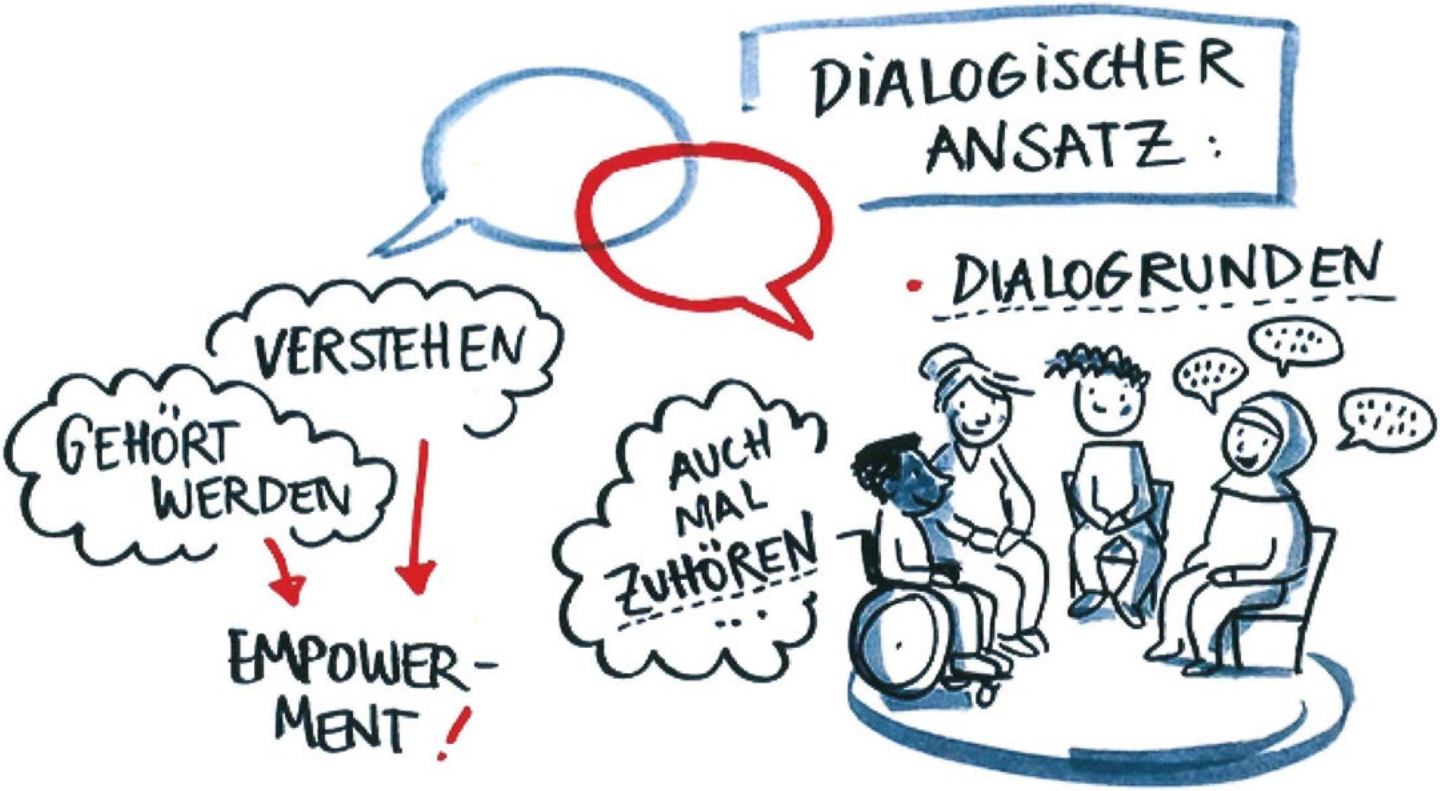
# Dialog schaffen

## Partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern stärken



**Impressum**

Autorinnen: Štěpánka Busuleanu, Evelyne Höhme

Redaktion: Henriette Heimgaertner, Dr. Nathalie Thomauske
Lektorat: Carl Polónyi
Illustrationen: Ka Schmitz
Fotos: Miriam Blume, Štěpánka Busuleanu, Dorota Niewęgłowska-Köhler
Gestaltung: Pudelskern. GmbH

Herausgeber: Institut für den Situationsansatz/Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung in der Internationalen Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH

© Januar 2019 INA Berlin gGmbH

Diese Publikation wurde mit Unterstützung der Aga Khan Foundation Portugal ermöglicht.

Das Fortbildungskonzept ‚Dialog schaffen' wurde in Kooperation mit dem Berliner Landesprogramm ‚Kitas bewegen – für die gute gesunde Kita' und dem Träger Elbkinder – Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH umgesetzt.

Zitierhinweis: Busuleanu, Štěpánka & Höhme, Evelyne (2019): Dialog schaffen. Partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern stärken. Berlin: Institut für den Situationsansatz/Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung in der Internationalen Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH.

DIALOG SCHAFFEN

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung . . . . . 4

Eltern und pädagogische Fachkräfte im Dialog . . . . . 12

In Kontakt kommen . . . . . 21

Bildungsverständnis . . . . . 41

Sprache(n) . . . . . 59

Identität und Zugehörigkeit . . . . . 76

Dialoggruppen in der Praxis . . . . . 99

Anhang . . . . . 127

# Einleitung

Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern und/oder anderen primären Bezugspersonen[1] stellt die Basis für eine gute pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten dar. Eine wichtige Bedingung für die Förderung einer positiven Entwicklung der Kinder in der Kita ist der Aufbau von vertrauens- und respektvollen Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern beziehungsweise anderen erziehungsberechtigten Personen. Wie im Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege verankert, wird auch auf der bildungspolitischen Ebene auf die hohe Bedeutung einer Bildungspartnerschaft hingewiesen: *„Eltern sind die ersten und wichtigsten Bindungspersonen ihres Kindes und damit die wichtigsten Partner der Kindertageseinrichtung und der Kindertagespflegestelle bei der Bildung und Erziehung der Kinder.“* (SenBJW 2014, S. 49) Kinder nehmen sehr genau wahr, wie ihren Familienmitgliedern begegnet wird, wie sie gesehen und bewertet werden, und beziehen diese Bewertungen auch auf sich selbst. Wenn sich Familien in der Einrichtung angenommen, wertgeschätzt und anerkannt fühlen, hat das auch eine positive Auswirkung auf das Wohlbefinden der Kinder und ihr Selbstbild.

Die Gesellschaft verändert sich und wird immer vielfältiger, das spiegelt sich auch in der Kita wider. Einsprachige und mehrsprachige Familien, zugewanderte und geflüchtete Familien, Regenbogen- und Patchworkfamilien, Familien, die von Armut betroffen sind, Eltern, die verlängerte Betreuungszeiten brauchen, und Familien mit Kindern mit Beeinträchtigungen treffen in einer Kita aufeinander. Der Umgang mit Vielfalt ist jedoch alles andere als selbstverständlich. Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet es, die verschiedenen Familien in ihrer Einzigartigkeit wahrzunehmen und ihnen Interesse entgegenzubringen, um eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen aufbauen zu können. Die Wahrnehmung der verschiedenen Familienkonstellationen, Gewohnheiten, Wertvorstellungen, der Sprachen oder Dialekte der Familien, ihres Glaubens und ihrer Überzeugungen wird durch die eigene Sozialisation der Fachkräfte beeinflusst und häufig durch gesellschaftlich geprägte Vorstellungen und manchmal stereotype Bilder, Annahmen und Vorurteile erschwert. Die Auseinandersetzung mit und die Bewusstmachung der eigenen Vorstellungen, Gefühle und Verhaltensweisen ist daher für die Fachkräfte unabdingbar, um auf dieser Basis den anderen Lebensrealitäten und Vorstellungen aller Eltern mit Verständnis zu begegnen.

Sowohl die Eltern als auch die pädagogischen Fachkräfte wollen das Beste für alle Kinder. Die Bildungs- und Erziehungsvorstellungen können sich unterscheiden und die

1 Unter dem Begriff ‚Eltern‘ werden im Folgenden grundsätzlich auch andere erziehungsberechtigte Personen sowie primäre Bezugspersonen der Kinder verstanden.

Beziehung zwischen den Familien und den pädagogischen Fachkräften erschweren oder sogar belasten. Umso wichtiger ist es, in einem ständigen Austausch mit den Eltern zu sein, mehr über die Familien und ihre Vorstellungen zu erfahren und Fragen zu stellen, statt eigene Hypothesen und Erklärungen zu entwickeln.

Welche Vorstellungen haben die Eltern von der Institution Kita? Welche Erwartungen und Wünsche stellen sie (auch ohne sie offen anzusprechen) an die pädagogischen Fachkräfte? Was beschäftigt sie in Bezug auf das Aufwachsen ihrer Kinder und was bereitet ihnen Sorgen? Welche Vorstellungen von Bildung und Erziehung haben sie? Diese Fragen bleiben oft unbeantwortet. Von Seiten der Eltern und anderer familiären Bezugspersonen der Kinder herrscht in vielen Fällen Unkenntnis und dadurch Unsicherheit: Was macht mein Kind den ganzen Tag über in der Kita? Wie geht es meinem Kind? Werden in der Kita die Grundlagen gelegt, die mein Kind benötigt, um später einen guten Platz in der Gesellschaft zu finden? Wird mein Kind in unserem Sinne erzogen? Spielen die Dinge, die in unserer Familie wichtig sind, in der Kita eine Rolle?

## Forschungsprojekte als Ausgangspunkt

Wertvolle Informationen zu diesen Fragen wurden in zwei vom Institut für den Situationsansatz (ISTA) durchgeführten praxisbasierten Studien zu Wünschen und Erwartungen von Eltern an das frühkindliche Bildungssystem gewonnen. Diese waren zum einen das Fünf-Länder-Forschungsprojekt‚Children Crossing Borders‘ (CCB) (von 2004 bis 2009) und zum anderen das Forschungsprojekt ‚Dialog schaffen‘ (DS) (von 2012 bis 2013). Im Fokus der beiden Studien standen besonders Eltern mit einer Migrationsgeschichte und/oder Fluchterfahrung, damit deren Perspektiven gehört werden und Eingang finden in neue Ansätze zur Zusammenarbeit mit Eltern.

Im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Children Crossing Borders‘ wurden Eltern angeregt, sich in Gruppendiskussionen[2] über ihre Erwartungen, Wünsche und bisherigen Erfahrungen mit der Institution Kita auszutauschen. Gleichzeitig wurden in Gruppendiskussionen auch die Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte der betroffenen Kitas dazu gewonnen, wie sie den Kontakt zu den Eltern sehen und wie sie mit der Familienvielfalt in der Kita umgehen. Aus den Gruppendiskussionen wurden Themen herausgearbeitet, die sowohl für die Eltern als auch für die pädagogischen Fachkräfte wichtig waren, die ihnen in der Zusammenarbeit zwischen Familien und Kita zu kurz kamen, wo es offene Fragen und offensichtliche sowie verdeckte Missverständnisse gab. Im darauffolgenden Forschungsprojekt ‚Dialog schaffen‘ wurden die Gruppendiskussionen um vertiefende Leitfadeninterviews (vgl. Lamnek 2005, S. 356–401) mit Eltern ergänzt, die besonders aus Fluchtgründen nach Deutschland gekommen waren.

2 Gruppendiskussionen wurden in Anlehnung an die Methodik der ‚Fokusgruppen‘ von Macnaghten, Phil & Myers, Greg (2004) durchgeführt.

In beiden Forschungsprojekten wurden Themen wie *Umgang mit der sprachlichen und ethnisch-kulturellen Vielfalt, Identität und Zugehörigkeit, unterschiedliche Bildungsvorstellungen und Erwartungen in Bezug auf Lernen sowie Erwartungen an den Kontakt und die Zusammenarbeit zwischen den Familien und der Kita* herausgearbeitet und zum Teil für wissenschaftliche Zwecke analysiert. Einzelne Beiträge fanden Eingang in eine von Tobin et al. und eine von ihm alleine herausgegebene Publikation: ‚Children Crossing Borders. Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool' (2013) und ‚Preschool and Im/migrants in Five Countries' (2016). Weitere Erkenntnisse wurden in der Studie ‚Dialog schaffen' (Jungen 2013) und der Dissertation ‚Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken' (Thomauske 2017) veröffentlicht.

Obwohl die Gruppendiskussionen teilweise mehr als zehn Jahre zurückliegen, sind die meisten Themen und Erkenntnisse weiterhin aktuell. Eine wesentliche Erkenntnis aus den Forschungsprojekten war, dass pädagogische Fachkräfte und Eltern zu denselben Situationen ganz unterschiedliche Wahrnehmungen, Deutungen und Sichtweisen hatten. Es war offensichtlich, dass es für beide Seiten nicht einfach war, miteinander über ihre jeweiligen Sichtweisen ins Gespräch zu kommen, um die jeweils andere Seite verstehen zu können. Die Deutungsversuche von Handlungen und Äußerungen trugen weniger zur Verständigung als zu erneuten Zuschreibungen und zur Bestätigung von Vorurteilen bei. Auf beiden Seiten wurde Hilflosigkeit wahrgenommen, verbunden mit dem Wunsch, einander näherzukommen.

## Fortbildungen ‚Dialog schaffen'

Aus dem Interesse heraus, die Erkenntnisse und generierten Themen aus diesen umfangreichen Forschungsprojekten wieder zurück in die Praxis zu tragen, entstand die Idee, ein Fortbildungskonzept für pädagogische Fachkräfte zu entwickeln. Den konzeptionellen Vorüberlegungen zu ‚Dialog schaffen' lag der Gedanke zugrunde, dass eine auf Dialog angelegte Kommunikation zu mehr beiderseitigem Verständnis und zu einer neuen Qualität der Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien beitragen soll.

In das Fortbildungskonzept wurden folgende Fragestellungen mit einbezogen: Wie kann zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern beziehungsweise Bezugspersonen der Kinder eine Beziehung basierend auf Dialog entstehen, die zu einem größeren gegenseitigen Verständnis und wechselseitigem Vertrauen führt und den Kindern und ihren Familien die Sicherheit gibt, dass sie so angenommen werden, wie sie sind? Wie kann das unter den gesellschaftlichen Bedingungen sozialer Ungleichheit möglich

sein? Wie können Dialoge geführt werden, die auf Gleichwürdigkeit und gegenseitigem Respekt basieren, vor dem Hintergrund, dass es Machtungleichheiten zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Diskriminierung gibt?

Das Fortbildungskonzept besteht aus vier Fortbildungsmodulen und je einer Praxisphase zwischen den Modulen. Pädagogische Fachkräfte werden darin weiterqualifiziert, in einen gleichwürdigen Kontakt mit Eltern zu treten, Dialoggruppen mit Eltern in ihren Kitas zu etablieren und dadurch eine beständige Beziehung zu ihnen aufzubauen. In den Fortbildungen werden Fachkräfte aus verschiedenen Kitas (jeweils 2–6 Personen aus einer Kita) in die Perspektiven der Eltern eingeführt und methodisch auf die Dialoge mit Eltern vorbereitet. Inhaltliche Grundlagen sind die Stimmen der Eltern und pädagogischen Fachkräfte aus den Studien und Themen der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung[3]. In den Praxisphasen nehmen die Fachkräfte ihre pädagogische Arbeit im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien unter die Lupe und arbeiten Themen heraus, die für ihre gegenwärtigen Kita-Familien besonders von Bedeutung sind. Daraufhin werden in der Kita Dialoggruppen mit Eltern durchgeführt und die Erfahrungen fließen in die weiteren Fortbildungsmodule ein.

Die vorliegende Handreichung entstand auf der Grundlage des entwickelten Fortbildungskonzeptes und der Erfahrungen und Erkenntnisse der Teilnehmenden aus den Fortbildungen und aus der pädagogischen Praxis. Sie richtet sich an pädagogische Fachkräfte, die den Dialog mit Eltern in Form von Dialoggruppen in ihrer Praxis verankern möchten. Sie soll als ein Beitrag zur Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern verstanden werden.

## Aufbau der Handreichung

Im ersten Kapitel ‚Eltern und pädagogische Fachkräfte im Dialog' wird das Verständnis von Dialog dargelegt, das dieser Handreichung und den Fortbildungen zugrunde liegt. Das wird in den Zusammenhang mit möglichen Barrieren für eine dialogische Beziehung gestellt, die aus den Verhältnissen gesellschaftlicher Ungleichheit resultieren. Diese spiegeln sich auch in den asymmetrischen Machtbeziehungen zwischen den pädagogischen Fachkräften als Vertreter*innen einer Institution und den Familien wider.

Die Kapitel ‚In Kontakt kommen', ‚Bildungsverständnis', ‚Sprache(n)' und ‚Identität und Zugehörigkeit' greifen die Themen der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte aus den Forschungsprojekten ‚Children Crossing Borders' und ‚Dialog schaffen' auf und bilden den inhaltlichen Rahmen der Handreichung. Diese Kapitel haben einen gleichbleibenden Aufbau:

3 Zum Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung siehe ‚Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung': https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html.

## Bezüge zu den Forschungsprojekten

Anhand der Erkenntnisse aus den Forschungsprojekten werden die Themen eingeführt und die wichtigsten Aspekte kurz umrissen. Die zentralen Thesen und Argumente werden dargestellt. Diese Darstellung trägt dazu bei, die Auswahl des jeweiligen Themas und seine Wichtigkeit für die Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften zu begründen.

## Analyse der Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen mit Eltern und pädagogischen Fachkräften

Die Mitschriften aus den Forschungsprojekten veranschaulichen das jeweilige Thema. Um eine Vergleichbarkeit mit den Realitäten der an den Fortbildungen teilnehmenden Kitas zu schaffen, wurden nur Gruppendiskussionen aus größeren Städten herangezogen und nicht aus ländlichen Gebieten. Sie wurden anonymisiert und zur besseren Lesbarkeit sprachlich bearbeitet. Sie wurden allerdings nicht komplett in die Schriftsprache Deutsch übersetzt, um authentisch zu bleiben. Zu der Analyse der Zitate wurden weitere Expert*innen aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung und der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung hinzugezogen (vgl. auch die Danksagung), die auch in den beiden Forschungsprojekten einbezogen waren und das Material daher gut kannten.

Die Ausschnitte bilden nicht nur die Themen der Teilnehmenden (Eltern oder pädagogischen Fachkräfte) und die Dynamik in der jeweiligen Gruppendiskussion ab, sondern auch die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und aktuellen Diskurse. Sie werden daher in Anlehnung an die Methoden der interpretativen Sozialforschung (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013) analysiert. Mit der Analyse sollen nicht nur ‚illustrative Beispiele' geschaffen, sondern mögliche Wege aufgezeigt werden, wie diese Themen zustande kommen, woraus sie hervorgehen und welche Perspektiven zu beachten sind. Auch an dieser Stelle hilft die Orientierung an der dialogischen Haltung (vgl. das Kapitel ‚Eltern und pädagogische Fachkräfte im Dialog'): Welche Perspektive haben die Eltern, welche die pädagogischen Fachkräfte? Welche Rolle spielen dabei die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen? Mit der Analyse sollen nicht (nur) die ‚Zustände' beschrieben werden, sondern versucht werden, diese zu verstehen.

Die Sequenzen aus den Gruppendiskussionen stellen immer nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit dar, nämlich die jeweilige Sicht, die die Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen in diesem Moment vertreten. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit der Analyse. Die Themen, die die beteiligten Personen ansprechen, durchdringen sich gegenseitig und beeinflussen sich. Die Aufteilung in vier Themenbereiche wurde vorgenommen, um eine bessere Übersichtlichkeit herzustellen. In der Realität ist aber von einer Wechselwirkung und Verzahnung dieser Themen auszugehen.

## Erfahrungen aus den Fortbildungen und der pädagogischen Praxis

Auf die Analysen, die zum Verstehen der Themen beitragen sollen, folgt die Frage nach dem pädagogischen Handeln und den Erfahrungen aus den Fortbildungen und der Praxis. Ausgehend von einer umfassenden Analyse von verschiedenen Situationen werden Strategien entwickelt, wie pädagogische Fachkräfte aktiv werden können. In diesem Abschnitt wird anhand konkreter Beispiele der Prozess dargestellt, den die Teilnehmenden in den Fortbildungen und in den beteiligten Kitas durchlaufen haben. Damit wird ein Einblick in die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, und wie diese von den an den Fortbildungen beteiligten Kitas bewältigt wurden, ermöglicht. Die Beispiele sind keine Handlungsanregungen in dem Sinne, dass sie für die Praxis in anderen Einrichtungen kopiert werden könnten, vielmehr ist mit ihnen die Absicht verbunden, von den Erfahrungen und Erkenntnissen anderer Pädagog*innen zu profitieren. Die Leser*innen sollen ermutigt werden, angeregt von dargestellten Beispielen nach eigenen Lösungsansätzen zu suchen, die für ihre Praxis passend sind.

## Reflexion und Anregungen für die pädagogische Praxis/praktische Übungen

Mit den Anregungen für die Praxis werden die Leser*innen dieser Handreichung eingeladen, die eigene Praxis näher zu beobachten und zu überprüfen. Die Fragen sollen der Selbstreflexion und Reflexion der pädagogischen Praxis dienen. Die praktischen Übungen können in den Kita-Teams angewendet werden, um die Reflexion auf das ganze Team anzuwenden und das Team bei der Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit den Eltern zu unterstützen.

Die Handreichung schließt mit dem Kapitel ‚Dialoggruppen in der Praxis' ab. Es enthält methodische Anregungen zur Umsetzung von Dialoggruppen mit Eltern, die aus den Erfahrungen der Fortbildungen ‚Dialog schaffen' (2015–2017) und der Umsetzung durch die pädagogischen Fachkräfte in den Kitas gewonnen wurden. Die beteiligten Kitas lieferten wertvolle Einblicke in die Praxis – Herausforderungen, Stolpersteine, aber auch Erfolgserlebnisse und Motivationsschübe. Diesen soll in der Handreichung Rechnung getragen werden.

# Danksagung

Diese Handreichung hätte nicht ohne die engagierten Fachkräfte und die beteiligten Kitas entstehen können. Die Autorinnen bedanken sich ausdrücklich bei den teilnehmenden Kitas, ihren pädagogischen Fachkräften und Eltern:

in Hamburg: Kita Swatten Weg und Kita Druckerstraße, Elbkinder Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH; Afghanischer Elternrat e.V.

in Berlin: Kita Tornower Weg, Horizonte – für Familien gGmbH; Kita Gottschedstraße 28, Kinder in Bewegung gGmbH; Kita Rathenower Straße 15, Kindergärten City Eigenbetrieb von Berlin; Kita Wortschmiede, Albatros gGmbH; Markus-Kita, Evangelische Markus-Gemeinde; Kita Kirchenmäuse, Evangelische Apostel-Petrus-Gemeinde; Kita Schatzinsel, Evangelisch-methodistische Kirche; Kita Plapperfisch, Wunderkinder gGmbH; Kita Cotheniusstrolche, Prenzlmäuse gUG; Kita Mittelbruchzeile und Kita Waldshuter Zeile, Outlaw gGmbH.

Henriette Heimgaertner, Dr. Christa Preissing, Petra Wagner, Dorota Niewęgłowska-Köhler und Anahita Taheri trugen durch ihre Impulse und Mitarbeit zur Handreichung bei.

Die Entwicklung des Fortbildungskonzepts und dessen Umsetzung konnte dank der finanziellen Unterstützung der Aga Khan Foundation Portugal, der Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung, Berlin (Aktionsprogramm Gesundheit) sowie der Kooperation mit den Partner*innen Berliner Landesprogramm ‚Kitas bewegen – für die gute gesunde Kita‘, Senatsverwaltung für Jugend Bildung und Familie, Berlin und Elbkinder – Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH gewährleistet werden .

# Verwendete Literatur


- Jungen, Anja (2013): Dialog schaffen. Wünsche und Erwartungen von Eltern afghanischer Herkunft an das frühkindliche Bildungssystem. Berlin: ISTA. Im Internet auf: https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/ista%20pdf/Bericht_Dialog%20schaffen_Studie_final.pdf.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag, S. 356–401.
- Macnaghten, Phil & Myers, Greg (2004): Focus groups. In: Seale, Clive; Gubrium, Gampietro Gobojaber F. & Silverman, David (Hrsg.): Qualitative Research Practice. London: Sage, S. 65–79.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. 2. aktual. Aufl., Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Thomauske, Nathalie (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Tobin, Joseph; Keys Adair, Jennifer & Arzubiaga, Angela E. (2013): Children Crossing Borders: Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool. New York: Russell Sage Foundation.
- Tobin, Joseph (Hrsg.) (2016): Preschool and Im/migrants in Five Countries. England, France, Germany, Italy and United States of America. Brüssel: P.I.E. Peter Lang.

# Eltern und pädagogische Fachkräfte im Dialog

## Zum Verständnis des Dialogs

Der Begriff ‚Dialog' ist von dem griechischen Wort ‚dialogos' abgeleitet. ‚Logos' bedeutet ‚das Wort' oder auch ‚Wortbedeutung, Wortsinn' und ‚dia' heißt ‚durch'. Zusammengesetzt kann ‚dialog' als ‚im Miteinandersprechen hindurchgehen zum Sinn' verstanden werden. Dialog muss nicht zwischen zwei Personen erfolgen, sondern kann in einer Gruppe oder auch mit sich selbst stattfinden.

In diesem Verständnis bedeutet Dialog zunächst ein Austausch von Gedanken, Gefühlen, Erfahrungen, Weltsichten und Fragen. Dabei leitet uns die Grundannahme: Es gibt nicht die Wahrheit und nur eine Weltsicht, sondern so viele Weltsichten wie es Menschen gibt. Ein Dialog wird mit der Absicht geführt, gemeinsam etwas Neues zu entwickeln und Wissen zu erweitern. So bekommt jede*r Dialogpartner*in die Möglichkeit – angeregt von den Äußerungen der anderen –, über sich selbst nachzudenken, sich weiterzuentwickeln und zu neuen Ansichten zu gelangen.

Dialogisches Sprechen ist immer ein ergebnisoffener Prozess. Wer sich in einen Dialog begibt, hat keine Vorstellung davon, was dabei am Ende herauskommt. Damit unterscheidet sich der Dialog von anderen Gesprächsformen. Eine Diskussion etwa ist dadurch gekennzeichnet, dass die Gesprächspartner*innen versuchen, einander mittels Argumenten und Gegenargumenten zu überzeugen. Im Dialog werden die verschiedenen Sichtweisen nicht als gegenüberstehend wahrgenommen, sondern als ein Mosaikteil der Realität. Die Ansichten der anderen werden gehört, um Situationen und andere Menschen besser zu verstehen (vgl. Gonzales-Mena 2008, S. 4). Wie Gonzales-Mena (ebd., S. 26) treffend formuliert, „entstehen Dialoge, wenn die beteiligten Menschen beginnen, einander zuzuhören, statt einander zu beurteilen." Somit fordert der Dialog von den Beteiligten die Fähigkeit des Zuhörens, des Abwartens, eine grundsätzlich offene und fragende Haltung und aufrichtiges Interesse an den anderen Personen. Wichtig ist es, die Gesprächspartner*innen zu akzeptieren und wertzuschätzen, was nicht heißt, die geäußerte Meinung oder Sichtweise müsse geteilt werden. Ein Dialog lebt eben auch von der Vielfalt der unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen.

Inspirierend sind in diesem Zusammenhang die Gedanken des Philosophen Martin Buber (1999), der als das Wesentliche eines Dialogs das, was, zwischen den Menschen' passiert, nämlich die ‚Beziehung', beschreibt. Die Gesprächspartner*innen begegnen einander als Wesen mit unterschiedlichen Lebensgeschichten, nehmen einander auch so wahr. In der Begegnung soll ein Dialog entstehen, der nicht von vorgefertigten Redebeiträgen geprägt ist, sondern in dem sich die Gesprächspartner*innen authentisch einbringen können.

Eine dialogische Beziehung setzt voraus, dass alle Beteiligten einander als Gleichwertige begegnen. Das bedeutet, dass keine Seite aufgrund faktischer Überlegenheit oder starken Dominanzstrebens die Oberhand gewinnt.

## Macht und Verhältnisse gesellschaftlicher Ungleichheit

Wer sich darüber Gedanken macht, wie eine dialogische Qualität in den Beziehungen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern und Familien beschaffen sein soll, kommt unweigerlich auf Fragestellungen, die über den Moment der Interaktion hinausreichen. Denn die Beteiligten tragen gewissermaßen die gesellschaftlichen Verhältnisse in den Dialog mit hinein.

In das Konzept von ‚Dialog schaffen' wird der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung einbezogen. In diesem Handlungskonzept zur Umsetzung von Inklusion geht es um die Frage: Was brauchen Menschen, um die Vielfalt von Lebensweisen, Erfahrungen und Wertvorstellungen anerkennen zu können und bereit zu sein, sich gegen Ausgrenzung und Diskriminierung einzusetzen? Dabei wird davon ausgegangen, dass in unserer Gesellschaft Menschen unterschiedliche Zugänge zu den gesellschaftlichen Ressourcen haben und die verschiedenen Gruppen nicht dieselbe Anerkennung erfahren. Beides hängt vielmehr davon ab, welche gesellschaftliche Position eine Person innehat – in Bezug auf Geschlecht, Geschlechtsidentität, geografische Herkunft, Sprache, Hautfarbe, körperliche und mentale Verfasstheit, formalen Bildungsabschluss, Religion usw. Diese Ungleichheiten werden auf der Ebene der persönlichen Begegnungen erlebbar; sie sind jedoch auch in die gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen eingeschrieben. Aufgrund dieser strukturellen Ungleichheiten kommen die Beteiligten eines Dialogs in einer Kindertagesstätte nicht unbedingt als Gleichberechtigte zusammen. Je nachdem, welche Diskriminierungs- oder Privilegierungserfahrungen eine Person macht, macht es einen Unterschied, wie sehr sie ernstgenommen wird und wie selbstverständlich sie sich in ein Gespräch einbringt.

VORURTEILSBEWUSSTE
BILDUNG & ERZIEHUNG
• VIELFALT ANERKENNEN
• AUS-GRENZUNG WIDERSTEHEN
ICH-IDENTI-TÄT
BEZUGS-GRUPPEN-IDENTITÄT
Was ist »NORMAL«?
Wer hat MACHT?
BARRIEREN FÜR DIALOG
fluide
von ERFAHRUNGEN geprägt
FAMILIEN-KULTUR

Es ist wichtig, dass pädagogische Fachkräfte sich bewusst machen, in welcher Weise ein Machtfaktor in ihr Verhältnis zu den Familien hineinspielen kann. Dazu gehören auch die strukturellen Machtunterschiede zwischen der Institution Kindertagesstätte und den Familien. Pädagogische Fachkräfte haben einen Machtvorteil gegenüber Eltern. In jedem Fall geben pädagogische Fachkräfte als Vertreter*innen der Kita die einrichtungsbezogenen Regeln und Normen vor. So kann es zum Beispiel in einer Dialogrunde vorkommen, dass Äußerungen einer pädagogischen Fachkraft mehr Gewicht beigemessen wird als denen von Eltern.

## Wege zu einer vorurteilsbewussten Dialogkultur

Ein Ziel des Konzeptes von ‚Dialog schaffen' ist, dass sich die primären Bezugspersonen der Kinder als Beteiligte am Kita-Alltag begreifen. Um sich aktiv einbringen zu können, brauchen sie die Botschaft der pädagogischen Fachkräfte, dass sie als gleichwertige Partner*innen willkommen und ihre Sichtweisen von Interesse und bedeutsam sind. Die pädagogischen Fachkräfte bringen ihre Auffassungen von entwicklungsförderndem Verhalten gegenüber Kindern ein und berufen sich dabei auf ihre Fachlichkeit und ihren Kenntnisstand. Sie mögen davon überzeugt sein, dass ihre Annahmen richtig sind – immerhin stützen sie sich auf erworbenes Wissen und jahrelange Erfahrungen. Professionelles Handeln, das eine dialogische Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern anstrebt, geht jedoch davon aus, dass es unterschiedliche Erziehungsvorstellungen geben kann, die jeweils ihre Berechtigung haben.

Dialogisches Handeln in der Zusammenarbeit mit Eltern heißt also, sich des eigenen Standpunkts bewusst zu sein, ihn zu vertreten und zugleich offen für die Auffassungen der Eltern zu sein. Janet Gonzales-Mena, eine US-amerikanische Beraterin für eine qualitativ hochwertige Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern, die sich für eine wertschätzende und anerkennende Beziehung zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Familien einsetzt, schreibt: „Wenn Sie einfach Ihren eigenen Vorstellungen darüber folgen, was gut und richtig für Kinder und ihre Familien ist, selbst wenn diese Vorstellungen das Ergebnis Ihrer Ausbildung sind, dann tun Sie den Kindern, deren Eltern Ihnen nicht zustimmen, keinen Gefallen." (Gonzales-Mena 2008, S. 6)

Allerdings gibt es auch Prinzipien und Werte im Umgang mit Kindern, die nicht verhandelbar sind. Wenn Pädagog*innen durch Handlungen der Eltern das Wohl des Kindes gefährdet sehen, bleibt es zwar wichtig, die Seite der Eltern zu verstehen. Hier ist es jedoch notwendig, sich deutlich zu positionieren und zu handeln (vgl. das Kapitel ‚Dialoggruppen in der Praxis').

Vorurteile können dazu führen, dass diese Offenheit gegenüber den Familien erschwert wird. Im Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung wird davon ausgegangen, dass Menschen generell nicht frei von Vorurteilen sind. Vorurteile werden von Menschen genutzt, um die Fülle an Informationen, die unablässig auf sie einwirkt, in ihr Erfahrungssystem einzuordnen. Daher heißt es auch nicht ‚vorurteilsfreie', sondern ‚vorurteilsbewusste' Bildung und Erziehung. Es geht darum, wach gegenüber einseitigen Vorstellungen zu sein und dafür zu sorgen, dass sich die Vorurteile nicht verfestigen.

Aufgrund von Vorurteilen kann es dazu kommen, dass Menschen(gruppen) in ‚Wir' und ‚die Anderen' eingeteilt werden. Aus Sicht derjenigen, die den Normalitätsvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft angehören, werden jene, die als nicht dazugehörig erklärt werden, als ‚anders' markiert. Privilegierten Gruppen wird dabei die Macht eingeräumt, zu definieren, was als ‚richtig' und was als ‚falsch' gilt. Diese Mechanismen können zu Diskriminierung führen – auch wenn das von den einzelnen Individuen nicht gewollt ist.

Daher ist es für eine dialogische Haltung wichtig, dass pädagogische Fachkräfte ihre Vorurteile und stereotypen Vorstellungen reflektieren. Konkret auf die alltäglichen Interaktionen mit Eltern oder anderen Bezugspersonen der Kinder bezogen heißt das, sich und den anderen Beteiligten Zeit für eingehende Reflexionen einzuräumen. Wenn etwa im Eingewöhnungsgespräch eine Familie, die von staatlicher finanzieller Unterstützung lebt, berichtet, dass sie selten gemeinsame Mahlzeiten einnehmen, ist es wichtig, innezuhalten und bei sich selbst zu klären, welche eigenen Vorstellungen über diese Familie auftauchen und woher diese kommen. Interpretiere ich dies als Hinweis auf eine mangelnde Alltagsstrukturierung oder als eine Form von ‚selbstverschuldetem Unvermögen', was ich vielleicht bei einer Familie, deren Eltern als Angestellte im öffentlichen Dienst arbeiten, nicht tun würde? Hat meine Sorge um das Wohlergehen des Kindes damit zu tun, dass ich ein vorurteilsgeleitetes Bild von ‚Hartz-IV-Empfänger*innen' habe? Kann ich die Eltern dieser Familie ernst nehmen? Inwieweit bin ich in der Lage, bei ihnen auch Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags wahrzunehmen?

Der nächste Schritt wäre, die Perspektive der betreffenden Eltern einzunehmen und mit möglichst wenigen Vorbehalten den ‚guten' Grund für ihr Verhalten herauszubekommen. Dieser Perspektivwechsel kann zunächst gedanklich vollzogen werden, muss aber in Gesprächen mit den Eltern überprüft werden.

Auf dieser Basis kann eine Form von Gleichwertigkeit hergestellt werden, die eine Kommunikation zu einer dialogischen Kommunikation macht. Gleichwertig bedeutet dabei nicht, dass Fachkräfte in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt werden, da sie auf alle Wünsche der Eltern eingehen sollen. Vielmehr geht es darum, sich nicht über die*den andere*n zu stellen, sondern den Weg zum Ziel zu suchen und dabei alle einzubeziehen.[4]

4 Mehr zum Begriff der ‚Gleichwertigkeit': vgl. Dreikurs (1971).

DIALOG
• AUSTAUSCH
• ERGEBNISOFFEN
• GLEICH-WERTIGKEIT
• ANERKENNUNG
Wir sind unterschiedlich!

# Erfahrungen aus den Fortbildungen und der pädagogischen Praxis

## Dialogische Haltung in der Umsetzung

Die Umsetzung der dialogischen Haltung im Kita-Alltag ist prozessbasiert und damit nie abgeschlossen oder als erledigt zu betrachten. Während der Fortbildungen ist es wichtig, mit den Teilnehmenden zu reflektieren, wo sie in ihrem Alltag Veränderungen sehen und was sie nach der Teilnahme an der Fortbildung für ihren Kita-Alltag mitnehmen und umsetzen können. Ein halbes Jahr nach Abschluss der Fortbildungen wurden die Pädagog*innen gefragt, woran sie erkennen, dass sie im Alltag dialogisch handeln. Folgende Aspekte erscheinen dabei wesentlich:

### Veränderungen im Team

Die pädagogischen Fachkräfte stellen fest, dass die dialogische Haltung zu einer Weiterentwicklung ihres pädagogischen Handelns beiträgt. Je nachdem, wie intensiv das gesamte Team in die Inhalte der Fortbildungen einbezogen wurde, bleiben die positiven Auswirkungen nicht auf die Kommunikation mit den Eltern begrenzt, sondern beeinflussen auch die Zusammenarbeit im Team:

> *„Die Form der Dialogführung fließt in unsere Besprechungen ein. Im ganzen Team wurde schon mal die Form der Dialogrunde als Instrument eingesetzt, auch um Themen zu klären, damit alle Kollegen zu Wort kommen und sich nicht in Diskussionen verwickeln.“* *(pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

### Wertschätzung und Vermeidung von Bewertungen

Zwei Aspekte, der vielen sofort in den Sinn kommen, sind die gegenseitige Wertschätzung und der reflektierte Umgang mit Bewertungen:

> *„Wir bewerten die Aussagen und Handlungen anderer nicht so schnell. Dass man das, was das Gegenüber geäußert hat, nicht bewertet, sondern einfach aufnimmt und sacken lässt.“* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

> *„Wertschätzung aller Eltern. Es gibt Eltern, die viel Kritik üben – dass man die Kritik annimmt und mit den Eltern darüber ins Gespräch kommt und nicht sofort sagt: ‚Die meckert nur rum‘ oder so.“* *(pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

## Auf Eltern zugehen

Auf Eltern zugehen bedeutet für die Pädagog*innen, im Alltag bewusst Zeit für Gespräche mit Eltern einzuräumen:

> *„Eben auch zwischen Tür und Angel, wenn die Eltern kommen und ihre Kinder abholen, noch mal erzählen, was heute gewesen ist. Wenn sie mit einer Frage kommen, dass man sich bemüht, es zu erklären und sich einfach Zeit dafür nimmt."*
> *(pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

Die Pädagog*innen erkennen, dass die Art und Weise, wie sie mit den Eltern kommunizieren, eine Auswirkung darauf hat, wie die Eltern ihrerseits auf die Pädagog*innen reagieren:

> *„Wir haben gemerkt, dass, wenn man Eltern gegenüber transparent ist und ihnen erklärt, warum das und das jetzt so und so passiert ist, dass Eltern uns gegenüber aufgeschlossener sind. Darum bemühen wir uns, mit den Eltern von uns aus ins Gespräch zu kommen."* *(pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

## Austausch und Verständnis statt Ergebnis

Die pädagogischen Fachkräfte gehen gelassener und empathischer auf die Bedürfnisse der Eltern ein, statt eigene Ideen oder Lösungen anzubieten oder gar durchzusetzen. Sie lassen mehr Spielraum für den gegenseitigen Austausch:

> *„Wir haben festgestellt, dass wir nicht mehr so stark am Ergebnis orientiert sind, versuchen noch mal, das Ergebnis offen zu lassen."* *(pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

> *„Es fällt uns leichter, zuzuhören und nicht direkt auf das, was man hört, zu reagieren."*
> *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

> *„Elternabende werden anders geplant und durchgeführt. Sind mehr darauf ausgelegt, einen Austausch zu schaffen, anstatt eine Informationsveranstaltung zu sein. Wichtig ist, die Interessen und Themen der Eltern zu ermitteln, aufzunehmen."*
> *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

Die Beispiele zeigen, dass die dialogische Haltung im Alltag eine Basis für gelingende Gespräche mit Eltern darstellt. Die Pädagog*innen gehen reflektiert in die Interaktionen, vermeiden vorschnelle Urteile und gestehen auch den Eltern mehr Zeit und Raum zu. Die Gleichwertigkeit spiegelt sich beispielsweise darin wider, dass die pädagogischen Fachkräfte die Eltern ihre (kritischen) Meinungen aussprechen lassen, ohne sie abzuwerten oder sich selbst rechtfertigen zu müssen. Darüber hinaus kommt zum

Ausdruck, dass die dialogische Haltung vor allem dann positive Veränderungen bringen kann, wenn sie sowohl in der Interaktion mit Eltern als auch mit den Kolleg*innen und den Kindern konsistent gelebt wird.

## Verwendete und weiterführende Literatur


- Buber, Martin (1999): Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. 14. Aufl., Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Dreikurs, Rudolf (1971): Soziale Gleichwertigkeit – die Herausforderung unserer Zeit. München: dtv.
- Gonzales-Mena, Janet (2008): Diversity in Early Care and Education. Honoring Differences. 5. Aufl., New York: McGraw-Hill.
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis – Band 1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: WAMIKI.
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Berlin: ISTA.
- Juul, Jesper (2012): 4 Werte, die Kinder ein Leben lang tragen. München: Gräfe und Unzer.

# In Kontakt kommen

## Bezüge zu den Forschungsprojekten

Das erste Thema, das aus den Forschungsprojekten eruiert wurde und sich als bedeutend auch für die anderen Themenbereiche erwiesen hat, ist der Kontakt zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern. Jungen (2013) konstatiert, dass Eltern wie Pädagog*innen grundsätzlich an einem intensiveren Kontakt interessiert sind und sich durchaus mehr Austausch wünschen.

### Die Sicht der pädagogischen Fachkräfte in den Forschungsprojekten

Die Pädagog*innen im Forschungsprojekt ‚Dialog schaffen' betonen als unabdinglich für den Kontakt zueinander das Vertrauen, das sie über die Zeit zum Beispiel durch Gespräche zwischen Tür und Angel oder Aufnahme- und Entwicklungsgespräche zu den Familien aufbauen und erarbeiten. Das wachsende Vertrauen der Familien merken sie umgekehrt beispielsweise daran, dass sich Eltern auch in ihren nicht kindbezogenen Angelegenheiten an sie wenden – etwa beim Ausfüllen von Anträgen oder beim Übersetzen von amtlichen Briefen (vgl. Jungen 2013, S. 97 f.). Demgegenüber werden ‚Sprachbarrieren' als ein grundsätzlicher Faktor für einen nicht zufriedenstellenden Kontakt thematisiert. Familien sprechen Sprachen, die die Fachkräfte nicht verstehen, und diese sehen sich nicht imstande mit den ‚Barrieren' umzugehen (vgl. Thomauske 2017, S. 237–239). Auch wirkt sich wenig Wissen über die Hintergründe der Familien nach Aussagen der Pädagog*innen negativ auf den Kontakt aus.

#### Analyse der Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen

Die folgende Sequenz aus einer Gruppendiskussion mit Pädagog*innen im CCB-Forschungsprojekt zeigt eine Sicht der pädagogischen Fachkräfte auf den Kontakt mit den Eltern.

*PF1[5] : „Es gibt durchaus Eltern, wo wir das Kind bereits zwei oder drei Jahre haben, aber mit denen eine Kommunikation im Prinzip auch nicht möglich ist aufgrund von ((Schulterzucken)), ja Sprachbarrieren."*

*PF2: „Sprachschwierigkeiten."*

*PF1: „Sprachbarrieren."*

*PF2: „Da wird auch kaum was hinterher gefragt, irgendwo, du siehst selten Eltern, die es eigentlich auch wirklich interessiert, der Tagesablauf und so, ne?"*

*PF3: „Nicht alle, aber halt sehr viele. Denen ist es eigentlich egal, oder relativ egal, vielen."*

*PF4: „Meistens halt nur Nachfragen, okay, ob die Kinder gut gegessen oder geschlafen haben. Also nach dem Tagesablauf, was wir gemacht haben, fragen sie nie. Also auch die so ein bisschen Deutsch können, meistens nur: ‚Essen, gut essen oder gut trinken.'"* [6]

Die Sequenz zeigt, dass die Situation für die Pädagog*innen nicht zufriedenstellend sondern eher belastend ist. Folgende Ursachen für den mangelnden Kontakt zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern können aus dem Ausschnitt ergründet werden.

**Unterschiedliche Sprache(n)**

Die unterschiedlichen Sprachen sind der erste Grund für den fehlenden Kontakt, der nach einem kurzen Zögern von den Fachkräften geäußert, wiederholt und bekräftigt wird. Möglicherweise ist die Begrenzung aufgrund der Sprache am besten greifbar und es scheint ein nachvollziehbarer Grund zu sein, dass nicht miteinander gesprochen wird, wenn es keine gemeinsame Sprache gibt. Der öffentliche wie auch der fachliche Diskurs sowohl zur Zeit der Durchführung der Gruppendiskussion (2005) als auch 13 Jahre später suggeriert die Schlüsselposition der deutschen Sprachkenntnisse für die Teilnahme am öffentlichen Leben und als Vorbedingung zum erfolgreichen Bildungsweg (vgl. Reiss et al. 2016 [PISA-Studie 2015]; Hußmann et al. 2017 [IGLU-Studie 2016]). Daher ist es nicht überraschend, dass die Pädagog*innen darauf zurückgreifen. Aus dem Ausschnitt wird nicht ersichtlich, ob sich das Team in der Kommunikation auf mehrere Sprachen stützt. Erst im letzten Satz des Ausschnitts wird darauf verwiesen, dass ein Teil der Elternschaft vermutlich kein Deutsch spricht beziehungsweise nur geringe Deutschkenntnisse hat: *„also auch die so ein bisschen Deutsch können, meistens nur: ‚Essen, gut essen oder gut trinken.'"* Daraus lässt sich schließen, dass Deutsch zu einer Norm erhoben und erwartet wird, dass sich auch die Eltern auf Deutsch ausdrücken sollen. Die Wiederholung der einfachen Ausdrucksweise der Eltern weist auf die Über-

5 Für Hinweise zur Transkription und zu den Abkürzungen siehe Anhang 1.
6 CCB-Forschungsprojekt, Kita Berlin, pädagogische Fachkräfte, 2005.

legenheit der pädagogischen Fachkräfte bezüglich der deutschen Sprachkompetenzen gegenüber den nicht Deutsch sprechenden Eltern hin.

### Anerkennung/Wertschätzung

Es sind nicht nur die unterschiedlichen Sprachen, die die Fachkräfte von den Familien trennen. Die pädagogischen Fachkräfte vermissen das Interesse der Eltern an ihrer pädagogischen Arbeit, möglicherweise fühlen sie sich sogar allein gelassen und von den Eltern kaum verstanden und wertgeschätzt. Sie scheinen frustriert zu sein. Es wird deutlich, dass sie sich wünschen, dass ihre pädagogische Arbeit von den Eltern mehr gesehen wird – und sich diese nach dem ‚Tagesablauf' erkundigen, statt nach ‚Schlafen' und ‚Essen'. Gleichzeitig lässt diese Äußerung der Pädagog*innen vermuten, dass sie erwarten, dass sich Eltern von sich aus informieren sollen, was in der Kita passiert.

Der Austausch mit Eltern wird so in den Augen der Pädagog*innen auf Banalitäten reduziert. Möglicherweise fühlen sie sich in ihrer pädagogischen Professionalität nicht wertgeschätzt, da die Eltern ‚nur' nachfragen, ob ihre Kinder gut gegessen und geschlafen haben. Die Grundbedürfnisse wie Mahlzeit und Schlaf scheinen im Vergleich zu den pädagogischen Tätigkeiten für sie eine zweitrangige Rolle zu spielen. Es zeigt sich wiederholt der Wunsch der Fachkräfte nach Anerkennung und Würdigung ihrer pädagogischen Arbeit.

Eine Erklärung könnte an dieser Stelle auch die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs der pädagogischen Fachkräfte liefern. Im öffentlichen wie fachlichen Diskurs wird großer Druck auf sie ausgeübt. Die Erwartungen und Anforderungen an sie sind in den letzten zehn Jahren immens gestiegen, was sich auch in den Bildungsprogrammen[7] und aktuellen Veröffentlichungen über Bildungs- und Erziehungspartnerschaft[8] spiegelt. Diesen Erwartungen entsprechen jedoch oft nicht den Rahmenbedingungen der Arbeit. Die finanzielle Entlohnung und das Ansehen des Berufs sind der Verantwortung und den Erwartungen nicht angemessen. Somit wäre es nachvollziehbar, dass sich die fehlende Anerkennung seitens der Gesellschaft in ihren Aussagen widerspiegelte und auf die Eltern projiziert würde.

### Distanz zu den Eltern

Die Art und Weise, wie die Pädagog*innen über die Eltern sprechen, lässt vermuten, dass sie sich von den Eltern distanzieren. In dem Ausschnitt wird kein gemeinsames ‚WIR' von Pädagog*innen und Eltern geschaffen, sondern immer auf ‚DIE' (gemeint sind die Eltern) verwiesen (vgl. das Kapitel ‚Identität und Zugehörigkeit'). Die Differenzlinien könnten entlang der unterschiedlichen sozialen Positionen und auch der Unterschiede in Bezug auf die Migrationserfahrungen der Familien verlaufen. Das lässt vermuten,

7 Vgl. dazu zum Beispiel Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, SenBJW (2014).
8 Vgl. dazu kritische Auseinandersetzungen mit dem Thema in TPS 9/2016.

dass sich die Lebenswelten, Lebensstile sowie Sprachen und Traditionen der Familien von denen der pädagogischen Fachkräfte unterscheiden. Aus dem Ausschnitt wird nicht ersichtlich, inwiefern sich die Pädagog*innen einen Zugang zu den Lebenslagen der Familien verschaffen (können), um diese und ihr Handeln besser zu verstehen. Die Berücksichtigung ihrer Lebenswelten wäre jedoch notwendig, um an den Lebensrealitäten der Kinder anzusetzen und sie entsprechend fördern zu können.

#### Überlegenheit der pädagogischen Fachkräfte

Die Pädagog*innen handeln in ihren professionellen Rollen und haben vermutlich eine Vorstellung, wie Erziehung ‚richtigerweise' sein sollte, was von den Eltern in dieser Gesellschaft erwartet wird, wie sie sich um ihre Kinder kümmern, sie erziehen und fördern sollen. So könnten die Äußerungen der Pädagog*innen so verstanden werden, dass sie den Eltern unterstellen, es sei ihnen ‚egal', was in der Kita passiert, dass sie sich dafür nicht interessieren. Sie interpretieren das Handeln der Eltern in ihrer eigenen Logik und werten es ab. Es wird deutlich, dass sich pädagogische Fachkräfte mit ihrem pädagogischen Wissen und ihren Erfahrungen in der Regel gegenüber den Eltern in einer überlegenen Position befinden.

## Die Sicht der Eltern in den Forschungsprojekten

Die Kontaktaufnahme seitens der Eltern geschieht meistens durch Nachfragen im Hinblick auf das Wohlbefinden (vor allem Essen und Schlafen) und das Verhalten der Kinder in der Kita. Die Eltern brauchen eine Sicherheit, dass es ihren Kindern in der Kita gutgeht. Das scheint auch die Basis zu sein, auf der eine Beziehung zwischen ihnen und den pädagogischen Fachkräften aufgebaut werden kann. Fragen zum pädagogischen Ansatz oder zur Konzeption der Kita wurden seitens der Eltern kaum thematisiert. Generell zeigt sich in den Forschungsprojekten, dass Eltern wenig Wissen über die pädagogischen Abläufe in der Kita haben. Jungen (2013, S. 86) stellt einen Zusammenhang zwischen dem Wissen der Familien über die Kita, dem Kontakt zwischen Eltern und Pädagog*innen und der Zufriedenheit der Eltern mit der Kita her. In anderen Worten: Je mehr die Eltern über den Kita-Alltag Bescheid wissen, desto besser ist in ihrer Wahrnehmung der Kontakt zu und die Kommunikation mit den Pädagog*innen. Je besser der Kontakt zueinander ist, desto mehr Wissen haben die Eltern über die Abläufe in der Kita und desto mehr trauen sie sich, nachzufragen, was in der Kita passiert. Sowohl der gute Kontakt zu den pädagogischen Fachkräften als auch das Wissen über die Kita tragen zur Zufriedenheit der Eltern mit der Einrichtung bei.

Die Forschungsprojekte zeigen, dass sich Familien mit geringen Deutschkenntnissen im Kontakt mit den Pädagog*innen beeinträchtigt fühlen. Sie erhalten weniger Informationen beziehungsweise verstehen die Informationen nicht und fühlen sich von bestimmten Angeboten ausgeschlossen (vgl. ebd., S. 89–91). Zusätzlich fällt es den meisten Eltern schwer, pädagogische Fachkräfte anzusprechen, wenn sie Kritik oder Unzufriedenheit äußern wollen. Ihre Zurückhaltung erklären die Eltern selbst folgendermaßen: Unwissen über die Abläufe in der Kita und über die eigenen Rechte als Eltern, Respekt vor der ‚Autorität' der Kita und Angst vor negativen Konsequenzen für die eigenen Kinder (vgl. ebd., S. 93). Eltern, die den Kontakt als unbefriedigend wahrnehmen, sind sich oft unsicher, ob ihr Engagement und ihre Fragen in der Kita erwünscht sind. Diese Unsicherheit wird von ihnen (vor allem wenn sie eine Migrationsgeschichte haben) damit begründet, dass sie sich in ihrer Position unterlegen und zum Teil von den Fachkräften auch so behandelt fühlen (vgl. ebd., S. 104).

## Analyse der Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen

Eltern äußern sich in der nachfolgenden Sequenz, zwar viel vorsichtiger, aber dennoch kritisch über den Kontakt und das Verhalten der Pädagog*innen, die ihre Kinder in der Kita betreuen:

*Übrs: „Sie [M1] wollte noch was zu der Kommunikation sagen mit den Erzieherinnen, also sie sagt, sie hat besonders Probleme mit der dritten Etage. ((M2 lacht)) Da hat sie – sie spricht nicht so gut Deutsch und da nimmt sie die türkische Erzieherin mit, und selbst da hat sie das Gefühl, dass das nicht ernst genommen wird, was sie sagt, und dass ihr nicht zugehört wird. Ansonsten hat sie, meint sie, hat sie gute Kontakte, der Dialog ist gut, aber nur mit der dritten Etage [nicht]."*

*Übrs: „Sie [M1] fühlt sich dann minderwertig. Sie hat sowieso – sie versucht, Deutsch zu lernen, und wenn sie dann nicht ernst genommen wird, da hat sie das Gefühl, es wird überhaupt nicht ernst genommen, was sie sagt. (...) Sie sagt, sie hat auch schon mit ihrem Mann darüber gesprochen. Er sagt, es gibt kein Problem, die sind ganz nett, aber sie fühlt sich überhaupt nicht ernst genommen, sie fühlt sich nicht gut."*

*M2: „Ja das hatte ich jahrelang, vier Jahre lang war ich in der dritten [Etage] ((macht eine Handbewegung, dass sie Nase gestrichen voll hat)). Wenn ich mich jetzt erinnere, dann kommen meine Tränen runter." ((lacht))*

*M3: „Ich bin auch [in der dritten Etage], aber ich kann das nicht verstehen. Vielleicht sind es bestimmte Personen, aber ich kann nicht zustimmen."*

*M2: „Ja ich hab' mich jetzt gewundert, dass sie [M1] sich auch beschwert, ich hab' gedacht, [wir haben Probleme,] weil mein Sohn ein Junge ist."*

*M3: „Vielleicht habt ihr ((zeigt auf M1, M2)) auch Vorteile oder Nachteile, je nachdem. Ihr habt mehrere Etagen [kennengelernt], mit euren Kindern, und da konntet ihr Vergleiche machen. Ich hab' nur ein Kind, ich konnte keine Vergleiche machen, ich hab' auch keine Probleme jetzt."*

*M4: „Entschuldigung ((weiche Stimme)), aber ich bin eine junge Mutter, ich – kurz, ich hab' gesagt, ich bin 25 Jahre alt und ich hab' zwei Kinder. Ich denke, die Frau S. und die Frau C. sprechen ein bisschen von oben herab mit mir, weil ich noch jung bin. Ich hab' keine Probleme deswegen, ((M2 lacht)) ich denke, die Frau hat mehr Erfahrung mit den Kindern.*[9]

In diesem Ausschnitt kommen unterschiedliche Positionen der Eltern in Bezug auf die Kommunikation mit den Pädagog*innen zum Ausdruck. Folgende Aspekte scheinen dabei wichtig zu sein.

### Sprache(n)

Ähnlich wie bei den pädagogischen Fachkräften, wird auch von den Eltern ‚Sprache' thematisiert. Der Hinweis auf geringe Deutschkenntnisse macht deutlich, dass sich die erste Mutter bewusst ist, was von ihr in der Kita erwartet wird – dass sie sich auf Deutsch ausdrücken kann. Sie ist sich bewusst, dass sie der Norm nicht entspricht, und nimmt die Schuld dafür auf sich. Der Druck der Mehrheitsgesellschaft zur ‚Integration' wird vor allem über die Deutschkenntnisse ausgeübt, was sich auch an diesem Beispiel widerspiegelt. Die Mutter ist selbst dafür verantwortlich, aktiv nach Strategien zu suchen, wie sie sich mitteilen kann. In der Kita sucht sie eine türkischsprachige Fachkraft auf; trotzdem hat sie das Gefühl, dass ihr *„nicht zugehört"* wird. Der Hinweis darauf, dass sie *„versucht, Deutsch zu lernen"*, lässt vermuten, dass es für sie nicht einfach ist. Es scheint, dass sie die Situation in der Kita beunruhigt, sie aber keine Möglichkeit findet, wie sie ihr Anliegen gegenüber den Fachkräften sprachlich ausdrücken kann.

### Anerkennung/Wertschätzung/Vertrauen

Das Gefühl, *„nicht ernst genommen zu sein"*, lässt vermuten, dass es nicht nur um Sprache, sondern auch um mangelnde Wertschätzung und Anerkennung von Seiten der pädagogischen Fachkräfte gehen kann. Daraus ließe sich schließen, dass die Mutter der Institution kaum Vertrauen entgegenbringen kann, wenn sie dort nicht gehört wird. Die erste Mutter *„fühlt sich nicht gut"*, sie äußert, dass sie sich *„minderwertig"* fühle. Die zweite schließt sich ihr an, indem sie hinzufügt, ähnliche Erfahrungen mit derselben Etage gemacht zu haben. Sie muss sogar *„weinen"*, wenn sie sich daran erinnert. Gleichzeitig lacht sie nach dieser Aussage, was als ein Ventil für die (unterdrückten) Gefühle

9 CCB-Forschungsprojekt, Kita Berlin, Eltern, 2005.

gedeutet werden könnte. Es scheint, als würde den Müttern Anerkennung und Wertschätzung für sie und ihre Sorgen seitens der pädagogischen Fachkräfte fehlen.

Die Art und Weise, wie die Mütter über die Situation sprechen, zeigt eine große emotionale Betroffenheit und ein Leiden. Die ungleichen Positionen der Eltern und der Pädagog*innen werden an dieser Stelle wieder deutlich. Die Mütter vertreten, im Unterschied zu den pädagogischen Fachkräften, die Fachlichkeit und eine institutionelle Rolle innehaben, nur sich selbst und ihre Kinder. Sie sind immer persönlich betroffen und können keine professionelle Distanz einnehmen. Daraus lässt sich schließen, dass die Eltern die als abwertend wahrgenommenen Signale seitens der Fachkräfte auch persönlich nehmen.

Gerade Familien mit einer Migrationsgeschichte und/oder Fluchterfahrungen werden in der Mehrheitsgesellschaft oft nicht als gleichwertige Partner*innen angesehen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen werden unterschätzt. Wenn Familien solche Botschaften über lange Zeit erfahren, können sie diese internalisieren und sich der Rolle der ‚Unterdrückten' anpassen. Das Gefühl, *„nicht gehört zu werden"*, kann sie dazu verleiten, dass sie denken, nichts bewirken zu können, passiver werden und sich nicht mehr einmischen.

### Selbstvertrauen/Selbstwertschätzung

Nicht nur die Wahrnehmung, wie andere die Eltern behandeln, sondern auch das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen in die eigenen Handlungen könnten weitere Erklärungen für die Aussagen der Mütter liefern. Die vierte Mutter tritt in dieser Runde unsicher auf. Sie entschuldigt sich schon im Voraus, dass sie als eine *„junge Mutter"* in der Diskussion nicht viel beitragen kann. Sie stellt es als eine Selbstverständlichkeit dar, dass die ‚erfahrenen' Fachkräfte mit ihr von oben herab reden. Auch an dieser Stelle zeigt sich das Machtgefälle zwischen der Mutter und den Pädagog*innen, die die Institution Kita repräsentieren und mit ihrem fachlichen Wissen und praktischen Erfahrungen einen Vorsprung zu haben scheinen.

### Anpassung

Die dritte und die vierte Mutter scheinen sich von den anderen abzugrenzen, indem sie deren Sorgen und deren Unzufriedenheit nicht teilen. Die dritte Mutter kann das Verhalten der Pädagog*innen nicht vergleichen, da sie bisher nur mit einer Gruppe Erfahrung gemacht hat, die vierte scheint sich mit ihrem jungen Alter vor einem Urteil über die Pädagog*innen zu schützen. Eine weitere Erklärung wäre, dass es für sie wichtig ist, *„keine Probleme"* zu haben. Möglicherweise nehmen beide die Situation in der Kita so an, wie sie ist, ohne darüber nachzudenken, dass es anders sein könnte oder sie selbst

einen Einfluss darauf haben könnten. Sie passen sich den Gegebenheiten in der Kita an und vermeiden Konflikte mit dem Personal und mögliche negative Konsequenzen für ihre Kinder.

### Schlussfolgerungen für die Arbeit in den Fortbildungen

Anhand der Analyse wird eine Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte, die sich in ihrer Professionalität von den Eltern nicht anerkannt fühlen, und den Äußerungen der Eltern, die eine Distanzierung zu den Pädagog*innen und der Kita gerade aufgrund ihrer Fachlichkeit zeigen, sichtbar. Es führt dazu, dass Pädagog*innen Eltern in ihrem Handeln nicht verstehen und Eltern sich gegenüber den Fachkräften sprachlos oder machtlos fühlen (vgl. dazu auch Thomauske 2017).

Anhand der vorgestellten Deutungsansätze der beiden Gruppendiskussionen können Aspekte herausgearbeitet werden, die eine Kontaktaufnahme zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern erschweren: keine gemeinsame Sprache, fehlende Anerkennung und Wertschätzung der jeweils anderen, fehlendes Vertrauen in die Institution von Seiten der Eltern, Distanz, geringes Selbstvertrauen und Anpassung. Ungleiche gesellschaftliche und institutionelle Positionen und damit verbundene unterschiedliche Möglichkeiten und Handlungsräume der Eltern und der Fachkräfte können die Kontaktaufnahme gleichfalls beeinflussen. Diese Themen fließen daher in die Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte mit ein.

## Erfahrungen aus den Fortbildungen und der pädagogischen Praxis

### Die Grundlage: In Kontakt kommen

Im Kita-Alltag haben die Eltern und pädagogischen Fachkräfte zwangsläufig Kontakt zueinander. Sie begegnen sich beim Bringen und Abholen des Kindes, bei Elternabenden, Kita-Festen usw. Wenn jedoch von ‚Kontakt' im Sinne eines dialogischen Verhältnisses gesprochen wird, ist damit eine bestimmte Qualität der Beziehung zwischen den Familien und den pädagogischen Fachkräften gemeint: Im Kontakt sein bedeutet in diesem Verständnis,

- dass beide Seiten in einem Verhältnis wechselseitiger Anerkennung stehen, das heißt, sie schätzen die Erfahrungen, Sichtweisen und Kenntnisse der jeweils anderen;

- wenn ein gegenseitiges Interesse besteht und der Wunsch, die jeweils andere Seite zu verstehen;
- wenn beide Seiten zu einem ehrlichen und offenen Austausch bereit sind.

In Kontakt kommen bedeutet demzufolge den Aufbau einer Beziehung, die diese Qualitäten enthält und infolgedessen den Boden für gegenseitiges Vertrauen bereitet.

## Was hindert pädagogische Fachkräfte daran, mit Eltern in Kontakt zu kommen?

Aufbauend auf den Erkenntnissen aus den Forschungsprojekten, wird in den Fortbildungen thematisiert, wie pädagogische Fachkräfte mit Eltern und Familien besser in Kontakt kommen können. Zentral ist dabei die Reflexion der Rolle des*r Pädagog*in, seiner*ihrer Position innerhalb der Kita (zum Beispiel Leitung, Fachkraft für sprachliche Bildung, Auszubildende*r) und des Kontakts mit den Eltern. Es werden Hinderungsgründe für die Kontaktaufnahme thematisiert, um daran anknüpfend konkrete Lösungsansätze zu entwickeln. In einer Übung denken die Teilnehmenden über die Frage nach: „Was hindert uns daran, mit Eltern in Kontakt zu kommen?“ Dabei arbeiten sie folgende thematische Bereiche aus:

- Strukturelle Rahmenbedingungen – Zeit/Raum
- Unterschiedliche Sprachen
- Eigene Vorstellungen/Vorannahmen/Zuschreibungen/Vorurteile
- Schlechte Erfahrungen/Ängste/Unsicherheit

Während den Teilnehmenden zu den Rahmenbedingungen und den Sprachanforderungen relativ schnell konkrete Lösungsansätze einfallen, wird die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorannahmen, Vorurteilen und Ängsten zu einer Herausforderung, die nur Schritt für Schritt prozesshaft in den Fortbildungen bewältigt werden kann.

## Gestaltung von strukturellen Rahmenbedingungen

Die strukturellen Rahmenbedingungen in einer Einrichtung geben einen klaren Rahmen vor. In den Fortbildungen wird hinterfragt, wo die bestehenden Strukturen den pädagogischen Fachkräften helfen und wo sie hinderlich sind, um einen Kontakt mit den Eltern aufzubauen. Die Teilnehmenden klagen über die mangelnden Zeitressourcen, die sie im Alltag daran hindern, in tiefere Gespräche mit Eltern einzusteigen. Die Bring- und Abholsituationen sind oft für beide Seiten stressig. Dabei ist es wichtig, dass sich sowohl die Pädagog*innen als auch die Eltern in der Situation wohlfühlen und anerkannt werden. Ein aufrichtiges Interesse an der anderen Person ist dafür eine Voraussetzung. In den Fortbildungen stellen die pädagogischen Fachkräfte fest, dass es ihnen selbst guttut, wenn sie ‚gesehen' werden und zum Beispiel von anderen Kolleg*innen in der Alltagskommunikation nach ihrem Befinden gefragt werden. Wie können sie im knappen Zeitrahmen der Bring- und Abholsituation ihr Interesse an den Eltern zeigen? Wenn Eltern angespannt wirken, kann das Nachfragen nach ihrem Befinden signalisieren, dass sich die Pädagog*innen für sie interessieren und versuchen, zu verstehen, warum zum Beispiel die Windeln in der Hektik beim Weggehen von Zuhause vergessen wurden. Aufrichtig zu lächeln und Verständnis zu zeigen, kostet nicht viel Zeit, davon sind die Teilnehmenden überzeugt. Sie nehmen sich vor, die kleine Frage „Wie geht es Ihnen?" bewusst in das alltägliche Repertoire der Kommunikation mit den Eltern aufzunehmen.

Welche räumlichen und zeitlichen Möglichkeiten hat die Einrichtung, um die Bring- und Abholsituation zu entschleunigen und sie in eine angenehme Begegnungssituation zu verwandeln? Eine Fülle an Vorschlägen und Varianten wird diskutiert:

- Wäre es vorstellbar, die Eltern zum Frühstück einzuladen und dabei ein nettes Gespräch zu führen?
- Wäre es denkbar, die Eltern zusammen mit den Kindern am Nachmittag noch eine Weile im Garten spielen zu lassen, statt sie gleich hinauszuschicken?
- Gäbe es eine Möglichkeit, eine ‚Elternecke' zu gestalten, wo sich Eltern auch untereinander treffen können?

So wie bei den Kindern, ist auch bei den Eltern ein individueller Zugang nötig. Es ist nicht notwendig, alle Eltern gleichzeitig zum Frühstück einzuladen, es kann einen guten Grund geben, nur eine bestimmte Mutter in der Runde zu begrüßen, die sich zum Beispiel oft Sorgen macht, ob ihr Sohn in der Kita genug isst.

Eine Teilnehmerin berichtet, dass sie eine Gruppe von Müttern beobachtet, die beim Bringen der Kinder häufig im Flur der Kita stehen und sich unterhalten. Die Kommunikation mit den Pädagog*innen findet demgegenüber kaum statt. Die Teilnehmenden überlegen, wie sie diese Beobachtung für die Kontaktaufnahme mit den Eltern nutzen könnten. Wäre es machbar, eine Gesprächsrunde oder ein anderes Angebot für diese Gruppe gerade vormittags, wenn sie Zeit hat, anzubieten? Brauchen diese Mütter ei-

nen Ort in der Kita, der als Ort der Begegnung fungiert? Welche Themen beschäftigen sie und können sie von der Kita darin unterstützt werden? Eigentlich hat die Kita eine Elternecke installiert, doch wird kritisch hinterfragt, ob der aktuelle Ort – vor dem Büro der Kita-Leitung – für solche Begegnungen der richtige ist. Die Teilnehmerin wird dazu ermutigt, auf die Mütter zuzugehen, sie nach ihren Belangen zu fragen und ihnen einen Raum und Zeit für ihre Themen innerhalb der Kita anzubieten.

**Reflexion und Anregungen für die pädagogische Praxis**

Beobachten Sie, wie die Bring- und Abholsituationen in Ihrer Einrichtung ablaufen und überlegen Sie konkrete Schritte, wie sie angenehmer gestaltet werden können. Gehen Sie darüber hinaus auf die Eltern zu und fragen Sie sie, was ihnen helfen würde, um die Situation zu entspannen. Wann haben die Eltern am besten Zeit, damit Sie ihnen erzählen können, worüber sich ihr Kind in der Kita gerade sehr freut? Gibt es zusätzliche Räumlichkeiten (zum Beispiel ein benachbartes Familienzentrum), auf die Sie zurückgreifen können, falls Sie keine eigenen haben?

## Gemeinsame Sprache(n) finden

Ähnlich wie in den Forschungsprojekten, berichten die Teilnehmer*innen in der Fortbildung, dass sie mit einigen Eltern keine ‚gemeinsame' Sprache haben und daher die Kommunikation mit ihnen erschwert ist. In Kitas, in denen es eine große Sprachenvielfalt gibt, kann das zu einer ernsten Herausforderung werden. Gerade wurde jemand in der Einrichtung gefunden, der ins Arabische übersetzen kann, schon kommt eine neue Familie in die Kita, die nur Bulgarisch spricht. Sich dessen bewusst zu werden, dass die Gesellschaft immer vielfältiger wird, kann schon die erste Erleichterung bringen. Es gehört bei vielen Familien zum Alltag, dass Kinder mehrsprachig aufwachsen und sich alle (!) Erwachsenen in ihrer Kommunikation mehrerer Sprachen oder Dialekte bedienen (vgl. das Kapitel ‚Sprache(n)'). Es wird allerdings nicht erwartet, dass das Kita-Team zehn unterschiedliche Sprachen beherrscht. Das ist zur Kontaktaufnahme auch nicht notwendig.

Die pädagogischen Fachkräfte stellen fest, dass, wenn ihre Schwierigkeiten ‚nur' einen sprachlichen Charakter haben und im Team erst mal keine*r die ‚andere' Sprache verstehen kann, sie immer Wege finden, wie sie die Situation lösen können. Sie überlegen sich unterschiedliche Strategien, wie sie trotz unterschiedlicher Sprachen zueinanderkommen können:

- Wissen wir untereinander in unserem Team, über welche Sprachressourcen – und seien es nur einzelne Worte oder Redewendungen – wir verfügen?

- Können wir mit Sicherheit sagen, welche Sprachen die Eltern in der Kita sprechen oder auch verstehen können?
- Welche Familien können sich untereinander verständigen und gegebenenfalls sprachlich vermitteln?
- Ist es möglich, die Begrüßungen und Höflichkeitsredewendungen in allen vorhandenen Sprachen zu sammeln und transparent zu machen?
- Ist es möglich, in die Ankündigungen und Einladungen mehr Symbole, Piktogramme oder Bilder einzubeziehen, die für alle verständlich sind?
- Können wir eine Nachricht oder Einladung zum Treffen in der Familiensprache aufnehmen und den entsprechenden Eltern vorspielen?

Schon einzelne Wörter oder Begrüßungen in den Familiensprachen der Kinder können ein Lächeln in die Gesichter sowohl der Eltern als auch der Kinder zaubern. Für intensivere Gespräche, in denen Vertrauliches besprochen wird, wird jedoch eine Unterstützung seitens externer professioneller Dolmetscher*innen benötigt. Inzwischen gibt es in allen größeren Städten Sprachmittler*innen-Dienste, die genutzt werden können.[10] Einige Träger verfügen sogar über einen eigenen Sprachmittler*innen-Pool.

10 In Berlin können die Kitas beispielsweise auf den Gemeindedolmetschdienst zurückgreifen: www.gemeindedolmetschdienst-berlin.de.

**Reflexion und Anregungen für die pädagogische Praxis**

Welche Sprachen werden in Ihrer Kita gesprochen? Welche Sprachen sind in Ihrem Team vertreten? Zu welchen Familien finden Sie sprachlich schwerer Zugang? Kann Ihnen ein externer Dienst helfen, oder finden Sie innerhalb der Kita Familien, die Sie sprachlich unterstützen können? Verlassen Sie sich dabei nicht nur auf die schriftliche Sprache, nicht alle können bestimmte Schriften lesen. Darüber hinaus können verwandte Sprachen gerade beim Hören durchaus gut verstanden werden. Wenn Sie sich selbst nicht trauen, eine Nachricht in einer anderen Sprache vorzulesen, können Sie diese von anderen Eltern oder Fachkräften aufnehmen lassen und sie bei Bedarf vorspielen.

## Reflexion der eigenen Vorstellungen/Vorannahmen/ Zuschreibungen/Vorurteile

In der Fortbildung stellen die pädagogischen Fachkräfte fest, dass es doch viel öfter die eigenen ‚Barrieren' im Kopf sind, die sie am Kontakt mit Eltern hindern. Die Teilnehmer*innen berichten, dass sie aufgrund bestimmter Merkmale zu einigen Familien keinen Zugang bekommen. Auch bestimmte (Familien-)Namen können spezifische – negative oder positive – Assoziationen hervorrufen. Es tauchen feste Bilder auf, die möglicherweise durch Medien oder aktuelle gesellschaftliche Diskurse vermittelt wurden. Wenn diese nicht reflektiert werden, können Ausgrenzungsmechanismen aktiviert werden.

Vorhandene Hypothesen werden aktiviert, wie sich bestimmte Personen(gruppen) verhalten oder was von ihnen zu erwarten ist – ohne dass sich diese Hypothesen jemals in der Praxis bestätigt haben. Es gibt Vorstellungen, wie sich Eltern in der Kita verhalten sollen, ohne dass berücksichtigt würde, was sich bei den Eltern abspielt. Was kann helfen, diese Prozesse zu unterbrechen und sich dem anderen Menschen unvoreingenommener zuzuwenden?

Die Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte ist unabdingbar. Vorurteile sind nicht einfach loszuwerden, aber durch ihre Bewusstmachung können sie immer wieder hinterfragt werden (vgl. das Kapitel ‚Identität und Zugehörigkeit'). Was eine Person über eine andere denkt, sagt gleichzeitig viel über sie selbst, über ihre Erfahrungen, Werte und Einstellungen aus. In der Auseinandersetzung mit dem, was als ‚anders' wahrgenommen wird, liegt die Chance, sich selbst besser kennenzulernen.

**Reflexion und Anregungen für die pädagogische Praxis**

Denken Sie an eine konkrete Familie aus Ihrer Einrichtung, zu der Sie bisher keinen guten Kontakt aufbauen konnten. Stellen Sie sich vor, wie diese Familie leben könnte – was machen die Eltern und andere Verwandte, was machen sie gern als Familie, welche Position hat das Kind in der Familie? Was sagen diese hypothetischen Überlegungen über Sie selbst? Sie können sich dadurch bewusst werden, welche Vorstellungen von Familie Sie selbst haben, was Ihnen wichtig ist, auf welche Vorerfahrungen Sie sich dabei stützen. Beachten Sie dabei, dass Ihre Sichtweise keine universelle Gültigkeit hat, sondern lediglich Ihre eigene Vorstellung ist. Versuchen Sie jetzt, der Familie in Ihren Gedanken wohlwollend zu begegnen und finden Sie (trotz Ihrer eventuell sehr unterschiedlichen Lebensstile und Einstellungen) einzelne Aspekte, die Sie an der Familie schätzen.

## Umgang mit Unsicherheiten und schlechten Erfahrungen

Pädagogische Fachkräfte fühlen sich manchmal selbst unsicher, trauen sich nicht, die Eltern anzusprechen. Auch sie brauchen Zeit, um Vertrauen aufzubauen, sich auf die unterschiedlichen Eltern und andere Bezugspersonen einzulassen. Wie kann zu einer Familie, mit der es einen Konflikt gegeben hat, der Kontakt wiederaufgenommen werden?

Eine Pädagogin berichtet von einer Mutter in ihrer Gruppe, die sehr schüchtern und zurückhaltend wirkt. Früher gab es eine Auseinandersetzung, bei der deren Meinung nicht zugestimmt wurde und die Lösung gegen ihren Willen durchgesetzt wurde. Ihre Reaktion ist daher sehr nachvollziehbar, sie könnte sich zurückgewiesen und abgewertet fühlen und zieht sich vielleicht in ihrem Engagement zurück. Die Pädagogin entwickelt eine Idee, wie sie die Mutter wieder einbinden kann – sie lädt sie zu einem Theaterausflug mit den Kindern ein. Die Einladung signalisiert der Mutter, dass die Kita sie gern dabei haben möchte, dass sie dazugehört, selbst wenn es mal unterschiedliche Meinungen gibt.

In den Fortbildungen wird deutlich, dass gemeinsame Aktionen mit den Eltern sehr wichtig sind. Gemeinsame Erlebnisse stärken die Verbindung zwischen den Fachkräften und den Familien, alle Beteiligten können sich in einem anderen Licht zeigen, ihre Kompetenzen einbringen. Nachdem zusammen gelacht wurde, sinken auch die ‚Berührungsängste', die am Anfang eine Hürde dargestellt haben.

### Reflexion und Anregungen für die pädagogische Praxis

Welche Möglichkeiten gibt es in der Einrichtung, Eltern informell zu begegnen? Was macht Ihnen selbst Spaß, wo fühlen Sie sich sicher? Können Sie sich vorstellen, eine Aktion mit Eltern in ‚Ihrem' Bereich (gemeinsames Kochen, Malen, Gärtnern, Nähen usw.) anzubieten?
Es lohnt sich, genauer hinzuschauen, was Sie verunsichert, wenn Sie an konkrete Eltern denken. Was kann Ihnen in der konkreten Situation helfen? Gehen Sie auch in die Perspektive der Eltern, überlegen Sie, wie es den Eltern im Kontakt mit Ihnen gehen könnte. Vielleicht können Sie sich über Ihre Gedanken und Strategien mit einer*m Kollegin*en austauschen und dadurch eine weitere Perspektive gewinnen.

# Praktische Übung: Was tun wir bereits für einen guten Kontakt mit den Eltern?

## Einführung

Diese Übung lädt dazu ein, die bisherige Praxis der Zusammenarbeit mit den Eltern und den Kontakt mit ihnen zu reflektieren und sich darüber mit anderen Teilnehmenden auszutauschen. Für die Stärkung der Kita-Teams ist es wichtig, sich gemeinsam bewusst zu machen, was sie bereits geschafft haben und auf welche Ressourcen sie sich bei ihrer Arbeit stützen können. Wenn Teilnehmende aus mehreren Kitas beziehungsweise Fachkräfte aus unterschiedlichen Abteilungen anwesend sind, kann der Erfahrungsaustausch auch zur Inspiration für die eigene Arbeit dienen. In der Übung werden Symbole und Piktogramme verwendet, die anregen sollen, über nichtsprachliche Wege der Kommunikation nachzudenken. Die Fachkräfte sollen durch diese Übung ermuntert werden, Symbole, Bilder und Piktogramme gezielt auch in der Kommunikation mit Eltern einzusetzen. Das kann die Kommunikation mit Eltern, die wenig Deutsch sprechen oder nicht alphabetisiert sind, beziehungsweise den Zugang zu ihnen deutlich erleichtern.

## Schwerpunkte

- Reflexion der bisherigen Praxis der Zusammenarbeit mit den Eltern
- Erfahrungsaustausch in Bezug auf den Kontakt mit den Eltern
- Einbeziehung von nichtsprachlicher Kommunikation (Symbole/Piktogramme/Bilder)

## Materialien und Vorbereitung

- Flipcharts (oder großes Papier) für die Plakate, Marker, Moderationskarten, Karten mit Symbolen (aus dem Moderationskoffer), Malkreiden, Schere, Klebstoff, Wolle und andere kreative Materialien.

## Zeit

- 1 Stunde 30 Minuten
- Einführung in die Übung: 10 Minuten
- Arbeit in Kleingruppen: 40 Minuten, pro Frage 20 Minuten
- Auswertung im Plenum: 40 Minuten

## Ablauf

### Einführung

Bitten Sie die Teilnehmenden, sich in Kleingruppen zusammenzufinden. Es ist sinnvoll, die Gruppen so zu bilden, dass die Teilnehmenden mit den Personen zusammenkommen, mit denen sie normalerweise in der Kita zusammenarbeiten: bei mehreren Einrichtungen jeweils nach den einzelnen Einrichtungen, bei größeren Einrichtungen nach Abteilungen oder nach Arbeits-Tandems. Die Kleingruppen sollten aus mindestens 2 bis höchstens 6 Personen bestehen. Legen Sie das notwendige Material aus (zum Beispiel auf dem Boden in der Mitte des Raums oder auf einem Extratisch) und erklären Sie den Teilnehmenden den Ablauf der Übung.

### Arbeit in Kleingruppen

Die Kleingruppen bekommen folgenden Auftrag:

- Tauschen Sie sich zu der Frage aus: Was tun wir bereits für einen guten Kontakt mit den Eltern? Gestalten Sie dazu ein Plakat, wo sie auf Worte verzichten.

Das Plakat soll nur mit Hilfe von Symbolen/Piktogrammen gestaltet werden und ‚für sich' sprechen. Die Kleingruppen sollten in separaten Räumen arbeiten, damit sie sich gegenseitig nicht stören und die Ergebnisse der anderen Gruppen nicht im Voraus sehen.

### Präsentation im Plenum

Nach der Gruppenarbeit kommen die Teilnehmenden zurück ins Plenum. Die Plakate werden nacheinander präsentiert und besprochen. Die erste Gruppe legt ihr Plakat in die Mitte, ohne es zu kommentieren. Die anderen Teilnehmenden und die moderierende Person schauen es sich an (sie können aufstehen und das Plakat von unterschiedlichen Seiten betrachten) und sagen laut ihre Assoziationen dazu, was sie auf dem Plakat erkennen oder woran es sie erinnert. Die Gruppe, die das Plakat gestaltet hat, hört sich die Aussagen der anderen an, ohne diese zu kommentieren. Nachdem die Assoziationen geäußert wurden, bekommt zum Schluss die Gruppe, die das Plakat gestaltet hat, das Wort und erklärt ihr Plakat ausführlich. Danach ist die nächste Gruppe dran – sie legt ihr Plakat in die Mitte und der Ablauf wiederholt sich, bis alle Gruppen ihre Plakate präsentiert haben.

Zum Schluss werden alle Plakate aufgehängt, sodass sie nebeneinander betrachtet werden können. Bei dieser Betrachtung kann gut auf die Gemeinsamkeiten und Besonderheiten hingewiesen werden.

## Hinweise

Bei dieser Übung ist es wichtig, dass die Teilnehmenden die Arbeit der anderen wertschätzend kommentieren. Es geht nicht darum, dass etwas ‚schön' oder ‚hässlich' ist, sondern darum, sich bewusst zu machen, wie bestimmte Symbole von Personen unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden können. Die Interpretationen hängen wiederum von den Erfahrungen der einzelnen Personen ab.

Die Erfahrung zeigt, dass das kreative Gestalten der Plakate den Beteiligten viel Spaß macht – wenn man im Voraus darauf hinweist, dass es dabei nicht auf die ‚Schönheit' der Plakate ankommt.

# Praktische Übung: Was hindert uns daran, mit den Eltern in Kontakt zu kommen?

## Einführung

Im Kita-Team stellen pädagogische Fachkräfte oft fest, dass sie selbst zu einigen Eltern aus der Kita wenig Zugang haben oder finden können. Um zu einer Dialoggruppe einzuladen, ist ein Kontakt zu den Eltern jedoch eine Voraussetzung. Andererseits kann der Schritt, auf Eltern zuzugehen, zu denen noch wenig Kontakt besteht, schwerfallen. Diese Übung dient dazu, sich detailliert anzuschauen, woran das Scheitern der Kontaktaufnahme liegen könnte, und zu reflektieren, was sie möglicherweise selbst daran hindert, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen. Des Weiteren werden Strategien entwickelt, wie die Situation geändert werden kann.

## Schwerpunkte

- Hinderungsgründe für die Kontaktaufnahme reflektieren
- Strategien überlegen, wie der Kontakt zu Eltern aufgenommen werden kann

## Materialien und Vorbereitung

- Moderationskarten, Marker, Pinnwand, Pinnnadeln

## Zeit

- Insgesamt: etwa 1 Stunde und 40 Minuten
- Einführung: 10 Minuten
- Arbeit in Kleingruppen: 30 Minuten
- Gespräch im Team: 1 Stunde

## Ablauf

### Einführung

Die Hinderungsgründe für die Kontaktaufnahme können sehr unterschiedlich sein. Oft sind die strukturellen Bedingungen in der Kita nicht förderlich – es gibt wenig Zeit zum Austausch mit den Eltern oder die Räumlichkeiten bieten keine angenehme Atmosphäre für einen entspannten Austausch. Hinderungsgründe können aber auch mit den eigenen Erfahrungen, Vorannahmen oder sogar Zuschreibungen und Vorurteilen zusammenhängen. Es ist hilfreich, an konkrete Begegnungen und Erfahrungen zu denken und das Thema nicht abstrakt zu betrachten.

### Arbeit in Kleingruppen

Laden Sie die pädagogischen Fachkräfte ein, kleine Gruppen zu bilden (2 bis 4 Personen) und über die folgende Frage nachzudenken:

- Was hindert uns daran, mit Eltern in Kontakt zu kommen?

Konkrete Beispiele aus der Praxis, über die sich die Teilnehmenden austauschen, helfen, die Hinderungsgründe herauszufinden. Erkenntnisse werden auf Moderationskarten festgehalten. Für jeden einzelnen Hinderungsgrund soll jeweils eine Karte beschriftet werden.

### Gespräch im Plenum

Bitten Sie die Pädagog*innen, wieder zurück ins Plenum zu kommen und ihre Ergebnisse aus der Kleingruppenarbeit vorzustellen. Pinnen Sie die Moderationskarten an die Pinnwand, wobei Sie sie nach gemeinsamen oder ähnlichen Aspekten gruppieren können. Stimmen Sie die Gruppierungen mit den Pädagog*innen ab.

Fragen Sie die Teilnehmenden, zu welchen der Themengruppen sie weiter arbeiten möchten. Fragen Sie nach konkreten Beispielen, zu denen sie einen Lösungsansatz entwickeln möchten. Besprechen Sie die ausgewählten Themen in einem kollegialen Austausch. Achten Sie dabei auf den Perspektivwechsel (Eltern – Pädagog*innen) und beziehen Sie die Ideen und Erfahrungen aller mit ein. Denken Sie über kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für die Einrichtung nach.

## Verwendete und weiterführende Literatur


- Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria; McElvany, Nele; Stubbe, Tobias C. & Valtin, Renate (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann.
- Jungen, Anja (2013): Dialog schaffen. Wünsche und Erwartungen von Eltern afghanischer Herkunft an das frühkindliche Bildungssystem. Berlin: ISTA. Im Internet auf: https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/ista%20pdf/Bericht_Dialog%20schaffen_Studie_final.pdf.
- Klein, Lothar (2016): Ist Erziehungspartnerschaft eine Illusion? Für eine realistischere Perspektive der Zusammenarbeit mit Eltern. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9/2016, S. 10 f.
- Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hrsg.) (2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster/New York: Waxmann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. 2. aktual. Aufl., Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Thomauske, Nathalie (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Tobin, Joseph; Keys Adair, Jennifer & Arzubiaga, Angela E. (2013): Children Crossing Borders: Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool. New York: Russell Sage Foundation.
- Tobin, Joseph (Hrsg.) (2016): Preschool and Im/migrants in Five Countries. England, France, Germany, Italy and United States of America. Brüssel: P.I.E. Peter Lang.
- TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Eltern beteiligen? Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V.; Klett Kita GmbH, 9/2016.
- www.gemeindedolmetschdienst-berlin.de

# Bildungsverständnis

## Bezüge zu den Forschungsprojekten

Das Bildungsverständnis von Eltern und pädagogischen Fachkräften stellte eines der zentralen Themen der beiden Forschungsprojekte dar. In den Gruppendiskussionen wurde vor allem darauf eingegangen, was die Kinder in der Kita lernen sollen beziehungsweise wie sie lernen sollen. Die Perspektiven der Eltern wurden mit den Sichtweisen der Pädagog*innen verglichen.

### Die Sicht der pädagogischen Fachkräfte in den Forschungsprojekten

In beiden Forschungsprojekten wurde erfahrbar gemacht, dass es durchaus unterschiedliche Vorstellungen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften gibt, wie die Bildungsprozesse in der Kita gestaltet werden sollen. Die Pädagog*innen im DS-Forschungsprojekt wissen von dem Bedürfnis vieler Eltern nach mehr akademischem Lernen in der Kita. Sie zeigen Verständnis dafür, gleichzeitig machen sie deutlich, dass ihre Aufgabe nicht darin besteht, den Kindern in der Kita Lesen und Schreiben beizubringen (vgl. Jungen 2013, S. 63). In den CCB-Gruppendiskussionen thematisieren die Pädagog*innen, wie die Kinder lernen sollen, und betonen dabei Kind-zentrierte Lernstrategien. Autonomie und Selbständigkeit der Kinder sollten gestärkt werden, ihre Selbstbildungsprozesse stehen dabei im Vordergrund. Sie sehen sich selbst als Begleiter*innen dieser Prozesse (vgl. ebd., S. 64). Es wird nicht aufgezeigt, wie Eltern mit dem Bildungsverständnis der Fachkräfte vertraut gemacht werden. Im Gegenteil, Eltern werden eher mit einem defizitären Blick betrachtet. In den Augen der Fachkräfte wissen die Eltern oft nicht über ‚moderne' Pädagogik Bescheid und auch nicht darüber, was ihre Kinder im Hinblick auf ihre Bildung brauchen (vgl. Tobin et al. 2013, S. 57 f.).

#### Analyse der Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen

Das Bild vom Kind und das Bildungsverständnis der pädagogischen Fachkräfte spiegeln sich in dem pädagogischen Konzept wider, an dem sich die Einrichtung orientiert. Die

folgende Sequenz aus der Gruppendiskussion mit pädagogischen Fachkräften zeigt, wie die Pädagog*innen selbst ihr pädagogisches Konzept erklären.

*Int: „Was ist denn euer Ansatz, euer Konzept?“*

*PF1: „Also (3) angeleitetes Lernen und halt im Freispiel das Lernen.“*

*PF2: „Und Vorbildfunktion, also passive Vorbildfunktion.“*

*PF3: „Und auch Situationsansatz, also wir greifen auch öfters mal was auf und bauen es dann auf, oder so. Nicht immer, es gibt auch geplante Sachen, aber es gibt eben viele Sachen, die man aufgreift, (3) aufbaut, spontan irgendwie.“*

*PF2: „Die Kinder lernen auch ganz viel untereinander. Ja, also durcheinander.“*

*PF3: „Ja, durch die Altersmischung.“*

*PF2: „Dadurch wird es auch nicht so steif. Denn jetzt, wenn man sagt, welches Auto möchtest du jetzt, und der eine sagt, ich möchte das rote, und greift nach dem roten Auto, und ein anderes Kind sieht das jetzt, weiß es auch, aha, das ist ein Auto, das ist ein rotes Auto, weil es auch irgendwie vom Kind mitbekommt, ohne dass man dem Kind irgendwie sagen muss, das ist rot, das ist – und so weiter.“*

*PF4: „Die erziehen sich teilweise.“*

*PF3: „Die bringen sich auch Sachen bei.“*[11]

In dem Ausschnitt wird eine spontane Erklärung der Fachkräfte zu ihrem pädagogischen Konzept präsentiert, die sie im Gespräch zusammen entwickeln. Folgende Aspekte sind dabei von Bedeutung:

### Pädagogisches Konzept

Auf die Frage nach dem pädagogischen Ansatz der Kita kommt erst mal ein kurzes Nachdenken, in dem die Fachkräfte sich zu sammeln scheinen. Sie suchen nach Begriffen, die ihr Handeln erklären, und benennen zuerst auch nur einzelne Begriffe wie *„angeleitetes Lernen“*, *„im Freispiel das Lernen“*, *„Vorbildfunktion“*, *„passive Vorbildfunktion“*. Erst der*die dritte Sprecher*in benennt den *„Situationsansatz“* und versucht, ihn zu erklären. Der Situationsansatz kann allerdings in der Erklärung erst mal nicht von anderen Ansätzen unterschieden werden – es gibt *„geplante Sachen“* und es gibt *„Sachen, die man aufgreift, (3) aufbaut, spontan irgendwie“*. Es scheint, als würden die Fachkräfte nicht präzise erklären können, was ihr Konzept ist, welche Rahmenbedingungen sie

11 CCB-Forschungsprojekt, Kita Berlin, pädagogische Fachkräfte, 2006

schaffen (müssen), um Bildungsprozesse zu ermöglichen, was ihre genaue Rolle dabei ist. Es könnte sein, dass sie selbst den Ansatz verinnerlicht haben und auch umsetzen können, es aber nicht gewohnt sind, darüber zu sprechen – untereinander oder auch mit den Eltern. Es könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass von den Pädagog*innen in ihrer Rolle nicht verlangt wird, den Ansatz nach außen zu vertreten und auch den Eltern zu erklären.

### Kinder als kompetente Akteure

Ohne dass dies ausdrücklich benannt wird, scheinen die Fachkräfte das Bild vom Kind als einem kompetenten Akteur[12] zu vertreten, wobei Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit der Kinder im Vordergrund stehen. Die Hinweise auf ihre pädagogisch eher zurückgenommene Haltung, in der sie eine *„passive Vorbildfunktion“* einnehmen oder die Kinder sich gegenseitig erziehen lassen beziehungsweise sich Sachen beibringen lassen, deuten darauf hin, dass sie ihre Rolle eher als Begleiter*innen sehen. In den weiteren Ausführungen wird auf die Altersmischung eingegangen, die das Bild vom kompetenten Kind weiter unterstreicht. Die Fachkräfte scheinen auf die Selbstbildungskraft der Kinder zu vertrauen, die *„untereinander“* beziehungsweise *„durcheinander“* lernen. Es kann vermutet werden, dass das Lernen in der Altersmischung und die Wichtigkeit von Peers in den Bildungsprozessen von Kindern von den pädagogischen Fachkräften als eine Selbstverständlichkeit wahrgenommen wird, die keiner Erklärung bedarf. Die Art und Weise, wie die Beispiele von den Fachkräften präsentiert werden, wie sich Kinder im Alltag gegenseitig Sachen *„beibringen“* oder sich *„teilweise erziehen“*, könnten jedoch nach Beliebigkeit klingen: Kinder bekommen von anderen Kindern *„irgendwie“* mit, wie Sachen bezeichnet werden, ohne dass die Fachkraft den Kindern sagen muss, wie sie heißen. Es könnte sogar der Eindruck entstehen, dass die Pädagog*innen ihre Verantwortung für die Bildungsprozesse der Kinder den Kindern selbst zuschieben.

### Soziale Kompetenzen

In einem weiteren Ausschnitt aus derselben CCB-Gruppendiskussion werden die pädagogischen Fachkräfte gezielt gefragt, was die Kinder in der Kita lernen sollten:

> *Int: „Was ist denn euch sonst noch so wichtig, was ihr findet, was Kinder bei euch lernen sollten?“*
>
> *PF2: „aufeinander zu achten“*
>
> *PF5: „gegenseitige Rücksichtnahme“*

12 Im Unterschied zu früheren Auffassungen, wo Menschen am Anfang ihres Lebens als unfertige defizitäre Wesen wahrgenommen wurden. Vgl. dazu Andresen & Hurrelmann 2010, S. 8.

*PF4: „soziales Verhalten“*

*PF3: „Akzeptieren der Unterschiede“*

*PF2: „Das soziale Verhalten ist sehr breit gefasst.“*

*PF3: „Ja, aber alles Mögliche: Konflikte, Streit.“* [13]

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass die sozialen Kompetenzen für die Pädagog*innen im Mittelpunkt stehen. Kognitive Lernprozesse werden in diesem Ausschnitt gar nicht thematisiert. Durch die neueren pädagogischen Diskurse und Bildungsprogramme (vgl. zum Beispiel SenBJW 2014) rücken die Ich- und Sozialkompetenzen in ihrer Bedeutung mehr in den Vordergrund und sind für die Pädagog*innen möglicherweise als ein Teil des kindlichen Lernprozesses überzeugend. Demgegenüber steht die Förderung kognitiver Kompetenzen mehr im Zusammenhang mit extrinsischen Leistungsanforderungen und rückt in den Hintergrund. Es könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die Fachkräfte von dem Leistungsgedanken distanzieren wollen und daher vor allem auf die sozialen Kompetenzen fokussieren.

Es könnte auch sein, dass die Pädagog*innen aus ihrer Praxis heraus sehen, dass gerade die sozialen Kompetenzen bei den von ihnen betreuten Kindern nicht so weit entwickelt sind und sie daher besonders diesen Bedarf vor Augen haben. Es ist ihnen vor allem wichtig, dass Kinder aufeinander Rücksicht nehmen und mit *„Konflikten“* und *„Streit“* umgehen können. Es hat den Anschein, dass soziale Kompetenzen zu einem ‚normalen‘ Leben als eine Selbstverständlichkeit dazugehören. Es können sich darin ihre Wertevorstellungen – Rücksichtnahme und Akzeptanz – ausdrücken, die auch in der Gesellschaft geschätzt werden.

## Die Sicht der Eltern in den Forschungsprojekten

Jungen (2013) stellt fest, dass viele Eltern wenig darüber informiert sind, was in der Kita tatsächlich passiert beziehungsweise was und wie ihre Kinder in der Kita lernen. Sie beziehen sich in den Gruppendiskussionen eher auf eigene Erfahrungen mit dem Bildungssystem (in Deutschland oder in einem anderen Land) und greifen gesellschaftliche Diskurse (zum Beispiel über ‚Leistungsgesellschaft‘) auf. Die Erwartungen der Eltern, was ihre Kinder in der Kita lernen sollen, fallen auch abhängig von ihrer Informiertheit unterschiedlich aus. Jedoch steht für die meisten als ein gemeinsamer Nenner fest, dass die Kinder in der Kita gut auf die Schule vorbereitet werden sollten.

Viele Eltern in den Forschungsprojekten wünschen sich, dass ihre Kinder in der Kita Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Sie sind unzufrieden damit, dass diese Wünsche

13 CCB-Forschungsprojekt, Kita Berlin, pädagogische Fachkräfte, 2006.

seitens der Kita nicht erfüllt werden. Der Lernbegriff der Eltern ist häufig mit akademischem Lernen verbunden, Kinder sollen in ihren Augen mehr für die Schule relevante Bildung in der Kita angeboten bekommen, dafür weniger spielen. Neben dem Wunsch nach mehr akademischem Lernen fordern viele Eltern, dass ihre Kinder in der Kita Deutsch lernen sollen, dabei wird auch auf die Wichtigkeit der Grammatik hingewiesen. Dahinter verbirgt sich die Sorge, dass die Kinder (vor allem im sprachlichen Bereich) schon beim Start in der Schule benachteiligt werden könnten (vgl. Tobin et al. 2013, S. 40–44; Thomauske 2017, S. 263–266).

Neben dem engeren Bildungsaspekt erwarten viele Eltern, dass die Kinder in der Kita zu gutem Benehmen erzogen werden und die Betreuung in Form von guter Versorgung, Fürsorge und Zuwendung gewährleistet wird (vgl. Jungen 2013, S. 65–67).

## Analyse der Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen

Im Vergleich mit den Aussagen der Pädagog*innen wird aus dem Ausschnitt der Gruppendiskussion mit Eltern aus derselben Kita deutlich, dass diese im Hinblick auf das Lernen zum großen Teil andere Prioritäten setzen:

*Int: „Was würden sie sich wünschen, was die Kinder in der Kita lernen sollen beziehungsweise wie die Kinder auch in der Kita lernen sollen?“*

*M1: „Das Hauptthema ist, wer von uns ist hier lang, wirklich jeden Tag lang genug, um zu sehen, was hier abläuft. Du gibst dein Kind ab und holst es am Nachmittag, du weißt gar nicht, was ist passiert!“*

*M2: „Deswegen sage ich: Kommen wir wieder zu diesem Tagesplan.“*

*M3: „Der hilft dir aber auch nicht. Der sagt ja auch nicht, mein Kind hat das und das gelernt.“*

*M2: „Trotzdem, man kann ja auch nachfragen. (3) Es soll nur Donnerstag Theater, dann weiß ich, aha, ich muss 3,50 bezahlen, aber was macht es in der nächsten Woche vielleicht? Ich hab’ kein Problem, die 3,50 zu bezahlen, sondern ich möchte, dass mein Kind gefördert wird. (...) Ich möchte mein Kind fördern. Ich puzzle mit ihm zu Hause und das ist für mich fördern.“*

*M4: „Aber das machen die hier auch.“*

*M3: „Ich meine, Spiele spielen sie auch, ich meine Gesellschaftsspiele.“* [14]

14 CCB-Forschungsprojekt, Kita Berlin, Eltern, 2006.

In diesem Ausschnitt wird deutlich, dass die Eltern sehr unterschiedliche Einblicke in den Kitaalltag haben. Es scheint, als würden sie sich darauf konzentrieren, was sie in der Kita nicht vorfinden und was sie sich noch zusätzlich wünschen würden. Folgende Aspekte rücken dabei in den Vordergrund:

### Transparenz der pädagogischen Arbeit

Auf die Frage, was sich Eltern wünschen, was ihre Kinder in der Kita lernen sollten, kommt von den Eltern keine direkte Antwort. Stattdessen kommt das Thema der Transparenz der pädagogischen Arbeit zur Sprache. Es scheint, als wären die Eltern nicht darüber informiert, was in der Kita stattfindet. Es entsteht der Eindruck, dass die Mütter das Konzept der Einrichtung gar nicht wahrnehmen – entweder weil es ihnen nicht (ausreichend) erklärt wurde oder weil sie es nicht verstanden haben, weil es möglicherweise von ihrer Lebensrealität und ihren eigenen Erfahrungen und ihren Vorstellungen davon, was Lernen bedeutet, weit entfernt ist.

Möglicherweise klingt an dieser Stelle auch ein schlechtes Gewissen an, dass sie dieses Wissen nicht haben. Es wird nicht klar, wie die Zuständigkeiten sind – sind es die Eltern, die sich über den Tagesablauf nicht genügend informieren, oder sollen die Pädagog*innen von sich aus die Eltern informieren? Den Eltern fehlen an dieser Stelle die Grundlagen, um beurteilen zu können, was Kinder in der Kita lernen sollen, da sie nicht wissen, was ihre Kinder in der Kita tatsächlich machen.

Die zweite Mutter bringt den *„Tagesplan“* ins Spiel, der Orientierung geben solle. Es scheint so, als ob es diesen Tagesplan in der Kita nicht beziehungsweise nicht mehr gebe, die Mütter aber wissen, dass so ein Plan helfen könnte. Man gewinnt den Eindruck, dass die Eltern zur Orientierung mehr Struktur brauchen; eine Ähnlichkeit mit einem Stundenplan – wie in der Schule üblich – ist zu erkennen: *„Donnerstag Theater“*. Selbst wenn der Tagesplan nicht alles erklärt, sieht die zweite Mutter darin eine Grundlage beziehungsweise einen Ankerpunkt, aufgrund dessen sie nachfragen kann, was in der Kita passiert.

### Förderung der Kinder

In dem Ausschnitt wird deutlich, dass es den Eltern wichtig ist, dass die Kinder in der Kita gefördert werden, die Kita also von den Eltern als eine Bildungsinstitution angesehen wird. Es scheint, als würden Eltern unter Förderung vor allem bestimmte Aktivitäten wie *„Theater“*, *„Puzzeln“*, *„Spiele spielen“*, *„Gesellschaftsspiele“* verstehen, die sie in dem Tagesablauf der Kita sehen wollen. Der Vergleich mit den Aktivitäten, die sie selbst mit ihren Kindern zu Hause durchführen, kann den Eindruck erwecken, dass sie nach

einem Mehrwert der Kita suchen, den die Kita ihren Kindern noch zusätzlich anbieten kann und sollte.

Ein anderer Aspekt könnte die Annahme betreffen, dass Förderung Geld kostet: *„Es soll nur Donnerstag Theater, dann weiß ich, aha, ich muss 3,50 bezahlen“*. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Eltern durchaus bereit sind, Geld zu zahlen, wenn sie davon überzeugt sind, dass sie dadurch ihr Kind fördern: *„Ich hab' kein Problem, die 3,50 zu bezahlen, sondern ich möchte, dass mein Kind gefördert wird.“* Dahinter könnte wiederum der Wunsch stehen, für das eigene Kind das Beste zu tun, was auch durch das Geld materialisiert wird. Es könnte sein, dass sie selbst auch fassbare Beweise dafür benötigen, dass sie für die Förderung ihrer Kinder genug tun.

### Akademische Bildung versus Spielen

Ein weiterer Ausschnitt aus einer anderen Gruppendiskussion mit Eltern aus dem CCB-Forschungsprojekt stellt einige Erwartungen dar, die Eltern mit einer Migrationsgeschichte an die Kita haben.

> *M1: „Sie hat vorher was gesagt ((zu M2)), was unheimlich wichtig ist für die Kinder. Sie hat gesagt, wenn die Erzieherin ein volles Programm mit den Kindern in der Kita machen würde ((M3 nickt)). Nicht dass die Kinder lange Zeit miteinander – untereinander sprechen und ganz allein spielen ((macht schiebende Handbewegung)) und allein auf sich gestellt sind, unabhängig von der Erzieherin. Dann kann sie [die Erzieherin] auch bisschen Kommunikation auf Deutsch [mit den Kindern] machen (3) Dann können sie sprechen miteinander, Diskussion auf Deutsch, mehr Programm.“*
>
> *M2: „Ist nicht nur das Thema der Sprache, es geht um Bildung, zum Beispiel das Alphabet.“*[15]

In diesem Ausschnitt wird noch mal unterstrichen, dass die Eltern großen Wert auf akademische Bildung legen, sich mehr „Programm“ und von Pädagog*innen angeleitete Aktivitäten wünschen. Es wird angedeutet, dass Eltern dem Spielen keine große Bedeutung beimessen. Es wird auch deutlich, dass die deutsche Sprache und das Erlernen des Alphabets eine hohe Wertigkeit für die Eltern haben. Das könnte damit zusammenhängen, dass gerade Eltern mit einer Migrations- oder Fluchtgeschichte selbst die Erfahrung machen, dass sie mit geringen Deutschkenntnissen nur einen eingeschränkten Zugang zu Ressourcen und eine geringe Teilhabe am gesellschaftlichen Geschehen haben (vgl. Thomauske 2017, S. 265–268).

### Vertrauen

15 CCB-Forschungsprojekt, Kita Berlin, Eltern, 2005

In einem anderen Ausschnitt aus einer weiteren CCB-Gruppendiskussion mit Eltern kommt ein weiterer Aspekt zum Ausdruck, indem der Übersetzer der Moderatorin die zurückhaltende Haltung der Eltern erklärt.

> *Übrs: „Ja, das heißt, die Kinder sind noch klein, und sie [die Eltern] sind auch nicht fachmännisch in dem Sinne, damit sie sagen können, was die Kinder noch lernen sollen; da verlassen sie sich auf die Erzieherinnen. Sie gehen davon aus, dass sie das schon richtig machen."*[16]

Es wird deutlich, dass sich Eltern oft, gerade wenn sie sich mit den Pädagog*innen sprachlich nicht austauschen können, ganz auf die Kita und die Pädagog*innen verlassen (müssen). Da ihre Einflussmöglichkeiten sehr eingeschränkt sind, akzeptieren sie die Situation, wie sie ist. Möglicherweise fühlen sie sich sogar überfordert, als Nicht-Pädagog*innen die pädagogische Arbeit der Kita einzuschätzen. Es könnte auch ein Ausdruck dafür sein, dass Eltern die Fachkräfte als Expert*innen anerkennen und in ihr professionelles Handeln Vertrauen haben.

## Schlussfolgerungen für die Arbeit in den Fortbildungen

Die Gegenüberstellung der Aussagen der Pädagog*innen und der Eltern macht deutlich, dass die beiden Gruppen unterschiedliche Prioritäten in Bezug auf die Bildung der Kinder haben. Es werden scheinbare Widersprüche aufgedeckt. Die Eltern wollen mehr Struktur und Orientierung, mehr Sicherheit von den Fachkräften, dass ihre Kinder gut gefördert werden. Die Pädagog*innen wollen mehr Offenheit, flexible Planung nach den aktuellen Bedürfnissen der Kinder, mehr Zuversicht und Bestätigung seitens der Eltern, dass sie als Expert*innen wissen, wie sie die Kinder gut fördern. Die kognitive Bildung hat ein starkes Gewicht bei den Eltern, davon grenzen sich die Pädagog*innen ab. Demgegenüber stellen die Pädagog*innen die sozialen Kompetenzen und die Selbstwirksamkeit der Kinder in den Mittelpunkt, was wiederum bei den Eltern im Hintergrund bleibt. Dabei wird von keiner der beiden Seiten erkannt, dass sich diese scheinbar widersprüchlichen Positionen gut ergänzen können.

Es wird deutlich, dass pädagogische Fachkräfte einen Vorsprung vor den Eltern haben, indem sie sich auf ihr pädagogisches Konzept berufen. Es macht den Eindruck, dass Pädagog*innen zwar ihre Konzepte möglicherweise internalisieren und gut umsetzen können, es aber nicht gewohnt sind, über diese im Team genügend zu reflektieren oder sie den Eltern zu erklären. Das wird auch dadurch deutlich, dass ihre Erklärungsansätze wenig Überzeugungskraft für die Eltern haben, die wenig über die pädagogischen Konzepte der Kita zu wissen scheinen. Eltern haben darüber hinaus, abhängig von ihrer eigenen Biographie und ihren Erfahrungen, sehr unterschiedliche Zugänge zu Bildung und meistens wenig Gelegenheit zum Austausch untereinander, sodass die Pädagog*innen stets mit sehr unterschiedlichen Erwartungen seitens der Eltern konfrontiert werden.

16 CCB-Forschungsprojekt, Kita Berlin, Eltern, 2006

# Erfahrungen aus den Fortbildungen und der pädagogischen Praxis

## Pädagogische Konzeption als Grundlage

Jede Einrichtung braucht eine Kitakonzeption, in der das Bildungsverständnis und die Grundsätze der pädagogischen Arbeit verankert werden. Es gehört zu einer guten Praxis, sich im Team regelmäßig über die pädagogischen Konzepte auszutauschen und die Kitakonzeption weiterzuentwickeln (vgl. Busuleanu et al. 2015). Die gesellschaftlichen Veränderungen sowie die Rahmenbedingungen in den Kitas (zum Beispiel Personalwechsel, Quereinsteiger*innen, multiprofessionelle Teams) erfordern eine ständige Reflexion und einen ständigen Austausch über die pädagogischen Grundlagen. Die Erfahrungen in den Fortbildungen zeigen, dass es notwendig ist, dass die Pädagog*innen ihr Bildungsverständnis auch verbalisieren. Wer sich der eigenen Grundsätze der pädagogischen Arbeit bewusst ist und diese gut ausdrücken kann, kann sie auch den Eltern besser vermitteln.

**Reflexion und Anregungen für die pädagogische Praxis**

Wenn Sie über das pädagogische Konzept Ihrer Kita nachdenken – was davon ist Ihnen in Ihrer pädagogischen Arbeit am wichtigsten? Woran können Sie in Ihrem Alltag festmachen, dass Sie das pädagogische Konzept der Kita leben? Überlegen Sie konkrete Beispiele oder Situationen, anhand derer Sie Ihr pädagogisches Konzept anderen (Eltern) veranschaulichen. Tauschen Sie sich im Team dazu aus und erfahren Sie, was auch Ihren Kolleg*innen am Konzept Ihrer Kita wichtig ist.

## Mit den Eltern über pädagogische Inhalte in Austausch kommen

Für die Praxis bleibt die Herausforderung bestehen, wie Pädagog*innen den unterschiedlichen Familien ihr pädagogisches Konzept erklären und wie sie sich einen Einblick in die Vorstellungen der Eltern verschaffen können. In den Fortbildungen überlegen die Pädagog*innen, die Methode der Dialoggruppe mit Eltern zu nutzen, um mehr über die gegenseitigen Vorstellungen bezüglich des Bildungsverständnisses zu erfahren. Als einen Anhaltspunkt schlagen die Teilnehmenden das Thema ‚Spiel' vor. Sie gehen davon aus, dass die Eltern die Bedeutung des Spielens eher unterschätzen, und wollen

deshalb über dieses Thema mit ihnen in einen Austausch kommen. Gleichzeitig sind sie auch daran interessiert, zu erfahren, welche Spiele in den Familien bekannt oder beliebt sind und welche Erfahrungen die Eltern selbst mitbringen.

Die teilnehmenden Kitas wählen mehrmals das Thema ‚Spiel' oder eine abgeänderte Variante – ‚Was bedeutet Spiel für Kinder?', ‚Spiel und Bewegung' – zum Anlass für eine Dialoggruppe mit den Eltern. Die Erfahrungen werden hier zusammengetragen (strukturiert nach unterschiedlichen Aspekten):

## Zugang zum Thema

Schon bei den Überlegungen, welches Thema die Pädagog*innen für ihre Dialoggruppe mit Eltern wählen sollen, ist den Teilnehmenden wichtig, dass sich jede*r in der Runde zu dem Thema äußern kann. Das Thema ‚Spiel' scheint gut geeignet zu sein, um niederschwellig mit einem Austausch mit Eltern anzufangen. Die pädagogischen Fachkräfte berichten nach einer Dialogrunde zu diesem Thema, dass ihre Erwartungen erfüllt wurden, alle Eltern und auch sie selbst konnten sich zum Thema ‚Spiel' gut austauschen. Die Offenheit, mit der die Eltern über ihre Erfahrungen sprachen, zum Teil auch sehr persönliche Geschichten aus der Kindheit erzählten, überraschte sie. Auch für die Pädagog*innen war die Erfahrung neu, den Eltern von ihren persönlichen Erfahrungen – soweit sie es selbst wollten – zu erzählen. Dadurch konnte eine gemeinsame Basis geschaffen werden, die nicht auf Theorien und pädagogischen Konzepten, sondern auf persönlichen Erfahrungen aufbaute und dadurch allen ein Gefühl der Gleichwertigkeit vermittelte.

## Einblick in die pädagogische Arbeit

Die Dialogrunde nutzen die Pädagog*innen auch dazu, den Eltern ihre pädagogische Arbeit und ihr Konzept zu veranschaulichen. Das geschieht nicht durch einen Vortrag, sondern anhand kleiner Beispiele – wie die Kinder in der Kita spielen –, die sie in der Runde immer wieder einfließen lassen und erläutern. Auf diese Weise können sie authentisch von ihrer Arbeit mit den Kindern erzählen.

Einer Kita ist die Verbindung zwischen Spiel und Bewegung sehr wichtig, was auch in ihrem pädagogischen Konzept verankert ist. Die pädagogischen Fachkräfte entscheiden sich dafür, die Dialoggruppe mit einem gemeinsamen Bewegungsspiel mit den Eltern anzufangen, um anschließend über diese Erfahrung und die Wahrnehmung der Beteiligten den Austausch zum Thema ‚Spiel' weiter zu entfalten. Auf diese Weise erleben die Eltern unmittelbar, wie ihre Kinder in der Kita spielen, und können besser nachvollziehen, welche Erfahrungen diese in der Kita machen. Schon die Einleitung und die Einladung zu dem Spiel zeigen wichtige Aspekte der pädagogischen Arbeit, die auch mit

den Kindern gelebt werden: Das Spiel wird erklärt, die Teilnahme ist für alle freiwillig, jede*r kann sich im Laufe des Spielens zurückziehen. Die Pädagog*innen spielen mit; die Eltern werden nicht vorgeführt. Das Feedback der Eltern ist für die Pädagog*innen bestätigend:

> *„Die Eltern haben gesagt: ‚Das war so schön beim Spielen!‘ Man hat es auch richtig gemerkt, wie viel Spaß sie hatten. Wir hatten alle Spaß, haben so viel gelacht. (...) Obwohl sich alle Eltern untereinander nicht so gut kannten, kamen sie gut in Kontakt; das war uns auch wichtig.“* (pädagogische Fachkraft, Berlin)

## Neue Erkenntnisse über die Familien

In den Dialogrunden zeigt sich auch, was den Eltern in Bezug auf die Entwicklung ihrer Kinder wichtig ist und welche Bildungsvorstellungen dem zugrunde liegen. In einer Dialogrunde wird deutlich, dass ihnen für ihre Kinder die Verbindung zur Natur und vor allem das Spielen in der Natur sehr wichtig ist. Das erklärt sich auch daraus, dass viele Eltern auf dem Lande aufgewachsen sind und andere Erfahrungen machen durften als ihre Kinder, die nun in einer Großstadt aufwachsen. Die Eltern stellen fest, dass sie die freie Bewegung in der Natur, die sie als Kinder genießen konnten, jetzt in der Großstadt für ihre Kinder vermissen:

> *„Eigentlich sind die Eltern im Nachdenken auch ein bisschen so erschüttert worden, wie sich das so verändert hat. Sie sind selbst noch so viel rausgegangen, haben die Natur erlebt, dass man sich das so bewusst gemacht hat. Der eine Vater sagte auch, dass die Nachhaltigkeit so wichtig ist heutzutage, das hat er dann auch noch mal so ganz bewusst wahrgenommen.“* (pädagogische Fachkraft, Berlin)

In einer anderen Dialogrunde wird deutlich, wie Spielen die sozialen Kompetenzen der Kinder fördert. Die Eltern erfahren, welche Spielpartner*innen ihre Kinder in der Kita wählen. Das führt zu der Erkenntnis, dass die Familien untereinander kaum vernetzt sind und ihre Kinder (sofern sie Einzelkinder sind) am Nachmittag keine Spielpartner*innen in ihrem Alter haben, obwohl sich die Eltern das sehr wünschen würden. Dabei wird deutlich, dass diese Eltern meistens in Familien mit Geschwistern aufgewachsen sind, wo sie viel Zeit mit annähernd Gleichaltrigen verbracht haben. Sie selbst aber können nach dem Umzug in die Großstadt ihren Kindern diese sozialen Netzwerke kaum bieten. Daraus entwickelt sich der Wunsch, dass sich die Eltern untereinander mehr vernetzen und näher kennenlernen mögen.

Aus mehreren Dialogrunden berichten die Pädagog*innen, dass sich das Thema ‚Spiel' zum Thema ‚Auseinandersetzung mit Medien' verschob. Die Eltern berichten über ihre Dilemmata, wie viel Spielen am Computer sie zulassen (sollten). Auch den Pädagog*innen wird dabei deutlich, dass sie keine eindeutige Position zum Thema ‚Umgang mit Medien' haben. Die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre machen deutlich, dass mediale Kompetenzen beim Aufwachsen der Kinder immer wichtiger werden und das auch in den Kitas berücksichtigt werden sollte. Das Thema ‚Umgang mit Medien' wollen die Pädagoginnen daher in weiteren Dialogrunden aufgreifen.

## Pädagogische Arbeit transparent darstellen

In den Fortbildungen reflektieren die Teilnehmenden, wie transparent sie ihre pädagogische Arbeit den Eltern gegenüber machen, wie sie ihre Aushänge gestalten und wann sie über Inhaltliches mit Eltern ins Gespräch kommen. Eine Kita stellt fest, dass der Tagesablauf, den das Team für selbstverständlich hält, für die Eltern in den Räumlichkeiten nicht sichtbar ist. Jede Familie bekommt zwar am Anfang des Kita-Jahres einen

Ausdruck mit dem Tagesablauf ausgeteilt, doch mit der Zeit ist dieses Wissen bei den Familien nicht mehr präsent. Die Kita entscheidet sich, ein farbiges Plakat zum Tagesablauf mit Zeitangaben im Flur der Kita zu befestigen. Die Pädagog*innen berichten, dass sie die Reaktionen der Eltern positiv überraschten. Die Eltern fragten bei ihnen häufiger nach, was am Tag passiert sei. Eine Mutter erzählte, dass sie sich immer gestresst gefühlt habe, das Kind vor neun Uhr in der Kita abgeben zu müssen. Da sie jetzt wisse, dass die inhaltliche Arbeit erst um zehn anfange, wolle sie mit ihrem Kind zu Hause ein nettes Frühstück gestalten und in Ruhe in der Kita ankommen. Die Wirkung des Plakats merken die Pädagog*innen auch daran, dass es weniger Missverständnisse beziehungsweise Verspätungen seitens der Eltern bei den Bring- und Abholzeiten gibt.

**Reflexion und Anregungen für die pädagogische Praxis**

Wie machen Sie die pädagogische Arbeit in Ihrer Kita transparent (sich selbst, den Kindern, den Eltern)? Wie sorgen Sie dafür, dass die Eltern eine Orientierung bekommen, was ihre Kinder in der Kita machen und welche Kompetenzen sie sich dabei aneignen? Worauf beziehen sich die Eltern, wenn sie über die Entwicklung ihrer Kinder sprechen? Welche Punkte können Sie zum Anlass nehmen, um mit Eltern über die pädagogische Arbeit und die Entwicklung ihrer Kinder zu sprechen?

# Praktische Übung: Die pädagogische Arbeit transparent machen

## Einführung

Pädagogische Fachkräfte machen immer wieder die Erfahrung, dass Eltern andere Vorstellungen davon haben, wie Kinder lernen und in ihren Bildungsprozessen unterstützt werden sollen, als sie selbst. Häufig gehen Eltern von ihren eigenen Kindergartenerfahrungen aus und haben – wenn sie nicht selbst Pädagog*innen sind – keine oder nur wenig Kenntnis von den aktuellen fachlichen Diskursen zur frühkindlichen Bildung. So reagieren sie auf das, was sie mitbekommen, häufig mit Verunsicherung und Sorge, dass ihre Kinder nicht gut genug für ihr späteres Leben gefördert würden. Sie brauchen eine Form von Unterstützung, durch die sie verstehen, womit sich ihre Kinder in der Kita beschäftigen und welche pädagogischen Erwägungen das Handeln der Pädagog*innen leiten. Für pädagogische Fachkräfte ist es andererseits nicht leicht, ihre fachlichen Kenntnisse so weiterzuvermitteln, dass sie von anderen nachvollzogen werden können.

Diese Übung soll pädagogischen Fachkräften den Raum geben, gemeinsam in Ruhe Strategien zu entwickeln, wie sie ihre pädagogische Arbeit den Eltern transparent machen können.

## Schwerpunkte

- Sich der eigenen fachlichen Kenntnisse und pädagogischen Ziele vergewissern
- Die Perspektive von Eltern einnehmen
- Strategien entwickeln, um Eltern die pädagogische Arbeit transparent zu machen

## Materialien und Vorbereitung

- Arbeitsblatt für die Arbeit in den Kleingruppen
- Statements von Eltern, je ein Statement auf einem Blatt
- Flipchartpapier und Marker

## Zeit

- Insgesamt 2 Stunden
- Einführung: 10–15 Minuten
- Arbeit in Kleingruppen: 45 Minuten
- Plenum: 60 Minuten

## Ablauf

### Einführung

Führen Sie in das Thema ein und erläutern sie den Teilnehmenden den Ablauf dieser Einheit. Machen Sie deutlich, dass es hier darum geht, sich darin zu üben, den Eltern den eigenen fachlichen Hintergrund der pädagogischen Arbeit zu vermitteln – und zwar so, dass sie ihn nachvollziehen können. Das soll hier anhand von Statements von Eltern geschehen. Lesen Sie die Statements vor, legen Sie diese anschließend im Raum aus und bitten Sie die Teilnehmenden, sich zu den einzelnen Aussagen zu gruppieren.

### Arbeit in Kleingruppen

Für die Arbeit in den Kleingruppen arbeiten die Teilnehmenden jeweils an einer von ihnen ausgewählten Aussage weiter. Dazu erhalten sie ein Arbeitsblatt, anhand dessen sich die Gruppe in aufeinanderfolgenden Schritten eine fiktive Gesprächssituation mit Eltern erarbeitet, die sie im Plenum szenisch darstellen wird. Erläutern Sie die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt und verteilen Sie es an die Kleingruppen.

### Plenum

Im Plenum werden nacheinander die szenischen Darstellungen präsentiert. Die präsentierende Gruppe erhält ein Feedback von den anderen Beteiligten:
- Was war bemerkenswert?
- Wo war etwas unklar? Wo gibt es noch Fragen?

Die Gruppe hat dann die Möglichkeit, aus ihrem Erarbeitungsprozess zu berichten. Begleitende Fragen durch Sie könnten sein:
- Wie ging es Ihnen mit der Übung?
- Wie leicht oder schwer fiel Ihnen der Perspektivwechsel?
- Konnten Sie sich gut auf wichtige pädagogische Grundsätze einigen?

Nach der Präsentation der Szenen können Sie einen Bogen zu den konkreten Erfahrungen der Teilnehmenden in ihrer pädagogischen Praxis schlagen:
- Sind Sie in Ihrer Praxis mit ähnlichen Aussagen der Eltern konfrontiert?
- Welche weiteren Erfahrungen beziehungsweise Ideen haben Sie dazu, wie Sie Ihre Arbeit den Eltern transparent machen können?

**Arbeitsblatt**

## Statements der Eltern zum Thema Bildungsverständnis

*„Ich möchte, dass mein Kind in der Kita genug Angebote bekommt: Musik, Tanz, Theater usw., ich kann gern was dazuzahlen, aber ich möchte, dass mein Kind gefördert wird."*

*„Die Kinder werden zu viel alleingelassen; die Erzieher*innen sollten sich mehr kümmern, mit den Kindern sprechen, auf Deutsch sprechen, ihnen das Alphabet beibringen."*

*„Die Kinder sollten jeden Tag was lernen, ein Arbeitsblatt ausfüllen und es dann nach Hause mitnehmen, damit man weiß, aha, das und das haben sie heute gelernt. So sollte die Vorschule funktionieren, damit sie für die Schule gut vorbereitet sind."*

*„Ich denke, Lernen in der Kita – ja, aber nur spielerisch. Wir nehmen den Kindern sonst schon so viel Kindheit weg. Die sollen wirklich spielen, Kinder sein, bisschen mit Kreide malen, ja okay, aber nicht mehr. Das kommt dann in der Schule."*

*„Die Kinder sollten den ganzen Tag Programm haben, was lernen. Hier spielen sie nur, das reicht nicht. Dann werden sie von der Schule zurückgeschickt, weil sie in der Kita nichts gemacht haben."*

*„Ich wünsche mir, dass die Kinder in der Kita schon Zahlen lernen, ein paar Buchstaben, ein bisschen lesen und rechnen, den Stift richtig halten."*

*„Ich erwarte nicht, dass sie in der Kita schon das Alphabet lernen, aber vielleicht dass sie selber Entscheidungen treffen können: möchte ich die gelbe oder die rote Pappe schneiden? Dass sie so viel Raum bekommen, dass sie selbständig werden."* [17]

17 Die Aussagen sind anhand der Äußerungen von Eltern aus den beiden Forschungsprojekten ‚Children Crossing Borders' (2004–2009) und ‚Dialog schaffen' (2012–2013) entwickelt worden.

Arbeitsblatt

## Über die pädagogische Arbeit mit Eltern ins Gespräch kommen

1) *Ergründen der eigenen Perspektive.* Tauschen Sie sich bitte über die folgenden Fragen aus:
   - Was löst das Statement der Eltern in mir aus? Welche Gefühle treten bei mir auf? Was denke ich dazu?

2) *Perspektivwechsel.* Versuchen Sie nun, die Situation aus der Sicht der Eltern zu beleuchten:
   - Was fühlt/denkt die Mutter/der Vater wohl? Worauf könnte das basieren?
   - Bitte versuchen Sie dabei nicht, über die Eltern zu urteilen, sondern zu verstehen, welche eigenen Erfahrungen, welche Wünsche, Bedürfnisse, auch Unsicherheiten und Sorgen der Eltern ihren Äußerungen zugrunde liegen könnten.

3) *Fachliche Ebene ergründen.* Überlegen Sie bitte gemeinsam und sammeln Sie:
   - Was ist uns in der Arbeit mit den Kindern wichtig? Welche fachlichen und konzeptionellen Überlegungen stehen dahinter?
   - Notieren Sie Ihre Überlegungen in Stichworten.

4) *Ideen für ein Gespräch entwickeln.* Entwickeln Sie bitte gemeinsam Ideen:
   - Wie erklären wir den Eltern, was uns pädagogisch wichtig ist? Wie kann ich meine pädagogische Arbeit begründen? Setzen Sie dabei an der Überlegung an: Was braucht die Mutter/der Vater, um uns zu verstehen?
   - Notieren Sie auch diese Ideen.

Erarbeiten Sie im Anschluss daran eine konkrete Gesprächssituation und bereiten Sie dazu eine szenische Darstellung vor.

# Verwendete und weiterführende Literatur


- Andresen, Sabine & Hurrelmann, Klaus (2010): Kindheit. Beltz.
- Bamler, Vera; Werner, Jillian & Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung: Grundlagen, Zugänge und Methoden. Juventa.
- Busuleanu, Štěpánka; Hiller, Milena; Preissing, Christa & Sturm, Björn (2015): Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita-Konzeption auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege. Berlin: BeKi. Im Internet auf: http://beki-qualitaet.de/images/beki/downloads/BeKi-Konzeptionsempfehlungen_2015-02-25_aktualisiertes_BBP.pdf
- Busuleanu, Štěpánka (2018): Unterschiede in den Erziehungskonzepten sind normal! Gute Kommunikation – ein 4-Schritte-Plan kann helfen. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. (Neu) zugewanderte Familien. Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V.; Klett Kita GmbH, 3/2018, S. 14–15.
- Jungen, Anja (2013): Dialog schaffen. Wünsche und Erwartungen von Eltern afghanischer Herkunft an das frühkindliche Bildungssystem. Berlin: ISTA. Im Internet auf: https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/ista%20pdf/Bericht_Dialog%20schaffen_Studie_final.pdf.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. 2. aktual. Aufl., Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Thomauske, Nathalie (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Tobin, Joseph; Keys Adair, Jennifer & Arzubiaga, Angela E. (2013): Children Crossing Borders: Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool. New York: Russell Sage Foundation.
- Tobin, Joseph (Hrsg.) (2016): Preschool and Im/migrants in Five Countries. England, France, Germany, Italy and United States of America. Brüssel: P.I.E. Peter Lang.

# Sprache(n)

## Bezüge zu den Forschungsprojekten

Eine bedeutsame Rolle kommt in den Forschungsprojekten dem Thema ‚Sprache beziehungsweise Sprachen' zu. Dieses Thema war vor allem für Familien mit einer Migrationsgeschichte und/oder Fluchterfahrung relevant. Sowohl die Eltern als auch die pädagogischen Fachkräfte stellen die Wichtigkeit der Kenntnis der deutschen Sprache für die Kinder in den Vordergrund; gleichzeitig wird auf die Funktion der Familiensprache(n) eingegangen.

### Die Sicht der pädagogischen Fachkräfte in den Forschungsprojekten

Aus den Studien geht hervor, dass die an den Gruppendiskussionen beteiligten Fachkräfte beim Thema ‚Sprache' den Fokus auf das Erlernen der deutschen Sprache legen. Zwar messen sie den Familiensprachen eine Bedeutung für die Identitätsentwicklung der Kinder bei, selbst haben sie jedoch wenige Vorstellungen, wie die Familiensprachen auch im Kita-Alltag gefördert werden sollten. Sie weisen auf strukturelle und finanzielle Gründe (mitunter auch den ungenügenden Personalschlüssel) hin, die es ihnen erschweren, mehr auf die Sprachenvielfalt der Kinder einzugehen (vgl. Thomauske 2017, S. 324–328). Es wird betont, dass Deutsch als Kommunikationssprache für alle in der Kita gilt (Jungen 2013, S. 55; Thomauske 2017, S. 197–204). Die Pädagog*innen geben in der Gruppendiskussion an, dass andere Sprachen als Deutsch die Kinder in der Kita noch mehr verwirren würden (vgl. Thomauske 2017, S. 313 f.). Das könnte auch ein Grund dafür sein, dass die häufig vorhandene Mehrsprachigkeit der Pädagog*innen nicht aktiv genutzt wird.

#### Analyse der Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen

*Int: „Was würden Sie sich für die Kinder wünschen in Bezug auf Sprache?" (7)*
*PF1: „Eine gesunde Muttersprache –*

*PF2: „Ja Genau." ((auflachend zustimmend))*

*PF1: „Eine gute, gesunde Muttersprache, wo man dann drauf aufbauen kann. Ich denke, dass wirklich gesprochen wird mit den Kindern, das muss ja nur ein Ablauf am Tag sein, zum Beispiel sich gemeinsam ((betont)) an den Abendbrottisch setzt oder irgend so was, dass man das gemeinsam macht und wo die [Kinder] Sprache erleben, also denk ich, das ist ein Anfang." (...)*
*PF3: „Ja, ja, aber das ist natürlich auch ein Problem. Viele Eltern sprechen nur ein paar Brocken Deutsch, wie du vorhin sagtest, sie mischen dann noch in ihre eigene Sprache unter und demzufolge schlecht sprechen die Kinder dann. Das merkst du gerade, wenn sie aus dem Urlaub wiederkommen oder wenn Schließzeit war. (...) Wenn ich aus dem Urlaub komme, versteh' ich kein Wort, da muss ich mich erst mal wieder einhören, ja."*

*PF4: „Na so geht's ja den Kindern auch, wenn sie nach zwei, drei Monaten ((PF3: Ja, klar.)) im Libanon oder in der Türkei waren, müssen sie sich ja auch wieder erst mal umstellen."*

*Int: „Wie sehen Sie das, wie geht's den Kindern damit?"*

*PF3: „Das macht durcheinander."*

*PF1: „Durcheinander, sie können ihre Bedürfnisse auch nicht äußern uns gegenüber. Sie tun es vielleicht, wir haben ein kleines Mädchen, die macht's, die sagt uns, was sie gerne möchte, nur es ist auf Arabisch. (...) Und sie hat immer nur so große Kugelaugen. (...) Ich möchte ihr helfen, aber (3) ((zieht fragend Schultern hoch))."*

*PF5: „Für sie ist das frustrierend, und irgendwann wird sie erst mal eine Zeit lang gar nichts mehr sagen."*

*PF1: „Sie zieht sich zurück und kommt wahrscheinlich dann auch nicht mehr, ja."*

*PF3: „Wobei wir auch immer predigen, zu Hause die Muttersprache. (...) Ja, davon gehen wir immer aus, denn sie müssen sich ja auch zu Hause verständigen. (...) Zu Hause die Muttersprache und hier Deutsch ((betont)). Da vergeht ja kein Tag fast, wo wir das nicht mal den Eltern auch nicht mal kurz in der Garderobe kurz ein Gespräch im Vorbeigehen, auch wenn sie irgendeine Frage haben oder so. ((flüstert)) Zu Hause bitte Muttersprache, hier sprecht ihr jetzt Deutsch, ja ja ((bestimmt))."* [18]

Die Sequenz zeigt, dass die Situation die Fachkräfte belastet. Das Thema der sprachlichen Kompetenzen der Kinder bleibt auch im aktuellen Diskurs bedeutend und für die pädagogische Praxis und den schulischen Erfolg der Kinder wegweisend. Folgende Aspekte werden daher in der Analyse näher betrachtet:

18 CCB-Forschungsprojekt, Kita Berlin, pädagogische Fachkräfte, 2005.

**Die Bedeutung der Erst-/Familiensprache(n)**

Die pädagogischen Fachkräfte verwenden den Begriff ‚Muttersprache'.[19] Dieser wird in den Aussagen der Fachkräfte eine große Bedeutung beigemessen. Der Begriff der ‚Muttersprache' ist an sich problematisch, denn er suggeriert, dass es nur eine ‚Muttersprache' gibt, die die Kinder von der ‚Mutter' erlernen (vgl. Bereznai & Albers 2016). Die Existenz weiterer Sprachen, die in der Familie möglicherweise von weiteren Bezugspersonen verwendet werden, bleibt dabei unbeachtet. Der Gebrauch dieses Begriffs lässt vermuten, dass die Fachkräfte übersehen, dass die Kinder mehrere Familiensprachen zu Hause sprechen beziehungsweise benutzen können und auch die Erstsprache, wie alle anderen Sprachen, sukzessive und altersabhängig erworben wird.

Die Fachkräfte wünschen den Kindern eine *„gesunde Muttersprache"*, was vermuten lässt, dass sie die Erstsprache(n) der Kinder nicht als genügend oder eben *„gesund"* einschätzen. Die ‚Muttersprache' wird als ein notwendiger Grundstein betrachtet, *„wo man dann darauf aufbauen kann"*. Die Ausführungen der ersten pädagogischen Fachkraft geben eine Erklärung, wie Sprache im Kontext gelernt wird, indem man sich *„zum Beispiel (...) gemeinsam ((betont)) an den Abendbrottisch setzt oder irgend so etwas, dass man das gemeinsam macht und wo die [Kinder] Sprache erleben."* Das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung[20] würde dieser Erklärung entsprechen. Die Äußerungen der Pädagog*innen deuten darauf hin, dass nach ihrer Einschätzung diese Vorgehensweise bei den Familien zu Hause nicht praktiziert wird. Mögliche Sprachpraktiken der Familien, von denen die Fachkräfte nicht wissen oder die ihren Vorstellungen nicht entsprechen, bleiben somit von ihnen unreflektiert und werden darüber hinaus abgewertet.

Die Fachkräfte scheinen ein theoretisches Modell zu vertreten, nachdem die Kinder zuerst eine Erstsprache erwerben sollen, um dann in der Kita auf dieser Basis die Zweitsprache zu erlernen (vgl. Thomauske 2017, S. 301–303). Wie das in der Praxis umgesetzt werden soll oder bereits umgesetzt wird, führen sie nicht aus. Es fällt auf, dass sie im Alltag keine Verbindung zwischen den Erstsprachen der Kinder und der Zweitsprache Deutsch herstellen. Wenn sich Kinder in ihrer Erstsprache äußern: *„wir haben ein kleines Mädchen, die macht's, die sagt uns, was sie gerne möchte, nur es ist auf Arabisch"*, dann scheint die Reaktion der Pädagog*innen hilflos zu sein: *„Ich möchte ihr helfen, aber (3) ((zieht fragend Schultern hoch))."*

19 Zur Rolle der ‚Muttersprache' in der deutschen Nationalstaatsbildung und zum Diskurs um die ‚Reinheit' der deutschen Sprache vgl. Thomauske 2017, S. 60–68.

20 Mehr zu dem Konzept: https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/themen/sprachliche-bildung/alltagsintegrierte-sprachliche-bildung.

### Die Bedeutung der deutschen Sprache

Aus dem Ausschnitt ist ersichtlich, dass Deutsch die Umgangssprache für alle in der Kita ist. Die Fachkräfte sehen sich in der Rolle, den Kindern in der Kita Deutsch beizubringen (vor allem den Kindern, die zu Hause nicht Deutsch sprechen). Man kann den Eindruck gewinnen, dass ihnen diese Aufgabe in ihren Augen nicht zufriedenstellend gelingt und sie deshalb nach Erklärungen und Rechtfertigungen suchen. Unterbrechungen wie Urlaub oder Schließzeiten sind nach den Äußerungen der Fachkräfte für das Erlernen der deutschen Sprache für die Kinder nicht förderlich: *„(…) wenn sie aus dem Urlaub wiederkommen oder wenn Schließzeit war. (…) Wenn ich aus dem Urlaub komme, versteh' ich kein Wort, da muss ich mich erst mal wieder einhören, ja."* Die als mangelhaft eingeschätzten Deutschkenntnisse der Eltern – *„Viele Eltern sprechen nur ein paar Brocken Deutsch"* – führen in den Augen der Fachkräfte dazu, dass Eltern Sprachen mischen, was sich auf die Qualität der Sprachfähigkeiten der Kinder negativ auswirke. An dieser Stelle scheinen die Fachkräfte die Eltern defizitär zu betrachten.

Auch im öffentlich-politischen Diskurs wird großer Wert auf die deutsche Sprache gelegt. Deutsch bedeutet Zugang zur Grundschule, zu Bildung, später zum Arbeitsmarkt. Somit überrascht es nicht, dass die Fachkräfte den Druck spüren, den Kindern Deutsch beibringen zu müssen. Gleichzeitig können sie diese Aufgabe unter den bestehenden Bedingungen ohne Hilfe nicht bewältigen. Verständlicherweise sind sie mit dieser Situation unzufrieden. Allerdings ist es fatal, dass sie zu ihrer Entlastung die Ursachen bei den Familien suchen, statt die gesellschaftlichen Strukturen in den Blick zu nehmen und die politisch Verantwortlichen anzusprechen oder die eigene pädagogische Praxis zu verändern.

### Umgang mit Mehrsprachigkeit

In den Aussagen der Fachkräfte wird sichtbar, dass sie eine Sprachentrennung in Familiensprache und Umgebungssprache für sinnvoll halten (mehr zu Sprachentrennung vgl. Thomauske 2017, S. 298–300). In der Kita gibt es sogar eine Regel, die die Sprachentrennung festlegt und den Eltern jeden Tag vermittelt wird: *„zu Hause bitte Muttersprache, hier sprecht ihr jetzt Deutsch"*. Es scheint, als würde sich die Regel nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf die Eltern beziehen, die beim Hinbringen oder Abholen der Kinder ebenfalls aufgefordert werden, in der Kita Deutsch zu sprechen. Hinter dieser Regel könnte der Wunsch stehen, den Kindern eine klare Orientierung zu geben und dadurch ihre Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache zu stärken. Es wird nicht ersichtlich, dass die Pädagog*innen in ihre Überlegungen einbeziehen, dass das für die Eltern, die kein oder nur wenig Deutsch sprechen, eine Überforderung darstellen und zudem die authentische Interaktion zwischen Kindern und Eltern beeinträchtigen könnte.

In dem Ausschnitt wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit in der Kita nicht aktiv unterstützt wird und die Sprachen getrennt bleiben sollen. Das Mischen von Sprachen als eine übliche Strategie mehrsprachiger Personen wird abgelehnt (vgl. S. 65 f. im Text). Möglicherweise fehlen den Pädagog*innen ein theoretischer Hintergrund sowie eigene Erfahrungen, wie Mehrsprachigkeit ausgebaut und gefördert werden kann. Es wird auch nicht ersichtlich, ob es in der Kita mehrsprachige Fachkräfte gibt und wie sie ihre Kompetenzen nutzen. Die Fachkräfte in der Gruppendiskussion sehen es nicht als ihre Aufgabe an, die Kinder in ihren Kompetenzen in Mehrsprachigkeit zu unterstützen und zu fördern.

## Die Sicht der Eltern in den Forschungsprojekten

In den beiden Forschungsprojekten wird festgestellt, dass sich die Eltern generell wünschen, dass ihre Kinder sowohl Deutsch als auch ihre Familiensprache(n) gut beherrschen. Die Eltern sind sich bewusst, dass die deutsche Sprache für die Zukunft ihrer Kinder von sehr großer Bedeutung ist. Sie erwarten von der Kita, dass sie die Aufgabe übernimmt, den Kindern Deutsch beizubringen. Einige sehen sogar die Hauptfunktion von Kitas gerade in dieser Aufgabe, die sie selbst nicht übernehmen können. Das Beherrschen der deutschen Sprache wird von den Eltern in einen direkten Zusammenhang mit dem Schulerfolg und dem späteren Erfolg im Leben gestellt. Viele Eltern befürchten das Versagen ihrer Kinder in der Schule, sollten sie nicht über genügend Deutschkenntnisse verfügen (vgl. Jungen 2013, S. 56 f.; vgl. Thomauske 2017, S. 258–267).

Für die Kommunikation innerhalb der Familie, zu Hause und mit Verwandten wünschen sich die Eltern, dass die Kinder weiterhin ihre Familiensprache(n) sprechen. Viele Eltern machen sich Sorgen, dass ihre Kinder die Familiensprache(n) vergessen und sich dadurch von ihnen entfremden könnten. Der Verlust der Familiensprache(n) geht für sie mit dem Verlust von Identität einher. Diese Befürchtung trifft jedoch nicht auf alle Familien zu, einige sehen das Erlernen der Familiensprache als etwas ‚Natürliches', wofür sie selbst verantwortlich sind (vgl. Thomauske 2017, S. 268–274). Aufgrund der Dominanz der deutschen Sprache sehen Eltern die Kita und die Schule oft als Konkurrenz zu ihren Bemühungen, den Kindern die Familiensprache(n) beizubringen (Jungen 2013, S. 46–49).

### Analyse der Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen

In Ergänzung zu den Aussagen der Pädagog*innen wird aus der Mitschrift der Gruppendiskussion mit Eltern aus derselben Kita sichtbar, wie sie Mehrsprachigkeit aktiv leben und welche Sorgen sie sich in Bezug auf die Sprachkompetenzen ihrer Kinder machen:

*Int: ((an alle)) „Welche Sprachen sprechen Sie denn zu Hause mit Ihren Kindern?“*

*M1: „Muttersprache ((zuckt mit den Schultern)). Manchmal Deutsch.“*

*M2: „Einer antwortet auf Arabisch, der andere auf Deutsch ((lacht, dreht sich zu M3)).“*

*M3: „Gemischt ((lacht)).“*

*Int: ((an M3)) „Sie versuchen Arabisch [zu sprechen] – ((an alle)) und wie antworten die Kinder?“*

*M3: ((schüttelt den Kopf)) „Nur Deutsch.“*

*Int: „Bei dir ((M3)) antworten die Kinder nur Deutsch?“*

*M3: ((schüttelt wieder den Kopf)) „Nur Deutsch.“*

*M4: „Meine Kinder fragen immer: ‚Was bedeutet dieses Wort auf Arabisch?‘ Ich erkläre zum Beispiel: ‚Das bedeutet das und das‘, und ich, ich frage meine Kinder: ‚Wie heißt das auf Deutsch, zum Beispiel XY ((ein Tiername auf Arabisch))?‘ Wir machen das immer zusammen: Ich sage es auf Arabisch und mein Sohn sagt es immer auf Deutsch. Aber man muss zu Hause [mit den Kindern] Arabisch ((betont)) sprechen – wenn man zu Hause nicht Arabisch spricht, kann man mit den Kindern nicht leben. Aber hier ((nachdrücklich)) im Kindergarten hoffe ich, dass sie Deutsch sprechen. (...) Ich habe immer den Erzieherinnen gesagt: ‚Bitte erklären und sprechen Sie mit den Kindern nur Deutsch.‘“*

*Int: „Wie ist das bei Ihnen zu Hause?“*

*M5: „Wie kann ich es sagen, manchmal Deutsch, manchmal Polnisch, auf Polnisch antwortet sie [die Tochter] besser. Aber sie versteht auch Deutsch. Die Erzieherin, hat gesagt: sie kann Deutsch sprechen und kann gut verstehen, aber zu Hause – mein Mann kann auch ein bisschen Polnisch – wir reden auch ein bisschen Polnisch. Deswegen [sprechen wir] manchmal Polnisch und manchmal Deutsch. Aber deswegen habe ich sie auch in die Kita geschickt, damit sie Deutsch ((betont)) lernt. Es gibt immer Probleme, warum? Sie hat drei Sprachen, sie hört drei Sprachen zu Hause: Polnisch, Deutsch und Türkisch.“*

*Übrs: ((übersetzt für M6)) „Also sie sprechen auch drei Sprachen, Türkisch, Kurdisch und Deutsch. Ihr Mann spricht mehr Deutsch mit den Kindern, sie sagt, sie versucht auch ab und zu, mit den Kindern Deutsch zu sprechen, und lernt von ihnen Deutsch, also die Begriffe, sie fragt dann nach bei ihren Kindern und, also sie hat damit keine*

*Probleme, bis eben auf die mittlere Tochter, die eben hier wohl Deutsch spricht, aber zu Hause nicht Deutsch sprechen will.“*

*Int: „Wie sehen Sie das für die Zukunft Ihrer Kinder, möchten Sie, dass Ihre Kinder zwei oder drei Sprachen weiterhin können? Also beispielsweise, wenn das Kind älter wird, in die Schule geht, ist es Ihnen wichtig, dass die Kinder zwei- oder mehrsprachig bleiben?“*

*M1: „Ja. Englisch zum Beispiel [sollen die Kinder] lernen. Deutsch natürlich und arabische Muttersprache und am besten Englisch.“*

*M2: „Und am besten Türkisch ((lacht)).“*

*M1: „Wenn es noch geht, warum nicht? Sprachen sind sehr schön.“ (3)*

*V1: „Sie sollen es aber auch gut beherrschen, also nicht nur halb-halb. Jede Sprache sollen sie gut beherrschen. Es reicht ja nicht, nur so halb zu reden.“*

*M3: „Ich mach' mir keine Sorgen wegen der Muttersprache, sie werden sie sowieso sprechen, ich mach' mir immer Sorgen wegen Deutsch, weil das die Zukunft für unsere Kinder ist und ihr Leben hier, sie brauchen Deutsch. Sie kriegen das nicht von der Natur, wie die Muttersprache, sie müssen das lernen.“* [21]

In diesem Ausschnitt werden unterschiedliche Sichtweisen der Eltern auf die Sprachkompetenzen ihrer Kinder deutlich. Es werden Vorstellungen und Wünsche ausgesprochen, wie pädagogische Fachkräfte mit den Kindern in der Kita sprechen sollen, gleichzeitig werden unterschiedliche Sprachpraktiken der Familien sichtbar. Folgende Aspekte sollen in der Analyse beleuchtet werden:

### Gelebte Mehrsprachigkeit

Im Unterschied zur Praxis der Sprachentrennung in der Kita wird in den Familien Mehrsprachigkeit gelebt. Die Familien scheinen kein konsistentes Vorgehen im Hinblick auf die Sprachentwicklung der Kinder zu verfolgen. Auch gewinnt man den Eindruck, dass die Eltern untereinander nicht wissen, auf welche Sprachpraktiken sie in ihrer Familie zurückgreifen, und dass sie dabei unsicher sind, wovon auch ihr nonverbaler Ausdruck zeugt (Lachen, Schulterzucken). In der Gruppendiskussion bekommen sie einen Raum, sich über ihre Erfahrungen auszutauschen und über ihre Strategien nachzudenken.

Die Familien leben intuitiv ihre Mehrsprachigkeit mit fließendem Wechseln zwischen den Sprachen und funktionalem Sprachgebrauch (vgl. Thomauske 2017, S. 229), ohne sich dessen bewusst zu sein. Der fließende Übergang zwischen den Sprachen ist nicht nur für die Kinder charakteristisch, die manchmal auf Deutsch und manchmal in der

21 CCB-Forschungsprojekt, Kita Berlin, Eltern, 2005.

Familiensprache (einer der Familiensprachen) antworten, sondern auch für die Erwachsenen, die ihre Sprachen pragmatisch einsetzen: *„Deswegen [sprechen wir] manchmal Polnisch und manchmal Deutsch."* Vielfältige Sprachpraktiken und Strategien der Familien kommen zum Ausdruck, zum Beispiel wenn die vierte Mutter darlegt, wie sie bei ihren Kindern die Erstsprache fördert und gleichzeitig selbst die deutsche Sprache mitlernt: *„Wir machen das immer zusammen: Ich sage es auf Arabisch und mein Sohn sagt es immer auf Deutsch."* Die Eltern stellen sich selbst als Lernende dar und versuchen zwischen der (den) Familiensprache(n) und Deutsch eine Brücke zu schlagen.

### Das Erlernen der deutschen Sprache

In den Aussagen der Eltern wird die Kita ausdrücklich in die Verantwortung für die Deutschkenntnisse der Kinder genommen, wie es die fünfte Mutter ausdrückt: *„Aber deswegen habe ich sie auch in die Kita geschickt, damit sie Deutsch ((betont)) lernt."* Trotzdem bleibt die Sorge bestehen, dass das nicht ausreichen könnte. Die Eltern versuchen daher zum Teil selbst, den Erwerb des Deutschen zu fördern: *„ihr Mann spricht mehr Deutsch mit den Kindern, sie sagt, sie versucht auch ab und zu, mit den Kindern Deutsch zu sprechen"*. In dem Ausschnitt reproduzieren die Eltern möglicherweise auch den gesellschaftlichen Diskurs, in dem Deutsch als Schlüssel zur Bildung eine große Rolle spielt: *„ich mach' mir immer Sorgen wegen Deutsch, weil das die Zukunft für unsere Kinder ist und ihr Leben hier, sie brauchen Deutsch."* Diese Aussage macht dazu noch deutlich, dass der Lebensmittelpunkt der Familien und vor allem die Zukunft der Kinder in Deutschland verankert sind.

Das Erlernen der deutschen Sprache wird in den Augen der Eltern mit einer Pflicht und Anstrengung verbunden und weniger mit Lust oder Spaß, die die Lernprozesse der Kinder begleiten: *„sie müssen das lernen"*. Möglicherweise gehen die Eltern von ihren eigenen Erfahrungen aus, sich Deutsch als Fremdsprache im Erwachsenenalter selbst anzueignen. Dabei fehlt ihnen wahrscheinlich das Wissen, wie Kinder Sprache(n) erlernen.

### Bedeutung der Familiensprache(n)

Die Betonung der Wichtigkeit der deutschen Sprache stellt die Familiensprache(n) der Kinder in den Hintergrund. Die *„Muttersprache"* wird als etwas ‚Natürliches' dargestellt, das nicht gelernt werden muss – es geschieht automatisch: *„Ich mach' mir keine Sorgen wegen der Muttersprache, sie werden sie sowieso sprechen."* Auch die Ablehnung der eigenen Familiensprache(n) in der Kita deutet darauf hin, dass Eltern die Verortung ihrer Sprachen in den privaten Raum akzeptieren. Es scheint, als würden sie ihre Familiensprache(n) zugunsten der deutschen Sprache als etwas weniger Wichtiges zurückstellen. Das könnte auch eine Folge des Drucks der Mehrheitsgesellschaft zur Integration – in diesem Fall zur sprachlichen Anpassung – sein. Zusätzlich werden Familienspra-

chen problematisiert – man gewinnt den Eindruck, dass sie den Erwerb der deutschen Sprache sogar beeinträchtigen könnten: *„Es gibt immer Probleme, warum? Sie hat drei Sprachen, sie hört drei Sprachen zu Hause: Polnisch, Deutsch und Türkisch."*

In der Hierarchisierung der Sprachen spiegeln sich die gesellschaftlichen Machtverhältnisse wider. Die zweite Mutter reproduziert den dominanten Diskurs, indem sie die Reihenfolge der Sprachen festlegt, die ihr Kind in ihren Augen beherrschen sollte: *„Ja. Englisch zum Beispiel [sollen die Kinder] lernen. Deutsch natürlich und arabische Muttersprache und am besten Englisch."* Englisch als einer ‚Weltsprache' wird die größte Bedeutung beigemessen, Deutsch folgt als Zugang zu Bildung und Arbeitsmarkt, und erst an letzter Stelle erscheint die eigene Familiensprache (vgl. dazu ausführlich Thomauske 2017, S. 91).

Gleichzeitig kommt die existenzielle Notwendigkeit der Familiensprache(n) für die Kommunikation innerhalb der Familie in der Aussage der vierten Mutter zum Ausdruck: *„Aber man muss zu Hause [mit den Kindern] Arabisch ((betont)) sprechen – wenn man zu Hause nicht Arabisch spricht, kann man mit den Kindern nicht leben."* Das Zusammenleben von Kindern und Eltern wird ohne die gemeinsame Familiensprache infrage gestellt und die Angst vor einer Entfremdung der eigenen Kinder sichtbar. In keiner Hinsicht wird die Kita hier in die Verantwortung genommen; für die Familiensprache(n) fühlen sich die Familien selbst zuständig.

## Schlussfolgerungen für die Arbeit in den Fortbildungen

Anhand der ausgewählten Mitschriften aus den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass pädagogische Fachkräfte und Eltern unterschiedliche Erfahrungen im Hinblick auf das Wahrnehmen von Mehrsprachigkeit und das Erlernen von Sprachen machen. Dabei werden auch die Machtverhältnisse in der Gesellschaft und die ungleiche Position der Fachkräfte und der Eltern deutlich.

Die Pädagog*innen nehmen die Deutungshoheit für sich in Anspruch, einerseits als ausgebildete Fachkräfte und anderseits als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Aus dieser Position heraus definieren sie, wie die Sprachkompetenzen der Kinder und ihrer Eltern zu bewerten sind. Dabei sind ihre Aussagen von Annahmen bestimmt, die zum Teil auf mangelnden Erfahrungen oder Unkenntnis beruhen, aber auch dem gesellschaftlichen Diskurs und dem Druck der Bildungspolitik geschuldet sind. Die Aussagen der Eltern fügen sich demgegenüber dem Muster der verinnerlichten (internalisierten) Unterdrückung (vgl. Derman-Sparks 2001). Geringe Wertschätzung seitens der Gesellschaft und damit auch der Fachkräfte gegenüber ihren Familiensprachen bewirken, dass sie diese selbst für wenig wichtig halten. Den Diskurs dominiert die Betonung der Wichtigkeit der deutschen Sprache.

Die Modelle, die die Fachkräfte vertreten (Sprachentrennung), scheinen wenig förderlich zu sein, um den Kindern Spaß am Sprechen zu ermöglichen und Lust auf den Erwerb der deutschen Sprache zu machen. Das Wechseln zwischen einzelnen Sprachen wird in der breiteren Gesellschaft immer noch wenig als eine Kompetenz wertgeschätzt und daher auch in der Kita nicht aufgegriffen und genutzt. Eltern sind sich der Kompetenzen und Ressourcen bezüglich der Mehrsprachigkeit ihrer Kinder oft selbst nicht bewusst und wissen nicht, wie sie ihre Kinder bei der Sprachentwicklung fördern sollen.

# Erfahrungen aus den Fortbildungen und der pädagogischen Praxis

## Sprachenvielfalt in der Kita

Die Sprachenvielfalt, die mit den Familien in die Kita kommt, wird immer größer. Daher hat in den letzten Jahren das Thema der Sprache(n) auch in der Kita-Praxis immer mehr an Bedeutung gewonnen. In der Fachliteratur mehren sich neue Theorien und Modelle in Bezug auf den kindlichen Spracherwerb und die Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin 2015; Panagiotopoulou 2016; DJI/WIFF 2016); Programme wie das Bundesprogramm ‚Sprach-Kitas' reagieren auf den Bedarf, die pädagogischen Fachkräfte darin zu unterstützen, die sprachlichen Entwicklungen bei Kindern kompetent zu fördern und zu begleiten. In den Fortbildungen wird daher nur auf einige Aspekte im Hinblick auf den Umgang mit unterschiedlichen Sprachen der Kinder in der Kita eingegangen, die für den Kontakt mit den Familien wichtig erscheinen.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Umgang mit Mehrsprachigkeit' in der Kita kann mehrere Ebenen beinhalten:

- Eine wichtige Rolle spielen die Bewusstheit der Fachkräfte bezüglich der eigenen Sprachpraktiken und die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs. Alle Menschen können als Mehrsprachige betrachtet werden. Selbst wenn sich die Fachkräfte ‚nur' in der deutschen Sprache verlässlich ausdrücken können, sind sie nicht zwangsläufig einsprachig. Regionale Dialekte und Färbungen gehören genauso zur Mehrsprachigkeit wie Sprachvarietäten, die in unterschiedlichen Situationen eingesetzt werden. So wird zum Beispiel mit einem Verkäufer, mit einer Ärztin oder mit einer Freundin unterschiedlich gesprochen. Auch mehrsprachige Kinder lernen, dass sie mit unterschiedlichen Personen unterschiedlich sprechen.

- In Bezug auf die Sprachen, die die Familien in die Kita mitbringen, lohnt es sich, diese Vielfalt transparent zu machen und wertzuschätzen. Gleichzeitig ist Vorsicht geboten, damit Familien nicht von außen zugeschrieben wird, welche Sprachen sie aufgrund bestimmter Merkmale (zum Beispiel Familienname, Herkunft) sprechen (müssen).

- Die Sorgen der Eltern sind ernst zu nehmen. Ein Elternabend zum Thema ‚Mehrsprachigkeit' kann sinnvoll sein. Die Eltern sind nicht unbedingt darüber informiert, wie (mehrsprachige) Kinder im Unterschied zu Erwachsenen Sprachen lernen und wie sie sie dabei unterstützen können. Darüber hinaus kann eine Dialogrunde zu diesem Thema einen Raum bieten, in dem sich Eltern untereinander austauschen können, welche Erfahrungen sie selbst und mit ihren Kindern machen oder welche Sprachstrategien sie im Alltag nutzen.

- Viele Sorgen der Eltern sind mit der Frage verbunden, ob ihre Kinder sprachlich gut genug gerüstet sind, um den Übergang zur Schule zu schaffen. Es lohnt sich, Transparenz über die Anforderungen der Schule im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu schaffen. Austausch zwischen Eltern, die ihre Kinder schon in der Schule haben, und jenen, die ihre Kinder auf den Übergang vorbereiten, kann dabei hilfreich sein. Je mehr die Fachkräfte den Eltern auch im Einzelgespräch erklären und je mehr sie ihnen zeigen, welche Fortschritte ihre Kinder machen, desto entspannter können Letztere sein.

- Zahlreiche Fachpublikationen und Programme bieten wertvolle Informationen zur fachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema und Anregungen für die Praxis, zum Beispiel das Bundesprogramm ‚Sprach-Kitas' (https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de).

**Reflexion und Anregungen für die pädagogische Praxis**

Wie sieht die Sprachenvielfalt in Ihrer Kita aus – unter den Familien und im Team? Wie erfahren die Familiensprachen der Kinder Wertschätzung im Kita-Alltag? Wie werden Kinder unterstützt, ihre Sprachen aktiv zu nutzen? Welche Wünsche und Sorgen äußern Eltern in Bezug auf die Sprachentwicklung ihrer Kinder? Wie können Sie die Eltern stärken, die Mehrsprachigkeit bei den Kindern als eine wichtige Ressource weiterzuentwickeln? Wie bewusst gehen Sie selbst mit Ihrer Sprache/Ihren Sprachen um?

### Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Macht'

Anhand der Analyse der Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen wurde sichtbar, dass der Umgang mit unterschiedlichen Sprachen in engem Zusammenhang mit den ungleichen Machtverhältnissen in der Gesellschaft steht. Diese Ungleichheit manifestiert sich unter anderem auch im Umgang mit Sprache. Das wird zum Anlass genommen, um eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Macht in der Beziehung zu den Eltern im Rahmen der Fortbildungen anzubieten. Die Übung soll dazu dienen, sensibler für Machtungleichheiten und die eigene Position in der Gesellschaft zu werden.

## Praktische Übung: Das Thema ‚Macht' in der Zusammenarbeit mit Eltern

### Einführung

Diese Einheit lädt dazu ein, über die Macht zu reflektieren, die pädagogische Fachkräfte gegenüber Eltern innehaben. Hier wird der Begriff der Macht ausdrücklich auch in seiner positiven Bedeutung verwendet. So geht es auch darum, die eigene Handlungsmacht zu erkennen. Darüber hinaus dient diese Einheit der Reflexion darüber, inwieweit Macht und Einfluss im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Verhältnissen stehen. Je nach der Position in der Gesellschaft haben Menschen unterschiedliche Zugänge zu Ressourcen und unterschiedliche Möglichkeiten der Mitbestimmung und

Einflussnahme. In der Beziehung zu anderen Menschen, die strukturell weniger Zugang zu Macht haben, kann das zu einem Machtgefälle führen. So hat ein*e Pädagog*in gegenüber Eltern, die als Geflüchtete mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus in Deutschland leben, faktisch mehr Macht, weil er*sie zum Beispiel als Bürger*in die Entwicklungen in diesem Land mitgestalten und sich das eigene Leben freier einrichten kann. Auch als Mitarbeiter*in einer Kita entscheidet die pädagogische Fachkraft, wie viel Einflussmöglichkeiten sie den Eltern zugesteht. Diese gesellschaftliche Schieflage wirkt sich auf die Interaktion zwischen dem*r Pädagog*in und den Eltern aus. Es geht darum, sich dieser Konstellationen bewusst zu werden, um Beziehungen so zu gestalten, dass keine Person über andere Macht ausübt.

Macht wird im allgemeinen Sprachgebrauch oftmals mit dem Begriff Herrschaft gleichgesetzt. Wenn etwa von Machtausübung die Rede ist, dann schwingt eine negative Bedeutung mit. Macht kann allerdings auch anders bewertet werden. Hannah Arendt hat zum Beispiel einen positiven Machtbegriff entwickelt, indem sie zwischen Macht und Gewalt unterscheidet. Für Hannah Arendt ist Macht auf die Zustimmung derjenigen angewiesen, die sich der Macht fügen (vgl. Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 32 f.). Sie formuliert das folgendermaßen: „Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln." (Arendt 1970, S. 45)

Von seiner Geschichte her ist der Begriff Macht stammverwandt mit dem Wort ‚machen' im Sinne von vermögen, können, fähig sein. Die negative Seite von Macht ist dann der Missbrauch von Macht, also die Ausübung von Herrschaft, die andere einschränkt oder verletzt. Ein anderer Aspekt der negativen Seite von Macht zeigt sich in den gesellschaftlichen Strukturen, denn das Innehaben von Privilegien ermöglicht eine Machtausübung über andere, ohne dass jemand dafür aktiv werden muss.

Wesentlich in diesem Zusammenhang ist, dass man sich der konstruktiven Seite von Macht zuwendet: Macht wird gebraucht, um Verhältnisse zu ändern.

## Schwerpunkte

- Auseinandersetzung mit dem Machtbegriff
- Reflexion der eigenen Macht gegenüber Eltern
- Bewusstwerden der eigenen Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Veränderungen

## Materialien

- Eine Anzahl von etwa 50 kleinen Gegenständen, zum Beispiel Alltagsgegenständen (Messer, Feuerzeug, Schlüssel), Figuren und Spielzeug. Die Gegenstände werden in der Mitte des Raumes auf dem Boden ausgelegt.
- Flipchart, Marker

## Zeit

- Insgesamt: etwa 2 Stunden
- Einführung im Plenum – der Begriff der Macht: 30–45 Minuten
- Arbeit in Kleingruppen – Macht gegenüber Eltern: 30 Minuten
- Nachbesprechung im Plenum: 50 Minuten

## Ablauf

### Plenum: Einstieg in den Begriff ‚Macht'

In der ersten Sequenz wird der Begriff ‚Macht' geklärt. Herausgearbeitet werden sowohl die negativen Aspekte wie Machtmissbrauch als auch die positiven Aspekte im Sinne von fähig und selbstwirksam sein.

Laden Sie die Teilnehmenden ein, sich einen Gegenstand aus der Mitte auszuwählen, der symbolisch für die Frage steht: *„Wenn ich an Macht denke, welche Assoziationen tauchen bei mir auf?"* (Es ist auch möglich, keinen Gegenstand oder zwei Gegenstände auszuwählen.)

Die Teilnehmenden stellen ihre Gedanken zum Begriff Macht anhand des von ihnen gewählten Gegenstands vor. Notieren Sie die Assoziationen auf dem Flipchart.

Im anschließenden Gespräch geht es um die Feststellung, dass Macht unterschiedlich bewertet werden kann, und um die Einladung, in der Weiterarbeit den Begriff Macht auch in seinem positiven Bedeutungsgehalt zu betrachten. Nutzen Sie für das Gespräch die Erläuterungen im Kasten auf S. 71.

### ‚Macht' gegenüber Eltern

Hier geht es darum, den Blick auf die pädagogische Praxis und die Zusammenarbeit mit den Eltern zu richten. Innerhalb der Institution Kindertageseinrichtung spielen Machtfaktoren wie die Zugehörigkeit zur Institution als angestellte pädagogische Fachkraft eine Rolle. Das beeinflusst die Interaktion und die Beziehungen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern.

### Arbeit in Kleingruppen: Austausch zu Macht gegenüber Eltern

Die Teilnehmenden finden sich zu Kleingruppen (von 4–5 Personen) zusammen. Sie erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

- Tauschen Sie sich bitte über Aspekte oder Merkmale aus, aufgrund derer Sie feststellen, dass Sie als pädagogische Fachkräfte Macht gegenüber Eltern haben.

Bitten Sie die Teilnehmenden, die Aspekte und Merkmale auf Karten zu notieren.

### Nachbesprechung im Plenum

Im Plenum stellen die Gruppen ihre Ergebnisse vor.

Es können Machtverschränkungen thematisiert werden. Zum Beispiel kann die Macht einer pädagogischen Fachkraft ‚mit Migrationshintergrund' gegenüber weißen deutschen Eltern relativiert werden, wenn etwa die Fachkraft aufgrund von Vorurteilen von Seiten der Eltern nicht in ihren professionellen Kompetenzen gesehen wird. Oder wenn die Fachkraft sich gegenüber Eltern verunsichert fühlt, weil diese einen höheren formalen Bildungsabschluss haben als sie. Hier spielt die Mehrdimensionalität gesellschaftlicher Machtverhältnisse eine Rolle, die ausdrücklich thematisiert werden sollte.

### Wirkungsmacht in der Zusammenarbeit mit Eltern konstruktiv einsetzen

Bitten Sie nun die Teilnehmenden, zu dritt in ‚Murmelgruppen' über die Frage nachzudenken:

- Wie können wir unsere Wirkungsmacht in der Zusammenarbeit mit Eltern konstruktiv einsetzen?

Im Plenum werden die Ideen genannt und als Stichworte auf dem Flipchart festgehalten.

Am Ende der Einheit kann es sinnvoll sein, darauf aufmerksam zu machen, dass pädagogische Fachkräfte ihre Macht auch einsetzen können, wenn sie von Eltern Vorurteile und diskriminierende Äußerungen zu anderen Eltern und Kindern hören und erleben. Eine Positionierung zeigt dann deutlich, dass pädagogische Fachkräfte aufgrund ihrer Macht einen Handlungsspielraum haben, den sie konstruktiv einsetzen können (vgl. ISTA/Fachstelle Kinderwelten 2018, S. 67).

## Verwendete und weiterführende Literatur


- Arendt, Hannah (1970): On Violence. New York, London: Houghton Mifflin Harcourt, deutsch: Macht und Gewalt, München: Piper.
- Bereznai, Anja & Albers, Timm (2016): Glossar Sprachliche Bildung & Förderung. Nifbe. Im Internet auf: www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2016/glossar.pdf (Zugriff am 05.03.2018).
- Derman-Sparks, Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit jungen Kindern in den USA. Materialien zum Anti-Bias-Ansatz. ISTA. Im Internet auf: https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Derman-Sparks_Anti-Bias-Arbeit%20%20in%20den%20USA.pdf (Zugriff am 05.03.2018).
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2016): Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 11. München.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2015): Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen. Im Internet auf: www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20492171.html (Zugriff am 05.03.2018).
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard & Sturzenhecker, Bianca (2011): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Hasselhorn.
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis, Band 1: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: WAMIKI.

- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2018): Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Berlin: WAMIKI.
- Jungen, Anja (2013): Dialog schaffen. Wünsche und Erwartungen von Eltern afghanischer Herkunft an das frühkindliche Bildungssystem. Berlin: ISTA. Im Internet auf https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/ista%20pdf/Bericht_Dialog%20schaffen_Studie_final.pdf.
- Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. WiFF Expertise, Band 46, Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Thomauske, Nathalie (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Tobin, Joseph; Keys Adair, Jeniffer & Arzubiaga, Angela E. (2013): Children Crossing Borders: Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool. New York: Russell Sage Foundation.
- Tobin, Joseph (Hrsg.) (2016): Preschool and Im/migrants in Five Countries. England, France, Germany, Italy and United States of America. Brüssel: P.I.E. Peter Lang.
- https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/themen/sprachliche-bildung/alltagsintegrierte-sprachliche-bildung

# Identität und Zugehörigkeit

## Bezüge zu den Forschungsprojekten

Auf der Grundlage der Äußerungen der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte identifizieren die Autor*innen der internationalen CCB-Studie als ein zentrales Thema die Identität (der Kinder) und damit zusammenhängende Themen wie Migration, Vorurteile oder Zugehörigkeit (vgl. Tobin et al. 2013; Tobin 2016). In der deutschen Vertiefungsstudie ‚Dialog schaffen' (Jungen 2013) wird demgegenüber dem Thema der ‚Herkunftskulturen' viel Raum eingeräumt. Hier wird der Begriff der Kultur in einem eingeengten Verständnis verwendet; er wird an Nationalität beziehungsweise ‚ethnische Zugehörigkeit' gekoppelt oder mit Religionszugehörigkeit gleichgesetzt.[22] Die natio-ethno-kulturelle[23] Vielfalt der Familien und ihre unterschiedlichen Einstellungen und Werte werden in den Vordergrund gestellt. Gleichzeitig wird die Diskrepanz zwischen der Vielfalt der Familien und der Zusammensetzung der pädagogischen Teams aufgezeigt, die sich im Hinblick auf ihre Zugehörigkeit eher als weniger verschieden wahrnehmen.

### Die Sicht der pädagogischen Fachkräfte in den Forschungsprojekten

In den Gruppendiskussionen wird sichtbar, dass sich die pädagogischen Fachkräfte mehr Wissen über die ‚Herkunftskulturen' der Familien wünschen, um besser auf die Bedürfnisse der Familien eingehen zu können. Darüber hinaus stellen sie fest, dass sie in ihrer Ausbildung für den Umgang mit Vielfalt keineswegs vorbereitet worden sind. Die Fachkräfte nehmen zwar die Vielfalt der Familien wahr, greifen sie aber in ihrer pädagogischen Arbeit nicht systematisch auf. Es wird argumentiert, dass das Eingehen auf die vielen ‚Herkunftskulturen' der Familien und ihre Besonderheiten die gemeinsame Basis gefährden könnte (Jungen 2013, S. 74–76). Nur in einzelnen konkreten Situationen werden bestimmte Vielfaltsaspekte berücksichtigt, zum Beispiel beim generellen Verzicht auf den Verzehr von Schweinefleisch (ebd., S. 76).

22 Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff: vgl. weiter in diesem Kapitel.

23 Mehr zum Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit: vgl. Mecheril 2003.

Darüber hinaus wird das Einstellen von Fachkräften mit Migrationsgeschichte thematisiert. Einige Pädagog*innen würden es befürworten, mehr Personen mit Migrationsgeschichte im Team zu haben, weil sie sich dadurch einen besseren Zugang zu einigen Familien erhoffen. Andere Fachkräfte halten das nicht für notwendig. Sie befürchten, ausgeschlossen zu werden, wenn sich Familien ausschließlich mit Fachkräften in ihrer gemeinsamen Erstsprache unterhalten können. Jungen (2013, S. 77 f.) konstatiert, dass Fachkräfte kaum Konzepte und Strategien haben, wie sie mit Diversität in der Kita umgehen sollen, was häufig zu einem Gefühl der Überforderung führt.

## Analyse der Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen

Bei der Thematisierung der Sprachgruppenbildungen unter den Kindern (vgl. Thomauske 2017, S. 126–129) führen die Pädagog*innen folgende Beispiele an:

*PF1: „Also wir hatten ja zeitweise Tendenzen ((atmet ein, hörbar seufzend aus)) (3): ‚Du darfst nicht mit uns spielen, du bist türkisch'. ‚Mein Papa hat gesagt, ich darf nicht mit arabischen Kindern spielen'. (3) Und so in dieser Richtung. Wo wir dann – wo ich durchaus auch schon gesagt habe: ‚Was dein Papa zu Hause sagt, ist zu Hause, was hier passiert ((deutet deutlich mit den Händen vor sich auf den Boden)), das sagen wir ((lächelnd)), und hier darfst ((betont)) du das.' ((zuckt mit den Schultern)) Kinder verstehen nicht, um was es geht, aber es wird dann also gerne mal schnell (3), also wenn drei Mädchen beisammen sind, die streiten sich sowieso gerne, und wenn zwei dann einen Grund finden, (...) warum sie jetzt aufeinander rumhacken können, dann ist die halt arabisch oder türkisch ((winkt ab)) oder weiß der Fuchs. ((setzt sich auf, verschränkt die Arme)) Aber es ist schon auch bei den Kindern vorhanden, das Thema."*

*PF2: „Bei uns nicht ((PF4 schüttelt daraufhin den Kopf, PF3 auch)). (...) das klappt eigentlich ganz gut, ja ((PF5 nickt deutlich)). Und auch bei den Kindern ist es eine bunte Mischung. Türkische Kinder, arabische Kinder, kroatische Kinder, also ist eigentlich bunt gemixt, ne. So viel Deutsche haben wir nicht, von den 33 Kindern haben wir zwei deutsche Kinder, die wirklich rein ((betont)) deutsch sind –"*

*Int: „Was heißt ‚rein deutsches Kind'? Von der Staatsangehörigkeit?"*

*PF5: „Beide, beide – beide Eltern deutsch."*

*PF2: „Beide Eltern deutsch, und bei einem Kind ist ein Elternteil, der Vater, arabisch und die Mutter deutsch –"*

*PF5: „Ansonsten haben sie eigentlich alle die deutsche Staatsbürgerschaft. ((leiser)) Aber können halt kein Deutsch sprechen. ((PF4 nickt)) ((setzt nach, mit Blick auf alle)) Die wenigsten." ((PF2 nickt)).*

*PF1: „Ich denke, also wenn die Familiensprache wirklich gutes Deutsch ist, dann bezeichnen wir die Kinder als deutsch, oder? ((etwas gedehnt)) Ja."*

*PF5: „Wenn die beide aus Bosnien [kommen] und beide Deutsch sprechen –"*

*PF1: „Ja eben, also bei uns XY [Kindername] zum Beispiel (...) Also die Nationalität der Eltern ist uns eigentlich wirklich völlig (( betont)), völlig wurscht, aber ((bestimmt)) die Kinder sollen Deutsch sprechen, verdammt noch mal ((lacht)) ((PF4 lacht auch))."* [24]

In diesem Ausschnitt zeigt sich, in welchen Situationen die Fachkräfte die Vielfalt in der Kindergruppe wahrnehmen und inwiefern sie darauf eingehen oder aber die Unterschiede unbeachtet lassen. Gleichzeitig entwickelt sich eine Diskussion unter den Fachkräften, die darauf abzielt, Zugehörigkeit(en) zu definieren. Folgende Aspekte werden bei der Analyse näher betrachtet:

**Umgang mit Ausgrenzung**

Es wird eine Situation geschildert, in der Kinder vor allem in Konfliktsituationen ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe nutzen, um sich von anderen abzugrenzen beziehungsweise andere auszuschließen. Das Beispiel zeigt, dass die Fachkräfte an dieser Stelle aktiv gegen die Ausgrenzung eingreifen und sich klar positionieren wollen: *„‚hier darfst ((betont)) du das'"*. Dem Kind wird erklärt, dass in der Kita andere Regeln gelten als zu Hause. Diese Formulierung ermöglicht es, den Vater beziehungsweise die Eltern in den Augen der Kinder nicht abzuwerten, sondern lediglich die Kontexte zu trennen: *„‚Was dein Papa zu Hause sagt, ist zu Hause, was hier passiert ((deutet deutlich mit den Händen vor sich auf den Boden)), das sagen wir ((lächelnd)).'"*

Die Art und Weise, wie die erste pädagogische Fachkraft über die Situation spricht, deutet möglicherweise darauf hin, dass die Fachkräfte unsicher sind, wie sie über Diskriminierung, Vorurteile, Zuschreibungen oder Ethnisierung[25] sprechen sollen, und deshalb diese Begriffe selbst gar nicht verwenden. Möglicherweise fehlt ihnen auch eine eigene theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Sie sprechen das Thema ‚Ausgrenzung' aufgrund von Zuschreibungen und Vorurteilen indirekt an, indem sie die Sicht der Kinder anführen: *„Kinder verstehen nicht, um was es geht. (...) Aber es ist schon auch bei den Kindern vorhanden, das Thema."*

In der Reaktion der anderen Fachkräfte ist noch stärker eine Abwehr des ‚Themas' sichtbar: *„Bei uns nicht ((PF4 schüttelt daraufhin den Kopf, PF3 auch))."* Konflikte, die aufgrund von ethnischen Zuschreibungen entstehen, oder Diskriminierungen, die sich aufgrund von Zugehörigkeiten zu bestimmten ethnischen Gruppen ereignen, werden

24 CCB-Forschungsprojekt, Kita Berlin, pädagogische Fachkräfte, 2005.

25 Mehr zu diesen Begriffen später in diesem Kapitel.

von diesen Fachkräften nicht wahrgenommen – oder aber übersehen und relativiert.[26] Möglicherweise spielt auch die Unkenntnis und die verbreitete Annahme, dass kleine Kinder keine Vorurteile haben (vgl. Preissing & Wagner 2003; Richter 2016) eine Rolle.

Die aktuellen Konflikte und politischen Auseinandersetzungen in den Herkunftsländern einiger Familien können gleichfalls dazu führen, dass die Eltern und ihre Kinder diese Diskurse und damit häufig auch Vorurteile und Abwertungen in die Kitas hineintragen. Hier könnte die Zurückhaltung der Fachkräfte, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, darauf hindeuten, dass sie mit der Situation überfordert sind.

### Ethnisierende Zuschreibungen

Nicht nur die Kinder unter sich – wie im Abschnitt davor –, sondern auch die Fachkräfte scheinen die Kinder nach bestimmten Kriterien in Gruppen einzuteilen, wobei sowohl die Nationalität als auch die Sprachen der Kinder beziehungsweise ihrer Familien ausschlaggebend sind: *„Türkische Kinder, arabische Kinder, kroatische Kinder“*. Die Fachkräfte beschreiben die Zusammensetzung der Kinder als eine *„bunte Mischung“*, was im Gegensatz zu *„wirklich rein ((betont)) deutsch“* steht. Damit wird indirekt ausgedrückt, dass die Kinder ‚anders‘ sind und nicht ihren Normalitätsvorstellungen – in die sie selbst eingeschlossen sind – entsprechen. Die Wortwahl legt den Eindruck nahe, als stünde dahinter eine (unbewusste) Wertung oder Hierarchie, die das ‚Reine‘[27] über das ‚Bunte‘ stellt. Durch die Verwendung solcher Begriffe werden die Kinder zu Objekten, sie können selbst nicht entscheiden, ob sie dieser Kategorie zugeordnet werden wollen und sich in dieser ‚Schublade‘ wohlfühlen.

Darüber hinaus werden die Kinder nur auf einen Aspekt ihrer Identität reduziert – ihre (vermutete) ethnische Zugehörigkeit. Die Fachkräfte greifen dabei auf Kategorien zurück, die in der Gesellschaft wirksam sind. Damit stehen sie im Einklang mit den gesellschaftlichen Deutungs- und Handlungsmustern, was auch die Prozesse einschließt, die Familien be- und verurteilen und sie zu ‚Anderen‘ machen. Zuschreibungen, ob jemand türkisch, arabisch, polnisch oder deutsch ist, haben in der Gesellschaft eine Bedeutung und rufen (stereotype) Bilder hervor, die ohne Reflexion weiter reproduziert und verfestigt werden.

### Definitionsmacht über Zugehörigkeiten

Auf die Nachfrage der Interviewerin: *„Was heißt ‚rein deutsches Kind‘? Von der Staatsangehörigkeit?“*, entwickelt sich eine Diskussion unter den Fachkräften, die Aufschlüsse darüber geben kann, wer über die Zugehörigkeit der Kinder und ihrer Familien entschei-

26 Mehr zu den Abwehrmechanismen vgl. zum Beispiel Ogette 2018.

27 Vgl. dazu als eine Parallele die Ausführungen über die Korrektheit der deutschen Sprache im Kapitel ‚Sprache(n)‘.

det (vgl. Thomauske 2017, S. 177–181). Die deutsche Staatsangehörigkeit macht die Familien in den Augen der Fachkräfte – wie in der breiten Gesellschaft – nicht automatisch zu ‚Deutschen', denn *„eigentlich [haben sie] alle die deutsche Staatsbürgerschaft"*. Die Fachkräfte als Vertreter*innen der Mehrheitsgesellschaft besitzen die Definitionsmacht, wer dazugehört und wer nicht. Dabei entwickeln sie zwei Erklärungsansätze. Einerseits soll die Abstammung eine Rolle spielen: Wenn *„beide Eltern deutsch"* sind, dann ist das Kind deutsch. Jedoch wird die Theorie schon an dieser Stelle brüchig, denn die zweite pädagogische Fachkraft lässt das Kind als deutsch gelten, wenn *„der Vater arabisch und die Mutter deutsch"* sind. Andererseits soll der als deutsch anerkannt werden, wer *„wirklich gutes Deutsch"* als Familiensprache spricht. Das könnte auch im Zusammenhang mit der Integrationsdebatte stehen, in der das (fehlerfreie) Beherrschen der deutschen Sprache die Bedingung für eine gelungene Integration in die Aufnahmegesellschaft darstellt.

Wie abwegig und doch gleichzeitig wirksam diese Zugehörigkeitszuweisungen sind, bringt erst die Abrundung der Diskussion durch die erste pädagogische Fachkraft zum Ausdruck: *„Also die Nationalität der Eltern ist uns eigentlich wirklich völlig ((betont)), völlig wurscht, aber ((bestimmt)) die Kinder sollen Deutsch sprechen, verdammt noch mal ((lacht))."* Um den Erklärungen und Rechtfertigungen zu entkommen, warum jemand als deutsch gelten soll, stellt die Fachkraft die Kinder, die Deutsch sprechen sollen, um dazugehören zu können, zurück in den Mittelpunkt. Gleichzeitig wird durch die Aussage offensichtlich, dass die Nationalität der Eltern sehr wohl von Bedeutung ist.

## Die Sicht der Eltern in den Forschungsprojekten

Die Eltern in den Forschungsprojekten wünschen sich, dass die pädagogischen Fachkräfte mehr Wissen über ihre religiösen und traditionellen Feste und Praktiken haben und diese den Kindern in der Kita auch vermitteln können. Sie nehmen wahr, dass deutsche Feiertage und christliche Feste in der Kita sehr präsent sind, während ihre eigenen Feste und Traditionen nicht berücksichtigt werden. Das führt in ihren Augen dazu, dass ihre Kinder das Interesse an der Herkunft der eigenen Familie verlieren (Jungen 2013, S. 68–70).

Einige Eltern würden sich eine pädagogische Fachkraft in der Kita wünschen, die ihnen in Bezug auf Herkunft und Sprache ähnlich ist; andere Eltern fürchten allerdings, dass die Deutschkenntnisse ihrer Kinder dadurch gefährdet sein könnten (ebd., S. 71 f.). Einige Eltern betonen darüber hinaus die Wichtigkeit einer ‚deutschen' Sozialisation in der Kita, damit ihre Kinder in der Gesellschaft erfolgreich sein können. Es wird konstatiert, dass Eltern den Druck der Mehrheitsgesellschaft verspüren und ihre eigenen Werte und

zum Beispiel auch ihre Familiensprache(n) zurückstellen, um sich der Mehrheitskultur anzupassen (ebd., S. 79).

Tobin et al. (2016, S. 129–133) ergänzen, dass Eltern in den Gesprächen Idealismus mit Pragmatismus mischen. Die Herkunftsländer werden oft idealisiert, vor allem wenn es um das Aufrechterhalten der Werte in den Familien geht – zum Beispiel der Respekt vor Älteren. Diese Strategie, verbunden mit Nostalgie, ist als charakteristisch für Migrationserfahrungen beschrieben worden (Tobin et al. 2013, S. 90). Pragmatisch wollen Eltern die Vorteile und Chancen des neuen Landes für ihre Kinder sichern, zum Beispiel den Zugang zu Bildung und Arbeitsmarkt. Die Diskrepanz zwischen den Werten ihres Herkunftslandes beziehungsweise ihrer Herkunftsländer und den Werten des neuen Landes bringt Eltern oft in eine Zwickmühle. Eigene Erfahrungen mit Diskriminierung können dazu beitragen, dass sie sich zurückziehen und ihre eigene Identität nicht öffentlich machen[28], um den Kindern nicht zu schaden (vgl. ebd., S. 115 f.).

## Analyse der Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen

Die folgende Sequenz zeigt, wie Eltern ihre eigene Zugehörigkeit und Identität wahrnehmen und was sie sich in dieser Hinsicht für ihre Kinder wünschen.

*M1: „Also ich hab erst mal den größten Wunsch, dass meine Kinder die richtige deutsche Sprache lernen können im Kindergarten, bevor sie in die Schule gehen. Und zweitens, dass sie die andere Seite von der Welt mitkriegen. Wir leben zu Hause nur orientalisch, und ich will, dass meine Kinder auch die deutsche Seite mitbekommen. Dass sie nicht so großwachsen und sagen: ‚Was ist das?‘ ((abschätzig)), vom Essen zum Beispiel (...)“*

*M2: „Mentalität.“*

*M1: „Ja genau. Wie Essen und Sitzen und Spielen und so, die Kommunikation überhaupt, ich weiß nicht, wie ich das sagen kann, wie man mit den Leuten umgehen kann. Schon als Kleinkind. Auf eine andere Art und Weise, die deutsche Art und Weise (...), weil wir haben ein anderes –“*

*M3: „Sozialraum.“*

*M1: „Einen anderen Sozialraum, ja. Weil wir haben eine andere Art und Weise zu Hause, unsere eigene. Und ich will, dass das Kind nicht so einfach in die Schule geht, und er weiß nicht, was deutsch ist. Das ist total interessant. Ich wünsche mir, dass das ein bisschen extremer wird, schon in der Kita hier. Echt deutsch.“*

*Int: ((zum Verständnis nachfragend)) „Extremer? Extremer haben Sie gesagt?“*

28 Dieses Phänomen wird als ‚Selbst-Silencing‘ bezeichnet (vgl. Thomauske 2017, S. 194).

*M1: „Ja, extremer in dem Sinn, dass sie wirklich die deutsche [Kultur] tagsüber, was es hier überall gibt: bei Ausflügen, die Sprache, da gibt es manche Sachen, dass wir – bei uns sagt man, ja wir machen das nicht, wir denken auch nicht daran, aber die Erzieherin, die deutsche Erzieherin, oder im Kindergarten, die sagen dann: ‚Hier wird es so gemacht! '"*

*Int: ((an alle) „Sehen Sie das auch so wie sie [M1]? Teilen Sie ihre Meinung?"*

*M2: „Na ja."*

*M1: ((auf Arabisch mit M4, M4 nickt, M5 neigt ablehnend den Kopf)) „Nicht dass sie, die Kinder, [später] überrascht sind, wie die Deutschen sind. Ich möchte nicht, wenn sie erwachsen sind, dass sie dann sagen: ‚Wie sind die Deutschen?', und dann nicht mit ihnen umgehen können."*

*M4: „Auch für die Schule ist es gut, (3) einfacher. (...) Mein Sohn muss zuerst in die Kita gehen und ein, zwei Jahre Deutsch lernen, weil: Wenn er dann in die Schule geht, wo alle gut Deutsch sprechen, muss er gut Deutsch können. ((arabisch zu M1)) Stimmt doch, oder nicht?" ((M1 nickt)) (7)*

*M1: „Und es ist ganz, ganz schön in der Kita, dass sie wirklich das Türkisch und Arabisch und Polnisch ganz weglassen, (3) keine Gruppen machen. Dass sie wirklich Einfluss auf die Kinder haben: ‚Ja, wenn ihr kommt, dann seid ihr alle Kinder, wir spielen miteinander nur, es gibt keine Gruppen: Wir sind Türken, ihr seid Araber und so weiter.' Das war früher bei meinem Sohn, und das war total schwierig, total schwierig. Und sie gehen damit auch in die Schule. Wenn ihr jetzt in der Schule fragt, da gibt's wirklich türkische Gruppen, arabische, polnische, das ist schwierig."* [29]

In dem Ausschnitt wird deutlich, dass das Thema der Sprache(n) auch zum Diskurs über Kultur und Zugehörigkeit gehört. Die Mütter scheinen sich einig zu sein, dass zum Erfolg der Kinder nicht nur die Sprachkompetenzen beitragen, sondern auch Kenntnisse über den Umgang zwischen Menschen und bestimmte, teilweise auch ungeschriebene Regeln in dieser Gesellschaft.

### Sprache als Indikator für die Zugehörigkeit und den beruflichen Erfolg

Ähnlich wie die Pädagog*innen beschäftigen auch die Eltern die Sprachkompetenzen der Kinder. Die Mütter wissen, welche gesellschaftliche Anerkennung die Kategorie Sprache hat. Wer nicht fehler- und akzentfrei Deutsch sprechen kann, gehört nicht zu der Norm. An der Sprache wird markiert, wer automatisch zu der Gesellschaft gehört. Für die erste Mutter steht Deutsch im Vordergrund: *„Also ich hab erst mal den größten*

29 CCB-Forschungsprojekt, Kita Berlin, Eltern, 2005.

*Wunsch, dass meine Kinder die richtige deutsche Sprache lernen"*. Auch die vierte Mutter sieht darin eine Vorbedingung, um in die Schule gehen zu können. Denn in der Schule, *„wo alle gut Deutsch sprechen"*, soll auch ihr Kind *„gut Deutsch können."* Interessant erscheinen die Betonungen auf „richtig" und „gut" Deutsch, denn sie lassen ahnen, dass der Zustand im Moment anders ist. Möglicherweise schätzen die Mütter, dass die Sprachkenntnisse ihrer Kinder nicht auf demselben Niveau sind wie die der deutschen Kinder und sie dadurch in der Schule benachteiligt werden könnten. Es scheint, als müssten ihre Kinder die Deutschkenntnisse nachholen, um zur deutschen Gesellschaft gehören zu können.

### ‚Die deutsche Seite mitbekommen'

Die Mütter suchen in der Sequenz nach einem Wort dafür, was ihnen – beziehungsweise ihren Kindern – fehlt, worin sie sich von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden und was sie durch den Kitabesuch ihrer Kinder erreichen wollen. Es heißt dann *„die andere Seite von der Welt"*, *„Mentalität"*, *„Art und Weise"* oder *„Sozialraum"*. Es wird eine Dichotomie aufgestellt zwischen den Familien, die nach der Aussage der ersten Mutter zu Hause nur *„orientalisch"* leben und dem öffentlichen Raum samt Kita, wo die Kinder „die deutsche Seite mitbekommen" sollen (vgl. Thomauske 2017, S. 126 f.). Es scheint, als gäbe es Parallelwelten, wobei eine Hierarche zu spüren ist, denn was zu Hause ist, ist privat und spielt für die Zukunft der Kinder keine Rolle. Demgegenüber steht die ‚deutsche' Art und Weise, die für die Zukunft der Kinder von großer Bedeutung ist.

Die Mütter grenzen sich in ihren Aussagen selbst von der Mehrheitsgesellschaft ab – sie wissen, dass sie nicht dazu gehören. Möglicherweise bekommen sie in den öffentlichen Diskursen, in der Umgebung oder auch in der Kita solche Botschaften, die sie selbst übernommen und internalisiert haben. Umso mehr ist es ihnen wichtig, die eigenen Kinder für die Zukunft zu rüsten, wobei sie sich nicht auf die eigenen Ressourcen verlassen, sondern den Auftrag an die Kita weitergeben. Die Kinder sollen in der Kita lernen, wie es in der Mehrheitsgesellschaft mit dem *„Essen und Sitzen und Spielen und so"* funktioniert, wie sie kommunizieren und *„mit den Leuten umgehen"* sollen. Indem sie noch *„extremer"* nach der *„deutschen Art und Weise"* verlangen, nach dem, wie es „hier gemacht wird" (in der Kita), stellen sie die eigene Familienkultur in den Hintergrund. Möglicherweise möchten die Mütter ihre Kinder nicht nur gut vorbereiten, sondern auch schützen, damit sie dann später nicht „überrascht sind, wie die Deutschen sind". Die vierte Mutter bringt zusätzlich den schulischen Kontext ins Spiel, warum es wichtig ist, die ungeschriebenen Regeln der Mehrheitsgesellschaft zu kennen: *„Auch für die Schule ist es gut, (3) einfacher."*

### Ablehnung von ethnischen Gruppierungen

Die Eltern scheinen froh darüber zu sein, dass seitens der Fachkräfte in der Kita keine offensichtlichen Unterscheidungen zwischen den Kindern hinsichtlich ihrer Familiensprache(n) und Herkunft vorgenommen werden: *„Und es ist ganz, ganz schön in der Kita, dass sie wirklich das Türkisch und Arabisch und Polnisch ganz weglassen, (3) keine Gruppen machen."* Sie unterstützen die Strategie der Pädagog*innen, Unterschiede zu vermeiden, zu relativieren oder gar nicht zu beachten: *„wenn ihr kommt, dann seid ihr alle Kinder, wir spielen miteinander nur, es gibt keine Gruppen"*. Das kann sich aus der Angst speisen, dass Kinder durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten (ethnischen) Gruppe markiert werden und Zuschreibungen erfahren, was zu Konflikten untereinander führen könnte (vgl. Thomauske 2017, S. 126–130). Sie berichten von ihren Erfahrung mit älteren Schulkindern, wo es *„wirklich türkische Gruppen, arabische, polnische [Gruppen gibt], das ist schwierig."* Die Eltern scheinen mit Blick auf die Kinder pragmatisch zu handeln und die ethnische beziehungsweise sprachliche Zugehörigkeit der Kinder in der Kita nicht zu thematisieren, um mögliche Etikettierungen bei den Kindern zu vermeiden (vgl. ebd., S. 323). Es könnte sich darin auch der Wunsch der Eltern ausdrücken, dass ihre Kinder nicht als Angehörige ethnischer Gruppen, die nicht dazugehören, sondern als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft gesehen werden.

## Schlussfolgerungen für die Arbeit in den Fortbildungen

Beide Perspektiven zeigen deutlich, dass sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Eltern davon ausgehen, dass es unterschiedliche ungeschriebene Regeln und Gesetze in den Familien und in der Kita (Mehrheitsgesellschaft) gibt. Was jedoch an dieser Stelle notwendig ist, ist die Reflexion und der Austausch darüber, woher diese kommen und welche Bedeutung sie jeweils haben.

Die Vielfalt an Familienkulturen und -identitäten bleibt in der Einrichtung unbeachtet, die multiplen Zugehörigkeiten der Kinder werden in dem Ausschnitt nicht aufgegriffen und die aktive Auseinandersetzung, wie die Identität der Kinder gestärkt werden könnte, wird nicht thematisiert. Es wird deutlich, dass die Familien nicht (genug) wertgeschätzt werden und sich daher auch nicht zugehörig fühlen können. Der positive Blick auf die Familien und ihre Ressourcen fehlt. Selbst die Eltern nehmen diese nicht wahr und geben den Auftrag an die Kita weiter, ihre Kinder zu stärken und ihnen gute Bildungschancen zu gewähren. Der Wunsch, kein Kind auszugrenzen, indem alle Kinder möglichst gleich behandelt werden, scheint nicht reflektiert zu sein, denn jedes Kind (sowie seine Familie) ist besonders und braucht daher einen individuellen Zugang.

In den Aussagen aller Protagonist*innen spiegeln sich deutlich die gesellschaftlichen Verhältnisse wider. Während die Pädagog*innen aus der Perspektive der Dominanzge-

sellschaft sprechen und über Definitionsmacht verfügen, gehen die Eltern von ihren Defiziten aus, deren Überwindung sie bei den Kindern nachzuholen versuchen. Es wird ein Arrangement sichtbar, in dem Angehörige der Mehrheitsgesellschaft die Norm festlegen und die Familien (als Angehörige einer Minderheit) versuchen, sich daran anzupassen, um keine Nachteile für ihre Kinder zu haben. Die grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Themen der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sind unabdingbar, um diese Mechanismen aufzubrechen.

# Erfahrungen aus den Fortbildungen und der pädagogischen Praxis

## Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Kultur'

In den Fortbildungen wird Wert darauf gelegt, dass sich die Teilnehmenden mit der eigenen Identität und den Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Bezugsgruppen beschäftigen. Aufgrund der eigenen Erfahrungen zu erkennen, wie wichtig die Wertschätzung der Gruppen ist, denen Menschen sich zugehörig fühlen, kann für die Verletzbarkeit anderer Menschen sensibilisieren, die aufgrund von Zuschreibungen und Stereotypisierungen Ausgrenzung erfahren.

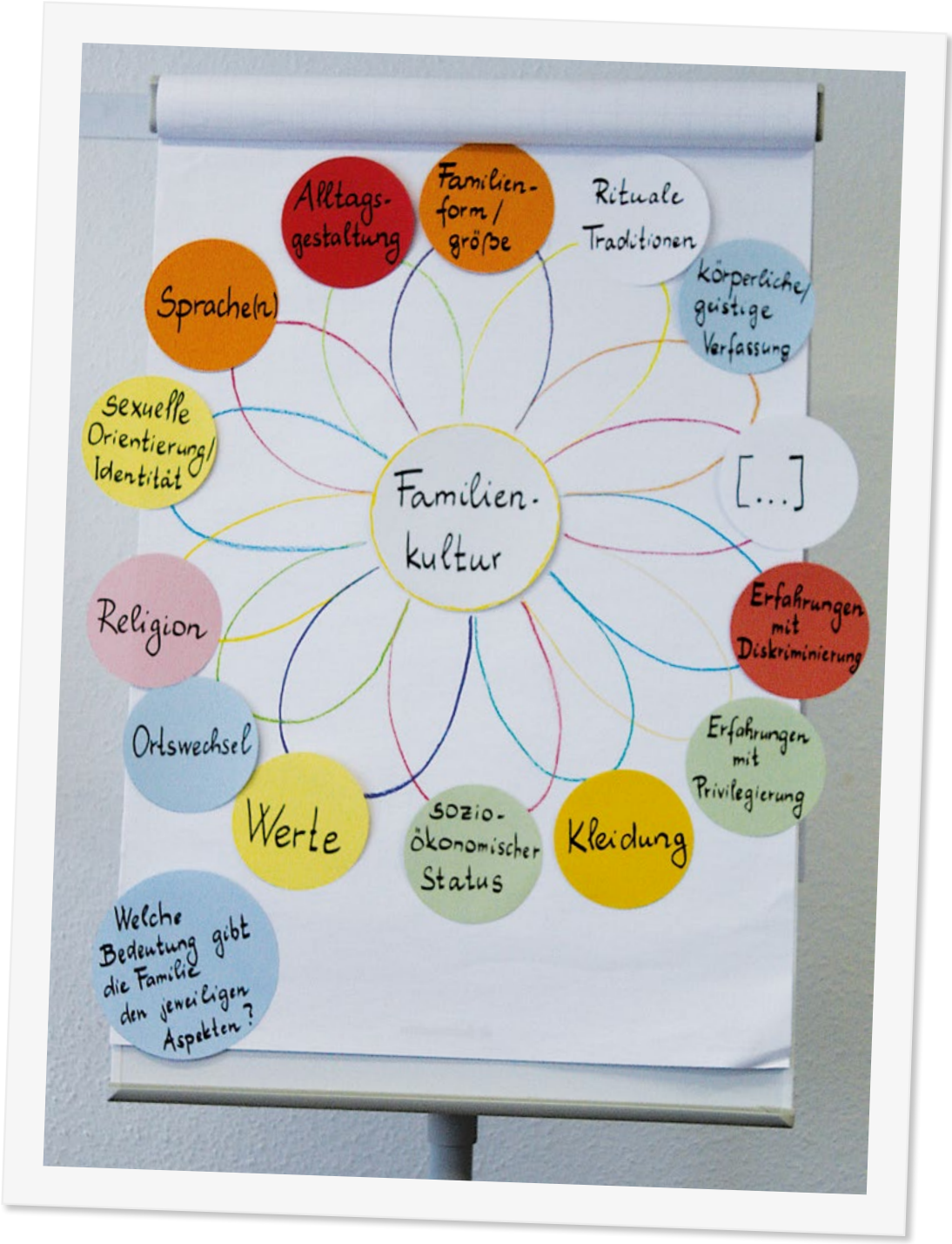
Darüber hinaus ist die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff zentral. Häufig wird er in einem eingeengten Verständnis verwendet, an Nationalität gekoppelt oder mit Religionszugehörigkeiten gleichgesetzt. Auf diese Weise wird Kultur als ein statisches Gebilde, als homogen und unveränderlich begriffen. Mit diesem starren Kulturbegriff ist das Problem verbunden, dass die einzelnen Menschen in ihrer Individualität und Gruppen in ihrer Vielfalt nicht mehr wahrgenommen werden. Mit der Reduzierung von Individuen auf ihre nationale Herkunft oder ethnische Zugehörigkeit wird ausgeblendet, dass sich Menschen selbstverständlich in unterschiedlichen Orientierungssystemen bewegen und diese (un)bewusst mitgestalten (vgl. Bostancı & Bovha 2018), und dass sich kulturelle Praktiken aufgrund neuer Begebenheiten, Einflüsse und Einsichten fortwährend verändern. In der Verengung des Kulturbegriffs auf die nationale Herkunft entsteht zudem ein stereotypes Bild von Menschen(gruppen). Menschen und ihre Handlungen werden vereinheitlicht und es werden homogene Einheiten konstruiert. Die konstruierte Gruppe wird als anders bezeichnet und in der Folge auch anders behandelt. Dieser Prozess wird als ‚VerAnderung' (vgl. Reuter 2002) bezeichnet. Er drückt den Vorgang der Bezeichnung und Ausgrenzung von Gruppen aus. Gleichzeitig wird das ‚Eigene', ein ‚Wir', konstruiert. Dieses ‚Wir' ist zwar oft uneindeutig, aber es entspricht immerhin dem, was als ‚normal' bezeichnet wird, schafft Vertrautheit und die Sicherheit, auf der ‚richtigen' Seite zu stehen. Mit VerAnderung sind Annahmen und Bewer-

tungen verbunden. Das ‚kulturell' ‚Andere' wird als negativ oder minderwertig bezeichnet und dargestellt (vgl. Bostancı & İkiz 2013, S. 50). Das ist der Fall, wenn zum Beispiel der ‚türkischen Familie' zugeschrieben wird, sie sei rückständig und nicht bereit, sich den deutschen Verhältnissen anzupassen. Bezugspunkt für die Bewertung ist dabei das ‚kulturell' ‚Eigene', das wiederum selbst eine Konstruktion ist.

In Anlehnung an die Cultural Studies (vgl. Leiprecht 2012) wird Kultur als ein *„Repertoire von Bedeutungsmustern und Zeichensystemen (Werte, Normen, Bräuche und andere Verhaltensregeln, allgemeine Wissensbestände und ‚Selbstverständlichkeiten', Traditionen, Rituale, Routinen, Glaubensvorstellungen, Mythen (...)), über das Gruppen oder Gesellschaften verfügen"* definiert (Leiprecht 2004, S. 16, zitiert nach Bostancı & İkiz 2013, S. 37). Was die Kultur von Menschen und Gruppen ausmacht, ist also sehr viel differenzierter, komplexer und flexibler, als es die Verengung auf die nationale Herkunft hergibt.

Um den Blick zu weiten und für die Wahrnehmung der unendlichen Vielfaltsaspekte zu öffnen, wird im Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung der Begriff der ‚Familienkultur' verwendet. In Anlehnung an Petra Wagner (2014) wird unter Familienkultur das jeweils einzigartige Mosaik aus Gewohnheiten, Werten, Normen, Deutungsmustern, Traditionen und Perspektiven einer Familie verstanden, in das auch ihre Erfahrungen mit geografischer Herkunft, Sprache(n), körperlicher und geistiger Verfasstheit, Geschlechtsidentität, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse, mit dem Wechsel des Lebensorts, Diskriminierung oder Privilegierung eingehen. In einer Kita kommen Familien zusammen, die ihre jeweiligen Familienkulturen mitbringen. Unter dem nationalkulturellen Blick scheinen sich zwei Familien mit einem deutschen, weißen, großstädtischen Hintergrund nicht zu unterscheiden. Werden sie jedoch mit dem Verständnis von Familienkultur betrachtet, kann wahrgenommen werden, dass sie sich möglicherweise kulturell erheblich unterscheiden, etwa in ihren Lebensstilen, ihren politischen Ansichten, in ihrer Kindererziehung, in ihren Lebensprämissen, in den Essgewohnheiten und den dazugehörigen Ritualen.

Das gilt auch für die Menschen, die mit Kindern arbeiten. Jede Institution, auch eine Kita, lebt eine bestimmte Kultur, die durch die Familienkulturen der in ihr Arbeitenden, durch gesellschaftliche Vorstellungen von dem, was Erziehung und Bildung bedeuten, durch fachliche Wissensbestände und Werte bestimmt ist.


Familien-kultur
Alltags-gestaltung
Familien-form / größe
Rituale Traditionen
körperliche/ geistige Verfassung
[...]
Erfahrungen mit Diskriminierung
Erfahrungen mit Privilegierung
Kleidung
sozio-ökonomischer Status
Werte
Ortswechsel
Religion
sexuelle Orientierung/ Identität
Sprache(n)
Welche Bedeutung gibt die Familie den jeweiligen Aspekten?

# Praktische Übung: ‚Meine Bezugsgruppen'[30]

## Einführung

Diese Übung lädt dazu ein, über einen Aspekt eingehender zu reflektieren, der die Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Eltern beeinflusst und somit auch das Wohlbefinden der Kinder in der Kita: Die Bedeutung der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Bezugsgruppen. Hintergrund dieser Reflexion ist das Verständnis von Identität, das dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung zugrunde liegt.

Die Identität – also die Unverwechselbarkeit einer Person – umfasst zum einen die Ich-Identität als Wahrnehmung der eigenen individuellen Besonderheiten und das Bewusstsein der eigenen Existenz. Ein weiterer bestimmender Faktor für die als ‚Selbst' erlebte innere Einheit eines Menschen ist die soziale Identität, die Einbindung in soziale Gruppen und die Gesellschaft (vgl. Derman-Sparks & Olson Edwards 2010, S. 12). In diesem Zusammenhang wird von Bezugsgruppen-Identitäten gesprochen. Jeder Mensch formt die Vorstellung von sich selbst auch in und durch Bezugsgruppen, denen er*sie angehört – das können selbst gewählte und zugeschriebene Bezugsgruppen sein. Die erste und wichtigste Bezugsgruppe für ein Kind ist in der Regel seine Familie (in einem erweiterten Verständnis von Familie, deren Mitglieder füreinander sorgen, unabhängig davon, ob eine Verwandtschaft besteht). Die soziale Identität der Familienmitglieder wird dabei gleichfalls durch ihre Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Gruppen und Zuweisungen zu Gruppenkategorien bestimmt.

Bezugsgruppen bilden also einen Teil menschlicher Identität. Menschen können sich bestimmten Gruppen zugehörig fühlen, oder ihnen wird eine Gruppenzugehörigkeit zugeschrieben aufgrund von (vermeintlichen) Gemeinsamkeiten von Identitätsaspekten wie soziale oder geografische Herkunft, Beruf, Familienkonstellation oder politische Einstellung. Es gibt Gruppen, denen man sich gerne zugehörig fühlt; es gibt Gruppen, denen man zwar aufgrund von Gemeinsamkeiten zugehört, die man aber für sich ablehnt und denen man sich daher nicht zugehörig fühlt oder nicht zugehörig fühlen möchte. Das kann auch von der gesellschaftlichen Anerkennung oder Ablehnung der jeweiligen Bezugsgruppe beeinflusst sein.

Wird die Bezugsgruppe ‚Familie' in der Kita nicht anerkannt oder sogar diskriminiert, kann das das Selbstbild des Kindes in schädigender Weise beeinflussen. Das Kind nimmt genau wahr, ob seine Eltern geachtet oder belächelt werden, ob die Pädagog*innen sie freudig begrüßen oder erleichtert sind, wenn sie die Kita verlassen haben. Daraus zieht es Schlussfolgerungen über die Bewertung der eigenen Person.

30 Diese Übung ist beschrieben in: ISTA/Fachstelle Kinderwelten 2018, S. 129.

Um zu einem tieferen Verständnis zu kommen, wie sich Reaktionen aus dem Umfeld auf die eigene Bezugsgruppe und das eigene Empfinden auswirken, soll die Übung dazu einladen, alle Facetten der Bezugsgruppenzugehörigkeit zu betrachten. Gleichzeitig soll ergründet werden, welche Erfahrungen die jeweilige zugeschriebene oder nicht zugeschriebene Zugehörigkeit zu einer Bezugsgruppe mit sich bringt. Die Betrachtung der Gruppen im Zusammenhang mit ihrer gesellschaftlichen Anerkennung ist dabei eine besondere Herausforderung.

## Schwerpunkte

- Die eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeiten reflektieren
- Erkennen, dass diese mit der gesellschaftlichen Position verwoben sind
- Über die Gefahren von Fremdzuschreibung reflektieren
- Machtverhältnisse im Zusammenhang mit der Bezugsgruppenzugehörigkeit wahrnehmen

## Materialien

- Das Arbeitsblatt ‚Meine Bezugsgruppen im Überblick' für jede*n Teilnehmende*n; das Arbeitsblatt ‚Meine Bezugsgruppe' für jede Kleingruppe
- Stifte und Blätter für eigene Notizen; Moderationskarten und Marker, Packpapier oder Flipchartpapier

## Zeit

- Insgesamt: 2 Stunden
- Einführung im Plenum: 10 Minuten
- Beschreibung eigener Bezugsgruppen, Einzelarbeit: 10 Minuten
- Thematische Kleingruppenbildung im Plenum: 20 Minuten
- Erfahrungsaustausch über Bezugsgruppen in Kleingruppen: 30 Minuten
- Erfahrungsbericht im Plenum: 50 Minuten

## Ablauf

### Einführung

Erläutern Sie die Inhalte, die Absichten und einzelnen Phasen der Übung. Dabei können Sie sich auf den Einführungstext stützen.

Bereiten Sie die Teilnehmenden darauf vor, dass sie sich nun in Einzelarbeit der eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeiten bewusst werden. Teilen Sie das Arbeitsblatt ‚Meine Bezugsgruppen im Überblick' aus und erläutern Sie den nächsten Arbeitsschritt. Hier geht es darum, die eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeiten auf das Arbeitsblatt zu schreiben. Weisen Sie die Teilnehmenden darauf hin, dass das Blatt nicht vollständig ausgefüllt sein muss und die Informationen nicht mit den anderen Teilnehmenden geteilt werden müssen: Das Arbeitsblatt ist nur für den persönlichen Gebrauch bestimmt.

Zum besseren Verständnis der Aufgaben und des Begriffes ‚Bezugsgruppe' können Sie persönliche Beispiele Ihrer eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeiten einbringen. Häufig taucht die Frage auf, ob die Teilnehmenden nur Bezugsgruppen notieren sollen, denen sie sich im positiven Sinne zugehörig fühlen, oder auch solche, die sie für sich ablehnen. Es sollen für beide Gruppen Beispiele gefunden werden.

Je nachdem, welchen Gruppen sie sich zuordnen, kann die Methode die Teilnehmenden unterschiedlich stark berühren. Machen Sie sie darauf aufmerksam, für sich selbst zu sorgen und nur das preiszugeben, was sie wirklich preisgeben wollen.

### Beschreibung eigener Bezugsgruppen – Einzelarbeit

Jetzt ist eine ruhige Arbeitsphase vorgesehen, in der die Teilnehmenden sich konzentriert mit dem Arbeitsblatt beschäftigen.

### Thematische Kleingruppenbildung

Der folgende Prozess verläuft in mehreren Etappen. Es ist sinnvoll, die Beteiligten darauf aufmerksam zu machen, dass er etwas Geduld erfordert.

Bitten Sie die Teilnehmenden, zwei Bezugsgruppen zu nennen, die für sie im Moment bedeutsam sind. Sie können sich dabei auf die Arbeitsblätter aus der vorherigen Phase stützen und überlegen, über welche Gruppe sie sich jetzt in einer Kleingruppe intensiver austauschen möchten. Folgende Frage kann in dieser Phase unterstützend wirken:

- Welche Bezugsgruppe ist für mich gerade aktuell und zu welcher will ich jetzt arbeiten?

Die Teilnehmenden benennen der Reihe nach zwei Bezugsgruppen; Sie visualisieren diese auf einem Flipchart.

Es kommt vor, dass die Teilnehmenden bei der Kleingruppenbildung Bezugsgruppen benennen, die nicht konstant sind oder keine gesellschaftliche Relevanz haben; dadurch kann die Methode oberflächlich werden. Daher ist es wichtig, dass Sie sie auch in die-

ser Phase darauf aufmerksam machen, dass es um Bezugsgruppen geht, die einen gesellschaftlichen Bezug haben und in denen eine vertiefte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bewertungen möglich ist. Begründen Sie gegebenenfalls in achtsamer Form, warum diese oder jene Bezugsgruppe wegfällt: Die Gruppe der Optimist*innen beispielsweise ist mit keiner bestimmten gesellschaftlichen Position verbunden. Seien Sie jedoch mit Beispielen vorsichtig, denn die Erfahrungen, die hinsichtlich Bezugsgruppen gesammelt werden können, sind unterschiedlich; auch sollte hier nicht verallgemeinert werden.

Dann erfolgt eine engere Auswahlphase: Bitten Sie die Teilnehmenden nun, auf dem Flipchart die Bezugsgruppe auszuwählen, zu der sie im Moment arbeiten möchten. Sie haben dafür zwei Punkte, mit denen sie die jeweiligen Bezugsgruppennamen markieren. Es entsteht so eine begrenzte Anzahl von Bezugsgruppen, die nun zur Auswahl stehen. Laden Sie die dann dazu ein, sich einer der Bezugsgruppen zuzuordnen und sich dabei in Kleingruppen zusammenzufinden, die nicht mehr als sechs Personen umfassen. Sollte sich eine größere Gruppe für dieselbe Bezugsgruppe entscheiden, schlagen Sie vor, die Gruppe zu teilen.

Vor der Kleingruppenbildung können Sie die Fragen für die nächste Phase erläutern (die Fragen befinden sich auf dem Arbeitsblatt ‚Meine Bezugsgruppe'), damit die Teilnehmenden wissen, wie es weitergeht. Das kann für einige von ihnen hilfreich sein, damit sie sich besser für eine Zugehörigkeit entscheiden können, was wiederum den Prozess der Kleingruppenbildung unterstützt. Falls Fragen entstehen, können Sie diese gleich beantworten.

Achten Sie darauf, dass sich alle Teilnehmenden für eine Kleingruppe entschieden haben, bevor diese mit dem Austausch beginnen.

### Erfahrungsaustausch in Kleingruppen

Bitten Sie die Kleingruppen, mit dem Arbeitsblatt ‚Meine Bezugsgruppe' in die Gruppenarbeit zu gehen und sich anhand der Fragen über die Bezugsgruppenzugehörigkeit auszutauschen.

Machen Sie die Kleingruppen darauf aufmerksam, dass sie sich gegen Ende der zehn Minuten Zeit nehmen, um sich zu einigen, welche Erkenntnisse aus ihrem Austausch festgehalten und im Plenum vorgestellt werden sollen. Auch hier bitten Sie die Teilnehmenden, selbst zu entscheiden, wie viel sie von ihren Erfahrungen und Erzählungen preisgeben wollen.

## Erfahrungsbericht im Plenum

Bitten Sie die Kleingruppen, im Plenum ihre Erkenntnisse und Erfahrungen sowie Besonderheiten aus dem Gespräch über die von ihnen ausgewählte Bezugsgruppe kurz vorzustellen.

Anschließend geht es darum, mit der Gruppe ins Gespräch zu kommen und deutlich zu machen, dass Menschen aufgrund ihrer Bezugsgruppenzugehörigkeiten unterschiedliche Erfahrungen machen, die mit gesellschaftlichen Bewertungen sowie Macht- und Dominanzverhältnissen verknüpft sind. Gesellschaftliche Anerkennung beziehungsweise Ablehnung können Stereotypisierungen oder gar Unterschiede herstellen, die mit Vorurteilen oder (Fremd-)Zuschreibungen einhergehen. Das alles kann zu Benachteiligungen, Ungleichbehandlungen oder diskriminierenden Handlungen führen.

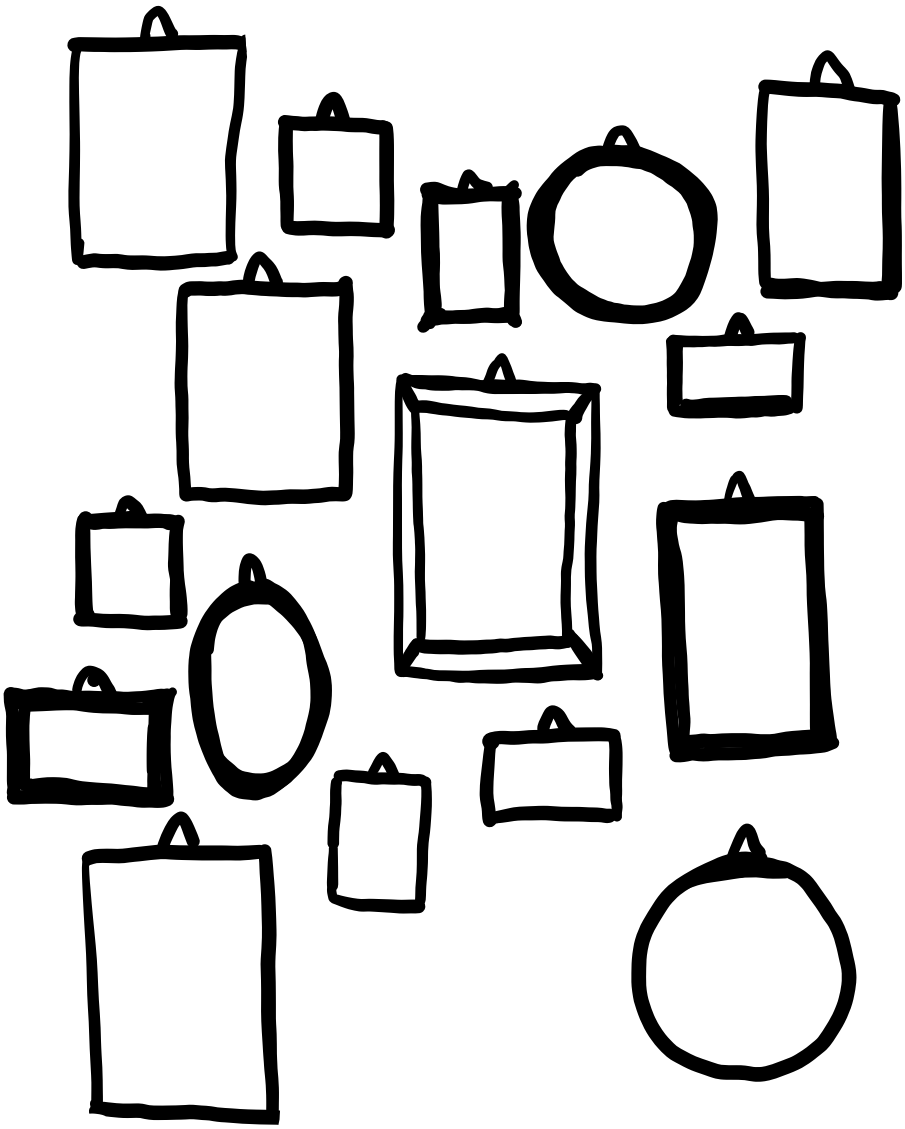
In dieser Phase haben Sie die Aufgabe, das Plenum inhaltlich zu begleiten, bezüglich der gesellschaftlichen Machtverhältnisse in der Zusammenarbeit mit Eltern und der Verwobenheit mit den eigenen gesellschaftlichen Positionierungen, ebenso in Bezug auf offene oder versteckte Verallgemeinerungen, Vorurteile, Stereotypisierungen oder Fremdzuschreibungen.

Arbeitsblatt

## Meine Bezugsgruppen im Überblick

Schreiben Sie Ihren Namen in das Bild in der Mitte.

Welchen Gruppen gehören Sie an? Notieren Sie sie bitte auf dem Arbeitsblatt



Welche Bezugsgruppe ist für Sie hier und heute besonders wichtig?
Welcher Bezugsgruppe fühlen Sie sich besonders zugehörig?

Arbeitsblatt

## Meine Bezugsgruppe

Tauschen Sie sich bitte über die folgenden Fragen aus:

- Welche Besonderheiten hat Ihre Bezugsgruppe?
- Was gefällt Ihnen daran, Mitglied dieser Gruppe zu sein? Warum?
- Was gefällt Ihnen nicht daran, Mitglied dieser Gruppe zu sein? Woran liegt das?
- Welche Bemerkungen über Ihre Bezugsgruppe möchten Sie nie wieder hören?
- Wie sollen andere Menschen Ihre Gruppe behandeln?

Bitte halten Sie die Erkenntnisse, Erfahrungen und Besonderheiten, auf die Sie dabei stoßen, auf den Moderationskarten fest; sie werden dann im Plenum vorgestellt.

Gehen Sie achtsam miteinander um; jede teilnehmende Person entscheidet selbst, wie viel sie von sich selbst preisgeben will. Hier soll niemand ausgefragt werden.

# Praktische Übung: Familienspiel[31]

## Einführung

Vorurteile beeinflussen unsere Wahrnehmung von Menschen. Das kann sich auf die Zusammenarbeit mit Familien auswirken, wenn ausgehend von einzelnen tatsächlichen oder zugeschriebenen Merkmalen weitere Vorannahmen getätigt werden.

Diese Übung kann eine gute Unterstützung sein, um sich auf eine etwas ‚spielerische' Art eigener Bilder bewusst zu werden. Eine Gefahr besteht darin, dass sich Teilnehmende bloßgestellt fühlen und Widerstand entwickeln. Anderen hingegen widerstrebt die Reproduktion von vorurteilsgenerierten Bildern. Daher ist es wichtig, in den einführenden Worten die Absicht der Übung transparent zu machen und die Teilnehmenden dazu einzuladen, sich gemeinsam auf diese Gratwanderung zu begeben.

## Schwerpunkte

- Bewusstwerden eigener Vorurteile in Bezug auf Familien
- Reflexion gesellschaftlicher Normen in Bezug auf Familien
- Sichtbarmachen vielfältiger Familienformen und -kulturen

## Materialien und Vorbereitung

- Familienspiel – Quelle siehe Verwendete und weiterführende Literatur, S. 97

## Zeit

- Insgesamt: 1 Stunde 15 Minuten
- Einführung, Verteilung der Karten: 10 Minuten
- Reflexion zur Kinderkarte, Einzelarbeit und Zweiergruppen, Plenum: 30 Minuten
- Reflexion zur Familienkarte, Zweiergruppen, Plenum: 20 Minuten
- Auswertung: 15 Minuten

31 Diese Übung ist beschrieben in: ISTA/Fachstelle Kinderwelten 2018, S. 111.

## Ablauf

### Einführung, Verteilung der Karten

Weisen Sie zu Beginn darauf hin, dass es in dieser Übung darum geht, sich mit eigenen Familienbildern und verinnerlichten Vorstellungen von ‚normalen Familien' auseinanderzusetzen. Teilen Sie den Teilnehmenden mit, dass diese Bilder im Rahmen der Übung zunächst reproduziert, später jedoch aufgelöst werden. Davon ausgehend, dass es unmöglich ist, nicht von gesellschaftlichen Normen geprägt zu werden, ist es nicht die Absicht, Menschen vorzuführen, sondern eigene Vorurteile aufzuspüren, um einen bewussten Umgang mit ihnen zu entwickeln.

Anschließend teilen Sie entweder eine Kinderkarte pro Teilnehmer*in aus, oder Sie legen die Karten offen aus, sodass sie selbst gewählt werden können.

### Reflexion zur Kinderkarte

Die Teilnehmenden betrachten ihre Karte genau. Sie werden eingeladen, Phantasien zu folgenden Fragen zu entwickeln:
- Wie lebt dieses Kind?
- Mit wem lebt es zusammen?
- Wie sieht sein Zuhause aus?
- Was macht es gern?
- Was macht es mit seinen Eltern?
- (Optional: Wie sieht sein weiterer Bildungsweg aus?)

Die Fragen können zuvor auf ein Flipchart geschrieben werden.

Im Anschluss stellen die Teilnehmenden ihr imaginäres Kind in Zweiergruppen dem*der jeweiligen Sitznachbarn*Sitznachbarin vor. (10 Minuten)
Je nach Gruppengröße erzählen nun Einzelne oder alle in der Runde kurz von dem Kind auf ihrer Karte.

Nachfragen können sein:
- Warum haben Sie dieses Kind ausgewählt?
- Wie kommen Sie darauf, dass es Eigenschaft X haben könnte?
- Erinnert es Sie an ein Ihnen bekanntes Kind oder haben Sie andere Assoziationen?

### Reflexion zur Familienkarte

Die Familienkarten werden offen ausgelegt. Alle suchen die zu ihrer Kinderkarte passende Karte. In denselben Zweierkonstellationen wie zuvor tauschen sich die Teilnehmenden anschließend darüber aus, ob etwas an der abgebildeten Familie überrascht und ob das die vorangegangenen Annahmen infrage stellt.

Einige oder alle stellen ihre Familienkarten vor und berichten, was sie überrascht hat und in welchen Annahmen sie sich bestätigt fühlen. Es kann vorkommen, dass an dieser Stelle neue, auf Vorurteilen basierende Vermutungen über die Familien angestellt werden. Ein Verweis auf die Überraschung im vorhergehenden Schritt kann dabei unterstützen, das infrage zu stellen.

### Auswertung, Praxisübertrag

Zum Abschluss folgt ein Austausch in der Runde zu den folgenden Fragen:
- Ist es mir leicht- oder schwergefallen, Vorstellungen zu entwickeln? Warum?
- Worauf basieren meine Annahmen?
- Wo findet sich dieses Thema im beruflichen Alltag wieder? Wie gehen wir damit um?

## Verwendete und weiterführende Literatur


- Azun, Serap (2010): Das Familienspiel. Weimar/Berlin: Verlag Das Netz in Kooperation mit ISTA Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten.
- Bostancı, Seyran & Bovha, Cvetka (2018): Warum es wichtig ist, den Kulturbegriff zu reflektieren. In: ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.): Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Berlin: WAMIKI., S. 44-48.
- Bostancı, Seyran & İkiz, Dilek (2013): Schule in der Migrationsgesellschaft. Von den Defiziten der Migrationsanderen zu den Defiziten der Bildungsinstitutionen, Master-Thesis an der Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät III, Institut für Sozialwissenschaften (unveröffentlicht).
- Derman-Sparks, Louise & Olsen Edwards, Julie (2010): Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves. Washington, DC: NAEYC.
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis, Band 1: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: WAMIKI.
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2018): Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Berlin: WAMIKI.

- Jungen, Anja (2013): Dialog schaffen. Wünsche und Erwartungen von Eltern afghanischer Herkunft an das frühkindliche Bildungssystem. Berlin: ISTA. Im Internet auf: https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/ista%20pdf/Bericht_Dialog%20schaffen_Studie_final.pdf.
- Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – Was ist das eigentlich? Universität Oldenburg: Arbeitspapiere des IBKM. Im Internet auf: https://uol.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/Kulturtextveroeffentl..pdf.
- Leiprecht, Rudolf (2012): Sozialisation in der Migrationsgesellschaft und die Frage nach der Kultur. Im Internet auf: http://bpb.de/apuz/150614/sozialisation-und-kultur?p=all (Zugriff am 20.12.2016).
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Ogette, Tupoka (2018): Exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. 4. Aufl., Münster: Unrast Verlag.
- Preissing, Christa & Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. 1. Aufl., Verlag Herder.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur'. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, Friedrich & Rüsen, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Band III: Themen und Tendenzen. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld: Transcript.
- Richter, Sandra (2016): Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Kita. Berlin: Cornelsen.
- Thomauske, Nathalie (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Tobin, Joseph; Keys Adair, Jennifer & Arzubiaga, Angela E. (2013): Children Crossing Borders: Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool. New York: Russell Sage Foundation.
- Tobin, Joseph (Hrsg.) (2016): Preschool and Im/migrants in Five Countries. England, France, Germany, Italy and United States of America. Brüssel: P.I.E. Peter Lang.
- Wagner, Petra (2014): Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben, Berlin: Cornelsen.

# Dialoggruppen in der Praxis

## Verständnis von Dialoggruppe

In den Fortbildungen wird gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften nach Wegen gesucht, wie der dialogische Ansatz für die Praxis nutzbar gemacht werden kann. Dabei wird auf Erfahrungen, Erkenntnissen und Anregungen aus anderen Projekten zurückgegriffen, die die Methode der Dialogrunden in ihrer Arbeit verwenden, mit der Absicht, Eltern im gleichwertigen Dialog zu erreichen.[32]

Im Kontext von ‚Dialog schaffen' wird der Begriff der Dialoggruppe verwendet. Darunter wird eine Gruppe von Menschen verstanden, die sich zu einer Dialogrunde zusammenfinden. In dieser Runde wird nach den Prinzipien des Dialogs kommuniziert (vgl. das Kapitel ‚Eltern und pädagogische Fachkräfte im Dialog'). Die Teilnehmenden sitzen in einem Kreis. Eine Person moderiert den Dialog, ist verantwortlich für den Rahmen und bringt sich dabei selbst mit eigenen Beiträgen ein. Der Zuwachs an Einsichten und Erkenntnissen erfolgt durch die Grundhaltung, dass jede*r Beteiligte einen wichtigen Beitrag einbringen kann. Bedeutsam ist hierbei, dass Denken und Fühlen als eine Einheit verstanden werden, wie es eine Pädagogin beschreibt: *„Es ist ein neuer Weg, sich einem Thema zu öffnen und nachzuspüren, was es mit mir macht"* (pädagogische Fachkraft, Hamburg). Eine Dialoggruppe stellt somit eine unerschöpfliche Quelle von Vielfalt an Standpunkten, Einstellungen, Erfahrungen und Gefühlen dar.

32 Vgl. Manitonquat 2008; Schopp 2006; Müller et al. 2015; www.elternchance.de; www.stadtteilmuetter.de.

# Absichten und Ziele einer Dialoggruppe

Die Absichten und Ziele einer Dialoggruppe können wie folgt dargestellt werden:

## Austausch

Die Dialoggruppe ist zunächst einmal ein Raum, in dem die Beteiligten ihre Erfahrungen, Gefühle, Gedanken und Ansichten einbringen und mit den anderen teilen. Es kommt so zu einem Austausch, ohne dass die Beiträge beurteilt werden. Das wird auch von den Teilnehmenden bestätigt:

> *„Das war eine sehr intensive Runde und ich habe sehr viel erfahren."*
> *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

> *„Alle haben sehr offen und persönlich von ihren Erfahrungen gesprochen."*
> *(Mutter, Berlin)*

## Zuhören

In der Dialoggruppe kommt es auf das Zuhören an. Diejenigen, die sich äußern, sollen die Gewissheit haben, von den anderen gehört zu werden. Die Beteiligten versuchen, mit aller Aufmerksamkeit und Anteilnahme bei der Person, die spricht, zu sein, und dem Impuls zu widerstehen, sofort zu reagieren oder eigenen Gedanken zu dem Gesagten nachzuhängen. Sich zurückzunehmen, stellt für viele eine Herausforderung dar. Gleichzeitig kann es aber auch entlasten, wenn sich die Beteiligten zunächst nur auf das Hören konzentrieren. Sie können das Gehörte besser wahrnehmen und wirken lassen, anstatt sofort passende Antworten vorzubereiten:

*„Es war eine neue Erfahrung, mich selbst zurückzunehmen, nicht gleich zu reagieren, loszulassen.“ (pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

*„Man muss nicht auf direkte Fragen reagieren, erst mal nur zuhören.“ (pädagogische Fachkraft, Berlin)*

## Verständnis

Wenn die Beteiligten einer Dialoggruppe einander aufmerksam zuhören und in der Lage sind, sich authentisch zu äußern, beginnen sie, Empathie füreinander zu entwickeln und sich für die Perspektiven der anderen zu öffnen. Durch die Möglichkeit, Verständnis für andere Sichtweisen zu entwickeln, weitet sich der Erfahrungshorizont jeder einzelnen Person sowie der Gruppe. Neue Einsichten tauchen auf, die den Blick auf die Welt erweitern:

*„Ich habe viel über die Hintergründe einer Familie erfahren. Wir urteilen sehr oft über die Eltern und maßen uns an, es besser zu wissen. Doch oft kennen wir nicht die Beweggründe der Familien.“ (pädagogische Fachkraft, Berlin)*

*„Eigentlich bin ich mit Ängsten hierhergekommen. Ich dachte, ob meine Deutschkenntnisse dafür ausreichen würden, wie reagieren die anderen Menschen, wenn ich was falsch ausspreche? Aber diese Runde habe ich echt toll gefunden. Wir konnten uns richtig gut äußern, hörten uns zu und haben verstanden.“ (Mutter, Hamburg)*

## Kennenlernen

In der Dialoggruppe kommen Personen zusammen, die sich nicht unbedingt im Voraus gut kennen. In einer Einrichtung trifft das auch auf Eltern zu, die oft untereinander nicht viel Kontakt haben. Die Dialoggruppe bietet eine Chance, die anderen besser und näher kennenzulernen:

> *„Wir kennen uns jetzt nicht so untereinander und so fand ich das echt schön, dass jeder so von sich erzählt hat, von seinen Erfahrungen.“* *(pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

> *„Man lernt andere Eltern besser kennen.“* *(Mutter, Hamburg)*

## Vertrauen

Die Dialoggruppe soll ein Vertrauensraum sein. Am Anfang einer Dialogrunde ist nicht unbedingt zu erwarten, dass die Beteiligten das Vertrauen haben, sich zu öffnen und persönliche Dinge zu offenbaren. Das Vertrauen wächst mit der Erfahrung, angenommen zu werden, so wie jede*r ist, und wertgeschätzt zu werden. Wenn die Beteiligten sich mit der Absicht äußern, sich verständlich zu machen, und zuhören, um zu verstehen, wächst dadurch auch das Vertrauen in der Gruppe:

> *„Also, ich kam mit einem mulmigen Gefühl hierher, vor anderen Leuten einfach so zu reden, war zuerst ein komisches Gefühl. Aber ich fand es super gut, ja, und gerade auch von anderen Eltern auch zu hören, wie das so bei ihnen ist, was sie darüber denken, also ich fand das toll.“* *(Vater, Hamburg)*

> *„Wir haben zu den Eltern eigentlich einen guten Kontakt, aber das war noch mal Öffnen auf einer anderen Schiene.“* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

## Anerkennung

Anerkennung ist eine Folge einer Gesprächskultur, bei der es auf das Wahrnehmen der Perspektiven der anderen und das Verstehen ankommt. Diese Anerkennungskultur zeichnet sich dadurch aus, dass jede Person den Raum hat, sich zu äußern, und erfährt, von den anderen gehört zu werden. Eine Person mit ihrer Sichtweise so anzunehmen, wie sie ist, bedeutet nicht, mit ihrer Sichtweise einverstanden sein zu müssen. Allerdings sollen alle Teilnehmenden sich sicher sein können, dass sie Teil der Gruppe bleiben, auch wenn ihre Äußerungen keinen Anklang finden oder sogar Missfallen erregen (vgl. ‚Unterbrechungen der Dialoggruppe‘, S. 109 f.). Ohne gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung ist ein Dialog nicht möglich:

*„Jeder wurde mit seiner eigenen Persönlichkeit zugelassen.“*
*(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

*„Jeder hat andere Ansichten, die einen selbst zum Nachdenken anregen.“*
*(Mutter, Hamburg)*

## Empowerment

Die Dialoggruppe stärkt die Einzelnen durch die Erfahrung, mit all dem, was sie ausmacht, Teil einer Gruppe zu sein. Durch die Erfahrung des Vertrauens üben die Beteiligten sich darin, ihre Sichtweisen zu äußern, und sie können Fähigkeiten entwickeln, die sie auch in anderen Situationen anwenden können. Das stärkt sie, sich und die eigenen Interessen zu vertreten:

*„Ich habe andere Tagesstrukturen kennengelernt und bekam die Idee, wie ich es selbst umsetzen kann.“ (Mutter, Berlin)*

## Vernetzung

Die Dialoggruppe vermittelt den Beteiligten das Gefühl, dass sie – auch mit ihren Problemen und Sorgen – nicht allein sind. Durch die Regelmäßigkeit der Treffen können neue Kontakte geknüpft werden oder sich sogar neue Freundschaften entwickeln:

*„Man steht nicht allein da mit bestimmten Sachen.“ (Mutter, Berlin)*

*„Es war sehr schön, vor allem, weil ich nur Freunde habe, die keine Kinder haben. Also das war wirklich eine der ersten Runden, wo ich wirklich so im Austausch mit anderen Eltern war.“ (Mutter, Hamburg)*

Um die Dialoggruppe von anderen Gesprächsformaten abzugrenzen, kann es hilfreich sein, zu zeigen, was eine Dialoggruppe nicht erfüllen kann. In einer Dialoggruppe geht es nicht darum, das Wissen im Rahmen eines Vortrags zu präsentieren oder andere zu ‚belehren‘. Gleichfalls steht nicht das Erzielen eines Ergebnisses im Vordergrund einer Dialogrunde. Im Sinne der Ergebnisoffenheit werden in solchen Runden keine Entscheidungen getroffen oder Lösungen für Probleme gesucht. Das führt dazu, dass sich die Beteiligten auf ihre eigenen Gedanken konzentrieren und die Ansichten der anderen bewusster wahrnehmen können:

*„Ich durfte laut denken, weil die Dialoggruppe ergebnissoffen war.“*
*(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

*„Ich war während der Dialoggruppe total ruhig und entspannt, obwohl ich sonst nicht so bin. Sonst bin ich aufgeregt, weil wir immer am Ende der Diskussion ein Ergebnis brauchen.“ (pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

# Wie werden Dialoggruppen gestaltet?

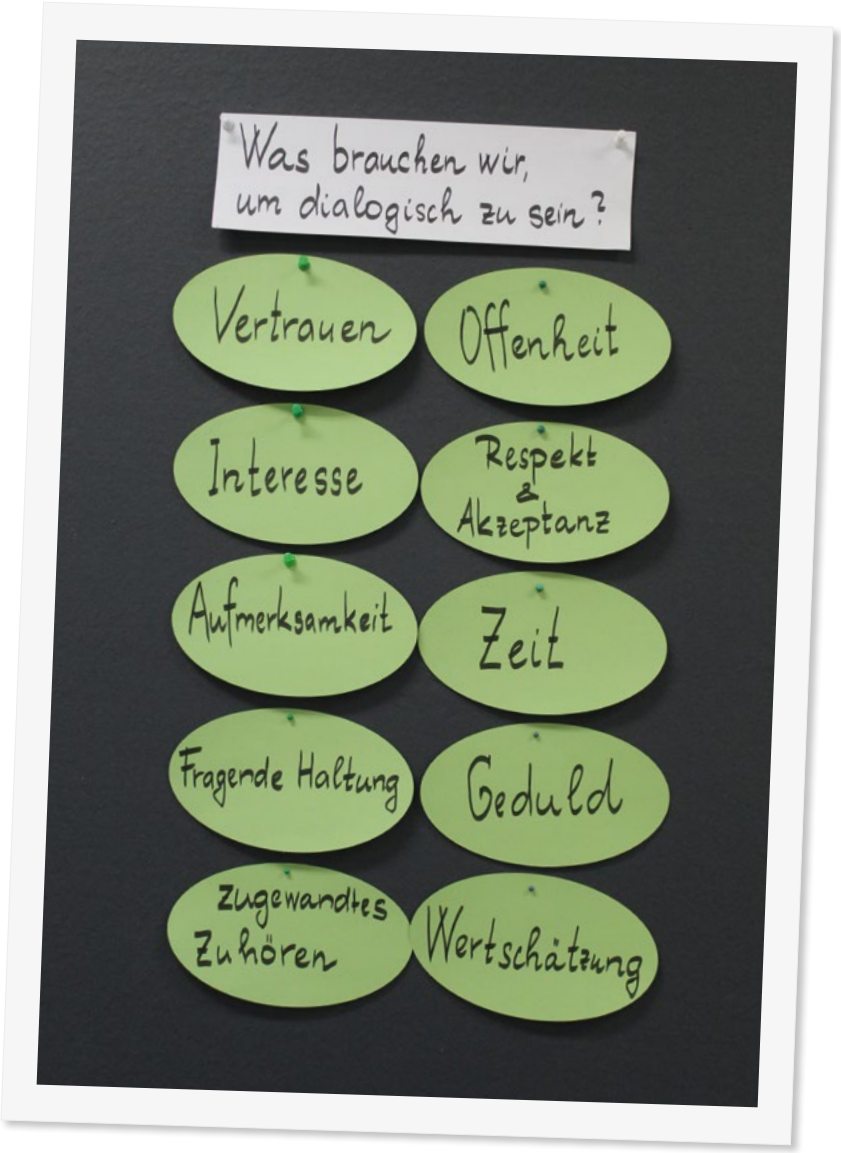
## Einführung in die Dialoggruppe

Dialoggruppen sind in der Kita vielfältig einsetzbar. Sie können mit Eltern, mit pädagogischen Fachkräften im Team oder auch mit Kindern durchgeführt werden. Die an der Dialoggruppe Beteiligten sitzen in einem Kreis. Die Person, die die Runde moderiert, stellt mit Hilfe von Karteikarten vor, auf welches Verständnis von Dialog sie sich stützt, und worauf es bei der Durchführung ankommt (vgl. auch ‚Zum Verständnis des Dialogs‘, S.12 f.). Es kommt auf die Teilnehmenden der Dialoggruppe an, wie ausführlich die Grundsätze des Dialogs behandelt werden.

Die einzelnen Begriffe werden erklärt und allen wird die Möglichkeit gegeben, direkt Fragen zu stellen. Dies trifft insbesondere zu, wenn eine Dialoggruppe mit pädagogischen Fachkräften durchgeführt wird. Es ist wichtig, dass Personen, die künftig selbst eine Dialogrunde moderieren werden, diese Grundsätze in ihrer Haltung vertreten. Möglicherweise ist es jedoch nicht sinnvoll, die Begriffe in dieser Ausführlichkeit einer Gruppe von Eltern vorzustellen (vgl. ‚Grundsätze des Dialogs vorstellen‘, S. 115).

Der*die Moderierende weist darauf hin, dass die Aufmerksamkeit aller Beteiligten immer bei der Person sein sollte, die gerade spricht. Es kommt darauf an, die Vielfalt von Sichtweisen, Erfahrungen und Gefühlen sicht- und hörbar werden zu lassen. Wesentlich ist in der Runde das Zuhören und das Nachspüren: Was wird durch eine Äußerung bei mir hervorgerufen? Was taucht auf? Wo spüre ich eine Resonanz in mir, wo einen Widerstand? Die Erfahrungen zeigen, dass die meisten Menschen sehr ergebnisorientiert sind – umso wichtiger ist es, die Ergebnisoffenheit des Dialogs immer wieder zu unterstreichen.

Was ist ein Dialog?
Austausch
Absicht: gemeinsam etwas Neues entwickeln
Gedanken
Dialogisches Sprechen ist ergebnisoffen
Gefühle
Neues Gedankengut entdecken ohne zu überzeugen
Erfahrungen
Fähigkeit des Zuhörens
Weltsichten
Dialogpartner*innen sind gleichwertig
Fragen
wechselseitige Anerkennung
Es geht nicht darum, zu argumentieren
Es geht nicht darum, zu gewinnen, sondern Wissen zu erweitern
Dialog ist keine Diskussion
einander zuhören statt einander zu beurteilen




Bei der Dialogrunde wird ein Gegenstand – zum Beispiel ein Stein oder ein Ball – im Kreis herumgegeben. Die Person, die den Gegenstand in der Hand hält, hat das Wort und die Möglichkeit, das zu sagen, was sie gerade über das Thema oder die Fragestellung denkt, welche Erfahrungen sie damit verbindet, welche Gefühle sie beschäftigen. Sie spricht ausschließlich von sich. Wenn sie ihren Redebeitrag beendet hat, gibt sie den Gegenstand an die neben ihr sitzende Person weiter. Diese kann sich nun äußern, muss es aber nicht, sie kann den Gegenstand auch schweigend weitergeben. Die Beteiligung

an der Dialogrunde ist in jeder Hinsicht freiwillig. Es gibt viele Möglichkeiten, Teil dieses Kreises zu sein – sowohl beim Sprechen als auch beim Zuhören. Da die Erfahrung des ‚Gehörtwerdens' hier so wichtig ist, sollte es nicht unterschätzt werden, wenn die eine oder andere Person lediglich zuhört. Wichtig ist, dass der Gegenstand an jede Person in der Runde weitergereicht wird. Damit wird deutlich, sie hat potentiell das Wort und ist Teil der Runde, wenn auch nicht immer mit einem Redebeitrag. Der Redegegenstand wird mehrmals in der Runde herumgehen, sodass immer die Möglichkeit besteht, in der nächsten Runde etwas zu ergänzen oder überhaupt etwas zu sagen.

Die Teilnehmenden können sich vom Impuls zu Beginn der Runde (zum Beispiel einem Zitat) sowie von den Aussagen der anderen Teilnehmenden inspirieren lassen. Es geht dabei nicht darum, Redebeiträge innerlich im Voraus vorzubereiten, sondern die Gedanken kommen und gehen zu lassen. Jede*r spricht für sich selbst und nicht über andere, es wird nicht argumentiert, sondern eher ‚laut gedacht'. Die Runde bietet einen Raum, in dem die Sichtweisen jeder einzelnen Person präsent sind und jedes Individuum in seiner Einzigartigkeit wahrnehmbar ist. Gleichzeitig ist jede Äußerung ein Teil des Gruppenprozesses, in dem etwas Gemeinsames und damit Neues entsteht.

Wenn die beteiligten Personen keine oder wenige Erfahrungen mit Dialoggruppen haben, ist es vorteilhaft, die Regeln für die Dialoggruppe vorzustellen und gegebenenfalls zu visualisieren:

## Regeln für die Dialoggruppe

- Es spricht nur die Person, die den Gegenstand in der Hand hat.
- Alle anderen hören zu. Sie sind bei der Person, die spricht.
- Die Person, die den Gegenstand in der Hand hat, kann sich äußern, muss es aber nicht.
- Jede Person spricht für sich und nicht über andere.
- Es ist möglich, während der Dialogrunde den Raum zu verlassen.
- Die Teilnehmenden können Schutz von dem*der Moderator*in erwarten.
- Die Dialogrunde ist ein Vertrauensraum. Persönliche Informationen bleiben in der Runde.

## Durchführung der Dialoggruppe

Die moderierende Person gibt einen Impuls in die Runde. Das kann eine Fragestellung, ein Bild, ein Zitat, eine Geschichte oder auch ein Film sein (vgl. ‚Impulse für den Einstieg', S. 116-118). Dann nimmt sie den Gegenstand in die Hand und gibt ihn etwa mit der Frage weiter: *„Nachdem Sie das Zitat gehört haben, was geht Ihnen durch den Kopf? Welche Gefühle sind aufgetaucht?"* Daraufhin gibt sie den Gegenstand der neben ihr sitzenden Person weiter. Die Teilnehmenden äußern nacheinander ihre Gedanken oder geben den Gegenstand weiter, wenn sie gerade nichts sagen möchten. Die moderierende Person nimmt an den Inhalten der Dialogrunde ebenfalls mit Gesprächsbeiträgen teil.
Der Gegenstand kreist so lange, bis das Thema erschöpft ist. Das ist oft daran zu erkennen, dass immer mehr Beteiligte den Gegenstand schweigend weitergeben. Wenn die moderierende Person den Eindruck hat, dass schon alles gesagt wurde, die vorgesehene Zeit abgelaufen ist oder die Teilnehmenden müde werden, gibt sie den Gegenstand noch einmal etwa mit folgenden Worten herum: *„Ich habe den Eindruck, dass wir die Runde langsam beenden können. Ich gebe den Gegenstand noch einmal herum; die Person, die noch etwas sagen möchte, kann dies tun, die anderen können den Gegenstand einfach weitergeben."* Wenn sie dann den Gegenstand wieder in der Hand hält, beendet sie die Runde und legt ihn in die Mitte.

Es ist wichtig, dass sich die moderierende Person mit den Grundsätzen des Dialogs auseinandersetzt und die Regeln für die Dialoggruppe verinnerlicht und vorlebt. Die moderierende Person ist Teil der Runde. Sie kann genauso wie die anderen Beteiligten ihre Sichtweise, ihre Emotionen darlegen, mit ihren Erfahrungen beitragen. Die moderierende Person sollte authentisch bleiben und zu sich stehen – sie wird für die anderen Beteiligten glaubwürdig sein, wenn ihre Gefühle und Gedanken mit dem, was sie äußert, übereinstimmen. Es kann zunächst als schwierig empfunden werden, beide Rollen zu vertreten. Wichtig ist, dass sie ihre Rollen gut trennen kann, einerseits als Moderierende und andererseits als Teilnehmende.

Rolle und Aufgaben der moderierenden Person:

- Sie gibt Orientierung und sorgt für einen geschützten Rahmen, das heißt:
  - Sie trägt dafür Sorge, dass alle Beteiligten der vorgeschlagenen Vorgehensweise folgen.
  - Sie wacht darüber, dass die Teilnehmenden wertschätzend und achtsam miteinander sprechen.
  - Sie achtet darauf, dass niemand Dinge äußert, die andere verletzen könnten.
  - Sie ist dafür aufmerksam, ob sich jemand in der Runde unwohl fühlt, und greift, wenn nötig, unterstützend ein.

- Sie überlegt sich im Vorfeld, wie sie den Anfang und das Ende der Dialogrunde gestalten will.
- Sie stellt kurz und prägnant die Regeln vor und sichert Schutz bei Regelbruch zu.
- Sie achtet auf die Regeln und die Zeit.

## Unterbrechungen der Dialoggruppe

Dialoggruppen verlaufen immer unterschiedlich, und es ist nicht ausgeschlossen, dass es zu Störungen kommt, sodass die Runde besser unterbrochen werden sollte. Das kommt zwar erfahrungsgemäß sehr selten vor, doch sind Personen, die mit der Moderation einer Dialogrunde wenig Erfahrung haben, zuweilen unsicher, wie sie auf Störungen eingehen sollen. Im Folgenden wird anhand einiger Situationen dargestellt, wie die moderierende Person reagieren kann.

### Was ist zu tun, wenn eine Person die Runde verlässt?

Es ist durchaus möglich, dass eine Person die Runde verlässt und für einen Moment oder den Rest der Dialogrunde aus dem Raum geht. Das ist an sich kein Grund zur Beunruhigung. Es kann sein, dass jemand nicht lange sitzen kann oder durch das lange Zuhören ermüdet ist. Es kommt auch vor, dass Teilnehmende sich mit Äußerungen in der Runde schwertun. Empfehlenswert ist, die Möglichkeit, die Dialoggruppe zu verlassen, während der Einführung anzusprechen, damit auch die anderen Beteiligten nicht verunsichert werden.

Sollte die moderierende Person den Eindruck haben, dass ein*e Teilnehmer*in den Raum verlässt, weil er*sie emotional stark belastet ist, dann hat sie die Möglichkeit, die Dialogrunde zu unterbrechen, um sich um diese Person zu kümmern beziehungsweise eine*n andere*n Teilnehmer*in (eventuell eine vertraute Person) darum zu bitten.

## Was passiert, wenn sich Teilnehmende nicht an die Regeln halten?

Wenn zum Beispiel jemand zu lange redet oder etwas Verletzendes sagt, kann die moderierende Person eingreifen und die Dialogrunde unterbrechen. Ein vorbeugender Schutz ist, vorher die Prinzipien und Regeln genau zu erklären. Grundsätzlich wird in der Dialogrunde anerkannt, dass Menschen in ihrer Ausdrucksweise vielfältig sind. Es gibt Menschen, die sich sehr kurz und prägnant ausdrücken oder die zu einem Thema nicht viel sagen möchten; andere drücken sich eher wortreich aus und ergänzen ihren Beitrag mit Beispielen.

Wenn die moderierende Person jedoch den Eindruck hat, dass jemand durch seine*ihre Redebeiträge mehr Raum einnimmt, als es für die anderen Teilnehmenden angenehm ist, kann sie das in dem Moment, in dem der Gegenstand bei ihr ist, auf der Metaebene ansprechen. Hier gibt es zwei Möglichkeiten. Sie kann einfach darauf hinweisen: *„Ich habe den Eindruck, dass in der Gruppe Ungeduld aufkommt, wenn einzelne Redebeiträge sehr lang sind. Ich bitte darum, darauf zu achten, dass alle Beteiligten die Möglichkeit haben, sich in dem uns zur Verfügung stehenden Zeitraum zu äußern.“* Oder – was empfehlenswert ist – sie holt das Feedback der Beteiligten ein: *„Ich habe den Eindruck, dass in der Gruppe Ungeduld aufkommt, wenn einzelne Redebeiträge sehr lang sind. Teilt jemand meine Wahrnehmung?“* Auch eine Verständigung über die Art und Weise der Kommunikation ist ein wichtiger Teil des Prozesses.

Ein anderer Regelbruch könnte vorkommen, wenn ein*e Beteiligte*r sich gegenüber einer anderen anwesenden Person verletzend äußert. Das kann ein Anlass sein, die Runde zu unterbrechen und es sofort anzusprechen: *„Ich möchte jetzt unterbrechen, weil ich den Eindruck habe, dass durch das, was eben gesagt wurde, möglicherweise jemand verletzt ist. Ich gebe zu dieser Frage den Gegenstand herum.“* Die moderierende Person weist an dieser Stelle darauf hin, dass es ihre Rolle ist, alle Beteiligten der Dialogrunde zu schützen. Wenn der Gegenstand zu dieser Frage einmal herumgegangen ist, kann wieder zum ursprünglichen Thema zurückgekehrt werden. Es kann aber auch vorkommen, dass sich durch die Intervention das Thema in eine neue Richtung bewegt. Auch das ist Teil des Prozesses und kann zu einem tieferen Verständnis unter den Beteiligten der Dialoggruppe führen. Die Form der Intervention hängt immer davon ab, welche Dringlichkeit geboten ist, um die*den betreffende*n Beteiligte*n zu schützen.

# Erfahrungen aus den Fortbildungen und der pädagogischen Praxis

## Wie kommt eine Dialoggruppe zustande und wie wird sie durchgeführt?

Die pädagogischen Fachkräfte aus den Fortbildungen haben Dialogrunden in ihren pädagogischen Teams, mit Eltern, in einigen Fällen auch mit Kindern durchgeführt. Im Weiteren wird der Dialog mit Eltern und die Erfahrung, wie solche Dialoggruppen zustande kommen können, im Fokus bleiben.

Es ist sinnvoll, sich während der Vorbereitung darüber klar zu werden, welche Eltern mit einer Dialoggruppe erreicht werden sollen und welche bestehenden Ressourcen dabei genutzt werden können. Die Etablierung einer Dialoggruppe lohnt sich vor allem dann, wenn nicht nur eine einmalige Aktion mit Eltern geplant wird, sondern es um den Aufbau von langfristigen vertrauensvollen Beziehungen mit Eltern, vor allem auch mit Eltern, deren Kinder neu in die Einrichtung kommen, geht. Nicht selten wird dabei ein Prozess angestoßen, in dem die Zusammenarbeit mit Eltern grundlegend überdacht wird.

## Welche Eltern ansprechen?

Die Teilnehmenden aus den Fortbildungen berichten über unterschiedliche Erfahrungen und Strategien bezüglich der Überlegungen, welche Eltern sie ansprechen und wie sie über das Vorhaben informieren wollen. Es ist deutlich, dass es unterschiedliche Kriterien für die Auswahl der Eltern geben kann, besonders wenn die pädagogischen Fachkräfte noch wenig Erfahrung in der Moderation von Dialogrunden haben. Erwägungen können sein, wie vertrauensvoll das Verhältnis zu den Eltern bereits ist oder wie gut die sprachliche Verständigung ist. Transparenz über diese Kriterien ist allen wichtig, gleichzeitig wollen die Pädagog*innen Eltern nicht ausschließen, wenn sie nur einige ausgewählte Eltern zur Dialoggruppe einladen.

Ein Kita-Team stellt beispielsweise ‚Dialog schaffen' und die beabsichtigten Dialoggruppen mit Eltern in der Elternvertreter*innen-Versammlung vor. Die Elternvertreter*innen sind interessiert und tragen die Information in die Gruppen weiter, wo sich weitere interessierte Personen für eine Dialoggruppe finden. Ein anderes Kita-Team wendet sich mit der Einladung zur Teilnahme an einer Dialoggruppe direkt an die Elternvertreter*innen, zu denen bereits ein guter Kontakt besteht. Die Strategien werden folgendermaßen begründet:

> *„Wir haben uns zuerst an den Eltern orientiert, mit denen wir arbeiten. Da haben wir uns ganz bewusst auch die Elternvertreter dazugeholt, damit sie es eben weitertragen, also das war unser Gedanke, dass wir die gerne dabei haben möchten. Es waren auch Hauptelternvertreter und hauptsächlich Eltern, die Deutsch sprachen, aber darunter unterschiedliche Eltern, von den Nationalitäten oder Herkunft her."*
> *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

In einer anderen Einrichtung nutzen die Pädagog*innen das bereits etablierte Format des ‚Elterncafés', zu dem sich interessierte Eltern monatlich in der Kita treffen, um mit den Anwesenden in Kontakt zu treten. Auch eine Kooperation mit dem benachbarten Familienzentrum hat sich gut bewährt – eine Dialoggruppe wird zum Beispiel von den Mitarbeiter*innen des Familienzentrums den Eltern, die sich dort zu einem Familienfrühstück treffen, vorgestellt.

Es ist durchaus gerechtfertigt, zuerst Eltern anzusprechen, zu denen bereits ein guter Kontakt besteht. Solch eine Gruppe kann ein Übungsfeld werden, um sich dann Eltern zuzuwenden, mit denen sich die pädagogischen Fachkräfte einen besseren Kontakt wünschen. Es ist wichtig, sich mit dieser neuen Erfahrung nicht zu überfordern, mit kleinen Schritten zu beginnen, damit die Lust, in dieser Weise zu arbeiten, nicht verlorengeht.

## Wie mit unterschiedlichen Sprachen umgehen?

Viele Teilnehmende machen sich in den Fortbildungen Gedanken, wie sie mit unterschiedlichen Sprachen in der Dialoggruppe umgehen sollen. Es fällt häufig die Entscheidung, für die erste Dialogrunde in der Kita Eltern einzuladen, die Deutsch soweit sprechen und verstehen, dass ein Austausch ohne Sprachmittler*innen möglich ist. Gleichzeitig werden – je nach der Situation in der Kita – unterschiedliche Strategien entwickelt, Eltern einzubeziehen, die sich in Deutsch (noch) nicht fließend ausdrücken können. In einer Kita wird zu der Dialogrunde gezielt eine mehrsprachige Fachkraft eingeladen, die im weiteren Verlauf die Sprachmittlerfunktion für die türkischsprachigen Eltern übernehmen soll:

> *„Eine Erzieherin haben wir ganz bewusst dazu ausgewählt, weil sie auch türkischsprachig ist. Weil wir beim nächsten Mal es wirklich probieren wollen – mit türkischsprachigen Eltern, wo sie dann dolmetscht, dass sie erst mal das System versteht, wie so 'ne Gruppe abläuft. Da haben wir sie gebeten, diesmal dran teilzunehmen."*
> *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

Eine andere Kita startet ihre Dialogrunden nach dem ‚Familienfrühstück', wo es bereits Teil der Gruppenkultur ist, dass sich Eltern gegenseitig sprachlich helfen. Eine große Herausforderung stellen Sprachen dar, die sich sonst weder im Team noch in der Elternschaft wiederfinden. Hier kann es sinnvoll sein, auch Sprachmittler- beziehungsweise Dolmetschdienste (vgl. das Kapitel ‚Sprache(n)') zu engagieren.

Wenn ein*e interne*r Sprachmittler*in (pädagogische Fachkraft/Eltern) zur Hilfe geholt wird, sollte seine*ihre Rolle im Voraus geklärt werden (vgl. ‚Kapitel Sprache(n)'). Zugleich teilnehmende*r Mutter*Vater und Dolmetscher*in zu sein, ist in der Regel schwer miteinander zu vereinbaren. Auch die Möglichkeit, gleichzeitig in mehreren Sprachen zu dolmetschen, sollte gut durchdacht sein, damit die Situation nicht zu chaotisch wird. Wichtig ist allerdings: Wenn gedolmetscht wird, dann sollten alle Sprachen genügend Wertschätzung und Raum bekommen. Es ist nicht zu empfehlen, Flüsterübersetzung zu nutzen, die störend wirkt und die jeweiligen Sprachen nicht genügend wertschätzt.

Die Erfahrung zeigt, dass in einer Dialoggruppe auch Eltern, die sich sonst scheuen, sich auf Deutsch auszudrücken, die Möglichkeit haben, sich mitzuteilen. Eine Mutter berichtet, dass sie sich in der Kita bisher geschämt habe, weil ihre Deutschkenntnisse nicht perfekt seien, und sie deshalb die Pädagog*innen nie angesprochen habe. In der Runde macht sie die Erfahrung, dass sie sich mitteilen kann und ihr zugehört wird.

## Einladung zur Dialoggruppe

Durch die Einladung sollte den Eltern vermittelt werden, dass ein aufrichtiges Interesse an ihnen besteht. Eine persönliche Ansprache hat sich in allen Einrichtungen gut bewährt. Ein Aushang kann als Erinnerung dienen, aber keinen persönlichen Kontakt ersetzen. Ein Kita-Team überlegt sich eine kreative Form der Einladung:

> *„Wir haben uns eine Einladung überlegt. Weil wir das Thema ‚Bewegung' hatten, haben wir einen Fußball aus Papier gebastelt – als Einladung – und haben ihn persönlich überreicht. Haben kurze Erklärung dazu gegeben und das wurde auch eben ganz gut angenommen, die Eltern sind auch alle gekommen."* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

Eine Bedingung für das Zustandekommen der Dialogrunde sehen die Pädagog*innen in der Zusicherung, dass die Kinder und auch ihre Geschwister während der Zeit der Dialoggruppe betreut werden:

> *„Und was wichtig bei unseren Eltern ist, was klar war, dass die Kinder betreut sind, na, und auch die Geschwisterkinder dabei sind. Und da ist ja schon die erste Hürde, warum sie sonst nicht teilnehmen können, wer soll auf die Kinder aufpassen? Also, das haben wir den Eltern gleich bei der Einladung gesagt."* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

Die Erfahrung zeigt, dass eine Erinnerung an die kommende Dialogrunde für die Eltern wichtig ist. Es zu akzeptieren und den Eltern nicht vorzuwerfen, wenn angekündigte Termine in ihrem Alltag manchmal vergessen werden, beugt Frustrationen vor und stellt zudem eine Entlastung für die Pädagog*innen dar:

> *„Also für unsere Eltern reicht ein Aushang nicht, wir müssen sie wirklich persönlich ansprechen und sie dann noch daran erinnern – am Tag vorher oder am selben Tag. Die Eltern sind so, wir kennen sie, und dann machen wir das so."*
> *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

## Gestaltung des Raumes

Bei der Auswahl und Vorbereitung des Raumes ist es wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich der*die Moderator*in auch selbst wohlfühlt. Die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen, ist eine Grundlage dafür, um gut auf die Bedürfnisse der anderen zu achten. In den Fortbildungen wird den Pädagog*innen deutlich, dass die Raumgestaltung für eine Dialoggruppe wichtig ist. Oft entscheiden sich die Teilnehmenden für eine Sitzordnung im Kreis, bei der die Mitte freundlich gestaltet wird. Es ist zu empfehlen, Getränke und Snacks auf einem extra Tisch anzubieten. Es gibt auch Dialoggruppen, bei denen die Beteiligten um einen Tisch sitzen.

Ein Plan über den Ablauf zur Orientierung der Teilnehmenden kann auf einem Flipchart dargestellt werden. Die Pädagog*innen machen gute Erfahrungen mit Gruppengrößen bis zu 10 Personen, oft sind 6–7 Eltern und 2–3 pädagogische Fachkräfte an den Dialogrunden in den Kitas beteiligt. Es kann aber sinnvoll sein, sich auch ‚nur' mit einer Mutter oder einem Vater dialogisch auszutauschen. Es hängt immer von den Bedürfnissen der Eltern und der Pädagog*innen ab, in welchem Rahmen sie sich für einen Dialog gut öffnen können. Für die Durchführung der Runden sollte auf jeden Fall ein Raum ausgewählt werden, in dem keine Störungen zu erwarten sind, um die Vertrautheit und den Schutz gewährleisten zu können.

## Grundsätze des Dialogs vorstellen

Bevor die Dialogrunde begonnen wird, sollten die Grundsätze des Dialogs beziehungsweise die Regeln für die Dialogrunde vorgestellt werden. Die Erfahrung zeigt, dass Eltern eine Orientierung brauchen; gleichzeitig kann zu viel Input, den die Beteiligten als theoretisch empfinden, zur Zurückhaltung führen. Die Kitas machen damit unterschiedliche Erfahrungen:

> *„Ich habe zuerst die Regeln den Eltern erklärt, so wie wir das in der Fortbildung gemacht haben, mit dem Flipchart und so. Aber das war zu viel. Ich denke, ich werde es das nächste Mal nur ansagen, nur ganz kurz."* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

> *„Wir haben uns nur auf drei Karten beschränkt, die haben wir in die Mitte auf den Tisch gelegt: Offenheit, Zuhören, Wertschätzung – das hat so auch gereicht."*
> *(pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

## Impulse für den Einstieg

In den Fortbildungen werden verschiedene Varianten besprochen und ausprobiert, wie eine Dialogrunde begonnen werden kann. Ein Impuls kann dazu dienen, ins Thema einzuführen und zum Austausch einzuladen. Jede*r sollte dadurch eingeladen werden, ihre*seine Gedanken mit der Gruppe zu teilen.

### Aussagen von Eltern

Ausgewählte Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen mit Eltern aus der CCB- und der DS-Studie können als Impulse verwendet werden (vgl. Anhang 2).

### Kinderbücher

In den Fortbildungen werden zu bestimmten Themen Kinderbücher verwendet.[33] Das Buch wird zunächst vorgelesen und dann leitet der*die Moderator*in die Runde ein.

### Fotos

Als Einstieg für eine Dialogrunde sind auch Fotos zu einem bestimmten Thema gut geeignet. Die Teilnehmenden konnten gute Erfahrungen mit Fotos zum Thema Spiel bzw. Medien sammeln (vgl. Franz 2017; Hansen & Knauer 2016).

33 Vgl. dazu zum Beispiel die Kinderbuchempfehlungen der Fachstelle Kinderwelten: https://situationsansatz.de/vorurteilsbewusste-kinderbuecher.html.

**Gemeinsame Aktivitäten**

Eine weitere Möglichkeit bietet eine gemeinsame Aktivität am Anfang. Eine Kita entscheidet sich für zwei Spiele, mit denen die Dialogrunde eröffnet wird:

> *„Wir haben uns zusammengesetzt und aufgrund dessen, dass wir schon vorher dieses Thema Bewegung gemeinsam ausgesucht haben, haben wir uns dann gemeinsam überlegt: Wie wollen wir beginnen, wie wollen wir den Einstieg schaffen? Und ja, wir haben uns auf zwei Spiele geeinigt, zu Beginn, das war unser Ziel, und haben uns dann dazu zwei Fragen überlegt, die wir den Eltern dann stellen.“* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

Ein Spiel, bei dem die Beteiligten zu dritt unterschiedliche Figuren darstellen sollen, trägt dazu bei, dass alle in Kontakt kommen. Ein weiteres Spiel, bei dem die Beteiligten zu zweit aus Naturmaterialien eine Statue basteln sollen, weist auf die pädagogischen Grundsätze der Kita hin. Diese Angebote werden von allen sehr positiv angenommen:

> *„Bei dem Mixer-Spiel kommt man gut in Kontakt. Das war uns auch sehr wichtig, dass die Eltern auch untereinander so ein bisschen in Kontakt kommen. Und wir hatten alle Spaß, haben so viel gelacht. Bei dem zweiten Spiel sollte man zu zweit Naturmaterialen mit Hilfe von Zeitungen auf die andere Seite transportieren und dort daraus etwas bauen. Die Eltern haben super mitgemacht, wir haben auch mitgemacht. Also, die Eltern haben sich so zusammengefunden und haben angefangen, den hatte es so Spaß gemacht, die hätten am liebsten noch mehr gemacht, weitergebaut.“*
> *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

Eine andere gemeinsame Aktivität kann ein gemeinsames Frühstück sein, wie folgende Fachkraft beschreibt:

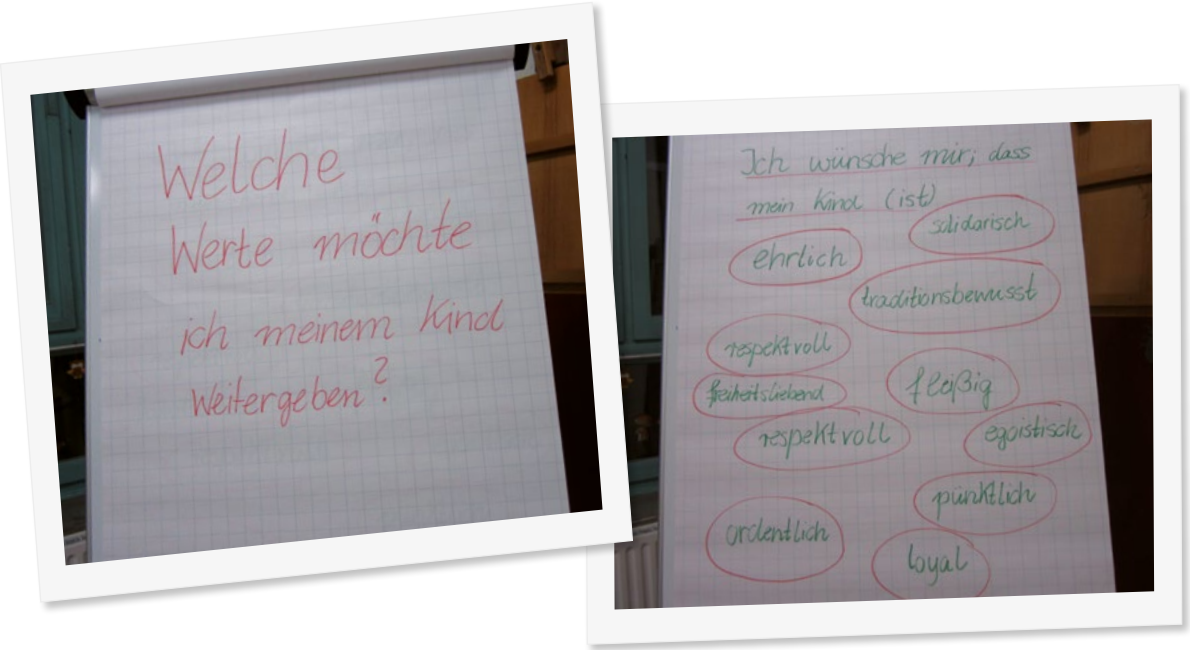
> *„Wir haben ganz entspannt mit dem Frühstück begonnen, so wie sonst. Da sind wir auch schon mit reingegangen, ich habe dann auch schon so ein bisschen den Eltern von der Dialogrunde erzählt, aber ganz locker, dass wir uns freuen, dass wir es mit ihnen durchführen können. Wir haben aber auch gleich gesagt, das Frühstück ist da, und dann wechseln wir den Raum, den haben wir uns schon vorher vorbereitet.“*
> *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

Eine Dialogrunde kann mit einer kleinen Aufgabe begonnen werden. Zum Thema ‚Ernährung unserer Kinder‘ bereiten die Pädagog*innen beispielsweise unterschiedliche Nahrungsmittel auf dem Tisch vor und bitten alle am Anfang, sich ein Nahrungsmittel zu nehmen, das sie selbst mit dem Thema verbinden. Die pädagogischen Fachkräfte einer anderen Kita breiten zum Thema ‚Was hat mich in meiner Kindheit geprägt und was möchte ich an meine Kinder weitergeben?‘ unterschiedliche Gegenstände auf dem Boden aus, die mit Kindheit assoziiert werden können:

*„Die Eingangsaufgabe war – sucht euch eine Sache aus der Mitte, also aus der kreativen Mitte, heraus, die euch an eine Sache aus oder an eure Kindheit erinnert. Und dann hatte jeder ein Objekt in der Hand, und dann ging es mit dem Stein los, dass der Erste erzählen durfte, warum er sich das ausgewählt hat, was er damit verbindet. Und dadurch sind wir hereingekommen in dieses allgemeine Thema ‚Was hat mich in meiner Kindheit geprägt?'."* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

### Eine Fragestellung

Eine Dialogrunde kann aber auch mit einer Fragestellung eingeläutet werden.




## Runde mit Redestein

Sowohl für die Pädagog*innen als auch für die Eltern ist die Runde, in der ein Redestein (oder ein anderer Gegenstand) weitergereicht wird, eine neue, zunächst noch unbekannte Gesprächsform. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass sich die Methode gut üben lässt.

*„Das hat ganz gut funktioniert, mit dem Stein. Man musste sich, also auch die Eltern, erst mal dran gewöhnen, an den Stein. Zuerst haben sie mal zwischendurch was gesagt, aber dann haben wir gesagt, na also erst wenn man den Stein in der Hand hat – war eine Übungssache."* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

*„Erst fanden es die Eltern eigenartig, ein Stein und da darf nur einer reden. Aber ich muss sagen, das war dann nachher so selbstverständlich geworden, auch wenn mal einer gar nichts gesagt hat, hat den Stein weitergereicht, ja das war okay.“*
*(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

Eltern geben nach der Runde oft das Feedback, dass ihnen der Redestein Sicherheit und Orientierung gibt.

*„Es war gut, dass mit dem Stein geregelt wurde, wer wann sprechen darf.“*
*(Mutter, Berlin)*

*„Jeder konnte was sagen, ohne dass ihm der andere ins Wort fällt.“*
*(Mutter, Hamburg)*

Die Pädagog*innen machen die Erfahrung, dass durch die ‚Steinrunde‘ alle Personen sichtbar und sogar ermutigt werden, sich zu äußern, was sie sonst im Alltag von sich heraus nicht machen würden.

*„Es gab zwei Elternteile, die haben die erste Runde ausgesetzt – ich hätte auch nicht gedacht, dass sie überhaupt kommen, weil sie auch nicht so gut Deutsch sprechen, würde ich mal sagen. Und die haben die erste Runde ausgesetzt mit dem Sprechen und bei der zweiten Runde sind sie dann eingestiegen. Und wahrscheinlich hätten sie ohne die Methode gar nicht gesprochen.“* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

## Wie mit alarmierenden Äußerungen umgehen?

In den Fortbildungen beschäftigt die Teilnehmenden, wie sie auf Äußerungen reagieren sollen, die darauf hinweisen, dass das Wohl des Kindes gefährdet sein könnte. Wenn eine Bezugsperson des Kindes beispielsweise sagt: *„Ein Klapps schadet meinem Kind nichts“*, sind die pädagogischen Fachkräfte alarmiert und sehen sich aufgefordert, für die Rechte des Kindes einzugreifen. Pädagogische Fachkräfte haben gesetzlich einen Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung. Gleichzeitig ist die Dialogrunde ein Vertrauensraum, der als solcher nicht infrage gestellt werden darf. Bei der Thematisierung dieses Problems in einer Fortbildung werden unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten erörtert:

Zunächst einmal ist es wichtig, dass die moderierende Person sich zu der Äußerung positioniert, und zwar, indem sie von sich selbst spricht: *„Wenn ich das höre, fühle ich mich unwohl, weil ich davon überzeugt bin, dass Kinder auf keinen Fall geschlagen werden sollen und dürfen.“* An dieser Stelle ist es auch im Hinblick auf die anderen beteiligten Eltern wichtig, dass der*die Moderator*in seine*ihre Werte vertritt. Die pädagogischen Fachkräfte sollten sich über ihre Rolle in solchen Situationen klar sein und darüber, welche Ziele sie verfolgen. Es sollte nicht darum gehen, die Eltern zu beschämen,

sondern sie darin zu bestärken, nach gewaltfreien Lösungen zu suchen: *„Ich kann Sie verstehen, weil ich selbst in Situationen, Auseinandersetzungen mit Kindern, komme, die mich überfordern. In solchen Situationen versuche ich, eine andere Person zu holen, die übernehmen kann, oder selbst den Raum zu verlassen, bevor es eskaliert.“*

Die weiteren Reaktionen erfolgen je nach Schweregrad der angenommenen Kindeswohlgefährdung. Es könnte sinnvoll sein, direkt nach der Dialogrunde ein Gespräch mit der betroffenen Person zu suchen – sich für die Offenheit und das Vertrauen zu bedanken. Verständnis zeigen heißt nicht automatisch einverstanden sein, ermöglicht es aber, die Person nicht moralisch zu verurteilen. Gleichzeitig ist es unter Umständen wichtig, ihr zu signalisieren, dass ihr Verhalten rechtswidrig ist und Konsequenzen haben könnte. Benötigt die Familie unverzüglich Hilfe? Wie kann die Kita als Institution die Familie unterstützen beziehungsweise an welche Kooperationspartner weiterleiten? Die Fachkraft sollte der Person transparent machen, dass sie die Situation weiter beobachten und bei Verdacht auf Misshandlung das Jugendamt informieren muss.

## Wie viel von sich preisgeben?

Eine der Fragen, die in den Fortbildungen häufiger gestellt wird, ist, wie viel die moderierende Person von sich preisgeben, wie viel Privates sie in der Runde äußern will. Es ist wichtig, dass sich jede*r im Voraus überlegt, was sie*er aus ihrem*seinem Privatleben in der Runde teilen kann und wo es für sie*ihn eine Grenze gibt. Jede*r sollte sich in der Runde mit dem, was sie*er sagt, wohlfühlen, dabei sind die Grenzen für jede*n anders. Gleichzeitig zeigt die Erfahrung, dass die persönliche Öffnung zu einer gleichwertigen Begegnung mit den Eltern beitragen kann:

> *„Als wir anfingen, aus unserer Kindheit über unser Heranwachsen zu erzählen, das war der Punkt, wo sich die Eltern auch so nach und nach öffnen konnten. Weil das einfach auch ein anderer Kontext ist, ich sitze sonst als Leitung da, bin in der Funktion und gebe ja nichts preis von meiner Kindheit, wo ich die verbracht habe und so. Und da konnten sich auch die Eltern irgendwann doch so öffnen, das hat man richtig gemerkt, wie gelöst sie dann waren.“* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

> *„Ich fand es nicht so schwer, über Privates zu sprechen. Aber ich habe mir auch im Voraus überlegt, was kann ich jetzt als pädagogische Fachkraft von mir erzählen, was kann ich den Eltern erzählen und was will ich für mich behalten. Und man ist sich irgendwie doch näher gekommen, im Nachhinein, ich wusste von den Eltern vieles nicht.“*
> *(pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

## Einen Abschluss finden

Es erscheint sinnvoll, im Voraus eine zeitliche Begrenzung der Dialoggruppe festzulegen, denn sie gibt allen Beteiligten eine Orientierung. Der Abschluss kann sanft, ohne abrupte Unterbrechung eingeleitet werden:

> *„Ja, also wir haben eine Abschlussrunde gemacht. Ich habe das wirklich thematisiert, habe gesagt – bevor wir uns verabschieden, möchten wir noch wissen, wie es ihnen mit der Runde ging, wie sie es fanden.“ (pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

Im Moderator*innen-Team kann es hilfreich sein, wenn sich die Moderator*innen untereinander absprechen und eine*r auf den Zeitrahmen achtet. Dann kann der*die andere entspannt sein und zum Schluss die letzte Runde einleiten.

## Im Nachhinein – auswerten und reflektieren

Sowohl für die Pädagog*innen als auch für die Eltern ist es wichtig, nach der Dialogrunde kurz darüber nachzudenken, was sie gerade erlebt haben. Zur Reflexion hat sich auch ein Feedbackbogen für Eltern (vgl. Anhang 3) bewährt, worauf sich Eltern anonym zum Verlauf der Dialogrunde äußern können. Für die Pädagog*innen ist das Feedback seitens der Eltern sehr hilfreich, es gibt ihnen eine Orientierung, wie sie zukünftige Dialoggruppen gestalten können und welche Themen für die Eltern besonders interessant sind. Es empfiehlt sich, den Feedbackbogen direkt im Anschluss an die Dialogrunde von den Eltern ausfüllen zu lassen. Das dauert etwa 5 Minuten und die Erfahrung ist für alle gegenwärtig. Wenn die Feedbackbögen mit nach Hause genommen werden, besteht die Gefahr, dass nur wenige wieder zurückkommen. Trotzdem sollte immer darauf hingewiesen werden, dass das Ausfüllen des Feedbackbogens freiwillig ist; wer sich zu der Dialoggruppe nicht schriftlich äußern möchte, muss es auch nicht tun.

Auch für die Pädagog*innen ist es wichtig, ihre Erfahrungen mit der Dialogrunde zu reflektieren. Als eine Unterstützung kann der Reflexionsbogen für die pädagogischen Fachkräfte (vgl. Anhang 4) dienen. Erfahrungsgemäß lohnt es sich, ihn zeitnah nach der Dialogrunde auszufüllen, wenn die Erfahrungen frisch sind. Der Bogen kann dabei helfen, die in der Runde gewonnenen Erkenntnisse für die pädagogische Praxis zu verwerten. Gleichzeitig können die Pädagog*innen darauf zurückgreifen, wenn sie die nächste Runde planen. Auf der Basis des Reflexionsbogens können die Fachkräfte ihre Eindrücke und Erkenntnisse austauschen – jede Person kann die gerade erlebte Situation ganz unterschiedlich wahrnehmen.

### Wie oft Dialoggruppen durchführen?

Für viele Teilnehmende in der Fortbildung stellt sich die Frage, wie oft sie eine Dialoggruppe in ihrer Kita anbieten sollen. Das hängt immer auch von der Struktur der Kita und ihren Kapazitäten ab. Zudem spielt die eigene Überzeugung und Motivation eine große Rolle. Wenn das Feedback der Eltern positiv ausfällt, sind die Pädagog*innen stärker motiviert, weitere Runden anzubieten:

> *„Bei uns läuft es auf jeden Fall weiter, weil ich muss sagen, mir macht das auch Spaß, in dieser Gruppe zu arbeiten. Und ich denke, ob wir es monatlich oder nur alle zwei Monate anbieten oder so, na da müssen wir einfach gucken."* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

In einigen Kitas hat sich bewährt, eine feste Struktur für Dialogrunden im Jahresplan der Kita einzuräumen und darauf zu achten, dass auch die Zeit für Vor- und Nachbereitung eingeplant wird:

> *„Was ich jetzt auch mit diesen Strukturen für Dialogrunden verbinde, dass man wirklich ein Raster entwickelt, wie sowas stattfinden kann, dass man einplanen kann, Vor- und Nachbereitungszeit. Und sich dessen bewusst ist und die Zeit dann dafür auch gegeben wird."* *(pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

> *„Wir haben tatsächlich eine relativ feste Struktur oder Vorstellung, wie es weiterlaufen soll, also was die zeitlichen Abläufe angeht. Zum Beispiel, dass man sagt, jede Gruppe [Einheit in der Kita] setzt sich als Ziel, zwei Mal im Jahr eine Dialogrunde zu machen. Das heißt, jeden Monat wird im Haus eine Dialogrunde stattfinden. Als Minimalziel, dass wir eine klare Vorgabe haben, dass das auch geschafft wird."*
> *(pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

## Die Auswirkungen der Dialoggruppen auf die Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Dialogrunden mit Eltern in den Kitas wirken sich auf die alltäglichen Begegnungen und die Beziehung mit den Eltern aus. Die Pädagog*innen beobachten, dass sich der Kontakt und die alltägliche Kommunikation zwischen ihnen und den Eltern nach einer gemeinsamen Dialoggruppe verändern:

> *„Und ich finde, man baut auch irgendwo eine ganz andere Beziehung zu den Eltern auf, auch so im Nachhinein merkt man, dass die Eltern einen irgendwie anders angucken, sind freundlicher und haben so auch das Bedürfnis, mehr zu reden. Wo man vorher – klar grüßte man sich auch, man kennt sich, aber ich glaube, das macht schon mal was aus, dieses Persönliche."* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

Pädagogische Fachkräfte stellen zudem fest, dass sich die Dialoggruppen auf die bestehenden Strukturen in der Kita in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern auswirken:

> *„Wir haben uns überlegt, inwieweit man die Elternarbeit auch ein Stück umstrukturiert und sich fragt, ob denn die Form, wie man sie bisher betrieben hat, eigentlich sinnvoll ist.“ (pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

> *„Ich verstehe Dialogrunden gar nicht als etwas Zusätzliches, sondern als eine Form der Elternarbeit. Und das möchte ich jetzt so für mich akzeptieren, das ist jetzt meine Elternzusammenarbeit, damit geduldig sein.“ (pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

Die Pädagog*innen werden sich dessen bewusst, dass sich die Investition in diese Art von Elternzusammenarbeit für sie lohnt. Positives Feedback seitens der Eltern kann als ein starker Faktor für die eigene Motivation dienen:

> *„Ich investiere erst mal ganz viel in die ganze Sache, aber ich merke schon, oh ja, es passiert ja ganz viel Positives, ich krieg auch was zurück, und das erleichtert das dann, das geht in die Selbstverständlichkeit über.“ (pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

Durch die Dialoggruppen kann die Reflexion der eigenen Haltung angestoßen werden. Die Handlungen und Aktivitäten der Pädagog*innen werden von den Eltern so zurückgespiegelt, wie sie die Eltern wahrnehmen:

> *„Und für mich war eine neue Erfahrung, wie Eltern über dieses Thema denken und wie viele Gedanken sie sich über ihre Kinder diesbezüglich machen und wie schnell man als Erzieherin in so eine belehrende Situation gerät, vielleicht mit guten Vorsätzen, mag ja alles sein, aber wie das auch an die Eltern herangetragen wird und wie das aufgenommen wird von den Eltern, ist manchmal auch erschreckend.“*
> *(pädagogische Fachkraft, Hamburg)*

Durch die Dialoggruppen können konkrete Ansätze für die eigene pädagogische Arbeit angeregt werden. Es ist wichtig, die Erkenntnisse aus der Runde in die pädagogische Arbeit zurückzubringen:

> *„Ich habe auch gemerkt: Vieles weiß ich eigentlich nicht. Eine Mutter hat erzählt, dass sie zu Hause geweint hat, weil sie es nicht wusste mit dem Weißbrot (das Weißbrot nicht gesund sei). In einer anderen Kita war das Weißbrot verboten. Das ist für mich dann der Punkt, wo ich sage: ich möchte die Eltern in der Beziehung nicht unter Druck setzen und auch den Druck nehmen.“ (pädagogische Fachkraft, Berlin)*

*„Es ist wichtig, sich über das Thema Ernährung auszutauschen, Impulse zu setzen, mal darüber nachzudenken. Und für mich als Erzieherin zu schauen, wie kann ich das Thema Ernährung mit den Kindern und schlussendlich auch mit den Eltern bearbeiten, zum Beispiel über ein Projekt.“* *(pädagogische Fachkraft, Berlin)*

## Feedback der Eltern

Von besonderer Bedeutung ist die Rückmeldung der Eltern nach den durchgeführten Dialogrunden. Einerseits kann schon den kleinen Nachgesprächen entnommen werden, ob sich Eltern in der Dialoggruppe wohlgefühlt haben. In manchen Dialogrunden wird zum Abschluss eine Feedbackrunde eingeleitet, in der der*die Moderator*in um eine direkte Rückmeldung bittet. Die Erfahrung zeigt, dass die Eltern trotz anfänglicher Skepsis beziehungsweise der Befürchtung von negativen Überraschungen nach der Dialogrunde sehr positiv gestimmt sind. In ihren Aussagen spiegeln sich die Absichten der Dialoggruppe wie Austausch, Zuhören, Verständnis, Kennenlernen, Anerkennung, Vertrauen oder Empowerment wider (vgl. ‚Absichten und Ziele einer Dialoggruppe‘, S. 100-104):

*„Man hat sich von Anfang an verstanden und sich schnell wohlgefühlt, obwohl man mit ein wenig Skepsis dorthin kam.“* *(Mutter, Hamburg)*

Dass ein echter Austausch stattfinden konnte, beweisen auch die ausgefüllten Feedbackbögen. Ihnen lässt sich unter anderem entnehmen, dass sich die Eltern in den Dialoggruppen wohlfühlen, der Prozess für sie verständlich ist, sie gut daran teilnehmen können und das Gefühl haben, dass ihre Beiträge von den anderen verstanden werden. Auf die Frage, was ihnen besonders gefallen hat, formulieren mehrere, dass sie die offene, lockere und ruhige Atmosphäre der Runde schätzen. Darüber hinaus erwähnen viele, dass ihnen der Ablauf – die Dialogrunde mit einem Gesprächsgegenstand – gut gefallen hat:

*„Die Vorgehensweise, dass jeder nacheinander in der Runde drankommt, war gut.“* *(Mutter, Hamburg)*

*„Es war gut, dass man keine Fragen zwischendurch stellen darf.“* *(Mutter, Berlin)*

# Praktische Übung: Dialogkarussell

## Einführung

Das Dialogkarussell kann als eine Vorübung für die Dialoggruppe verwendet werden. Die Teilnehmenden kommen untereinander in Kontakt und können sich ungezwungen zu einem bestimmten Thema austauschen. Darüber hinaus wird im Dialogkarussell geübt, aktiv zuzuhören und sich mit eigenen Kommentaren zurückzunehmen, was für eine Dialogrunde von großer Bedeutung ist.

## Schwerpunkte

- in Kontakt kommen
- Sich auf den Tag/das Thema einstimmen
- Sich selbst und andere bewusst wahrnehmen
- Zuhören

## Materialien und Vorbereitung

- Ein Raum ohne Stühle (oder mit Stühlen am Rand)
- Zeit
- 15 Minuten

## Ablauf

Laden Sie die Teilnehmenden ein, aufzustehen und zwei Kreise – einen Innen- und einen Außenkreis – zu bilden, sodass sich immer zwei Personen gegenüber stehen. Stellen Sie die erste Frage. Die im Innenkreis stehenden Personen fangen an, sich zu der Frage zu äußern, die im Außenkreis stehenden hören nur zu, ohne das Gesagte zu kommentieren. Nach ca. einer Minute geben Sie ein Signal, sodass gewechselt werden kann. Die Personen im Außenkreis reden jetzt, die gegenüberstehenden hören zu. Nach einer weiteren Minute geben Sie wieder ein Signal. Die Personen im Innenkreis machen einen Schritt nach rechts, sodass sie eine*n neue*n Gesprächspartner*in vor sich haben. Stellen Sie eine neue Frage und lassen den gesamten Ablauf noch mal wiederholen. Wiederholen Sie das mit einer ausgewählten Anzahl von Fragen.

Mögliche Fragen:

- Erzählen Sie von einer Begegnung mit den Eltern aus der letzten Zeit, über die Sie sich besonders gefreut haben.
- Mit wem und worüber konnten Sie sich in der letzten Zeit gut unterhalten?
- Wann und worüber haben Sie in der letzten Zeit herzhaft gelacht?
- Worauf freuen Sie sich, wenn Sie an den heutigen Tag denken?

# Verwendete und weiterführende Literatur


- Franz, Margit (2017): Bildungsschätze im Kita-Alltag. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende, Seminare. München: Don Bosco Medien GmbH.
- Hansen, Rüdiger & Knauer, Raingard (2016): Partizipation. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende, Seminare. München: Don Bosco Medien GmbH.
- Manitonquat (2008): Der Weg des Kreises. Extertal: Biber-Verlag.
- Müller, Dagmar; Beck, Mira; Gerleigner, Susanne; Guglhör-Rudan, Angelika; Hein, Kerstin; Schwaß, Mariann; Stemmler, Mark & Walper, Sabine (2015): Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“. Abschlussbericht. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Schopp, Johannes (2006): Eltern Stärken. Dialogische Elternseminare. Ein Leitfaden für die Praxis. 2. überarb. Aufl., Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- www.elternchance.de
- http://raa-berlin.de
- www.stadtteilmuetter.de
- https://situationsansatz.de/vorurteilsbewusste-kinderbuecher.html

# Anhang

## Anhang 1: Transkriptionsregeln und Abkürzungen

Folgende Transkriptionsregeln und Abkürzungen werden in der Handreichung in Anlehnung an Dresing & Pehl (2018) und Kuckartz (2010) angewandt:

- Int: = Interviewer*in
- PF: = pädagogische Fachkraft
- M: = Mutter
- V: = Vater
- Übrs: = Übersetzer*in
- Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, das heißt an das Schriftdeutsch angenähert.
- Zustimmende beziehungsweise bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
- Zahlwörter werden ausgeschrieben.
- [ ] = Kommentare der transkribierenden Person.
- (...) = Auslassung durch die transkribierende Person.
- (3) = Pausen werden ab drei Sekunden Länge in Klammern notiert.
- ((lacht)) = Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie der interviewenden Person.

## Verwendete Literatur


- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Aufl., Marburg: Dresing.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag. S. 38–47.

# Anhang 2: Impulse für die Dialoggruppen: Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen mit Eltern

Ausschnitt 1: Zum Austausch zwischen Eltern und Pädagog*innen (CCB-Forschungsprojekt, Kita Berlin, Eltern, 2007)

*V1: „Es gibt zu wenig Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Eltern. Die Eltern werden selten darüber informiert, wie sich das Kind in der Kita verhält, ob gut oder schlecht. Aber das sollten die Eltern auch wissen, was da in der Kita läuft. Das ist natürlich für alle Eltern wichtig, ob sich das Kind in der Kita gut oder schlecht verhält. Also es werden auf jeden Fall wenige Informationen an die Eltern weitergegeben."*

*Int: „Wie kommen Sie dann ins Gespräch mit den Erzieherinnen?"*

*V1: „Ja es kommt nur einmal oder zweimal im Jahr vor, ein Entwicklungsgespräch oder ein Elternabend, so. Und da kommt eigentlich nie viel raus dabei, ja. Da sitzt man nur zusammen und trinkt Kaffee, und es wird nur über das Positive berichtet, oder wie das Kind spielt und so weiter. Okay, das sind vielleicht zehn Prozent von dem Tag oder sogar weniger. Man muss wissen, wie sich das Kind in der Kita auch in diesen acht oder sieben Stunden verhält. Das Kind tut da natürlich eine ganze Menge. Und wenn der Erzieherin irgendwas nicht gefällt, dann soll sie auch mit den Eltern darüber reden, wie es geändert werden soll. Die Erzieherinnen werden zum Beispiel das und das machen. Oder vielleicht sind die Eltern überfordert, um es zu ändern. Da kann vielleicht die Erzieherin zum Beispiel mit der Mutter sprechen und sie beraten: Machen Sie das und das und das für Ihr Kind, das wäre nicht schlecht."*

Ausschnitt 2: Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (DS-Forschungsprojekt, Kita Hamburg, Eltern, 2013)

*„Meine Kinder haben jetzt viele Probleme mit der Muttersprache. Meine Kleine kann jetzt gar nicht mehr unsere Sprache sprechen. Und meine Große – bevor sie in den Kindergarten ging, konnte sie ein bisschen unsere Sprache sprechen. Aber jetzt? Seitdem sie im Kindergarten ist, hat sie die Muttersprache ganz vergessen. Und meine Eltern? Sie machen sich viele, viele Sorgen. Was sollen wir mit den Kindern machen? Ich versuche jetzt mit den Kindern immer zu Hause Persisch zu sprechen und sage ihnen: „Nein, zu Hause sprechen wir bitte Persisch."*

Ausschnitt 3: Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (DS-Forschungsprojekt, Kita Hamburg, Eltern, 2012)

*„Ja, natürlich wollen wir, dass unsere Kinder gut Deutsch sprechen, weil sie hier aufwachsen und hier ihre eigenen Probleme lösen sollen und so weiter. Aber man erwartet auch, dass sie doch auch gut die Muttersprache, Dari, lernen. Aber es klappt meistens nicht so, wie ich es mir vorstelle. Es klappt nicht. Und dann gibt es Diskussionen, dann gibt es Sorgen und Probleme. Für die Kinder ist es schwierig, für mich ist es schwierig. Und je größer und älter sie werden, desto mehr Schwierigkeiten werden wir haben, uns gegenseitig zu verstehen."*

Ausschnitt 4: Zur Wertschätzung der Familiensprachen (DS-Forschungsprojekt, Kita Hamburg, Eltern, 2012)

*„Also im Kindergarten denke ich, es wäre das Beste, wenn da auch eine Erzieherin ist, die auch zumindest ein wenig die Muttersprache der Kinder spricht, dann bekommen die Kinder zumindest so eine Bestätigung, dass sie akzeptiert werden. Dass sie sehen, okay, meine Sprache ist auch etwas wert. Vielleicht denken die Kleinen dann nicht: ‚Oh, meine Sprache zählt nicht', denn sie lernen mit der Zeit, es so aufzunehmen. ‚Oh, ich höre meine Sprache, da ist jemand aus meinem Land, der nicht nur als', wie soll ich es sagen, ‚nicht nur als Putzfrau hier arbeitet, oder nicht nur meine Mutter oder jemand aus meiner Heimat, sondern – eine Erzieherin, jemand, der uns was beibringt.' Das hat eine sehr große Bedeutung."*

Ausschnitt 5: Bild vom Kind (DS-Forschungsprojekt, Kita Frankfurt am Main, Eltern, 2013)

*„Bei uns in der Kita zum Beispiel – meine Tochter, die ist schon zweieinhalb, sie versucht, alleine ihre Schuhe anzuziehen. Sie sagt, sie ist schon groß und selbständig, sie will es lernen. Auf der einen Seite gebe ich ihr Recht, aber auf der anderen Seite, tut es mir manchmal als Mutter weh. Weil für meine Kinder mache ich es zu Hause bis sie fünf sind, ich ziehe sie an. Hier, wenn sie zweieinhalb sind, lassen sie die Kinder alles allein machen, sich selbständig ihre Jacke anziehen und ihre Schuhe, wenn sie rausgehen zum Beispiel."*

Ausschnitt 6: Partizipation (DS-Forschungsprojekt, Kita Hamburg, Eltern, 2012)

*„Die Kinder werden nicht gezwungen. Sie kommen ganz normal um neun, bis viertel nach neun gibt es Frühstück. Sie frühstücken, bekommen dann Kärtchen und können sich auswählen, was sie machen wollen. Die dürfen selbst entscheiden. Und wenn die Kinder, so klein, schon das Gefühl haben, sie dürfen selbst entscheiden, ich finde das viel besser für die Kinder, als wenn sie gezwungen werden: ‚Du musst jetzt nach draußen gehen, du musst nach unten, du musst nach oben.' Das ist wirklich so, dass jedes Kind weiß, was es gerne machen will, und das macht es dann auch."*

Ausschnitt 7: Vorbereitung auf Schule (DS-Forschungsprojekt, Kita Frankfurt am Main, Eltern, 2013)

*„Also wenn unsere Kinder uns Fragen stellen, zum Beispiel im Bereich Sprache, im Bereich Grammatik, ich und meine Frau können diese Fragen dann leider gar nicht beantworten. Wir haben uns auf den Kindergarten verlassen, doch was machen sie im Kindergarten? Sie spielen die ganze Zeit draußen und warten darauf, dass die Kinder abgeholt werden. Das war's. Doch wir haben gedacht, wir schicken die Kinder in den Kindergarten, und der Kindergarten bringt ihnen die Sprache, das Alphabet und so weiter bei. Und dann kommen sie mit sechs Jahren in die Schule und die Kinder können dann nichts, nicht lesen und schreiben und nicht rechnen, und die Sprache ist auch sehr schlecht. Und die Lehrerin schickt sie dann wieder in den Kindergarten zurück. Und ich frage mich: Was haben sie so lange im Kindergarten gemacht, drei Jahre lang?"*

Ausschnitt 8: Zugehörigkeit (DS-Forschungsprojekt, Kita Hamburg, Eltern, 2012)

*„Es gibt viele Schwierigkeiten. Ich kann nicht sagen, dass es gut oder schlecht ist, aber es gibt Sitten, Rituale, die Eltern unbedingt beibehalten wollen, weil sie Angst haben, dass die Kinder irgendwann ihre Wurzeln verlieren zum Beispiel. Es ist schön, dass die Kinder hier zur Schule gehen, irgendwas hoffentlich studieren werden und so weiter, was sich ja jedes Elternteil so wünscht. Aber die Sorge ist dann umso größer, dass wir unsere Kinder verlieren. Das ist unsere Angst, dass sie sich von uns abwenden."*

# Anhang 3: Feedbackbogen für Eltern

## Auswertung der Dialoggruppe in der Kita – Eltern

Kita: _____ Datum: _____

*Liebe Eltern,*
*wir möchten Sie bitten, uns Ihre persönliche Rückmeldung zu geben, wie Ihnen die Dialoggruppe in Ihrer Kita gefallen hat. Die Dialoggruppen sollen dazu dienen, den Kontakt und den Austausch zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften zu intensivieren. Ihre Rückmeldung ist anonym. Sie helfen uns, passende Formen für die Zusammenarbeit mit den Eltern in Ihrer Kita weiterzuentwickeln. Vielen Dank!*

| Auswertung: Dialoggruppe | ja!! +++ | ja! ++ | ja + | nein – | nein! – – | nein!! – – – |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Die Einladung zu der Dialoggruppe war für mich verständlich. | | | | | | |
| Das Thema der Dialoggruppe war für mich interessant. | | | | | | |
| Die Zusammensetzung der Gruppe (Eltern, Fachkräfte, Gruppengröße) war für mich angenehm. | | | | | | |
| Die Räume und Sitzgelegenheiten waren passend. | | | | | | |
| Ich habe mich in der Dialoggruppe wohlgefühlt. | | | | | | |
| Der Ablauf der Dialoggruppe wurde verständlich erklärt. | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ich konnte den anderen Eltern und pädagogischen Fachkräften gut folgen.** | | | | | | |
| **Ich konnte selbst gut an der Runde teilnehmen.** | | | | | | |
| **Die Dialoggruppe war für mich anregend, ich konnte Neues erfahren.** | | | | | | |
| **Ich habe das Gefühl, dass meine Meinung von den anderen verstanden wurde.** | | | | | | |
| **Ich möchte gern an weiteren Dialoggruppen in der Kita teilnehmen.** | | | | | | |
| **Ich finde die Form der Dialoggruppe passend für die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Kita meines Kindes.** | | | | | | |

| | |
|---|---|
| **Besonders gefallen hat mir ...** | **Gestört hat mich ...** |
| **Diese Themen finde ich für die nächsten Dialoggruppen interessant...** | **Ansonsten wünsche ich mir...** |

# Anhang 4: Reflexionsbogen für die pädagogischen Fachkräfte

## Reflexionsfragen zu den Dialoggruppen in den Kitas

Name: _____ Kita: _____

Die Dialoggruppe fand am _____ statt.

Nachdem Sie die Dialoggruppe mit Eltern durchgeführt haben, nehmen Sie sich bitte kurz Zeit, um folgende Fragen zu beantworten. Die Fragen dienen der Auswertung der Dialoggruppe und sollen Ihnen helfen, die wichtigsten Erkenntnisse für Sie festzuhalten. Notieren Sie sich das, was für Sie zutrifft und für Ihre weitere Arbeit mit Dialoggruppen hilfreich ist.

| Vorbereitung auf die Dialoggruppe | |
|---|---|
| **Schildern Sie bitte kurz, wie die Gruppe zustande kam:<br>Welche Eltern haben Sie angesprochen? Und wie haben Sie Kontakt zu ihnen aufgenommen? Gab es Besonderheiten bei der Kontaktaufnahme?** | |
| **Das Thema der Dialoggruppe war für mich interessant.** | |

| Atmosphäre in der Dialoggruppe | |
|---|---|
| **Wie haben Sie die Räumlichkeiten (das Setting) gestaltet?** | |
| **Sind die Eltern gekommen, die Sie erwartet haben? Wie viele Personen haben an der Dialoggruppe teilgenommen?** | |
| **Hatten Sie den Eindruck, dass sich die Eltern wohlfühlen konnten? Woran haben Sie das gemerkt?** | |
| **Ablauf der Dialoggruppe** | |
| **Welche Rolle hatten Sie bei der Durchführung der Dialoggruppe (Moderator*in, unterstützende*r Moderator*in, Beobachter*in) und wie erging es Ihnen mit dieser Rolle?** | |

| | |
|---|---|
| **Wie war die Zusammenarbeit mit dem*der Kollegen*in oder mit dem*der Dolmetscher*in?** | |
| **Wie haben Sie die Dialoggruppe begonnen (Impuls/ Fragestellung)? Und wie haben Sie die Dialoggruppe methodisch umgesetzt (mit einem Gesprächsgegenstand, offen, moderiert, kreativ)?** | |
| **Was hat Sie erfreut? Wo waren Sie positiv überrascht? Worin haben Sie sich bestätigt gefühlt?** | |
| **Gab es etwas, was Sie verunsichert, irritiert, geärgert hat?** | |
| **Wie haben sich die Eltern an dem Gespräch beteiligt? Haben sich alle Eltern beteiligt? Gab es Teilnehmende, die besonders viel gesprochen haben? Gab es Teilnehmende, die wenig oder nichts gesagt haben?** | |

| | |
|---|---|
| **Was haben Sie von den Eltern erfahren? Welchen Einfluss haben diese Aussagen auf Ihre zukünftige Arbeit?** | |
| **Wie lange hat die Dialoggruppe gedauert? War die Zeit für die Dialoggruppe ausreichend?** | |
| **Wie war das Feedback der Eltern?** | |
| **Anregungen für die Zukunft** | |
| **Was würden Sie beim nächsten Mal genauso machen?** | |
| **Was würden Sie beim nächsten Mal verändern?** | |

## Angaben zu den Autorinnen

*Štěpánka Busuleanu* ist Psychologin (Dipl.-Psych.) und Kulturwissenschaftlerin (M. A.). Seit 2012 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung. 2013–2015 war sie Koordinatorin des deutsch-polnischen Projektes ‚Young Children as Active Learners Exploring the/ir World – YALE' in Berlin und Poznań, anschließend Fortbildnerin für Projektarbeit auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogrammes für Kitas und Kindertagespflege. 2015–2017 war sie Koordinatorin des Pilotprojektes ‚Dialog schaffen' im Institut für den Situationsansatz, an der Entwicklung des Fortbildungskonzeptes beteiligt und anschließend als Fortbildnerin für ‚Dialog schaffen' tätig. Seit 2018 ist sie Multiplikatorin für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Schwerpunkte: Projektarbeit in der Kita, Zusammenarbeit mit Eltern, Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung.

*Evelyne Höhme* ist Erziehungswissenschaftlerin (M. A.), Psychodramaleiterin und Multiplikatorin für den Situationsansatz. 2000–2005 arbeitete sie als Praxisbegleiterin im Projekt Kinderwelten/ISTA. 2001–2008 war sie Leiterin des Projektes ‚Demokratie leben in Kindergarten und Schule' in Eberswalde, anschließend tätig in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. 2012–2014 war sie als Koordinatorin im ‚Projekt Inklusion in der Praxis von Kitas und Krippen' der Fachstelle Kinderwelten tätig. Seit 2015 war sie an der Entwicklung des Fortbildungskonzeptes ‚Dialog schaffen' beteiligt und anschließend als Fortbildnerin für ‚Dialog schaffen' tätig. Tätigkeiten/Angebote: Fortbildungen, Beratung, Publikationen. Schwerpunkte: Inklusion und Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Partizipation, Zusammenarbeit mit Eltern, Multiplikator*innen-Weiterbildungen, Gewaltfreie Kommunikation.

## Abbildungsverzeichnis


- Dorota Niewęgłowska-Köhler: S. 10, 29, 32, 38, 52, 72, 92, 100, 111
- Miriam Blume: S. 87, 105, 106, 116
- Štěpánka Busuleanu: S. 38, 51, 115
- Kita Swattenweg Hamburg: S. 116, 118
- Kita Drucker Straße Hamburg: S. 115
- Ka Schmitz: Zeichnungen S. 1, 14, 17, 34, 68, 107

## Notizen

DIALOG SCHAFFEN

ista
Institut für den Situationsansatz

BeKi Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung

INTERNATIONALE AKADEMIE BERLIN
für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA)

AGA KHAN FOUNDATION
Portugal