

1

Entwicklungsförderliche Fachkraft- Kind-Interaktionen in Kindertageseinrichtungen: Einführung in den Themenschwerpunkt

Katja Mackowiak, Christine Beckerle & Heike Wadepohl

In den letzten Jahren sind Kindertageseinrichtungen (Kitas) als *Ort der institutionellen Bildung* zunehmend in den Fokus gerückt. Politik, Gesellschaft und Wissenschaft betonen die Bedeutung fröhpädagogischer Einrichtungen für die Entwicklung und das Lernen von Kindern; und auch internationale Forschungsbefunde belegen, dass vorschulische Bildungsinstitutionen kindliche Ent-

wicklungs- und Bildungsprozesse langfristig positiv beeinflussen und somit die Bildungschancen von Kindern erhöhen können (zusammenfassend Anders, 2013). Als Konsequenz haben alle Bundesländer in Deutschland schon vor einigen Jahren Orientierungs-/ Bildungspläne für den Elementarbereich entwickelt. In ihnen werden »gesellschaftlich relevante Bildungsvorstellungen, Bildungsziele und Erwartungen an die pädagogische Arbeit mit Kindern im Vorschulalter« (Papke, 2010, n. d.) trägerübergreifend benannt und in Bezug auf die verschiedenen Entwicklungs-/Bildungsbereiche konkretisiert.

Bei der Umsetzung dieses Bildungsauftrags spielt die Qualität der Kita eine große Rolle. Qualität wird dabei als mehrdimensionales Konstrukt verstanden und beinhaltet strukturelle Merkmale (Strukturqualität, z.B. Gruppengröße, Ausbildungshintergrund des Personals), berufsbezogene Einstellungen und Überzeugungen des pädagogischen Personals (Orientierungsqualität, z.B. Bildungs- oder Inklusionsverständnis) und die konkrete Gestaltung des Kita-Alltags (Prozessqualität, insbesondere Interaktionen der Kinder mit ihrer sozialen und materiellen Umwelt) (Kluczniok & Roßbach, 2014; Kuger & Kluczniok, 2008). Während die Struktur- und Orientierungsqualität eher indirekt über die pädagogischen Prozesse wirken, scheint die Prozessqualität einen unmittelbaren Einfluss auf die kindliche Entwicklung zu haben (Tietze et al., 2012) und wird daher oft auch als »Zentralbereich pädagogischer Qualität« (Tietze, 1998, S.225) bezeichnet. Von einer hohen Prozessqualität in Kitas kann dann gesprochen werden, wenn Kinder im Kita-Alltag eine sichere, wertschätzende und gesundheitsförderliche Betreuung sowie ein positives, anregungsreiches Interaktionsklima in der Gruppe erleben und wenn sie angemessen, d. h. passgenau zu ihren Kompetenzen und Interessen in allen relevanten Entwicklungs-/Bildungsbereichen gefördert werden (Fuchs-Rechlin & Smidt, 2015).

Die Gestaltung pädagogischer Prozesse liegt in der Verantwortung der fröhpädagogischen Fachkräfte, weshalb ihr Handeln besonders in den Blick genommen wird. Fachkraft-Kind-Interaktionen lassen sich im Kita-Alltag nahezu ständig beobachten; relevant ist aber

nicht nur, dass sie stattfinden, sondern *wie* sie gestaltet werden, um Kinder in ihrer Entwicklung und in ihren Lernprozessen zu unterstützen. Zur Beschreibung der *Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen* in pädagogischen Kontexten werden häufig drei Facetten herangezogen (Hamre et al., 2013; Suchodoletz et al., 2014; vgl. auch Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006): Die erste thematisiert die *Beziehungsgestaltung* und emotionale Unterstützung der Kinder und bestimmt neben der dyadischen Beziehung bzw. Bindung zwischen Fachkraft und Kind maßgeblich die Atmosphäre in der Lerngruppe. Die *Organisation des Kita-Alltags* und die Gestaltung des Settings als zweite Facette bilden den Rahmen für ungestörte und produktive Bildungsprozesse der Kinder. Die dritte Facette, die *Lernunterstützung*, fokussiert auf die konkrete Umsetzung einer entwicklungsangemessenen (adaptiven) Förderung der Kinder in der ›Zone der nächsten Entwicklung‹ (Vygotsky, 2002).

Insbesondere das adaptive, d. h. eng an den kindlichen Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen orientierte Handeln wird aktuell als zentrale Gelingensbedingung frühpädagogischer Förderung angesehen (Hardy, Decristan & Klieme, 2019). Es setzt ein enges Wechselspiel von *Diagnostik* und *Förderung* voraus. Interindividuelle Unterschiede zwischen Kindern, die sich beispielweise durch das Geschlecht, die Sprache, die Kultur, den familiären Hintergrund sowie durch spezifische Kompetenzen, Beeinträchtigungen und Interessen in bestimmten Entwicklungs-/Bildungsbereichen ergeben, müssen kontinuierlich beobachtet, analysiert und dann in der konkreten Situation berücksichtigt werden, um die Förderung an die individuellen Voraussetzungen der Kinder anpassen zu können. Außerdem ist in der konkreten Situation zu klären, welche Lernanlässe (Themen, Inhalte, Rahmenbedingungen) vorliegen: Ist das Kind an einem Gespräch über ein erlebtes oder anstehendes Ereignis interessiert oder steht eher ein spezifisches Bildungsthema im Vordergrund, können kreative bzw. ästhetische Prozesse unterstützt oder die Beziehung zum Kind gestärkt werden? Je nach kindlichen Voraussetzungen, Lernanlass und Zielsetzung der Fachkraft sind auf der Basis dieser Beobachtungen und

Analysen lernunterstützende Interaktionen im Kita-Alltag zu planen und adaptiv zu gestalten. Ein solches Vorgehen hat den Vorteil, die heterogenen Ausgangslagen der Kinder in (inklusiven) Kitas berücksichtigen (Lichtblau, 2018) und die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder ermöglichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) zu können.

Studien, die die Interaktionsqualität in Kitas im deutschsprachigen Raum untersuchen, kommen zu dem Schluss, dass frühpädagogischen Fachkräften die Beziehungsgestaltung und die Organisation des Alltags bereits gut gelingt, während die Qualität der Lernunterstützung – insbesondere in weniger strukturierten und nicht vorbereiteten Settings (z.B. Freispielbegleitung) – gering ausfällt (z.B. Beckerle & Mackowiak, 2019a; Kammermeyer, Roux & Stuck, 2013; König, 2009; Kucharz et al., 2014; Suchodoletz et al., 2014; Tietze, 2008; Tietze et al. 2012; Wadeppohl & Mackowiak, 2016; Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014; vgl. auch Wadeppohl, 2016). Insbesondere Fachkraft-Kind-Interaktionen, die kindliche Denk- und Problemlöseprozesse anregen, kommen im Kita-Alltag noch zu selten vor (z.B. Beckerle et al., 2018; Mackowiak et al., 2015). Im Hinblick auf die adaptive Lernunterstützung lassen sich für einzelne Bildungsbereiche zwar erste gute Ansätze finden, allerdings auch große individuelle Unterschiede zwischen den Fachkräften (z.B. Beckerle & Mackowiak, 2019b; Bruns & Eichen, 2015; Hormann & Skowronek, 2019). Insgesamt ist die Forschungslage hier noch nicht ausreichend, um belastbare Schlussfolgerungen zu ziehen (Hardy et al., 2019).

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine qualitativ hochwertige Unterstützung kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse im Kita-Alltag eine *besondere Herausforderung* an die pädagogische Arbeit darstellt. Verständlich wird dies vor dem Hintergrund, dass pädagogische Situationen im Kita-Alltag »nicht standardisierbar sind, jedoch oft hochkomplex und mehrdeutig sowie vielfach schlecht vorhersehbar« (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 17). Entsprechend sind frühpädagogische Fachkräfte stets gefordert, selbstorganisiert, kreativ und reflexiv zu handeln

und neue Herausforderungen zu bewältigen (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch, 2011).

Hierzu ist eine Vielzahl an professionellen *Kompetenzen* erforderlich, die sich auf das Wissen, Können und Handeln (jeweils auch inhaltlich ausdifferenziert für verschiedene Entwicklungs-/Bildungsbereiche) sowie die berufsbezogene Reflexionsfähigkeit beziehen (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch, & Rauh, 2014). Notwendig ist aber auch die grundlegende Bereitschaft, sich im Kita-Alltag immer wieder in Interaktionen mit Kindern zu begeben und mit ihnen gemeinsam Themen zu entwickeln und im Sinne einer forschenden Haltung (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011) zu bearbeiten; damit verbunden ist ein Bildungsverständnis, welches die Bedeutung sozialer Auseinandersetzung für das Lernen hervorhebt (Ko-Konstruktion; Fthenakis, 2009).

In diesem Herausgeberband werden in acht Kapiteln aus unterschiedlichen Perspektiven Impulse für die pädagogische Arbeit in Kitas geschaffen, denen folgende Merkmale gemeinsam sind: Im Zentrum stehen *Fachkraft-Kind-Interaktionen*, die unmittelbar im Kita-Alltag stattfinden (also nicht mit dem Einsatz bestimmter Programme oder Zusatzangebote verbunden sind, z. B. Hasselhorn & Kuger, 2014) und die *entwicklungs- und lernförderlich* sowie *adaptiv* gestaltet werden (sodass sie Kinder individuell in ihren Kompetenzen stärken).

Die einzelnen Kapitel des Herausgeberbandes zielen auf die Anregung bzw. (Weiter-)Entwicklung der professionellen Kompetenzen (angehender) frühpädagogischer Fachkräfte ab.

Hierzu ist ein Wissen um die *theoretischen Hintergründe* unabdingbar. Auf dieser Grundlage werden Möglichkeiten der *praktischen Umsetzung* anschaulich beschrieben, welche aus dem oben genannten Wechselspiel aus *Diagnostik* und *Förderung* bestehen. Praktische Beispiele und Fallvignetten, Materialien und Übungen erleichtern den Transfer auf den pädagogischen Alltag; Reflexionsfragen helfen zudem dabei, das eigene Handeln und das Bildungsverständnis immer wieder kritisch zu hinterfragen.

Alle Beiträge sind wie folgt aufgebaut: Relevanz und Zielsetzung, theoretischer Hintergrund, Möglichkeiten der Umsetzung, welche sowohl diagnostische Schritte als auch konkrete Fördermaßnahmen beinhalten. Während in einigen Beiträgen Übungen und Materialien direkt im Text enthalten sind, arbeiten andere Beiträge mit einem zusätzlichen Online-Anhang.

In *Kapitel 2* erläutern *Wadepohl und Böckmann* die Relevanz qualitativ hochwertiger und professionell gestalteter Fachkraft-Kind-Beziehungen bzw. -Bindungen als Basis für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse. Auf der Grundlage der Bindungstheorie beschreiben sie die zentralen Facetten einer Fachkraft-Kind-Beziehung und geben einen Überblick, welche Faktoren die Qualität der Fachkraft-Kind-Beziehung beeinflussen können. Bzgl. der Förderung wird ein Fokus auf den Beziehungsaufbau während der Eingewöhnung gelegt, bevor im letzten Teil Anregungen zu einer sensitiv-responsiven Beziehungsgestaltung im Kita-Alltag gegeben werden.

Mackowiak, Mai, Keller, Johannsen, Linck und Bethke führen in *Kapitel 3* in die zentralen Konzepte einer lernunterstützenden Interaktionsgestaltung ein, die auch von Relevanz für die anderen Beiträge sind. Sie legen ihren Fokus auf die kognitive Aktivierung und beschreiben hierzu die beiden Ansätze des Scaffolding und Sustained Shared Thinking.

In *Kapitel 4* hebt *Lichtblau* die Bedeutung individueller Interessen von Kindern in lernunterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktionen hervor. Neben der Unterscheidung zwischen situationalen und individuellen Interessen nimmt er eine inhaltliche Strukturierung kindlicher Interessen vor. Im Rahmen der Förderung liefert er Anregungen, wie kindliche Interessen erkannt und gefördert werden können. Dies gelingt sowohl über eine direkte als auch über eine indirekte inhaltliche Orientierung am individuellen Hauptinteresse des Kindes.

Beckerle, Linck und Bernecker beschreiben in *Kapitel 5* Aufgaben und notwendige Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf eine adaptive und alltagsintegrierte Sprachförderung.

Sie stellen verschiedene Komponenten der Sprachförderdiagnostik vor und fokussieren hinsichtlich der alltagsintegrierten Sprachförderung einerseits das Sprachvorbild der Fachkraft, andererseits stellen sie eine Reihe von Sprachfördertechniken vor, die zum Erproben im Kita-Alltag einladen.

In *Kapitel 6* thematisieren *Schomaker und Hormann* die Frage, wie Fachkräfte mit Kindern über Naturphänomene nachdenken, die kindlichen Vorstellungen und Annahmen erfassen und zu einer vertieften Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Themen beitragen können. Dabei nutzen die Autorinnen konstruktive (Konzept-)Dialoge als eine Möglichkeit der Sichtbarmachung und (Weiter-)Entwicklung kindlicher, naturwissenschaftlicher Perspektiven.

In *Kapitel 7* stellen *Heinze, Feesche, Kula und Walter* am Beispiel der Ernährungsbildung die Bedeutung gesundheitsförderlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen vor. Dabei nehmen sie zum einen die Rolle der Fachkraft als Mittelperson und Vorbild in den Blick, zum anderen geben sie Anregungen zur alltagsintegrierten Einbindung von ernährungsbezogenen Themen.

Hormann beschäftigt sich in *Kapitel 8* mit der Arbeit in Lernwerkstätten in der Kita. Hierzu definiert sie die Begriffe der Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit und stellt Besonderheiten der entwicklungsförderlichen Interaktionsgestaltung in dieser besonderen Lernumgebung heraus.

Auf die inklusionspädagogische Perspektive und die responsive Interaktionsgestaltung in heterogenen Lerngruppen geht *Rothe* in *Kapitel 9* ein. Nach einer Begriffsklärung von Inklusion und Heterogenität wird ein Fallbeispiel ausführlich dargestellt, um das Zusammenspiel von Diagnostik und Förderung bei der Interaktionsgestaltung in Bezug auf die Dimensionen der Akzeptanz, Partizipation und Leistung abzubilden.

Literatur

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(2), 237–275.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland 2018: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Media. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/6001820fw>.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019a). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag: Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlich komplexen Situationen. Sprachförderung und Sprachtherapie, 2 (19), 108–113.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019b). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. Ein Vergleich des Sprachförderhandelns pädagogischer Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache und unterschiedlichen Sprachkompetenzen. Lernen und Lernstörungen, 8(3), 1–9.
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Löffler, C., Heil, J., Pauer, I. & von Dapper-Saalfels, T. (2018). Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings im Kita-Alltag. Frühe Bildung, 7(4), 215–222.
- Bruns, J. & Eichen, L. (2015). Adaptive Förderung zur Vorbereitung auf den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich am Beispiel des Bereichs Mathematik. Frühe Bildung, 4(1), 11–16.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF-Expertisen, Bd. 19). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). Expertise: Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf>.
- Fthenakis, W. E. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Betrifft Kinder, 9(3), 7–10.
- Fuchs-Rechlin, K. & Smidt, W. (2015). Personalstruktur und Beschäftigungsbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Frühe Bildung, 4(2), 63–70.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J. & Jones, S. M. et al. (2013). Teaching through interactions. Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. The Elementary School Journal, 113(4), 461–487.

- Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching as a core construct of instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 169–191.
- Hasselhorn, M. & Kuger, S. (2014). Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 299–314.
- Hormann, O. & Skowronek, M. (2019). Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung*, 8(4), 194–199.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2013). »Was wirkt wie?«. Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht. Verfügbar unter: https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/01_Themen/03_Sprachbildung/Abschlussbericht.pdf.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006) Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit im Mathematikunterricht: Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts »Pythagoras«. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145–158.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Ziroli, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Diack, M. (Hrsg.) (2014). Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster: Waxmann.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(11), 159–178.
- Lichtblau, M. (2018). Integrative Kindertageseinrichtung – inklusive Kindertageseinrichtung – eine Bestandsaufnahme im Jahr 2017. In M. Rißmann (Hrsg.), *Didaktik der Kindheitspädagogik (Kita-Pädagogik, Bd. 3, S. 66–90)*. Köln: Carl Link.
- Mackowiak, K., Kucharz, D., Ziroli, S., Wadeppohl, H., Billmeier, U. & Bosshart, S. (2015). Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Frühpädagogik im Aufbruch – Forschungsperspektiven auf Professionalisierung (S. 163–178)*. Weinheim: Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern

- in den ersten drei Lebensjahren (WiFF Expertisen 24). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, 0, 22–30.
- Papke, B. (2010). Bildung und Bildungspläne in der Elementarpädagogik – Chancen für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4(3). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/122/122>.
- Tietze, W. (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 16–35.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G. & Kalicki, B. et al. (2012). NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Verfügbar unter: www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf.
- von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509–519.
- Vygotsky, L. S. (2002). Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim: Beltz.
- Wadepohl, H. (2016). Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Kumulative Dissertation. Leibniz Universität Hannover. Verfügbar unter <https://edocs.tib.eu/files/e01dh17/876760140.pdf>.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016) Lernunterstützende Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kitas. In H. Wadepohl (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen* (S. 187–210). Verfügbar unter <https://edocs.tib.eu/files/e01dh17/876760140.pdf>.
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Forschung mit dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K). In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen – Studien und Forschungsmethoden* (S. 183–193). Opladen: Budrich.