

Evelyne Höhme-Serke, Mahdokht Ansari

„Ohne Eltern geht es nicht!“ Familienkulturen achten - auf Eltern zugehen¹

Nach dem Anti-Bias-Ansatz zu arbeiten bedeutet, *„den Hintergrund und die Lebenssituation jedes Kindes und seiner Familie zu respektieren und zu unterstützen und gleichzeitig eine Arbeitsweise einzuführen, die Stereotype und Diskriminierung problematisiert“*. (Derman-Sparks 1989, 97) Die Familien der Kinder spielen also eine ganz wesentliche Rolle dabei, diese Arbeit wirksam werden zu lassen. Die Zusammenarbeit mit Eltern erfordert, sie mit den Zielen und Anliegen vorurteilsbewusster Arbeit vertraut zu machen, damit sie ihren wichtigen Anteil erkennen, Erzieherinnen unterstützen und Anti-Bias-Sichtweisen in ihre eigene Erziehungspraxis einbeziehen können.

Eltern können für diesen Ansatz gewonnen werden, wenn ihnen ihr Nutzen verdeutlicht wird. Ihre spontane Zustimmung zu den ersten beiden Anti-Bias-Zielen ist wahrscheinlich: Es wird Eltern gefallen, dass ihr Kind respektiert und bestärkt werden soll, so wie es ist, als kleine Persönlichkeit und auch als Kind seiner Familie, und dass es Möglichkeiten bekommen soll, zu verstehen, was es so besonders macht (Anti-Bias-Ziel 1). Wird den Eltern verdeutlicht, dass sich die Erzieherinnen aus diesem Grund für ihre Familienkultur² interessieren, so werden sie gerne und bereitwillig Auskunft geben. Es ist gleichzeitig eine gute Basis, um sie dafür einzunehmen, dass dieser Respekt und diese Aufmerksamkeit allen Kindern der Gruppe und sogar Menschen im weiteren Umfeld gilt und dass deshalb auch deren Besonderheiten und Familienkulturen in der Kita zum Thema werden (Anti-Bias-Ziel 2). Möglicherweise gibt es aber hier bereits Kontroversen, wenn z.B. Eltern Antipathien gegenüber einem Kind oder seiner Familie hegen oder wenn ihnen der Besuch der Kindergruppe im benachbarten Flüchtlingswohnheim suspekt ist. Mehr Kontroversen sind zu erwarten, wenn Erzieherinnen erläutern, dass sie Vorurteile und Diskriminierung mit den Kindern kritisch ansprechen (Anti-Bias-Ziel 3) und Kinder dabei unterstützen wollen, sich gegen Diskriminierung und Vorurteile zu wehren (Anti-Bias-Ziel 4). Je nach Weltanschauung werden Eltern diesen Zielen zustimmen oder auch nicht. Deshalb ist es wichtig, einen Dialog mit Eltern herzustellen, in dem die unterschiedlichen Perspektiven offen diskutiert werden und in dem man Klärung, Verständigung und Lösungen anstrebt, die für beide Seiten akzeptabel sind. Das mag nicht immer gehen. Da „Respekt für die Vielfalt“ eben nicht heißt, alle Meinungen zu akzeptieren, kann es sein, dass eine Verständigung nicht mit allen Eltern möglich ist.

Die Initiative für eine gute Zusammenarbeit geht von den Erzieherinnen aus: Sie warten nicht auf die Eltern, sondern sprechen sie an, um sie für die vorurteilsbewusste Arbeit zu gewinnen. Sie warten nicht darauf, dass Eltern ihnen mit Respekt begegnen, sondern sie

¹ Kapitel 2 aus Preissing/Wagner (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, 1. Aufl., Verlag Herder.

² S. Erläuterung im vorigen Kapitel.

machen von sich aus Respekt für ihre Familienkulturen deutlich. Das ist eine hohe Anforderung und bisher nicht selbstverständlich.

Hürden einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita ist in Deutschland ein leidiges Thema. In der West-Tradition meint „Elternarbeit“³ eher ein notwendiges Übel, in der Ost-Tradition eher Belehrung von Eltern. Womit hat das zu tun? Bedenkt man die über 100-jährige Tradition des deutschen Kindergartens, so ist die gesetzliche Verankerung von Elternbeteiligung im Jahre 1990⁴ eine vergleichsweise neue Angelegenheit. Noch scheint es sich nicht bei allen Erzieherinnen und Eltern herumgesprochen zu haben, dass Eltern per Gesetz an den „Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen sind“ (BMFSFJ 2000, § 22). Eltern müssten von den Erzieherinnen darüber informiert werden, insbesondere diejenigen, die sich diese Information woanders nicht beschaffen können. Erzieherinnen wiederum sehen dies nicht unbedingt als ihre Aufgabe.

Erzieherinnen betrachten die Zusammenarbeit mit Eltern im Allgemeinen nicht als Teil ihrer professionellen Rolle. Ihr pädagogisches Handeln ist vorrangig auf die Arbeit mit den Kindern gerichtet. Kindern wird als Individuen begegnet, ihr soziales Umfeld wird aber nicht unbedingt als Teil ihrer Individualität betrachtet.

Die Erzieherinnen diskutieren im Team das Ziel "Die Kita respektiert und beachtet die Besonderheit jedes einzelnen Kindes und seiner Familie."⁵ Während es wenig Schwierigkeiten bereitet, sich Besonderheiten von Kindern vorzustellen, die sie respektieren wollen, haben sie spontan weniger Bereitschaft, Besonderheiten von Eltern zu respektieren und zu beachten. Diese werden eher negativ als „Sonderwünsche“ oder „besondere Schwierigkeiten/Defizite“ übersetzt und problematisiert.

Im Anti-Bias-Approach sind Ich-Identität und Bezugsgruppen-Identität eines Kindes nicht voneinander zu trennen. Ein Kind ist eine unverwechselbare und eigensinnige Persönlichkeit, gleichzeitig ist es Teil einer Familie, einer erweiterten Verwandtschaft, einer sozialen Gruppe und findet hier wichtige Orientierung, Identifikationen, Geborgenheit und Zugehörigkeit. Die Identität eines Kindes zu stärken bedeutet auch, seine soziale Bezugsgruppe zu kennen und ihr mit Respekt zu begegnen.

Viele Erzieherinnen betrachten sich als nicht kompetent für die Arbeit mit Erwachsenen, auch weil dies kein Schwerpunkt in ihrer Erzieherausbildung war. Die Folge davon ist eine wenig professionell geprägte Haltung gegenüber Eltern, in der häufig persönliche Emotionen die Beziehung bestimmen: das Gefühl, den Eltern unterlegen bzw. überlegen zu sein; Schuldgefühle, es den Eltern nicht recht zu machen; Ängste vor Kritik und vor Kränkungen durch die Eltern. Die Kommunikation wird als unbefriedigend bis konfliktgeladen beschrieben. Gespräche zwischen Erzieherinnen und Eltern, in denen es um die Entwicklung der Kinder, um einen Austausch von Erziehungsvorstellungen oder um persönliche Themen geht, kommen selten vor. Ein intensiver Kontakt komme meist nur zustande, wenn Probleme auftauchen. Einen Hinderungsgrund für eine gelungene Kommunikation sehen die Erzieherin-

3 Den Begriff „Elternarbeit“ drückt kaum Partnerschaftlichkeit aus, sondern eher, man wolle Eltern „bearbeiten“. Daher verwenden wir ihn im weiteren nicht mehr.

4 Kinder- und Jugendhilfegesetz (BMFSFJ 2000, vgl. Beitrag von Serap Şıkcın in diesem Band).

5 Eines der Projektziele von Kinderwelten.

nen im chronischen Zeitmangel. Mehr als Tür- und Angelgespräche lasse der Kitaalltag in der Regel nicht zu. Hinzu komme die Behinderung durch Verständigungsprobleme: Wenn Eltern kein Deutsch können und die Erzieherinnen die Sprache der Eltern nicht verstehen, ist kaum Verständigung möglich. In Orten oder Stadtteilen mit einer hohen Immigrantenvölkerung ist es nach wie vor üblich, dass eine einsprachige Erzieherin für eine mehrsprachige Gruppe zuständig ist.

Ist die Kommunikation mit Eltern unbefriedigend und fühlen sich Erzieherinnen mit der Situation überfordert und den Aufgaben fachlich nicht gewachsen, so kommt es insbesondere gegenüber Immigranteltern leicht zu Schuldzuschreibungen und Etikettierungen, die weitere Verständigungs-Barrieren bedeuten: Eltern mit Migrationshintergrund werden als fremd wahrgenommen, dies umso mehr, wenn sie z. B. aus nicht-europäischen Ländern kommen, eine andere Religion als die christliche oder dunkle Haut haben. Die Wahrnehmung, sie seien fremd und ganz anders, verhindert Annäherung und Kontakt. Indem das Trennende hervorgehoben wird, erscheinen die Unterschiede unüberwindlich. Erzieherinnen äußern sich besonders frustriert über die Zusammenarbeit mit Immigranteltern: Sie beklagen, dass sie schriftliche Aushänge nicht beachten und die Elternabende nicht besuchen. Auf Anfragen um Unterstützung würden sie selten reagieren, gleichzeitig hätten sie ihrerseits eine unverhältnismäßige Anspruchshaltung an die Kita. Erzieherinnen kommen zum Schluss, die Eltern interessieren sich nicht für die Kita, Inhalte der pädagogischen Arbeit sind ihnen unwichtig und die Lernfortschritte ihrer Kinder gleichgültig. Solche Versuche, auftretende Spannungen zu ethnisieren, also die schlechte Zusammenarbeit mit der Herkunft der Eltern zu erklären, lassen kaum verstehen, was wirklich los ist. Sie verschleiern auch, dass es im Verhältnis zwischen Erzieherinnen und Eltern auch um **Macht** geht.

Zusammenarbeit mit Eltern und Macht

Beteiligung heißt, den Einfluss auf Verhältnisse zu teilen. Haben Erzieherinnen bislang alleine entschieden, was in der Kita oder in der Gruppe geht und was nicht, müssen sie es jetzt erklären und Eltern mitbestimmen lassen. Hierbei gibt es deutliche Schiefen je nach sozialem Status der Familien: Eltern der Mittelschicht machen eher Gebrauch von ihrem Beteiligungsrecht, formulieren Ansprüche an die Betreuung und Erziehung ihrer Kinder und setzen sich zur Wehr, wenn sie mit den Resultaten nicht zufrieden sind. Erzieherinnen müssen ihnen gegenüber eher offenlegen, was sie tun und sie von der Qualität ihrer Arbeit überzeugen. Bildungsansprüche von marginalisierten Familien – z.B. armen und zugewanderten – werden hingegen eher ignoriert, schlechte Leistungen oder mangelnde Fortschritte ihrer Kinder werden eher dem „defizitären“ Elternhaus angelastet als Mängeln in den Einrichtungen. Wenn von den Kindern nicht viel erwartet wird, erscheint auch ein dürftiges pädagogisches Angebot noch gerechtfertigt, umso eher, wenn sich deren Eltern nicht wehren.

Damit sind auch in der Kita die gesellschaftlich vorhandenen und allgemein hin akzeptierten Machtverhältnisse hergestellt. Sie bestehen insbesondere darin, dass Bedürfnisse und Anliegen eines bestimmten Teils der Kinder und Familien nicht wahrgenommen werden. Sie werden ignoriert, abgetan, diskriminiert. Das trifft insbesondere dann zu, wenn sich die Familienkulturen der Elternschaft einer Kita sehr von den Familienkulturen des Kitapersonals unterscheiden und wenn die Familien einer Minderheit oder einer gesellschaftlichen Gruppe mit wenig Ansehen angehören. Die Ausgrenzung solcher Familien erfolgt oft subtil oder un-

absichtlich, ist häufig nicht als direkter Ausschluss erkennbar. Aber die Familien erkennen an der Personalzusammensetzung, an den Mahlzeiten, an den Regeln, am Spielmaterial der Kita, dass hier ihre Familienkultur keinen Platz hat. Oftmals schweigen sie. Gerade Immigranteltern denken häufig, das sei gut für ihr Kind, denn so lerne es, in der deutschen Gesellschaft klar zu kommen. Ohne eine deutliche Einladung seitens der Kita, sich zu beteiligen, werden sich diese Familien kaum zu Wort melden.

Eltern in der Kita Raum geben

Entscheidend ist, Kindern und ihren Familien in der Kita den Raum zu geben, damit sie ihre Erfahrungen und Vorstellungen einbringen können. Dies ermutigt sie, sich zu beteiligen und auf die Gestaltung des Alltags in der Kita Einfluss zu nehmen. Mit der Mitgestaltung wächst ihre Identifikation mit der Einrichtung. Die Fachkräfte gewinnen sie als Partner und Partnerinnen bei ihren Aufgaben. Wenn es bislang üblich war, dass sich Eltern - insbesondere arme Eltern und Immigranteltern – nicht beteiligten und kaum einmischten, so müssen die Fachkräfte bei der Bemühung um ihre Beteiligung gegen diese „Normalität“ angehen und auch auf die eher leisen Zwischentöne hören. Eltern Raum zu geben heißt: Interesse an ihre Erfahrungen und Ansichten zeigen; Zusammenkünfte organisieren, in denen sie zu Wort kommen; Fragen aufwerfen, zu denen alle etwas sagen können. Es kann auch heißen, ihnen einen Raum in der Kita zu überlassen, ein „Elternzimmer“.

Das Zögern bzw., die Abwehr, Eltern in der Kita Raum zu geben, hat viele Ursachen. Erzieherinnen befürchten, die Kontrolle über Vorgänge in der Kita zu verlieren, wenn Eltern sie selbstbestimmt als Eltern nutzen. Wer gewohnt war, eher alleine mit der Gruppe zu sein, fühlt sich vielleicht unwohl und befangen in der Anwesenheit von anderen Erwachsenen. Haben Eltern Gewohnheiten und Vorstellungen, die sich stark von den eigenen unterscheiden, können Erzieherinnen befürchten, sie „krepeln“ die Kita um. Manchmal schützen Erzieherinnen die Kita als ein Stück „deutsche Kultur“ und setzen sich insbesondere gegenüber Immigranteltern als Vertreterinnen der Dominanzkultur durch, an die sich die Eltern anpassen hätten. Solches muss reflektiert werden, damit es zu Veränderungen kommen kann.

Veränderungen durch Selbst- und Praxisreflexion

Selbst- und Praxisreflexion sind für Erzieherinnen wichtige Elemente von Veränderung. Für die Thematisierung von Einseitigkeiten und Vorurteilen ist es notwendig, sich genügend Raum etwa in Form von Teambesprechungen und Workshops zu schaffen. Dabei geht es darum, sich den eigenen kulturellen Hintergrund und Bezugsrahmen bewusst zu machen und die eigenen Wertvorstellungen und familienkulturellen Normen zu hinterfragen. Dies kann in Form von Übungen und in der Reflexion von konkreten Beispielen aus der beruflichen Praxis geschehen, aber auch in Diskursen zu Fragen wie: Was verbirgt sich hinter dem Begriff "die türkische Erziehung"? Wer setzt den Maßstab dafür, was "normal" oder „abweichend“, richtig oder falsch ist? Habe ich das Recht, mich über Wünsche von Eltern hinwegzusetzen, wenn ich der Meinung bin, dass ihre Normen eine schädigende Wirkung auf ihre Kinder haben? Diese Auseinandersetzung führt zu einem differenzierteren Bewusstsein über Vorurteilsstrukturen und zu größerer Sensibilität für eigene Vorurteile und Einseitigkeiten.

Eine andere Form der Selbstreflexion vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit den Problemen in der Kommunikation mit Eltern. Hier ist es wichtig, dass die ErzieherInnen einen

geschützten Ort haben, an dem sie offen über ihre Voreingenommenheiten, ihr Unbehagen, ihren Ärger und ihre Ängste sprechen können, ohne befürchten zu müssen, jemanden zu beleidigen oder bewertet zu werden. Häufig gibt es Ängste, als "ausländerfeindlich" zu gelten, wenn man Immigranteltern kritisiert. Die Erfahrung, mit den eigenen Gefühlen ernst genommen zu werden, ermutigt die Erzieherinnen, offener zu werden und zu ihren Gefühlen eine Distanz zu gewinnen, die für selbstkritische Fragen notwendig ist. Nachdem die eigene Perspektive Raum hat, kann ein bewusster Wechsel auf die Perspektiven der Eltern vollzogen werden.

Die Perspektiven der Eltern herausfinden

Eine erste Veränderung tritt in dem Moment ein, in dem ErzieherInnen sich angewöhnen, Fragen zu stellen. Es ist etwas ganz anderes, als wenn man fertige Antworten, Ratschläge und Erklärungen für Verhaltensweisen von Eltern hat und die eigenen einseitigen Interpretationen für „Wissen“ um die Eltern hält. Während sich dies in der Kommunikation mit Eltern als Blockierung erweist, öffnet es regelrecht Türen, wenn Erzieherinnen deutlich das Bedürfnis zeigen, etwas von den Eltern zu erfahren. Dabei kann eine fragende und offene Haltung Eltern gegenüber immer gezeigt werden, beim Bringen des Kindes am Morgen wie in verabredeten Einzelgesprächen, in Gesprächskreisen wie bei der zufälligen Begegnung im Bus, mit dem die Gruppe zum Schwimmen fährt.

Die Perspektiven der Eltern kann man auch gezielt und geplant herausfinden, mit Fragebögen oder Interviews, die zu bestimmten Fragen geführt werden. Wichtig ist, den Eltern deutlich zu machen, warum man sich dafür interessiert und was man mit den Ergebnissen anfangen wird. War der Kontakt zu Eltern vorher blockiert, so kann es vorkommen, dass Eltern zunächst mit Misstrauen oder Abwehr reagieren. Sie können sich fragen: „Woher kommt dieses plötzliche Interesse? Was hat es damit auf sich? Was werden sie mit den Informationen tun, die ich ihnen gebe?“ Immigranteltern haben häufig erfahren, dass es als Schuldzuweisungen gegen sie verwendet wird, wenn sie offen sagen, dass sie mit ihren Kindern zuhause ihre Erstsprachen und nicht Deutsch sprechen. Sie müssen erfahren, dass das Nachfragen geprägt ist vom Wunsch, sie und ihr Kind zu verstehen, um es in der Kita besser in seiner Lernfreude zu unterstützen.

Wie sehen die Eltern die Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen?⁶

Die Zusammenarbeit mit der Kita wird von den Eltern zwar im Allgemeinen als positiv und zufriedenstellend bewertet. Bei genauerem Nachfragen wird jedoch auch Unzufriedenheit deutlich: Aus der Perspektive der Eltern besteht die Zusammenarbeit mit der Kita in gemeinsamen Festen und Feiern, in zwei- bis dreimal im Jahr stattfindenden Elternabenden und Gesprächen meistens in Problemfällen. Ihre Zufriedenheit in der Zusammenarbeit mit der Kita hängt für sie von der Offenheit und Freundlichkeit der Gruppenerzieherin ab und diesbezüglich stellen sie große Unterschiede fest.

Eltern, die die deutsche Sprache nicht beherrschen, haben fast keinen Kontakt zu den Erzieherinnen und sind über die Abläufe in der Kita wenig informiert. Bei Aufnahmegesprächen vermissen Eltern Fragen über ihre Kinder, ihre familiäre Situation und ihre Familiensprache(n). Sie finden eher nicht, dass die Kita die Kompetenzen

⁶ Ergebnisse einer Elternbefragung zum Thema „Beteiligung von Eltern“ im Rahmen von Kinderwelten. Für die Situationsanalyse wurden Fragebögen und Leitfäden für Gespräche entwickelt, für Eltern, Erzieherinnen und Leitung. Die Auswertung zeigte, dass Eltern teilweise eine ganz andere Einschätzung von ihrer Beteiligung in der Kita hatten als das Fachpersonal.

ihrer Kinder in der Erstsprache anerkennt, oder dass sie ermutigt werden, ihre Familiensprachen zu pflegen. Manche Eltern sind sich unsicher, ob sie der Kita überhaupt bekannt machen dürfen, dass sie zu Hause mit ihren Kindern in ihren Familiensprachen sprechen. Sie haben den Eindruck, dass ihre Sprache in der Kita nicht erwünscht ist. Zum Teil haben sie sogar das Gefühl, dass sie und ihre Kinder nicht so angenommen werden, wie sie sind und dass sie sich nicht offen mit den Erzieherinnen über ihre jeweiligen Erziehungsvorstellungen austauschen können. Tauchen Diskrepanzen auf (zum Beispiel Nacktbaden im Sommer im Garten, Schweinefleisch beim Mittagessen, Stellung von Mann und Frau in der Familie), versuchen die Eltern eher, die Probleme mit ihrem Kind zu klären, als sie mit den Erzieherinnen zur Sprache zu bringen.

Aktive Eltern (z.B. Elternvertreterinnen) würden sich gerne an der Gestaltung des pädagogischen Konzepts und der Planung des Kitaalltags sowie an Personalentscheidungen beteiligen. Sie sind sich jedoch nicht sicher, ob sie dazu das Recht haben und ob es von den Erzieherinnen erwünscht ist.

Gespräche anders gestalten

Gespräche mit Eltern ergeben sich oft nebenbei. Wenn Erzieherinnen aber mit Eltern über ihre Erziehungsvorstellungen, ihre Erziehungsziele und Kommunikationsstile ins Gespräch kommen wollen, müssen die Gespräche einen Rahmen bekommen, der die Ernsthaftigkeit und Aufrichtigkeit des Anliegens unterstreicht: Die Erzieherinnen bereiten sich darauf vor, indem sie festhalten, was sie ansprechen möchten und mit welchem Ziel. Sie verabreden sich mit den Eltern und sorgen dafür, dass das Gespräch in einer freundlichen und ungestörten Atmosphäre stattfindet. Sie stellen sicher, dass ein wirklicher Dialog zwischen ihnen und den Eltern zustande kommt, indem sie auf gleichberechtigte Beteiligung und auf die Einhaltung einfacher Gesprächsregeln achten. Sie markieren deutlich den Anfang und das Ende des Gesprächs, indem sie die Eltern begrüßen, ihr Anliegen formulieren, zum Schluss das Wesentliche zusammenfassen, Vereinbarungen wiederholen, das Gespräch beenden und sich von den Eltern verabschieden.

Erzieherinnen wie Eltern sind bei solchen Gesprächen sicherer und können sich besser austauschen. Gezielte Gespräche mit Eltern helfen Erzieherinnen auch, ihre Aufmerksamkeit auf ihr eigenes Verhalten in der Gesprächssituation zu richten. Sie können besser wahrnehmen, wenn sie und die Eltern aneinander vorbeireden oder wenn es Missverständnisse gibt. Manchmal haben diese mit unterschiedlichen Kommunikations- und Umgangsformen zu tun. Das gezielte Gespräch hilft Erzieherinnen, nicht vorschnell zu urteilen, sondern nach Hintergründen zu fragen, wenn sie bemerken, dass sie irritiert sind.

Im Gespräch mit einem Vater ist der Erzieherin aufgefallen, dass er sie nie direkt angeblickt hat. Sie interpretiert dieses Verhalten spontan als unhöflich oder verächtlich. Von einer Kollegin mit Migrationshintergrund erfährt sie, dass es für muslimische Männer ein Ausdruck von Respekt und Achtung vor Frauen sein kann, sie nicht direkt anzublicken oder den gemeinsamen Aufenthalt in einem Raum mit ihnen alleine zu meiden. Der Vater, ein Muslim, hatte sich möglicherweise an seine Kommunikationsregeln und seine Werte und Normen gehalten, womit er Respekt ausdrücken wollte. Nachdem die Erzieherin das weiß, kann sie mit dem Verhalten besser umgehen, obwohl es sie nach wie vor irritiert.

Andere Formen der Elternzusammenkunft

Erzieherinnen können beklagen, dass Eltern die von ihnen angebotenen Formen von Elternzusammenkünften nicht wahrnehmen. Dann wird sich weiterhin nichts ändern. Fragen sie stattdessen, ob diese Formen den Bedürfnissen der Eltern angemessen sind, so kann Bewegung in die unbefriedigende Situation kommen.

Warum sind die Elternabende schlecht besucht? Die Erzieherinnen fragen sich: Sind unsere Einladungen so, dass sie die Eltern ansprechen? Eine Erzieherin berichtet: "Ich hätte nicht gedacht, dass eine so unscheinbare Geste so viel bewirken würde: Mit den Kindern zusammen malten und schrieben wir ganz individuelle Einladungskarten für jede einzelne Familie, zum Teil auch in den Familiensprachen. Die Reaktion war überraschend: Die Eltern freuten sich riesig über die Kunstwerke ihrer Kinder. Und vor allem: Sie kamen fast alle! Übrigens waren auch die Kinder sehr stolz auf ihre Arbeit."

Welche Form von Elternzusammenkunft angemessen ist, kann nur mit den Eltern zusammen herausgefunden werden. Es erfordert auf der Seite der Erzieherinnen auch Mut, Neues auszuprobieren und sich auf Formen einzulassen, auf die sie von sich aus vielleicht nicht gekommen wären.

„Mütterparty“

Erzieherinnen hatten festgestellt, dass es zwischen Müttern häufiger zu Konflikten kam, die auf Missverständnissen beruhten. Sie entschieden sich, "Elternnachmittage" anzubieten, damit sich die Eltern in angenehmer Atmosphäre bei Tee und Kuchen näher kennen lernen, während die Erzieherinnen die Kinder beaufsichtigten. Einigen Müttern war dies bald nicht mehr genug. Sie wollten mehr persönlichen Kontakt zu den Erzieherinnen, mehr Zeit, um sich mit ihnen auszutauschen. So wurde die Idee einer „Elternparty“ geboren - und da ohnehin nur die Mütter kamen, wurde sie zur "Mütterparty". Die Mütter sorgten für das Essen, die Erzieherinnen für Bowle ohne Alkohol, Musikkassetten wurden mitgebracht und dazu getanzt. Diese Abende wurden lang. Es wurde viel gelacht. Von sehr persönlichen Gesprächen zwischen den Müttern und den Erzieherinnen kam die Sprache auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Erziehungsvorstellungen.

Der lang ersehnte Kontakt war nun hergestellt. Die Qualität der Zusammenarbeit hat sich seitdem enorm verändert. Da die Erzieherinnen nun die Hintergründe der Familien besser kennen, können sie sie auch in Konfliktsituationen besser verstehen. Das macht es viel einfacher, die alltäglichen Dinge auszuhandeln. Die Mütter haben mehr Verständnis für die Erzieherinnen, weil sie mehr über den Kitaalltag Bescheid wissen. Mütter, die sich sprachlich mit der Erzieherin nicht verständigen können, warten nicht mehr, bis die einzige türkisch sprechende Erzieherin sich anbietet. Sondern sie suchen sich selbständig Hilfe bei anderen Müttern.

Ohne Eltern geht es nicht – und mit ihnen geht es besser!

Die Familienkulturen der Kinder zu achten und auf ihre Eltern zuzugehen, dies gelingt in einem langwierigen Prozess, der eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Haltung gegenüber Kindern und Eltern, eine ständige Aktualisierung der Kenntnisse ihrer Familienkulturen und den Erfahrungsaustausch im Kolleginnen-Team und mit den Eltern erfordert. Indem die ErzieherInnen aktiv auf die Eltern zugehen, übernehmen sie ihre Rolle als pädagogische Fachkraft. Indem sie Fragen stellen und diese Fragen zu ihrem Forschungsgegenstand machen und indem sie sich in die Perspektive der Eltern begeben, lernen sie, sich auf die Besonderheiten der einzelnen Familien einzustellen. In der Wahrnehmung der Erzieherinnen werden dann die Eltern von „Gegenspielern“ oder von „Vertretern einer fremden Kultur" zu Individuen, mit denen sie viele gemeinsame Erfahrungen teilen. Und da die Eltern sich nun als Individuen wahr- und angenommen fühlen, bringen auch sie selbst sich aktiver ein.

Literatur

Alvarado, Cecilia; Burnley, LaVita; Derman-Sparks, Louise u.a. (1999): In Our Own Way. How Anti-Bias Work Shapes our Lives. St.Paul; Minnesota: Redleaf Press

Ansari, Mahdokht (2003): Das Thema Diskriminierung in einem Anti-Bias-Workshop mit ErzieherInnen. In: TPS, Heft 5

- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000): Kinder- und Jugendhilfegesetz. 9. Auflage. Berlin.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg., 1998): Zehnter Kinder – und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituationen von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.
- Brown, Babette (2001): Combating Discrimination. Persona Dolls in Action. London: Trentham Books
- Cohen Emerique, Margalit (2002): Interkulturelle Annäherung mit Respekt vor den kulturellen Unterschieden der Anderen. Unveröffentlichtes Manuskript, Übersetzung aus dem Französischen.
- Derman-Sparks, Louise (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children. Washington: NAEYC.
- Derman-Sparks, Louise (2001a): Culturally Relevant Anti-Bias Education with Young Children. Human Development Faculty, Pacific Oaks College, Manuskript
- Derman-Sparks, Louise (2001b): Education Without Prejudice – Goals and Principles of Practice. In: Murray, Colette (Hrsg.): Education without Prejudice, a challenge for early years educators in Ireland. Pavee Point Travellers' Centre: Dublin, S.22-31
- Derman-Sparks, Louise (2001c): Anti-Bias-Work with Young Children in the USA. Vortrag anlässlich der kinderwelten-Fachtagung „Kleine Kinder – keine Vorurteile?“ in Berlin. Manuskript
- Derman-Sparks, Louise; A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.: NAEYC
- Derman-Sparks, Louise; Brunson-Phillips, Carol (1996): Anti-Bias Work: Creating Practice. Early Learning Resource Unit (Hrsg.): Qhubeka Post-Conference Document. ELRU: Lansdowne; South Africa, S.3-15
- DJI-Projekt Multikulturelles Kinderleben (Hrsg. 2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. (Projektheft 4) München: Deutsches Jugendinstitut
- Duden – Das Fremdwörterbuch, 6. Auflage 1997
- Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann
- Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Herder: Freiburg, Basel, Wien
- Freire, Paulo (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek/Hamburg: Rowohlt
- Gaine, Brenda; van Keulen, Anke (1997): Anti-Bias Training Approaches in the Early Years. A guide for Trainers and Teachers. Utrecht/ London: MUTANT; EYTARN
- Garske, Karin: Pädagogik in Kindertagesstätten - Ein Studie zu den Konsequenzen pädagogischer Defizite für die Leitungstätigkeit - Dissertation. Geplante Veröffentlichung Mai 2003. Peter Lang Verlag
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionalisierte Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich
- Heller, Elke (2000): Was zählt? Vom Umgang mit Geld und anderen Werten. Beltz: Weinheim und Basel

- Herrmann, Matthias; Weber, Kurt (2000): Führen kann man lernen - Leitungsaufgaben. In: Basiswissen Kita – Sonderheft der Zeitschrift „Kindergarten heute – Zeitschrift für Erziehung“
- Honneth, Axel (1998): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp (2.Aufl.)
- Keupp, H. (1987): Soziale Netzwerke – Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs? In: Keupp, H.; Röhrle, B. (Eds): Soziale Netzwerke. Campus Verlag: Frankfurt, S. 11–53.
- Krumm, Hans-Jürgen; Jenkins, Eva Maria (Hrsg. 2001): Kinder und ihre Sprachen- lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva
- Kübler, Annette; Reddy, Anita (2002): Anti-Bias-Trainingsmaterial. In: Inkota Netzwerk e.V. (Hrsg.): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Inkota: Berlin
- Künkel, Almuth; Watermann, Rita (2001): Management im Kindergarten – Grundlagen für Leitungsaufgaben. Verlag Herder: Freiburg
- Langenscheidts Schulwörterbuch: Latein. 2001
- Leu, Hans Rudolf (1998): Zum Konzept der wechselseitigen Anerkennung. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beiträge einer Fachtagung am 27./28.1.98. Potsdam
- Leu, Hans Rudolf (1999): Die biographische Situation als Bezugspunkt eines sozialisationstheoretischen Subjektverständnisses. In: Leu, H. R; Krappmann, L. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 77-107
- Leu, Hans Rudolf; Krappmann, Lothar: (1999): Subjektorientierte Sozialisationsforschung im Wandel. In: Dies. (Hrsg): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Suhrkamp: Frankfurt/M., S. 11-18
- Marvakis, Athanasios (1995): Der weiße Elefant und andere nationale Tiere. Zu einigen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nationaler Orientierungen. In: Forum Kritische Psychologie, Heft 35, 67-86
- Militzer, Renate; Demandewitz, Helga; Fuchs, Ragnhild (2000): Hallo, Hola, Ola- Sprachförderung in Kindertagesstätten. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.), Bonn
- Permien, Hanna; Frank, Kerstin (1995): Schöne Mädchen – starke Jungen? – Gleichberechtigung (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder. Lambertus, Freiburg im Breisgau
- Preissing, Christa (2003): Der Situationsansatz – Geschichte, Gegenwart und Perspektiven; www.ina-fu.org
- Preissing, Christa; Heller, Elke; Köpnick, Jana; Krüger, Angelika; Urban, Mathias (2001): Qualität im Situationsansatz. Konzeptionelle Grundsätze, Qualitätskriterien und Theoretische Dimensionen. (Teilprojekt IV der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder) Eigendruck des Institut für den Situationsansatz, Berlin
- Rosenberg, Marshall (2002): Gewaltfreie Kommunikation. Junfermann: Paderborn
- Sarason, S.B.; Carroll, C.F.; Maton, K.; Cohen, S.; Lorentz, E. (1977): Human Services & Resource Networks – Rationale, Possibilities, and Public Policy. Brookline Books: Cambridge, MA.
- Schaub, Clemens (1998): Jetzt auch noch Managerin – Der Spagat zwischen pädagogischen Anspruch und Wirtschaftlichkeit. Verlag Herder: Freiburg
- Ulich, Michaela.; Oberhuemer, Pamela.; Soltendieck, M. (2001): Die Welt trifft sich im Kindergarten: Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Berlin: Luchterhand

- Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, Heft 3, S 6-18
- van Keulen, Anke u.a. (o.J.): Dolls with stories to tell. A guide for lecturers, students, practitioners and trainers. Persona Dolls Project. Supported by the European Commission.
- Wagner, Petra (1999): Kindertageseinrichtungen - Herausforderungen durch Immigration und gesellschaftliche Marginalisierung. In: BMFSFJ: Partizipation und Chancengleichheit zugewanderter Jugendlicher, Fachkongress der BAG JAW.
- Wagner, Petra (2000): Module für die Fortbildung von Multiplikator/innen in türkischen Vereinen zum Thema Frühkindliche Erziehung. Bausteine zur Qualitätsentwicklung in türkischen Vereinen. Herausgeber: Arbeitskreis Neue Erziehung e.V., Berlin, unter Mitarbeit von Jale Bulut.
- Wagner, Petra (2001): „Einen Kieselstein in den Fluss werfen...“ - Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertagesstätten. Ein Tagungsbericht. In: KiTa aktuell MO, Heft 9
- Wagner, Petra (2001): Vorurteile tun im Herzen weh – Interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In: Kita aktuell MO, Heft1, S.17-22
- Wagner, Petra (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs, Heft 2, S.22-27
- Whitney, Trisha (1999): Kids Like Us: Using Persona Dolls. St. Paul: Redleaf Press
- York, Stacey (1991): Roots and Wings. Affirming Culture in Early Childhood Programs. St.Paul; Minnesota: Redleaf Press
- Zimmer, Jürgen (1999): Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. www.ina-fu.org. 30 S.
- Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim und Basel: Beltz (Praxisreihe Situationsansatz)