Tagung 23.6.2006

Eene meene muh, alle gehör´n dazu!

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten

Tagung am Freitag, 23. Juni 2006

Eene meene muh, alle gehör´n dazu!

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten

Programm:

8.00 – 9.00 Uhr:	Anmeldung
9.00 – 10.00 Uhr:	Begrüßung durch Petra Wagner und Besichtigung der Ausstellung
10.00 - 10.20 Uhr:	Claudia Lohrenscheit (Institut für Menschenrechte, Berlin): **Vorurteilsbewusste Bildung und Menschenrechte**
10.20 - 11.00 Uhr:	Dalvir Gil (CREC Centre for Research in Early Childhood, Birmingham/ England): **Kinder in ihrer Identität stärken und stark machen für den Umgang mit Unterschieden – Erfahrungen aus England** (mit Übersetzung)
11.00 - 12.15 Uhr:	Reflexionsrunden zur vorurteilsbewussten Praxis mit Kindern
12.15 – 12.45 Uhr:	Plenum: Ergebnisse der Reflexionsrunden (jede Gruppe stellt auf großen Schildern jeweils 3 Stichworte aus ihrer Reflexionsrunde vor)
12.45 – 14.00 Uhr:	Mittagessen
14.00 - 14.40 Uhr:	Driss Ikair, Michelle Clausier (ACEPP Paris/ Frankreich): **Erziehungsvorstellungen von Eltern in Erfahrung bringen** (mit Übersetzung)
14.40 – 16.00 Uhr:	Reflexionsrunden zur vorurteilsbewussten Zusammenarbeit mit Eltern
16.00 -16.30 Uhr:	Plenum: Ergebnisse der Reflexionsrunden (jede Gruppe stellt auf großen Schildern jeweils 3 Stichworte aus ihrer Reflexionsrunde vor)
16.30-16.45 Uhr:	Norbert Hocke (GEW Bund): **Vorurteilsbewusste Bildung und gegenwärtige Rahmenbedingungen: Eine bildungspolitische Herausforderung**
16.45-17.00 Uhr:	Abschluss

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 kleinen Kindern im Kindergarten an und verbindet Respekt für die Vielfalt mit einer klaren Absage an Ausgrenzung und Diskriminierung.
(Petra Wagner, in der Eröffnungsrede)

Im Juni 2006 feierten wir „Halbzeit“: die Hälfte unseres Weges hin zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Trägerorganisationen im derzeit laufenden bundesweiten Verbreitungsprojekt. Ziel der Tagung war es, das Erreichte zu präsentieren und gemeinsam mit den TagungsteilnehmerInnen zu resümieren und weiter zu denken.

Am Freitag, den 23. Juni 2006 war die interessierte Fachöffentlichkeit in der Neuköllner Werkstatt der Kulturen eingeladen, mit uns in den fachlichen Austausch über die Themen zu gehen, die in der zurückliegenden Zeit im Vordergrund standen: Wie können Kinder in ihrer Identität und Familienkultur bestärkt werden? Wie können sie aktiv Vielfalt erleben und kompetent im Umgang mit Unterschieden werden? Was heißt es für die Zusammenarbeit mit Eltern? Kurze Fachbeiträge von ExpertInnen aus Deutschland, Frankreich und England sollten den Austausch in Reflexionsrunden anregen. Der Austausch wiederum soll das überregionale Netzwerk zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung kräftigen.

Nachfolgend wollen wir einen kleinen Ein- und Überblick in die Themen und Bilder der Tagung geben. Wir wünschen viel Vergnügen beim Lesen und, falls Sie auf der Tagung waren, beim Nachspüren und Erinnern.

Ihr Kinderwelten Team

Petra Wagner, Serap Şıkcan und Anke Krause
Berlin, im Oktober 2006

Petra Wagner

„Eene meene muh, alle gehör´n dazu!“[1] Bildung und Vielfalt im Kindergarten[2]

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 kleinen 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 Kindertageseinrichtungen. 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 scheitern[3], kann man fragen: Auf welche Weise hindern die Eigentümlichkeiten der

[1] Titel einer 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 an der FU Berlin. Es wird gefördert von der Bernard van Leer Foundation. www.kinderwelten.net

[2] Beitrag für die Zeitschrift Migration und Soziale Arbeit, Heft 3+4/2006, Thema: Migration und Bildung

[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

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

---

ihrer Schullaufbahn, wo für sie bei gleichen Fachleistungen die Chance nur halb so hoch sei wie bei Deutschstämmigen, einen Ausbildungsplatz zu finden.

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 Dazugehörigkeit 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 besuchen[4]: *„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 durcheinander bringen. Sie wissen ja noch nichts von Sexualität, geschweige denn von Homosexualität. Wir dachten, das würde die Kinder durcheinander bringen und deswegen waren wir dagegen. Aber wie soll man es den 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!"*

[4] Aus einem Interview mit Müttern mit türkischem Hintergrund.

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 Argumentationsschemas 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 kleiner Kinder neu und unerwartet ist, wirkt als Motor ihrer Entwicklung. Und zunächst ist fast alles neu! Kleine 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.

Kleine 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 Sprechen[5].

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 störbar: 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 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.

[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.

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 kleinen 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 kleine 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 „unnormal" 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 Pakeha[6]- 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 Grundprinzipien[7] 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 anderer Menschen."*
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)

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.

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

[7] Empowerment, Ganzheitliche Entwicklung, Familie und Gemeinde, Beziehungen zwischen Dingen, Orten, Menschen

- 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 kleine 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), wie auch 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 du 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 anfange 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 einfiele… 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 aus Palästina 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. 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. Kleine 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 kleine 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"- 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 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 solle 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 kleinen 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

Claudia Lohrenscheit
Deutsches Institut für Menschenrechte

Kinderrechte sind Menschenrechte

Die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen besonderen Schutz zu gewähren fand ihren Niederschlag erstmals in der Genfer Erklärung von 1924. Etwa dreißig Jahre später, 1959, verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen eine Erklärung über die Rechte des Kindes, mit der die Mitgliedsstaaten aufgefordert wurden, sich für den Schutz und die Stärkung von Kinderrechten einzusetzen. Der Charakter einer Erklärung ist jedoch nicht rechtsverbindlich, so dass - vor allem auf Initiative Polens - die Vereinten Nationen rund weitere dreißig Jahre später, 1989, das nunmehr rechtsverbindliche *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* auf den Weg brachten. Es ist ein Meilenstein in der Entwicklung der Kinderrechte, da es weltweit das erste rechtsverbindliche Dokument auf diesem Gebiet ist. Fast alle UN-Mitgliedsstaaten (außer USA und Somalia) haben die Kinderrechtskonvention ratifiziert. Eine Reihe von Staaten (darunter auch Deutschland, siehe unten) haben jedoch bei der Unterzeichnung Vorbehaltserklärungen abgegeben, die sich auf bestimmte Inhalte und Vorgaben des Übereinkommens beziehen und der umfassenden Verwirklichung der Kinderrechte im Wege stehen.
Ein Kind ist, nach der Definition des Artikel 1 der Kinderrechtskonvention jeder Mensch, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat. Streng genommen müsste die Konvention also eher als „Übereinkommen über die Rechte von Kindern und Jugendlichen“ benannt werden, damit sich alle jungen Menschen gleichermaßen davon angesprochen fühlen können.

Warum gibt es eine spezielle Konvention über den Schutz der Kinderrechte?

Das Menschenrechtsschutzsystem der Vereinten Nationen umfasst derzeit sieben Menschenrechtsverträge. Hierzu gehören die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, die zusammen mit den so genannten „Zwillingspakten“, dem Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte (1966) sowie dem Internationalen Pakt über wirtschaftliche soziale und kulturelle Rechte (1966) die universelle Charta der Menschenrechte bilden. Weitere Spezialkonventionen wurden geschaffen, um die Menschenrechte besonders verwundbarer Gruppen oder spezielle einzelne Rechte zu schützen. Hierzu gehören die Anti-Rassismus-Konvention von 1966, das Übereinkommen zum Schutz vor Folter von 1966, die Frauenrechtskonvention von 1979, die Kinderrechtskonvention von 1989 und schließlich, der jüngste Menschenrechtsvertrag von 2003, die Konvention zum Schutz der Menschenrechte von Wanderarbeitnehmer/innen. Alle Menschenrechtsverträge werden von den jeweiligen Vertragskomitees überwacht, die Staatenberichte annehmen, diese mit den Delegationen aus den einzelnen Mitgliedsstaaten erörtern und anschließend Empfehlungen abgeben. Neben den Komitees wachen Sonderberichterstatter über die Einhaltung bestimmter Rechte und zu einzelnen Menschenrechtsverträgen besteht darüber hinaus die Möglichkeit, eine Individualbeschwerde einzureichen.

Die Rechte des Kindes sind in einer Spezialkonvention verbrieft, gerade weil Kinder besonderen Schutz und besondere Unterstützung bedürfen. Die Kinderrechtskonvention definiert insgesamt 54 Artikel, mit denen bürgerliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte gleichermaßen erfasst werden. Genauso wie allen Menschenrechte liegen den Kinderrechten drei Kernprinzipien zugrunde: Sie sind *universell,* d.h. sie gelten für alle Kinder ohne Unterschied weltweit. Sie sind *unteilbar*, d.h. alle Kinderrechte sind sowohl Freiheitsrechte als auch Gleichheitsrechte, wobei die 54 Artikel der Kinderrechtskonvention in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander

stehen. Es lassen sich nicht einzelne Rechte, wie in einem Katalog herausgreifen, sondern sie stehen in einem engen Zusammenhang zueinander. Das dritte Kernprinzip zielt auf die Verwobenheit der Menschenrechte miteinander ab: Menschenrechte und auch Kinderrechte sind *interdependent,* d.h. sie bedingen sich gegenseitig und können nur als Ganzes vollständig verwirklicht werden.

Für die Realisierung der Kinderrechte sind die Staaten verpflichtet, die Rechte zu *achten*, d.h. die Staaten schützen das Kind gegen alle Formen von Gewalt und Misshandlung. Damit verbinden sich zweitens *Unterlassungspflichten*, wie beispielsweise das Diskriminierungsverbot (d.h. Mädchen und Jungen haben gleiche Rechte z.B. in der Bildung); und drittens richten sich an die Staaten damit *Pflichten zur Gewährleistung*, d.h. positive Handlungspflichten und Maßnahmen, die für die Umsetzung notwendig sind und die auch die Gewährleistung von Rechten umfassen, die gegen potentielle Übergriffe schützen sollen.
Diese Staatenpflichten beziehen sich nicht nur auf die Kinderrechtskonvention an sich, sondern umfassen gleichermaßen auch zwei Fakultativprotokolle zu dem Übereinkommen. Das erste Zusatzprotokoll betrifft die Beteiligung von Kindern an bewaffneten Konflikten. Es wurde durch die Resolution 54/263 der Generalversammlung der UNO am 25.05.2000 angenommen und trat 12.02.2002 in Kraft. Das zweite Fakultativprotokoll betrifft die Bekämpfung von Kinderhandel, Kinderprostitution und Kinderpornografie (angenommen durch die Resolution 54/263 der Generalversammlung am 25.05.2000; in Kraft getreten am 18.01.2002).

Warum ist die Kinderrechts-Konvention so wichtig?

Kinder benötigen nicht nur besonderen Schutz, Fürsorge und Unterstützung, sondern sie sind grundsätzlich Träger eigener Rechte. Dieser Grundsatz der Kinderrechtskonvention, Kinder als Rechtssubjekte zu betrachten, stellt eine sehr maßgebliche Veränderung dar. Die Achtung und der Schutz ihrer unveräußerlichen Würde muss die zentrale Leitlinie sein für alle, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Sie sind somit nicht nur die Objekte von Schutz und Fürsorge durch Erwachsene, sondern sie sind auch Subjekte ihrer eigenen Entwicklung, die sie selbst mit bestimmen sollen und können. Leitgedanke der Kinderrechtskonvention ist das in Artikel 3 festgelegte *Wohl des Kindes* (engl.: best interest of the child). Das beste Interesse des Kindes soll Vorrang bei allen Entscheidungen erhalten, die Kinder betreffen (z.B. in öffentlichen und privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, in Gerichten, in Verwaltungsbehörden, bei der Gesetzgebung etc.). Im direkten Zusammenhang mit Artikel 3 der Kinderrechtskonvention steht Artikel 12, der als Grundlage für die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen gilt:

> (1) „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“

Die beste Basis, das Wohl des Kindes zu ermitteln, besteht darin, den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Meinung zu äußern. Mit der Grundlage dieses Rechts auf freie Meinungsäußerung verbinden sich die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen. Diese stellen umfassende Forderungen an die Erwachsenen, die in Einrichtungen mit und für Kinder und Jugendliche arbeiten. Sie werden allerdings erst in der jüngeren kinderrechtspolitischen Diskussion stärker betont.

Die Kinderrechte gelten für alle Kinder frei von Diskriminierung und ohne Ausnahmen - dies wird in Artikel 2 des Übereinkommens deutlich:

(1) „Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehendem Kind ohne jede Diskriminierung".

Menschen- und Kinderrechte schützen vor rassistischer Diskriminierung, Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe, des Geschlechts, der nationalen, ethnischen oder soziale Herkunft, der politischen oder sonstigen Anschauung, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des Status des Kindes oder seiner Eltern bzw. des Vormunds. Es gibt keine Kinder, denen per se das Recht abgesprochen werden kann, über ihr eigenes Wohl mitzubestimmen – etwa weil sie beeinträchtigt sind oder eine Behinderung haben. Nach der Kinderrechtskonvention ist davon auszugehen, dass jedes Kind - entsprechend seiner Fähigkeiten - einbezogen werden kann. Dies bedingt natürlich, dass Erwachsene sich darauf einlassen, die Meinung von Kindern und Jugendlichen anzuhören und zu berücksichtigen, unabhängig davon. Die Kinderrechtskonvention prägt hier das Prinzip, dass jedes Kind willkommen, und seine Meinung wichtig ist. Kein Kind sollte von vorneherein in seinen Beteiligungsrechten beschnitten werden.

Kinderrechte in Deutschland

Die Überwachung der Einhaltung der Kinderrechte erfolgt bei den Vereinten Nationen über *Staatenberichte*, die jeder Mitgliedsstaat in einem Zeitraum von fünf Jahren bei den Vereinten Nationen einzureichen hat. Die besten Chancen für die Realisierung und den Schutz der Kinderrechte bestehen darin, dass ein Staat sie in nationales Recht übernimmt. Deutschland hat das Übereinkommen bereits 1990 unterzeichnet und in 2005 den zweiten Staatenbericht eingereicht. Das Kinderrechtskomitee der Vereinten Nationen legt zu den Staatenberichten *Abschließende Bemerkungen* vor. Dabei werden auch die so genannten Parallel- oder Schattenberichte ausgewertet, die von Nichtregierungsorganisationen und der Zivilgesellschaft bei der Kommission eingereicht werden. In Deutschland werden diese Parallelberichte von der *National Coalition* erstellt und koordiniert. Der *National Coalition für die Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland* gehören mehr als neunzig Organisationen und Institutionen an, die sich für die Rechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland stark machen.

Für den zweiten Staatenbericht Deutschlands zur UN Kinderrechtskonvention umfassen die Abschließenden Bemerkungen des Kinderrechtskomitees insgesamt mehr als 60 einzelne Empfehlungen.[8] Diese betreffen beispielsweise:

- die Bekämpfung von Kinderarmut,
- die Rechte von Flüchtlingskindern,
- Bildungsrechte von Kindern und Jugendlichen (Schwerpunkte: frühkindliche Erziehung und Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten) sowie
- das Monitoring von Kinderrechten in Deutschland.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte führte im November 2004 ein Fachgespräch zu den Abschließenden Bemerkungen des Kinderrechtskomitees zum zweiten Staatenbericht Deutschlands

[8] Alle Dokumente zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland sind inklusive der deutschen Staatenberichte und der Abschließenden Bemerkungen des Kinderrechtsausschusses der Vereinten Nationen auf der Homepage des Deutschen Instituts für Menschenrechte einsehbar unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de (siehe Bibliothek / Links / Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen / Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC)

durch. Während des Fachgesprächs übernahm es *Petra Wagner* sich mit ihrem Beitrag für die Bildungsrechte der ganz Kleinen stark zu machen. Sie plädierte für einen Zugang zu früher Bildung für alle Kinder frei von Diskriminierung. Dabei stellte sie das Konzept einer inklusiven Bildung und Betreuung für alle in den Mittelpunkt, mit dem die Vielfalt und Heterogenität von Kindern unterschiedlichster Herkunft angemessen berücksichtig werden kann (siehe: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen stärken. Dokumentation eines Fachgesprächs über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. Berlin 2006)

"**Nationaler Aktionsplan. Für ein kindgerechtes Deutschland 2005-2010**"

Ein wichtiger Schutzmechanismus für Menschen- und Kinderrechte sind Nationale Aktionspläne (NAP), mit denen ein Land spezifische Ziele und Vorhaben für einen bestimmten Zeitraum zum Schutz der Menschenrechte festlegen kann. Solche Nationalen Aktionspläne wurden beispielsweise angeregt für die Bekämpfung von Rassismus oder auch für die stärkere Förderung von Menschenrechtsbildung. Beide konnten jedoch in Deutschland bislang nicht realisiert werden.

Für die Umsetzung der Kinderrechte verabschiedete die Bundesregierung unter der Federführung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005 einen Nationalen Aktionsplan. Diese Initiative geht zurück auf den Weltkindergipfel in New York 2001. An der Ausarbeitung des Plans haben Kinder selbst mitgewirkt. In vorbereitende Workshops konnten sie ihre eigenen Ideen und Vorstellungen in den Prozess der Entwicklung des NAP mit einbringen. Auch die Zivilgesellschaft (hier vor allem die National Coalition) brachte ihre Expertise zur Entwicklung des NAP aktiv mit ein.

Mit dem NAP konkretisiert die Bundesregierung Ziele und Maßnahmen für ein kindergerechtes Deutschland. Es werden sechs Handlungsfelder identifiziert (vgl.: http://www.liga-kind.de/pages/205kinderrechte.htm):

(1) Chancengleichheit in der Bildung
Ziel sind die frühe und individuelle Förderung der Kinder sowie die Überwindung der Selektivität des Bildungssystems und der Wandel zu einem fördernden System.

(2) Aufwachsen ohne Gewalt
Ziel sind die Förderung einer gewaltfreien Erziehung sowie die Untersuchung des Problemfelds „Gewalt durch Vernachlässigung des Kindes“.

(3) Förderung eines gesunden Lebens und gesunder Umweltbedingungen
Ziel sind die Vermeidung neuer gesundheitlicher Risiken und die Stärkung ganzheitlicher und interdisziplinärer Gesundheitsförderung sowie kinder- und jugendspezifischer Behandlung.

(4) Beteiligung von Kindern und Jugendlichen
Ziel sind die Entwicklung von Qualitätsstandards für Beteiligung sowie die Verankerung von Kinder- und Beteiligungsrechten in Curricula, Ausbildungs-, Studienordnungen und in spezifischen Weiterbildungsangeboten für einschlägige Fachkräfte.

(5) Entwicklung eines angemessenen Lebensstandards für alle Kinder
Ziel sind die Bekämpfung der Ursachen von Kinderarmut sowie das Aufzeigen von Wegen aus armutsbedingten Lebenslagen.

(6) Internationale Verpflichtungen
Ziel sind die Bekämpfung der Armut und Verwirklichung von Kinderrechten in Entwicklungsländern sowie die Weiterentwicklung internationaler Übereinkommen zum Schutz von Kindern.

Der Aktionsplan kann beim BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eingesehen und herunter geladen werden. Er ist für die einzelnen Organisationen, die sich für die Förderung und den Schutz der Kinderrechte in Deutschland engagieren, eine wichtige Berufungsgrundlage, und kann auch für die Unterstützung der Ziele von KINDERWELTEN Anregungen und Ideen bieten.

Claudia Lohrenscheit,
Deutsches Institut für Menschenrechte, Zimmerstrasse 26/27, 10969 Berlin
Mail: lohrenscheit@institut-fuer-menschenrechte.de

Dalvir Gil
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
CREC Centre for Research in Early Childhood, Birmingham/ England

„Die Tür ist nie so groß wie der Raum, zu dem sie sich öffnet“

Kinder in ihren Identitäten stärken und stark machen für den Umgang mit Unterschieden

“Die Tür ist nie so groß wie der Raum, zu dem sie sich öffnet”. Ich habe dieses afrikanische Sprichwort als Titel gewählt, weil ich finde, dass es sehr gut den Prozess der Begegnung mit Vielfalt beschreibt. Begegnet man Unterschieden zum ersten Mal, so sieht man sie häufig als Hindernis und schreckt vor weiteren Erkundungen zurück. Ich glaube, dass wir Vieles verpassen, wenn wir so auf Unterschiede reagieren. In Kindern sollten wir diejenigen sehen, die uns den Weg in einen Raum weisen, der reich gefüllt ist mit wertvollen Kenntnissen und Erfahrungen. Wenn wir Zugang zu diesem Raum zu haben, wird unser Leben reicher, persönlich und beruflich.

Kinder in ihren Identitäten stärken

In den ersten Lebensjahren entwickeln Kinder ihre Haltungen und Verhaltensweisen gegenüber anderen Menschen, auch gegenüber denjenigen, die sich von ihnen unterscheiden. Es ist wichtig, dass Kinder stabile Identitäten ausbilden, auch ihre kulturellen Identitäten, indem sie von den Menschen unterstützt und gestärkt werden, die ihnen nahe und ähnlich sind. Bildung und Erziehung soll Kindern helfen, die Dimensionen ihrer Identitäten zu erkennen und die Vielfalt in ihrem Umfeld zu verstehen, regional und global. Die ersten Jahre im Leben eines Kindes eignen sich gut, um ihre Identitäten zu stärken und ihnen ein positives Bewusstsein gegenüber Vielfalt zu vermitteln. Es ist eine Zeit, in der Kinder aus allem, was sie umgibt, etwas über ihre Welt lernen. Sie lernen von ihren Familien, von ihren Freunden und Freundinnen, von anderen Menschen, denen sie begegnen. Die Medien sagen ihnen etwas über ihre Welt, wie ihre Spielsachen, Bücher und anderen Materialien, mit denen sie sich beschäftigen. Sie lernen viel von dem, was sie hören (und was sie nicht hören), was sie sehen (und was sie nicht sehen) und tun (oder nicht tun). All dies hat einen Einfluss auf ihr Leben und auf ihre Haltungen und Verhaltensweisen.

Pädagogische Fachkräfte müssen genau hinsehen, genau zuhören und dieses gut festhalten, wenn sie die unterschiedlichen Aspekte der kindlichen Identitätsentwicklung fördern. Und sie müssen Kindern

Erfahrungen ermöglichen, die ihnen helfen, sowohl mit Kindern zusammen zu spielen, die ihnen ähneln als auch mit Kindern, deren Familien sich von ihren unterscheiden.

Vielfalt begegnen

Vielfalt begegnen und erleben kann als ein Prozess beschrieben werden, in dem man die Barrieren erkennt, versteht und aus dem Weg räumt, die Teilhabe und Zugehörigkeit behindern. Mit diesem Verständnis können wir die verschiedenen Gruppen in unseren Gesellschaften oder Gemeinschaften genauer in den Blick nehmen: Welche gibt es? Was wissen wir über sie? Worin ähneln sie uns und wodurch unterscheiden sie sich? Gibt es für sie Gleichberechtigung, mit Hindernissen oder ohne? Der Ansatz „multikultureller Erziehung“ hat in England viele Jahre lang mit dazu beigetragen, dass mit dem Verweis auf kulturelle Vielfalt Menschen etwas zugeschrieben wird und Stereotype letztendlich verstärkt werden. Welche Hautfarbe wir haben, wie wir uns anziehen, wie wir sprechen oder wie wir etwas aussprechen, was wir glauben oder was wir essen – das alles ist natürlich wichtig für uns, darüber definieren wir uns. Aber das muss uns nicht voneinander trennen.
Kinder haben den Anspruch und das Recht, sich mit allen ihren realen oder gewünschten Identifikationen zu zeigen, seien es ethnische oder soziale oder noch andere. Es ist wichtig, ihnen vertrauensvoll zu begegnen, welches Bild sie auch von sich haben mögen. Und man muss um das Erbe und die Identifikationen der Kinder wissen. Eltern und andere Bezugspersonen bringen Kindern mit Geschichten bei, wer sie sind. Pädagogische Fachkräfte, die eine Erziehungspartnerschaft mit Eltern wirklich anstreben, müssen diese Geschichten und die darin liegenden Werte aufgreifen. Gemeinsam müssen wir unseren Kindern beibringen, zum Ausdruck zu bringen, wer sie sind und woher sie kommen – von woher das immer ist. Wichtig für das Selbstbild eines Kindes ist es, irgendwann „Ich bin …“ - Aussagen zu machen, in Bezug auf seine ethnische Herkunft oder Hautfarbe, als Pflegekind oder adoptiertes Kind, als Kind einer seit Generationen ansässigen oder erst kürzlich zugewanderten Familie, einer Familie mit vielen unterschiedlichen Wurzeln oder einer sehr traditionsverbundenen in einer Linie. Dabei müssen wir aufmerksam sein für die Unterschiede, die es innerhalb einer ethnischen oder kulturellen Gruppe gibt und nicht so tun, als wären alle Kinder einer Gruppe gleich. Die Idee von Multikulturalismus reicht alleine nicht aus, um kulturelle Vielfalt wirklich wert zu schätzen und Ungleichheiten zum Thema zu machen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung geht darüber hinaus, alle Gruppen nur willkommen zu heißen. Sie befähigt dazu, Einseitigkeiten, Stereotype und Vorurteile anzugehen und jedem Kind und seiner Familie mit Respekt und Anteilnahme zu begegnen. Anders gesagt: Wir müssen sicherstellen, dass sich jedes Kind auf einer fairen Basis beteiligt und unabhängig von seinem Hintergrund zugehörig ist. Unsere Wortwahl und die Wahl unserer Begrifflichkeiten spielen dabei eine entscheidende Rolle.

Beispiele aus England:

- Gemeinsam mit Eltern einkaufen gehen, um Materialien auszuwählen, zu entwickeln und zu verbreiten, die anti-diskriminierend sind und die Familienkulturen der Kinder wirklich widerspiegeln
- Mit Eltern zusammen Kinderbücher, Puzzles und Persona Doll Geschichten entwickeln

Sich angenommen und wertgeschätzt fühlen

Wir möchten, dass Kinder sich glücklich und geliebt fühlen als diejenigen, die sie sind. Wir möchten, dass sie sich anerkannt fühlen in dem, was ihre Familien ausmacht, damit sie aktiv beitragen können zu unseren Kindergärten und unseren Gemeinwesen. Wir müssen Wege finden, um unterschiedliche Sprachen, Gewohnheiten, Traditionen und Werte einzubeziehen, auch Traditionen der Familien im Übergang vom Kind zum Erwachsenen und Staatsbürger. Wir sollten jede Gelegenheit nutzen, um ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen, Bestrebungen, Erfahrungen und Persönlichkeiten aufzunehmen und etwas darüber zu erfahren, wie sie ihre Kinder erziehen. Es gibt ja nicht den einen, besten weg, dies zu tun!

Beispiel aus England:

Die Persona Doll Gurminder: Ein Junge mit Punjabi-Herkunft aus einer Sikh-Familie ist das einzige Kind im Kindergarten, das kein Englisch kann. Der Besuch einer Persona Doll hilft ihm, über seine Erfahrungen zu sprechen und in einigen Aspekten seiner Identität gestärkt zu werden. Die Persona Doll ist ein Mädchen mit ähnlicher Herkunft und Erfahrung.

Betreuungsangebote für kleine Kinder und ihre Familien in England

In England fassen wir eben Soziale Dienste, Kindertageseinrichtungen und Ganztagsschulen in Sozialräumen zusammen, die besondere Entwicklungsprogramme unterstützen. Ziel dieser Programme ist, dass Familien und die unterschiedlichen Fachkräfte gemeinsam den Sozialraum zu einem Ort machen, dem alle zugehörig sind und wo Kinder zusammen leben und zusammen lernen können. Die Programme sind eine große Chance, ein Betreuungsangebot zu entwickeln, das wirklich inklusiv ist: Wo man sich zu Hause fühlen kann und wo man etwas Sinnvolles beitragen kann, egal welche Hautfarbe, Sprache oder Gewohnheiten man auch hat. Wenn wir bei den Kleinen und ihren Eltern beginnen, indem wir uns mit ihnen austauschen und Ähnlichkeiten entdecken, dann gelingt es uns vielleicht zunehmend, Erfahrungen mit Vielfalt als normal anzusehen und nicht mehr als ungewöhnliche und schwierige Begegnung.

Für Fachkräfte ist es wichtig, Ausgrenzungsmuster entlang bestimmter äußerer Merkmale zu erkennen, sei es im Freispiel oder bei angeleiteten oder nicht angeleiteten Aktivitäten der Kinder. Wenn man beispielsweise beobachtet, dass Kinder derselben kulturellen Gruppe fast immer zusammen und kaum je mit anderen Kindern spielen, dann muss über diese Beobachtung im Team gesprochen werden. Man muss fragen, warum das so ist und ob es Gründe geben kann, die etwas mit kultureller Identität zu tun haben? Möglicherweise ist nichts Problematisches an dieser Situation. Es geht auch nicht darum, Kinder dazu zu „zwingen“, zusammen zu spielen. Eher geht es darum, dass Kinder etwas zusammen tun können. Das kann Türen öffnen und Barrieren zwischen Kindern abbauen helfen, die miteinander nicht vertraut sind.

Wir alle können Vielfalt positiv erleben, auch wenn wir ihr nicht durch die Kinder in unseren Gruppen begegnen. Wir können immer weiter lernen, unser Wissen erweitern. Ich schließe mit der Hoffnung,

dass Sie auf dem eingeschlagenen Weg weitergehen werden. Er hat kein Ende. Und er belohnt uns, in persönlicher und beruflicher Hinsicht.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!

Übersetzung aus dem Englischen:
Petra Wagner

Driss Ikair
Michelle Clausier
ACEPP

Die Elternbeteiligung in den *crèches parentales* der ACEPP[9] in Frankreich

***Crèches parentales* in Frankreich**

Crèches parentales existieren in Frankreich seit 1981. Es sind kleine Kindertageseinrichtungen für Kinder zwischen 0 und 6 Jahren (häufig zwischen 0 und 3 Jahren), in denen die Kinder einen Teil des Tages oder einen ganzen Tag verbringen können. Alle *crèches parentales* haben einen gemeinsamen Rahmen und gemeinsame Werte, wie den Respekt für die Vielfalt und die vorrangige Rolle der Eltern bei der Erziehung der Kinder. Zugleich führt jede *crèche* ihr eigenes Vorhaben durch, das eine besondere Organisationsform bedeutet. Diese Organisation hängt mit dem Wohnumfeld, den Eltern, den Erzieherinnen und deren Erziehungsvorstellungen zusammen. Letztere werden zusammen diskutiert, um zu einer pädagogischen Konzeption zu kommen, die beiden Seiten passt.

Die *crèches* schließen sich der Dachorganisation ACEPP an, weil sie dem Leitbild (Elternbeteiligung und Respekt für die Vielfalt) teilen. ACEPP umfasst 1000 Kindertageseinrichtungen in Frankreich. Die Organisation der angeschlossenen Kindertageseinrichtungen basiert auf der gegenseitigen Ergänzung von Eltern und Erzieherinnen. Die Zusammenarbeit führt zu einer konstruktiven Bereicherung: Man setzt sich mit der Vielfalt auseinander und wächst dabei.

Warum eine solche Zusammenarbeit?

[9] ACEPP Association Collectifs Enfants Parents et Professionels: Dachverband in Frankreich von Eltern-Initiativ-Kitas für Kinder unter 3 Jahren

Die Erziehung des Kindes findet zuerst in der Familie statt, aber auch in allen vom Kind besuchten Lebensumgebungen, besonders in den *crèches*. Wichtig für das Kind ist, dass diese Erziehung kohärent ist und dass es bestimmte Gewohnheiten und Erziehungsmethoden wieder finden kann. Dafür müssen die Eltern ihre Handlungsweisen den Erzieherinnen darlegen und ihnen erklären können, warum sie so handeln, was sie von ihrem Kind erwarten und was sie gern in der Kindertageseinrichtung vorfinden möchten. Die Erziehungsmethoden und Erwartungen der Eltern müssen thematisiert und besprochen werden, um die gemeinsame Erziehung gestalten zu können. Sowohl Kinder, als auch Eltern und Erzieherinnen haben Vorteile, wenn die Eltern sich in den *crèches* beteiligen.

Vorteile für die Kinder

Wenn die Eltern in der Kindertageseinrichtung willkommen sind, ist das Kind beruhigt und kann sich auf die neue Situation mit einem Gefühl der **Sicherheit** einlassen.
Wenn das Kind erlebt, dass die Identität, die Handlungsweisen und die Kompetenzen seiner Eltern anerkannt und wertgeschätzt werden, bekommt es ein **positives Bild** von seinen Eltern und dadurch auch von sich selbst. Das Kind kann stolz auf seine Eltern sein und dadurch auch stolz auf sich selbst. Werden die Handlungsweisen der Eltern in der Kindertageseinrichtung berücksichtigt, z. B. beim Einschlafen, Beruhigen, Essen, bei Gesprächen mit dem Kind und in Bezug auf „Regeln“ für den Umgang mit anderen, so erlebt das Kind eine **erzieherische Stimmigkeit**. Man vermeidet, dass es zwischen zwei Welten zerrissen wird. Dieses Vorgehen gibt dem Kind eine **emotionale Sicherheit** und ermöglicht eine harmonische Identitätsentwicklung zwischen der Familienwelt und der Außenwelt. Das Kind kann sein wie es ist und erleben, dass die anderen es auch so anerkennen.

Wenn die Eltern in der Kindertageseinrichtung anwesend sein können, erleben die Kinder eine breitere Auswahl von Erziehungsansätzen. Das Kind sieht unterschiedliche Handlungsweisen; erkennt Ähnlichkeiten und Unterschiede, ohne sie gleich als gut oder schlecht zu bewerten. Es erlebt Vielfalt. Es wird sicherer darin, Unbekanntes zu akzeptieren und kann geistige Aufgeschlossenheit entwickeln. Erleben Kinder Vielfalt, so werden sie fähig, damit umzugehen.

Vorteile für die Eltern

Die Eltern sind beruhigt, wenn sie über das Geschehen in der Kindertageseinrichtung informiert sind, wenn sie wissen wie es ihrem Kind geht, wie es isst, schläft und mit anderen Kindern spielt, was es unternimmt, usw. Wenn Eltern erlaubt wird, sich in der Kindertageseinrichtung aufzuhalten, hat das folgende Vorteile:

- Sie sehen, was passiert und wie die Erzieherinnen arbeiten; sie können sagen, was und wie sie es anders machen und darüber mit den Erzieherinnen sprechen. Weil die Erzieherinnen ihnen zuhören, fühlen sie sich anerkannt, wertgeschätzt und gewinnen Selbstvertrauen

- Sie lernen die anderen Kinder besser kennen, sehen ihr Kind in einer anderen Umgebung und verstehen die Arbeit der Erzieherinnen besser. Ihr Vertrauen wächst und sind bereit, sich mehr zu beteiligen.
- Durch ihre Beteiligung in der Kindertageseinrichtung lernen die Eltern andere Eltern kennen, die sie nicht kannten und mit denen sie vielleicht nie gesprochen hätten, weil sie "irgendwie anders" sind. Das Zusammensein in der Kindertageseinrichtung fördert und verstärkt die soziale Bindung.
- Es ist eine Bereicherung für die Eltern, wenn sie lernen, bestimmte Situationen mit ihrem Kind zu entdramatisieren, weil sie sehen, dass es auch Handlungsalternativen gibt. Diese helfen den Eltern, so Eltern zu sein, wie sie es möchten. Sie können von den anderen das aufnehmen, was ihnen gefällt, in ihrem eigenen Rhythmus und ohne dass ihnen jemand Vorschriften macht.
- Eltern stellen fest, dass ihre Lebensformen unterschiedlich sind, was zunächst schwierig sein kann. Wenn diese Unterschiede besprochen und erklärt werden, können die Eltern das Verhalten der anderen besser verstehen. Sie finden heraus, was sie einander näher bringt, z.B. dass für sie alle das Wohl des Kindes wichtig ist. Oder dass sie einander helfen können, wenn sie Schwierigkeiten haben. Sie können die anderen besser kennen lernen und verstehen und somit auf schnelle Urteile verzichten.
- Die Eltern, die sich in der Kindertageseinrichtung aktiv beteiligen, übernehmen Verantwortung und erleben Solidarität. Wenn man zusammen hält und handelt, ist man stärker. Die Eltern trauen sich, Schritte einzuleiten, die sie allein nicht machen würden: zum Beispiel einen verantwortlichen Politiker treffen oder sich um das Budget der Kindertageseinrichtung kümmern. Ein Beispiel: *Eltern fragen, ob die Kindertageseinrichtung abends länger offen bleiben kann. Das ist machbar, wie sie durch Gespräche feststellen, denn Eltern erklären sich bereit, morgens oder abends für die Erzieherinnen einzuspringen. Diese Lösung entspricht den Bedürfnissen der Eltern und ist eine gute Lösung für die Erzieherinnen.*
- Die Eltern beteiligen sich an der Entwicklung der pädagogischen Konzeption der *crèche*. Zusammen mit den Erzieherinnen setzen sie sich mit unterschiedlichen Erziehungsmethoden auseinander, zuhause und in der Kindertageseinrichtung. Sie finden die Punkte, in denen sie übereinstimmen, um dann zu verstehen, was sie unterschiedlich machen und warum. Ebenso versuchen sie, sich auf Vorgehensweisen zu einigen, die beiden Parteien gerecht werden und halten diese schriftlich fest. Auf diese Weise berücksichtigt die pädagogische Konzeption die Ansichten aller Beteiligten, auch die der Eltern, deren Kultur von der Kultur der Kindertageseinrichtung weit entfernt ist.

Die Eltern, die gelernt haben, ein gemeinsames Vorhaben mit zu tragen, können sich auch außerhalb der Kindertageseinrichtung (z. B. im Wohnumfeld/Bezirk, in der Schule, an ihrem Arbeitsplatz) einsetzen und Bürgerengagement zeigen.

Ein Beispiel: *Eltern haben sich gemeinsam mit den Erzieherinnen organisiert, um die Lehrerinnen der école maternelle (Vorschule, Kindergarten ab 4 Jahren) zu fragen, ob sie am ersten Schultag mit ihrem Kind zusammen kommen könnten, um die Räumlichkeiten und die Organisation der Schule kennen zu lernen. Eltern, die keine Kenntnisse vom französischen Schulsystem hatten, konnten Fragen stellen und vorschlagen, eine Zeitlang mit ihrem Kind in der Klasse zu bleiben, um den Schulanfang zu erleichtern.*

Vorteile für die Erzieherinnen

Für die Erzieherinnen bedeutet die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Regel eine wichtige Veränderung. Durch ihre Ausbildung besitzen sie allgemeine Kenntnisse über Kinder, ihre Entwicklung und Bedürfnisse. Wenn die Eltern sich beteiligen, entdecken die Erzieherinnen andere Ansichten, Handlungsweisen und Bedürfnisse. Dadurch ändert sich die Vorstellung von ihrer Arbeit; die Elternbeteiligung ändert also ihre professionelle Identität.

Um mit den Eltern zusammen arbeiten zu können, muss man in der Lage sein, sein Wissen zu hinterfragen. Man muss an sich selbst arbeiten. Es kann zuerst erschreckend sein, aber wenn die Erzieherinnen anfangen, so zu arbeiten, erleben sie diese Zusammenarbeit als Bereicherung. Später sagen sie, dass sie nicht mehr anders arbeiten können.

Weil die Eltern über das Kind, die Familie, das Umfeld des Kindes informieren, kennen die Erzieherinnen das Kind besser. Dank dieser Informationen und ihrem Fachwissen können Sie auf die Bedürfnisse des Kindes besser eingehen.

Durch die unterschiedlichen elterlichen Erziehungsmethoden bekommen die Erzieherinnen eine breite Auswahl möglicher Antworten für jede Situation: sie lernen zum Beispiel mehrere Methoden, um ein Kind zum Einschlafen zu bringen oder zu beruhigen, und werden diese Methode in der Kindertageseinrichtung für das Kind und andere Kinder nutzen. Die Erzieherinnen entwickeln ihr Fachwissen und ihr berufliches Können wird von den Eltern besser anerkannt.

Die Erzieherinnen lernen, mit der Vielfalt und ohne eingefahrene Gewohnheit zu leben, weil die Eltern eigene Ideen und Angebote mitbringen. Sie arbeiten mit dem, was sie sind, und nicht nur mit dem, was sie wissen.

Die Eltern und die Erzieherinnen kennen und verstehen einander besser. Sie fürchten sich weniger voreinander und können besser kommunizieren und zusammen arbeiten. Sie sind gern zusammen, was der *crèche* eine Atmosphäre geselliger Gemütlichkeit bringt, in welcher jede/r sich wohl fühlt. Die Erzieherinnen stellen fest, dass es den Kindern gut geht und dass die Eltern mit der *crèche* zufrieden sind. Das ist eine wichtige Anerkennung ihrer professionellen Leistung. Die Erzieherinnen nehmen diese Anerkennung wahr und bekommen dadurch Energie, ihre Arbeit fortzusetzen und ihren pädagogischen Ansatz weiter zu entwickeln.

Wenn die Erwachsenen sich zusammen wohl fühlen, ist es immer ein Vorteil für die Kinder. Wie kommt eine solche Zusammenarbeit nun zustande?

Man muss etwas voneinander wissen, um sich zu vertrauen

Die erste und wichtigste Aufgabe einer Erzieherin in der *crèche parentale* besteht darin, mit allen Eltern eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Dieses Vertrauen entsteht durch gegenseitige Kenntnis. Die Eltern müssen den Ort und die Personen kennen, denen sie ihr Kind anvertrauen werden. Dieses Vertrauen ist die Voraussetzung für Elternbeteiligung.

Die Erzieherinnen müssen die Familiengewohnheiten und ihre Bedeutsamkeit kennen, damit sie mit den Eltern Lösungen finden können, wenn die Handlungsweisen unterschiedlich sind:

„Sie kennen ihr Kind. Wie behandeln Sie es? Sie können mir helfen, indem Sie mir sagen, ob ich ähnlich handeln kann oder ob wir zusammen nach einer anderen Lösung suchen können: Bei Ihnen schläft ihr Kind während des Stillens ein, was in der Kindertageseinrichtung nicht möglich ist. Welche Lösung würde hier funktionieren? Was können wir Ihrer Meinung nach tun? Könnten Sie Ihr Kind daran gewöhnen, mit der Flasche einzuschlafen oder ihm zu Hause etwas anderes zum Einschlafen anbieten? Etwas, das wir hier benutzen könnten?“

Die Elterninitiative begleiten

Voraussetzung für die individuelle Betreuung ist die Anerkennung der elterlichen Rolle und die Berücksichtigung ihrer Werte und Erziehungsmethoden. Die Erzieherinnen versuchen, die Fähigkeiten, Kenntnisse und Ideenreichtum der Eltern zu identifizieren und laden sie dazu ein, diese zu entwickeln und zu teilen.

Die Erzieherinnen ermutigen die Eltern, Initiative zu ergreifen, und begleiten sie dabei. Sie helfen ihnen, einen Platz in der Kindertageseinrichtung zu finden, in dem sie sich von allen anerkannt fühlen. Die Eltern sollen sich in der Kindertageseinrichtung zugehörig und berechtigt fühlen, teilzunehmen und Einfluss zu nehmen. Ihre individuelle Beteiligung entwickelt sich zu einer kollektiven Beteiligung.

Eine Mutter wird ihren Platz finden, indem sie den Raum dekoriert, eine andere wird kochen und einkaufen gehen, die nächste wird Aktivitäten vorschlagen oder sich um die Kinder kümmern. Wichtig ist, dass die Eltern sich wohl fühlen und dass ihre Fähigkeiten anerkannt werden. Damit die Vielfalt der Fähigkeiten sich ausdrücken kann, müssen die Eltern genug Zeit haben, um selbst herauszufinden, wie sie in der Kindertageseinrichtung wirken können. Die Erzieherinnen stützen sich auf die positiven Fähigkeiten der Eltern und nicht auf ihre Schwierigkeiten. Dann fängt der Zauber an zu wirken: je mehr eine Person sich beteiligt, desto stärker wird sie wertgeschätzt und möchte sich weiter engagieren!

Der mögliche Platz für die Eltern ist nicht im Voraus festgelegt. Alle Eltern können sich aussuchen, was sie gern machen und welchen Platz sie einnehmen möchten, falls sie dazu bereit sind.

Weil sie merken, dass ihre Tätigkeit für die Kindertageseinrichtung wichtig ist, und weil sie ihren Platz selbst wählen und entscheiden können, wie sie sich beteiligen möchten, fühlen sich die Eltern nützlich für die Gemeinschaft und haben nicht das Gefühl, dass sie von den Erzieherinnen ausgenutzt werden.

Eltern bei der Konzeptionsentwicklung einbeziehen

Für ACEPP ist die Elternbeteiligung ein Erfolg, wenn die gesamte Elternschaft bei der Konzeptionsentwicklung einbezogen wird, wenn die Eltern ihre Meinung sagen und etwas von sich einbringen können und an den Entscheidungen beteiligt werden. Die Eltern sprechen miteinander und mit den Erzieherinnen über ihre unterschiedlichen Handlungsweisen; sie versuchen gemeinsam herauszufinden, warum eine Situation unterschiedlich gedeutet werden kann und was für jede/n wichtig ist. Und weil sie den anderen respektieren und sich bemühen, ihn zu verstehen, werden sie – wenn die Handlungsweisen sehr unterschiedlich sind – in der Lage sein, nach gemeinsamen Lösungen zu suchen, die allen gerecht werden.

Um einen richtigen demokratischen Umgang zu erreichen, ist es wichtig darauf zu achten, dass die Entscheidungsmacht nicht nur bei den Eltern liegt, die am besten integriert sind und sich am wohlsten in der Kindertageseinrichtung fühlen. Dafür müssen unterschiedliche Austauschformen gefunden werden. Die Gespräche und die Diskussionsrunden können zu verschiedenen Uhrzeiten stattfinden, damit jeder/m dabei sein kann. Eltern und Erzieherinnen treffen sich auch während der informellen Begegnungen (wenn die Kinder gebracht und abgeholt werden), der Mahlzeiten und der gemeinsamen Ausflüge und können dabei wichtige Ideen austauschen. Damit alle Ansichten gehört werden, werden diese Ideen anschließend in den unterschiedlichen Sitzungen aufgenommen und besprochen, ebenso in den Gremien, in denen die Entscheidungen getroffen werden.

Mögliche Schwierigkeiten

Die elterlichen Handlungsweisen anzuerkennen, wertzuschätzen und zu berücksichtigen ist nicht immer leicht. Wenn die Erzieherinnen mit einer breiten Vielfalt von Familien arbeiten, kann es passieren, dass sie über bestimmte Methoden schockiert sind, weil diese sehr verschieden sind und von ihrer beruflichen Kultur stark abweichen. Eine solche Situation kann dazu führen, dass die Erzieherinnen Schwierigkeiten haben, ihren Platz zu finden und in Versuchung geraten, zu verurteilen und ihren Willen durchzusetzen sowie den Dialog abzubrechen.

Sie müssen verstehen, was mit ihnen passiert. Sie müssen ihre Emotionen analysieren können und herausfinden, welche Wertvorstellungen sie herausgefordert haben. Sie brauchen eine gewisse

Distanz zu ihren eigenen Wertvorstellungen, um eine offene und dialogfreundliche Haltung einzunehmen, die sie brauchen, wenn sie die Wertvorstellungen und Beweggründe der Eltern verstehen wollen. Dieser Prozess fordert Selbstreflexion. Er kann individuell geführt werden, es ist aber leichter, wenn er zusammen mit dem

Team stattfindet. Durch das Austauschen von Ansichten und Empfindungen kann die Situation analysiert und Unterstützung gefunden werden.

Wenn die Erzieherinnen die Tür zum Dialog offen lassen, behalten sie die Möglichkeit, Verhandlungen zu führen, in welchen sie und die Eltern die jeweiligen grundsätzlichen Werte anerkennen und bewahren können.

So versuchen wir *crèches* aufzubauen, die wirklich die Vielfalt respektieren, das heißt, Einrichtungen, in denen alle Identitäten anerkannt und von den anderen bereichert werden. Einrichtungen, in denen an einer gemeinsamen pädagogischen Konzeption für Kinder gearbeitet wird, in der die Kultur aller Familien berücksichtigt wird.

Übersetzung aus dem Französischen:
Yves Rosset

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Die Bildungsgewerkschaft

Norbert Hocke
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand
Vorstandsmitglied und Leiter des Organisationsbereiches Jugendhilfe und Sozialarbeit

Vorurteilsbewusste Bildung und gegenwärtige Rahmenbedingungen: Eine bildungspolitische Herausforderung

„Eene meene muh - alle gehören dazu!“, so lautet die Überschrift der Fachtagung KINDERWELTEN - zur Zwischenbilanz im bundesweiten Verbreitungsprojekt. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas ist der inhaltliche Schwerpunkt des Projektes KINDERWELTEN. Schon in der ersten Phase des Projektes und auch jetzt in der Verbreitungsphase ist das überdurchschnittliche Engagement der Kolleginnen und Kollegen, der Eltern, der Kinder und des Projektträgers sichtbar geworden. Mit Herzblut und enormer Kraft waren die einzelnen Erzieherinnen, Eltern, Kinder, Projektleitung und die Projektkoordinatoren bei der Sache! Nicht nur unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen, unter denen Kitas ihren Alltag gestalten müssen, sondern auch in der nach PISA verkürzten Bildungsdebatte ist die vorurteilsbewusste Bildung eine bildungspolitische Herausforderung. Versucht sie doch ernst zu machen mit dem § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes: „Jedem jungem Menschen das Recht auf Erziehung und Förderung zur eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu ermöglichen.“

Vorurteilsbewusste Bildung in Kitas bedeutet Bildung, Erziehung, Betreuung, geschlechtsspezifisch, altersdifferenziert auf die Herkunftsfamilie eingehend, das soziale Umfeld berücksichtigend, religiöse Hintergründe erkennend, besondere Förderbedarfe berücksichtigend.

Die Erfahrungen Eures Projektes müssen stärker denn je veröffentlicht werden, in die Ausbildung der jungen Erzieherinnen Eingang finden und einen größeren Stellenwert in der bildungspolitischen Debatte bekommen.

Die GEW hat versucht, Ansätze Eurer Arbeit mit Eurem Videofilm „Hamza - ein Wiegenlied“ breit zu streuen. Darüber hinaus versucht die GEW, dem Grundgedanken der vorurteilsbewussten Pädagogik, nämlich der Inklusion als einer konsequenten Weiterführung des Prinzips der vorurteilsbewussten Pädagogik, Gehör in der bildungspolitischen Landschaft zu verschaffen.

Die Umsetzung des Rechts auf Erziehung und Bildung zu einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit muss endlich als Grundgedanke im System der Tageseinrichtungen der Kinder, der Schulen, der Hochschulen sowie der beruflichen Bildung umgesetzt werden. Eure positiven Erfahrungen machen Mut und Hoffnung trotz schwieriger Rahmenbedingungen, neue Ansätze in der Pädagogik umzusetzen, die den Kindern und Jugendlichen in einer sich dramatisch verändernden Welt zu helfen, Orientierungspunkte und Wertmaßstäbe zu bekommen und Wertmaßstäbe zu entwickeln, die jenseits einer materialistischen Heile-Welt-Philosophie zu suchen sind.

Die strukturelle Rücksichtslosigkeit gegenüber Familien und Kindern in diesem Land, das Ernstnehmen von in Armut lebenden Kindern, die von dieser Gesellschaft abgeschrieben sind, die konsequente Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in Eurer Arbeit verdeutlichen, dass es sehr wohl Aufgabe von Bildungsinstitutionen ist, Niemanden zurückzulassen, Niemanden abzuschreiben. Die Stärken der Kinder, der Familien, der Eltern herausarbeiten und nicht an ihren Schwächen herumnörgeln ist das Prinzip Eurer Arbeit. Sich der eigenen Vorurteile bewusst werden und sie gemeinsam im Team und mit den Eltern und den Kindern auszusprechen und sie abzubauen, gehört zu Eurem Arbeitsprinzip und führt dazu, dass sich Kinder, Eltern und Erzieher ernst genommen fühlen in ihren Vorstellungen und in ihren Handlungsweisen.

Die GEW unterstützt diesen Arbeitsansatz, der eher als Grundeinstellung bezeichnet werden kann, sehr. Gibt er doch den einzelnen Mitarbeiterinnen das Gefühl, als Person ernst genommen zu werden. Die Politik hat sich in den letzten Jahren angewöhnt, über die Köpfe der Betroffenen hinweg zu informieren, anzuordnen und zur Umsetzung zu verpflichten, gerade in Fragen der Integrationspolitik (Sprachkurse), Ausländergesetzgebung und bei der Umsetzung der Bildungspläne, der Sprachlerntagebücher ist sichtbar geworden, dass nicht der Dialog mit den Beschäftigten zur Umsetzung dieser Aspekte im Mittelpunkt steht, sondern die Implementierung über die Köpfe der Betroffenen hinweg.

Bildung sichtbar machen braucht Zeit, braucht Muße. Bildung sichtbar machen, Bildung ermöglichen bedeutet, dass wir Rahmenbedingungen brauchen, die dieses ermöglichen: Vor- und Nachbereitungszeit von 2 Stunden pro Tag, kleinere Gruppen, Freistellung der Leitungskräfte, Fort- und Weiterbildungsfreistellungen, Vertretungskräfte, Fachberatung, Supervision!

Der Tarifvertrag über die Arbeitsplatzbedingungen, wie er vor Jahren in Berlin gefordert wurde von den Kollegen, ist heute aktueller denn je. Wer qualitative Pädagogik in den Tageseinrichtungen für Kinder verlangt, der muss dafür die Ressourcen geben. In dem Sinne ist die Qualitätsvereinbarung zwischen dem Senat von Berlin und den Trägern keine gute Voraussetzung, um die Beschäftigten in ihrer schwierigen Arbeit zu unterstützen! Die Qualitätsvereinbarung hätte nur dann Sinn, wenn der Senat von Berlin Geld zur Verfügung gestellt hätte, um Bildungsarbeit in den Einrichtungen zu ermöglichen. Allein mit bunten Broschüren wird sich Bildungsarbeit nicht umsetzen lassen: „Frühkindliche Bildung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Sie stellt höchste Ansprüche an die Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher sowie an die Qualität und das Qualitätsmanagement des Bildungsangebots. Dies gilt besonders bei der Sprachförderung und der Vermittlung musischer, mathematisch-naturwissenschaftlicher Kenntnisse. Sie stellt sich mit besserer und früherer Integration benachteiligter Familien Schichten den sich verschärfenden sozialen Gegensätzen in unserer Gesellschaft früh entgegen. Das alles gibt es nicht umsonst: Frühkindliche Bildung erfordert zusätzliche Investitionen in Milliardenhöhe.“. („Die Entdeckung der frühen Jahre“ - Initiative McKinsey bildet – zur frühkindlichen Bildung, S. 80). Diesem Zitat aus dem Buch ist nichts hinzuzufügen.

Die Erzieherinnen halten den Spagat zwischen Sonntagsreden und aktueller Politik zurzeit noch aus. Sich für die Rechte der Kinder und der Eltern einzusetzen ist die eine Seite unseres Berufes. Für die eigenen Rechte einzustehen muss uns stärker als bisher gelingen. Das Projekt KINDERWELTEN ist ein ermutigendes Signal in diese Richtung. Ich wünsche dem Projekt viel Kraft und Ausdauer und vor allem eine breite Anerkennung, welche dem außerordentlich hohem Engagement der Kolleginnen und Kollegen in der Öffentlichkeit gebührt.

GEW Hauptvorstand - VB Jugendhilfe und Sozialarbeit, Parlamentarisches Verbindungsbüro
Wallstr. 65, 10179 Berlin, norbert.hocke@buero-berlin.gew.de

Die Reflexionsrunden

Jeweils im Anschluss an die Beiträge von Dalvir Gil (CREC, England) und Michelle Clausier und Driss Ikair (ACEPP, Frankreich) wurden alle TeilnehmerInnen der Tagung in Reflexionsrunden eingeladen, um unter bestimmten Fragestellungen zu dem Gehörten zu diskutieren und sich auszutauschen. Die wichtigsten Aussagen wurden auf große Plakate geschrieben, die dann gut sichtbar im Tagungssaal aufgehängt wurden.

Ziel der Reflexionsrunden war es, die Beteiligten nach der Zuhörphase zu aktiveren, sie miteinander ins Gespräch zu bringen und durch den Austausch vielfältige Perspektiven sicht- und hörbar werden zu lassen. Sie boten auch einen kleineren Rahmen für die thematische Vertiefung und für das Erleben, was für die vorurteilsbewusste Praxis mit Kindern und Eltern besonders wichtig ist. Nicht zuletzt waren sie für die Projektbeteiligten wichtige Quellen der Rückmeldung und Anregung für die Arbeit im Projekt.

Zwei Schwerpunkte waren für die Kernaussagen aus den Reflexionsrunden gesetzt: „Was bedeutet das für die Arbeit mit Kindern?“ und „Was bedeutet das für die Zusammenarbeit mit Eltern?“

In 13 Gruppen mit jeweils 16 TeilnehmerInnen wurde diskutiert. Moderiert wurden die Gruppen von jeweils 2 ModeratorInnen-Teams - zusammengesetzt aus KollegInnen aus dem Berliner Beraterinnen Team, den 15 regionalen BeraterInnen, KitaleiterInnen aus den Projektkitas und TrägervertreterInnen. Die Reflexionsgruppen waren gut gemischt: mit TagungsteilnehmerInnen (gleichmäßig verteilt in den Gruppen, je nach ihrem Fachgebiet), ErzieherInnen und LeiterInnen aus den Projektkitas sowie BeraterInnen und TrägervertreterInnen aus dem Projekt, so dass die Kompetenzen der TeilnehmerInnen gut genutzt werden konnten, um miteinander in den Austausch zu gehen und Anregungen und Denkanstöße zu sammeln. Am Ende jeder Reflexionsrunde erstellte jede Gruppe ein „Ergebnis“-Plakat mit den drei wesentlichsten Aussagen aus der Diskussion.

Ausgangspunkt in jeder Reflexionsrunde war der Vortrag aus England bzw. Frankreich; Kontexte, die sich von dem bundesdeutschen sicherlich in Vielem unterscheiden. Mit dem Blick auf die Praxis ging es dann zu schauen: Welche Erfahrungen machen wir hier, vor welchen Herausforderungen stehen wir, was braucht es, um Vorurteilsbewusste Bildung mit Kindern / mit Eltern in unseren Kitas zu verankern?

Nachfolgend geben wir eine Zusammenfassung der Diskussionen wieder, die zwar stark verkürzt ist, aber die wichtigsten Aussagen darstellt:

Runde 1 (Kinder):
Welche Erfahrungen machen wir hier, vor welchen Herausforderungen stehen wir, was braucht es, um Vorurteilsbewusste Bildung mit Kindern in unseren Kitas zu verankern?

Zur Erinnerung seien die ersten beiden Ziele vorurteilsbewusster Arbeit mit Kindern wiederholt: Es geht darum, Kinder in ihrer Identität (Ich- und Bezugsgruppenidentität) zu stärken und ihnen aktive Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

Gestaltung von Praxis – Jedes Kind ist wichtig!
„Die Kinder sollen sich bei uns wohl und sicher fühlen…“
Den Kindern mit Wertschätzung zu begegnen für das, wer sie sind und was sie können ist eine Kompetenz, die oft genannt wurde. Dazu gehören Dialoge mit Kindern gestalten, Kinder

verantwortlich in die Planung von Aktivitäten, bei der Gestaltung der Räume und bei Entscheidungen, die anstehen, einzubeziehen. Vorurteilsbewusste Praxis heißt auch an den konkreten Lebenserfahrungen der Kinder anzusetzen, an ihren Interessen, Bedürfnissen und Themen.

Einbeziehung der Familienkulturen der Kinder:

Unter dieser Überschrift wurden vielfältige Themen angeschnitten: Einig waren sich die meisten, dass es wichtig sei, dass die Familienkulturen der Kinder in den Einrichtungen wertgeschätzt und widergespiegelt werden. Eine Herausforderung sei die Zusammenarbeit mit Familien bzw. Eltern in sozial schwierigen Lebenssituationen (z.B. Drogensucht, Kriminalität), der Umgang mit Armut oder Lebenseinstellungen, die stark von denen abweichen, die man selbst befürwortet oder die die Kita fördert (z.B. im Fall von streng gläubigen Familien). Erwünscht sei ein wertschätzender Dialog mit Eltern, bei dem man sich als Fachkraft und Mensch mit bestimmten Werten und Erziehungszielen respektvoll einbringt, ohne die eigenen Wertvorstellungen oder die seines Gesprächspartners abzuwerten oder gar zu negieren. Zuschreibungen wie „arm“, „drogensüchtig“ oder ähnliches dürfen nicht zum einzigen Referenzpunkt für den Kontakt zu Eltern werden – ähnlich wie in der „Etikettierungsübung“ erlebt, reduziert man Eltern leicht auf ein „Problem“ und findet nur noch schwer Zugänge zu anderen Aspekten ihrer Identität und ihren Kompetenzen.

Eine wichtige Aufgabe für Einrichtungen, die sich Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung auf die

„Fahne“ geschrieben habe, sei Vielfalt erlebbar zu machen. Das heißt auch, alternative Lebensentwürfe gemeinsam zu entdecken und erkunden, auch wenn sie sich sehr von denen, die die Kinder zu Hause erleben, unterscheiden. „Zu Hause macht ihr das so und das ist gut so. Hier in der Kita machen wir es anders.“

Weiterentwicklung pädagogischer Kompetenzen:

Einen breiten Raum nahm die Diskussion um die Kompetenzen ein, die PädagogInnen weiterentwickeln müssen, um Kinder in ihrer Ich- und Bezugsgruppenidentität zu stärken und Begegnungen mit Vielfalt zu ermöglichen. Was brauchen wir für gelingende Veränderungsprozesse? Wie kommen wir dazu, uns eigene Handlungen / Verhaltensweisen bewusst zu machen? Welchen Rahmen brauchen wir dafür?

Sich der eigenen Familienkultur bewusst werden; die Werte bewusst machen, die man im pädagogischen Handeln vertritt und fachlich und sachlich begründen können.

Selbstreflexion, der Bezug zur eigenen Biografie und die Reflexion pädagogischen Handelns und der eigenen Rolle

(z.B. zum Thema Macht) als wesentlicher Schritt auf dem Weg pädagogische Praxis in Richtung Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zu entwickeln.
Sich zu erinnern, welche Auswirkungen Ausgrenzungserfahrungen auf einen selber als Kind oder als Heranwachsender hatten und wie sie bis heuten nachwirken können, oder wie wichtig es ist nachzuspüren, wie man sich gefühlt hat in Situationen, wo man selber der- oder diejenige war, der ausgrenzt hat, ist oft unangenehm oder schmerzhaft – aber wichtig, um sich daran zu erinnern, was Kinder heute erleben.

Kritische Reflexion der eigenen pädagogischen Haltungen und Praxis

Die pädagogische Praxis gehört regelmäßig auf den Prüfstand, das bedeutet vor allem, die eigene Praxis immer wieder kritisch zu beleuchten: Was für ein Bild vom Kind habe ich? Sehe ich das, was ein Junge / ein Mädchen kann, oder schaue ich eher auf das, was er/sie nicht kann? Was ist für mich normal? Woher habe ich dieses Bild von „normal"? Wie reagiere ich auf das, was ich als „fremd" / „unnormal" empfinde? Bin ich mir bewusst, wie ich auf die Kinder wirke – über meine Körpersprache, wie ich mit den Kindern rede? Wo unterstütze ich (unbewusst) vorhandene Vorurteile?

Rahmenbedingungen und der Blick über den Tellerrand

„So ein Prozess braucht Zeit und Raum", so eine Kollegin in der Diskussion. Um den Prozess zu unterstützen, so der Tenor einiger Diskussionsrunden, müssen Netzwerke gebildet werden, in denen sich Kolleginnen gegenseitig unterstützen, Ideen austauschen und sich bei Rückschlägen Mut machen. Lokale Bündnisse sollten aktiv einbezogen werden, ebenso wie Institutionen der Aus- und Weiterbildung und die Verankerung in den Bildungsplänen der Länder für Nachhaltigkeit sorgen. All diese Aktionen sollen Nachhaltigkeit gewährleisten und Synergien schaffen. Auch die Auseinandersetzung mit rechtlichen Grundlagen, wie der Kinderrechtskonvention, ist notwendig, um die Arbeit zu stützen. Damit der Prozess aber nicht mit dem Übergang in die Grundschule aufhört, müssen Kooperationen mit Grundschulen angestrebt werden.

Auffällig war, dass in der Diskussion um das, was die Identitäten von Kindern stärkt, die Einbeziehung und Wertschätzung von Familien sowie die Zusammenarbeit mit Eltern oft ein Thema war. So ist es nicht weiter verwunderlich, dass sich in der folgenden Diskussionsrunde, die der Frage nachging „Welche Erfahrungen machen wir hier, vor welchen Herausforderungen stehen wir, was braucht es, um Vorurteilsbewusste Bildung mit Eltern in unseren Kitas zu verankern?“ Themen aus der ersten Runde wieder auftauchten.

Runde 2 (Eltern)

Zur Erinnerung sei das Ziel 2 für die vorurteilsbewusste Arbeit mit Eltern wiederholt: Es geht darum, Wege zu finden, wie man die unterschiedlichen Vorstellungen der Familien über Erziehung und Bildung in Erfahrung bringen kann

Gestaltung von Praxis – „Die Eltern wollen das Beste für ihr Kind“ oder - „…von Anfang an Vertrauen schaffen heißt Vertrauen schenken“

In den Gesprächsrunden, die sich damit auseinandersetzten, was in den Kitaalltag verankert werden müsste, um Vorurteilsbewusste Bildung mit Eltern zu ermöglichen, gehörten Diskussionen um Themen wie z.B.

Akzeptanz und Wertschätzung: die Eltern so anzunehmen, wie sie sind, Transparenz herstellen: z.B. durch den Austausch von Erziehungspraktiken „Ich mache es so – und du?“ und „das ist mir wichtig – was ist dir wichtig? Eltern müssen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Wünschen an die Kita wahrgenommen und akzeptiert werden. Gegenseitige Wertschätzung stärkt Kinder, Eltern und PädagogInnen. Zuhören, Fragen stellen, Neues auszuprobieren und eigene Haltungen zu hinterfragen, werden für die Zusammenarbeit als Kompetenzen definiert. Kritisches Nachdenken über eigene Vorstellungen gehört dazu: Welche Ängste verbinde ich mit der stärkeren Einbeziehung von Eltern? Welche Kompetenzen brauche ich dazu?

Brücken bauen: Die Kita für die Familienkulturen der Kinder öffnen. Rituale aus den Familien finden Eingang in den Kitaalltag und erleichtern z.B. die Eingewöhnung. Das, was in der

Kita passiert, wird transparent gemacht und Erziehungspraktiken, die sich von denen der Familie unterscheiden, werden erklärt (warum mache ich was): Eltern Orientierung geben war hier das Stichwort. Ferner müssen Räume für Kompromisse geschaffen werden – dazu gehört der Dialog, der gleichberechtigte Austausch z.B. über Erziehungsvorstellungen. Mehr über einander in Erfahrung zu bringen, Interesse füreinander zu entwickeln, miteinander in Beziehung zu gehen – all das sind wichtige Schritte, die das Fundament einer guten Zusammenarbeit bilden.

Begegnungen: Eltern das Gefühl geben, dass sie willkommen sind; Räume schaffen, in denen Eltern einander formlos begegnen können, deren Nutzung sie selbst bestimmen und organisieren, der Gruppenraum als Ort, an dem die Eltern willkommen sind, in dem sie teilhaben können am Kitaalltag ihres Kindes, in dem sie sich beteiligen können.

Beteiligung: Der Kitaalltag sollte gemeinsam mit Eltern geplant und umgesetzt werden. Auch bei der Konzeptionsentwicklung sollten Eltern, soweit sie das wollen, einbezogen werden. Die unterschiedlichen Beteiligungswünsche der Eltern müssen erfragt und berücksichtig werden.

Herausforderungen: Die Ausbildung der ErzieherInnen ist nicht auf die Zusammenarbeit mit Eltern gerichtet; der Schwerpunkt liegt auf der Arbeit mit Kindern. Wie ist der zeitliche und finanzielle Rahmen für die Zusammenarbeit mit Eltern ausgelegt? – meistens mangelt es an beidem. Den Austausch zwischen ErzieherInnen und Eltern auf einer Augenhöhe zu gestalten wird ebenfalls als Herausforderung gesehen: Wie kriegen wir es hin, dass Eltern und ErzieherInnen auf gleicher Ebene miteinander sprechen? Eltern werden in der Praxis manchmal als „störend“ empfunden, als „Kontrolleure“, die die Arbeit der ErzieherInnen nicht wertschätzen, sondern sich abwertend äußern. In diesem Zusammenhang wurde das gesellschaftlich geringe Ansehen des ErzieherInnenberufs genannt. Notwendig hier: die kritische Reflexion eigener Haltungen: Warum empfinde ich Eltern als störend? Warum fällt es mir so schwer, Eltern den Alltag mitbestimmen zu lassen? Wie definiere ich mein pädagogisches Selbstverständnis? Gehört die Zusammenarbeit mit Eltern dazu? Wenn nein, warum nicht?

Dass ErzieherInnen die Zusammenarbeit mit Eltern als Teil ihres beruflichen Selbstverständnisses erkennen und weiterentwickeln müssen, schien immer wieder durch die verschiedenen Diskussionsfäden. Gleichzeitig wurde deutlich, dass ErzieherInnen Unterstützung brauchen, um den Weg erfolgreich gehen zu können: nicht nur Fort- und Weiterbildungen gehören in den Koffer, sondern auch Rahmenbedingungen, die den Brückenbau unterstützen.

Impressum: Koordination KINDERWELTEN: Petra Wagner, Anke Krause, Serap Şıkcan
Illustrationen: Natascha Welz
Oktober 2006

KINDERWELTEN: Bundesweites Projekt zur Verbreitung und Vertiefung des Ansatzes vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen (2004 – 2008), gefördert von der Bernard van Leer Foundation