmen sowie vonseiten der Referentinnen und Referenten berücksichtigen zu können.

3.2.4 Zeitlicher Rahmen

Der hier beschriebene Umfang soll in drei Tagen absolviert werden.

Im günstigsten Fall ist das Thema eingebunden in ein längerfristiges Weiterbildungsangebot, das weitere Themen aus dem Bereich „Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ umfasst.

Als singuläres Angebot sollte es sich an Fachkräfte wenden, die in einer Einrichtung arbeiten, in denen ein kulturell heterogenes Klientel nahelegt, die Einrichtung interkulturell weiterzuentwickeln.

3.2.5 Gestaltung der Lehr-Lernprozesse

Es sollte eine Vielfalt an Methoden zum Einsatz kommen, das heißt: theoretische Inputs sind durch praktische Phasen abzuwechseln, die dazu dienen, die theoretischen Impulse in praktische Überlegungen, Erfahrungen und Handlungen zu überführen.

Die Arbeit in unterschiedlich großen Kleingruppen dient dem Austausch und der Reflexion. Rollenspiel ermöglicht die Reflexion überkommener oder das Ausprobieren neuer Handlungsweisen und Fertigkeiten.

3.2.6 Gestaltung des Theorie-Praxis-Transfers

Das hier exemplarisch vorgestellte singuläre Fortbildungsangebot sollte nicht an drei aufeinanderfolgenden Tagen bearbeitet werden, sondern ist als *Zwei plus Eins*-Angebot konzipiert. Das heißt, nach zwei Fortbildungstagen, die sich auf Wissen und Fertigkeiten sowie auf die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorannahmen zu den Themen Kommunikation im interkulturellen Kontext und Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund konzentrieren, folgt eine Praxisphase von circa drei bis vier Monaten. Erst nach dieser Phase findet der dritte Fortbildungstag statt, bei dem die Erfahrungen aus der Praxis aufgearbeitet und Fertigkeiten zum Thema durch die an der Praxis orientierten Kommunikationsübungen geschärft werden.

Um die Nachhaltigkeit des Zuwachses an Wissen und Können zu garantieren, ist die Einbindung der Praxis der Teilnehmenden ratsam. Aufgrund der Unterbrechung der Fortbildung durch eine Praxisphase können die Teilnehmenden neue Erkenntnisse erproben und Handlungsweisen überprüfen bzw. ihren professionellen Habitus verändern.

Im günstigsten Fall sind Leitung und Träger in die Qualifizierung einbezogen und sorgen auf der Steuerungsebene für einen gesicherten Transfer der Inhalte in das Team der jeweiligen Einrichtung.

3.2.7 Räumliche Gegebenheiten und Ausstattung

Es sollte ein größerer Seminarraum zur Verfügung stehen, in dessen Ecken sich die Kleingruppen für Gruppenarbeitsphasen zurückziehen können, ohne sich gegenseitig zu stören. Neben dem Seminarraum können auch ruhige Ecken im Haus für Kleingruppenarbeit genutzt werden.

Zur Ausstattung gehören ein Flipchart mit Papier, ein Laptop mit DVD-Laufwerk und ein Beamer.

Für die Gruppenarbeit werden circa vier Moderationswände benötigt, die mit Moderationspapier auf der Vorder- und Rückseite bestückt sind.

Den Teilnehmenden steht Moderationsmaterial zur Verfügung (Karten, ausreichend blaue oder schwarze Marker, Nadeln, Kreppklebeband).

3.2.8 Vorschläge für Reader-Texte

Arbeitskreis IKEEP der RAA in NRW (o.J.): Vielfalt als Chance, Bausteine der RAA zur Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern für eine Interkulturelle Arbeit. Essen

Fleischer, Eva/Hafelekar Unternehmensberatung (2006): Interkulturelle Beratung, Rahmenbedingungen im Erstgespräch. Innsbruck. hafelekar.at/CD_JIJ/pdf/pdf_de/101_interkulturelle_beratung_erstgespräch.pdf

Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): Interkulturelle Pädagogik, Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin, S. 112–143

Kuyumcu, Safak (2006): Das Erstgespräch – mehr als ein Einstieg in die Erziehungspartnerschaft mit Eltern. In: Kindergarten heute, 36. Jg., H. 9, S. 22–25

Landeshauptstadt Kiel Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen (2007): Literalität und Spracherwerb von zweisprachigen Kindern „Das Kieler Modell“. Kiel (DVD)

Lütters, Rosemarie/Romppel, Joachim/Schreier, Maren (2011): Fremdheit überwinden – Zusammenarbeit gestalten. Ein Praxisleitfaden für die Arbeit mit Müttern und Vätern in Kindertageseinrichtungen. Hannover

Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 83–99

Schlösser, Elke (2011): Bedeutung und Einsatz anamnesterischer Aufnahmebögen für das pädagogische Erstgespräch. kita-fachtexte.de/fileadmin/website/FT_schloesser_2011.pdf

Springer, Monika (2005): Interkulturelle Sensibilisierung und Konfliktbearbeitung. Übungen und Reflexionen. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Schwalbach/Ts., S. 213–234

Springer, Monika (2011): Elterntrainings und Familienbildung. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 473–510

3.2.9 Ausschreibungstext

Interkulturelle Kommunikationssituationen und Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten

Zielgruppe

Pädagogische Fachkräfte, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten und sich einem interkulturellen Ansatz in der Arbeit mit Kindern und Eltern verpflichten.

Inhalte

Kommunikationsfähigkeit ist eine Schlüsselqualifikation in der interkulturellen Begegnung.

Interkulturelle Kompetenz, die sich den Bedürfnissen der anderen öffnet, wird wahrscheinlicher, wenn einerseits an der Selbsterfahrung angesetzt wird sowie an der Wahrnehmung des eigenen stereotypen Bewertens und Verhaltens, andererseits an der Kommunikationsfähigkeit im interkulturellen Kontext.

Bei dieser Fortbildung geht es um Folgendes:

- Bearbeitung von Vorurteilen und die Stärkung von Toleranz
- Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund in die tägliche Arbeit
- Kenntnis ihres individuellen Hintergrundes und ihrer individuellen Erziehungsüberzeugungen
- Auseinandersetzung über Werte
- Kommunikations- und Konfliktfähigkeit auch angesichts von Widersprüchlichkeiten.

Die Fortbildung legt einen Schwerpunkt auf die Interkulturelle Arbeit mit Eltern und auf die Kommunikation mit Eltern mit Migrationshintergrund. Sie hat zum Ziel, die Erziehungspartnerschaft mit allen Eltern der Einrichtung zu schärfen.

Zeitlicher Umfang

Präsenzveranstaltung an drei Tagen:

Es finden zunächst zwei Fortbildungstage und nach einer Praxisphase ein weiterer Fortbildungstag statt. Zwischen den Präsenzzeiten wird eine Praxisaufgabe erteilt, die Kolleginnen und Kollegen, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben, mit einbeziehen.

Methoden

- Theoretische Inputs in der Großgruppe
- Reflexion von Theorie und eigener Praxis in Groß- und Kleingruppen
- Vorstellung durch die Teilnehmerinnen oder Teilnehmer der Kleingruppenergebnisse im Plenum
- Rollenspiel
- Trainingseinheiten in Zweier- und Vierergruppen
- Praxisaufgaben, die Kollegen und Kolleginnen in der Praxis der eigenen Kindertageseinrichtung mit einbeziehen.

3.2.10 Zu erwerbende Kompetenzen

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h4>C1 Interkulturelle Kommunikationssituationen gestalten</h4>			
<p>Die Frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... kennt die grundlegenden Kommunikationstheorien.</p> <p>... kennt die Herausforderungen interkultureller Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterschiedliche Kommunikationsstile - Machtverhältnisse - unterschiedliche Werteorientierungen <p>... kennt Konfliktlösungsstrategien.</p> <p>... kennt die (interkulturelle) Methode der Mediation als eine mögliche Konfliktlösungs-Methode.</p>	<p>... erkennt wesentliche Konfliktpunkte in ihrer Einrichtung.</p> <p>... analysiert Schwierigkeiten in den Kommunikationsprozessen.</p> <p>... kann in Konflikten zwischen interkulturellen Missverständnissen und anderen Gründen unterscheiden.</p> <p>... vermeidet Prozesse der Zuschreibung.</p> <p>... setzt Gesprächsführung, Moderationskompetenz, Beratungskompetenz und kollegiale Beratungskompetenz ein.</p> <p>... wendet Konfliktlösungsstrategien an.</p> <p>... vermittelt in Konfliktsituationen.</p> <p>... setzt Prinzipien der Mediation ein (Win-win-Postulat für alle Beteiligten).</p>	<p>... tritt mit Menschen aus anderen Kulturräumen vorurteilsbewusst und kultursensibel in Kontakt.</p> <p>... kann Konflikte austragen und zu einem konstruktiven Ende bringen.</p> <p>... nutzt im Team und gegenüber Eltern Konfliktlösungsstrategien, die der Kategorie „Aufarbeiten des Konflikts“ entsprechen.</p>	<p>... reflektiert Vorannahmen über die Kommunikationspartner.</p> <p>... reflektiert das eigene Kommunikationsverhalten und eigene Konfliktlösungsmuster.</p> <p>... reflektiert die eigenen biografischen Erfahrungen in Kommunikationssituationen mit Menschen aus anderen Kulturen.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>C2 Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten</h3>			
<p>Die Frühpädagogische Fachkraft ...</p>			
<p>... weiß um die Unterschiedlichkeit der Milieus von Migrantenfamilien.</p>	<p>... überprüft regelmäßig die Praxis und die Zielerreichung der Erziehungspartnerschaft.</p> <p>... gestaltet niedrigschwellige Angebote zur Einbindung aller Eltern.</p> <p>... führt Aktivitäten, Projekte mit Eltern und Kindern unterschiedlicher Herkunft durch.</p> <p>... nutzt Methoden der Selbstevaluation für eine aktive Arbeit mit Eltern im Team.</p>	<p>... führt kultursensible Erstgespräche und Entwicklungsgespräche mit Eltern.</p> <p>... plant die Weiterentwicklung der interkulturellen Arbeit mit Eltern gemeinsam im Team und legt diese spezifisch, messbar und terminiert fest.</p>	<p>... entwickelt einen individualisierten Blick auf Kinder, Mütter und Väter.</p> <p>... entwickelt Konfliktfähigkeit bei unvereinbaren (Erziehungs-)Vorstellungen.</p>

3.2.11 Ablaufplan

Über einen kurzen Abriss zu den Grundsätzen der Kommunikation und zu den inhärenten Konflikten soll für die interkulturelle Dimension der Kommunikation sensibilisiert werden. In einer persönlichen Reflexion wird das eigene Kommunikations- und Konfliktverhalten analysiert, um vorschnelle Bewertungen und kulturzentristische Zuordnungen vermeiden zu können.

Um sich selbst vorurteilsbewusst wahrnehmen und eventuell korrigieren zu können, werden die Vielfalt der Milieus von Migrantenfamilien in Deutschland dargestellt sowie die sich daraus ergebenden Anforderungen für Erstgespräche und Entwicklungsgespräche in der Kindertageseinrichtung vorgestellt, die einen individuellen Blick auf Kinder und Familien ermöglichen.

Ausgehend von den eigenen positiven Ansätzen der Teilnehmenden für die Arbeit mit Eltern wird die *Methode der wertschätzenden Selbstevaluation* vorgestellt und durchgeführt, die eigene positive Ansätze ins Bewusstsein rückt; dies wird in der Praxisphase, die zwischen dem *zweiten Tag* und *dritten Tag* der Weiterbildung liegt, in der eigenen Kindertageseinrichtung mit Kolleginnen und Kollegen erprobt. Durch das Zusammenführen der einzelnen Erfahrungen werden dadurch den anderen Teilnehmenden *Impulse für ihre Praxis* gegeben.

Da die Realität neben den positiven Erfahrungen immer auch konflikthafte Begebenheiten aufweist, wird während der Praxisphase eine *Konfliktlandkarte* für die Einrichtung erarbeitet, die typische interkulturelle Konflikte in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund abbildet, die in der Vergangenheit vorgekommen sind.

Die Kolleginnen und Kollegen der Einrichtung, die nicht an der Fortbildung teilnehmen können, werden bewusst in die Handlungsanforderungen eingebunden, um so den Blick dafür zu schärfen, dass eine gelingende inklusive Frühpädagogik hinsichtlich kultureller Heterogenität sich nur durch alle professionellen Beteiligten mit ihren spezifischen Stärken und Schwächen umsetzen lässt und dass neben den Kindern auch die Eltern im Fokus der Aktivitäten liegen müssen.

Am *dritten Tag* der Weiterbildung, der nach der Praxisphase erfolgt, werden die Ergebnisse aus den Einrichtungen ausgetauscht. Eine anschließende Trainingsphase nimmt dann die Konflikte aus der Praxis der Teilnehmenden auf, stellt Konfliktlösungsstrategien vor und übt kommunikative Fertigkeiten ein, die zur Aufarbeitung von Konflikten mit den Beteiligten geeignet sind.

Der nachfolgende Ablaufplan gibt Auskunft über die *Themenblöcke* mit der entsprechend *zeitlichen Aufteilung* sowie den *eingesetzten Methoden und Materialien*.

Vorlagen zu den verwendeten Arbeitsblättern finden sich entsprechend der Nummerierung online unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.

Erster Tag: Kompetenzen zur Interkulturellen Kommunikation und Konfliktbearbeitung erwerben

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung				
	<p>Plenum</p> <p>Begrüßung durch den Veranstalter und die Referentin/den Referenten (R)</p> <p>Die Teilnehmenden (TN) schreiben ihren Namen auf Moderationskarten, die schon beim Ankommen und der Begrüßung von R verteilt werden.</p>	<p>Stuhlkreis für 15 bis 20 Personen</p> <p>Moderationskarten und Stifte</p>		5
Warm-up				
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>Die TN treten mit Menschen aus anderen Kulturräumen vorurteilsbewusst und kultursensibel in Kontakt.</p>	<p>Das Eisbrecherspiel:</p> <p>Zwei gleich große Kreise – einer innen, der andere außen – gehen jeweils im anderen Sinn, R lässt sie anhalten und die Partner, die sich gegenüberstehen, berichten einander.</p> <p>Runde 1: Was mich in meiner Einrichtung kürzlich besonders gefreut hat. Was mich besonders geärgert hat.</p>		<p>Aufmerksamkeit Konzentration</p> <p>Fördern des Aufeinander-Zugehens als Voraussetzung gelingender Kommunikation</p>	30

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p>Runde 2: Was ist die Geschichte deines Vornamens? Alle TN stellen anschließend im Plenum die Geschichte des Vornamens ihrer Partnerin/ihrer Partners vor.</p>			
Einstieg ins Thema: Das Wesen der Kommunikation und ihre Probleme				
<p>// <i>Wissen</i> // Die TN kennen die grundlegenden Kommunikationstheorien. // <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN reflektieren das eigene Kommunikationsverhalten und die eigenen Konfliktlösungsmuster.</p>	<p>Input durch R Vorstellen der Gesetzmäßigkeiten der Kommunikation Beispiele für Beeinflussung der Wahrnehmung Reflexion in der Großgruppe bezogen auf Gespräche mit Kolleginnen bzw. Kollegen und Eltern</p>	<p>Overhead-Projektor Arbeitsblatt 1 – 3 auf Folie und vervielfältigt für alle TN</p>	<p>Kennen der Grundsätze der Kommunikation Das Eisbergmodell in der Interaktion: Sachebene Beziehungsebene Aspekte der Wahrnehmung</p>	30
Pause				15

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Wissen</i> // Die TN kennen die grundlegenden Kommunikationstheorien.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN analysieren Schwierigkeiten in den Kommunikationsprozessen.</p>	<p>Input durch R</p> <p>Vorstellen der Kommunikationskette</p> <p>Schwierige Situationen und Lösungsmöglichkeiten für eine gelingende Kommunikation erkennen</p> <p>Das Wissen um den Verlauf und die Eigenarten der Kommunikationskette sind vor allem wirkungsvoll in Gesprächen, wo ein Problem, ein Konflikt, eine Besorgnis oder eine weitreichende Entscheidung Gegenstand der Kommunikation ist.</p> <p>Einzelne Kommunikationsbestandteile bewusst machen</p> <p>Metakommunikation</p> <p>An welchem Punkt nahm das Gespräch eine Wende?</p> <p>Wodurch könnte ein Missverständnis entstanden sein?</p> <p>Etc.⁸</p> <p>Reflexion in der Großgruppe zum Nutzen der Kommunikationskette in der professionellen Kommunikation</p>	<p>s.o.</p> <p>Arbeitsblatt 4</p>	<p>Kennen der Kommunikationskette: Wahrnehmung – Vermutung – Gefühl – Reaktion</p> <p>Erkennen, dass eine interkulturelle Kommunikationssituation umso anfälliger für Fehlinterpretationen ist, wenn Wahrnehmung, Vermutung, Gefühl und Reaktion nicht auf den Prüfstand des gegenseitigen Verstehens gestellt werden können.</p>	<p>30</p>

⁸ In bearbeiteter Form nach: Eikmann, Jörg (1979): Kann ich Ihnen helfen? Freiburg/Nürnberg

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>Die TN reflektieren Vorannahmen über die Kommunikationspartner.</p>	<p>Zwei Paar Fußballdrücke aus Papier werden im Innenkreis auf dem Boden befestigt, sodass sich zwei Personen (Freiwillige) auf den Fußballdrücken gegenüberstehen.</p> <p>Die TN bestimmen den Abstand zueinander.</p> <p>Die anderen TN sind Beobachter im Außenkreis.</p> <p>R schlüpft in die Rolle der Trainerin/des Trainers und führt die TN durch die Übung.</p> <p>Übung:</p> <p>In den Schuhen des anderen stehen – Jeder TN hat zwei Minuten Zeit, um seinen Standpunkt zu einem vorher festgelegten Thema aus der Praxis zu vertreten, der eine Pro, der andere Kontra.</p> <p>Nachdem die erste Person gesprochen hat, tauschen die zwei Personen die Fußballdrücke und erklären den Standpunkt des jeweils anderen, ehe sie mit dem eigenen Standpunkt fortfahren:</p> <p>„Ich habe gehört, dass Du ...“</p> <p>Erst wenn die Partnerin/der Partner mit der Rückmeldung übereinstimmen, dürfen die TN wieder in ihre eigenen Fußballdrücke zurück und mit ihrem Standpunkt fortfahren.</p> <p>Das Wechselspiel wird so lange fortgeführt, bis die TN signalisieren, das Gespräch beenden zu wollen.</p>	<p>Zwei Paar Fußballdrücke aus Papier mit Kreppklebeband auf dem Boden befestigen</p>	<p>Sensibilisierung für den anderen</p> <p>Wahrnehmung des anderen als Individuum mit seinen Vorstellungen und Bedürfnissen</p> <p>Lernziel:</p> <p>Empathie und Ambiguitätstoleranz</p>	45

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p>Zunächst werden das Gesprächsverhalten und die Gefühle der Freiwilligen analysiert:</p> <p>Wie habt Ihr Euch gefühlt? Wie ist es, in die Schuhe des anderen zu treten? Warum ist es manchmal schwierig, in den Schuhen des anderen zu gehen? Warum ist es wichtig, daran zu denken, dass andere Menschen andere Erfahrungen, Werte und Bedürfnisse haben? Wie verhindert alltägliches Gesprächsverhalten, den Blickwinkel einer anderen Person wahrnehmen zu können?</p> <p>In die Analyse werden zunehmend die Beobachterinnen und Beobachter aus dem Außenkreis mit einbezogen.</p>			
<p>Mittagspause</p> <p>// Wissen //</p> <p>Die TN kennen die Herausforderungen interkultureller Kommunikation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterschiedliche Kommunikationsstile - Machtverhältnisse - Unterschiedliche Werteorientierungen 	<p>Geführtes Gespräch in der Großgruppe</p> <p>Sammlung von Beispielen aus der Praxis der TN</p>	<p>s.o.</p> <p>Arbeitsblatt 5</p>	<p>Wahrnehmung von Missverständnissen im interkulturellen Kommunikationsprozess</p>	<p>60</p> <p>30</p>

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p><i>// Fertigkeiten //</i> Die TN analysieren Schwierigkeiten in Kommunikationsprozessen.</p> <p><i>// Selbstkompetenz //</i> Die TN reflektieren eigene biografische Erfahrungen in Kommunikationssituationen mit Menschen aus anderen Kulturen.</p>	<p>Interkulturelle Kommunikation ist besonders anfällig für Missverständnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nonverbal (Mimik, Gestik, Körpersprache) - Verbal (unterschiedliche Normalitätserwartung, Bewertungsstandards) - Extraverbal (unterschiedliche Standards, z.B. Zeit) - Konkurrenz - Unterschiedliche Bedürfnisse und Werte - Fehlende Kommunikation - Bestehende Machtverhältnisse 			
Praxistransfer an Beispielen				
<p><i>// Fertigkeiten //</i> Die TN erkennen wesentliche Konfliktpunkte in ihrer Einrichtung.</p>	<p>Die Problemlandkarte meiner Einrichtung bezogen auf das Zusammenleben bzw. Zusammenarbeit zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen.⁹</p> <p>Kleingruppenarbeit in Vierer-Gruppen: Die TN werden darauf hingewiesen, dass es sich nur um die Benennung von Konfliktpunkten geht, jedoch noch nicht um Lösungsmöglichkeiten. Alle TN fixieren den von ihnen vorgestellten Konfliktfall auf einer Moderationskarte.</p> <p>Vorstellen der Gruppenergebnisse durch ein Gruppenmitglied im Plenum Die Karten werden auf einer Moderationswand fixiert.</p>	<p>Moderationskarten Stifte je Gruppe Arbeitsblatt 6 (wird allen TN zur Verfügung gestellt) Moderationswand Kleber</p>	<p>Herausarbeiten wesentlicher Konfliktpunkte in der Einrichtung</p>	<p>60</p>

9 Überarbeitete Fassung aus: Faller, Kurt/Kerntke, Wilfried/Wackmann, Maria (1996): Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. Mülheim

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Pause				15
// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN können in Konflikten zwischen interkulturellen Missverständnissen und anderen Gründen unterscheiden.	Interkulturelle Situationsanalyse Vorstellen der Methode durch R	Arbeitsblatt 7 für alle TN		15
// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN vermeiden Prozesse der Zuschreibung.	Anlegen der Interkulturellen Situationsanalyse auf die in der Problemlandkarte beschriebenen Konfliktfälle Arbeiten in der Vierer-Gruppe: Auswählen und Bearbeitung eines ausgesuchten Falles Vorstellen des interkulturellen Konfliktfalles im Plenum		Umgang mit Irritationen Vermeidung von vorschnellen Bewertungen und kulturzentristischen Einordnungen Konzentration auf interkulturelle Konfliktsituationen	60
Abschluss und Ausblick				
	R in der Großgruppe Blitzlicht im Kreis aller TN: Jeder kann ein Wort oder Statement sagen, das mit dem Tag in Verbindung steht. Ankündigung des Themas „Arbeit mit Eltern“ für den nächsten Tag			10

Zweiter Tag: Mit Eltern mit Migrationshintergrund zusammenarbeiten

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung – Warm-up				
	<p>Übung in der Großgruppe</p> <p>R kennzeichnet eine Ecke des Raumes als „Ich stimme zu“, die entgegengesetzte „Ich stimme nicht zu“, die Mitte als „Ich kann mich nicht entscheiden“.</p> <p>R liest jeweils eine Aussage auf dem Arbeitsblatt Nr. 8 vor und die TN entscheiden sich für eine Zugehörigkeit entsprechend des zugewiesenen Raumes.</p> <p>R macht die TN auf die wechselnde Gruppenzugehörigkeit aufmerksam.</p>	<p>Ein großer Raum, in dem sich alle TN entlang der vorgegebenen Schiene gut bewegen und platzieren können</p> <p>Arbeitsblatt Nr. 8</p>	<p>Eisbrecherspiel:</p> <p>Dazu gehören – nicht dazu gehören</p> <p>Die Übung führt dazu, dass die TN ihren Standpunkt und damit die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ständig wechseln.</p> <p>Manche TN machen die Erfahrung, ganz alleine oder nur mit sehr wenigen anderen auf einer Seite zu stehen, und spüren in der Regel, was es heißt, zu einer Minderheit zugehören.</p>	15
Die Milieus der Migrantenfamilien				
// Wissen // Die TN wissen um die Unterschiedlichkeit der Milieus von Migrantenfamilien.	Input durch R	<p>Laptop mit DVD-Laufwerk und Beamer</p> <p>Vortrag für alle TN vervielfältigen</p> <p>Arbeitsmaterial Nr. 9</p>	<p>Transfer der Erkenntnisse auf die Familien mit Zuwanderungshintergrund in der Einrichtung der TN</p> <p>Was bedeuten die Erkenntnisse in Bezug auf die in der Kindertageseinrichtung Tätigen?</p>	45

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p>Es werden die nach der Sinus-Studie¹⁰ erhobenen unterschiedlichen Milieus der Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland und ihre Wertorientierung in Bezug auf Familie, Partnerschaft und Erziehung dargestellt.</p> <p>Reflexion im Plenum</p>			
Praxistransfer				
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN führen kultursensible Erstgespräche und Entwicklungsgespräche mit Eltern.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN entwickeln einen individualisierten Blick auf Kinder, Mütter und Väter.</p>	<p>Input durch R</p> <p>am Beispiel für ein Erstgespräch mit Eltern auf der DVD zur Literalität und zum Spracherwerb von zweisprachigen Kindern: „Das Kieler Modell“ der Landeshauptstadt Kiel</p> <p>Erarbeitung von relevanten Punkten für ein pädagogisches Erstgespräch mit Eltern mit Zuwanderungshintergrund</p> <p>Arbeit in Gruppen à vier bis fünf TN</p> <p>Vorstellung im Plenum</p>	<p>Laptop mit DVD-Laufwerk und Beamer</p> <p>Moderationskarten</p> <p>Stifte</p> <p>Abgleich der Arbeitsergebnisse mit dem Arbeitsblatt Nr. 10</p>	<p>Differenzierte, individualisierte, vorurteilsfreie Wahrnehmung der Familien</p>	60
Pause				
				60

¹⁰ Merkle 2011.

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Einführung einer Methode zur Selbstevaluation in Organisationsentwicklungsprozessen				
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN nutzen Methoden der Selbstevaluation für eine aktive Arbeit mit Eltern im Team.</p>	<p>Einführung in die Methode der <i>Appreciative Inquiry</i> (nachfolgend: Wertschätzende Befragung/Selbstevaluation)</p> <p>Die ersten vier Punkte sollen nachfolgend mit den TN durchgeführt werden.</p> <p><i>Appreciate Inquiry</i> ist eine Methode der Selbstevaluation in Prozessen der Organisationsentwicklung, die zunächst alle TN in Kleingruppen, dann in der Großgruppe einbindet.</p>	<p>Overhead-Projektor</p> <p>Folie Arbeitsblatt 11</p> <p>Material für jeden TN vervielfältigt, um diese Methode später im Team einführen zu können.</p>	<p>Angezielt sind Erkenntnisse über Qualitäten und Motivationen, die in der Vergangenheit zu einer erfolgreichen Arbeit geführt haben und die dazu geeignet sind, eine Praxisveränderung bzw. eine Weiterentwicklung erfolgreicher Ansätze anzustoßen.</p>	15
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN überprüfen regelmäßig die Praxis und die Zielerreichung der Erziehungspartnerschaft.</p>	<p>Arbeit in Paargruppen:</p> <p>Befragung des jeweiligen Partners:</p> <p>Die Partnerin/der Partner machen sich Stichpunkte über gelungene Bilder, Metaphern, die der bzw. die andere vermittelt.</p> <p>Es werden wechselseitig folgende Fragen an den jeweiligen Partner gestellt:</p> <p>Was war ein echter Höhepunkt in Bezug auf die Arbeit mit Eltern?</p> <p>Wo hast Du Dich so richtig wohl gefühlt?</p> <p>Was ist geschehen?</p> <p>Wer war daran beteiligt?</p> <p>Was hat Dich besonders beeindruckt, was war Dir besonders wichtig?</p>	<p>Moderationskarten</p> <p>Stifte für alle TN</p> <p>Die Fragen werden als Arbeitsblatt 12 allen TN zur Verfügung gestellt.</p>	<p>Alle TN sollen mit der Methode einer wertschätzend gestalteten Interaktion vertraut werden.</p> <p>Ziel ist die Anwendung der Methode in der eigenen Einrichtung.</p>	45

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN führen Aktivitäten und Projekte mit Eltern und Kindern unterschiedlicher Herkunft durch.</p>	<p>Wenn man noch zwei Jahre Zeit hätte, Arbeit mit Eltern zu entfalten, welche Vision hättest Du, welches Bild, welches Symbol?</p> <p>Vortrag des jeweiligen Partners vor der Großgruppe</p> <p>Die besten konkreten Beispiele werden anschließend vom jeweiligen Partner der Großgruppe vorgestellt.</p> <p>Nach jedem Bericht vergewissert sich R bei den Vortragenden:</p> <p>Wie heißt das Kriterium, das als Erfolgsfaktor innerhalb des Projektes gelten kann?</p> <p>Was sind die Rahmenbedingungen und Zusammenhänge im System Kindertageseinrichtung, die den Erfolg möglichst machen und gefördert haben?</p> <p>R hält die Kriterien für Erfolgsfaktoren auf einer Moderationswand fest.</p>	<p>Vorbereitete Moderationswand mit Platz für die besten konkreten Beispiele und die Kriterien für die Erfolgsfaktoren</p>	<p>Erfolgsfaktoren für eine inklusive Arbeit mit Eltern kennen</p>	<p>60</p>

Pause

15

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN gestalten niedrigschwellige Angebote zur Einbeziehung aller Eltern.</p>	<p>In Vierergruppen, bestehend aus zwei Personen der vorausgehenden Gruppenphase, werden Visionen entworfen, die in ihrer Formulierung als Gegenwart bestimmt sind.</p> <p>Was könnte in Bezug auf die Arbeit mit Eltern sein?</p> <p>Welche Träume und Wünsche hast Du für die Zukunft?</p> <p>Es ist auch möglich, die Visionen in Bildern zu verdeutlichen („Wer will, kann malen“).</p>	<p>Arbeitsblatt 13 wird allen TN zur Verfügung gestellt.</p>	<p>Entwerfen gemeinsamer Visionen von einer Arbeit mit Eltern</p>	<p>30</p>
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>Die TN planen die Weiterentwicklung der interkulturellen Arbeit mit Eltern gemeinsam im Team und legen diese spezifisch, messbar und terminiert fest.</p>	<p>Arbeit in der Vierergruppe: Wohin zielt die Weiterentwicklung der Arbeit mit Eltern?</p> <p>Die Aussagen sollen bejahend, ausdrucksstark, konkret, motivierend und in der Gegenwartsform formuliert sein.</p> <p>SMART-Regel: Spezifisch, messbar, angemessen, realistisch, terminiert.</p> <p>Plenum Vorstellung der Ziele in der Großgruppe</p>	<p>Arbeitsblatt 14 wird allen TN zur Verfügung gestellt.</p>	<p>Formulierung von Zielen für die Arbeit mit Eltern</p>	<p>30</p>

Abschluss

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Transfer				
	<p>Erklären der Praxisaufgaben: Es werden zwei Praxisaufgaben zur Wahl gestellt, von denen eine bis zum dritten Weiterbildungstag in der Einrichtung durch die TN unter Einbeziehung des ganzen oder Teilen des Teams durchgeführt werden soll. Die Ergebnisse sollen am dritten Weiterbildungstag durch die TN vorgestellt werden.</p> <p>Aufgabe 1: Erstellung einer Konfliktlandkarte in Bezug auf interkulturelle Konflikte in der Kindertageseinrichtung</p> <p><i>wahlweise</i></p> <p>Aufgabe 2: Durchführung einer wertschätzenden Befragung im Team zum Thema Arbeit mit Eltern</p>		<p>Arbeitsblätter 6 und 7 des ersten Tages</p> <p>Arbeitsblätter 11, 12, 13 und 14</p>	15

Dritter Tag: Interkulturelle Konflikte in der Arbeit mit Eltern bearbeiten

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
Ankommen und Begrüßung – Warm-up				
<p><i>// Selbstkompetenz //</i> Die TN entwickeln einen individualisierten Blick auf Kinder, Mütter und Väter.</p>	<p>Das Eisbrecherspiel Gleichheiten – Ungleichheiten</p> <p>Die TN werden aufgefordert, eine Partnerin oder einen Partner im Raum zu suchen, die oder der den gleichen Kleidungsstil oder die gleiche Kleidungsfarbe aufweist.</p> <p>Übungsanweisung an die Paare: Suchen Sie drei gleiche und drei ungleiche Merkmale, die Sie auszeichnen (keine Äußerlichkeiten).</p> <p>Nicht aufschreiben, sondern anschließend wechselseitig in der großen Runde frei vorstellen.</p>		<p>Kommunikationübung: Sich auf den anderen als Individuum einlassen</p>	15
Praxistransfer				
<p><i>// Fertigkeiten //</i> Die TN erkennen wesentliche Konfliktfelder in ihrer Einrichtung.</p> <p>Die TN überprüfen regelmäßig die Praxis und die Zielerreichung der Erziehungspartnerschaft.</p>				

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p>Es sollten möglichst gemischte Gruppen gebildet werden, in denen die TN sowohl die Konfliktlandkarte als auch die wertschätzende Befragung durchgeführt haben.</p> <p>Eine TN stellt dar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Konfliktlandkarte, - die Ziele aufgrund der wertschätzenden Befragung, die sich die jeweilige Kindertageseinrichtung gestellt hat. <p>Eine TN je Gruppe vermerkt die Ergebnisse auf der Moderationswand.</p> <p>Plenum:</p> <p>Eine TN je Gruppe stellt die Ergebnisse der Großgruppe vor.</p>	<p>Für jede Gruppe: Moderationswand Stifte Kärtchen Klebstoff</p>	<p>Die TN können interkulturelle Konfliktfelder in ihren Kindertageseinrichtungen benennen.</p> <p>Die TN können Ziele für eine interkulturelle Arbeit mit Eltern formulieren.</p> <p>Die TN können das in zwei vorhergehenden Weiterbildungstagen Gelernte dem eigenen Team vermitteln und so ihre eigene Organisation im Sinne einer interkulturellen Arbeit mit Eltern weiterentwickeln.</p>	90
Pause			<p>R nutzt die Pause, um die aktuellen Konfliktfelder und/oder die des ersten Tages, die für das nachfolgende Training geeignet sind, zusammenzufassen bzw. zu markieren.</p> <p>Kriterium: Die Konflikte müssen für ein Konfliktgespräch zwischen Erzieherin/Erzieher und Elternteil geeignet sein.</p>	60
Einführung in Konfliktlösungsstrategien				
<p>// Wissen //</p> <p>Die TN kennen Konfliktlösungsstrategien.</p>	<p>Input durch R</p> <p>Vier Konfliktlösungsstrategien und die sich daraus ergebenden Auswirkungen auf die Konfliktpartner werden vorgestellt.</p> <p>Eine zufriedenstellende Konfliktlösungsstrategie im pädagogischen Feld strebt eine Win-win-Situation für alle Konfliktpartner an.</p>	<p>Arbeitsblatt Nr. 15, als Kopie für alle TN</p>		15

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>Die TN wenden Konfliktlösungsstrategien an.</p>	<p>Sensibilisierung für die vier Konfliktlösungsstrategien an einem interkulturellen Konfliktbeispiel aus der Konfliktlandkarte vom ersten Tag oder anhand der Praxisbeispiele der TN. Wie ist das alltägliche Konfliktlösungsverhalten? Was ist anders bei der Win-win- Strategie? Arbeit in vier Gruppen: Den Gruppen wird noch einmal im Plenum der Konfliktfall verdeutlicht (Auswahl durch R – achtet auf die interkulturelle Dimension des Falles). Jede Gruppe erhält auf einem Kärtchen verdeckt eine der Konfliktlösungsstrategien und hat die Aufgabe, den Fall entsprechend zu bearbeiten. Das Gruppenergebnis wird anschließend dem Plenum im Rollenspiel präsentiert. Die Großgruppe errät die zugewiesene Konfliktlösungsstrategie.</p>	<p>Vier Karten mit je einer Konfliktlösungsstrategie beschriftet</p>	<p>Die TN sensibilisieren sich für typische Konfliktlösungsstrategien und pädagogisch gewollte Win-win Situationen in einem interkulturellen Konfliktfall.</p>	<p>45</p>
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>Die TN kennen die (interkulturelle) Methode der Mediation als eine mögliche Konfliktlösungsmethode.</p>	<p>Reflexion im Plenum: Input durch R Die Methode der Mediation setzt an der Win-win-Strategie an und setzt ein, wenn die Konfliktpartner nicht aus eigener Kraft ihren Konflikt lösen können.</p>		<p>(Kennennen der Methode der Mediation zur Anwendung in verschiedenen Konfliktsituationen, in denen ein Mittler benötigt wird.) (Das Kommunikationsverhalten des Mediators: – Widerspiegeln (paraphrasierend)</p>	<p>30</p>

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>Pause</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> // Die TN setzen Gesprächsführung, Moderationskompetenz, Beratungskompetenz und kollegiale Beratungskompetenz ein.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> // Die TN nutzen im Team und gegenüber Eltern Konfliktlösungsstrategien, die der Kategorie „Aufarbeitung des Konflikts“ entsprechen.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> // Die TN entwickeln Konfliktfähigkeit bei unvereinbaren (Erziehungs-)Vorstellungen.</p>	<p>Ein Vermittler (Mediator) hilft, den Konflikt aufzuarbeiten und eine Win-win-Situation anzustreben.</p> <p>Das Ziel ist, dass die Konfliktparteien mit der vermittelnden Hilfe des Mediators selbst eine Lösung des Konflikts finden, die beide Parteien zufriedenstellt.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Das Gespräch in Gang halten - Keine Ratschläge erteilen - Keine Kritik üben - Neutralität bewahren - Keine Beschimpfungen zulassen - Du-Botschaften unterbinden und durch die TN in Ich-Botschaften umwandeln lassen.¹¹ 	15
	<p><i>Paraphrasieren üben</i> In einem Mediationsgespräch ist es wichtig, eine Aussage eines Konfliktpartners unverfälscht wiederzugeben.</p> <p><i>Ich-Aussagen üben</i> Du-Aussagen rufen hervor, dass sich der Kontrahent angeschuldigt oder verurteilt fühlt und veranlassen, dass er oder sie sich verteidigt, zurückzieht oder zurückschlägt. Ich-Aussagen helfen dem Gesprächspartner, das Gespräch weiterzuführen.</p> <p><i>Offene Fragen üben</i> Während geschlossene Fragen nur mit Ja oder Nein beantwortet werden können, ermöglichen offene Fragen, Gedanken und Gefühle zu offenbaren.</p> <p>Es finden sich drei Personen zu einer Gruppe zusammen.</p>	Arbeitsblatt 15	(Kommunikative Fähigkeiten anwenden, die für eine Konfliktbearbeitung und für eine Mediation notwendig sind.)	90

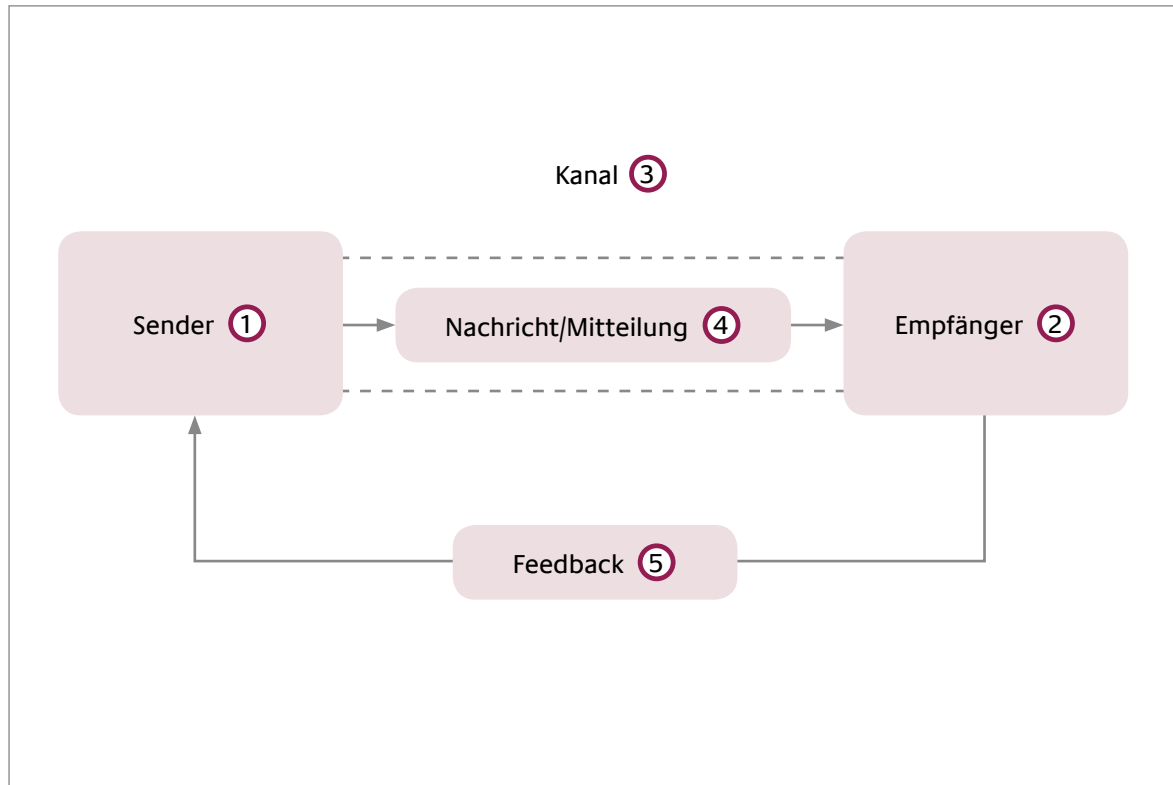
¹¹ Zusammenfassung der Mediation im pädagogischen Kontext: Johann u.a. 1998.

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
	<p>Es werden Themen ausgewählt, z. B.:</p> <p>Welche typischen Konflikte gibt es in der Einrichtung?</p> <p>Wie gehst Du mit Konflikten um?</p> <p>Wie gehst Du mit einem bestimmten Konflikt aus der Konfliktlandkarte um?</p> <p>Das Übungsetting ist wie folgt:</p> <p>Person A stellt dar.</p> <p>Person B paraphrasiert, gebraucht Ich-Aussagen, stellt offene Fragen.</p> <p>Person C beobachtet die verbalen und nonverbalen Elemente und meldet diese nach der Übungsphase zurück.</p> <p>Die Rollen werden so lange gewechselt, bis jeder jede Rolle einmal eingenommen hat.</p> <p>Das Setting kann einmal durch drei Personen vor der Großgruppe demonstriert werden, ehe die Kleingruppen für sich üben.</p> <p>Die Übungsleitung geht beobachtend und eventuell unterstützend von Gruppe zu Gruppe.</p>			
<p><i>// Fertigkeiten //</i> Die TN vermitteln in Konfliktsituationen.</p> <p><i>// Fertigkeiten //</i> Die TN setzen Prinzipien der Mediation ein.</p>	<p>Übung im Plenum</p> <p>Drei TN üben ein Mediationsgespräch.</p> <p>Sie wählen einen Konfliktfall aus der Konfliktlandkarte, an dem eine Erzieherin/ein Erzieher und ein Elternteil beteiligt sind.</p>		Entwicklung von Fähigkeiten der Konfliktlösung und der Konfliktvermittlung	45

Zu erwerbende Kompetenzen	Methode Sozialform	Material Medien	Didaktischer Kommentar	Zeit (in Min.)
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>Die TN können Konflikte austragen und zu einem konstruktiven Ende bringen.</p>	<p>Eine TN ist die Mediatorin.</p> <p>Die TN verteilen ihre Rollen.</p> <p>Die Trainierenden befinden sich auf drei jeweils zueinander angeordneten Stühlen im Kreis. Die TN des Kreises sind Beobachter.</p> <p>Reflexion des Mediationsgesprächs sowie des verbalen und nonverbalen Kommunikationsverhaltens durch die Übungsleitung unter Einbeziehung aller TN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Kommunikationsfertigkeiten wurden angewendet? - Was war besonders erfolgreich? - Was könnte besser sein? - Wurde eine Lösung erreicht? Ist sie tragfähig? 			
Abschluss und Verabschiedung				
	<p>Plenum Feedback</p> <p>Mein „süßester“/„sauerster“ Moment</p> <p>Eine Tüte mit Süßigkeiten wird herumgereicht, die TN nehmen sich etwas und melden zurück, welches in den drei Tagen plus der Praxisaufgabe in ihrer Einrichtung der „süßeste“ bzw. der „sauerste“ Moment war.</p> <p>Eventuell wird ein schriftlicher Evaluationsbogen verteilt und ausgefüllt.</p> <p>Verabschiedung der TN durch R</p>	Tüte mit Süßigkeiten		15

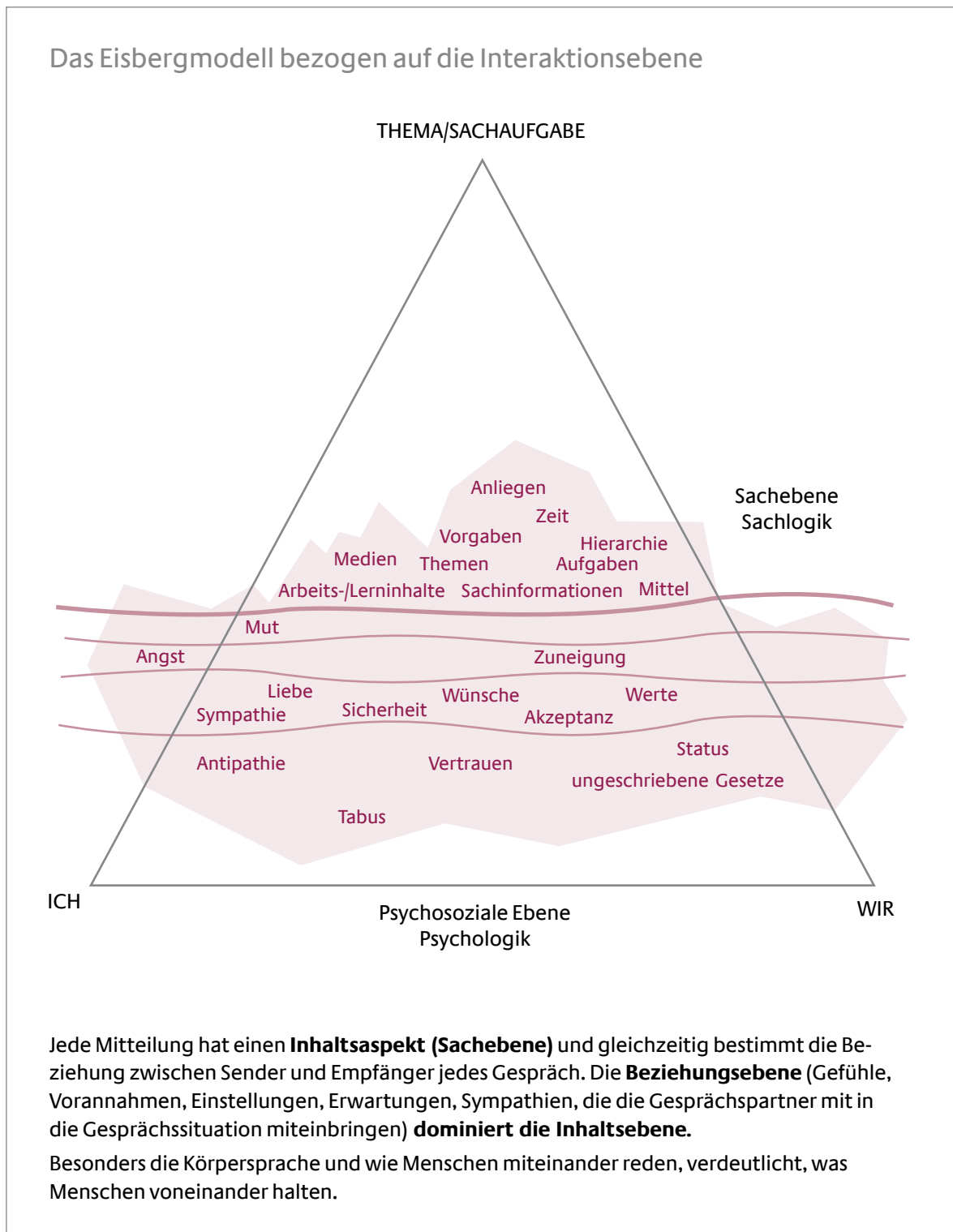
3.2.12 Arbeitsblätter

Grundmodell der Kommunikation 1



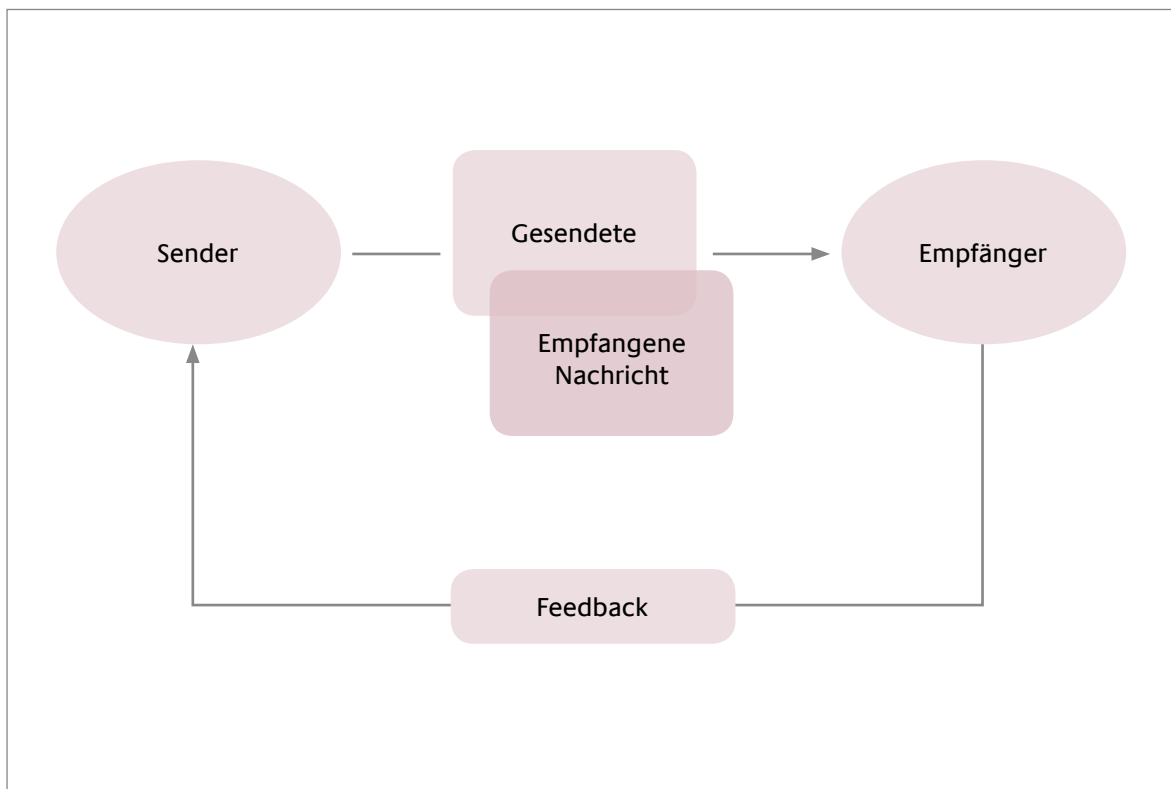
Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*. Berlin, S. 114

Grundmodell der Kommunikation 2



Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*. Berlin, S. 115

Grundmodell der Kommunikation 3



Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*. Berlin, S. 114

Die Kommunikationskette

Die „Kommunikationskette“

Erklärungshilfen zum besseren Verständnis menschlicher Verständigung

Kommunikation entsteht immer dann, wenn zwei oder mehr Menschen miteinander in Kontakt treten. Die entstehende Kommunikation hängt ab von den Beziehungen und den Einstellungen zueinander. Die Beziehung und die innere Einstellung beeinflussen im Umkehrschluss wieder den Ablauf der Kommunikation.

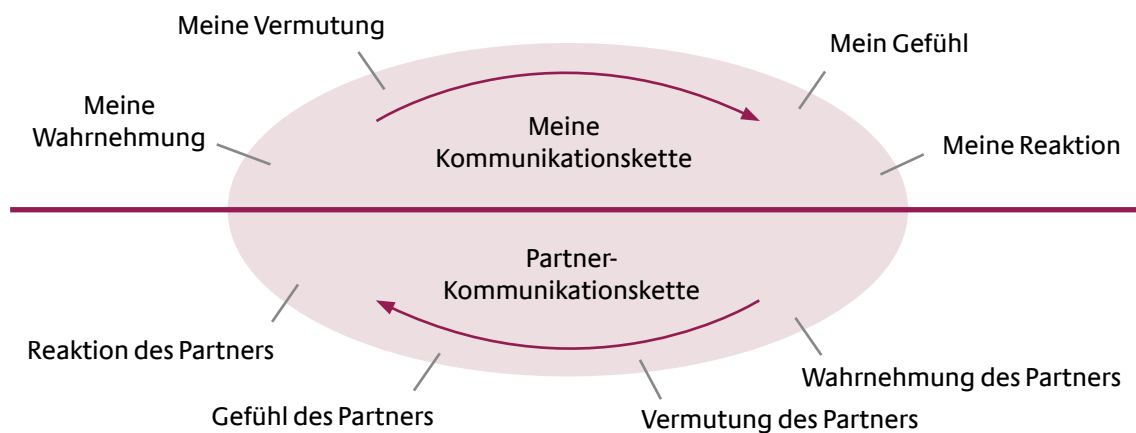
Im folgenden Erklärungsmodell widmen wir uns den Worten, also dem gesprochenen Teil der Kommunikation.

Diese Beschäftigung erleichtert es uns, Kommunikation in ihre einzelnen Bestandteile zu zerlegen und sie zu Übungszwecken einzeln zu untersuchen.

Eine Kommunikationskette besteht aus folgenden Bestandteilen:

- meiner Wahrnehmung
- meiner Vermutung
- meinen Empfindungen und Gefühlen
- meiner Reaktion.

Meine Reaktion löst bei meinem Gegenüber eine entsprechende Kette aus. Die Grafik soll dies veranschaulichen:



Wir sprechen von einer „Kette“, weil die einzelnen Kommunikationsbestandteile aufeinander aufbauen.

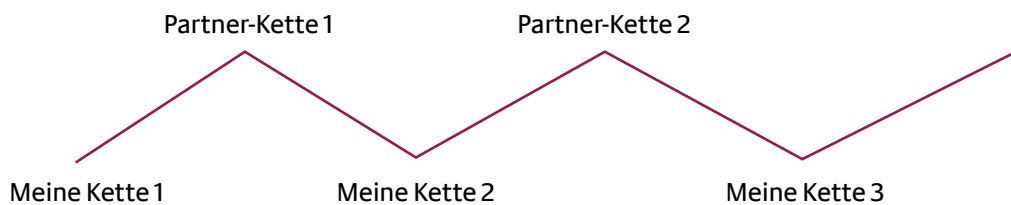
Meist verläuft die Kommunikation so, dass ich zuerst etwas wahrnehme; aus meiner Wahrnehmung bilde ich dann eine Vermutung, diese Vermutung löst ein Gefühl aus, aus diesem Gefühl heraus reagiere ich, indem ich etwas sage oder tue.

Diese Reaktion meinerseits löst bei meinem Gegenüber dann die Partnerkommunikationskette aus.

Mein Partner nimmt meine Reaktion (Worte oder Handlung) wahr. Er vermutet etwas und reagiert entsprechend seiner Vermutung und seiner Empfindung.

Nun löst er mit seiner Partnerreaktion wiederum bei mir eine weitere Kommunikationskette aus. Es entsteht ein Kreislauf: Meine Kommunikationskette und die Kette des Partners sind also aufeinander bezogen. Wir reagieren aufeinander.

Grafisch lässt sich das so darstellen:



Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*. Berlin, S. 120 f.

Interkulturelle Missverständnisse

Interkulturelle Missverständnisse können entstehen

- aus Konkurrenz
- aufgrund bestehender Machtverhältnisse
- aufgrund von fehlender oder missglückter Kommunikation
- aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse
- aufgrund unterschiedlicher Werte
- aufgrund von Missverständnissen durch unterschiedliche Normalitätserwartungen:
 - verbal: inhaltliche Normalitätserwartungen
 - nonverbal: Mimik, Gestik, Körperbewegung
 - extraverbal: unterschiedliche Zeit- und Raumkonzepte
 - paraverbal: Tonhöhenmodulation, Lautstärke, Regel des Sprecherwechsels etc.

Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin, S. 125

Problemlandkarte

Material: Karteikärtchen, Packpapierbögen, Kleber, Stifte

Anleitung

Es werden die wesentlichen Konfliktpunkte in der Gruppe herausgearbeitet, die ein Zusammenleben bzw. Zusammenarbeiten zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen betreffen, wobei es wichtig ist, dass alle Meinungen aufgenommen werden.

Die Teilnehmenden müssen deutlich darauf hingewiesen werden, dass es nur um das Benennen von Konfliktpunkten geht, und nicht um Lösungsmöglichkeiten.

Die Teilnehmenden schreiben in Kleingruppen die interkulturellen Problem- und Konfliktpunkte, die ihnen einfallen, jeweils auf ein Karteikärtchen.

In der Großgruppe werden anschließend alle Kärtchen auf einem großen Papierbogen ausgelegt und alle erklären, warum sie/er diesen Punkt aufgeschrieben hat.

In einem nächsten Schritte werden Kärtchen, die das gleiche oder ein ähnliches Problem ansprechen, zusammengelegt und zu diesen Gruppierungen werden Oberbegriffe gefunden.

Alle Kärtchen werden dann in der gefundenen Anordnung zu einer Problemlandkarte zusammengeklebt.

In einem folgenden Schritt sollen die TN herausfinden, welche Angebote ihrer Einrichtung zu einer interkulturellen Begegnung führen, die geeignet sind, Vorurteile abzubauen und Konflikte zu bearbeiten.

Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin, S. 125 f.

Interkulturelle Situationsanalyse: Arbeit mit kritischen Ereignissen – Critical Incident Technique (CIT)

Arbeit mit kritischen Ereignissen – Critical Incident Technique (CIT)

Kritische Ereignisse als die Übersetzung von „critical incidents“ bezeichnet die kurze Beschreibung von interkulturellen Kontaktsituationen, in denen kulturell unterschiedliche Sicht- und Verhaltensweisen aufeinandertreffen, meist mit der Folge, dass die Beteiligten befremdet, irritiert oder sogar empört reagieren.

Das Analyseschema soll helfen, kritische Ereignisse systematischer zu bearbeiten. Es soll insbesondere vorschnelle Bewertungen und kulturzentristische Einordnungen vermeiden helfen und das Umgehen mit Irritationen einüben, das auch ein selbstständiges kulturelles Lernen ermöglicht.

Interkulturelle Situationsanalyse

1. den automatischen Bewertungsprozess anhalten

noch einmal genauer hinsehen, *Beobachtungen* beschreiben

2. Irritation präzisieren

Ursachen: Was irritiert mich hier genau?

Wirkung: Was löst die Irritation bei mir aus? (z.B. Wut, Kränkung)

3. kulturelle Einflussfaktoren isolieren

Kann ich die Irritationen auf situative oder individuelle Faktoren zurückführen?

4. Thematisieren Sie Ihre eigenen Erwartungen

Was wäre für Sie adäquates bzw. den Regeln entsprechendes Verhalten?

5. Reflektieren Sie Ihre eigenkulturellen Standards

Was sind die kulturellen Werte, Verhaltenskonventionen und Einstellungen, die diese Regeln tragen?

6. Suchen Sie nach fremdkulturellen Standards

a) Welche Werte, Verhaltenskonventionen und Einstellungen könnten das fremde Verhalten leiten?

b) Wie würde Ihrer Meinung nach Ihr erwartetes Verhalten bei der Person aus der Fremdkultur gewertet werden?

(7. Was war oder könnte der nächste Schritt für einen konstruktiven Umgang mit der Situation sein?)

vgl.: Grosch/Große/Leenen: Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens, Saarbrücken 2000

Quelle: Arbeitsblatt von Musa Dagdeviren nach: Grosch, Harald/Groß, Andreas/Leenen, Wolf Rainer (2000): Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Saarbrücken

Unterschiede

Die Referentin bzw. der Referent liest nacheinander die nachfolgenden Aussagen vor und lässt die TN ihren Platz einnehmen:

Ich stimme zu (eine Ecke des Raumes).

Ich stimme nicht zu (entgegengesetzte Ecke des Raumes).

Ich kann mich nicht entscheiden (in der Mitte des Raumes).

(Es ist notwendig, mehrere Male die jeweilige Kennzeichnung des Raumes s.o. zu wiederholen, weil in der Regel zunächst Verwirrung bei einigen Teilnehmenden über die Zuordnung des Raumes bestehen kann.)

Die TN werden aufgefordert, wahrzunehmen, wer von den „Mitspielern“ sich gleich, wer sich anders einordnet und wie man seine Gruppe von Aussage zu Aussage wechselt.

Die Positionierung erfolgt spontan, ohne große Überlegung. Sie entspricht einer alltäglichen Meinungsäußerung.

Die jeweilige Positionierung soll nicht kommentiert, eine Diskussion vermieden werden.

Aussagen

Ich esse gerne Spinat.

Meine Familie lebte auf dem Land.

Meine Familie ist innerhalb von Deutschland umgezogen.

Meine Familie ist von einem anderen Land nach Deutschland gezogen.

Meine Großeltern kommen aus einem anderen Land als Deutschland.

Wir haben unter 30% Eltern mit Zuwanderungshintergrund in unserer Kindertageseinrichtung.

Wir haben über 50% Eltern mit Zuwanderungshintergrund in unserer Kindertageseinrichtung.

Wir haben über 80% Eltern mit Zuwanderungshintergrund in unserer Kindertageseinrichtung.

Familien sind in der Kindertageseinrichtung willkommen.

Ich habe schon einmal einen Hausbesuch bei zugewanderten Eltern gemacht.

Unsere zugewanderten Eltern nehmen an unseren Veranstaltungen für Eltern teil.

Unsere zugewanderten Eltern haben Schwierigkeiten, sich in der deutschen Sprache zu äußern.

Wir setzen ein interkulturelles Elternbildungsprogramm in unserer Kindertageseinrichtung um.

Familienbildung sollen andere machen.

Zugewanderte Eltern sind in den Mitwirkungsgremien vertreten.

Zugewanderte Mütter sollten mit ihren Kindern Deutsch sprechen.

Eine gut entwickelte Muttersprache ist ein gutes Fundament für die zweite Sprache.

In unserer Einrichtung soll nur Deutsch gesprochen werden.

Unsere Einrichtung hat den Ruf einer interkulturellen Einrichtung.

Erziehungsvorstellungen werden zwischen Erzieherin und Eltern ausgetauscht.

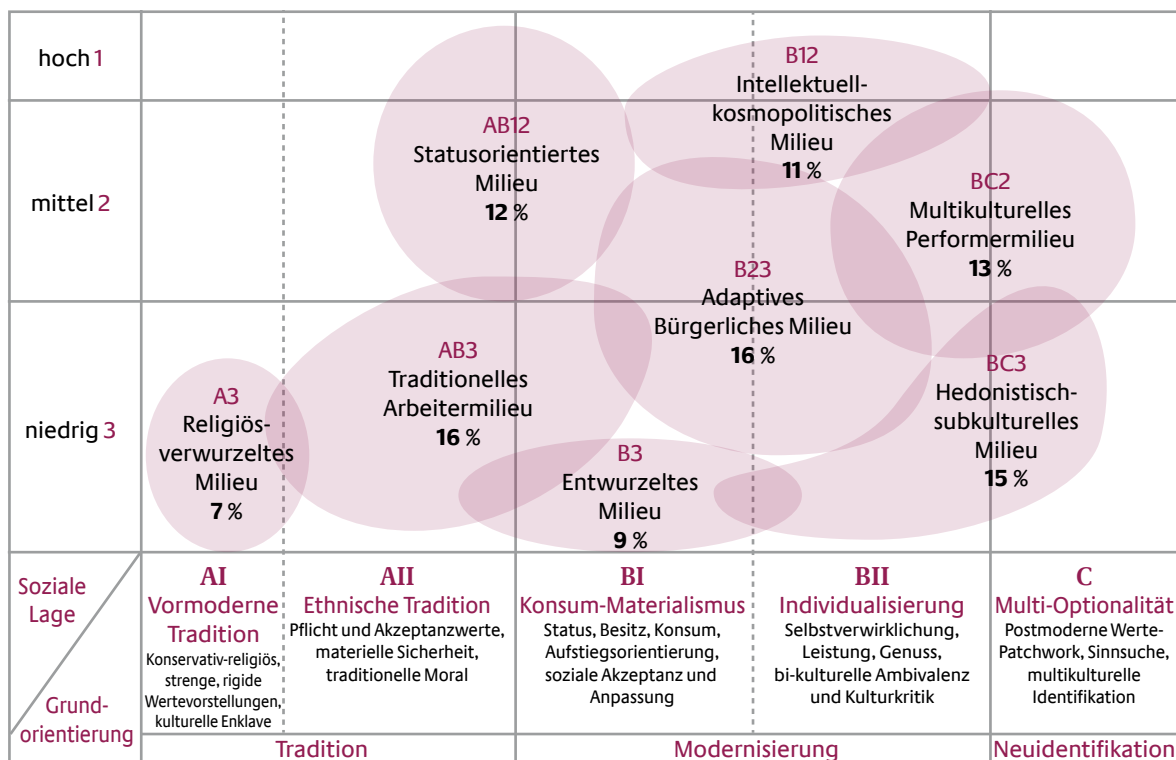
Mit unseren Kolleginnen sprechen wir nicht über unsere Probleme.

Man kann schließlich die Aussagen an die Teilnehmenden abgeben:

Wer will weitermachen? Was würden Sie gerne von den anderen wissen?

Die Milieus von Familien mit Migrationshintergrund

Die Migranten-Milieus in Deutschland – Soziale Lage und Grundorientierung



Die Migranten-Milieus in Deutschland – Kurzcharakteristik

Bürgerliche Migranten-Milieus		Ambitionierte Migranten-Milieus	
Sinus B23 (16%) Adaptives Bürgerliches Milieu	Die Pragmatische moderne Mitte der Migrantenpopulation, die nach sozialer Integration und einem harmonischen Leben in gesicherten Verhältnisse strebt	Sinus BC2 (13%) Multikulturelles Performermilieu	Junges, leistungsorientiertes Milieu mit bi-kulturellem Selbstverständnis, das sich mit dem westlichen Lebensstil identifiziert und nach beruflichem Erfolg und intensivem Leben strebt
Sinus AB12 (12%) Statorientiertes Milieu	Klassisches Aufsteiger-Milieu, das durch Leistung und Zielstrebigkeit materiellen Wohlstand und soziale Anerkennung erreichen will	Sinus B12 (11%) Intellektuell- kosmopolitisches Milieu	Aufgeklärtes, global denkendes Bildungsmilieu mit einer weltoffenen, multikulturellen Grundhaltung und vielfältigen intellektuellen Interessen
Traditionsverwurzelte Migranten-Milieus		Prekäre Migranten-Milieus	
Sinus A3 (7%) Religiösverwurzeltes Milieu	Vormoderne, sozial und kulturell isoliertes Milieu, verhaftet in den patriarchalischen und religiösen Traditionen der Herkunftsregion	Sinus B3 (9%) Entwurzeltes Milieu	Sozial und kulturell entwurzeltes Milieu, das Problemfreiheit und Heimat/Identität sucht und kompensatorisch nach Geld, Ansehen und Konsum strebt
Sinus AB3 (16%) Traditionelles Arbeitermilieu	Traditionelles Blue Collar Milieu der Arbeitsmigranten und Spätaussiedler, das nach materieller Sicherheit für sich und seine Kinder strebt	Sinus BC3 (15%) Hedonistisch- subkulturelles Milieu	Unangepasstes Jugendmilieu mit defizitärer Identität und Perspektive, das Spaß haben will und sich den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft verweigert

Quelle: Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 83 ff.

Leitfaden für ein interkulturell orientiertes pädagogisches Erstgespräch/Aufnahmegespräch in der Kindertageseinrichtung

Ziel ist die Verwendung eines von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingesetzten Gesprächsbogens. Falls die sprachliche Situation der Eltern ein Gespräch in Deutsch nicht möglich macht, sollte beim Erstgespräch eine muttersprachliche Kraft einbezogen sein.

- Begrüßung – Gegenseitige Vorstellung – Den Familiennamen und Vornamen des Kindes nachfragen, unter Umständen um die korrekte Aussprache bitten.
- Alltagsgeplänkel: Wie geht es der Familie? Anzahl der Familienmitglieder.
- Herkunft geografisch mithilfe einer Weltkarte mitteilen:
Woher kommt Ihre Ursprungsfamilie?
Wo sind Sie geboren, zur Schule gegangen?
- Herkunft der Ursprungsfamilie
Kommt Ihre Familie aus einer städtischen oder ländlichen Region?
- Migrationsgeschichte der Familie
Wer kam zuerst?
Gründe? Wer hat die Entscheidung getroffen?
Wer hat die Entscheidung am ehesten akzeptiert? Wer am wenigsten?
Welche Wünsche haben sich mit der Migration erfüllt, welche nicht?
- Frage nach Familiensprache(n)
Welche Sprache(n) hat Ihre Ursprungsfamilie in Ihrer Heimat gesprochen?
Welche Sprache(n) sprechen Sie zu Hause?
- Fragen zum Kind
Wie viel Zeit verbringt die Mutter, der Vater am Tag mit dem Kind?
Fragen nach der bisherigen sprachlichen Entwicklung des Kindes:
Lesen Sie in der Familie den Kindern vor oder erzählen Sie Geschichten?
Mit welchen Spielen beschäftigt sich Ihr Kind gerne?
Was mag Ihr Kind bzw. was mag es nicht?
Wovon handeln die Sendungen, die Ihr Kind im Fernsehen anschaut?
(eventuell hier Haltung der Einrichtung zu verwendeten und geförderten Sprache(n) erläutern.)
- Gibt es besondere Ereignisse, die das Kind oder die Familie zurzeit beschäftigt?
- Rechtliche/Soziale Situation
Wohnsituation
Bezug zum Gemeinwesen und Netzwerken (Verwandte in der Nähe)
Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft
Arbeitssituation in der Familie
Wünsche für die Zukunft
Rechtlicher Status der Familie
- Erwartungen an die Einrichtung (z.B. in Bezug auf Speisen, Religion)

Methodisches Vorgehen einer wertschätzenden Selbstevaluation (appreciative inquiry) in sechs Schritten

Zu erwerbende Kompetenz	Phase/Ablauf	Methode	Materialien/Medien
<p>Kennen einer Methode zur Selbstevaluation in Prozessen der Organisationsentwicklung</p> <p>Angezielt sind Erkenntnisse über Qualitäten und Motivationen, die in der Vergangenheit zu einer erfolgreichen Arbeit geführt haben und die dazu geeignet sind, eine Praxisveränderung bzw. eine Weiterentwicklung erfolgreicher Ansätze anzustoßen.</p>	<p>Einführung in die Methode der <i>Appreciative Inquiry</i> (nachfolgend: Wertschätzende Befragung/Selbstevaluation)</p> <p>Die ersten vier Punkte sollen nachfolgend mit den TN durchgeführt werden.</p>	<p><i>Appreciative Inquiry</i> ist eine Methode der Selbstevaluation in Prozessen der Organisationsentwicklung</p>	<p>Overhead-Folie Nr. 12</p> <p>Material für jeden TN vervielfältigt, um diese Methode dem Team bekannt zu machen.</p>

- 1) Einbeziehung der Beteiligten und Betroffenen sowie Definition des Evaluationsthemas
Wer soll den Prozess der wertschätzenden Selbstevaluation tragen und durchführen?
Was soll konkret untersucht werden?
- 2) Erhebung vorhandener Stärken und Ressourcen
Was funktioniert bereits innerhalb unseres Projektes?
Was motiviert uns im professionellen Handeln?
Welche Indikatoren und Erfolgsfaktoren haben wir für unsere Arbeit?
- 3) Entwerfen gemeinsamer Visionen
Wie können wir uns eine umfassende Verwirklichung von Erfolg in unserem Projekt vorstellen?
Wie sieht die optimale Zukunft unserer professionellen Arbeit aus?
- 4) Formulierung von Zielen
Was wollen wir konkret erreichen?
Welche Leit- und Teilziele haben wir, die fassbar und umsetzbar sind?
- 5) Planung, Durchführung und Bewertung von Interventionen
Mit welchen Mitteln erreichen wir unsere Ziele?
Wie können wir deren Erreichung untersuchen?
- 6) Erstellung eines Evaluationsberichtes
Was haben wir aus dem Evaluationsprozess gelernt?
Was ist der größte Nutzen der Untersuchung für unsere Zukunft?
Wie können wir das für andere darstellen?

Quelle: Nach Wenzel, Florian M. (2004): *Selbstevaluation wertschätzend gestalten – methodisches Vorgehen in sechs Schritten*. In: Uhl, Katrin/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (Hrsg.): *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?* Gütersloh 2004

Die Methode der wertschätzenden Selbstevaluation zur Arbeit mit Eltern in der Kindertageseinrichtung – Teil 1

Zu erwerbende Kompetenz	Phase/Ablauf	Methode	Materialien/Medien
<p>Alle TN sollen mit der Methode einer wertschätzend gestalteten Interaktion vertraut werden.</p> <p>Ziel ist die Anwendung der Methode in der eigenen Einrichtung.</p>	<p>Es werden wechselseitig folgende Fragen an den jeweiligen Partner gestellt:</p> <p>Was war ein echter Höhepunkt in Bezug auf die Arbeit mit Eltern?</p> <p>Wo hast Du Dich so richtig wohl gefühlt?</p> <p>Was ist geschehen?</p> <p>Wer war daran beteiligt?</p> <p>Was hat Dich besonders beeindruckt, was war Dir besonders wichtig?</p> <p>Wenn man noch zwei Jahre Zeit hätte, Arbeit mit Eltern zu entfalten, welche Vision hättest Du, welches Bild, welches Symbol?</p>	<p>Arbeit in Paargruppen:</p> <p>Befragung des jeweiligen Partners. Der Partner/die Partnerin macht sich Stichpunkte über gelungene Bilder, Metaphern, die der/die andere vermittelt.</p>	<p>Moderationskarten</p> <p>Stifte für alle TN</p> <p>Die Fragen werden als Arbeitsblatt Nr. 13 jedem TN zur Verfügung gestellt.</p>

Quelle: Nach Wenzel, Florian M. (2004): *Selbstevaluation wertschätzend gestalten – methodisches Vorgehen in sechs Schritten*. In: Uhl, Katrin/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (Hrsg.): *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?* Gütersloh 2004

Die Methode der wertschätzenden Selbstevaluation zur Arbeit mit Eltern in der Kindertageseinrichtung – Teil 2

Zu erwerbende Kompetenz	Phase/Ablauf	Methode
Entwerfen gemeinsamer Visionen für die Arbeit mit Eltern	<p>Was könnte in Bezug auf die Arbeit mit Eltern die Vision sein?</p> <p>Welche Träume und Wünsche hast Du für die Zukunft?</p>	<p>In Vierergruppen bestehend aus zwei Personen der vorausgehenden Gruppenphase werden Visionen entworfen, die in ihrer Formulierung als Gegenwart bestimmt sind.</p> <p>Dabei ist es möglich, die Visionen in Bildern zu verdeutlichen („Wer will, kann malen“).</p>

Quelle: Nach Wenzel, Florian M. (2004): *Selbstevaluation wertschätzend gestalten – methodisches Vorgehen in sechs Schritten*. In: Uhl, Katrin/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (Hrsg.): *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?* Gütersloh 2004

Die Methode der wertschätzenden Selbstevaluation zur Arbeit mit Eltern in der Kindertageseinrichtung – Teil 3

Zu erwerbende Kompetenz	Phase/Ablauf	Methode	Materialien/Medien
Formulierung von Zielen für die Arbeit mit Eltern	<p>Wohin zielt die Weiterentwicklung der Arbeit mit Eltern?</p> <p>Vorstellung der Ziele in der Großgruppe</p>	<p>Die Aussagen sollen bejahend, ausdrucksstark, konkret, motivierend und in der Gegenwartsform formuliert sein.</p> <p>SMART-Regel: Spezifisch, messbar, angemessen, realistisch und terminiert.</p> <p>Plenum</p>	Arbeitsblatt 15 wird allen TN zur Verfügung gestellt.

Quelle: Nach Wenzel, Florian M. (2004): Selbstevaluation wertschätzend gestalten – methodisches Vorgehen in sechs Schritten. In: Uhl, Katrin/Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh 2004

Konfliktlösungsstrategien

Als Strategie, wie Menschen sich Konflikten gegenüber verhalten, lassen sich vier Möglichkeiten unterscheiden:

1. Menschen neigen dazu, den Konflikt zu vermeiden. Sie laufen dem Konflikt davon.



2. Menschen versuchen, den Konflikt durch Gewalt oder mittels Macht zu gewinnen.



3. Menschen geben in Konfliktsituationen nach bzw. geben auf.



4. Menschen versuchen, den Konflikt mit der gegnerischen Person aufzuarbeiten.



Entweder fühlt sich eine Partei als Gewinner, die andere als Verlierer, oder beide Parteien fühlen sich als Verlierer in einem Konfliktfall. Sehr selten gehen beide Parteien als Gewinner aus einem Konfliktfall heraus.

Die vierte Strategie „Aufarbeiten“ ist nicht die alltägliche, aber in der pädagogischen Situation erwünscht:

Konflikte sind durchaus normal, aber sie verursachen Störungen, wenn sie nicht bearbeitet werden.

Vermeiden, aufgeben oder mittels Macht zu gewinnen sind zwar üblichere Konfliktlösungsstrategien, mit der Strategie des Aufarbeitens eines Konfliktes steigen jedoch die Erfolgsaussichten, dass alle gewinnen (Win-win-Lösung).

Quelle: Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin, S. 130 f

D | Literatur- und Medienempfehlungen



D

Inhalt

1	Grundlagenliteratur	264
2	Literatur zu den Handlungsanforderungen	265
3	Filme	271
4	Links	272

D

Literatur- und Medienempfehlungen

Ziel der *Wegweiser Weiterbildung* ist es, weiterführende Hintergrundinformationen zum Stand der Forschung und der Fachdiskussion zu geben. Der Teil D enthält daher eine Zusammenstellung ergänzender Literatur- und Medienempfehlungen, die über die Materialien im *Wegweiser Weiterbildung* hinaus an den jeweiligen Qualifizierungsbereich anknüpfen.

Für eine fachlich fundierte Orientierung sind die Literatur- und Medienempfehlungen nach den *Handlungsanforderungen* aufgeführt. Die Nutzer können anhand dieser Quellen vertiefende Informationen zu einzelnen Handlungsanforderungen erhalten.

Die Literatur- und Medienempfehlungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Expertengruppe beratschlagt und verabschiedet.

Die Expertengruppe hat bei der Auswahl der Literatur darauf geachtet, eine knappe Liste von Titeln zusammenzustellen, die für Weiterbildungsanbieter sowie für die Referentinnen und Referenten geeignet sind.

Die Empfehlungen spiegeln den Stand der Literatur im Winter 2011/2012 und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Dass Titel nicht aufgeführt sind, ist deshalb auch in keiner Weise als Bewertung zu verstehen.

1 Grundlagenliteratur

Betz, Tanja (2009): Kompensation ungleicher Startchancen: Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Hohengehren 2010, S. 113–134

Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.) (2011): Handbuch Migration und Familie Grundlagen für die soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts.

Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.

Keller, Heidi (2011): Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Berlin/Heidelberg

Leyendecker, Birgit/De Houwer, Annick (2011): Frühe bilinguale und bikulturelle Erfahrungen – Kindheit in zugewanderten Familien. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern/Göttingen/Toronto, S. 178–219

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

Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Enßlin, Ute (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar/Berlin

2 Literatur zu den Handlungsanforderungen

A Organisationsentwicklung der Kindertageseinrichtungen

A1 An der Ausarbeitung bzw. Weiterentwicklung einer Konzeption (und ihrer Umsetzung) aktiv mitwirken

Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz, Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.

Gomolla, Mechthild unter Mitarbeit von Sylvester, Ina/Supik, Linda/Driever, Judith (2010): Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Hamburg/Berlin. www.hsu-hh.de/ikvb/index_rPSv61r1SOL11rXX.html (23.02.2012)

Protestantischer Kindergarten „Regenbogen“/Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter (Hrsg.) (2009): Durchgängige Sprachförderung im Kindergarten „Regenbogen“. Germersheimer Modell – Dokumentation. Landau

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik. Anforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München

A2 Kooperationen und Vernetzung diversitätsbewusst gestalten

Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden

Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2010): Den Übergang gestalten. Leitfaden zur Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen. Weimar/Berlin. www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Kindertageseinrichtungen/Bildungsauftrag//EmpfehlungenZurZusammenarbeit_node.html (23.02.2012)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2009): Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule – Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung (mit Film zur Kooperation): www.transkigs.de/brandenburg-gorbiks.html (23.02.2012)

Schwaiger, Marika (2011): Regionale Bildungsgemeinschaften statt Elternarbeit. In: Neumann, Ursula/Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, S. 264–275

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009): Den Übergang gestalten: Ein Praxisbaustein für die Kooperation von Kita und Schule. Berlin www.foermig-berlin.de/materialien/Uebergang.pdf (23.02.2012)

A 3 Förderprogramme im Kontext von fachpolitischen Rahmenbedingungen umsetzen

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2011): Zweiter Integrationsindikatorenbericht. Köln/Berlin www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2012/01/2012-01-12-integrationsbericht.pdf?__blob=publicationFile (23.02.2012)

Preiss, Christine (2012): Kulturelle Heterogenität in Kitas: Rahmenbedingungen, Herausforderungen, Praxis-Ansätze. WiFF-Expertisen, Band 31. München

Ressourcen zu interkultureller Bildung auf dem Bildungsserver:
www.bildungsserver.de/Interkulturelle-Bildung-789.html

A 4 Instrumente zur Qualitätsentwicklung im Rahmen einer inklusiven Frühpädagogik nutzen

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2006): Index für Inklusion. (Tageseinrichtungen für Kinder): Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. (Deutschsprachige Fassung hrsg. von der GEW). Frankfurt am Main

Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.) (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim

Teachers College, Columbia University (Hrsg.) (1998): Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition (ECRS-R). New York

A 5 Zusammenarbeit im Team gestalten

Gaitanides, Stephan (2010): Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, S. 153–172

Keuk, Eva van /Ghaderi, Cinur/Joksimovic, Lyilyana/David, Dagmar (Hrsg.) (2011): Diversity. Transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Arbeitsfeldern. Stuttgart

Otyakmaz, Berrin Özlem (2004): Dequalifizierung von Professionellen mit Migrationshintergrund im psychosozialen Arbeitskontext. In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hrsg.): Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Münster, S. 117–130

B Entwicklungs- und Bildungsprozesse

B1 Familiäre und institutionelle Bildungsprozesse miteinander verknüpfen

Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart

Fischer, Veronika (2009): Familienbildung im Migrationskontext. Eine Bestandsaufnahme der Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 2, S. 123–129

Hoppenstedt, Gila (Hrsg.) (2010): Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Troisdorf

Leist-Villis, Anja (2010): Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Tübingen

Montanari, Elke (2002): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009): Gemeinsam im Interesse der Kinder. Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule. Ein Praxisbaustein. Modellprogramm FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. www.foermig-berlin.de/materialien/Gemeinsam.pdf

B2 Sprachliche Bildung unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit gestalten

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (= Bildungsreform, Band 11). Bonn/Berlin. www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (23.02.2012)

Gogolin, Ingrid (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. München. www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf (23.02.2012)

Hopp, Holger/Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein Sprachwissenschaftliches Modell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 609–629

Landesstiftung Baden-Württemberg (2007): Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen. Stuttgart

Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. WiFF Expertisen, Band 29. München

List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München. www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf (23.02.2012)

Reich, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Mit CD-ROM. Weimar/Berlin

Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2011): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München

B 3 Spiel- und Bildungsprozesse interkulturell und kultursensibel gestalten

Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern unter drei Jahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 16. München

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

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

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

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden

B 4 Sozialisations- und Entwicklungsprozesse unter Heterogenitätsbedingungen begleiten

Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden

Leyendecker, Birgit (2011): Frühe Kindheit in zugewanderten Familien – Diversität von Lebenslagen, Sozialisationszielen und Erziehungsstilen. In: Hammes-Di Bernado, Eva/Schreiner, Sonja A. (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar/Berlin, S. 52–60

Leyendecker, Birgit/Yagmurlu, Bilge/Citlak, Banu/Dost, Ayfwe/Harwood, Robin(2009): Langfristige Sozialisationsziele von migrierten und nicht-migrierten Müttern in der Türkei und in Deutschland – der Einfluss von Bildung, Kultur und Migrationserfahrungen. In: Dirim, İnci /Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Wissenschaftliche Kontroversen. Münster, S. 147–160

Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie, Schwalbach/Ts., S. 83–99

B 5 Die Bedeutung von Zuschreibungsprozessen für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse beachten

Boldaz-Hahn, Stefani (2010): „Weil ich dunkle Haut habe ...“ – Rassismuserfahrungen im Kindergarten. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, S. 102–112

Diehm, Isabelle/Kuhn, Melanie (2011): Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit – (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Schreiner, Sonja A. (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Weimar/Berlin, S. 24–37

C Beziehung und Interaktion mit Eltern und Kindern

C1 Interkulturelle Kommunikationssituationen gestalten

Grosch, Harald/Groß, Andreas/Leenen, Wolf Rainer (2000): Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Saarbrücken

Johann, Ellen/Michely, Hildegard/Springer, Monika (1998): Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin

Leyendecker, Birgit/Hatipoğlu Sümer, Zeynep H. (2010): Beratung von zugewanderten Familien. Stärkung der Erziehungskompetenzen in zugewanderten Familien. In: Immelmann, Horst/Romeike, Gerd (Hrsg.): Eltern verstehen und stärken. Analysen und Konzepte der Erziehungsberatung. München, S. 259–272

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg

Şıkcan, Serap (2003): „Die verstehen uns nicht!“ Den Dialog mit Immigranteltern eröffnen. In: Preisling, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder – keine Vorurteile. Freiburg im Breisgau, S. 77–89

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H. (1969): Menschliche Kommunikation. Bern/Stuttgart

C2 Erziehungspartnerschaften mit Eltern gestalten

Fuhrer, Urs/Ulsucan, Haci-Halil (Hrsg.) (2005): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart

Gaitanides, Stefan (2007): „Man müsste mehr voneinander wissen!“ Umgang mit kultureller Vielfalt im Kindergarten. Frankfurt am Main

Jäkel, Julia/Leyendecker, Birgit (2009): Erziehungspraktiken und Bildungserwartungen von türkischstämmigen und deutschen Müttern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 1, S. 1–15

Kuyumcu, Safak (2006): Das Erstgespräch – mehr als ein Einstieg in die Erziehungspartnerschaft mit Eltern. In: Kindergarten heute, H. 9, S. 22–25

Leyendecker, Birgit (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. In: Bade, Klaus J./Bommers, Michael/Oltmer, Jochen (Hrsg.): Indikatoren und Gestaltungselemente nachholender Integrationspolitik. IMIS-Beiträge, Band 34. Osnabrück, S. 91–102

Schwaiger, Marika/Neumann, Ursula (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Hamburg. www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/2010/UHH-Gutachten-zur-interkulturellen-Elternbeteiligung.pdf (23.02.2012)

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

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2011): Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 3. München

C 3 Alltagskommunikation mit den Eltern gewährleisten

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

RAA – Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (2005): Brücken zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtungen. Zweisprachige Kontaktpersonen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern. In: RAA – 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven. Essen. www.raa.de (23.03.2012)

C 4 Die Eingewöhnung in Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten

Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern unter drei Jahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 16. München

C 5 Die Beziehungen zum Kind, zur Gruppe und innerhalb der Gruppe gestalten

Wagner, Petra (2008): Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg (insbesondere Teil 3: Vielfalt und Diskriminierung im Erleben von Kindern, S. 56–138)

C 6 Alltagsroutinen kultursensibel umsetzen – z.B. Pflege, Essen, Schlafen

Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern unter drei Jahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 16. München

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

3 Filme

Donata Elschenbroich/Otto Schweitzer

Glückskekse

Interkulturelle Familienbildung in Münchner Kindertageseinrichtungen

DVD, 29 Minuten. München 2008

Bezug: donata.elschenbroich@t-online.de

Donata Elschenbroich/Otto Schweitzer

Vater sein ist schön

Drei Kurzfilme zur Bildung neuer Väterlichkeit in der Türkei. Adaption einer Fernsehserie der türkischen Familienbildungsorganisation ACEV, mit deutschen Untertiteln.

DVD, 27 Minuten. München 2008

Bezug: donata.elschenbroich@t-online.de

Donata Elschenbroich/Otto Schweitzer

Lebenserwartung – Die Alten und die Kinder in Japan

DVD, 55 Minuten. München 2009

Bezug: donata.elschenbroich@t-online.de

GorBiKs (TransKiGs Brandenburg)

Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule

Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung (mit Film zur Kooperation).

2009. www.transkigs.de/brandenburg-gorbiks.html

Michaela Ulich

Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen

München 2007

Bezug: Institut für Frühpädagogik IFP: www.ifp.bayern.de/projekte/lust-auf-sprache.html

4 Links

Arbeitskreis Neue Erziehung e. V. (ANE)

Der *Arbeitskreis Neue Erziehung e. V. (ANE)* unterstützt Eltern dabei, „ihre Kinder zu selbstbewussten und wachen Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen“ – so die Angaben auf der Homepage.

Das Angebot richtet sich an alle Eltern, unabhängig von ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft. Eltern sollen aktiv mitarbeiten. Neben einer Darstellung des Arbeitskreises sind Auszüge aus den bekannten Elternbriefen auf der Homepage veröffentlicht, die Datenbank *Berliner ElternNetz (BEN)* bietet Eltern einen aktuellen Überblick über Angebote für die Altersspanne bis zu sechs Jahren.

www.ane-kindergarten.de
www.ane.de_elternbriefe.html

Chancen-gleich!

Um der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund entgegenzuwirken, hat die *Robert Bosch Stiftung* in Kooperation mit der *Evangelischen Kirche* in Stuttgart, dem *Jugendamt der Landeshauptstadt Stuttgart*, der *Katholischen Kirche* in Stuttgart und in Zusammenarbeit mit dem *Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ)* im *Forschungs- und Innovationsverbund an der Evangelischen Hochschule Freiburg (FIVE e. V.)* das Programm „Chancen-gleich!“ entwickelt.

Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen werden in vier Modulen qualifiziert, in den Herausforderungen der interkulturellen Öffnung Chancen zu erkennen und zu nutzen.

Am Programm sind 28 Kindertageseinrichtungen in Stuttgart beteiligt.

Auf der Homepage der Stiftung werden das Programm und die Module ausführlich beschrieben.

www.bosch-stiftung.de/chancen_gleich

Diversity in Early Childhood Education and Training (DECET)

DECET vereint europäische Organisationen mit dem gemeinsamen Ziel, die Anerkennung und Wert-

schätzung von Vielfalt in der Kleinkinderziehung sowie in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu fördern.

Das Netzwerk erforscht und unterstützt Kindertageseinrichtungen, die auf die jeweils unterschiedlichen kulturellen und anderen Identitäten der Bezugsgruppen der Kinder und Familien ausgerichtet sind.

Neben einer Darstellung der Ziele und Wirkungsweise werden die Netzwerkpartner vorgestellt und aktuelle Projekte beschrieben.

www.decet.org/

Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS)

Die *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS)* ist eine Maßnahme im Rahmenprogramm zur Förderung der Empirischen Bildungsforschung des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)*.

Sie dient der Erarbeitung von empirischem Wissen über die Aneignung, Diagnose und Förderung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Im Rahmen der Forschungsinitiative werden empirisch ausgerichtete Forschungsvorhaben gefördert, die die Sprachaneignung und die diagnosegestützte Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen (von vier bis 16 Jahren) mit nicht wesentlich beeinträchtigter Sprachlernfähigkeit thematisieren.

Auf der Homepage werden die verschiedenen Projekte dargestellt. Publikationen, Vorträge und Poster-Präsentationen sind aufgeführt. Außerdem kann man auf die beiden Literaturdatenbanken zur „Sprachaneignung“ sowie „Sprachförderung und Sprachdiagnostik“ zugreifen.

www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/

FÖRMIG-Kompetenzzentrum

Am *Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* der Universität Hamburg ist das FÖRMIG-Kompetenzzentrum

angesiedelt. Es handelt sich um ein Forschungstransferzentrum.

Ziel des FÖRMIG-Kompetenzzentrums ist es, wissenschaftliche Ergebnisse über die Folgen der Migration für Bildung und Erziehung, insbesondere über Zwei- und Mehrsprachigkeit für die Bildungspraxis, für Politik und Öffentlichkeit aufzubereiten.

Die Homepage bietet eine detaillierte Beschreibung des Kompetenzzentrums.

www.foermig.uni-hamburg.de/

frühstart

frühstart ist ein Programm der *Hertie-Stiftung*.

Die Frühkindliche Bildung legt wichtige Grundlagen für die Chancen auf schulischen Erfolg. Insbesondere in Kindertageseinrichtungen mit besonderen Herausforderungen ist es wichtig, dass Erzieherinnen und Erzieher das Thema *Vielfalt* kompetent gestalten, mit Eltern zusammenarbeiten und die Sprache fördern.

Das Programm richtet sich an das gesamte Team einer Kindertageseinrichtung und unterstützt mit individuell zugeschnittenen Fortbildungen und Praxisberatungen zu diesen Themen.

www.projekt-fruehstart.de/frames.php

Kinderwelten

Kinderwelten ist ein Projekt, in dem am *Institut für den Situationsansatz/Internationale Akademie gGmbH* an der Freien Universität Berlin ein erprobtes und ausgereiftes Praxiskonzept für inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen entwickelt wurde.

Seit August 2011 gibt es die *Fachstelle Kinderwelten*, die den Kinderweltenansatz zur *Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen weiterentwickelt und für Fortbildungen, Beiträge bei Tagungen, in Publikationen sowie bei der konzeptionellen Beratung und fachlichen Begleitung von Institutionen aufbereitet.

www.kinderwelten.net/

MUTUAL

MUTUAL ist eine vom Programm „Leonardo da Vinci“ der *Europäischen Union* finanzierte dreijährige internationale Zusammenarbeit von zehn europäischen Ländern.

Das Projekt erstellte ein Ausbildungspaket für die Arbeit in multikulturellen Kindertageseinrichtungen.

Die Homepage bietet Informationen über das Projekt. Auch werden MUTUAL-Materialien zur Verfügung gestellt (beispielsweise das Handbuch und Kompendium als pdf-Downloads).

Wie Interessierte den MUTUAL-Kurs erhalten können, wird beschrieben in:

www.mutual-eu.com/

PROSA-lit

Die Literaturdatenbank PROSA-lit entstand im Rahmen des vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) geförderten Projekts „PROSA“ („Altersspezifische Sprachaneignung“; 2005 bis 2007).

Die Datenbank umfasst 3.400 Einträge zum Thema „Sprachaneignung“. Aufgenommen wurden Titel zur Aneignung des Deutschen, Türkischen, Russischen und Englischen.

Die Suche nach den Titeln ist leicht handhabbar. webapp6.rrz.uni-hamburg.de/PROSA-lit

RAA-NRW

Die *Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien* (RAA) in *Nordrhein-Westfalen* (NRW) sind seit 1980 Einrichtungen von Kommunen und Kreisen, die vom Land NRW gefördert werden, um die Prinzipien der Interkulturalität, der Mehrsprachigkeit und des *Diversity Managements* in Bildungseinrichtungen zu verankern.

Gemeinsam haben sie im Arbeitskreis des RAA-Verbundes *Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich* (IKEEP) Bausteine für die Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern entwickelt, auf deren Grundlage Fortbildungen für *Interkulturelle Kompetenz* angeboten werden.

Die Homepage bietet neben aktuellen Informationen einen Serviceteil zur Bestellung von Publikationen und zum Download.

Eine Projektlandkarte informiert über ausgewählte Produkte, Projekte und Programme der Arbeitsstellen.

www.raa.de/rucksack.html

www.raa.netzwerk-integration-durch-bildung.html

www.raa/griffbereit.html

Ausblick: Berufsbegleitende Weiterbildung im Qualifizierungssystem – aktuelle Herausforderungen

Angelika Diller

„Kindertageseinrichtungen sind Wegbereiter für eine förderliche Entwicklung aller Kinder, darüber hinaus entlasten und unterstützen sie Eltern.“

Diese Einschätzung hat sich im Laufe der letzten Jahre zu einem breiten gesellschaftlichen Konsens entwickelt. Der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr weitet die öffentliche Erziehung auf jüngere Altersgruppen aus und erhöht die bildungs- und familienpolitischen Anforderungen an die Einrichtungen.

Damit Kindertageseinrichtungen die hohen Erwartungen einlösen können, brauchen sie nicht nur angemessene Rahmenbedingungen, sondern auch kompetente Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Im Unterschied zum Schulsystem haben die Fachkräfte im System der Kindertageseinrichtungen große Handlungsspielräume. Sie müssen sich nicht an einen vorgegebenen Lehrplan halten, sondern können – in Absprache mit den Trägern – einrichtungsspezifische Konzeptionen entwickeln und den pädagogischen Alltag unterschiedlich gestalten. Die entsprechenden Kompetenzen versetzen sie in die Lage, aus einem breiten Spektrum pädagogischer Möglichkeiten eine einrichtungsspezifische Auswahl zu treffen.

Die Ansprüche an die Kompetenzen der Fachkräfte sind in den letzten Jahren kontinuierlich gewachsen. Im historischen Rückblick wird deutlich, dass bezüglich des Verständnisses von Professionalität ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat: In den 1960er-Jahren waren für die Tätigkeit der damaligen Kindergärtnerinnen vermeintlich typisch weibliche Eigenschaften handlungsleitend, beispielsweise eine naturwüchsige positive Grundhaltung zu Kindern. Heutzutage gilt professionelles Handeln als Maßstab, der eine Verknüpfung von Haltung, theoriefundiertem Wissen sowie von methodischen und kommunikativen Kompetenzen erfordert.

Die entsprechenden Kompetenzanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte werfen die Frage nach dem Stellenwert und nach dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Lernorte „Ausbildung“ und „Weiterbildung“ auf:

Ausbildungen an Fach- bzw. Hochschulen haben den Anspruch, zentrale Grundqualifikationen und Transferwissen zu vermitteln; Ausbildungsinstitutionen jedoch können weder alle Themenfelder ausreichend bearbeiten noch veränderte fachliche Anforderungen zeitnah in Lehrplänen bzw. Studiencurricula umsetzen.

Weiterbildungen bauen zwar auf Grundqualifikationen auf, sie sind aber keine Verlängerung der Ausbildung. Zentraler Anknüpfungspunkt von Weiterbildungen ist die Handlungspraxis der Fachkräfte; erst am „Lernort Praxis“ erleben die Fachkräfte ihre individuellen Stärken und Schwächen und den Unterschied zwischen „Kennen“ und „Können“. Weiterbildungen bieten einen Rahmen, in dem die Fachkräfte ihre Handlungskompetenzen weiterentwickeln können. Ein struktureller Vorteil von Weiterbildung ist ihre Flexibilität: Weiterbildungsanbieter können zeitnah und unbürokratisch neue Themenfelder aufgreifen.

Sowohl die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz als auch die Anschlussfähigkeit an weiterführende Qualifizierungen können – so eine Kernaussage der WIFF – mit dem Kompetenzparadigma erreicht werden:

Aus Sicht der WIFF ist das Kompetenzparadigma sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung aus fachlichen und bildungspolitischen Gründen alternativlos.

Aus *fachlicher* Perspektive ermöglicht das Kompetenzparadigma einen differenzierten Blick auf die Mehrdimensionalität professionellen Handelns.

Aus *bildungspolitischer* Sicht stellt das Kompetenzparadigma eine Voraussetzung dar, um die Anschlussfähigkeit von Weiterbildung und höher qualifizierenden Ausbildungen (z.B. an Hochschulen) herzustellen.

In diesem Kontext werden die *WiFF-Wegweiser Weiterbildung* entwickelt. Sie verstehen sich als ein Meilenstein auf einem langen Weg, der folgende fachlichen und fachpolitischen Themen herausfordert.

1 Kompetenzmessung und Wirksamkeit

Je unverzichtbarer die berufsbegleitende Weiterbildung wird und je größer die entsprechenden Bildungsinvestitionen, desto drängender stellt sich die Frage, ob Weiterbildungen die gewünschten Effekte zeigen. Zwei Fragen stehen hierbei im Mittelpunkt:

Mit welchen Verfahren kann man einen Zugewinn an Kompetenzen feststellen?

Lassen sich positive Effekte für das Aufwachsen von Kindern und die Erziehungskompetenz der Eltern feststellen?

Die üblichen, weil leicht gewinnbaren Einschätzungen von Zufriedenheit zum Abschluss einer Veranstaltung liefern zwar grobe Anhaltspunkte zur Funktionalität von Weiterbildungen aus der Perspektive der Teilnehmenden, sind jedoch bekanntermaßen mit typischen Urteilsverzerrungen verknüpft. Zugewinne an Kompetenz lassen sich so nicht erfassen.

Die *Kompetenzmessung* ist ein aktuelles Thema innerhalb der frühpädagogischen Qualifizierungsdiskurse (vgl. Kap. C 2 und Fleischer u. a. 2012).¹ Auch im Rahmen der vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) geförderten A-WiFF-Projekte, bekommt das Themenfeld der Kompetenzen bzw. Kompetenzmessung einen hohen Stellenwert. Mehrere Forschungsprojekte beschäftigen sich mit dieser Thematik,² erste Ergebnisse werden jedoch erst in den kommenden beiden Jahren erwartet.

Ein weiteres Forschungsdesiderat bildet die *Wirksamkeitsmessung* für die Nutzer der Einrichtungen, insbesondere die Kinder. Hierzu fehlen bisher überzeugende Forschungskonzepte, die zwangsläufig im Längsschnitt angelegt sein müssen. Dieser Mangel betrifft allerdings nicht nur die Weiterbildung in der Frühpädagogik, sondern auch andere pädagogische Arbeitsfelder.

1 Fleischer, Jens/Leutner, Detlev/Klieme, Eckhardt (2012): Modellierung von Kompetenzen im Bereich der Bildung: Eine psychologische Perspektive. In: *Psychologische Rundschau*, H. 36, S. 1–2.

2 www.dlr.de/pt/desktopdefault.aspx/tabid-7563/12807_read-32089/

2 Qualifikationen und Kompetenzprofil der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Mit Blick auf die gesetzlich regulierten Ausbildungen gibt es klare Vorgaben für das Qualifikationsprofil der Lehrenden. Entsprechend der Beliebtheit im berufsbegleitenden Weiterbildungssektor gibt es keine bundesweit verbindlichen Vorgaben für das Qualifikationsprofil von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. Angesichts des gestiegenen Stellenwerts der berufsbegleitenden Weiterbildung scheinen klare Vorgaben jedoch unverzichtbar.

WIFF will zur Klärung dieses wichtigen Anliegens mit beitragen. Mit der Entwicklung von Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter oder auch dem Qualitätszirkel für Referentinnen und Referenten (vgl. Kap. C1 und C2) wurden fachliche Vorgaben erarbeitet.

Ein multiprofessionelles Expertengremium arbeitet seit Sommer 2012 an einem Kompetenzprofil für Weiterbilderinnen und Weiterbildner. Diese Veröffentlichung wird für Herbst 2013 erwartet. Darüber hinaus wird es darauf ankommen, ob und wie die Ergebnisse fachpolitisch in verbindlichen Rahmenvereinbarungen umgesetzt werden.

3 Anrechnung

Die Anrechnung von in Weiterbildungen erworbenen Lernleistungen auf weiterführende Ausbildungen ist bildungspolitisch eine relativ neue Forderung, die im Zuge der europäischen Bildungspolitik erheblich an Bedeutung gewinnt. Im Rahmen des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) zählen berufsbegleitende Weiterbildungen – die nicht zu einer formalen Höherqualifizierung führen – zum Sektor des „nonformalen Lernens“. Ungeklärt ist bisher die Frage, wie und mit welchen Verfahren Lernleistungen aus Weiterbildungen zu bewerten sind.

Unstrittig ist, dass eine Anrechnung von Weiterbildungen erheblich erleichtert wird, wenn Ausbildung und Weiterbildung mit derselben Währung „rechnen“, d.h. das Kompetenzparadigma nutzen und ihre Lerninhalte modularisieren. Die Äquivalenz im Sinne von Gleichwertigkeit der Lernleistungen im Ausbildungssektor und Weiterbildungsbereich ist damit noch nicht geklärt. In der jetzigen Situation werden diese Anliegen auf regionaler Ebene zwischen den verantwortlichen Akteuren ausgehandelt, da jede Hochschule aufgrund ihrer Autonomie ihre spezifischen Anrechnungsverfahren selbst entwickeln kann.

WIFF hat dazu in der ersten Projektphase Kooperationsprojekte gefördert. Die Ergebnisse aus der *Zertifizierungsinitiative Südbaden* geben einen Einblick in die Komplexität der damit verbundenen Prozesse und werden voraussichtlich Ende 2012 veröffentlicht.

Es ist wünschenswert, dass mittelfristig pauschalisierte Anrechnungsverfahren möglich werden.

4 Regionale Anschlussfähigkeit

Die regionale Verknüpfung von Ausbildung, Weiterbildung und Anstellungsträgern muss verbessert werden. Innerhalb einer Region könnten Ausbildungsinstitutionen, Anstellungsträger und Weiterbildungsanbieter ihre Konzepte und Angebote aufeinander abstimmen. Ein regional kohärentes Qualifizierungskonzept würde die unterschiedlichen Akteure entlasten.

5 Weiterbildung als Instrument der Personalentwicklung

Haben Fachkräfte, die sich regelmäßig weiterbilden und damit ihre fachliche Arbeit profilieren, einen weitergehenden Nutzen? Oder zugespitzt formuliert: Zahlt sich Weiterbildung monetär oder in der individuellen Karriereplanung aus?

Über diese Frage wird seit Langem diskutiert. Tarifrrechtlich gibt es bisher dazu keine Regelungen. Erst eine Einigung auf verbindliche und belegbare Qualitätsstandards könnte das ändern. Vor diesem Hintergrund haben einzelne Anstellungsträger *Gratifikationsmodelle* entwickelt und definieren Weiterbildung als ein *Instrument der Personalentwicklung*, das sich nicht nur für Anstellungsträger, sondern auch für die Fachkräfte auszahlen muss.

6 Weiterbildungs- verpflichtung

Weiterbildung ist bisher ein *freiwilliges* Angebot. Diese Freiwilligkeit wird zunehmend hinterfragt, da sich die Erwartungen und Ansprüche an Kindertageseinrichtungen verändern und Auswirkungen auf das Qualifikationsprofil der Fachkräfte haben.

Anstellungsträger stehen in der Pflicht, die Teilnahme an Weiterbildungen zu ermöglichen, und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben eine Verpflichtung, diese wahrzunehmen. Dabei geht es weniger um einen Weiterbildungszwang als vielmehr um einen Bewusstseinswandel für die Notwendigkeit lebenslanger Lernprozesse.

Beteiligte Expertinnen und Experten

Mitglieder der Expertengruppe „Inklusive Frühpädagogik im Kontext von Migration“

Prof. Dr. Tanja Betz

Goethe-Universität Frankfurt, Frankfurt am Main

Livia Daveri

Regionale Arbeitsstelle zur Förderung
von Kindern und Jugendlichen aus
Zuwandererfamilien (RAA), Essen

Sybille Fischer

Evangelische Hochschule Freiburg, Freiburg im
Breisgau

Margret Junkert

Institut für interkulturelle Bildung im
Elementarbereich e.V. (IPE), Mainz

Dr. Joscha Kärtner

Niedersächsisches Institut für frühkindliche
Bildung und Entwicklung (nifbe), Osnabrück

Daniela Kobelt Neuhaus

Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie, Bensheim

PD Dr. Birgit Leyendecker

Ruhr-Universität Bochum, Bochum

Andrea Mayer

Robert Bosch Stiftung, Stuttgart

Prof. Dr. Ursula Neumann

Universität Hamburg, Hamburg

Dr. Berrin Özlem Otyakmaz

TU Dortmund, Dortmund

Christine Preiß

Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Tanja Salem

Universität Hamburg, Hamburg

Dr. Monika Springer-Geldmacher

Autorin von: Handbuch Migration und Familien.
Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien,
Ratingen

Annika Sulzer

„Projekt Kinderwelten“ INA gGmbH/Institut für
den Situationsansatz, Berlin

Susanne Talmon

Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Projekt Frühstart,
Frankfurt am Main

Prof. Dr. Claudia M. Ueffing




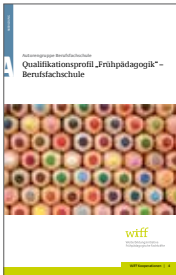
Hochschule München

Anne Zehnbauer

Deutsches Jugendinstitut e.V., München

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	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxis-material als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
<p>Zuletzt erschienen</p>	<p>Zuletzt erschienen</p>	<p>Zuletzt erschienen</p>	<p>Zuletzt erschienen</p>
			
<p>Band 33: Ulrich Heimlich: Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik</p>	<p>Band 19: Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf</p>	<p>Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft</p>	<p>Band 4: Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule</p>
<p>Band 32: Hiltrud Otto/Lisa Schröder/Ariane Gernhardt: Kulturelle Heterogenität in Kitas – Weiterbildungsformate für Fachkräfte</p>	<p>Band 18: Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen</p>	<p>Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern</p>	<p>Band 3: Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege</p>
<p>Band 30: Simone Seitz/Nina-Kathrin Finner/Natascha Korff/Anja Thim/unter Mitarbeit von Simone Dunekacke/Natalie Feldmann: Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren</p>	<p>Band 17: Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich</p>	<p>Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren</p>	<p>Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>
<p>Band 29: Drorit Lengyel: Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich</p>	<p>Band 16: Jan Leygraf: Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p>	<p>Band 1: Sprachliche Bildung</p>	<p>Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie</p>

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut