

Petra Wagner

Bildung und Vielfalt im Kindergarten¹



Wie gehen Bildungseinrichtungen mit der Vielfalt an Familienkulturen und Lebensverhältnissen von Kindern in der Einwanderungsgesellschaft um? Nach dem Auszählvers: "Eene meene meck, und du bist weg"? Welche Mechanismen führen zu einer deutlichen Benachteiligung und Ausgrenzung von Kindern aus armen und zugewanderten Familien? Was verhindert, dass ihr Recht auf Bildung eingelöst wird? Damit Kinder gut lernen können, brauchen sie Respekt für das, was sie mitbringen und die unmissverständliche Botschaft, dass sie dazugehören. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Projekt KINDERWELTEN setzt bei jungen Kindern im Kindergarten an und verbindet Respekt für die Vielfalt mit einer klaren Absage an Ausgrenzung und Diskriminierung.

Deutschland ist ein Einwanderungsland und diese Tatsache hat ihre Auswirkungen, auch auf Kindertageseinrichtungen². Fachkräfte, Eltern, Träger und Verwaltung sehen sich im Kindergarten nicht nur unterschiedlichen Familienkulturen gegenüber, sondern auch großen Statusunterschieden und einer ungleichen Verfügung über die Mittel zum Leben. Darüber hinaus werden Familienkulturen und Lebensweisen sehr unterschiedlich bewertet. Im Kindergarten begegnet man Menschen, die ihre Erfahrungen als wohlhabende oder arme, als privilegierte oder benachteiligte, als angesehene oder diskriminierte Familien in dieser Gesellschaft mitbringen. Und die laufend neue Erfahrungen dieser Art machen, auch im Kindergarten. Der Kindergarten gehört neben der Schule zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen, die gesellschaftliche Entwicklungen mitgestalten– und nicht außerhalb von diesen stehen.

Wenn festgestellt wird, dass es insbesondere Immigrantenkinder sind, die im Bildungssystem scheitern³, kann man fragen: Auf welche Weise hindern die Eigentümlichkeiten der

¹ Beitrag zur Tagung am 23.6.2006 in Berlin zur Zwischenbilanz des bundesweiten Projekts KINDERWELTEN zur Verbreitung und Weiterentwicklung vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen (2005 – 2008). Träger des Projekts ist die Internationale Akademie INA gGmbH. Es wird gefördert von der Bernard van Leer Foundation.

² Um dieses Wortungetüm zu vermeiden, spreche ich im Folgenden meist von „Kindergarten“, meine damit aber nicht nur Angebote für 3-6-jährige Kinder, sondern auch für Kinder unter 3 Jahren und für Schulkinder, in Kindertagesstätten oder Kindertageseinrichtungen oder Kindertagesheimen.

³ Erneut belegt im „Bildungsbericht“ der Kultusminister-Konferenz, vorgelegt am 6.6.2006 (www.bildungsbericht.de). Die Benachteiligung von Immigrantenkindern erfolge, so der Bericht, bereits in der Grundschule, wo sie bei gleichen Leistungen etwas schlechtere Noten erhielten. Außerdem nach Beendigung ihrer Schullaufbahn, wo für sie bei gleichen Fachleistungen die Chance nur halb so hoch sei wie bei Deutschstämmigen, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Bildungseinrichtungen gerade diese Kinder am Lernen, bzw. daran, das zu lernen, was ihr Fortkommen und ihren Erfolg in der Institution sichert? Was wirkt für einen Teil der SchülerInnen als Lernbehinderung? Im Berliner Projekt KINDERWELTEN werden diese Fragen auf Kindertageseinrichtungen bezogen (vgl. Preissing/ Wagner 2003): Gibt es solche lernbehindernden Faktoren bereits im Kindergarten und welche sind es? Mit Beobachtungen zur Situation von Immigrantenkindern haben wir angefangen und bald erkannt, dass Mechanismen der Ausgrenzung entlang unterschiedlicher Facetten von Vielfalt greifen. Und dass mehr Wachsamkeit für diese Mechanismen helfen könnte, das in den letzten Jahren viel beschworene Motto wahr zu machen, „kein Kind zurück zu lassen“. Ein Bildungssystem, das Segregation zurücknimmt und stattdessen „Inklusion“ verfolgt, ist letzten Endes auch eines, das Immigrantenkinder besser unterstützt. Und umgekehrt kann am Umgang mit Immigrantenkindern erkannt werden, wodurch ein Bildungssystem auch für andere Kinder und Familien problematisch ist, weil es Lernpotentiale vergeudet.

Insofern gibt eine Auseinandersetzung mit den Folgen der Einwanderung auf Kindergärten wichtige Anstöße, um das Bildungssystem daraufhin zu überprüfen, inwiefern es die vorhandene Vielfalt für Bildungsprozesse nutzt. Ob wirklich für alle Kinder Dazugehörigkeit erfahrbar wird und die notwendigen Anstrengungen unternommen werden, um das in der UN-Kinderrechtskonvention formulierte Recht **aller** Kinder auf Bildung zu realisieren.

Dazugehören oder nicht, das ist hier die Frage!

Zentral für die Beteiligung an Bildungsprozessen, für das aktive Übernehmen zivilgesellschaftlicher Verantwortung, für gesellschaftliche Partizipation in einem weiten Sinne ist, ob man sich als dazugehörig sieht oder nicht. Die Aberkennung von Zugehörigkeit in einem Gemeinwesen hat viele Facetten, die allerdings für diejenigen schwer zu erkennen sind, die als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft ganz selbstverständlich dazugehören. Diese Selbstverständlichkeit ist selbst ein Aspekt von Dominanzkultur: Man denkt nicht darüber nach, dass man dazugehört. Und man kann sich kaum vorstellen, dass jemand anderes diese „Normalität“ nicht kennt. Machen wir es uns zunächst aus der Perspektive von Erwachsenen deutlich:

Als weiße deutsche Akademikerin mittleren Alters gehe ich die Straße entlang. Ich bin entspannt, alles Mögliche geht mir durch den Kopf. Ich denke nicht im Geringsten daran, dass irgendjemand mir mein Recht streitig machen könnte, hier entlang zu gehen. Dass ich irgendetwas von dem, was ich bin, besser verstecken sollte, um nicht angreifbar zu sein. Es ist meine Straße, mein Bürgersteig, meine Stadt. No-Go-Area? Doch nicht für mich!

Ganz anders die Erfahrungen eines Schwulen beim Ausflug ins Berliner Umland (taz 23.5.2006): Er beschreibt die kritischen Situationen, in denen er sich selbst ermahnt, seine Blicke, Bewegungen, Äußerungen zu kontrollieren, um sich bloß nicht als Schwulen zu erkennen zu geben. In den Situationen, die für ihn mit Angst und Anspannung verbunden sind, begegnet er in der U-Bahn und im Regionalzug Gruppen von Jugendlichen, die sich offen schwulenfeindlich äußern: Mädchen und Jungen mit türkischem und arabischem Hintergrund in Neukölln und im Wedding, rechte Jugendliche in Brandenburg. No-Show-Areas sind es für ihn, für die er seine heterosexuelle „Tarnkappe“ braucht: „*Man kann überall hingehen, es kommt nur darauf an, wie man sich bewegt*“. Er ist froh, bei seinem

Freund anzukommen und sich für einige Stunden sicher und unbedroht zu fühlen. Die Selbstverleugnung im öffentlichen Raum ist anstrengend.

Es gibt äußere Merkmale, wie z.B. Hautfarbe, Geschlecht, manche Behinderungen, die sich nicht durch eine Kontrolle des eigenen Verhaltens verbergen lassen. Oder nicht vollständig: Wenn z.B. das religiöse Bekenntnis mit der Einhaltung von Bekleidungsvorschriften verbunden ist oder wenn der Name „verrät“, dass man nicht deutscher Herkunft ist oder wenn der Akzent oder die Aussprache einen als Nicht-Muttersprachler identifiziert, sobald man den Mund aufmacht. Man kann versuchen, die Zuschreibungen etwas hinaus zu zögern: Manche ImmigrantInnen, deren Deutsch akzentfrei ist, meiden schriftliche Bewerbungen, weil ihre Chance auf ein Bewerbungsgespräch nach einem Telefonat größer sind, als wenn sie ihre Unterlagen vorlegen, denen ihre Herkunft zu entnehmen ist. Oder man verzichtet bewusst auf bestimmte äußere Attribute, um keinen Vorwand für Ausgrenzung zu liefern.

Emel Algan, eine gläubige Berliner Muslimin, hat ihr Kopftuch abgelegt und begründet diesen Schritt damit, dass sie als Gläubige die soziale Verpflichtung habe, in der nichtmuslimischen Mehrheitsgesellschaft, in der sie lebe, für Entspannung zu sorgen (Interview taz 21.11.2005). Das sei nötig, weil das Kopftuch von der Mehrheitsgesellschaft als Symbol des Islam gesehen und mit Gewalt und Unterdrückung assoziiert werde. Es sorge für Misstrauen und eine große Distanz zu muslimischen Frauen. Emel Algan will diese Zuschreibung stoppen: *„Es macht mir keinen Spaß, mein Gegenüber in Schrecken zu versetzen.“* Sie trägt kein Kopftuch mehr, denn ihrem religiösen Verständnis nach ist die Bedeckung der Frau im Islam freiwillig. In der nicht-muslimischen Umgebung ist sie ohne Kopftuch unauffällig, man sieht ihr das religiöse Bekenntnis nicht mehr an und also ist sie viel weniger Vorbehalten ausgesetzt: *„Ohne Kopftuch bin ich eine von vielen. Ich genieße diese Unauffälligkeit. Dadurch ist eine vertrautere Kommunikation entstanden.“* Emel Algan ist nach wie vor gläubige Muslimin. Ihre Zugehörigkeit zur nichtmuslimischen Mehrheitsgesellschaft erkämpft sie mit dem Verzicht auf das, was sie äußerlich als Muslimin kennzeichnet, auf das Kopftuch.

Zugehörigkeiten zu religiösen Gruppen werden allerdings auch ohne sichtbare religiöse Symbole hergestellt – wenn beispielsweise ImmigrantInnen aus der Türkei allgemein unterstellt wird, ihr Denken und Tun sei im Kern religiös-muslimisch motiviert. Über solche Kurzschlüsse beklagen sich Mütter türkischer Herkunft, die sich nicht verhüllen und deren Kinder den Kindergarten besuchen⁴: *„Als die Erzieherinnen den Kindern ein Buch über homosexuelle Paare und homosexuelle Eltern vorgelesen haben, waren wir dagegen. Die Erzieherinnen haben gleich vermutet, dass wir aus religiösen Gründen dagegen seien. Ich war so sauer! Immer wenn wir mit irgendetwas nicht einverstanden sind, denken sie, es hat mit unserer Religion zu tun. Ich habe es satt, mich zu erklären, es nützt sowieso nichts. Homosexualität ist zwar im Islam nicht erlaubt, aber das heißt doch nicht, dass die Kinder nichts davon wissen sollen. Sie sollen davon wissen. Aber nicht im Alter von 3 Jahren, sie sind noch zu klein. Es wird sie durcheinanderbringen. Sie wissen ja noch nichts von Sexualität, geschweige denn von Homosexualität. Wir dachten, das würde die Kinder durcheinanderbringen und deswegen waren wir dagegen. Aber wie soll man es den*

⁴ Aus einem Interview mit Müttern mit türkischem Hintergrund.

Erzieherinnen erklären? Also haben wir gesagt: Jaja, wir sind Muslime, deswegen sind wir dagegen. Wenn nichts anderes verstanden wird, na gut, dann sagen wir eben das!“

Die Mütter wissen, dass ihre Strategie ambivalent ist. Zum einen ziehen sie – resigniert - Konsequenzen aus den Erfahrungen im Kindergarten, als Eltern türkischer Herkunft ständig auf den Islam festgelegt zu werden. Indem sie sich desselben Argumentationschemas bedienen, qualifizieren sie jedoch Positionen, mit denen sie aus unterschiedlichen Gründen nicht einverstanden sind, als vorrangig nicht-muslimisch. Das heißt, sie verstärken das, worunter sie selbst leiden: Positionen werden über die Achse „Religion“ polarisiert und damit vereinfacht und reduziert. Eine sachliche Verständigung kann immer weniger gelingen. Mütter und Erzieherinnen stehen sich gegenüber wie Fremde, die sich über jede Meinungsverschiedenheit noch fremder werden. „Kultur“, „Religion“, „Nationalität“, „Mentalität“ werden zu Chiffren der Unvereinbarkeit von Positionen – und immer mehr zum Problem selbst, denn sie tragen dazu bei, dass die Gräben immer tiefer werden.

Ethnisierende Zuschreibungen hinterlassen wie alle Zuschreibungen den Eindruck, nicht ernst genommen zu werden. Geschieht dies in einem ungleichen Machtverhältnis, so kommt der Eindruck hinzu, Mitgestaltung und Mitsprache seien nicht erwünscht, es bestehe kein Interesse an den Beiträgen, die man beisteuern könnte, kurzum: Man habe hier nichts zu sagen. Die Mütter reagieren darauf, indem sie nichts mehr sagen. Sie sind überzeugt, dass sie und ihre Kinder „anders“ bzw. schlechter behandelt werden als die anderen (z.B. deutsche Kinder und Eltern), aber sie hüten sich, dies offen anzusprechen. Sie sind überzeugt, dass ihnen niemand glaubt. Sie stellen sich vor, dass ihr Vorstoß über eine weitere Zuschreibung ins Leere läuft, etwa der Art: „Ausländische Eltern sind überempfindlich.“ Und schließlich befürchten sie weitere Nachteile für ihre Kinder. Es fehlt ihnen die Zuversicht, im Kindergarten etwas bewirken zu können. Diese Zuversicht hat man nicht einfach so. Man entwickelt sie in dem Maße, wie es eine positive Resonanz auf die eigenen Versuche der Mitsprache und Mitgestaltung gibt. Ist man ein angesehenes Mitglied einer sozialen Gruppe, so ist diese positive Resonanz die Regel, auch im Dissens. Gehört man einer sozialen Gruppe an, die nicht gut angesehen ist, eher am Rande des Geschehens steht und wenig Einfluss hat, so fehlt diese positive Resonanz von Seiten derer, die mehr zu bestimmen haben. Den Müttern im Kindergarten fehlt die Erfahrung, dass sie dazu gehören, dass es auf sie ankommt, dass sie etwas Wichtiges zum Ganzen beitragen können, dass ihre Ideen und Vorstellungen etwas zählen. Diese Erfahrungen müssten ihnen die ErzieherInnen ermöglichen, denn sie bestimmen die Spielregeln und die täglichen Routinen im Kindergarten. Da dies den ErzieherInnen häufig nicht bewusst ist, besteht eine notwendige Kompetenzerweiterung darin, die eigene Machtposition zu erkennen und sich in die Perspektive von Eltern hinein zu versetzen, für die Dazugehörigkeit und Einflussnahme im Kindergarten ganz und gar nicht selbstverständlich ist.

Dazugehörigkeit und Vielfalt in frühen Bildungsprozessen

Alles, was im Wahrnehmungshorizont junger Kinder neu und unerwartet ist, wirkt als Motor ihrer Entwicklung. Und zunächst ist fast alles neu! Junge Kinder wollen herausfinden, wie Dinge sind und wie sie funktionieren, strengen sich an und sind motiviert, Anforderungen zu bewältigen. Neues und Unerwartetes kann sie aber auch erschrecken und ängstigen.

Entscheidend ist die emotionale Resonanz, die sie von ihren Bezugspersonen bekommen. Nehmen diese ihre Signale ernst und reagieren darauf verlässlich und ermutigend, so lernen Kinder, ihre Ängste zu überwinden. Sie gewinnen Vertrauen in die Fähigkeit der Bezugspersonen, ihnen Sicherheit und Geborgenheit zu geben. Und sie gewinnen Selbstvertrauen, wenn sie erfahren, dass sie ihre Ängste mit einer Bezugsperson überwinden können, deren Hilfe sie selbst eingefordert haben. Je größer ihr Vertrauen in sich selbst und in andere Menschen ist, umso offener sind sie wiederum für Neues.

Junge Kinder organisieren ihren Zugang zur Welt über Beziehungen zu Menschen: Kinder finden das interessant, was ihre Bezugspersonen tun und was sie interessiert. Wie diese sich auf die Dinge, Erscheinungen und auf andere Menschen beziehen, gibt Kindern eine Orientierung zur Ordnung der überwältigenden Vielfalt. Das wichtigste Medium, in dem die Erlebnisse und Beobachtungen geordnet werden, ist die menschliche Sprache. Indem die Bezugspersonen mit dem Kind sprechen, geben sie ihm ein aufregendes Symbolsystem: Worte, die etwas bezeichnen und dadurch eine Vorstellung von etwas hervorrufen können, das gerade nicht „da“ ist. Je reichhaltiger und vielfältiger die Erfahrungen der Kinder mit Gegenständen und ihren Eigenschaften, je zugewandter und differenzierter die sprachliche Kommunikation der Erwachsenen mit ihnen, umso rasanter entwickeln sie ihr Denken und Sprechen⁵.

Wie wichtig verlässliche Bezugspersonen sind, damit Kinder von solchen vielfältigen Lernanregungen überhaupt Gebrauch machen können, bestätigt uns die Hirnforschung: Die Entwicklung des Gehirns ist stark von Reizen aus der Außenwelt abhängig. Bei einer günstigen Aktivierung bestimmter Hirnregionen kommt es zu hochkomplexen Verschaltungen der Nervenzellen und Synapsen, die sich in dem Maße stabilisieren, wie sie weiter genutzt werden. Ist dies nicht der Fall, so verkümmern sie, nach der Devise „Use it or lose it“. (Hüther 2002) Diese „*nutzungsabhängige Plastizität*“ des Gehirns macht seine Entwicklung besonders störfähig: Das Gehirn wird aktiviert, wenn das Kind etwas Neues und Unerwartetes wahrnimmt. Dies kann mit Freude verbunden sein: Das Kind reagiert mit Neugier, zeigt Lust am Erforschen, baut das Neue in Spielhandlungen ein. Das Neue kann aber auch als Bedrohung wahrgenommen werden. Ist es mit Angst und Stress verbunden, so zeigt das Kind eher Verwirrung und Ratlosigkeit. Im Gehirn bilden sich keine neuen Verschaltungen heraus, sondern es stabilisieren sich ältere, bereits bewährte und weniger komplexe. Hält die Bedrohung an und führt beim Kind zu extremer Angst, zu Hilflosigkeit bis Erstarrung, so ist die extreme „Notfallreaktion“ im Gehirn sogar ein Rückgang oder Verlust von neuronalen Bahnungen. (Hüther ebd.)

Das Kind ist angewiesen auf den Schutz von Erwachsenen: Wenn es Angst hat, müssen Erwachsene da sein, die ihm beistehen und ihm zeigen, dass und wie man die Angst überwinden kann. Genau dieses schützt auch sein sich entwickelndes Gehirn vor äußeren Störungen: „*Sicherheit- und Orientierung-bietende Bindungen sind die Voraussetzung für die Ausbildung lernfähiger, plastischer Gehirne,*“ so Gerald Hüther (2002). **Sicherheit** vermitteln Bezugspersonen, die voll und ganz für das Kind da sind, sich ihm emotional, geistig und

⁵ Mehrsprachige Kinder haben den Vorteil, dass sie noch früher als einsprachige Kinder lernen, dass die Bezeichnung und das Ding nicht identisch sind, sondern ein Ding mit unterschiedlichen Worten bezeichnet werden kann. Zu einem Ei kann man auch „egg“ sagen, oder „yumurta“ oder „oeuf“! Dies sind wichtige Schritte hin zu abstrakten Begriffen, die immer komplexerem Denken zur Verfügung stehen.

körperlich zuwenden, wenn es verunsichert ist und Angst hat. **Orientierung** geben Bezugspersonen, die Kinder viele Erfahrungen aktiv machen lassen und ihnen bei der Ordnung dieser Erfahrungen zur Seite stehen. Kinder, die in aktiver Interaktion mit anderen Menschen Vieles selbst tun, erproben laufend ihre erworbenen Kompetenzen, entwickeln sie weiter und nehmen ihre Wirkungen auf andere wahr. Sie entwickeln Selbstvertrauen und Selbstsicherheit auf der Grundlage *„eigener Handlungskompetenz, eigener Gestaltungsfähigkeit und eigener Bedeutsamkeit“* (ebd.) und können sich auf weitere Herausforderungen und Lern-Abenteuer einlassen.

Bildungs-Benachteiligung beginnt früh

Nicht alle Kinder wachsen in sicheren Bindungsbeziehungen und in einer anregungsreichen Umgebung auf. Es gibt erhebliche Unterschiede, wie Kinder in sprachliche Kommunikation eingebettet sind. Wenn sie wenige Bezugspersonen haben, die zudem in einer engen, geschlossenen Welt leben und sich nur Wenigem interessiert zuwenden, bleibt auch die Kommunikation arm. Kindern entgeht dann eine Menge. Sie können viele Erfahrungen nicht machen, weil sie unsicher sind und ihre Neugier nicht herausgefordert wird. Ihr Gehirn erhält wenig „Futter“, um komplexen Verschaltungen auszubilden. Ihre Chancen steigen, wenn sie Bindungen zu Menschen aufbauen können, die weitere Aspekte der gegenständlichen und sozialen Welt erschließen helfen.

Anregungsreiche Kindergärten und Beziehungen zu ErzieherInnen, die ihre Fähigkeiten, Interessen und Grundhaltungen erfahrbar machen, können insbesondere diese Kinder zu Bildungsprozessen anregen. Vorausgesetzt, sie vermitteln jedem Kind, an diesem Ort willkommen, geschützt und anerkannt zu sein. Der Besuch eines Kindergartens ist für die meisten jungen Kinder nicht nur die erste Erfahrung mit einer fremden, öffentlichen Einrichtung, die in Vielem anders funktioniert als das Familienleben. Der Besuch des Kindergartens ist für junge Kinder immer auch mit Trennungserfahrungen von den nächsten und wichtigsten Bezugspersonen verbunden. Diese „Krise“ können sie meistern, wenn der Kindergarten ein Ort ist, der ihnen positive Resonanz gibt, auch auf ihre Herkunft und auf ihre Familie: *„Du bist hier richtig, du bist hier sicher, du hast hier deinen Platz. Wir sehen dich, wir wollen, dass es dir gut geht, wir interessieren uns für das, was du schon weißt und kannst. Und wir geben dir etwas, das dich interessieren könnte.“*

Finden Kinder im Kindergarten nichts, woran sie mit ihren Vorerfahrungen anknüpfen können, bleiben sie passiv. Bekommen sie zudem die Botschaft, ihre häusliche Kultur sei „unnormale“ oder nicht wichtig, so sind sie verunsichert und gehemmt und können ihre Fähigkeiten kaum zeigen. Dann können sie die Möglichkeiten im Kindergarten kaum nutzen und entwickeln sich nicht weiter. Werden Kinder hingegen bestärkt in dem, wer sie sind und was sie mitbringen, so werden sie eher aktiv. Erleben sie Respekt und Zustimmung auch für ihre Familie und für ihre Familienkultur, so können sie eine Verbindung zwischen sich und der Lernumgebung Kindergarten herstellen. Sie beteiligen sich mit Selbstsicherheit und Freude und zeigen Lust am Lernen.

Gefragt sind also Bildungskonzepte, die unterschiedliche Ausgangslagen und Lebensverhältnisse berücksichtigen, ohne die Kinder zu stigmatisieren und ohne ihre Bildungsansprüche zu ermäßigen: **„Alle Kinder sind gleich“**, was ihre Rechte auf Entfaltung

und Bildung, auf Identität und Schutz angeht. **„Und jedes Kind ist besonders“**, was seine Voraussetzungen, seinen Weltzugang, seine Erfahrungen, seine Familienkultur angeht.

Respekt für Unterschiede in Bildungskonzepten

Ein gelungenes Beispiel für den Umgang mit Vielfalt ist das neuseeländische Curriculum für die Bildung in früher Kindheit „Te Whariki“: Einerseits stellt es selbst eine Synthese der vielfältigen kulturellen Einflüsse in Neuseeland dar. Das zeigt bereits sein Titel: „whariki“ ist in der Maori-Sprache eine gewebte Matte, die Platz hat für alle. Sie steht als Sinnbild für das Curriculum als Gemeinschaftswerk, das Ziele, Begriffe, Vorstellungen als Quer- und Längsfäden vorlegt. Das Curriculum ist zweisprachig (Englisch und Maori), es gilt für alle Kinder in Neuseeland und basiert auf zentralen Sozialkonzepten der Pakeha⁶ und der Maori-Kultur. Andererseits zielt es eben nicht auf Vereinheitlichung, sondern auf eine pädagogische Praxis, die die vorhanden kulturelle Vielfalt explizit wertschätzt und für Bildung nutzt. Es sind die bunten Fäden, die mit vier Grundprinzipien⁷ und fünf Dimensionen zu ganz unterschiedlichen Mustern verwoben werden sollen. Eine Auffächerung in Bildungs- oder Lernbereiche gibt es nicht. Die fünf Dimensionen regen einen kreativen Umgang mit Vielfalt an, der auf die Veränderung der Einrichtungen und der alltäglichen Routinen zielt:

Wohlbefinden: „Alle Kinder haben ein Recht auf Gesundheit, auf Schutz vor Verletzungen und Leid, auf Harmonie, Beständigkeit, Zuneigung, Sicherheit, Wärme und Einfühlung.“

Dazugehörigkeit: „Kinder und ihre Familien fühlen sich zugehörig. Dies stärkt ihr Wohlbefinden, ihre Sicherheit und ihre Identität. Kinder erfahren, dass sie akzeptiert werden, wie sie sind. Sie erleben, dass sie Unterschiedliches tun können und immer wieder neue Aktivitäten ausprobieren können. Ihre Familien erfahren, dass sie zugehörig sind und sich am Bildungsprogramm und wichtigen Entscheidungen beteiligen können.“

Beteiligung: „Es gibt faire Lernmöglichkeiten für alle Kinder, unabhängig von Geschlecht, Alter, Behinderung, Herkunft oder sozialem Hintergrund. Jedes Kind erfährt Wertschätzung für das, was es beiträgt.“

Kommunikation: „Kinder erleben die Förderung und Wertschätzung ihrer eigenen Sprachen, Schriften und Symbole wie auch die von anderen kulturellen Gruppen.“

Forschendes Erkunden: „Kinder lernen, indem sie ihre natürliche, soziale, gegenständliche Umgebung aktiv erkunden und Theorien über sie entwickeln. Sie stellen dabei Verbindungen zu ihren Vorerfahrungen her. Sie lernen mit und von anderen Kindern und Erwachsenen.“

(Quelle: Ministry of Education 1996)

⁶ Pakeha: Bezeichnung für weiße Siedler/ Kolonisatoren in Neuseeland, vor allem aus England. Auch: Alle Neuseeländer, die nicht Maori oder polynesischer Herkunft sind.

Obwohl sie von so weit her zu uns kommen, bestätigen die Dimensionen im neuseeländischen Curriculum einige der zentralen Erkenntnisse aus der Lern- und Hirnforschung. Besonders aufschlussreich ist es, ihre Kerngedanken hin und her zu schieben. Man erkennt, wie sie miteinander verknüpft sind und sich wechselseitig bestärken, um Kindergärten als anregungsreiche Lernorte zu profilieren, die selbstverständlich die vorhandene Vielfalt als Ressource nutzen:

- Kinder fühlen sich wohl im Kindergarten, wenn sie hier Sicherheit und Schutz erleben. Zu ihrer Sicherheit und zu ihrem Wohlbefinden trägt bei, wenn sie als Teil ihrer Familie wahrgenommen und geschätzt werden.
- Familien und Kindern wird ermöglicht, sich dem Kindergarten zugehörig zu fühlen, der wiederum Teil einer größeren Gemeinde ist. Zugehörigkeit entwickeln Kinder, wenn sie akzeptiert werden und erleben, dass ihre Familien den Kindergarten mitgestalten.
- Fühlen sich Kinder zugehörig, so beteiligen sie sich aktiv am Kindergarten. Bekommen sie Anerkennung für ihre Beteiligung, so stärkt dies ihre Identität und ihr Selbstvertrauen.
- Selbstbewusste Kinder gehen ihrer Neugier und ihrem Forscherdrang nach und erweitern täglich ihre Kompetenzen. Wenn Kinder im Kindergarten immer wieder etwas finden, das ihr Lernen anregt, dann fühlen sie sich wohl und kommen gerne hierher.
- Die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit macht den Kindergarten zu einem Ort, mit dem sich Kinder und Familien identifizieren können. Eine positive Identifikation mit diesem Ort erleichtert wiederum die Kommunikation untereinander.

Die Dimensionen ähneln in Vielem dem **Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung**, den wir als Anti-Bias Approach aus Kalifornien kennen gelernt und für die Verhältnisse in Deutschland übertragen haben. (Preissing/ Wagner 2003). Louise Derman-Sparks geht es darum, die Spannung fruchtbar zu machen zwischen dem *"Respektieren von Unterschieden"* und dem *"Nicht-Akzeptieren von Vorstellungen und Handlungen, die unfair sind"* (1989, X). Dies ist insbesondere eine Aufforderung an die Erwachsenen, ihren Umgang mit Unterschieden kritisch zu reflektieren und für Einseitigkeiten, Vorurteile, Diskriminierung und deren Folgen sensibler zu werden. Auch schon im Kindergarten, denn junge Kinder machen sich früh ihren „Reim“ auf Botschaften aus ihrer Umwelt, in denen eine Bewertung von Menschen oder Gruppen von Menschen mitschwingt.

Der Anti-Bias Ansatz ist ein Praxiskonzept für die Arbeit in Krippen und Kindergärten, das auf vier Ziele orientiert:

1. Jedes Kind muss Anerkennung und Wertschätzung finden, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe, dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um seinen eigenen Hintergrund.
2. Auf dieser Basis muss Kindern ermöglicht werden, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie sich mit ihnen wohl fühlen und Empathie entwickeln können.
3. Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und was unfair ist.

4. Von da aus können Kinder ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind.

Im Projekt KINDERWELTEN sind wir seit 2005 mit 30 Kitateams in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Thüringen dabei, eine entsprechende vorurteilsbewusste Kitapraxis zu entwickeln. Jeweils ein halbes Jahr lang konzentrieren sich ErzieherInnen, KitaleiterInnen, KitaberaterInnen, Eltern und VertreterInnen der Kitaträger auf ein Ziel und arbeiten daran, es in ihrem Handlungsbereich zu realisieren. Impulse bieten Workshops, Fortbildungen, Entwicklungswerkstätten (vgl. Wagner/ Hahn/ Enßlin 2006), Handreichungen und Präsentationen der Zwischenergebnisse.

Sich selbst und die eigene Praxis vorurteilsbewusst reflektieren

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung erfordert vorurteilsbewusste Erwachsene. Die fachliche Unterstützung im Rahmen des Projekts KINDERWELTEN gilt daher den Fachkräften und Eltern. Sie reflektieren ihre Praxis und fragen sich, welchen Einfluss sie ausüben. Sie stellen Selbstverständliches in Frage und fragen da weiter, wo man sich sonst oft zurückzieht und schweigt. Das ist aufregend, meistens aufschlussreich und häufig mit unangenehmen Gefühlen verbunden, weil man mit eigenen Einseitigkeiten wie auch mit den „blinden Flecken“ und kulturell wie sozial geprägten „Scheuklappen“ der anderen konfrontiert wird. Es heißt zum Beispiel, man solle jedes Kind mit seinen Besonderheiten annehmen. Gelingt einem das wirklich? Mit welchen Besonderheiten tut man sich leicht, mit welchen schwer und warum? „Respektvoll über Unterschiede sprechen“ ist gut und schön, aber was ist mit Unterschieden, die man abwehrt, nicht versteht, nicht akzeptiert? Und woher rühren die Vorbehalte? Sich dieses einzugestehen, ist eine Leistung und ein wichtiger Schritt der Praxisreflexion.

Vorurteilsbewusste Arbeit fordert dazu auf, Tabus und blinde Flecken als wichtige Hinweise auf Handlungsfelder zu sehen, in denen möglicherweise Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung das Wohlbefinden und damit auch das Lernen von Kindern beeinträchtigen. Die gemeinsame Reflexion schärft die eigene Wahrnehmung für Äußerungen und Handlungen, die unfair sind. Und jeder Zuwachs an Sensibilität fordert dazu auf, genauer hin zu sehen, weitere Fragen zu stellen und nächste Schritte der Veränderung zu unternehmen - bei denen man wiederum auf Einseitigkeiten und Ausgrenzungsmuster stoßen wird, die zu weiteren Selbst- und Praxisreflexionen auffordern... Im Prozess des Reflektierens und Handelns werden gesellschaftliche Widersprüche sichtbarer, Konformitätsdruck und verinnerlichte Dominanz und Unterdrückung werden deutlicher. Die Arbeit läuft nicht „glatt“, was häufig als persönlicher Misserfolg oder Unzulänglichkeit des Konzepts interpretiert wird. Entscheidend ist, dann nicht zurück zu schrecken, sondern gerade diese Irritationen, Reibungen und Schwierigkeiten zu reflektieren - und weiter zu gehen. Implementation meint hier nicht, etwas Fertiges in Praxis „umzusetzen“, sondern Praxisforschung zu betreiben, indem man die eigene Praxis kritisch untersucht. Folgende Beispiele aus dem Projekt geben einen Eindruck von der Dynamik des Erkenntnisprozesses: Die Beteiligten im Projekt nehmen bestimmte Situationen im Kindergarten sensibler und

kritischer wahr – und haben damit die Themen für nächste Schritte der Selbst- und Praxisreflexion.

Familienwände bestehen aus Bildern von Kindern mit ihren Bezugspersonen. Die Eltern gestalten das Bild für ihr Kind. Gibt es solche Bilder von allen Kindern in der Kindergartengruppe, so können Kinder verstehen: „Jedes Kind hat eine Familie - und jede Familie ist besonders.“ Nachdem in einer Kita alle Familienbilder fertig gestellt sind, kommt die Mutter von Daniel (4 J.) mit dem Foto eines Bekannten. Sie bittet die Erzieherin, es noch mit aufs Familienbild zu kleben. Der Bekannte habe zwar nicht viel mit Daniel zu tun, aber auf allen anderen Bildern gebe es Väter, da wolle sie nicht, dass Daniel traurig ist, weil auf seinem Bild kein Vater ist.

In einer anderen Kita gesteht die Erzieherin, dass sie mit dem Thema „Familie“ nicht klarkomme und es lieber meide. Es gebe sehr viele Kinder von Alleinerziehenden in ihrer Gruppe. Sie könne deren Situation nicht einfach als eine von vielen Familienkonstellationen behandeln, denn sie sei selbst Alleinerziehende und so unglücklich darüber, dass sie sofort anfangen zu weinen, wenn das Thema darauf komme.

In einer Kita betrachtet Aboudi (7 J.), ein Kind libanesischer Eltern, aufmerksam einen Schüleratlas. Er vertieft sich in die Doppelseite mit den Flaggen der Staaten und wirkt konzentriert. Etwas später sieht die Erzieherin, wie Aboudi die israelische Flagge mit einem Bleistift kräftig durchstreicht. Sie nimmt ihm sofort den Atlas weg und sagt, er solle das sein lassen, Bücher werden hier nicht angemalt, was ihm denn einfiel... Aboudi sagt nichts. Die Erzieherin ist sehr aufgebracht. Die Tat des Jungen ist für sie ungeheuerlich. Sie bringt sie in Verbindung mit einer aktuellen Information aus der Zeitung, wonach das arabische Fernsehen anti-israelische und antisemitische Propaganda auch im Kinderprogramm zeige. Die Vorstellung, Aboudi sehe solche Sendungen und werde zuhause von seinen Eltern auch noch darin bestärkt, Juden zu hassen, macht sie unfähig, sich Aboudi zuzuwenden. Sie misstraut ihm, er ist ihr durch den Vorfall fremder geworden. Sie bemerkt, dass sie nicht genau Bescheid weiß über die Familie, ob sie Palästinenser sind, welche Erfahrungen sie gemacht haben, auf ihrem Fluchtweg nach Deutschland und davor.

Yasemin (4 J.) ist ihrem Erzieher in die Küche nachgerannt und will ihm etwas sagen. Sie sucht nach Worten: „Aber..., aber..., aber...“ Sie schaut konzentriert, findet aber die Worte nicht. „Abba ist in Schweden“, sagt der Erzieher, „geh wieder zurück in den Gruppenraum, ja?“ Yasemin sieht ihn verdutzt an und verlässt die Küche. Sie sieht unzufrieden aus. Das Wortspiel versteht sie nicht. Es ist ein Spaß, der eher für Erwachsenen-Ohren gedacht ist. Aber Erwachsene, die ihn hören, tun sich schwer mit Kritik daran – es ist ja nur ein Spaß! Yasemin ist allein mit einer weiteren Erfahrung, dass die Kommunikation mit Erwachsenen misslingt oder verwirrend ist.

Der Vater von Sara (2 ½ J.) ist empört. Gestern sei seine Tochter aus der Kita nach Hause gekommen und habe ihm bekümmert gesagt, dass sie „schwarz“ sei. Sara habe braune Haut, keine schwarze und wie sie in der Kita auf die Idee kämen, so etwas zu erzählen? Tatsächlich hat die Erzieherin mit den Kindern ein Buch über unterschiedliche äußere Merkmale von Menschen angesehen und es ist möglich, dass da von „Schwarzen“ und von „Weißen“ die Rede war. Die Erzieherin ist ganz erschrocken, denn sie hat es ja gut gemeint. Sie wollte gerade, dass sich Sara gut fühlt mit ihrer Hautfarbe. Bisher war ihre Hautfarbe nie ein Thema

gewesen, obwohl sie das einzige dunkelhäutige Kind in der Gruppe ist und dadurch natürlich auffällt. Die Erzieherin wollte nichts „falsch“ machen und nun das! Sie hatte „Schwarz“ und „Weiß“ aus Erwachsenensicht gebraucht, als politische Bezeichnungen und nicht als korrekte Beschreibungen für Hautfarben. Junge Kinder hingegen suchen die treffende Bezeichnung für das, was sie konkret sehen – und sind verwirrt wie Sara, weil sie weder ganz weiße noch ganz schwarze Haut sehen. Etwas zugeschrieben zu bekommen, was nicht zutrifft, ist unangenehm: Die Erzieherin sagt, Sara sei „schwarz“, aber sie ist es nicht. Zurück bleibt ein Gefühl, „anders“ zu sein als die anderen. Das wollen junge Kinder nicht, sie wollen einfach dazu gehören.

In einer Kita sind Bilder entstanden, die wirklich die Handschrift der Kinder tragen: Selbstporträts, die zeigen, dass die Kinder sich selbst aufmerksam betrachtet und dann einen zeichnerischen Ausdruck gesucht haben. Kein Bild ist wie das andere – genauso wie kein Kind dem anderen gleicht. Die Galerie hebt sich wohltuend ab von Bilderreihen, die nur geringe Variationen zeigen: Von den Häschen und Kätzchen, einmal für alle Kinder kopiert und von ihnen nur noch ausgemalt. Oder von den „Kindern einer Erde“, dem Eskimokind, dem Indianerkind, dem Holländerkind mit dem Käse, dem „Negerkind“ mit der dicken Kreole im Ohr - alle mühevoll ausgeschnitten aus buntem Tonpapier. Noch gibt es beides in der Kita. Was macht es so schwer, die Einseitigkeit und Fragwürdigkeit der vorgefertigten „Dekorationen“ anzusprechen? Kinder bekommen mit den stereotypen Bildern nicht nur falsche Informationen über Kinder andernorts, sondern sie entnehmen ihnen auch verzerrte und entmutigende Informationen über sich selbst und andere Kinder in der Gruppe: Dass Kinder mit dunkler Haut fast nackt gezeigt werden können, mit dicken Wulstlippen und Ohrringen. Dass hellhäutige Kinder „richtig“ gekleidet sind. Dass ihre ErzieherInnen es „schön“ finden, wenn alle Bilder „richtig“ ausgemalt sind und keines sich vom anderen wesentlich unterscheidet. Doch selbst wenn man diese Argumente parat hat, stößt man an eingefahrene Routinen der Kindergarten-Kultur, in Ost wie West: Kritisiert man die Bilder, so stellt man nicht nur ihren ästhetischen Wert in Frage, sondern auch das Berufsverständnis von ErzieherInnen, die ihre Aufgabe darin sehen, solche Bilder anzufertigen. Man problematisiert damit auch den Umgang mit Ressourcen, mit Sachmitteln wie Arbeitszeiten. Es ist ein Angriff auf Selbstverständlichkeiten in der Kita, die üblicherweise nicht hinterfragt werden. Wenn man es tut, riskiert man, sich unbeliebt zu machen. Wer will das schon? Also sagt man lieber nichts.

Kitaleiterinnen fragen sich in der Entwicklungswerkstatt „Die Kita vorurteilsbewusst leiten“, wie sie die Vielfalt an Kompetenzen und Erfahrungen in ihrem Team wahrnehmen und nutzen können. Wie werden Kompetenzen überhaupt sichtbar? Welche Ideen haben sie, wie sie den Erfahrungen der KollegInnen mehr Raum geben können? In einer Übung geht es darum, den eigenen Umgang mit Stärken und Schwächen zu reflektieren. Die Leiterinnen stellen fest, dass sie mehr Schwierigkeiten damit haben, wenn eine Kollegin stolz von Erfolgen berichtet, als wenn sie zerknirscht von Misserfolgen erzählt. Eine zur Schau gestellte „Stärke“ löst Misstrauen aus, gilt als „Prahlen“ oder „Angeberei“. Aber das behält man für sich und sagt lieber nichts zu diesem Verstoß gegen eine „Tugend“, die für Frauen in sozialen Berufen typisch zu sein scheint: Bescheidenheit, Unauffälligkeit. Man stellt sich nicht ins Licht - damit niemand im Schatten steht. Alle sind gleich. Gibt jemand hingegen eine Schwäche preis, so wissen Frauen in sozialen Berufen, was zu tun ist: Gespräche führen, Trösten, Aufbauen, Mut machen. Die Reflexionen der Leiterinnen sind aufregend:

Aus welchen Quellen speisen sich unsere Vorstellungen davon, wie man mit Stärken und mit Schwächen umzugehen hat? Sind es auch Sätze aus dem Poesiealbum, wonach man „sittsam wie ein Veilchen“ sein sollte und nicht „stolz wie eine Rose“? Redewendungen wie „Eigenlob stinkt“ oder „Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“? Warum drängen wir hier spontan auf Konformität – und sind gar nicht mehr so offen für Vielfalt?

Anfänge sind gemacht und da, wo der Prozess ins Stocken kommt, liegen die Ansatzpunkte fürs Weiterfragen und Weitermachen. Letztere zu erkennen ist wichtig im Hinblick auf die nächsten Ziele vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, mit denen wir uns im Projekt beschäftigen werden: „Kritisches Denken über Einseitigkeiten, Vorurteile und Diskriminierungen anregen“ und „Aktiv werden gegen Einseitigkeiten und Vorurteile“.

Was wir brauchen ist Fehlerfreundlichkeit, gegenseitige Ermunterung und Mut. Gegen Einseitigkeiten, Vorurteile und Diskriminierung anzugehen ist nun mal kein Zuckerschlecken, schon gar nicht, wenn es um uns selbst und um das geht, was sich in unserem eigenen Wirkungsbereich ereignet. Aber eben diese jungen Ereignisse haben gesellschaftliche Relevanz und was wir hier verändern, sind kleine Beiträge zur kulturellen Demokratie und sozialen Gerechtigkeit. Versuchen wir, beim Weitergehen den folgenden Hinweis von Louise Derman-Sparks zu beherzigen:

„Sei nicht gelähmt vor Angst. Einen Fehler zu machen ist weniger schlimm als überhaupt nicht zu handeln. Du kannst immer erneut auf ein Kind (und auf Erwachsene, PW) zugehen und etwas anderes sagen oder tun, wenn du nach einiger Überlegung findest, deine Reaktion war nicht korrekt.“ (1989, 73)

Literatur:

Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Herausgeber: Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, www.bildungsbericht.de

Derman-Sparks, Louise/ A.B.C. Task Force: Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.: NAEYC, 1989

Hüther, Gerald: Über die Beschaffenheit des neurobiologischen Substrats, auf dem Bildung gedeihen kann. www.win-future.de vom 8.10.2002

Ministry of Education: Te Whariki: Early Childhood Curriculum. Learning Media: Wellington/ New Zealand 1996

Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder 2003

Taz 21.11.2005: „Ich gewöhne mich an den Wind“ (Montagsinterview mit Emel Abidin Algan von Waltraud Schwab)

Taz 23.5.2006: „Tarnkappenbomber nach Brandenburg“ (Martin Reichert)

Wagner, Petra/ Hahn, Stefani/ Enßlin, Ute (Hg.): Macker, Zicke, Trampeltier ...
Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die
Fortbildung. verlag das netz: Berlin 2006