

Monika Wertfein/Andreas Wildgruber/Claudia Wirts/
Fabienne Becker-Stoll (Hg.)

Interaktionen in Kindertageseinrichtungen

Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog

VORSCHAU

Vandenhoeck & Ruprecht



netzwerk
lernen

© 2017 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
ISBN Print: 9783525702253 — ISBN E-Book: 9783647702254

zur Vollversion

Inhalt

Einführung	7
I. Unterschiedliche Blickwinkel auf Interaktionen in der Kindertagesbetreuung	
I.1 Bedeutung der elterlichen Feinfühligkeit für die kindliche Entwicklung (Fabienne Becker-Stoll)	10
I.2 Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind- Interaktionen in der Frühpädagogik (Robert C. Pianta)	22
I.3 Wirksame Lernunterstützung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung (Kathy Sylva*)	35
I.4 Interaktionsqualität und frühes Lernen im (mathematischen) Spiel (Bernhard Hauser)	47
I.5 Unterstützung kindlicher Kompetenzentwicklung und ihre Bedingungen in Kindertageseinrichtungen (Claudia Wirts, Monika Wertfein und Andreas Wildgruber)	59
I.6 Frühpädagogik im Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen, Professionalisierungsanspruch und Alltagswirklichkeit (Iris Nentwig-Gesemann)	73
II. Interaktion – Von der Wissenschaft zu guter Praxis	
II.1 Kommunikation mit Eltern (Christa Kieferle)	90
II.2 Die Bedeutsamkeit guter Arbeitsbedingungen in Kindertages- einrichtungen (Inge Schreyer und Martin Krause)	107
II.3 Schulkindbetreuung bzw. Hort und Grundschule im Dialog (Andreas Wildgruber)	124
II.4 Interaktion im Kita-Team: Warum sie gelingen sollte und wie sie gelingen kann (Sigrid Lorenz und Elisabeth Minzl)	138
II.5 Peer-Interaktionen in den ersten Lebensjahren (Monika Wertfein und Eva Reichert-Garschhammer)	153
Ausblick: Interaktionsqualität unterstützen – Pädagogische Qualität weiterentwickeln	166
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	170

* Co-Autorenteam: Grace Murkett, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj and Brenda Taggart (University of Oxford).

Einführung

Kindertageseinrichtungen haben positive und nachhaltige Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung, wenn sie qualitativ hochwertig arbeiten. Entscheidend für gute Lern- und Entwicklungsfortschritte der Kinder sind die konkreten Interaktionen im Kita-Alltag. Prüfstein ist hier immer die Anknüpfung an die Bedürfnisse, Kompetenzen und Interessen der Kinder. Gelingende Interaktionen und damit eine gute pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen sind möglich und vielerorts zu beobachten. Allerdings kann es von Kita zu Kita auch große qualitative Unterschiede geben, sodass Qualitätsstudien insgesamt nur von mittelmäßiger Qualität in Kitas berichten (z. B. Tietze et al., 2013; Anders et al., 2012; Mashburn et al., 2008¹).

Damit die Fachkräfte hier künftig noch effektiver unterstützt werden können, müssen wir der Frage genauer nachgehen, welche Aspekte für eine gute Prozessqualität entscheidend sind. Dieses Buch soll daher dazu beitragen, gelingende Interaktionen zu beschreiben, sichtbar zu machen und zu unterstützen. Es befasst sich mit drei zentralen Fragen: Warum sind gelingende Interaktionen in Kitas so wichtig? Was macht gute Interaktion im Kita-Alltag aus? Was sind wichtige Rahmenbedingungen? Wie lässt sich die Qualität der Interaktionen in Kindertageseinrichtungen weiterentwickeln? Die Autorinnen und Autoren gehen der Frage nach, wie Fachkräfte in Kitas durch positive Interaktionen den emotionalen sowie kognitiven Bedürfnissen von Kindern im Kita-Alltag möglichst gerecht werden können und welche effektiven Unterstützungsmöglichkeiten sich davon ableiten lassen. Ausgangspunkte sind einerseits einschlägige Beobachtungsstudien zur Interaktionsqualität und Lernunterstützung in Kindertageseinrichtungen, andererseits Studien und konkrete Praxiserfahrungen, die sich mit den Rahmenbedingungen guter pädagogischer Praxis auseinandersetzen. Im Fokus stehen nicht nur Kindergärten, sondern auch Kinderkrippen, altersgemischte Einrichtungen sowie Einrichtungen, die Schulkinder betreuen. Neben den Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern wird die Bedeutung der Kommunikation mit den Eltern, innerhalb des Teams sowie unter den Kindern betrachtet.

1 siehe Literatur in Kapitel I.5 in diesem Band.

Im ersten Teil des Buches werden die Interaktionen in der Kindertagesbetreuung aus verschiedenen fachlichen Blickwinkeln betrachtet. Zunächst legt *Fabienne Becker-Stoll* eine entwicklungspsychologische Grundlage für ein kindorientiertes pädagogisches Handeln, indem sie die Bedeutung früher Interaktionserfahrungen in der Familie für die kindliche Entwicklung erläutert. Der Beitrag von *Robert C. Pianta* gibt Einblick in Methoden der Unterrichtsforschung und einschlägige Ergebnisse von Beobachtungs- und Interventionsstudien zur Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. *Kathy Sylva* geht auf einschlägige Forschungsergebnisse der EPPE-Studie in England ein und betrachtet im Längsschnitt die Auswirkungen der Vorschulerfahrungen und des familiären Hintergrunds auf die Entwicklung intellektueller und sozialer Kompetenzen von Kindern. Der Beitrag von *Bernhard Hauser* diskutiert die Gelingensbedingungen von Fachkraft-Kind-Interaktionen am Beispiel des mathematischen Spiels und stellt didaktische Aspekte der Spielsituation und den Einfluss früher elterlicher Leistungserwartungen auf die Lernmotivation von Kindern in den Mittelpunkt. Die von *Claudia Wirts*, *Monika Wertfein* und *Andreas Wildgruber* vorgestellten Ergebnisse der BIKE-Studie fokussieren auf effektive Strategien in Fachkraft-Kind-Interaktionen und geben konkrete Anregungen für deren Umsetzung im Kita-Alltag. *Iris Nentwig-Gesemann* rundet den ersten Buchteil ab, indem sie das Spannungsfeld zwischen handlungsleitenden Orientierungen, Professionalisierungsansprüchen und den strukturellen Rahmenbedingungen für pädagogische Fachkräfte und Leitungen in deutschen Kindertageseinrichtungen analysiert und Ansatzpunkte für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung im Sinne »eines kompetenten Systems« herausarbeitet.

Der zweite Teil des Buches steht unter der Überschrift »Interaktion – Von der Wissenschaft zu guter Praxis«. Die Beiträge von *Christa Kieferle*, *Inge Schreyer* und *Martin Krause*, *Andreas Wildgruber*, *Sigrid Lorenz* und *Elisabeth Minzl* sowie *Monika Wertfein* und *Eva Reichert-Garschhammer* erweitern und vertiefen den Blick auf gelingende Interaktionspraxis um die Aspekte Kommunikation mit Eltern, Arbeitszufriedenheit von Kita-Fachkräften, Kooperation in der Schulkindbetreuung, Interaktionsqualität innerhalb der Teams und Bedeutung von Peer-Interaktionen.

Wir als Herausgeberteam bedanken uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für die wertvollen Beiträge zu diesem Band.

München, im November 2016

Monika Wertfein, Andreas Wildgruber, Claudia Wirts, Fabienne Becker-Stoll

I. Unterschiedliche Blickwinkel auf Interaktionen in der Kindertagesbetreuung

VORSCHAU



netzwerk
lernen

© 2017 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
ISBN Print: 9783525702253 — ISBN E-Book: 9783647702254

[zur Vollversion](#)

I.1 Bedeutung der elterlichen Feinfühligkeit für die kindliche Entwicklung

Fabienne Becker-Stoll

Schlüsselwörter: Feinfühligkeit, Eltern, frühe Bindungserfahrungen, Stressregulation

Wird ein Kind geboren, hängt sein Leben und Überleben ganz und gar von den Personen ab, die dieses Kind versorgen und pflegen – meist sind es seine Eltern. Gleichzeitig ist das nicht alleine überlebensfähige Neugeborene aufgrund seiner physiologischen Unreife noch extrem anpassungsfähig. Ganz gleich, ob das Kind hier in Deutschland in eine Akademikerfamilie oder in Botswana in eine Nomadenfamilie der *bush people* hineingeboren wird, es ist phylogenetisch so ausgestattet, dass es sich an die unterschiedlichsten Umwelten anpassen kann. Die wichtigsten Kompetenzen, um in der gegebenen Umwelt zurechtzukommen, wird es von und mit seinen Eltern erlernen. Die Erfahrungen, die das Kind von Geburt an und in den ersten Lebensjahren vor allem in der Interaktion mit seinen Eltern und mit anderen wichtigen Bezugspersonen machen wird, werden sein Gehirn formen und die Weichen für seine weitere Entwicklung stellen. Im folgenden Beitrag wird erklärt, wie sich die Interaktionserfahrungen, die ein Kleinkind mit seinen wichtigsten Bezugspersonen macht, auf verschiedene Bereiche seiner Entwicklung auswirken. Für pädagogische Fachkräfte ist dieses Wissen wichtig, weil es ihnen hilft, die Kinder, mit denen sie zusammenarbeiten, besser zu verstehen und gleichzeitig die Bedeutung ihres Interaktionsverhaltens gegenüber den Kindern zu erkennen und bewusst auf die Bedürfnisse der Kinder auszurichten.

Durch die Interaktionen zwischen Eltern und Kind werden die Grundbedürfnisse des Kindes befriedigt

Seit den Untersuchungen von René Spitz (1945) zum Hospitalismus wissen wir, dass die Befriedigung der physischen Grundbedürfnisse (Hunger, Durst,

körperliche Hygiene, Schutz vor Kälte oder Hitze) nicht ausreicht, um eine gesunde Entwicklung von Kindern zu gewährleisten. Vielmehr ist eine angemessene Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse die Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung. Neugeborene, Säuglinge und Kleinkinder sind ganz auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse durch ihre soziale Umwelt angewiesen. Nach den beiden amerikanischen Motivationsforschern Deci und Ryan (1995) unterscheiden wir dabei die drei psychischen Grundbedürfnisse Bindung, Kompetenz und Autonomie. Werden diese Grundbedürfnisse in der Interaktion mit den primären Bezugspersonen ausreichend befriedigt, kann das Kind sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen und die alterstypischen Entwicklungsaufgaben gut bewältigen.

Das Grundbedürfnis nach Bindung steht für das Bedürfnis enge zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, sich sicher gebunden zu fühlen und sich als liebesfähig und liebenswert zu erleben. Dem Grundbedürfnis nach Kompetenz liegt der Wunsch nach einer effektiven Interaktion mit der Umwelt zugrunde, durch die positive Ergebnisse erzielt und negative verhindert werden können. Autonomie steht für das Grundbedürfnis nach freier Bestimmung des eigenen Handelns und selbstbestimmter Interaktion mit der Umwelt (Deci & Ryan, 1992). Der Mensch hat die angeborene motivationale Tendenz, sich mit anderen Personen in einer sozialen Umwelt verbunden zu fühlen, in dieser Umwelt effektiv zu wirken und sich dabei persönlich als autonom und initiativ zu erfahren.

In den ersten Lebensjahren sind Kinder darauf angewiesen, dass auch ihre psychischen Grundbedürfnisse von ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt befriedigt werden. Das Grundbedürfnis nach Bindung wird zunächst von den Eltern beantwortet. Hierbei sind wiederum die drei Aspekte elterliches Engagement, Struktur und Unterstützung von Autonomie grundlegend. Elterliches Engagement steht für eine Beziehung zum Kind, die von Freude und Interesse am Kind geprägt ist, in welcher Gefühle offen ausgedrückt werden können und die Bezugsperson emotional und zeitlich verfügbar ist. Struktur wiederum ist notwendig, um die Kompetenz eines Kindes zu fördern, sie umfasst an den Entwicklungsstand angepasste Herausforderungen, aber auch Hilfestellung beim Erwerb von neuen Strategien (Skinner & Wellborn, 1991). Autonomie unterstützendes Verhalten beinhaltet die Gewährung von Freiheit und Wahlmöglichkeiten bei einem Minimum an Regeln, sodass eigene Ziele erkannt und verfolgt werden können. Autonomie wird auch als Entwicklungsschritt verstanden, als Übergang zu selbst-reguliertem Verhalten (Deci & Ryan, 1995), welcher jedoch nicht unabhängig von der Umwelt geschehen kann und somit sehr beeinflussbar ist (Ryan, Kuhl & Deci, 1997). Die Unterstützung von Autonomie ist demnach ein wichtiger Punkt im Verhalten von Bezugspersonen (Ryan, Deci & Grolnick, 1995).

Folgt man der Bindungstheorie, ist für die genannten Prozesse zunächst der Aufbau einer sicheren Eltern-Kind-Bindung in der frühen Kindheit die Grundvoraussetzung, um im weiteren Entwicklungsverlauf Kompetenz- und Autonomiebestrebungen optimal beantworten und fördern zu können.

Über das Grundbedürfnis nach Bindung entsteht die Eltern-Kind-Beziehung

Zu Lebensbeginn entsteht zwischen Kind und seiner primären Bezugsperson (meist die Mutter) eine enge Beziehung, deren Ziel es ist, die Nähe zwischen beiden aufrechtzuerhalten, um damit dem Kind möglichst hohen Schutz zu geben. Kinder verfügen von Geburt an über ein Verhaltenssystem, das es ihnen ermöglicht, Bindungsverhalten gegenüber einer oder einigen wenigen Personen zu zeigen (Bowlby, 1988/2008). Dabei ist das Kind aktiv und hat die Initiative bei der Bildung von Bindung. Es bindet sich nicht nur an die Mutterperson, die es füttert und seine leiblichen Bedürfnisse befriedigt, sondern auch an andere Personen, die mit ihm spielen und interagieren (Ainsworth, 1964/2003), also z. B. auch an die Tagesmutter oder die Erzieherin in der Krippe.

In den ersten Lebensmonaten zeigen Säuglinge einfach strukturierte Verhaltensmuster wie Weinen, Nähe-Suchen und Anklammern. Im Laufe des ersten Lebensjahres wird dieses Bindungsverhalten zunehmend komplexer. Das dem Bindungsverhalten zugrunde liegende Bindungssystem wird durch Fremdheit, Unwohlsein oder Angst ausgelöst. Die Erregung wird durch Wahrnehmung der Bindungsperson, besonders durch Nähe und liebevollen Körperkontakt zu ihr und Interaktion mit ihr, beendet (Grossmann & Grossmann, 2012).

Die meisten Kinder entwickeln in den ersten neun Lebensmonaten Bindungen gegenüber Personen, die sich dauerhaft um sie kümmern. Auch wenn ein Kind zu mehreren Personen Bindungsbeziehungen entwickelt, so sind diese eindeutig hierarchisch geordnet, d. h. das Kind bevorzugt eine Bindungsperson vor den anderen. Hat es eine Bindung zu einer bestimmten Person aufgebaut, so kann diese nicht ausgetauscht werden. Längere Trennungen oder gar der Verlust dieser Bindungsfigur führen zu schweren Trauerreaktionen. Neben dem Bindungsverhaltenssystem gibt es nach Bowlby (1987/2003) ein komplementäres Explorationsverhaltenssystem, das die Grundlage für die Erkundung der Umwelt bietet. Mit beiden Verhaltenssystemen ist das Kind von Geburt an ausgestattet; beide Verhaltenssysteme werden durch Mangel aktiviert und durch Sättigung beruhigt. Hat das Baby zu einer Person eine Bindung aufgebaut, so kann es von dieser aus seine Umwelt erkunden und Explorationsverhalten zei-

In der pädagogischen Praxis ist es des Weiteren wichtig, durch regelmäßige Reflexion sicherzustellen, dass *alle* Kinder eine hohe Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung erleben dürfen und nicht einzelne Kinder, die z. B. eher zurückhaltend sind, weniger Unterstützung bekommen als andere. Insbesondere Kinder, die über weniger sprachliche Kompetenzen verfügen, haben ein erhöhtes Risiko, auch in der Kita weniger Unterstützung zu bekommen. So erhalten Kinder mit einer niedrigeren Sprachleistung weniger Zuwendung und die Fachkräfte setzen weniger Sprachlehrstrategien ein (Albers, Bandler, Lindmeier & Schröder, 2013). Eine Voraussetzung für eine hohe Interaktionsqualität ist auch, dass die Interaktionen an die jeweiligen Bedürfnisse und Kompetenzen des einzelnen Kindes angepasst sind und die »Zone der nächsten Entwicklung« anregen (Vygotskij, 1932-34/2005). Dies weist uns auch darauf hin, dass lernunterstützende Interaktionen niemals mechanistisch verfolgt werden sollten im Sinne einer reinen Anwendung von Techniken. Wesentlich ist, dass Fachkräfte die Ideen, Äußerungen und Aktivitäten des jeweiligen Kindes wertschätzend wahrnehmen und darauf aufbauend Interaktionen mit jedem Kind engagiert und mit hoher emotionaler Beteiligung gestalten.

Die hier vorgestellten deskriptiven Ergebnisse der BIKE-Studie zur Interaktionsqualität im pädagogischen Alltag und weiterer Studien (u. a. Suchodoletz et al., 2014; Kammermeyer, Roux & Stuck, 2013) zeigen, dass insbesondere im Bereich der Lernunterstützung ein ausgeprägter Weiterentwicklungsbedarf in der frühpädagogischen Praxis in Deutschland besteht.

Wie unterstützt man erfolgreich die kindliche Lernentwicklung?

Kognitive Anregung und Feedback-Qualität

In vielen Studien wurden Zusammenhänge zwischen spezifischen Interaktionen und kindlicher Kompetenzentwicklung festgestellt. Offene Fragen sind z. B. eine effektive Strategie zur Anregung akademischer und sprachlicher Kompetenzen (u. a. Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Whitehurst et al. (1994) konnten solche Effekte offener Fragen auch für dialogische Bilderbuchbetrachtungen zeigen. Aber offene Fragen finden sich im Kita-Alltag nur sehr selten (Siraj-Blatchford & Manni, 2008; König, 2009; Briedigkeit, 2011; Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014). Methoden zur Anregung höherer, aktiver Denkprozesse (z. B. längere begleitete Denkprozesse (*sustained shared thinking*), Strategien zur Unterstützung kindlicher Denkprozesse) korrelieren

ren mit besseren kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen bei den Kindern (Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hédervári-Heller & Dreier, 2016; Wharton-McDonald et al., 1998; Siraj-Blatchford et al., 2002; Taylor et al., 2003). Aber auch diese Strategien kommen in Alltagsinteraktionen in der Kita kaum vor (Siraj-Blatchford et al., 2002; König, 2009; Anders et al., 2012). Zudem korreliert auch das Maß, mit dem kindliche Interessen einbezogen werden und die Wahlfreiheit der Kinder bezüglich der Aktivitäten mit der kindlichen Entwicklung (Siraj-Blatchford et al., 2002).

In der konkreten Umsetzung ist es daher wichtig, dass in Alltagssituationen vermehrt Strategien der Denk- und Sprachanregung zum Einsatz kommen. Im Folgenden soll anhand von Beispielen erläutert werden, dass dies keine isolierten Fördersettings benötigt, sondern integriert in den Kita-Alltag umgesetzt werden kann. Die nachfolgend dargestellte Bilderbuchbetrachtung (vgl. Tab. 1) ist ein Beispiel für eine alltagsintegrierte Lernanregung auf hohem Niveau.

Tabelle 1: Transkript einer Bilderbuchbetrachtung (BIKE-Studie)

- | | |
|--------|---|
| *Fk 1: | und der kleine Philibert ist so ein ganz kleiner Pinguin, und was er so erlebt, will ich euch mal zeigen |
| *Fk 1: | da müsst ihr mir aber mal helfen, auch das mal zu erzählen |
| *Fk 1: | jetzt zeig ich euch das erste Bild, ich zeig es euch rundherum |
| *KID: | <i>warum kann er fliegen?</i> |
| *Fk 1: | wieso fragst du, ob er fliegen kann? |
| *KID: | <i>eigentlich können die gar nicht fliegen</i> |
| *Fk 1: | wieso kommst du darauf, die haben doch auch hier Flügel dran?! |
| *KID: | <i>das sind Arme</i> |
| *Fk 1: | das sind Arme? |
| *KID: | <i>sag ich, Arme, damit können die im Wasser schwimmen</i> |
| *Fk 1: | hm, aber soweit ich ... |
| *KID: | <i>die haben keine Finger!</i> |
| *Fk 1: | die haben keine Finger, also ihr meint, die benutzen diese Flügel an der Seite wie Flossen, und brauchen die Flossen für was, Tobias? |
| *KID: | <i>zum Schwimmen</i> |
| *Fk 1: | also kann der gar nicht fliegen? |

Bei lernunterstützenden Aktivitäten (CLASS-Dimension »Kognitive Anregung«) geht es vor allem darum, dass die Kinder zum selbständigen Denken angeregt werden, z. B. durch Warum- und Wie-Fragen: (»Was meinst Du, warum guckt die Möwe so böse?«). Weitere Möglichkeiten sind das gemeinsame Sammeln von Ideen (»Was brauchen wir für das Theaterstück als Verkleidung?«), die Integration/Aktivierung von Vorwissen (»Letzte Woche haben wir ..., wisst ihr noch ...?«) oder die Verbindung zum echten Leben (»Du warst schon an der Nordsee und da gab's auch Möwen, oder?«).

Häufig werden zwar Wissensinhalte von den Fachkräften präsentiert, jedoch bleiben die Kinder oft in ihrer Zuhörerrolle, ohne sich eigenständig mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Dies ist der Hauptgrund für die niedrigen Durchschnittswerte im Bereich der kognitiven Anregung. Die im obigen Beispiel angewandten lernanregenden Strategien lassen sich noch erweitern um Aspekte der Feedbackqualität, z. B. Hilfestellung geben («Überleg mal, mit welchen Puzzleteilen könntest du anfangen, damit es leichter wird?«), Feedback-Schleifen eingehen (Dranbleiben am Thema unterstützen, weiterführende Fragen stellen) oder Denkprozesse anregen (Auffordern zum Erklären und Laut-Denken, Rückfragen stellen).

Und auch die Unterstützung sprachlichen Lernens ist ein wichtiger Bereich der Lernunterstützung. Unter anderem durch das Wiederholen und Erweitern kindlicher Äußerungen («Da Auto.« »Ja, das ist ein rotes Auto.«), das Stellen offener Fragen («Was hast du denn gestern gemacht?«) oder handlungsbegleitendes Sprechen («Ich blättere jetzt um.«) sowie die Verwendung und Erklärung nicht alltäglichen Wortschatzes («Eine Biene ist ein Insekt und Käfer sind auch Insekten.«) und sprachlich komplexerer Strukturen kann kindliche Sprachentwicklung im Kita-Alltag gut unterstützt werden.

Wichtig ist, dass sich alle hier dargestellten lernanregenden Strategien in Alltagssituationen integrieren lassen, ohne diese zu »verschulen«. Es geht gerade *nicht* darum, unterrichtsgleich Wissen zu vermitteln, sondern darum, die Kinder dazu anzuregen, sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und alltägliche Beobachtungen, Erfahrungen und Materialien mit Unterstützung der Erwachsenen zu entdecken, zu verstehen und zu erforschen. Fachkräfte können die Neugier der Kinder anregen und ihr Interesse an einem Gegenstand motivierend begleiten, damit auch Kinder, die von sich aus weniger Neugier und Forschergeist zeigen, mit Freude Neues entdecken.

Wie hängen Wissen über Sprachentwicklung und Interaktionsqualität zusammen?

In der BIKE-Studie wurde auch ein kurzer Fragebogen zum Sprachwissen (Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2012) eingesetzt. Dieser umfasst zehn Fragen zur Einschätzung der Sprach- und Schriftsprachentwicklung vom Krippenalter bis zur Grundschulzeit. Dabei wurden Beispiele kindlicher (Schrift-)Sprachäußerungen zum Ausgangspunkt genommen, um das Sprachwissen der pädagogischen Fachkräfte zu ermitteln. Der kurze Fragebogen ist im geschlossenen Antwortformat mit Mehrfachantworten konzipiert und bezieht folgende Sprachkompetenzbereiche mit ein: Lexikon/Semantik, Phonologie, Morphologie, Syntax,

I.6 Frühpädagogik im Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen, Professionalisierungsanspruch und Alltagswirklichkeit

Iris Nentwig-Gesemann

Schlüsselwörter: Professionalisierung, Kita-Leitung, kompetentes System, Gruppendiskussion, Dokumentarische Methode

Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen arbeiten im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Auftrag und der Gestaltung qualitativ hochwertiger pädagogisch-sozialer Beziehungen auf der einen Seite, strukturellen und organisationsspezifischen Bedingungen und Rahmungen auf der anderen Seite. Bereits im Kontext der sogenannten »Schlüsselstudie« (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013) wurde mit Bezug auf ein systemisches Professionalisierungsmodell hervorgehoben, dass Rahmenbedingungen und organisationale (Unterstützungs-)Strukturen allein die Realisierung hochwertiger professioneller frühpädagogischer Praxis nicht gewährleisten können. Ebenso wenig können allerdings die pädagogischen Kompetenzen und die professionelle Haltung von Fach- und Leitungskräften als einzig relevanter Qualitätsfaktor betrachtet werden (vgl. Viernickel, Nentwig-Gesemann & Weßels, 2014).

Die Kernfrage des auf zwei empirischen Studien beruhenden Beitrags ist, wie Fach- und Leitungskräfte in Kitas sich aktuell in den verschiedenen Spannungsfeldern zwischen strukturellen Rahmenbedingungen¹, hohen und komplexen Professionalisierungsansprüchen und den eigenen habituellen, handlungsleitenden Orientierungen bewegen (Viernickel et al., 2013; Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler, 2016). Wie gehen Kita-Teams mit der Herausforderung der Umsetzung der Bildungsprogramme und den damit verbundenen Kompetenzerwartungen um? Welche Wege schlagen Kita-Leitungen angesichts der großen Fülle und Komplexität ihres anspruchsvollen Tätigkeitsfeldes ein, das wirtschaftliche und Management-Aufgaben ebenso umfasst wie team-, fami-

1 In Bezug auf Rahmenbedingungen bzw. Strukturqualität wird dabei in diesem Beitrag aus Platzgründen auf die Zeitkontingente fokussiert, die für die mittelbare pädagogische Arbeit sowie Leitungsaufgaben zur Verfügung stehen.

rekonstruktiven Methoden sowohl wesentliche Elemente der Strukturqualität erfasst als auch handlungsleitende Orientierungen von Fach- und Leitungskräften rekonstruiert. Die Kernfrage war, unter welchen personellen und zeitlichen Bedingungen Fachkräfte arbeiten, was von den Bildungsprogrammen/-plänen in der Praxis angekommen ist und auf welchen pädagogischen Grundhaltungen ihr Umgang mit diesen beruht.

Im quantitativen Teil der Studie konnte eine reine Zufallsstichprobe realisiert werden, die Repräsentativität in Bezug auf die Trägerschaft (öffentliche/freie Träger) und Lage der Einrichtungen im Bundesgebiet (Ost/West) beansprucht.³ Die umfangreichen Fragebögen beinhalten mehrere Fragenkomplexe zu den personellen Ressourcen, den betreuten Kindern, den pädagogischen Tätigkeiten in den Bereichen Beobachtung und Dokumentation, Zusammenarbeit mit Familien, Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule, Sprachförderung und Qualitätssicherung und -entwicklung sowie den hierfür eingesetzten und als notwendig erachteten Zeitkontingenten. Daneben wurden in den Fragebögen Daten zur Person, zu Ausbildung/Qualifikation sowie zu Arbeitssituation und -klima und Fakten zur Einrichtung selbst erfasst.

Im qualitativen Studienteil wurden in drei deutschen Großstädten insgesamt 21 Gruppendiskussionen mit Einrichtungsteams, Leitungskräften sowie lokalen Trägervertreterinnen und -vertretern durchgeführt. Mit dem rekonstruktiven Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007) wurden sowohl explizites Wissen, also Deutungsmuster, Einstellungen und Bewertungen der Teilnehmenden, als auch ihr implizites, handlungspraktisches Erfahrungswissen und ihre Werthaltungen rekonstruiert. Der systematische Vergleich innerhalb und zwischen den Fällen ermöglichte dann, strukturidentische Muster herauszuarbeiten, wie Einrichtungsteams denken, deuten und handeln.

Das Umsetzungsdilemma: Zu wenig Zeit für mittelbare pädagogische Aufgaben

In den Bildungsprogrammen/-plänen der Bundesländer werden zahlreiche Anforderungen an die pädagogische Arbeit mit den Kindern und die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren (Team, Eltern, Grundschullehrkräften u. a.) formuliert. Für diese zusätzlichen, außerhalb der pädagogischen »Kontaktzeit« zu leistenden Tätigkeiten, muss sogenannte *mittelbare pädagogische*

3 Die hier berichteten Ergebnisse beruhen auf den Antworten von rund 1.150 Fachkräften und 650 Leitungskräften aus allen 16 Bundesländern.

Ergebnisse

Praktizierte Kooperationsformen zwischen Hort und Schule

An allen untersuchten Standorten führten sowohl die Leitungen als auch die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte regelmäßig formelle Besprechungen durch, bei den Fach- und Lehrkräften einmal pro Woche 45 Minuten. Alle Befragten sagten jedoch auch, dass diese Zeiträume nicht ausreichen würden, sodass regelmäßig informell kommuniziert wurde z. B. über Tür- und Angelgespräche, Telefon und Notizen.

An vielen Standorten wurde die Jahresplanung zu Beginn des Jahres von Schule und Kindertageseinrichtung abgestimmt oder gemeinsam erstellt, um Stundenpläne, insbesondere Besprechungszeiten und gemeinsame Unterrichtszeiten, zu koordinieren, geeignete Teamkonstellationen zusammenzustellen und gemeinsame pädagogische Aktivitäten zu planen. Schriftliche Konzeptionen entfalteten an einem Teil der Standorte nur wenig Wirkung, weil sie in der Praxis nicht bekannt waren. Der Besuch gemeinsamer Fortbildungs- und Teamentwicklungsmaßnahmen von Schule und Kita wurde nur an circa der Hälfte der Standorte umgesetzt. Dies wurde damit begründet, dass es organisatorisch schwer umsetzbar sei und dass es an Fortbildungen mangelt, die für dieses Kooperationsformat geeignet sind.

Im Hinblick auf Kooperation wurde die Unterrichts- und außerunterrichtliche Bildungszeit an den Standorten recht unterschiedlich gestaltet. An allen Standorten fand zumindest eine gemeinsame Grobplanung statt, wobei insbesondere allgemeine Organisation, Ausflüge, Elterngespräche und Projektthemen im Vordergrund standen. Die konkrete Planung der Unterrichtsinhalte und -methoden wurde vielfach durch die jeweilige Lehrkraft alleine durchgeführt, wobei sie auch den Einsatz der pädagogischen Fachkräfte im Unterricht plante. An jeweils ca. der Hälfte der Standorte wurde angesprochen, dass die beiden Professionen insbesondere in den Lern- und Übungszeiten, durch Differenzierungsmethoden im Unterricht, bei Ausflügen und in themenbezogenen Projekten kooperieren.

Eine intensive Kooperation zwischen den Lehr- und pädagogischen Fachkräften wurde bei der Zusammenarbeit mit den Eltern an nahezu allen befragten Standorten durchgeführt.

Anforderungen und Gelingensbedingungen für derartige Kooperationsmodelle

In den Interviews wurden die Leitungen sowie pädagogischen Fach- und Lehrkräfte zu Gelingensbedingungen, zu Schwierigkeiten und zu einem eventuellen Handlungsbedarf zur Intensivierung der Kooperation befragt. Dabei kristallisierten sich Themenblöcke heraus, die immer wieder genannt wurden.

Teamzusammensetzung und Personal

An allen Standorten wurden viele Facetten genannt, z. B. Wertschätzung der anderen Profession und Empathie für die Teampartner, an einem Strang ziehen, gemeinsame Werte und Augenhöhe, die in der Auswertung zum Überpunkt »funktionierende, wertschätzende Teams« zusammengefasst wurden. Funktionalisieren Teams nicht, so stellt dies eine besondere Herausforderung dar, weil Kommunikation und Kooperation zentrale Bedingungen für das Gelingen der hier erprobten Modelle sind. Ob die Kooperation in den Teams gelingt oder nicht, ist mit einer Reihe von Faktoren verbunden. Als Herausforderung stellte sich beispielsweise die Fluktuation beim Personal dar, was den erneuten Aufbau von Beziehungen in Teams oder geteilten pädagogischen Orientierungen notwendig macht. Personalkontinuität trägt zum Gelingen bei.

An mehreren Standorten war es schwierig, Personen für die Kooperationsklassen zu gewinnen, die dort freiwillig arbeiten wollten. Somit mussten Pädagoginnen und Pädagogen für die Arbeit in diesen Klassen ausgewählt werden. Die Freiwilligkeit des Personals, in Kooperationsklassen ganztags zu arbeiten, wurde jedoch in den Interviews als Bedingung für ein Gelingen der Kooperationen in den Teams angesehen. Ein Zusammenhang ist darin zu sehen, dass mit den Kooperationsklassen ein höherer Arbeitsaufwand und insbesondere für die Lehrkräfte unattraktive Arbeitszeiten verbunden sind, wie in den Interviews geäußert wurde.

Als grundlegende Gelingensbedingung der Kooperation wurde die Offenheit der Kooperationspartner betont, Offenheit für die andere Profession, deren Blickwinkel und pädagogisches Handeln sowie für eine fortschreitende Entwicklung und einen Lernprozess im Rahmen der Kooperationsmodelle. In Bezug auf die Lehrkräfte, die selten im Team arbeiten, wurde die Wichtigkeit benannt, dass sie bereit sind, Teamerfahrungen und die darin liegenden Chancen zuzulassen.

Für eine gelingende Kooperation in den Teams sind Kommunikationsprozesse unverzichtbar, für die genügend Zeit zur Verfügung stehen muss. Darüber hinaus müssen auch entsprechende kommunikative Fähigkeiten der Teampartner vorhanden sein oder gefördert werden.

II.4 Interaktion im Kita-Team: Warum sie gelingen sollte und wie sie gelingen kann

Sigrid Lorenz und Elisabeth Minzl

■ Schlüsselwörter: Teaminteraktion, Teamentwicklung, Teamresponsivität

»Man kann nicht nicht interagieren« könnte man frei nach Paul Watzlawick (2007) formulieren und damit darauf verweisen, dass es Menschen und mithin auch Teams nicht möglich ist, sich Interaktionen zu verweigern. Interaktion im Team geschieht – geplant oder ungeplant, bewusst oder unbewusst. Geplante, kompetente und verlässlich gestaltete Interaktionen zwischen den Teammitgliedern können das Team effektiv und effizient unterstützen. Insbesondere in kulturell diversen Teams – so Forschungsergebnisse (Fleischmann, 2014) – erweist sich die Interaktionsqualität als zentraler Einflussfaktor auf Teamergebnisse.

Der Blick auf Teaminteraktionen gewinnt an Bedeutung

Schon immer war die Arbeit in Teams ein fester Bestandteil der Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Unterschiedliche Entwicklungen im frühpädagogischen Feld machen jedoch deutlich, dass der Blick auf Teams und deren Art miteinander in Beziehung, also in Interaktion zu stehen, einen großen Bedeutungszuwachs erfahren haben.

Die Fähigkeit, gut interagieren zu können, zählt nicht allein zu den »Soft Skills«, sondern hat sich, aufgrund der gestiegenen Komplexität der Anforderungen, zwischenzeitlich zu einer Schlüsselkompetenz aller Teams bzw. Teammitglieder entwickelt. Diese Komplexität drückt sich in Vielfalt aus: Die Zunahme an offener Arbeit erfordert klare Verständigungsprozesse, die Vielschichtigkeit des Bildungs- und Erziehungsauftrags benötigt ein gutes Zusammenwirken. Die Arbeit in multikulturellen und -professionellen Teams bedarf eines regelmäßigen und nachhaltigen Austauschs und unumgängliche Weiterentwicklungsprozesse gelingen nur in gemeinsamer Reflexion und intensivem Sich-Auseinandersetzen. Darüber hinaus trägt eine gute Interaktion zwischen den Teammitgliedern