



»» FACHTAGUNG 2014

KiTa Bremen - Leben in Vielfalt



Wir bringen Bildung spielend ins Rollen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	04
Kapitel 1	
Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept	07
Petra Wagner	
Kapitel 2	
Viele Welten leben – Interkulturelle Öffnung	21
Prof. Dr. Yasemin Karakasoglu	
Kapitel 3	
Werkstätten zur Vertiefung von Vielfalt	29
1. Mit Eltern in den Dialog gehen	31
E. Ersan, D. Selek	
2. Mit Kindern ins Gespräch kommen - Persona Dolls	32
M. Blancken, M. Klas-Wilking, K. Hasse	
3. Index für Inklusion – Horthaus Grohn	33
B. Donder, W. Quenstedt	
4. Familienarmut	34
D. Frömbgen	
5. Vorurteilsbewusst Führen und Leiten	35
H. Glorian, S. Rubin-Tänzer, G. Menge	
6. Kita-Gender - geschlechtsbewusste Pädagogik	36
D. Sommer	
7. Alle Kinder beteiligen	37
H.-G. Schwalm	
8. Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt	38
N. Schultz	
9. Praxiskonzept Inklusion	40
S. Buhk, D. Wolter-Buhlmann	
Impressum	43

Vorwort

KiTa Leben in Vielfalt

Die Kinder- und Familienzentren und Spieltreffs KiTa Bremens sind Orte der Vielfalt. Diese Orte besuchen Kinder und ihre Familien unabhängig von Alter, Behinderung, Geschlecht, Nationalität, von ethnischer Herkunft, Religion und Weltanschauung.

Der Fachtag KiTa Bremens in der Bürgerschaft am 4.12.2014 zum Thema Diversität, Vielfalt und Inklusion richtete sich an pädagogische Fachkräfte in den Kinder- und Familienzentren KiTa Bremens. Die Themen des Fachtages bildeten dabei ein gemeinsames Leben mit unterschiedlichen kulturellen Werten und mit verschiedenen kulturellen Hintergründen ab.

Alle Menschen entwickeln in ihren Familien und ihrem sozialen Umfeld unterschiedliche Vorstellungen und Auffassungen. Diese treffen in einem gemeinsamen Leben aufeinander, sei es in der Arbeit mit den Kindern oder bei der Abstimmung mit Eltern oder in der gemeinsamen Arbeit unter Kolleg_innen.

Dabei geht es nicht um die Bewertung kultureller Unterschiede, sondern um das Wecken von Verständnis für unterschiedliche Ansichten, in dem uns durch kulturvergleichende, entwicklungspsychologische Forschung alternative Erklärungsansätze aufgezeigt werden.

Zur Eröffnung des Fachtages „KiTa-Leben in Vielfalt“ konnten wir die „Kevinskys“ aus dem Atelier Blaumeier erleben, besonders ihr „Fischstäbchen Song“ lies die Teilnehmer_innen zu einem gemeinsamen Gesang und dem Wippen auf ihren Sitzen verleiten, so dass alle durch die Musik miteinander in Verbindung traten.

Die Vorträge von Petra Wagner (ISTA Berlin, Fachstelle Kinderwelten) und Frau Prof. Dr. Yasemin Krakasoglu (Universität Bremen) bezogen sich auf die theoretischen Grundlagen von Diversity und stellten Ansätze zu einem inklusiven Praxiskonzept vor.

In den Werkstätten zu den Vielfaltsaspekten Gender, Behinderung/Beeinträchtigung, sozio-ökonomischer Status und Hautfarbe ermöglichten pädagogische Fachkräfte der Kinder- und Familienzentren KiTa Bremens einen tieferen Blick in die gelungene Praxis.

Das vorliegende Heft entstand im Rahmen der Dokumentation des Fachtags, in dem die Fachleute aus der Praxis die kultursensitive Herangehensweise ihrer Alltagskultur abbilden. Mein besonderer Dank gilt allen Mitarbeiter_innen, die Ideen aus ihrem Alltag und ihr Engagement zur Verfügung gestellt haben.

Wir hoffen, Ihnen mit diesem Heft Anregungen vermitteln zu können, die Sie unterstützen, sich mit den kulturell geprägten Selbstverständlichkeiten in Ihren Einrichtungen auseinander zu setzen. Erfreulicherweise nutzen wir ebenso wie andere öffentliche Einrichtungen zunehmend die Chancen, die aus der Verschiedenheit ihrer Beschäftigten resultieren.

Mit dem Fachtag haben wir das Ziel verfolgt ein Zeichen für die Bedeutung von Vielfalt und Wertschätzung für den Erfolg in unserem Unternehmen zu setzen. Darüber hinaus konnten wir mit diesem Tag Raum für konkreten Erfahrungsaustausch zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung anbieten. Dies ist eng mit der Initiative verbunden, den Prozess des demographischen Wandels und der verstärkten Internationalisierung mitzugestalten und Einfluss auf den gesellschaftlichen Diskurs zu nehmen.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung muss jeden Tag aufs Neue vergegenwärtigt und gestaltet werden. Ich wünsche Ihnen viel Spaß und Erkenntnis beim Nachlesen und neu Entdecken in dieser Dokumentation.

Bremen im Juli 2015

Hagen Zywicki

Wolfgang Bahlmann





Kapitel 1

**Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung
als inklusives Praxiskonzept in der Kita**

von Petra Wagner

Zwei konzeptionelle Kerngedanken kennzeichnen Inklusion in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen: Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Lernwege von Kindern seien zu berücksichtigen und für Bildungsprozesse zu nutzen. Barrieren, die den Zugang von Kindern zu Bildungseinrichtungen und Bildungsinhalten behindern, seien abzubauen. (DUK 2009) Das ist einfach gesagt und geschrieben, doch wie ist eine entsprechende pädagogische Praxis zu gestalten? Wie müssten sich Erziehungs- und Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen entwickeln, was müssten die Beteiligten wissen und können? Gefragt sind pädagogische Konzepte, die fundiert und gleichzeitig praxisrelevant sind, um Inklusion zu realisieren. Dazu gehört auch, dass sie Hinweise geben, wie Kinder mit ihren verschiedenen Identitätsmerkmalen wahrgenommen und angesprochen werden, ohne Stigmatisierung, Stereotypisierung oder Festlegung auf nur ein Merkmal ihrer Identität. Der Anspruch auf Inklusion bezieht seine Legitimität aus den Menschen- und Kinderrechten: „Education for all“ war bereits 1990 das Motto der globalen Initiative der Vereinten Nationen für Bildungsgerechtigkeit und gegen Bildungsbenachteiligung. Praxiskonzepte müssten von dieser Wertorientierung ausgehen und verdeutlichen, dass die Gestaltung einer inklusiven pädagogischen Praxis nicht ausreichen wird, um Bildungsbarrieren abzubauen, sondern von institutionellen und strukturellen Veränderungen begleitet und initiiert sein muss.

Konzepte, die Kinder und Familien in ihren Mehrfachzugehörigkeiten adressieren, die Diversitätsbewusstsein mit Diskriminierungskritik verknüpfen, die nicht nur individuelles professionelles Handeln, sondern auch den institutionellen Kontext in den Blick nehmen, sind nach wie vor Mangelware (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, 42). Eines der wenigen inklusiven Praxiskonzepte ist der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, der seit 2000 vom Berliner Institut für den Situationsansatz im Rahmen von KINDERWELTEN entwickelt und bundesweit erprobt wurde.

Inklusion in der Praxis: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist ein frühpädagogischer Ansatz, eine Adaption des „Anti-Bias-Approach“ (= Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung) von Louise Derman-Sparks, der in den 1980er Jahren in den USA entwickelt wurde, für Kinder ab zwei Jahren. In Deutschland wurde er seit 2000 als Praxiskonzept für Kindertageseinrichtungen erprobt und verbreitet und als „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ übersetzt, bei der es darum geht, sich der Ursachen und Wirkungen von Vorurteilen und Diskriminierung in Kindertageseinrichtungen bewusst zu werden und pädagogische Praxis gezielt zu verändern. Gemeint sind Vorurteile und Abwertungen aller Art, die an den unterschiedlichen Merkmalen von Menschen festgemacht werden: an Hautfarbe, Herkunft, Sprache wie auch Religion, Geschlecht, sozialer Schicht, sexueller Orientierung, Alter oder Behinderung.

Die bildungs- und gesellschaftspolitische Relevanz und Brisanz des Ansatzes liegt in der Verknüpfung des Rechts auf Bildung mit dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung. Damit hat Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung eine klare Wertorientierung: Unterschiede sind gut, diskriminierende Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht. Respekt für die Vielfalt findet eine Grenze, wo unfaire Äußerungen und Handlungen im Spiel sind. Interventionen sind gefordert, mit denen man sich deutlich gegen Abwertung und Ausgrenzung ausspricht.

Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass sich Kinder auch aus Vorurteilen und Einseitigkeiten ihr Bild von der Welt konstruieren: Kinder nehmen früh Unterschiede zwischen Menschen wahr und unterscheiden vertraute von unvertrauten Personen. Etwa im dritten Lebensjahr zeigen sie Unbehagen gegenüber äußeren Merkmalen und Besonderheiten von Menschen. Und sie verweisen auf solche Merkmale bei Aushandlungen um Spielpartner und Spielideen: Sie wollen nicht neben bestimmten Kindern sitzen, sie nicht an der Hand halten oder schließen sie von ihrem Spiel aus, weil sie dick sind, „komisch reden“, „komisch aussehen“, ein Junge/ ein Mädchen sind usw. Kinder bauen die Bezugnahme auf äußere Merkmale in die Durchsetzung ihrer Spielinteressen ein. Sie übernehmen dabei nicht 1:1, was Erwachsene sagen, sondern experimentieren mit einem Argumentationsmuster, das Vorurteile kennzeichnet: Ein Merkmal wird bewertet, für die ganze Person genommen und „begründet“ ihre Sonderbehandlung oder ihren Ausschluss. Die Auswirkungen solcher Ein- und Ausschlusspraxen unterscheiden sich je nachdem, welcher sozialen Gruppe ein Kind angehört. Für Kinder aus diskriminierten oder benachteiligten Familien können abwertende Urteile über ihre soziale Gruppe zu Beschädigungen ihres Selbstbildes führen, die ihre Lernbereitschaft ernsthaft gefährden.

Damit die Erfahrungen von Kindern mit Abwertung und Ausgrenzung nicht zur Lernbehinderung werden, brauchen sie Bildungseinrichtungen, in denen sie selbst in ihrer Besonderheit wahrgenommen und gestärkt werden. Respekt für ihre eigenen Familienkulturen und die aktive Auseinandersetzung mit anderen hilft ihnen, mit Unterschieden kompetent umzugehen. Zeigen Kinder Vor-Vorurteile, so sind Erwachsene aufgefordert, vorurteilsbewusst einzugreifen. Eine klare Positionierung gegen Ausgrenzung und Diskriminierung vermittelt Kindern Schutz und ein inneres Bild davon, wie man unfairerem Verhalten und Denken widerstehen kann. Es stärkt sie darin, sich selbstbewusst und neugierig auf Bildungsprozesse einzulassen. Über das akute Eingreifen hinaus muss kontinuierlich und verlässlich eine Alltagskultur gestaltet werden, die von Respekt, Wertschätzung und dem Streben nach Gerechtigkeit geprägt ist.

Das Praxiskonzept Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für Kindertageseinrichtungen¹ orientiert sich auf 4 Ziele, die aufeinander aufbauen:

¹ Dieser pädagogische Ansatz wurde in Kalifornien für Kinder ab 2 Jahren entwickelt und im Rahmen von KINDERWELTEN seit 2000 auf der Grundlage des Situationsansatzes für Deutschland adaptiert. Der „Anti-Bias Approach“ von Louise Derman-Sparks und ihren KollegInnen (1989) setzt auf die bewusste Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten und gleichzeitig auf eine deutliche Positionierung gegen Vorurteile, Diskriminierung und Einseitigkeiten. www.kinderwelten.net. Siehe auch Erläuterungen am Ende des Texts.

Ziel 1: Alle Kinder in ihrer Identität stärken

Das Recht aller Kinder auf Schutz und Sicherheit ist glaubhaft einzulösen, denn Wohlbefinden ist grundlegend, damit Kinder lernen können. Kinder fühlen sich wohl im Kindergarten, wenn sie hier Sicherheit und Schutz erleben. Zu ihrer Sicherheit und zu ihrem Wohlbefinden trägt bei, wenn sie eine positive Resonanz auf ihre Vorerfahrungen, ihre Fähigkeiten, ihre Interessen, auf ihre Herkunft und Familie bekommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zielt daher auf die Stärkung jedes Kindes in seiner Identität, ein Vorgang, der ohne Anerkennung der Familienkultur(en) eines Kindes nicht gelingen kann.

Praxisbeispiel: Familienwände sind großformatige Fotos der Familien der Kinder, angebracht auf Augenhöhe, an einer gut einsehbaren Stelle des Kindergartens. Die Auswahl und Zusammenstellung geschieht mit den Familien gemeinsam. Sie definieren, wer zu den Bezugspersonen ihres Kindes gehört, wer alles ihre Familie ausmacht. Dominiert die Erzieherin die Definition mit ihrer Normvorstellung von Familie, so haben Eltern und Kinder, deren Familie von dieser Norm abweicht, kein Zutrauen. Sind wirklich die Personen abgebildet, die dem Kind nahe stehen, so schafft die Familienwand eine wichtige Verbindung zwischen Familie und Kindergarten. Sie repräsentieren die Familien als primäre Bezugsgruppen von jedem einzelnen Kind: „Das bin ich und das ist meine Familie!“ Diese Repräsentation erleichtert wiederum die Identifikation des Kindes mit dem Kindergarten: „Ich und meine Familie sind an diesem Ort willkommen!“ Die Familienwand kann für Kinder ein Ort des Trostes sein und sie ist häufig der Anlass für Gespräche unter Kindern, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede.



Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

Auf der Grundlage von Respekt und Wertschätzung für die eigenen Besonderheiten und einem sich vertiefenden Wissen darum, was die eigenen Besonderheiten ausmacht und wie sie zu erklären sind, erleben Kinder aktiv die soziale Vielfalt in ihrem Nahraum: Sie begegnen Menschen, die anders sind als sie selbst, anders aussehen, sich anders kleiden, sich anders verhalten usw. Indem die Unterschiede aktiv thematisiert und benannt werden, erweitern Kinder ihre Empathie und ihr Weltwissen. Kindergärten sind Orte für Kinder, die viele unterschiedliche Familienkulturen zusammen bringen. Damit hieraus ein wirklicher Dialog und ein Kennenlernen wird, sind bewusste Schritte seitens der Fachkräfte notwendig, denn alleine aus der heterogenen Zusammensetzung von Gruppen ergibt sich noch kein kompetenter Umgang mit den Unterschieden.

Praxisbeispiel: Eltern sind eingeladen, zum mehrsprachigen Lesefest beizutragen, indem sie in bestimmten Ecken des Kindergartens ein Buch in ihrer Familiensprache vorlesen oder eine Geschichte erzählen. Für alle Kinder ist es anregend: Die einen erleben, dass ihre Eltern etwas Wichtiges im Kindergarten tun und haben auch Stoff für Gespräche zuhause. Die anderen hören Geschichten in einer Sprache, die sie nicht verstehen, aber sie bekommen etwas mit vom Klang, von der Konzentration der Zuhörenden. Und auch sie erleben, dass die Eltern von Kindern, die bisher nicht so aktiv in Erscheinung getreten sind, etwas Wichtiges beitragen können.



Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen

Kinder sollen im Kindergarten erfahren, dass es gerecht und fair zugeht: Alle Kinder haben ihren Platz, alle können spielen und lernen, keines wird drangsaliert, gehänselt, verletzt, beschimpft oder ausgegrenzt. Für die Verdeutlichung dieser Werte sind die Erwachsenen zuständig. Normen und Werte übermitteln sich Kindern über das, was ihre Bezugspersonen sagen und machen, und auch darüber, was sie nicht sagen und nicht machen. Mit etwa 4 Jahren unterscheiden Kinder unmoralisches Handeln und Verstöße gegen soziale Konventionen. Unmoralisches Handeln wird für schlecht befunden, dazu zählen: etwas wegnehmen, schlagen, kaputt machen, beschimpfen, auslachen, etwas ungerecht verteilen. Verstöße gegen Konventionen (wie z.B. Tischmanieren, Begrüßungen, Anrede von Erwachsenen) werden akzeptiert, wenn Autoritäten dies erlauben oder wenn veränderte Umstände es nahe legen oder wenn andere Konventionen gelten. Im fünften Lebensjahr ist das moralische Wissen der Kinder so weit, dass sie die Regeln kennen. Was nicht heißt, dass sie sich sozial erwünscht verhalten. Dies tun sie mit der Entwicklung ihres „Moralischen Selbst“: Mit wachsender Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verstehen Kinder, dass ihre Handlungen negative Auswirkungen auf andere haben können. Sie sehen ihre Handlungen aus der Sicht der anderen. Und verstehen, dass sie von ihnen bewertet werden. Weil sie möchten, dass ihr Verhalten positiv bewertet wird, sind sie zunehmend bereit, sich in Übereinstimmung mit den Wünschen ihrer Bezugspersonen zu verhalten – wenn diese ihre Regeln klar machen und bei ihrer Einhaltung Hilfestellung geben.

Praxisbeispiel: Was haben wir denn da in der Verkleidungsecke? Der Erzieherin fällt auf, dass eher Mädchen in der Verkleidungsecke spielen und Jungen eher nicht. In einer Kinder-versammlung teilt sie ihre Beobachtungen mit. Es entsteht eine engagierte Diskussion, in der die Kinder die Ausstattung der Verkleidungskiste bemängeln: Nur Frauensachen seien da drin, da könne man gar nichts anderes spielen. Außerdem fehlten interessante, „andere“ Sachen. Eine Untersuchung folgt: Was ist wirklich drin in der Verkleidungsecke, was fehlt? Tatsächlich ist die Ausstattung einseitig. Was fehlt? Ideen werden notiert, was beschafft werden soll und wo man es bekommen kann: Von zuhause, vom Second-Hand-Laden, vom Theater-Fundus... Im Verlauf der Bestückung der Verkleidungsecke mit anderen Kleidungsstücken und Utensilien wird eine weitere Einseitigkeit erkennbar: Wenn Jungen in einer Verkleidungsecke spielen, wo nur Frauenkleider sind, dann seien die schwul... Die Erzieherin hat neue Fragen für weitere Untersuchungen...



Ziel 4: Aktiv werden gegen Unrecht und Diskriminierung

Kommt es zu diskriminierenden Äußerungen und Handlungen im Kindergarten, so müssen die Erwachsenen eingreifen. Sie sagen „Stopp“ und signalisieren damit, dass sie mit solchen Formen nicht einverstanden sind. Dann wenden sie sich beiden Seiten zu. Die eine Seite braucht Trost, die andere braucht die Erinnerung an gemeinsame Normen und die Zusicherung, weiterhin dazu zu gehören. Das ist wichtig, damit sie für weiteres Nachdenken über Fairness offen sein können.

Erzieher_innen fragen sich: Was war geschehen, was daran war unfair? Spielten stereotype Vorstellungen über bestimmte Gruppen eine Rolle? Oder war es ein Missverständnis? Oder etwas anderes? Das kann man so schnell nicht beurteilen und schon gar nicht, wenn man aufgeregt ist. Besser als eine eilige Reaktion ist dann eine wohlüberlegte, nachdem man sich den Vorgang vergegenwärtigt hat. Wichtig ist, überhaupt zu reagieren und mit der Intervention für Klarheit zu sorgen. Manchmal ist es weniger die unmittelbare Intervention der Erzieher_innen, sondern die längerfristige Beschäftigung mit dem Thema, bei der es viel zu lernen gibt. Es geht um Sachwissen, Moral, Kommunikation. Erleben Kinder hingegen, dass Einseitigkeiten und Diskriminierungen ignoriert und das Sprechen darüber vermieden wird, so können sie nicht lernen, Konflikte und Kontroversen konstruktiv auszutragen.

Ein Kindergarten, in dem Kinder aufgrund eines bestimmten Merkmals ihrer Identität Abwertung und Ausgrenzung erfahren, ohne dass Erwachsene eingreifen und ihnen beistehen, ist kein guter Ort des Aufwachsens. Er ist es weder für die ausgegrenzten Kinder, noch für die anderen. Hier zu sein ist für die einen mit einer unmittelbaren Beeinträchtigung ihres Wohlbefindens und damit ihrer Lernmotivation verbunden. Und alle Kinder verstehen: Hier wird man nicht geschützt, von den Erwachsenen ist keine Hilfe zu erwarten. Kinder brauchen aber Hilfe bei Übergriffen, bei verbalen wie körperlichen Aggressionen oder anderen Einschränkungen ihres Wohlbefindens. Es ist falsch, ihre Beschwerden als „Petzen“ zurückzuweisen. Ausgrenzung und Diskriminierung sind schwerwiegende Probleme, die Kinder nicht unter sich lösen können.

Praxisbeispiel: In einer Kindergruppe wird die Aufschrift „Hautfarben“ auf der Pflasterpackung zum Thema. „Was bedeutet das, was glaubt ihr?“ fragt die Erzieherin. Dass dieses Pflaster zur Hautfarbe passt, meinen die Kinder. Es folgt eine kleine Untersuchung: Kinder vergleichen die Pflasterfarbe mit ihrer Hautfarbe, zuerst in der Gruppe, dann bei Kindern auf dem Schulhof, dann auch in ihren Familien. Sie stellen fest, dass die Bezeichnung „Hautfarben“ nicht korrekt und außerdem unfair ist, weil die meisten Kinder und Erwachsenen eine andere Hautfarbe haben. Sie schreiben dem Pflasterhersteller einen Brief und erhalten als Antwort eine Paket mit durchsichtigen Pflastern. Die Kinder sind erfreut, diese Pflaster finden sie fair! (berichtet von Derman-Sparks).



Herausforderungen an pädagogische Fachkräfte

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung hat eine klare Wertorientierung: Unterschiede sind gut, diskriminierende Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht. Respekt für die Vielfalt findet eine Grenze, wo unfaire Äußerungen und Handlungen im Spiel sind. Es geht darum, so Louise Derman-Sparks (1989), die Spannung zwischen dem „Respektieren von Unterschieden“ und dem „Nicht-Akzeptieren von Vorstellungen und Handlungen, die unfair sind“, jeweils kreativ auszutragen (Louise Derman-Sparks, 1989). Es muss also in jedem Einzelfall überprüft und untersucht werden: Ist das fair? Ist das gerecht? Entspricht das der Wahrheit oder ist es eine Verzerrung, um sich über Menschen lustig zu machen?

Die Lernumgebung wird entsprechend verändert: Stereotype und einseitige Darstellungen von Menschen haben hier keinen Platz, die Ausstattung wird um fehlende Aspekte von Vielfalt ergänzt. Einseitigkeiten und Diskriminierung werden mit den Kindern thematisiert. Das alles verlangt viel von den Fachkräften: Sie sind aufgefordert, immer wieder kritisch zu überprüfen, wie weit sie in der Lage sind, Menschen eine Lebensgestaltung zuzugestehen, die sich von ihrer eigenen unterscheidet. Es ist ein Vorgang der „Dezentrierung“: Man versucht, seine eigenen Norm- und Wertvorstellungen nicht absolut zu setzen, sie nicht als die einzig wahren Grundlagen sinnvoller Lebensgestaltung zu behaupten. Das heißt: Respekt zu entwickeln für unterschiedliche Antworten auf die Grundfragen menschlichen Daseins. Dazu gehört die Reflexion des eigenen Umgangs mit Unterschieden: Wie steht man zu bestimmten Unterschieden? Wie findet man es, dass in einer Familie nicht gemeinsam gegessen wird – ist es kein „richtiges“ Familienleben? Diese Mutter mit Gehbehinderung – will man ihr ein zweites Kind ausreden? Der Vater, der nicht arbeitet – meint man, er bemühe sich nicht wirklich? Die allein erziehende Mutter, tut sie einem leid? Findet man, die katholische Mutter übertreibe es mit ihrer Religiosität? Und dass dem Sohn des lesbischen Elternpaars letztendlich doch der Vater fehle?

Die eigenen Irritationen sind wichtig: Sie geben wertvolle Hinweise auf das eigene Normen- und Wertgefüge und können der Anlass sein, sich dieses zu vergegenwärtigen. Wie bin ich zu dieser Überzeugung gekommen? Und warum denke ich, dass sie wichtig ist, wie begründe ich sie? Das eigene Wertesystem gehört in der Regel zu den nicht weiter hinterfragten Selbstverständlichkeiten, die man in seinem „kulturellen Gepäck“ mit sich herumträgt. Unter „Seinesgleichen“ besteht auch kein Anlass, es auszupacken und zu erklären. Man tut dies nur, wenn andere es nicht verstehen oder dadurch in Frage stellen, dass sie etwas ganz anderes richtig finden.

Um Licht in die eigenen blinden Flecken zu bringen, muss diese Gelegenheit des In-Frage-Stellens geschaffen und gesucht werden. Es geht darum, Raum zu geben für andere Erfahrungen von Menschen, sie anzuhören, wissen-suchende Fragen an sie zu stellen, sie kennen lernen zu wollen. Günstig ist, eine Fragestellung zu wählen, zu der alle Beteiligten etwas sagen können. Was und wie sie es sagen, wird unterschiedlich sein. Es entspricht einem Prinzip der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung: An Gemeinsamkeiten ansetzen und von da aus Unterschiede beschreiben.

Beispiel: Das Familienspiel

KINDERWELTEN hat ein Familienspiel entwickelt, das zu einer Auseinandersetzung mit vielfältigen Familienkonstellationen und -kulturen auffordert: Es sind 36 Memory-Kartenpaare, die jeweils ein Kind und ein Kind mit seiner Familie zeigen. Eine ausführliche Handreichung enthält Anregungen, was außer dem „klassischen“ Memory mit den Karten gemacht werden kann, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu thematisieren. „Suchen und finden“ lautet eine Aufforderung, bei der es darum geht, ganz genau auf die Details zu schauen: Finde das Kind mit den Ohrringen, mit der Baseballmütze, mit einem Pferdeschwanz... Finde die Familie mit den Großeltern, mit dem Hund, mit zwei Papas... Beim „Sortieren und Zuordnen“ erkennen Kinder bestimmte Merkmale und beziehen sie aufeinander, wodurch sie ihre Vorstellungen hinterfragen und um neue Sichtweisen erweitern können: Suche Kinder, die schwarzes, blondes, braunes Haar haben. Welche Haarfarben findest du hier nicht? Welches Kind hat die gleiche Haarfarbe wie du? Suche Familien mit einem, zwei, drei, mehr als drei Kindern. Wie viele Kinder sind in deiner Familie? „Gespräche über Familien“ können mit Fragen angeregt werden, die Kinder Vermutungen und eigene Erfahrungen äußern lassen: Welche Familien sehen fröhlich aus? Woran erkennst du das? Was macht dich fröhlich?



Das Familienspiel eignet sich darüber hinaus auch für Reflexionen der Erwachsenen über spontane Bilder, die sie sich von Kindern und Familien machen und was diese mit ihren Erfahrungen und Wertvorstellungen zu tun haben: In Fortbildungen wählen die Teilnehmer_innen zunächst das Bild eines Kindes aus, das sie „anspricht“. In Paaren tauschen sie sich darüber aus, was sie angesprochen hat: Das Kind ähnelt einem Kind, das ich kenne, es ähnelt mir selbst als Kind, ich habe auf den Blick reagiert, auf den Ausdruck (lebhaft, frech, verträumt, bedürftig...). Auch Hypothesen darüber, wie wohl das Kind ist, werden benannt: Mit diesem Kind kann man Pferde steilen, das sagt seine Meinung, das kriegt die Erwachsenen immer rum, das ist anhänglich und leise...

Im zweiten Schritt finden die Teilnehmer_innen die Karte mit der Familie des Kindes. Die Frage lautet nun: Das Bild des Kindes im Kreis seiner Familie gibt euch etwas mehr Information über das Kind. Was verändert diese Information? Gibt es Überraschungen? Bestätigungen? Meist gibt es hier ein Raunen und nachdenkliche Gesichter, denn einige Familien hat man sich so nicht vorgestellt! Dass dieses blonde Kind eine Mutter mit Kopftuch hat! Dass dieses Kind der Sohn eines alleinerziehenden Vaters ist! Dass dieses Mädchen zwei Väter hat! Auch bei den Bildern, die das vorherige Bild zu bestätigen scheinen, lauern Einseitigkeiten und Vorurteile: Was drücken wir aus, wenn wir von „vollständigen“ Familien sprechen? Wenn wir beim dunkelhäutigen Vater denken, er stamme aus Afrika? Wenn wir anerkennend finden, der alleinerziehende Vater schein das alles „erstaunlich gut zu packen“, während sich die Frage von Überforderung bei den alleinerziehenden Müttern nicht stellt... Viele Denkanstöße sind es, die eine solche Beschäftigung mit dem Familienspiel auslösen. Es eignet sich als Einstieg in eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Tendenz, Menschen spontan einzuordnen und zu bewerten und lädt ein, genauer hinzusehen, aus welchen Erfahrungen und Wertorientierungen sich solche Einordnungen speisen. Da Teilnehmer_innen auf dieselben Kinder- und Familienbilder unterschiedlich reagieren und Unterschiedliches hineininterpretieren, ist die Möglichkeit von „Dezentrierung“, dem abgehen können vom eigenen Standpunkt als einzig richtigen und wahren, unmittelbar gegeben, die Perspektivenvielfalt liegt auf der Hand.

Farbenblinde oder touristische Vorgehensweisen sind kontraproduktive Wege des Umgangs mit Unterschieden²: Weder das Leugnen von Unterschieden noch das Zuschreiben von „typischen“ Merkmalen und Gepflogenheiten an bestimmte Gruppen hilft, die vorhandenen Unterschiede und die Gemeinsamkeiten in den Familienkulturen zu verstehen und kompetent mit ihnen umzugehen.

Für pädagogische Fachkräfte besteht eine zentrale Herausforderung darin, Perspektivenvielfalt anzuerkennen und gleichzeitig Stellung zu beziehen, d.h. ihre moralische Orientierung darüber einzubringen, was für ein gutes Zusammenleben der Menschen akzeptabel oder inakzeptabel ist. Gelingt es ihnen, Perspektivenvielfalt nicht als Bedrohung, sondern als Tatsache zu sehen und von blinden Flecken in ihrer eigenen Wahrnehmung auszugehen, so begeben sie sich in einen dialogischen Prozess des Nachfragens, Klärens, Zur-Kennntnis-Nehmens und erneuern ihre Wert- und Normvorstellungen auf einer weiterentwickelten Grundlage.

Indem offensiv Gelegenheiten geschaffen und genutzt werden, um von Menschen zu erfahren, was das Besondere an ihrer Perspektive ist, erweitert man sein Verständnis dafür, wie dieselbe Situation aus dem Blickwinkel anderer aussehen kann. Vorurteilsbewusstes Intervenieren heißt dann, hierbei nicht stehen zu bleiben, nach der Maxime: „Du siehst es so, ich sehe es ebenso.“ Nicht jedes Interesse ist gleichwertig. Erwachsene sind dafür da, Kinder vor Abwertung und Geringschätzung zu schützen. Erzieher_innen müssen dafür sorgen, dass alle Kinder ihr Recht auf Bildung einlösen können, und hierzu gehört, dass sie sich wohl fühlen und zugehörig sind. Die Perspektiven der Beteiligten zu erkennen ist die Grundlage für eine parteiliche Intervention, die ein geschärftes Sensorium für Abwertung und Ausgrenzung erfordert und geklärte Standpunkte, worauf es auch in moralischer Hinsicht im Kindergarten ankommt.

Schlussfolgerung

Kinder konstruieren ihre Bildungsprozesse eigensinnig, aber nicht in einem luftleeren Raum. Sie bauen auch die impliziten Botschaften ihrer Bezugspersonen über gut und böse, richtig und falsch in ihr soziales Wissen über die Menschen und über die Regeln ihres Zusammenlebens ein. Zurückhaltung der Erwachsenen ist gefragt bei der Rücknahme von Belehrungsaktivitäten auf Grund der realistischen Einschätzung, dass Kinder nicht einfach das lernen, was sie ihnen beizubringen versuchen. In moralischer Hinsicht hingegen dürfen sich Erzieher_innen in der Kita nicht „raushalten“, denn damit bestätigen sie herrschende Mechanismen von Ungleichbehandlung und Ausgrenzung. Sie müssen explizit Stellung dagegen beziehen.

Gleichzeitig sind sie verantwortlich für die Gestaltung der Lernumgebung: Eine Lernumgebung, die allen Kindern Schutz und Zugehörigkeit zusichert, in der respektvoll mit Unterschieden umgegangen wird und in der Kinder lernen, sich gegen Hänseleien, Ausschluss und Ungerechtigkeit zu wehren. Bildungsprozesse unterstützt man nicht mit moralischer Abstinenz, sondern mit Klarheit und Dialogbereitschaft.

² siehe Erläuterungen am Ende des Texts

Achtung Pseudovielfalt: Der touristische Ansatz

Der touristische Ansatz ist dadurch gekennzeichnet, dass er einen Ausflug in die Welt der „Anderen“ unternimmt, gleich einer touristischen Reise. Man lernt das kennen, was „typisch“ ist und findet es besonders interessant, wenn es exotisch, farbenfroh und ungewöhnlich ist. „Bereichert“ um diese Reiseerfahrung und vielleicht um ein prächtiges Souvenir, kehrt man zurück „nach Hause“, wo alles so ist wie vorher.

Beispiele touristischer Darstellungen gibt es viele, auch in der Kita. Zum Beispiel dieses Mobile mit der dekorativen Weltkugel und den bunten, lustigen Figürchen dran. Möglicherweise hat sie jemand angebracht, um Kindern eine Vorstellung von den „Kindern einer Erde“ zu vermitteln?



Wenn man sie genauer betrachtet und sich dabei fragt, ob sie Kindern Identifikationsangebote geben können, muss man wohl verneinen. Kein Kind in der Gruppe, das eine dunkle Hautfarbe hat, wird sich mit der Darstellung der „Afrikanerin“ identifizieren können: Mit dem riesigen, unförmigen Mund, dem obligatorischen Wasserkrug auf dem Kopf. Kein Kind mit Familienwurzeln in Asien wird sich identifizieren können mit dem gelbhäutigen Jungen, der sogar im Stehen mit Stäbchen Reis isst. Der englische Gentleman mit Schirm und Melone, die Flamenco tanzende Spanierin, der Dudelsack spielende Schotte, natürlich im Schottenrock und das holländische Mädchen mit Holzschuhen, Häubchen und Tulpe – sie alle sind derart reduziert auf ein bestimmtes Stereotyp, dass sie hellhäutige Kinder in Europa kaum zur Identifikation einladen.

Sind sie eine Anregung zum Thema Vielfalt? Das Mobile ist von seinem Informationsgehalt her flach: Jede Figur ist ungefähr gleich groß, es gibt jeweils nur eine Figur, Mann oder Frau, es gibt die Beschränkung auf einige wenige äußere Attribute (Hautfarbe, Bekleidung, Gegenstände), man erfährt nicht, was sie machen und wie andere Menschen in dem Land aussehen. In den Fehlinformationen liegen Botschaften, die sich den Betrachter_innen übermitteln:

- Manche Länder tauchen nicht auf. Sind sie bedeutungslos? Sind sie so unwichtig, dass es über sie nicht einmal ein Stereotyp gibt?
- Das Land der „Autoren“ taucht in der Regel nicht auf. Im Mobile gibt es keine Deutsche/keinen Deutschen. Die Botschaft: Es geht hier um „die Kultur der Anderen“, über sie gibt es etwas zu lernen, denn wir selbst sind „normal“.
- Die anderen sind homogene Gruppen – und ganz anders als wir!

Wenn sich die Figuren auch nicht zur Widerspiegelung oder Repräsentation dessen eignen, was die Kinder in der Kindergruppe ausmacht, so übermitteln sie dennoch Bilder. Stereotype Bilder davon, wie Menschen sind, prägen ganz stark die Vorstellungen über sie, man kann sich ihrer kaum erwehren. Dies beginnt früh: Die Fülle an Bildern in ihrer Lernumgebung vermittelt Kindern wichtige Botschaften über Menschen und geht ein in ihr „Wissen“, auch ohne dass sie jemals Kontakt zu ihnen gehabt haben müssen. Die Bilder sind der Stoff, aus dem Vorurteile auch gemacht sind.

Achtung Pseudogleichheit: Der farbenblinde Ansatz

Der farbenblinde Ansatz ist gekennzeichnet von einem häufig positiv gemeinten Anliegen: „Alle Kinder sind gleich, ich mache keine Unterschiede!“ Man möchte nicht, dass Ungleichheit und Unterschiede thematisiert werden und dadurch erst recht in die Aufmerksamkeit der Kinder gerät, die vielleicht ohne diese Thematisierung, so ist die Hoffnung, die Unterschiede gar nicht bemerkt hätten. Das zugrunde liegende Bild vom Kind ist das eines vorurteilsfreien, grundsätzlich für seine Umgebung und für andere Menschen offenen Jungen oder Mädchen, dem das gemeinsame Spiel wichtiger ist als äußere Unterschiede. Es korrespondiert mit einem Bild vom Kindergarten als Schonraum, der von der rauen Wirklichkeit „draußen in der Gesellschaft“ abgeschirmt bleiben soll, damit Kinder unbeeinflusst davon ihre Kindheitsjahre genießen können. In einem solchen Kindergarten gibt es keine Konflikte, hier wird unbeschwert Kindergeburtstag gefeiert: Alle Kinder freuen sich, alle lachen, alle sind süß und nett. (s. Bild aus: Conny kommt in den Kindergarten. Cornelsen). Wer wen einlädt und wen nicht, ist hier kein Thema...

Der farbenblinde Ansatz spart etwas aus, was zu den Erfahrungen von Kindern gehört. Und nimmt sie nicht ernst in ihrer wachsenden Wahrnehmung der vorhandenen Unterschiede zwischen Menschen. Im farbenblinden Ansatz wird ignoriert, dass Kinder früh Botschaften darüber auswerten, wie bestimmte Merkmale von Menschen bewertet werden und dass sie diese Botschaften von überall herbekommen und sich ihren Reim darauf machen. Sie bekommen sie auch von „farbenblinden“ Erwachsenen – und lernen von ihnen, dass Unterschiede heikel sind, denn man darf darüber nicht sprechen... So lassen sich Kompetenzen kaum erwerben, die für soziales Handeln grundlegend sind: Sich in die Perspektiven anderer hineinversetzen, Empathie entwickeln, seine Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle äußern, erkennen, was fair und was unfair ist, Stellung beziehen und Konflikte austragen. Mit der Absicht, Kinder zu schonen, werden sie mit bestimmten Erfahrungen alleine gelassen und erhalten keine Unterstützung für einen kompetenten Umgang mit Unterschieden und Ungerechtigkeit

Literatur:

1. Azun, Serap/ Enßlin, Ute/ Henkys, Barbara/ Krause, Anke/ Wagner, Petra (2010): Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit Persona Dolls. Das Praxisheft. Berlin. Zu beziehen über das Projektbüro Kinderwelten.
2. Das Familienspiel (2010). Entwickelt von KINDERWELTEN/ Serap Azun. Verlag das Netz. Bestellen bei www.verlagdasnetz.de (19,90€ plus Porto)
3. Derman-Sparks, Louise/ A.B.C. Task Force: Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.: NAEYC, 1989
4. DUK Deutsche UNESCO Kommission (2009): Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern. Resolution der 69. Hauptversammlung. Hrsg. v. Dt. UNESCO Kommission. Brühl
5. Sulzer, Annika/ Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik: Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise für die WIFF im DJI, München. www.weiterbildungsinitiative.de
6. 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
7. Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau
8. Wagner, Petra (2011): Diversitätsbewusstsein als Qualifikationsanforderung an pädagogische Fachkräfte. In: PFV-Jahrbuch, S. 94-103. Verlag das Netz: Berlin

Kontakt

KINDERWELTEN Fachstelle Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung
Institut für den Situationsansatz/ Internationale Akademie INA gGmbH
Leitung: Petra Wagner
petra.wagner@kinderwelten.net
www.kinderwelten.net
www.situationsansatz.de



„Emotionen und Gefühle sind die persönlichsten, elementarsten und mächtigsten Antriebskräfte des Menschen.“

Yehudi Menuhin



Kapitel 2

**Viele Welten leben – Interkulturelle Öffnung
in der elementaren Bildung**

von Prof. Dr. Yasemin Karakasoglu

Viele Welten leben: Befunde zur Differenzierung (DJI-Survey)

Ein gelungenes Beispiel für eine adäquate Forschung zur Vielfalt der Lebenswelten stellt – neben dem DJI-Survey „Kinderwelten“ – das DJI-Kinderpanel von 2005 dar. Hier wurde eine Zusatzstichprobe von türkei- und russlandstämmigen Kindern bzw. Eltern befragt (vgl. hierzu Betz 2008).

Es ist eine der wenigen Untersuchungen im Rahmen der Erhebung von Daten für die Sozialberichterstattung, die Aufschluss über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Herkunftsgruppen Deutsch, Türkisch, Russisch gibt und zwar entlang der Kategorie „soziales Milieu“.

Die Daten verweisen einerseits auf ethnospezifische Unterschiede in der Ausstattung der Familien mit ökonomischem und kulturellem Kapital, andererseits verdeutlichen sie auch, dass diese in engem Zusammenhang stehen mit der sozialen Milieuzugehörigkeit der Familie und nicht davon getrennt betrachtet werden dürfen.

Besonders russischstämmige Familien verfügen über ein geringeres ökonomisches Kapital im Sinne des Haushaltseinkommens. Kinder mit türkischem Migrationshintergrund verfügen seltener über ein eigenes Zimmer als Kinder mit russischem oder deutschem Hintergrund, was ebenfalls ein Teilaspekt des ökonomischen Kapitals darstellt.

Gemessen an der klassischen „vollständige Familienform“, in der Eltern mit ihren minderjährigen Kindern zusammen in einem Haushalt wohnen und ergänzt mit dem Wohlbefinden der Kinder in der Familie verfügen türkischstämmige Familien über die höchsten Ressourcen im Gruppenvergleich.

Ressourcen sind häufig nicht umsetzbar für den Kontext von Schule, da Eltern mit türkischem Migrationshintergrund im interethnischen Vergleich über das niedrigste Schul- und Ausbildungsniveau verfügen, die Kinder am seltensten bei den Hausaufgaben unterstützen können und häufig weniger vertraut sind mit dem so genannten „schuladäquaten Eltern-Sein“ (Betz 2008). Auch Freizeitpraktiken und -habitus sind unvorteilhaft im Hinblick auf die Unterstützung des Schulerfolgs.

Im Gegensatz dazu weisen Eltern mit russischem Hintergrund überwiegend eine höhere Schulbildung auf als solche mit deutschem Hintergrund, wobei sich dies wiederum nicht im ökonomischen Kapital niederschlägt, Freizeitpraktiken und -habitus der Kinder jedoch unterstützen den Schulerfolg durchaus.

So lässt sich nachweisen, dass von „der türkischen“, „der Aussiedlerfamilie mit russischem Migrationshintergrund“ oder auch „der deutschen“ Familie nicht gesprochen werden kann und darf, denn die Ungleichheitsdimensionen liegen quer zu der ethnischen Zugehörigkeit.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass der „Migrationshintergrund“ über den Aufenthalts- und arbeitsrechtlichen Status, die Gelegenheitsstrukturen des Zugangs zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und über Erfahrungen mit gesellschaftlichen Institutionen und Vergesellschaftungsformen einen Faktor darstellt, der spezifische sozio-ökonomische Lebenslagen und damit auch den Aktionsradius von Familien nachhaltig beeinflusst.

SVR- Studie „Hürdenlauf zur Kita“ 2013

2/3 aller befragten Eltern mit MH in der SVR-Studie nehmen die Kita nicht in Anspruch, weil sie Hürden identifizieren:

- als gering wahrgenommene Qualität der Betreuung
- unzureichende interkulturelle Öffnung

Übrigens: Kosten des Betreuungsplatzes spielen für Eltern mit MH eine geringere Rolle als für Eltern ohne MH

- Über zwei Drittel (69,4 %) derjenigen Eltern, die normative Gründe angeben, sehen sich mit zusätzlichen Hürden konfrontiert, die den Zugang zum Krippenplatz erschweren. Von diesen gibt mehr als die Hälfte (53,5 %) an, dass die Hürden struktureller Natur sind oder dass sie keinen Betreuungsplatz erhalten haben.

In der ersten Generation spielt der Bildungshintergrund der Eltern für die Entscheidung kaum eine Rolle:

- Zwischen 78 und 89 Prozent der Ein- und Zweijährigen werden zuhause betreut, etwas weniger, wenn die Eltern einen hohen Bildungsabschluss aufweisen. Dagegen hängt die Entscheidung zum Krippenbesuch in der zweiten und folgenden Generation maßgeblich vom Bildungshintergrund der Eltern ab.
- Rund 50 Prozent der Zuwandererfamilien, in denen ein Elternteil Abitur hat, schicken ihr Kind mit ein oder zwei Jahren in eine Krippe.
- Das entspricht dem Entscheidungsverhalten von vergleichbar gebildeten Eltern ohne Migrationshintergrund.

Gründe für die Unterschiede zwischen den Generationen:

- Mit längerer Aufenthaltsdauer nehmen die Deutschkenntnisse, das Alltagswissen über das Leben in Deutschland sowie die interkulturellen Kontakte zu.
- Durch zunehmende kulturelle und soziale Ressourcen wächst auch das Wissen von zugewanderten Eltern über das frühkindliche Betreuungssystem (Becker 2010b).
- Außerdem verändert sich die normative Erwartung hinsichtlich des „richtigen“ Eintrittszeitpunktes in die Kindertagesbetreuung durch eigene Erfahrungen mit dem System (2.-3.Generation).

Interkulturelle Öffnung von Kita - Begriffsklärung

Die Berücksichtigung spezifischer Bedarfe an Förderung und Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund dient der Sicherung chancengleicher Partizipation aller.

- Wichtiges Instrument der Interkulturellen Öffnung, jedoch nicht ihr Kern.
- Gefahr einer Zementierung der Zuschreibung kollektiver Zugehörigkeiten. Stattdessen Entwicklung von „Praxen der Infragestellung“ (Mecheril/Klingler 2011, S. 85) derartiger Zuschreibungen.
- Interkulturelle Öffnung ist ein bewusst gestalteter Prozess, „der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird“ (Schröer 2007: 83).

Bei der interkulturellen Öffnung geht es in erster Linie um die Anerkennung von ethnischer, kultureller und sprachlicher Vielfalt als Ausdruck der gesellschaftlichen Realität. Mit interkulturellen Kita-/Schulentwicklungsprozessen ist ein veränderter Blick der Institution Kita/Schule sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte Realität insgesamt sowie eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen heterogene Gruppe von Kindern und Jugendlichen gemeint. Institutionen müssen daraufhin befragt werden, ob die Räume, die Leitideen, die Regeln, die Routinen, die Führungsstile, die Ressourcenverteilung sowie die Kommunikation nach außen und die Einstellungen der Akteure im Hinblick auf die Vielfalt gerecht und effektiv sind.

Interkulturelle Öffnung - Parameter einer erfolgreichen Strategie Interkultureller Organisationsentwicklung in Kita und Schule

(nach Gomolla (2005), Rüesch (1999) und Mächler (2008))

Entwicklung von Bildungsstufen übergreifenden Bildungsplänen, mit denen alle Kinder und Jugendlichen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, auf das Leben in einer pluralen, demokratisch verfassten Gesellschaft vorzubereiten sind.

Etablierung einer übergreifenden Sprachbildungsarbeit, Überwindung der Trennung zwischen additiven Fördermaßnahmen und situativer Sprachförderung (in der Schule), zwischen muttersprachlichem Unterricht und Regelunterricht.

Etablierung eines breit vernetzten Equality-Managements mit Anreizen, Unterstützungs- und Kontrollsystemen, um eine interkulturelle, inklusive Organisationsentwicklung zu institutionalisieren.

Systemisch aufeinander aufbauende Kompetenzvermittlung im Umgang mit Heterogenität in der Ausbildung des pädagogischen Personals und Angebote zur Weiterqualifizierung für unterschiedliche Zielgruppen im Rahmen der interkulturellen Organisationsentwicklung Schulentwicklung (z.B. Leitungspersonal, Mitarbeiter_innen).

Sprachförderung und interkulturelle Öffnung an der Schnittstelle Kita/Grundschule – bildungspolitische Aussagen

Die Länder verständigten sich im Nationalen Integrationsplan 2010 darauf, „das Thema sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe im Rahmen der dort geleisteten Bildungsarbeit in die Konzepte der Kindertagesstätten zu implementieren“ (ebd.), dabei soll die individuelle Sprachförderung „in Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgen“ (NIP: 15; BIP 2010: 42).

Die Bedeutung des Elementarbereichs für die Sprachförderung fließt auch in die KMK-Empfehlungen ein: „Sprachliche Bildung gehört wesentlich zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen. Sprachförderung setzt daher ganzheitlich und an den individuellen Bedürfnissen des Kindes an. Sie muss in die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt eingebunden sein, wenn sie erfolgreich sein will. Sie muss daher möglichst früh und regelmäßig beginnen sowie systematisch aufgebaut sein“ (KMK 2007: 2).

Auch das EU Grünbuch (2008: 10) spricht folgende Bereiche einer vorschulischen Sprachförderung an: „Maßnahmen fördern einen möglichst frühen Spracherwerb durch frühe Sprachtests für alle Kinder; vorschulischen Sprachunterricht und Qualifizierung von Lehrkräften, damit sie die Sprache des Aufnahmelandes als Zweitsprache unterrichten können“ (ebd.: 12).

Der Schwerpunkt der Sprachförderung ist aufgrund der empirischen Befunde der Spracherwerbsforschung im frühen Elementarbereich anzusiedeln. Ziel: in den „frühen“ Zweitspracherwerb positiv einzugreifen, um dieses Erwerbsfenster zu nutzen. Eine kurzfristige Intervention ein Jahr vor Schulbeginn, wie sie in den meisten Bundesländern, so auch in Bremen stattfindet, ist aus dieser Sicht nicht ausreichend.

Für gezielte Fördermaßnahmen unerlässlich: Kenntnis der genauen Spracherwerbsbedingungen der Kinder und Jugendlichen zu kennen, um darauf aufbauend didaktische und methodische Entscheidungen treffen zu können. Muss in Ausbildung der Erzieher_innen eine zentrale Rolle spielen.

- Darüber hinaus gilt es, in Kindergarten und Schule Befragungsinstrumente zu verwenden, die Informationen über den Spracherwerb des jeweiligen Kindes systematisch abfragen.

Fördermaßnahmen müssen die sehr heterogenen Sprachlernvoraussetzungen der Kinder beachten – wenig erfolgversprechend ist der Versuch der Bildung „homogener Lerngruppen“. Aktuelle Studien (vgl. Publikationen der FörMig-Reihe) plädieren daher dafür, Sprachfördermaßnahmen in den Kindergartenalltag – eingebettet in den Situationsansatz zu integrieren.

Die überwiegende Mehrheit der Angebote in den Ländern verfolgt aber einen kompensatorischen Ansatz, bei dem mit additiven Maßnahmen für die spezifische Gruppe von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache migrationsbedingte Deutschdefizite vor der Einschulung ausgeglichen werden sollen:

„Ziel der Angebote ist primär die Vermittlung von für die Einschulung ausreichenden Deutschkenntnissen, im Vordergrund stehen insbesondere Kommunikation und alltägliche Verständigung, teilweise aber auch bereits ein erstes Heranführen an Schrift und Texte (Literacy-Erziehung)“ (BMBF 2008a: 13).

Ergebnisse der Evaluation von „Sag‘ mal was“ (BW) – Sprachförderung für Kinder im Alter von 5-6 Jahren „[...] eine relativ kurze und punktuelle zusätzliche Förderung im letzten Kindergartenjahr scheint demnach nicht auszureichen, um die Sprachdefizite hinreichend auszugleichen“ (EVAS- Abschlussbericht „Sag‘ mal was“ 2010: 77).

Empfehlungen aus EVAS:

- bessere Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte,
- Situationsorientierung und Kontextgebundenheit der Sprachfördersituationen,
- frühzeitiges Einsetzen der Sprachförderung (Zu Beginn der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag‘ mal was“ waren die Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren),
- Herstellung und Intensivierung der Kooperation mit den Eltern,
- Information der Eltern über die Bedeutung der Mehrsprachigkeit.

Interkulturelle Kooperation zwischen Kita und Eltern

- Zentrale Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz und als Literacy-Vermittlerin
- früher Besuch der Kitas wirkt sich langfristig positiv auf die Bildungslaufbahn der Kinder aus
- das schulische Engagement von Eltern aus allen Altersstufen wirkt sich positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus, insbesondere dann, „wenn es sich direkt auf das Lernen der Kinder bezieht, d. h. wenn die Eltern entweder das häusliche Lernen ihrer Kinder fördern oder aber wenn sie im Unterricht mitwirken“ (Schwaiger/Neumann 2010: 64).
- Dabei erweisen sich aktive Unterstützungsformen der häuslichen Lernaktivitäten und die Bereitstellung einer lernförderlichen Umgebung innerhalb der Familie im Gegensatz zur passiven Formen (z.B. Nutzung von Elterngesprächen und Elterninformationen durch Lehrerinnen und Lehrer) als besonders förderlich für den Schulerfolg (vgl. ebd.: 64f).

Problem: Bildungsferne vieler Familien mit MH, fehlende Literacy-Erfahrungen

Wichtig: Bildungserfahrungen (auch negative) der Eltern ernst nehmen, ihre (meist hohen Bildungs-)Erwartungen an die Institution ermitteln und ebenso ernst nehmen, Erwartungen der Institution an Mitwirkung der Eltern angemessen kommunizieren.

Interkulturelle Kooperation zwischen Kita–Eltern–Grundschule

Ziel von Elternarbeit: Verbesserung der Erziehungskompetenz:

- Selbstbezogene Kompetenzen (pädagogisches Wissen der Eltern, unterschiedliche Erziehungsziele),
- Kindbezogene Kompetenzen (Voraussetzung für die Eltern-Kind-Interaktion),
- kontextbezogene Kompetenzen (die Gestaltung und Aufrechterhaltung einer entwicklungsförderlichen Umgebung für das Kind), handlungsbezogene Kompetenzen (Maßnahmen und Strategien der Eltern, ihre Kinder pädagogisch zu fördern) (Schneewind 2005).

Problem: fehlende zeitliche Ressourcen im Kitaalltag

Notwendig ist eine „weitergehende Unterstützung, um diese anspruchsvolle, aber äußerst wichtige Aufgabe erfüllen zu können“ (Abschlussbericht „Sag‘ mal was“ 2010: 82). Um möglichst effektiv wirken und nachhaltig bestehen zu können, bedarf es „eine[r] strukturelle[n] Verankerung von Elternprogrammen im Rahmen der Regelförderung.“ (BAMF 2008a: 56)

In Bremen im Kita-Bereich verankerte Projekte zur Kooperation mit Eltern:

- Hippy, Rucksack, Mama lernt Deutsch, Opstapje, Familienorientiertes Integrationstraining (FIT-Kurse), KOOP-Spielkreise an einigen Kitas
- Straßenbahnaktion: „Ich gehe in den Kindergarten“, begleitender mehrsprachiger Flyer zur Information der Eltern über Anmeldeverfahren
- Einsatz von Sprachmittlern an einigen Grundschulen für Türkisch, Kurdisch und Arabisch durch SfAFGJS

Empfehlungen - Herausforderungen

Der flächendeckende Einsatz von SprachförderInnen an Kitas bietet gute Grundlagen im Hinblick auf die Bereitstellung einer Infrastruktur und von Know-How für die situationsbezogene Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache. Offene Frage: wird die Mehrsprachigkeit der Kinder (in Übereinstimmung mit Prinzipien des Bremer Konzepts für Mehrsprachigkeit) im Situationsansatz berücksichtigt? Wie wird die Sprachförderung in den Kita-Alltag aller integriert?

- Herausforderung Migrationshintergrund als Normalfall: Jedes dritte Kind mMH besucht eine Einrichtung mit überwiegend Kindern mMH (KomDat Juni 2011).
- Es fehlt bislang ein verbindendes, durchgängiges Sprachkonzept (beginnend mit dem Elementarbereich), auf dessen Grundlage die Institutionen ihre je spezifischen Ausrichtungen entwickeln müssten.
- Es gibt gute Vorbilder für Ansätze interkultureller Elternarbeit in der Kita, die jedoch keine Fortsetzung in der Schule finden (können), wegen der unterschiedlichen Strukturen und Selbstverständnisse.

Literatur:

1. Betz, Tanja (2008): *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen im Rahmen einer Sozialberichterstattung über Kinder*, Juventa-Verlag, Weinheim und München.
2. Karakaşoğlu, Y./Gruhn, M./Wojciechowicz, A. (2011): *Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen Entwicklungsplan*
3. „Migration und Bildung“. Als PDF abzurufen unter: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Karakasoglu/SEP_26_2_11_lang.pdf
4. SVR-Forschungsbereich (Hrsg.)(2013): *Policy Brief: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken*, als PDF abzurufen unter: <http://www.svr-migration.de/publikationen/huerdenlauf-zur-kita-warum-eltern-mit-migrationshintergrund-ihr-kind-seltener-in-die-fruehkindliche-tagesbetreuung-schicken>





Kapitel 3

Werkstätten zur Vertiefung von Vielfalt

Mit Eltern in den Dialog gehen
Mit Kindern ins Gespräch kommen
Index für Inklusion
Familienarmut
Vorurteilsbewusst Führen und Leiten
Geschlechtsbewusste Pädagogik
Alle Kinder beteiligen
Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt
Praxiskonzept Inklusion

Werkstätten zu Vielfaltaspekten

INKLUSION verlangt ein radikales Umdenken: Nicht der/die Lernende hat sich in ein bestehendes System zu integrieren, sondern das Bildungssystem wird an die Bedürfnisse aller Lernenden angepasst. In den Werkstätten der Vielfalt werden unterschiedliche Aspekte in pädagogischen Handlungsfeldern angesprochen.

Wie dies konsequent und praktisch geschehen kann, zeigen die Werkstätten auf, unter dem Blick des Ansatzes Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung: „Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen“ ist die Leitlinie für Veränderungen in pädagogischen Einrichtungen. Sie umfasst die Professionalisierung der Fachkräfte und eine diskriminierungskritische Organisationsentwicklung.



Mit Eltern in den Dialog gehen

Die Ausgangssituation der Werkstatt „Mit Eltern in den Dialog gehen“ ist der Ansatz der Vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung, in Bezug auf Elternfachgesprächskreisen zu Erziehungsfragen.

Was wollten wir in der Vertiefungswerkstatt übermitteln? Was sind Elternfachgesprächskreise? Die Funktion der Moderatoren und die Person, die den Elternfachgesprächskreis (EGK) begleitet. Wie wir EGK in den Einrichtungen durchführen, sie präsentieren, installieren und festigen.

Dazu haben wir exemplarisch das Handbuch aus dem „Arbeitskreis Neue Erziehung e.V.“ vorgestellt. Es umfasst 15 Module. Exemplarisch haben wir das Modul 8 ausgewählt und aufgezeigt, mit Eltern das Thema „Mehr Respekt vor Kindern“ - Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Inhalt ist, dass Gewalt gegen Kinder in vielen Formen vorkommt und dass Gewaltausübung jeglicher Art Kindern schadet.

Das Hauptziel der Elternfachgesprächskreise ist, die „Erziehungspartnerschaften“ mit den Eltern und gemeinsam unter Eltern zu stärken, miteinander in den Dialog zu kommen. Uns ist wichtig gewesen, dass wir eine vielfältige - bunte - Elternschaft erzielen, um eine Vielfalt in der Elterngruppe abzubilden.

Elterngesprächskreise zu Erziehungsfragen sind ein Weg, die Zusammenarbeit zwischen Erzieher_innen und Eltern zu initiieren und partnerschaftlich zu gestalten. Die dialogische Struktur der Gesprächskreise erlaubt es den Beteiligten, offen über ihre Erfahrungen, über Fragen und Schwierigkeiten zu sprechen.

Was wurde getan/erlebt in der Werkstatt?

Dabei konnten wir feststellen, dass die teilnehmenden Kollegen_innen, sich unter dem Thema etwas anderes vorgestellt haben, z.B:

- Wie führt man Dialoge mit Eltern?
- Wie gehen wir mit Konflikten um?
- Wie spreche ich Eltern an, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind?
- Anregung für Gesprächsformen und Rezepte wurden erwartet.
- Es wurde eine anregende Diskussion zum Thema: Was führt zu einem offenen gleichberechtigten Dialog mit Eltern?

Literatur:

- Fortbildungsprogramm Mit Eltern-für-Eltern; Module für Elterngespräche für frühkindliche Erziehung; Stefanie Hahn; Serap Sikcan, Petra Wagner; Hrsg. Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. 2004

Kontakt

Duygu Selek
Koordinatorin für QKZE
duygu.selek@kita.bremen.de

Emel Ersan
Kinder- und Familienzentrum Osterhop
osterhop@kita.bremen.de

Mit Kindern ins Gespräch kommen - „Persona Doll“

Welche Botschaften empfangen Kinder über das soziale Zusammenleben in unserer Gesellschaft? Welche Bedeutung haben diese Botschaften für ihr Bild von sich selbst und von anderen? Was bedeutet das für ihre Lernmotivation? Und welche Informationen und Werte wollen wir als Pädagogen und Pädagoginnen den Kindern geben?

In der Vorurteilsbewussten Pädagogik stehen diese Fragen im Fokus. Mit Hilfe der „Persona Doll“ können wir Lernsituationen gestalten, in denen Kinder ermutigt und angeregt werden, ihre Gedanken zu äußern, sich in andere einzufühlen, über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit nachzudenken und gemeinsam zu überlegen, was man dagegen tun kann.

„Persona Dolls“ sind Puppen, die Kinder repräsentieren. Jede Puppe hat ein individuelles Aussehen, eine Familie und Freunde. Die Persona Dolls besuchen die Kinder in der Kindergruppe und regen durch ihre Erzählungen zum Gespräch und zum Nachdenken an.



Kontakt

Monika Blancken
Maria Klas-Wilking + Kirsten Hasse,
Kinder- und Familienzentrum Zeppelinstrasse
zeppelinstrasse@kita.bremen.de

Index für Inklusion

Wie kann man bei der Heterogenität von Kindergruppen eine inklusive Angebotsplanung entwickeln? Auf der Grundlage des Index für Inklusion nach Tony Booth hatte das Team des Horthauses Grohn in Zusammenarbeit und unter Anleitung der Studentin Benita Donder Leitfragen entwickelt, die es als Standard für die inhaltliche Planung benutzt.

Der Workshop bot Gelegenheit, sich mit Merkmalen der Heterogenität, dem partizipativen Teamprozess des Horthauses und dessen Ergebnissen, sowie der Übertragung auf die eigene Arbeit auseinander zu setzen.

Ausschlaggebend für einen solchen Prozess ist es, sich mit der Wirkung verschiedener Heterogenitätsaspekten auseinander zu setzen und sich derer bewusst zu werden, um den Unterschied zwischen „unterschiedsblinden“, nicht partizipativen Angebotsplanungen zu erkennen.

Die Berücksichtigung der Heterogenität spielte auch im Rahmen der Konstruktion des Leitfadens zur inklusiven Angebotsplanung im KuFZ Grohn eine wichtige Rolle.

Die Werkstattteilnehmer_innen hatten die Gelegenheit, den Teamprozess vorgestellt zu bekommen. Hier ging es um Sensibilisierung, Wissensvermittlung, Beobachtung, Selbstreflexion, Partizipation und schließlich um die Erarbeitung von Leitfragen.

Hier ein Auszug:

- Sind die Aktivitäten so gestaltet, dass sie für alle Kinder verständlich sind und ihre Beteiligung gewährleistet ist?
- Berücksichtigen die Aktivitäten ein Repertoire aus verschiedenen Kulturen und Sprachen, z.B. Lieder oder Bücher in unterschiedlichen Sprachen oder Geschichten aus unterschiedlichen Kulturen?
- Berücksichtigen die Angebote die Fähigkeiten der Kinder?
- Berücksichtigen die Aktivitäten die Interessen der Kinder?

Ein Schritt sich solcher Leitfragen in der eigenen Einrichtung zu nähern ist es, sich mit der Heterogenität der eigenen Einrichtung auseinander zu setzen. Dieses war ein Arbeitsschritt im Workshop. Ein gelungener erster Einstieg für die Umsetzung in der eigenen Praxis.

Kontakt

Benita Donder
Fachberatung Bochum

Kinder- und Familienzentrum
Horthaus Grohn
grohn@kita.bremen.de

Familienarmut

Die Vielfaltsdimension „Familien in Armutslagen“ ist in Einrichtungen von KiTa Bremen nicht unterrepräsentiert. Nachdem das Thema Kinder- und Familienarmut lange Jahre in der Bundesrepublik Deutschland wenig bis keine Beachtung fand, rückt es mehr und mehr in den Fokus der Öffentlichkeit. Die Bundesregierung hat mit der Einführung des Bildungs- und Teilhabepaketes erste Schritte zur Bekämpfung von Kinderarmut und deren Folgen unternommen, der Mikrozensus weist aber nach wie vor für eine reiche westliche Industrienation alarmierende Zahlen aus: Der sogenannte Ressourcenansatz, weist im Gegensatz zur absoluten Armut, die relative Einkommensarmut als Relation zum mittleren Einkommen in der jeweiligen Region als armutsdefinierend aus.

Danach gilt in Deutschland bzw. der EU als arm oder armutsgefährdet, wer weniger als 60% des mittleren, nach Haushaltsgröße bedarfsgewichteten Einkommens zur Verfügung hat bzw. Transferleistungen nach SGB II („Hartz IV“), SGB XII („Sozialhilfe“) oder Asylbewerberleistungsgesetz bezieht. Dies trifft nach dem Mikrozensus 2012 auf 18,9 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland zu, in absoluten Zahlen sind das 2,4 Millionen Kinder. Im Bundesland Bremen existiert die mit 33,7 % im Ländervergleich höchste Armutsgefährdungsquote, betroffen sind knapp 25.000 Kinder (30,9 %) im Lande Bremen, die von Leistungen nach SGB II leben. Die Anwesenheit von Kindern in Familien gilt in der BRD mittlerweile als Armutsrisiko Nummer 1 und wächst sukzessive mit jedem weiteren Kind. Nachgewiesenermaßen hat diese starke Einflüsse auf die Lebenssituation, die in den meisten Fällen Teilhabesorgen birgt. Arme Kinder sind einem vielfach höherem Risiko ausgesetzt in schlech-

ten Wohnverhältnissen aufzuwachsen, nicht ausreichend mit adäquater Kleidung und Nahrung versorgt zu sein, ausreichend hygienisch versorgt zu sein, an sozialen und gesellschaftlichen Aktivitäten nicht teilnehmen zu können und vieles andere mehr, was häufig zu verringerten Bildungschancen führt.

Armut gilt somit als „vererbbar“. Die Werkstatt diente dazu, sich o.g. Sachverhalte zu vergegenwärtigen und den Teilnehmer_innen die Gelegenheit zu geben, über die eigenen Erfahrungen mit Kinder- und Familienarmut umzugehen und darüber hinaus miteinander ins Gespräch zu kommen. Dabei wurde erörtert, wo und wie Armut uns begegnet und welche Formen des armutssensiblen Umgangs sich bewährt haben. Abschließend wurde der Ansatz der Armutstypologie nach Uta Meier-Gräwe (2006) vorgestellt.

Literatur:

- Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): *Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 38. München: DJI*
- Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.)(2012): *Kinderreport 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz. Freiburg: Familymedia*
- Von zur Gathen, Marion (2014): *Staatliche Leistungen für Kinder und Familien in Armutslagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 43. München: DJI*

Kontakt

Daniel Frömbgen
Kinder- und Familienzentrum Roter Sand
rotersand@kita.bremen.de

Vorurteilsbewusst Führen und Leiten

Um Kitas und Kinder- und Familienzentren mit ihren vielfältigen Menschen, Bedürfnissen und Aufgaben führen und leiten zu können, bedarf es eines intensiven Blickes auf das Aufgabenprofil von Leitungen, weit über den Managementgedanken hinaus.

Die Anti-Bias-Ziele, die der Vorurteilsbewussten Erziehung zu Grunde liegen, machen den Blick frei auf eine vielfältige, aufmerksame und achtsame Leitungspädagogik, in der die eigene Identität als Leitung, das Verhältnis zu Macht und Verantwortung und der ständigen Erweiterung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit eine wesentliche Rolle spielen.

An diesem Werkstattnachmittag konnten Leitungen aus unterschiedlichen Einrichtungen und vielfältigen Arbeitssituationen Gedanken und Ideen entwickeln, Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrnehmen, respektieren, diskutieren und dabei ein Miteinander kreieren.

Der Werkstattnachmittag eröffnete Pädagog_innen und Leiter_innen von Kinder- und Familienzentren mit Sensibilisierungsübungen den Weg zu einem vorurteilsbewussten Profil.

Kontakt

Susanne Rubin-Tänzer
Kinder- und Familienzentrum Arbergen
arbergen@kita.bremen.de

Heidrun Glorian
Kinder- und Familienzentrum Hohwisch
hohwisch@kita.bremen.de

Kita-Gender – geschlechtsbewusste Pädagogik



Wie sieht meine eigene Geschlechter-Identität und Geschlechterrolle aus, das ist der Einstieg für die geschlechtsbewusste Sensibilisierung der Werkstatt „Mädchen und Jungen – Kita-Gender – geschlechtsbewusste Pädagogik“. Thema ist die Bedeutung von Gender in der Pädagogik der frühen Kindheit, die Kita als Ort der frühkindlichen Geschlechtersozialisation. Der Gender-Ansatz geht davon aus, dass „Geschlechtsbewusstsein“ von der Gesellschaft konstruiert wird. Die im Verlauf der gesellschaftlichen Sozialisation erworbenen Rollenmuster werden implizit im Lebensalltag angeeignet. Es wird von einem sozialen Geschlecht ausgegangen, welches Geschlechtereigenschaften und Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern durch die geschlechtsspezifische Sozialisation und Arbeitsteilung begründet. Menschen greifen zur Bewältigung ihres

Alltages unbewusst auf ein erlerntes Verhaltensrepertoire zurück, bezogen wird sich dabei auf soziokulturelle und institutionalisierte Wissensbestände.

Gespräch der Werkstatt ist:

- Welchem Einfluss unterliegen Pädagog_innen im Alltag und welchen Einfluss hat das auf die tägliche pädagogische Arbeit?
- Wie verstehen Kinder Geschlechterdifferenz? Wie nehmen sie die soziale Welt mit ihren Einteilungsprinzipien und Ungleichheitsstrukturen wahr?

Literatur

- Cremers, Michael; Höyng, Stephan; Krael, Jens & Rohrmann, Tim (Hg.) (2012). *Männer in Kitas*. Opladen: Barbara Budrich.
- Aigner, Josef C. & Rohrmann, Tim (Hg.) (2012). *Elementar - Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Open Access: kostenloser Download unter <http://dx.doi.org/10.3224/86649488>. Der Download-Link erscheint ganz unten unter den Buchinformationen.
- Rohrmann, Tim (2015). *Jungen, Mädchen, Gender und geschlechterbewusste Pädagogik in Bildungsplänen und Bildungsprogrammen für Kitas in den deutschen Bundesländern*. Aktualisiert März 2015. [Online] URL: <http://www.materialien.wechselspiel-online.de/>
- Rohrmann, Tim; Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: DJI. [Online] http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Rohrmann, Tim (2008). *Zwei Welten? - Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen & Farmington Hills: Budrich Uni Press. Info & Bestellformular zum download
- Tim Rohrmann & Peter Thoma (1998). *Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik*. Freiburg: Lambertus. Vergriffen. Kostenloser download als pdf.
- Rohrmann, Tim & Wanzeck-Sielert, Christa (2014). *Jungen und Mädchen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kontakt

Dirk Sommer
Referent der Geschäftsführung
dirk.sommer@kita.bremen.de

Alle Kinder beteiligen

Wenn man mit einem Rückblick auf eigene Beteiligungserfahrungen startet – was wir getan haben –, stößt man sofort auf gravierende Veränderungen in der Kindheit und die wunderbaren Erinnerungen an erste Selbstwirksamkeitserfahrungen. Als ich Kind war, brauchte man nur vor das Haus zu treten, um zahlreiche Kinder in direkter Nachbarschaft und auf der Straße zu treffen. Wir haben selbst entschieden, was, wo, wie und mit wem wir spielten. Das hat niemand Partizipation genannt. Das war selbstverständlich. So paradox es klingt: Institutionen wie Kindergarten, Hort/Schule und Spielhaus müssen heute Erlebnisse und Erfahrungen ermöglichen, die frühere Kindergenerationen gerade außerhalb der Aufsicht von Erwachsenen machen konnten.

Aus eigener Erfahrung wissen wir, dass wir dann am besten/nachhaltigsten lernen, wenn wir Aufgaben selbständig lösen. Das gilt auch für demokratisches Verhalten. Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit können nur handelnd erworben werden. Demokratie lernt man, indem man sie praktiziert – so früh und so häufig, wie möglich.

Rechtlich ist eindeutig geklärt, dass es die Pflicht der Träger ist, Partizipation als Recht der Kinder (vgl. UN-Kinderrechtskonvention Art. 12 und § 8 KJHG) und Aufgabe der Fachkräfte strukturell zu verankern. Der Kinderschutz wird u.a. getragen von dem Leitgedanken Kinder stark zu machen. Wodurch? Durch Partizipation und Beschwerdemöglichkeiten. Der relativ neue Kinderschutzparagraph (45 (2) KJHG) macht davon sogar die Erteilung der Betriebserlaubnis abhängig.

Wenn Beteiligung zweifelsfrei unser Auftrag ist und wir Partizipation als Schlüssel zu Demokratie, Bildung und gesellschaftlichem Engagement begreifen, dann müssen wir uns demokratiepädagogisch weiter entwickeln – durch Austausch, gute Beispiele und Selbstreflexion.

Nur durch die strukturelle Verankerung von Partizipationsrechten wird die Kita zu einem demokratisch verfassten Ort. Unabhängig davon, ob man das in Form einer Kita-Verfassung angehen oder praktisch anfangen möchte, ist im Team insbesondere zu klären,

- woran man die Kinder beteiligen will und woran nicht,
- welche Gremien benötigt werden und
- welche Entscheidungskompetenzen sie haben sollen.

Außerdem ist festzulegen – und das geht durchaus bereits zusammen mit den Kindern:

- Woher kommen die Themen?
- Wie laufen die Treffen ab (Moderation, Regeln/ Rituale, Visualisierung/ Dokumentation)?
- Wie wird entschieden?
- Wie heißen die Gremien und
- wann, wie oft und wo finden sie statt?

Dazu haben wir uns den Film über die Kinderkonferenzen im Betty-Gleim-Haus, „Spaghetti zum Frühstück“, gemeinsam angesehen. Der Film zeigt sehr anschaulich und ganz praktisch, wie Demokratie bereits im Kindergarten praktiziert und erlebt werden kann.

Kontakt

Hans-Günter Schwalm
Fachberater
hans-guenter.schwalm@kita.bremen.de

Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt

In der Werkstatt „Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt“ beschäftigten sich gut 25 Personen mit dem Thema.

Im Rahmen einer Vorstellungsrunde wurden schnell die sehr unterschiedlichen beruflichen und biografischen Zugänge deutlich: Neben Erzieher_innen waren Einrichtungsleitungen, Logopäd_innen und Fachberatungen vertreten. Für die Vorstellungsrunde bedienten sich die Teilnehmer_innen an einem vorbereiteten „Bücher-Picknick“: Bücher und Schriften von der Gebärdensprache über einfache Sprache bis hin zu einem Weltsprachen-Atlas lagen zum Stöbern bereit.

Ausgehend von der Grundkenntnis, dass pädagogisches Handeln immer kommunikatives Beziehungshandeln auf der Folie der je eigenen Lebenswirklichkeit ist und die Qualität der Pädagogik gerade auch durch den Reflexionsgrad dieser Wirklichkeit bestimmt wird, führten die Teilnehmer_innen zu Beginn des Workshops ein strukturiertes Partner_innen-Interview mit dem Schwerpunkt „Sprache“ durch. In diesem Interview erhielten die Gesprächspartner_innen Einblick in die Sprachwelt ihres Gegenübers.

Fragenbeispiele:

- In welcher Sprache spreche ich mit meinen Eltern?
- In welcher Sprache singe oder träume ich?
- Mit wie vielen Sprachen habe ich im Laufe eines Arbeitstages zu tun?
- In welcher Sprache lese ich am liebsten?
- Welche Sprache klingt für mich besonders schön?
- Welche Sprache ist meines Erachtens am schwierigsten zu lernen?

Die persönlichen Erfahrungen mit Sprache reichten vom ausschließlich Deutsch sprechen und verstehen bis hin zu Deutsch als dritter Fremd- und Arbeitssprache. Das Partner_innen-Interview fand in einer sehr angeregten Atmosphäre statt. Dieser explorative Ansatz wäre sicherlich auch eine gute Möglichkeit, sich als Team im Rahmen einer Mitarbeiter_innenbesprechung lustvoll dem Thema zu nähern.

Im weiteren Verlauf wurden die Inhalte des Interviews für die gemeinsame Weiterarbeit genutzt. Es wurden Möglichkeiten diskutiert, wie denn nun im Hinblick auf die unterschiedlichsten Sprach- und Sprechbiografien Kommunikation und Beziehungsaufbau mit Eltern und Kindern gelingen könnte. Die Anregungen reichten von bewussten und aktiven positiven nonverbalen Signalen als erstem Türöffner,



über Dolmetscher-Anforderungen bis zu gemeinsamen Liedern unterschiedlicher Sprachen. Einigkeit bestand darin, dass ein guter kommunikativer Kontakt zu den Eltern, in dem die jeweilige Sprachbiografie respektvoll behandelt und wertgeschätzt wird, die Grundvoraussetzung aller sprachfördernden Pädagogik für die Kinder darstellt.

Um den gemeinsamen Kita-Alltag gut zu bewältigen, sind die unterschiedlichsten Kommunikationserleichterungen vorstellbar. Die Teilnehmer_innen berichteten von bereits erfolgreich eingesetzten Mitteln wie Dolmetscher_innen, Bildtafeln, Übersetzungs-Apps oder mehrsprachigen Informationsblättern. KiTa Bremen hat das Thema „Mehrsprachigkeit“ bereits zu einer internen Arbeitsgruppe erhoben. Anregungen und Vorschläge werden sehr gerne entgegen genommen!

Kontakt

Natalie Schultz
Regionalleiterin West
natalie.schultz@kita.bremen.de

Praxiskonzept Inklusion

„Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als Praxiskonzept Inklusion“ – der Ansatz Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung verortet sich als Fokussierung pädagogischer Praxis auf Respekt für Vielfalt und als Absage an Ausgrenzung und Diskriminierung, sowie als Konzept gegen Bildungsbenachteiligung. Der Ansatz unterstützt das Bildungskonzept der Inklusion und er versteht sich als Aufforderung an pädagogische Fachkräfte, subtile Dominanzverhältnisse zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken.

Was haben Kinder – und Familienzentren davon, den Ansatz zu implementieren?

Das Praxiskonzept Inklusion beinhaltet:

- Kompetenzerweiterung von pädagogischen Fachkräften in Kitas zum Umgang mit Heterogenität von Lernvoraussetzungen und Lebensumständen von Kindern
- Kritisches und entschiedenes Umgehen mit Prozessen von Ausgrenzung, Stigmatisierung und Diskriminierung
- Profilierung als „inklusive“ Bildungseinrichtung
- Die aktive Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Menschen macht menschliche Vielfalt bildungsrelevant und ermöglicht, sich zu identifizieren und in dem zu erkennen, was die Bildungseinrichtung bietet
- Die Zusicherung von Zugehörigkeit und der Schutz vor Ausgrenzung und Abwertung vermittelt die Erfahrung von Selbstwirksamkeit
- Dies ist eine wichtige Grundlage, dass sich Kinder und Erwachsene in Bildungsprozessen engagieren
- Anregungen für die Zusammenarbeit mit Eltern
- Beteiligung an der Entwicklung von Materialien für die pädagogische Praxis und für Reflexionsprozesse
- „Blicke über den Tellerrand“: Fachliche Anregungen, Erfahrungsaustausch und fachliche, politische Bestärkung durch überregionale und internationale Vernetzung (z.B. DECET – Diversity in Early Childhood Education in Training)
- Konzentrierte Qualitätsentwicklung betreff des pädagogischen Ansatzes sowie von Strategien und Methoden zur Umsetzung

Kontakt

Fachberatung,
Multiplikatorinnen für den Ansatz Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Dorothee Wolter-Buhlmann
dorothee.wolter-buhlmann@kita.bremen.de

Sabine Buhk
sabine.buhk@kita.bremen.de

„Das Respektieren von Unterschieden als bewusste Überwindung einer Perspektive, die jeweils nur das Eigene als richtig und wichtig erachtet, muss jeweils zusammenkommen mit der kritischen Frage, ob wirklich die Würde und die Rechte aller Beteiligten gewahrt und geschützt sind.

Es geht einerseits um die Erweiterung der eigenen Offenheit für Lebensentwürfe und Gepflogenheiten von Familien. Gleichzeitig um eine Vergewisserung der eigenen moralischen Werte und um klare Positionierung, wenn diese missachtet werden.

Der Ansatz ist zu sehen als ein Beitrag zur Menschenrechtsbildung, der auf den Menschenrechten und Kinderrechten (UN-Kinderrechtskonvention) basiert und diese in ihrer Konkretisierung erfahrbar und bekannt macht.“

Louise Derman-Sparks



Impressum

KiTa Bremen

Eigenbetrieb der Stadtgemeinde Bremen
Faulenstraße 14-18
28195 Bremen
Telefon (0421) 361 5700

Redaktion

Sabine Buhk, Birgit Kausch, Dorothee Wolter-Buhlmann

Fotos

Birgit Kausch

Illustrationen

Cord-Patrick Neuber/polycord.de

Gestaltung

Von Ramdohr Marketing/vrm-agentur.de



Wir bringen Bildung spielend ins Rollen