

“Clash of Cultures”¹ in der Kita?

Von Petra Wagner (2013)

Wenn Familienkulturen und institutionelle Kulturen aufeinander prallen...²

Vielfalt tut gut, heißt es, sie sei eine Chance, man solle sie feiern. Was aber, wenn die Vielfalt auch Unterschiede in Bezug auf Erziehungsziele umfasst und sich Vorstellungen über Erziehung widersprechen? Oder wenn sie sich kaum synchronisieren lassen, weil der Dissens über Erziehungsvorstellungen gar nicht offen ausgetragen wird, sondern sich als stille Widerständigkeit oder blockierte Kommunikation zeigt? Um die vorhandene Heterogenität unter Kindern und Familien und KollegInnen wertzuschätzen, wie es z.B. auch die Inklusion verlangt, muss klar sein, was genau die Verschiedenheit ausmacht und worauf sie gründet. Es herauszufinden ist nicht einfach, weil sich im Wahrnehmungshorizont von uns Menschen zunächst nur das befindet, was wir kennen. Was nicht hineinpasst, ist eher eine Abweichung oder Verirrung, gemessen am eigenen Maßstab von Normalität. Es zu betrachten als etwas, das mit einem anderen Wertemaßstab durchaus Sinn macht, gelingt nicht einfach so. Nötig ist die Erschütterung des von uns für selbstverständlich Erachteten, meist durch einen Anstoß von außen.

Erziehung als Teil der Alltagskultur einer Gesellschaft

Kulturvergleichende Forschung zu kindlicher Entwicklung und zu Vorstellungen über die Erziehung junger Kinder kann solche Anstöße geben, mit denen „das Exotische vertraut und das Eigene exotisch“ wird, wie es im Paradigma ethnographischer kulturvergleichender Forschung heißt (Tobin 1989, 10). Wir erkennen, dass unsere Vorstellungen über Kindererziehung nicht einfach „normal“ sind, sondern geprägt von unseren Sozialisationserfahrungen in unseren Lebensverhältnissen und dass davon abweichende Vorstellungen anderer Menschen verstehbar werden, wenn wir ihren jeweiligen Kontext verstehen. Das „unsichtbare Selbstverständliche“, wie es der norwegische Psychologe Smedslund nennt, wird sichtbar. Nehmen wir folgendes Beispiel, berichtet von Joe Tobin³ aus seiner ethnographischen Studie in China, Japan und den USA.

Als die Erzieherinnen in den USA den Film über den Alltag in einer Kita in China sahen, waren sie entsetzt über die Gruppengröße und den Erzieherschlüssel: Eine Erzieherin mit über 25 Kindern! So könne doch gar nicht auf jedes Kind eingegangen werden, es wäre ausgeschlossen, die Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und noch weniger, sie zu befriedigen, jedes einzelne Kind käme zu kurz, so könnten die Kinder nichts lernen, eine solche Einrichtungen wäre nicht gut für die Entwicklung der Kinder. Als die Erzieherinnen in China den Film über die Kita in den USA sahen, schüttelten sie die Köpfe: Nein, so wenige Kinder in einer Gruppe! Wie sollten Kinder so lernen, was sie in dem Alter lernen müssen und nur unter Gleichaltrigen und in einer Gemeinschaft erwerben können, in der es viele Personen gibt, auf die man

¹ Schlagwort, das 1993 über den Artikel des US- Politikwissenschaftlers Huntington über angeblich zu erwartende Konflikte zwischen westlichem und chinesischem und islamischem Kulturkreis in den öffentlichen Diskurs geriet. Kritisiert wurde damals, dass Huntington politisch-wirtschaftliche Interessenkonflikte mit vermeintlichen Kulturunterschieden erklärte.

² Beitrag für TPS, Juli 2012

³ In „Preschool in Three Cultures“, einer ethnographischen Studie in Japan, China und den USA.

sich einstellen und mit denen man sich vertragen muss? Sie waren fassungslos, dass Kindern in den USA das Wesentlichste für eine gesunde Entwicklung vorenthalten wird, die Kinder taten ihnen leid.⁴

So ist es häufig: Überzeugt von der eigenen Sichtweise geht man davon aus, dass sie das Maß der Dinge sei und jedem einleuchten müsse. Sie muss es nicht, auch nicht in Bezug auf unsere Vorstellungen von Kindeswohl, wie im Beispiel zu sehen: Sogar unsere langjährige gewerkschaftliche Forderung nach kleineren Gruppen in der Kita ist nicht überall auf der Welt konsensfähig. Im Gegenteil: Es gibt sogar die Auffassung, dass unser Ideal Kindern Schaden zufüge! Eine solche Information sorgt für Irritation, die eine Chance enthält: Es ist die Chance der Dezentrierung des eigenen Standpunktes, des Abkommens davon, dass unsere Vorstellung die einzig richtige und „normale“ sei. Wir können schlussfolgern: Hier gibt es gute Gründe für diesen Standpunkt und woanders gibt es gute Gründe für einen anderen, sogar für den gegenteiligen Standpunkt.

Also jeder nach seiner Façon? Alles ist gleich gültig? Und letztlich gleichgültig?

Die Irritation wird erst dann produktiv gewendet, wenn die „guten Gründe“ verstanden werden, auch die eigenen. Dazu ist es nötig, sich der Werte und Normorientierungen bewusst zu werden, die den eigenen Standpunkten und Vorstellungen über das, was für Kinder richtig und wichtig ist, unterliegen. Man legt damit offen, was den Teil der Alltagskultur kennzeichnet, der das Erziehen von Kindern betrifft und der von Generation zu Generation weitergegeben wird.

Die Entwicklungspsychologin Heidi Keller versteht unter Kultur die „Anpassungsleistungen der Menschen an ihre Umwelt, an die Herausforderungen, an die Einschränkungen und an die Möglichkeiten, die bestimmte Kontexte ausmachen“, die jedes Baby über seine sozialen Erfahrungen erwirbt (Keller 2011, 14). Natürlich sind diese je nach Kontext verschieden. In jedem gesellschaftlichen Kontext entwickeln Menschen ihr „**kulturelles Modell**“ als Gesamtheit ihrer Werte und Normvorstellungen, das eingeht in ihre Sozialisationsstrategien (ebd. 24), mit denen sie wiederum ihre Art und Weise der Anpassung an ihre Lebensumstände an die nächste Generation weitergeben. Das ist allgemein Sinn und Zweck von Sozialisationsstrategien: „Babies are raised to be members of their cultures“⁵ (Gonzales-Mena 2008, 15)

Individuumorientierung versus Gruppenorientierung

Alle kulturellen Modelle elterlicher Strategien nehmen Bezug auf die menschlichen Grundbedürfnisse nach **Autonomie** und **Verbundenheit**⁶ und unterscheiden sich teilweise erheblich darin, wie sie die Selbstbestimmung des Einzelnen und die Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen Menschen definieren und gewichten (Keller 2011, 19).

⁴ Persönlicher Bericht von Joe Tobin, im Rahmen des Forschungsprojekts „Children of Immigrants in Early Childhood Settings in Five Countries: A Study of Parent and Staff Beliefs“ (später: „Children Crossing Borders“), in dem zwischen 2004-2010 Modelle des Umgangs mit Immigrantenfamilien untersucht wurden, die Kitas in den USA, Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland kennzeichnen, aus der Sicht von pädagogischen Fachkräften und von Eltern. Projektpartner aus Deutschland: Institut für den Situationsansatz in der INA gGmbH.

⁵ „Babys werden zu Mitgliedern ihrer Kultur erzogen“ (Übersetzung PW)

⁶ Weitere Begriffspaare, die in der Literatur Verwendung finden, sind Individualismus /Kollektivismus (Greenfield, in Gonzales-Mena 2008, 68) oder Independenz (Unabhängigkeit)/ Interdependenz (Abhängigkeit) (ebd.69) oder individuelle versus Gruppen-Orientierung (ebd. 128)

Im Beispiel um die Gruppengrößen geht es ErzieherInnen aus den USA und aus China darum, dass sich die Kinder gut entwickeln, um in ihrer jeweiligen Kultur bestehen zu können. Für die US-ErzieherInnen kommt es darauf an, dass das Kind sich selbstbewusst exponiert, dafür soll es seine individuellen Fähigkeiten früh erkennen und ausbauen, wozu es die Unterstützung von Erwachsenen braucht und ein Gruppensetting mit ausreichend Aufmerksamkeit der Erwachsenen auf seine individuellen Lernprozesse. Für die ErzieherInnen in China kommt es darauf an, dass ein Kind lernt, in einer Gruppe zu bestehen und ihr nützlich zu sein. Also muss es viele Erfahrungen als Mitglied einer Gruppe machen und braucht entsprechend ein Gruppensetting, in dem die Erwachsenenkontrolle zurückgenommen ist, um die Erfahrungen mit Gleichaltrigen nicht zu behindern.

In einem Schlagabtausch darüber, welche Gruppengröße „objektiv“ die Beste sei, bleiben diese zugrundeliegenden unterschiedlichen Orientierungen möglicherweise unbenannt, wodurch der Streit unproduktiv enden muss. Kenntnis darüber, wie das jeweilige kulturelle Modell von Erziehung das Verhältnis von Autonomie und Verbundenheit fasst, könnte helfen, die im Einzelnen unterschiedlichen Ziele, Alltagstheorien und Verhaltensstrategien in Bezug auf Erziehung zu verstehen (vgl. Keller 2011, 25).

Janet Gonzalez-Mena (2008, 128) stellt in einer Übersicht dar, was Individuum- und gruppenbezogene Sozialisationsziele voneinander unterscheidet:

Kontrastierende Sozialisationsziele	
Individuum-Orientierung	Gruppenorientierung
Individuen tun sich in der Gruppe hervor.	Individuen fügen sich in die Gruppe ein.
Das Besondere und Einzigartige des Einzelnen wird ohne Einschränkungen betont.	Einzigartigkeit wird nur betont, wenn sie der Gruppe dient.
Kindern wird beigebracht, was Eigentum ist und dass sie auf ihre privaten Besitztümer zu achten haben. Es wird geduldet oder ermutigt, von „ich“ zu sprechen und „mein“ zu sagen.	Kindern wird beigebracht, mit anderen zu teilen und eher „unser“ als „ich“ und „mein“ zu sagen. Privater Besitz wird heruntergespielt.
Kinder werden für persönliche Leistungen gelobt.	Wenn Kinder gelobt werden, dann dafür, dass sie anderen geholfen oder zu einer Gruppenleistung beigetragen haben.
Kinder werden ermutigt, persönlichen Stolz auszudrücken.	Bescheidenheit wird geschätzt und nur das Ausdrücken von Stolz als Gruppe wird ermutigt.
Selbststeuerung ist der Schwerpunkt von Kompetenzentwicklung.	Anderen zu helfen ist der Schwerpunkt von Kompetenzentwicklung.

Mit ihren Untersuchungen der Erziehungspraktiken von bäuerlichen Familien in Dörfern in Kamerun und von Mittelschichtfamilien in Osnabrück vergleicht Heidi Keller zwei kulturelle Modelle, die sich im

Hinblick auf Autonomie- und Verbundenheitsorientierung extrem voneinander unterscheiden: *„Die Werte und Normen der westlichen Mittelschichtfamilien sind an psychologischer Autonomie orientiert. Hier steht das Individuum mit seinen Wünschen, Bedürfnissen, Plänen, Vorstellungen und Zielen im Vordergrund. Die Werte und Normen der traditionellen Bauernfamilien sind an relationaler Hierarchie orientiert. Hier steht die soziale Gemeinschaft, in der Regel die Großfamilie, mit ihren hierarchischen Strukturen im Zentrum. Es ist leicht vorstellbar, dass Kinder in diesen beiden Umwelten unterschiedlich erzogen werden müssen, um Kompetenz in den verschiedenen Umwelten zu erlangen.“* (Keller 2011, 10)

Es ist äußerst spannend zu lesen, worin sich die Erziehung unterscheidet und zu welchen Ergebnissen sie führt.⁷ Ein Beispiel: In den Dörfern in Kamerun werden Babys motorisch stimuliert, indem sie von Erwachsenen auf und ab bewegt und auch hochgeworfen und aufgefangen werden (Keller 2011, 62), sie werden sehr früh angehalten, das Sitzen, Stehen und Gehen zu trainieren, so dass Babys schon mit drei Monaten ohne Unterstützung auch für längere Zeit sitzen können und in der Grobmotorik den deutschen Mittelschichtbabys voraus sind (ebd. 97). In den deutschen Mittelschichtfamilien überwiegen bei der Stimulation die Sprache, der Blickkontakt und das Hantieren mit Objekten (ebd. 50), mit drei Monaten sind sie den kamerunischen Babys in Bezug auf rezeptive und expressive Kommunikation voraus. Die jeweiligen Kompetenzen machen in den Kontexten Sinn, die frühe motorische Eigenständigkeit im kamerunischen Dorf, die sprachlich-kognitive Kompetenz in der deutschen Kleinfamilie. Mit den Worten Heidi Kellers: „Kultur formt Entwicklung“ (ebd. 94).

Besonders interessant sind die Schilderungen darüber, dass die Erziehungspraktiken wechselseitig auf Ablehnung stießen: Die Art der motorischen Stimulation der kamerunischen Babys erschien den deutschen Familien unangebracht, gar gefährlich, eine Position, mit der sie unterstützt sind von Kinderärzten und Elternratgebern, die vor „zu frühem Sitzen“ warnen, weil es für Rücken und Beine schädlich sei. Umgekehrt waren die kamerunischen Mütter entsetzt, wenn sie die Filme von deutschen Müttern mit ihren Babys sahen, in denen das Baby auf dem Rücken liegt, inmitten von Spielgegenständen, und die Mutter sich über sie neigt. Dass die deutschen Mütter ihre Babys nicht sofort aufnahmen, wenn sie sichtlich gestillt werden wollten, war den kamerunischen Müttern unbegreiflich: „Sie haben es nicht für möglich gehalten, dass dies tatsächlich die Mütter waren – sie hielten sie für schlechte Babysitter!“ (ebd. 64) Jede Seite vertritt ihr kulturelles Modell von Erziehung und kann nicht anders, als die eigenen Praktiken als richtig und „normal“ zu verteidigen. Dabei kann es geschehen, dass die Praktiken der anderen nicht nur unrichtig, sondern als schädigend und krankmachend erscheinen, weil „die normativen Standards des einen kulturellen Modells pathologische Varianten des anderen darstellen“ (ebd. 135).

Das kann besonders bedeutsam werden, wenn die Erziehungsvorstellungen in Konflikt zueinander geraten, zum Beispiel in einem Setting wie der Kita, in dem Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Modellen von Erziehung aufeinander treffen.

⁷ Beispiele: unterschiedlicher Ausdruck positiver Emotionen (Keller 2011, 78f), unterschiedliches Verständnis von Bindung und Bindungspersonen (ebd. 102f) mit unterschiedlichen Auswirkungen auf das Bindungsverhalten der Babys und die Art, wie sich die Kinder selbst zeichnen (ebd. 126f). Auch lesenswert bei Gonzalez-Mena: Unterschiede in Bezug auf Essen und Schlafen (2008, 67f), Bindung (87f) und Spielen und Lernen (103f).

Kulturelle Einseitigkeiten, auch in der Kita

Die Forschungsbeispiele zeigen einmal mehr, dass der Allgemeingültigkeitsanspruch westlich geprägter Entwicklungspsychologie nicht haltbar ist. In welchem Tempo und in welchen Schritten die „normale“ Entwicklung eines Kindes verläuft, zeigt sich in „kulturspezifischen Entwicklungspfaden“ (Keller 2011, 111), für die sich ein einheitlicher Maßstab verbietet. Was die sogenannten „Standardwerke“ der Entwicklungspsychologie als „Standard“ setzen, ist kulturell einseitig und daher eine Verzerrung, insofern sie als empirische Basis nur einen Ausschnitt der westlichen, „weißen“ Welt vertreten. Penn/Moss (1998) sprechen vom „Fünf-Prozent-Phänomen“ (in Gonzales-Mena 2008, 13) und meinen damit, dass entwicklungspsychologische Untersuchungen zwar nur etwa 5% der Kinder auf der Erde repräsentieren, nämlich Mittelschichtkinder in den westlichen Ländern, die Resultate aber dennoch als universell und somit für alle gelten.

Was sich als kulturelle Einseitigkeit in der Wissenschaft zeigt, findet sich auch in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Heidi Keller stellt dar, dass unsere Diskurse über frühe Bildung und Erziehung, die auch Eingang gefunden haben in die Bildungspläne für Kitas, geprägt sind von einer Orientierung auf Autonomie, dass Autonomie und Selbstbewusstsein auch unter befragten ErzieherInnen die favorisierten Erziehungsziele seien (2011, 141). Da Menschen an kulturellen Modellen über Erziehung auch dann noch festhalten, nachdem sich der Kontext verändert hat, etwa weil die Verhältnisse sie zu Flucht oder Migration veranlasst haben oder weil ihr vertrautes Gesellschaftssystem einer tiefgreifenden Umwälzung gewichen ist, muss davon ausgegangen werden, dass Kitas von Kindern aus Familien besucht werden, die andere kulturelle Modelle vertreten, weil sie geprägt sind von gesellschaftlichen Kontexten, in denen Anderes galt oder gilt. Heidi Keller zeigt auf, dass Kinder aus eher an Verbundenheit orientierten Familien irritiert, überfordert und blockiert sein können, wenn sie in der Kita mit der Orientierung auf Autonomie konfrontiert werden, z.B. mit der Dominanz sprachlicher Interaktionen und einem „Bombardement an Wahlen und Entscheidungen“ (ebd. 145). Missverständnisse liegen nahe: ErzieherInnen können das Kind für unkooperativ halten, was wiederum die Eltern irritiert, in deren Augen ihr Kind alles richtig macht.

Auch wenn es viele Missverständnisse gibt, kommt es eher selten zu einem offenen „clash of cultures“: Gonzales-Mena weist darauf hin, dass kulturelle Einseitigkeiten sich in Bildungseinrichtungen in erster Linie darin zeigen, dass andere kulturelle Modelle ignoriert werden (2008, 10), d.h. sie kommen einfach nicht vor. Es bedeutet, dass ein Teil der Identität von Kindern und Familien nicht wahrgenommen und damit auch nicht anerkannt wird. Das hat zu tun mit gesellschaftlichen Verhältnissen von Dominanz und Unterdrückung, die sich darin zeigen, welche kulturelle Orientierung es ist, die institutionelle Kultur prägt. Wie im Fall der westlichen Entwicklungspsychologie, die über historische Vormachtstellungen westlicher Staaten die Definitionsmacht darüber hat, was universell „normale“ kindliche Entwicklung sei, so ist die Kita-Kultur ebenfalls weitgehend orientiert am kulturellen Modell der weißen Mittelschichtfamilie mit ihrer Betonung von Individualismus. Wird Kindern vermittelt, dies sei der einzig akzeptable Entwicklungspfad, so stehen sie unter Druck, sich an dieses kulturelle Modell anzupassen und gleichzeitig wird ihre Familienkultur abgewertet. Negative Auswirkungen auf ihre Identitätsentwicklung und Lernmotivation können die Folge sein, denn für emotionale Gesundheit ist die Verbundenheit mit der Familie und Familienkultur zentral (Gonzales-Mena 2008, 18). Kinder können sich grundsätzlich in mehr als einem kulturellen System zurechtfinden, können eine „bikulturelle“ Identität entwickeln, allerdings nicht, wenn sie gezwungen werden, die eine Identität auf Kosten der anderen

zu erwerben (ebd. 17). Wie kann ein solcher Verlust verhindert werden, wie können sie und ihre Eltern in ihrer Familienkultur bestärkt und darin unterstützt werden, auch im veränderten Kontext handlungsfähig zu sein?

Kulturelle Vielfalt und Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Während Heidi Kellers Vorschläge hierzu recht vage bleiben, gibt es ausgearbeitete Konzepte, mit kulturellen Konflikten im Spannungsfeld unterschiedlicher Machtverhältnisse kompetent umzugehen. Hier ist insbesondere der „Anti-Bias Approach“ zu nennen, der von Louise Derman-Sparks in den 80er Jahren in Kalifornien entwickelt wurde (1989, 2010) und auf den sich auch Janet Gonzales-Mena mit ihrem Praxisbuch zu kultureller Vielfalt in der frühen Bildung beruft (2008). Mit dem für Deutschland adaptierten Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung⁸ haben pädagogische Fachkräfte in den letzten Jahren Einseitigkeiten in der Kita aufgedeckt und daran gearbeitet, die eigene Dominanzperspektive zu erkennen und um die Perspektiven von Familien und KollegInnen zu erweitern, die von anderen Werten geleitet sind. Meistens haben sie das geschafft, weil sie mit Missverständnissen und Spannungen anders umgegangen sind als vorher (s. Beispiele in Wagner 2008, S.203f; 2010, S.1f; 2012): Sie haben entschieden, dass sie den Kontakt oder die Zusammenarbeit wünschen und sind in den Dialog gegangen, anstatt Eltern mit weiteren Anpassungszwängen und Schuldzuweisungen noch stärker in die Defensive zu drängen und dadurch die Kommunikation mit ihnen zu verschlechtern. Echtes Interesse an der Perspektive der Eltern und die grundlegende Überzeugung, dass Eltern „gute Gründe“ für ihr erzieherisches Wollen und Handeln haben, hat ihnen dabei geholfen. Außerdem eine Orientierung auf eine Lösung, die nicht im „entweder ich oder ihr“ liegt, sondern etwas Drittes, bislang nicht Gedachtes für möglich hält. Gonzales-Mena empfiehlt diese Strategie in Konflikten mit Eltern: „Let’s figure this out together“ – „Lasst uns das gemeinsam klären“ (2008, 20) ist ihr Leitsatz angesichts von Meinungsverschiedenheiten über das, was Kinder brauchen. In die Aushandlungen müssten ErzieherInnen das einbringen, was sie selbst über Erziehung denken, aber nicht in verabsolutierender Absicht: „Ich sage nicht, dass du unrecht hast. Ich sage nur, dass ich dir nicht zustimme!“ (Gonzalez-Mena 2008, 129, Übers. PW)

Das Wissen darum, dass Unterschiede in der Orientierung auf Autonomie oder Verbundenheit dem Konflikt zugrunde liegen könnten, kann zusätzlich hilfreich sein, um die Konflikte produktiv zu lösen. Allerdings nicht, wenn dieses „Wissen“ im Sinne von Zuschreibungen verwendet wird. Hierin liegt die Gefahr von Heidi Kellers Unterscheidungen: Dass Eltern mit Migrationserfahrungen einem bestimmten kulturellen Modell ohne Überprüfung zugeordnet werden. Gonzalez-Mena warnt davor: „Ein System zu kennen bedeutet keinesfalls, eine Person oder eine Familie zu kennen, die diesem System zugehörig ist. (...) Was man über ein System weiß, sind Verallgemeinerungen, die nichts über Einzelne aussagen, die im System funktionieren.“ (2008, 4, Übers. PW) Hilfreich ist es, das Wissen um grundlegend unterschiedliche Orientierungen in der Erziehung als „eine Möglichkeit von“ im Hinterkopf zu haben, als erweitertes Repertoire von Wahrscheinlichkeiten, aus denen man bei Irritationen oder Konflikten schöpfen kann. Ein solches Wissen kann auch helfen, gegen Erziehungspraktiken und –strategien Stellung zu beziehen, die kindliche Rechte verletzen und/ oder Kinder in ihrer Würde angreifen. Das Motto

⁸ Entwickelt und verbreitet auf der Grundlage des Anti-Bias Approach seit 2000 vom Institut für den Situationsansatz in der INA gGmbH an der Freien Universität Berlin, im Rahmen von KINDERWELTEN-Projekten, seit 2011 Fachstelle KINDERWELTEN, www.kinderwelten.net

„Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen“ im Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung macht auf die Spannung aufmerksam, die darin liegt, zu unterscheiden, ob Erziehungspraktiken als kulturelle Praxis zu respektieren sind oder ob sie als herabwürdigende und schädigende Praxis abgelehnt werden müssen.⁹ So oder so gibt es keine angemessene Alternative dazu, die jeweilige Familienkultur eines Kindes in Erfahrung zu bringen.

Ein zentrales Ziel Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung ist es, Kinder in ihren Identitäten zu stärken und dabei die Identifikationen mit ihrer jeweiligen Familienkultur als einen wesentlichen Aspekt ihrer Identität anzusehen und zu verstehen. Im Anerkennen einer distinkten Familienkultur ist bereits die Wahrscheinlichkeit mitgedacht, dass es hier Unterschiede gibt und dass Familienkulturen nicht identisch sind mit dem Konstrukt von Nationalkulturen. Gleichzeitig ist personale Identität weiter gefasst als in einem engen individualisierenden Verständnis: Individuelle Unverwechselbarkeit kommt zusammen mit der sozialen Identität, die bei einem jungen Kind über die Verbundenheit mit seiner Familie entwickelt wird.¹⁰ Diese Setzung öffnet den Raum für das Verständnis unterschiedlicher kultureller Modelle von Erziehung, die zu verstehen jedoch in jedem Einzelfall der Anstrengung bedarf, in den Kontakt zu gehen, wissenssuchend zu fragen, eigenen Irritationen nachzugehen, Lösungen im Sinne eines „dritten Weges“ zu suchen. Dafür brauchen ErzieherInnen fachliche Unterstützung und insbesondere Reflexionszeit!

⁹ Hierzu wäre eine Analyse von konkreten Situationen spannend, die in diesem Artikel nicht erfolgen kann.

¹⁰ Dieser Zusammenhang wurde nicht nachvollzogen von Borke u.a. in ihrer Kritik an KINDERWELTEN (2011, 36)

Literatur:

Borke, Jörn/ Döge, Paula/ Kärtner, Jorscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Expertise Nr. 16 der WIFF Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte www.weiterbildungsinitiative.de

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

Derman-Sparks, Louise/Olsen Edwards, J. (2010): Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves. Washington: NAEYC Books

Gonzalez-Mena, Janet (2008): Diversity in Early Care and Education. Honoring Differences. 5. Auflage. McGraw Hill: New York

Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg

Tobin, Joseph/ Wu, David Y.H./ Davidson, Dana H. (1989): Preschool in Three Cultures. Japan, China and the United States. Yale University Press: New Haven and London

Uslucan, Haci-Halil: Bi-Kulturalität als Chance für Familien und Kinder? http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Bundesverband/Bi-kulturelle_Familien-Uslucan.pdf

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau

Wagner, Petra (2012): "Es ist normal, dass wir verschieden sind." <https://www.bibernetz.de/wws/vorurteilsbewusste-bildung-erziehung.php>

Wagner, Petra (2010): Bildung konsequent inklusiv. Grußwort zur Tagung am 11.6.2010 in Berlin. http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung2010/01_grusswort_pw.pdf