



Jörn Borke · Anja Schwentesius (Hrsg.)

Kulturelle Vielfalt in Kindertagesstätten

Projekte und Erfahrungen aus der
Praxis für die Praxis

Carl Link



Berichte aus dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB)

Herausgegeben vom Vorstand des KFB

Das Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) ist ein In-Institut des Fachbereichs Angewandte Humanwissenschaften der Hochschule Magdeburg-Stendal. Es unterstützt durch anwendungsnahe Forschung, wissenschaftliche Beratung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung die Professionalisierung des elementarpädagogischen Feldes. Es bietet zudem Kooperationsplattformen und vernetzt die Kompetenzen und Aktivitäten von Akteuren und Akteurinnen im Elementarbereich. In der Reihe »Berichte aus dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung« erscheinen wissenschaftlich fundierte und praxisnahe Publikationen, die sich mit den Aspekten der frühen Bildung, Entwicklung und pädagogischen Begleitung von Kindern sowie deren gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Kulturelle Vielfalt in Kindertagesstätten

Projekte und Erfahrungen
aus der Praxis für die Praxis

Herausgegeben von Jörn Borke und Anja Schwentesius

1. Auflage 2016

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-556-07102

Art.-Nr. 07102000

© 2016 Wolters Kluwer Deutschland GmbH · Köln/Kronach

1. Auflage

Carl Link

Programmbereich Kita-Management

Güterstraße 8, 96317 Kronach

info@kita-aktuell.de

www.kita-aktuell.de

Der Inhalt dieses Werkes, alle Vorschriften, Erläuterungen, Anregungen und weiterführenden Fachinformationen, ist mit größter Sorgfalt zusammengestellt. Dies begründet jedoch nicht einen Beratungsvertrag und keine anderweitige Bindungswirkung gegenüber dem Verlag. Es kann schon wegen der nötigen Anpassung an die individuellen Gegebenheiten des Einzelfalls keine Gewähr für Verbindlichkeit, Vollständigkeit oder auch Fehlerfreiheit gegeben werden, obwohl wir alles tun, einen aktuellen und korrekten Stand zu erhalten.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Verfilmungen oder die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: MainTypo, Reutlingen

Druck: Williams Lea & Tag GmbH, München

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
I Einführung und Hintergrund	13
<i>Jörn Borke</i>	
Die Bedeutung von kultureller Vielfalt in Kinderkrippe, Kindergarten und Hort – theoretische Hintergründe und praktische Notwendigkeiten	15
1 Einleitung	15
2 Kultursensitive Haltung	17
3 Wissen über relevante Hintergründe und Zusammenhänge.....	18
4 Können (Erwerben von Handlungsmöglichkeiten).....	27
5 Fazit	29
6 Literatur.....	29
<i>Anja Schwentesius</i>	
Mit Eltern kulturelle Vielfalt (er)leben – Herausforderungen einer kultursensitiven Zusammenarbeit	33
1 Einleitung	33
2 Herausforderungen einer kultursensitiven Elternarbeit.....	33
3 Anforderungen an (kultursensitive) Elternarbeit.....	37
4 Konkrete Formen der Zusammenarbeit.....	41
5 Fazit	44
6 Literatur.....	45
II Die Bedeutung von unterschiedlichen Sozialisationszielen und Entwicklungspfaden	47
<i>Carmen Hoffmann & Jörn Borke</i>	
Unterschiede bei Sozialisationszielen von Eltern einer Kinderkrippe	49
1 Einleitung	49
2 Hintergrund der Projektidee	49
3 Projektdurchführung.....	53
4 Projektauswertung.....	54
5 Fazit	56
6 Literatur.....	57

Susanne Kricheldorf

Gestaltung von Schlaf- und Ruhephasen für Kinder im Krippenalter unter Berücksichtigung kultureller Entwicklungspfade	59
1 Einleitung	59
2 Entstehung des Projektes – Warum findet Max während der Mittagszeit keine Ruhe?	60
3 Einfluss kultureller Unterschiede auf die Gestaltung von Schlafsituationen	61
4 Umsetzung des Projektes	64
5 Zusammenfassung.....	70
6 Literatur.....	71

III Konzepte für Teamfortbildungen und Studientage zum Thema kulturelle Vielfalt 73

Silke Bauer & Cornelia König

Planung einer Teamfortbildung zur interkulturellen und sozialen Grunderfahrung	75
1 Einleitung	75
2 Vorbereitung der Teamfortbildung	77
3 Durchführung des Teamfortbildungstages	77
4 Fazit	88
5 Literatur.....	88

Yvonne Orth

Evaluation der interkulturellen Arbeit in der Kindertagesstätte »BundStifte« – Planung eines Studientages	91
1 Einleitung	91
2 Vorstellung der Kita »BundStifte« und Analyse der kulturellen Vielfalt	92
3 Inhalt und Aufbau des Studientages	93
4 Fazit	96
5 Literatur.....	97

IV Konzepte für die Arbeit mit Kindern und Familien in Krippe, Kindergarten und Hort zum Thema kulturelle Vielfalt 99

Simone Runge

Das Familienspiel – Ein Beispiel zur Auseinandersetzung mit Interkulturalität für Kinder von zwei bis zehn Jahren	101
1 Einleitung – Vorstellung der Einrichtung	101
2 Praktische Umsetzung – Familienspiel.....	102
3 Fazit	106
4 Literatur.....	106

Nadine Schnabel & Nancy Altus

»Die Kinder dieser Welt« & »Die Welt trifft sich im Kindergarten« – Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt im Rahmen von Projekten in der Kita.....	109
1 Einleitung	109
2 Projekt A – »Die Kinder dieser Welt«	109
3 Projekt B – »Die Welt trifft sich im Kindergarten«	115
4 Fazit und Ausblick.....	118
5 Literatur.....	121

Kati Scherer

Andersartigkeit – »Das eine Kind ist so, das andre Kind ist so«	123
1 Einleitung	123
2 Theoretische Aspekte.....	123
3 Vorschläge für ein Projekt zum Thema Andersartigkeit – Das eine Kind ist so, das andre Kind ist so.....	125
4 Fazit	128
5 Literatur.....	128

Ines Kahrstedt & Eike Fiedler

Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt im Hort am Beispiel der Fußballweltmeisterschaft 2014.....	131
1 Einleitung	131
2 Projekt A – »Die Fußballweltmeisterschaft im Hort«.....	131
3 Projekt B – »Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt als Selbstverständnis, thematisch diskutiert und bearbeitet anhand des Fußballsports bzw. der Weltmeisterschaft 2014«	136
4 Fazit.....	143
5 Literatur.....	145

Laura Lichtenfeld

Eine Reise um die Welt – Ein interkulturelles Projekt im Hort.....	147
1 Einleitung	147
2 Das Projekt Eine Reise um die Welt	148
3 Die Projektauswertung.....	155
4 Literatur.....	158

Veit-Yvon Severin

Persönliche Reflexionen zur Interkulturalität aus der Praxis.....	159
1 Einleitung	159
2 Praktische Umsetzungsmöglichkeiten.....	160
3 Abschluss	164
4 Literatur.....	164

V	Kinder aus unterschiedlichen Ländern und Umgang mit Fluchterfahrungen	165
	<i>Lucie Becker</i>	
	Jeder ist einzigartig – Erfahrungsbericht zur Integration eines Kindes in der Kita	167
	1 Einleitung	167
	2 Projektentwicklung	169
	3 Projektziele im Bereich der interkulturellen Pädagogik	169
	4 Projektaktivitäten im Bereich der interkulturellen Pädagogik.....	171
	5 Projektabschluss	173
	6 Literatur.....	175
	<i>Nancy Schneider</i>	
	Integration neuer Kinder in die Kita-Gruppe	177
	1 Einleitung	177
	2 Entstehung/Hintergrund des Projektes.....	177
	3 Das Projekt	178
	4 Fazit	180
	<i>Carla Schmezko</i>	
	Die Bedeutung des Wissens über den kulturellen Hintergrund eines Kindes für das Zusammenleben in unserer Kita-Gruppe am Beispiel des Spracherwerbs	181
	1 Einleitung	181
	2 Ausgangssituation.....	182
	3 Beschreibung des Spracherwerbprozesses am Beispiel des Kindes W. .	183
	4 Mein Wissen als pädagogische Fachkraft über den Zweitspracherwerb bei Kindern im Vorschulalter	185
	5 Traditionelle chinesische Erziehungskultur	187
	6 Fazit	188
	7 Literatur.....	189
	»Wir wollen den Kindern und Eltern ein Willkommensgefühl in unserer Kita vermitteln« – ein Gespräch mit Andrea Butzek zum Umgang mit kultureller Vielfalt und geflüchteten Familien in Kitas	191
	Zu den Autorinnen und Autoren	201

Vorwort

Die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt stellt eine zentrale und immer bedeutsamer werdende Querschnittsaufgabe für die Arbeit in pädagogischen Einrichtungen dar. Es gibt Weiterbildungen und Trainings sowie eine Vielzahl von Publikationen zum Thema. Dabei sind vor allem, die Stimmen von wissenschaftlicher und akademischer Seite sowie aus der Ebene der Fachberatung oder der Träger zu vernehmen. In diesem Buch soll die Praxis aus der Kita unmittelbar zu Wort kommen. In den verschiedenen Beiträgen berichten pädagogische Fachkräfte aus der Krippe, dem Kindergarten oder dem Hort, wie sie aus ihren jeweils unterschiedlichen Perspektiven kulturelle Vielfalt erlebt haben bzw. erleben und wie sie sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten mit diesem Thema auseinandergesetzt haben.

Die Idee zu diesem Band entstand im Seminar zum Bildungsbereich Interkulturelle und soziale Grunderfahrungen im Sommersemester 2014 mit dem 3. Semester des 5. Jahrgangs im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindesalter – Leitung von Kindertageseinrichtungen des Fachbereichs Angewandte Humanwissenschaft an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Das Seminar wurde vom Erstherausgeber dieses Buches angeboten. Im Rahmen dieser Veranstaltung hatten die Studierenden die Aufgabe, sich in Form eines Praxisprojektberichtes mit kultureller Vielfalt in der jeweiligen Einrichtung auseinanderzusetzen. Dabei konnten z. B. Fort- und Weiterbildung sowie konkrete Alltagsgestaltung von den Studierenden aufgegriffen werden.

Zusätzlich zu dieser Veranstaltung erwarben die Studierenden im selben Semester im Rahmen einer Zukunftswerkstatt, die von Prof. Dr. Katrin Reimer-Gordinskaya gestaltet wurde, zentrale Grundlagen über vorurteilsbewusste Pädagogik und Diversity Management. Während dieser intensiven Zeit des gemeinsamen Austausches sowie beim Erarbeiten der für das Seminar zu den interkulturellen und sozialen Grunderfahrungen zu entwickelnden Praxisprojekte, wurde deutlich, wie viel unterschiedliches Potenzial in den verschiedenen Praxisfeldern vorhanden war, welches zudem im Rahmen des Seminars vertieft und erweitert wurde. Durch die Fülle und Güte der jeweiligen Ideen, Konzepte und konkreten Praxisprozesse ergab sich die Überlegung, diese in einem Buch zu bündeln, als eine Sammlung von Umsetzungsmöglichkeiten und -erfahrungen aus der Praxis für die Praxis, um so anderen Einrichtungen die Möglichkeit zu geben, an den Erfahrungen und Ideen der Pädagogen und Pädagoginnen partizipieren zu können.

Zum Inhalt

Das Buch ist so aufgebaut, dass zunächst in zwei einleitenden und rahmenden Kapiteln in die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven eingeführt wird und mögliche Zusammenhänge und Abgrenzungen allgemein sowie bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern dargestellt werden (Kapitel Borke sowie Kapitel Schwentesius).

Der dann folgende erste Themenblock des Buches umfasst Beiträge, die sich mit der kulturellen Vielfalt in Kitas aus Sicht der Erkenntnisse der kulturvergleichenden Familienpsychologie befassen. Hierbei wird unter anderem darauf eingegangen, dass kulturelle Vielfalt, unabhängig vom Aufeinandertreffen von Kindern und Familien aus unterschiedlichen Ländern, Alltag in Kitas ist, da die Herkunftskontexte auch innerhalb eines Landes deutlich variieren können und dass dies den Einsatz variabler Herangehensweisen in Schlüsselsituationen des pädagogischen Alltags notwendig macht (Kapitel Hoffmann & Borke sowie Kapitel Kricheldorf).

Im folgenden Teil wird der Schwerpunkt auf die Arbeit mit Teams in pädagogischen Einrichtungen gelegt. Hierbei stehen Möglichkeiten dazu im Mittelpunkt, wie im Rahmen von Teamtagen oder -weiterbildungen eigene Einstellungen und Sichtweisen hinsichtlich des Umganges mit Interkulturalität sowie mit einer vorurteilsbewussten Perspektive erweitert und neue Umgangsmöglichkeiten entwickelt werden können (Kapitel Bauer & König sowie Kapitel Orth).

Im anschließenden Themenblock des Buches geht es um Möglichkeiten der Gestaltung von Handlungspraxis mit Kindern und Eltern, bei denen kulturelle Vielfalt berücksichtigt und unterschiedliche Kulturen in der Kita gewürdigt werden. Dazu sei angemerkt, dass während der Projektplanungen und -durchführungen die zwanzigste FIFA Fußball-Weltmeisterschaft in der Zeit vom 12. Juni bis zum 13. Juli 2014 in Brasilien stattfand. Da dieses Ereignis von vielen Kindern in den pädagogischen Einrichtungen mit großem Interesse wahrgenommen und verfolgt wurde, stellt es im Sinne einer situationsorientierten Herangehensweise für einige der Projekte den Ausgangspunkt für die bewusste Thematisierung von und Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt dar. Folglich bestehen bei einigen Kapiteln dieses Blockes thematische Überschneidungen, wobei sich die Herangehensweisen jeweils auch unterschiedlich gestalten (Kapitel Runge, Kapitel Schnabel & Altus, Kapitel Scherer, Kapitel Kahrstedt & Fiedler, Kapitel Lichtenfeld sowie Kapitel Severin).

Der darauf folgende Teil befasst sich mit Praxisbeispielen, bei denen das Thema kulturelle Vielfalt bezogen auf die Inklusion von Kindern bzw. Familien aus unterschiedlichen Ursprungsländern beschrieben wird (Kapitel Schmezzo, Kapitel Schneider sowie Kapitel Becker).

Im Jahr 2015 kam es in Deutschland zu einer deutlichen Zunahme an Familien mit Flüchtlingshintergrund, unter denen auch viele Familien mit Kindern im Krippen-, Kinderarten- oder Hortalter waren bzw. sind. Entsprechend stieg auch die Anzahl an Kindern in den pädagogischen Einrichtungen, die von Flucht und Vertreibung betroffen sind. Bei diesen Kindern (aber auch bei vielen Eltern) liegen teilweise aufgrund der zum Teil traumatischen Erfahrungen, die viele von ihnen erleiden mussten, besondere Belastungen vor, die weitergreifendere Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften erfordern als die Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes. Da das Thema bei der Planung der Praxisprojekte noch nicht diesen Stellenwert hatte, wurde es dort auch nicht gesondert behandelt. Aufgrund der aktuellen Entwicklungen haben wir uns entschieden und halten es für wichtig, hier auch auf die Arbeit mit Kindern und Eltern mit Flüchtlingshintergrund einzugehen. Zum einem

wird ein kurzer Abriss zur aktuellen Situation während der Fertigstellung des Buches gegeben sowie eine Einordnung dieses Themenfeldes, bezogen auf den Umgang mit kultureller Vielfalt, dargestellt (Kapitel Borke). Zum anderen haben wir ein Interview mit einer Leiterin einer Kindertagesstätte geführt, die dort viel praktische Erfahrung mit der Arbeit mit Kindern mit Flüchtlingshintergrund hat, um auf diese Weise einen möglichst authentischen Einblick in die Praxis vermitteln zu können, sowie Möglichkeiten des Gelingens darzustellen (Kapitel Butzek).

Wir hoffen, mit diesem Band die Notwendigkeiten, Chancen und Vorteile einer bewussten Wahrnehmung und Berücksichtigung von kultureller Vielfalt auf den unterschiedlichsten Ebenen darstellen, sowie hilfreiche Impulse und Beispiele für die Handlungspraxis aufzeigen zu können. Zudem sollen Möglichkeiten beschrieben werden, wie eventuellen Herausforderungen im Alltag produktiv begegnet werden kann. Unser Anliegen war es, zu verdeutlichen, welche Bedeutung eine Beachtung von (kultureller) Vielfalt für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder und ihrer Familien besitzt und welche Potenziale eine Berücksichtigung der unterschiedlichen familiären und kulturellen Kontexte für den Alltag einer Kita bietet. In diesem Sinne wünschen wir uns, dass die hier berichteten zahlreichen Erfahrungen, Vorgehensweisen, Projekte und Impulse für ihre Alltagsgestaltung und Weiterbildung in der pädagogischen Praxis in unterschiedlichen Einrichtungen von Nutzen sein und zu nachhaltigen Veränderungen beitragen zu können.

Als Herausgebende bedanken wir uns herzlich bei den Autoren und Autorinnen für ihre umfassenden Einblicke in die Praxis und ihr Engagement dabei, diese für den vorliegenden Band entsprechend aufgearbeitet zu haben.

Ein besonderer Dank gilt Kathleen Gerike, die als studentische Mitarbeiterin durch zahlreiche Stunden des Korrekturlesens und konstruktive Ideen zur Verbesserung dieses Bandes beigetragen hat.

Dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung der Hochschule Magdeburg-Stendal danken wir für die Ermöglichung der Realisierung des Bandes in dieser Weise.

Stendal im Januar 2016

Jörn Borke & Anja Schwentesius



I Einführung und Hintergrund

Die Bedeutung von kultureller Vielfalt in Kinderkrippe, Kindergarten und Hort – theoretische Hintergründe und praktische Notwendigkeiten

Jörn Borke

1 Einleitung

Kulturelle Vielfalt wird zu einem zunehmend bedeutsamen und immer bewusster wahrgenommenen Phänomen, welches von Relevanz für alle gesellschaftlichen Bereiche ist. Durch zunehmende Globalisierungsprozesse und immer schnellere sowie vernetztere Kommunikationsmöglichkeiten wird der Austausch untereinander immer ausgeprägter, wie auch der Zugang zu Informationen über die unterschiedlichsten Teile der Welt. Zudem entstehen durch Migrationsprozesse direkte (und dauerhafte) Begegnungen zwischen Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen. Als weiterer Aspekt ist eine (zumindest für die westliche Welt beschreibbare) zunehmende Individualisierung der Gesellschaft zu nennen. Durch diese entstehen immer mehr Freiheiten und vielfältige Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung. Dies geht aber auch mit einem möglichen Verlust an Orientierung, im Sinne von Anhaltspunkten für eine Lebensgestaltung einher.

Bezogen auf die Entwicklung und den Umgang mit Kindern lässt sich folglich eine breite Palette an Erscheinungsformen und Überzeugungen beschreiben. Diese umfasst ein Spektrum von streng kontrollierenden bis hin zu laissez-faire orientierten Ansätzen. Generell kann davon ausgegangen werden (psychische Störungen und ausgeprägte elterliche Defizite stellen hier Sonderfälle dar und sollen in diesem Kapitel nicht näher behandelt werden), dass Eltern bestrebt sind, ihre Kinder möglichst optimal auf ihr weiteres Leben vorzubereiten und entsprechend der jeweils vorliegenden Kontextbedingungen dafür auch angemessene Stile entwickeln. Sie geben das an ihre Kinder weiter (bewusst und unbewusst), was sie als zentrale Grundlagen für ein erfolgreiches Leben erachten bzw. in ihrem gesellschaftlichen Kontext gelernt haben. Prinzipiell können die jeweiligen elterlichen Strategien also als funktional im Sinne einer Vorbereitung der Kinder an die entsprechende Umgebung angesehen werden, in der sie erfolgreich groß werden sollen. Pädagogische Fachkräfte begegnen im Kontakt mit Kindern und deren Familien einer kulturellen Vielfalt in Krippen, Kindergärten und Horteinrichtungen und zwar auch, wenn dort keine oder wenig Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund betreut werden. Folglich ist eine bewusste Betrachtung, Berücksichtigung und Wertschätzung von kultureller Vielfalt von Menschen für alle Einrichtungen von Bedeutung, zumal die zunehmende Vielfalt eine Realität in Deutschland ist und die Kinder früh einen angemessenen Umgang damit entwickeln sowie entsprechendes Hintergrundwissen erwerben sollten

(siehe z. B. Kapitel Hoffmann & Borke sowie Kapitel Runge in diesem Band). Hierbei kann es, aufgrund der Begegnung von Familien mit unterschiedlichen Hintergründen und entsprechend unterschiedlichen Strategien, zu besonderen Herausforderungen und gegenseitigen Missverständnissen kommen. Denn es leiten sich, wie dargestellt, auch jeweils verschiedene pädagogische Richtlinien und Handlungsweisen aus den variierenden kulturellen Kontexten ab. Daraus können Schwierigkeiten in frühpädagogischen Einrichtungen entstehen, wenn sich die Wünsche der Eltern und die Verhaltensweisen der Kinder von denen der pädagogischen Fachkräfte und dem Konzept der Einrichtung unterscheiden. Damit bei diesem Aufeinandertreffen von unterschiedlichen kulturellen Modellen produktive Lösungen gefunden werden können, bedarf es des gegenseitigen Verständnisses und der Wertschätzung der jeweiligen Sicht- und Handlungsweisen, was nicht zwangsläufig mit einer Akzeptanz einhergehen muss (siehe den Abschnitt zur Haltung). Welche Ebenen dabei eine wichtige Rolle spielen und was für unterschiedliche Themenfelder bei der Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt von Bedeutung sein können, soll in diesem einleitenden Kapitel sowie im gesamten Buch dargelegt werden.

In vielen Fällen kann es durch Absprachen mit den Familien und im Team schnell gelingen, die Unterschiede im pädagogischen Alltag zu berücksichtigen, sichtbar zu machen und Eltern, die Bedeutung von für sie möglicherweise ungewohnten Abläufen zu erläutern sowie deren Einverständnis zu erwerben (siehe z. B. Kapitel Schwentesius sowie Kapitel Severin in diesem Band). Es kann aber auch vorkommen, dass Familien Verhaltensweisen zeigen oder auch von der pädagogischen Einrichtung wünschen, die für die Fachkräfte nicht tragbar sind. Hierbei ist es wichtig, dass die Fachkräfte versuchen herauszufinden, wo die aus ihrer Sicht abweichenden und möglicherweise als irritierend oder auch als falsch bzw. schädlich eingestuften pädagogischen Wünsche und Verhaltensweisen von Eltern herrühren können. Hintergrund können kulturelle Phänomene sein, aus denen heraus Eltern diese Verhaltens- und Sichtweisen in dem Kontext, in dem sie aufgewachsen sind, als gutes Elternverhalten gelernt haben und auch genau begründen können, wofür dieses gut ist bzw. warum und auf welche Weise ein anderes Verhalten für das Kind problematisch sein kann. Die Eltern handeln also weder aus einer Situation der Verzweiflung oder Überforderung heraus, noch aufgrund von Defiziten oder psychischen Störungen¹, sondern planvoll in einer Art und Weise, die sie als richtig gelernt haben und die in dem kulturellen Kontext, in dem sie sozialisiert wurden, praktiziert wurde bzw. wird. Die Eltern verfolgen hier also ein anderes Modell der Erziehung und Sozialisation, welches von den Fachkräften nicht geteilt, aber verstanden werden sollte. Dieses Verständnis ist wichtig, da Familien, die für ihre kulturellen Modelle Ablehnung

1. Diese Gründe, für von den eigenen Vorstellungen abweichende elterliche Vorstellungen und elterliche, sowie kindliche Verhaltensweisen, stellen keine kulturellen Phänomene dar. Hier bedarf es einer Unterstützung der Familien, die dabei helfen kann, die Defizite auszugleichen bzw. die Störungen und Pathologien zu überwinden (bei Bedarf mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, die unter anderem im Sozialgesetzbuch [z. B. § 8a SGB VIII Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung und § 42 SGB VIII Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen] geregelt sind). Hierbei ist natürlich auch Verständnis für die Familien wichtig, da es sich aber nach obiger Definition nicht um ein kulturelles Phänomen handelt, bedarf es hier eben keiner (pädagogischen) Diskussion, um unterschiedliche Erziehungsstrategien und einer möglichen Suche nach Kompromissen, sondern schneller Veränderungs- und Verbesserungsstrategien.

erleben, möglicherweise dazu neigen, sich abzuwenden oder zu verschließen. Um dem entgegenzuwirken, bedarf es Offenheit und Wertschätzung, um Räume für ein gegenseitiges Verständnis zu öffnen, durch die es ermöglicht werden kann, eigene Positionen zu verändern und offen für andere Sichtweisen und das Finden von Kompromissen zu sein. Wie bereits erwähnt, geht es dabei nicht zwangsläufig um ein Akzeptieren in allen Fällen. Vielmehr müssen pädagogische Fachkräfte z. B. bei dem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung entsprechend handeln und das Jugendamt informieren bzw. hinzuziehen. Aber wenn es sich hierbei um ein kulturelles Phänomen handelt (das Schlagen von Kindern wird beispielsweise in einigen Teilen der Welt als Teil von gutem und verantwortungsbewusstem Elternverhalten angesehen), bedarf es zusätzlich auch einer Phase des Verstehen-Wollens der unterschiedlichen Strategien ebenso wie der Erläuterung der vor Ort maßgeblichen Erziehungsgrundsätze und gesetzlichen Richtlinien. So kann den Eltern zum einen verständlich gemacht werden, welche (ungeschriebenen) Grundsätze und Gesetze im jeweiligen Kontext gelten. Zum anderen erleben sich die Eltern durch diesen Austausch nicht einfach nur als abgewertet und angeklagt, da ihnen ein Interesse für ihre Strategien, die Sie in Ihrem Heimatkontext als richtig gelebt haben bzw. erleben, entgegengebracht wird. Es bleibt sicher im pädagogischen Alltag immer wieder eine Herausforderung, den Umgang mit kultureller Vielfalt zu gestalten, gerade wenn sich die zugrundeliegenden Modelle von Entwicklung, Erziehung und frühkindlicher Bildung zwischen den Eltern und der Einrichtung stark unterscheiden. Auch lassen sich keine Patentrezepte beschreiben, die in jedem Fall funktionieren. Es bleibt ein komplexes Thema mit verschiedensten Aspekten. Einige von diesen sollen im Folgenden näher beleuchtet werden. Dabei werden drei gesonderte Bereiche betrachtet, die zwar miteinander zusammenhängen, deren getrennte Darstellung aber zu einer systematischeren Herangehensweise beitragen kann. Dies sind die Themenfelder *Haltung*, *Wissen* und *Können*.

2 Kultursensitive Haltung

Als grundsätzlich wichtigen Aspekt für den Umgang mit kultureller Vielfalt kann eine kultursensitive Haltung angesehen werden. Diese umfasst zum einen die Bereitschaft sich mit der eigenen Sozialisation auseinanderzusetzen, sich also der eigenen kulturellen Wurzeln bewusst zu werden und damit auch der speziell gefärbten Brille, durch die man die Welt im allgemeinen und die Erziehung und Entwicklung von Kindern im Besonderen betrachtet. Hierfür bieten sich z. B. Teamweiterbildungen mit Selbsterfahrungsanteilen an, wie sie auch in Kapiteln dieses Buches dargestellt werden (siehe Kapitel Bauer & König in diesem Band). Durch das Erkennen, dass die eigene Sichtweise eine unter vielen ist und eng mit dem Kontext, in dem man aufgewachsen ist und den dort gemachten Erfahrungen verbunden ist, kann ein größeres Ausmaß an Verständnis für die Relativität von Ansichten und Verhaltensweisen sowie eine tiefere Einsicht in die eigenen Positionen und verstärkte Empathie für die Sicht- und Verhaltensweisen anderer erlangt werden. Weiterhin kann unter einer kultursensitiven Haltung eine Offenheit in der Begegnung mit, von den eigenen

Ansichten abweichenden, Konzepten von Familien verstanden werden. Damit ist gemeint, dass anderen Positionen mit Interesse und Wertschätzung begegnet werden sollte und nicht mit Wertung oder Ablehnung. Offenheit und Interesse sind essenziell, um Lösungen für Situationen zu finden, in denen es zu kulturell bedingten widersprechenden Ansichten zwischen Eltern und den Fachkräften der pädagogischen Einrichtung kommt. Dabei soll es nicht darum gehen, dass die pädagogischen Fachkräfte alles akzeptieren und umsetzen sollen, was sich die Eltern wünschen. Vielmehr sollten sie ein Verständnis für die Hinter- und Beweggründe der elterlichen Ansichten und Vorstellungen erlangen. Auf diese Weise kann eine gute Grundlage dafür geschaffen werden, den Eltern im Gegenzug das Konzept der pädagogischen Einrichtung und die dahinterliegenden Prinzipien und Beweggründe zu erläutern. Diese Basis ermöglicht es, je nach Lage der Schwierigkeiten oder Meinungsverschiedenheiten, zu unterschiedlichen Umgangsweisen zu kommen. Hierbei ist Offenheit für drei verschiedene Möglichkeiten wichtig, aus denen je nach Anlass gewählt werden kann. Zum einen sollte es eine Option sein, dass sich die pädagogischen Fachkräfte der Einrichtung, nach einem besseren Verständnis für die Hintergründe, auf die Wünsche der Eltern einlassen und von ihrem Konzept abweichen können, um so eine gute Anschlussfähigkeit für das Kind gewährleisten zu können. Zum anderen kann aber auch die Option bestehen, dass Eltern, nachdem sie einen besseren Einblick in die Hintergründe des pädagogischen Konzeptes der Einrichtung bekommen haben (im Rahmen einer Atmosphäre, in der ihnen auch Verständnis für ihre davon abweichenden pädagogischen Leitlinien entgegen gebracht wird), sich auf diese einlassen und die möglichen Vorteile für die Kinder sehen können. Zuletzt besteht die Möglichkeit zu einem Kompromiss zu gelangen, bei dem nicht in vollem Umfang auf die Wünsche der Eltern eingegangen werden kann, die Einrichtung aber in einigen Punkten vom gewohnten Konzept abweicht, um die Bedürfnisse und Wünsche der Eltern, zumindest teilweise, zu berücksichtigen.

3 Wissen über relevante Hintergründe und Zusammenhänge

Neben diesen Aspekten, die zum Bereich der Haltung gezählt werden können, bedarf es für den Umgang mit kultureller Vielfalt in pädagogischen Einrichtungen Wissen über kulturelle Unterschiede und kulturbezogene Phänomene sowie die Bereitschaft sich dieses anzueignen und damit auseinanderzusetzen. Hier lassen sich viele Wissensfelder beschreiben, die dabei von Relevanz sein können und von denen im Folgenden einige dargestellt werden sollen. Dabei ist zu beachten, dass es nicht möglich und Anspruch sein kann, dass die pädagogischen Fachkräfte über alles informiert sind und umfassende Kenntnisse in allen Bereichen haben. Es sollten aber wohl der Anspruch und die Bereitschaft vorhanden sein, das eigene Wissen zum Themenfeld kulturelle Vielfalt zu mehren. Hierzu können z. B. das Wissen um unterschiedliche kulturelle Entwicklungspfade (z. B. Keller 2011 sowie Hoffmann & Borke und Kricheldorf in diesem Band) und den daraus entwickelten Ansatz der kultursensitiven Frühpädagogik (z. B. Borke, Brouer et al, 2013; Borke & Keller, 2014; siehe auch Kapitel Hoffmann & Borke in diesem Band) gezählt werden, wie

auch über die Ansätze zur Integrationspädagogik (z. B. Auernheimer, 2007; siehe auch Kapitel Scherer in diesem Band), Migrationspädagogik (z. B. Mecheril, 2004) und zum Anti-Bias Ansatz (z. B. Derman-Sparks, 2008; siehe auch Kapitel Bauer & König in diesem Band) aber auch das Wissen über Methoden aus Anwendungsprojekten wie z. B. KINDERWELTEN (z. B. Wagner, 2008; siehe auch Kapitel Bauer & König sowie Kapitel Runge in diesem Band).

Auch wenn kulturelle Unterschiede nicht mit Unterschieden zwischen Ländern gleichgesetzt werden können, da auch innerhalb eines Landes aufgrund unterschiedlicher Sozialisationskontexte sehr viel kulturelle Varianz besteht (und dies auch ohne Betrachtung von Familien mit Migrationshintergrund) (Keller, 2007, 2011; siehe auch Kapitel Hoffmann & Borke in diesem Band), ist es dennoch hilfreich für pädagogische Fachkräfte auch Wissen um Länder-, Sprach- und Religionsunterschiede zu erwerben.

Unterschiedliche Länder sind durch verschiedene historische Erfahrungen geprägt (z. B. Kriegs- oder Kolonialisierungserfahrungen), aber möglicherweise auch durch geographische oder klimatische Besonderheiten (z. B. ausgeprägte Hitze oder Kälte). Hier kann Wissen über Hintergründe helfen, um länderspezifische Bräuche, Themen, Werte oder auch Empfindlichkeiten verstehen und einordnen zu können. Hier bieten sich wichtige Ansatzpunkte, wie diese auch im Kita-Alltag präsent werden können (z. B. durch das Aushängen von Länderflaggen aber auch durch Projekte mit den Kindern, bei denen landestypische Musik, Tänze, Speisen oder auch historische Entwicklungen kennengelernt werden [siehe z. B. Kapitel Lichtenfeld, Kapitel Schnabel & Altus sowie Kapitel Severin in diesem Band]).

Der Sprache kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da es die Arbeit für die pädagogischen Fachkräfte erschwert, wenn sie sich nicht mit den Eltern verständigen können. Den Kindern gelingt es meist recht schnell, die deutsche Sprache als Zweitsprache in der Kita zu erwerben. Bei der Arbeit mit Eltern, die der deutschen Sprache noch nicht mächtig sind, kann es für die Fachkräfte eine große Herausforderung sein, die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern aufzubauen und zu pflegen. Hilfreich können hier Dolmetscher sein, die teilweise von kommunalen Einrichtungen oder spezialisierten Verbänden gestellt werden können. Zudem ist es gut, wichtige Informationen, z. B. über das Kita-Konzept, die Öffnungszeiten, den Ablauf der Eingewöhnung, die Dinge, die für das Kind mitgebracht werden sollten, in verschiedenen Sprachen vorliegen zu haben, um so die Eltern direkt erreichen zu können (siehe auch Kapitel Schwentesius in diesem Band). Häufig ist es jedoch für die Kitas schwierig, an diese Unterstützungsmaßnahmen zu gelangen und es bedarf der Hilfe durch Träger und Kommunen. Vorteilhaft kann es sein, wenn pädagogische Fachkräfte über Sprachkenntnisse verfügen, um z. B. auch Gespräche in Englisch oder in anderen Sprachen führen zu können. Tatsächlich wird dies aber meist nicht in breitem Ausmaß möglich sein und es ist nicht realistisch, dass alle Sprachen von Familien in einer Kita auch von Fachkräften gesprochen werden können, obwohl es aus verschiedensten Gründen erstrebenswert ist, beispielsweise den Anteil der pädagogischen Fachkräfte mit Migrationshintergrund auszuweiten, um so die Vielfalt unserer Gesellschaft auch durch die Vielfalt der Erzieher/innen repräsentieren zu können.

Auch bei wenigen Kenntnissen über eine Sprache, bieten sich dennoch Möglichkeiten an, um dieser in der Kita einen Platz zu geben. So können beispielsweise Begrüßungsplakate in allen Sprachen, die in der Kita vorhanden sind, gestaltet werden oder Kinderbücher in den unterschiedlichsten Sprachen vorrätig sein und Kinderlieder in verschiedenen Sprachen gesungen werden (siehe z. B. Kapitel Schnabel & Altus sowie Kapitel Severin in diesem Band). Des Weiteren ist es denkbar, dass sich die pädagogischen Fachkräfte ein paar zentrale Worte in den jeweiligen Sprachen aneignen, um z. B. die Eltern und die Kinder zu begrüßen und zu verabschieden oder auch um den Kindern einfache Aussagen mitteilen zu können (z. B. »*Mama kommt gleich wieder*«) (siehe z. B. Kapitel Schneider in diesem Band). Dadurch können sowohl die Wertschätzung den unterschiedlichen Muttersprachen gegenüber ausgedrückt als auch vertraute Elemente für die Kinder geschaffen werden. Ohne die Möglichkeit einer sprachlichen Verständigung bleibt es eine große Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte, die Erziehungspartnerschaft zu gestalten. Hierbei kann die oben beschriebene kultursensitive Haltung helfen, um der Situation mit Toleranz und Verständnis und dem gegenseitigen Bemühen um Verständigung zu begegnen. Für die Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, ist der Aufenthalt in der Kita, wie erwähnt, eine große Chance, denn sie erlernen die Zweitsprache Deutsch meist recht schnell und fast »*nebenbei*« (Largo, 2006). Dabei ist es ratsam, wenn mit den Kindern in der Einrichtung Deutsch gesprochen wird. Um ihnen das Verständnis zu erleichtern, sollte das Sprechen durch Zeige- und andere Gesten begleitet werden. Mit zunehmendem Alter verlieren Kinder allerdings die Fähigkeit, sich eine neue Sprache recht schnell und ohne nötigen Unterricht aneignen zu können, auch wenn sie mit dieser im Alltag dauerhaft konfrontiert sind. Etwa ab dem Alter von 10 Jahren kann hier nicht mehr von einem Zweitspracherwerb ausgegangen werden, sondern es wird dann vom Erlernen einer Fremdsprache gesprochen. Letzteres bedarf dann eines speziellen Sprachlernunterrichtes (Largo, 2006; Rothweiler & Ruberg, 2011). Es kann also sein, dass ältere Kinder, die in den Hort kommen und bisher noch keine Erfahrungen mit der deutschen Sprache haben, einen speziellen Unterricht benötigen, um die für sie neue Sprache zu erlernen bzw. um dieses Lernen zu unterstützen. Ansonsten kann aber davon ausgegangen werden, dass in frühpädagogischen Einrichtungen die tägliche Präsenz der Sprache sowie eine alltagsbasierte Sprachunterstützung durch die Fachkräfte völlig ausreichen, damit sich die Kinder die deutsche Sprache aneignen können (Roos, Polotzek & Schöler, 2010; Schröder & Keller, 2012). Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sollten auch nicht gedrängt werden, Deutsch zu sprechen, sondern es sollte ihnen die Zeit eingeräumt werden, die sie benötigen. Sie sollten auch nicht daran gehindert werden, in ihrer Erstsprache mit anderen Kindern, welche dieselbe Sprache sprechen, zu kommunizieren. Gerade am Anfang kann dies Sicherheit vermitteln und die Integration für die Kinder erleichtern. Entscheidend ist hierbei, dass die pädagogischen Fachkräfte und die anderen deutschsprachigen Kinder Deutsch sprechen, um das Kind an die neue Sprache heranzuführen.

Neben der Sprache hilft auch das Wissen über Grundzüge von verschiedenen Religionen, um Hintergründe von Familien und deren Verhaltensweisen besser einordnen

zu können. Es können hier allerdings sehr große Unterschiede zwischen Anhängern einer Religion bezüglich der Bedeutung bestehen, welche der Einhaltung von religiösen Regeln und Verhaltensvorschriften beigemessen wird. So ist es manchen Eltern möglicherweise sehr wichtig, dass gewisse Speisevorschriften sehr genau beachtet und eingehalten werden, während andere Eltern derselben Religion, dies als nicht so wichtig erachten. Hier bedarf es also immer des Gespräches mit der jeweiligen Familie und es sollte nicht einfach von der Religionszugehörigkeit auf bestimmte Denk- oder Verhaltensweisen geschlossen werden. Dennoch kann es eine Hilfe sein, wenn die pädagogischen Fachkräfte über ein Grundwissen über die Religionen verfügen, die in Ihrer Einrichtung vertreten sind. Dies vertieft das Verständnis und es zeugt darüber hinaus von einer Haltung der Wertschätzung gegenüber den unterschiedlichen Religionen.

An dieser Stelle können nur ausschnitthaft verschiedene Aspekte, die sich dem Bereich des Wissens zuordnen lassen, erwähnt werden. Sicher ließe sich das Spektrum der Möglichkeiten noch deutlich erweitern. Natürlich ist es nicht möglich und kann nicht der Anspruch sein, dass die pädagogischen Fachkräfte in allen Bereichen über ein vertieftes Wissen verfügen. Hier ist der Wissenserwerb eher als permanenter Weg, denn als möglicher Zielzustand zu verstehen. Darüber hinaus kann es auch hilfreich sein, zu erlernen, wie Situationen des Nicht-Wissens (die eben unvermeidlich sind, z. B. bei fremden Essensritualen oder Begrüßungsgesten) mit einer entsprechenden Offenheit und Neugier sowie möglicherweise auch mit verbindendem Humor begegnet werden kann (siehe hierzu auch den Abschnitt zur Haltung).

Im Folgenden soll nun exkurshaft auf Familien mit Migrationshintergrund im Allgemeinen und Familien mit Fluchterfahrungen im Besonderen eingegangen werden. Denn auch wenn das Thema kulturelle Vielfalt deutlich weiter gefasst ist und alle Kinder und Eltern in einer Einrichtung betrifft, so ist Hintergrundwissen, über diese Familiengruppen wichtig, da sie zur kulturellen Vielfalt beitragen und sich hieraus teilweise auch spezielle Anforderungen für die pädagogischen Fachkräfte ableiten.

Familien mit Migrationshintergrund

Wie bereits dargestellt, bestehen kulturelle Unterschiede auch zwischen Familien innerhalb eines Landes und unabhängig von der länderbezogenen Herkunft, abhängig von den Kontextbedingungen, in denen die Familie aufgewachsen ist (Keller, 2007). Es können sowohl bedeutende kulturelle Unterschiede zwischen zwei deutschen Familien ohne Migrationshintergrund (z. B. zwischen einer Kleinfamilie in einer Großstadt und einer Großfamilie in einer strukturschwachen dörflichen Region), als auch kaum kulturelle Unterschiede zwischen einer deutschen Familie ohne Migrationshintergrund und einer in Deutschland lebenden Familie mit Migrationshintergrund bestehen (z. B. zwischen einer bayrischen Mittelschichtfamilie aus einer deutschen Kleinstadt und einer kärntnerischen Mittelschichtfamilie Familie, die von einer österreichischen in eine bayrische Kleinstadt gezogen ist). Es greift also deutlich zu kurz, das Thema kulturelle Vielfalt in der Kita auf das Vorhandensein von Familien mit Migrationshintergrund zu reduzieren. Migrationserfahrungen

spielen dennoch eine besondere Rolle. Daher soll in diesem Abschnitt das Thema Migration näher dargestellt und in den Zusammenhang von kultureller Vielfalt in der Kita eingeordnet werden. Migrationsbewegungen sind kein neuzeitliches Phänomen, sondern bestehen seit Anbeginn der Menschheit. So tauchten die ersten modernen Menschen (*Homo Sapiens*) vermutlich vor etwa 160.000 Jahren² in Ostafrika auf und verbreiteten sich von dort aus über die gesamte Welt (Resag, 2012). Diese Wanderungsbewegungen wurden vermutlich durch die Suche nach Nahrung bzw. das Verfolgen der Beutetiere sowie bedingt durch klimatische Veränderungen vorangetrieben (Schönpflug, 2003). Als Definition für Migration findet im Migrationsbericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005) die folgende Definition Verwendung:

»Von Migration spricht man, wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt. Von internationaler Migration spricht man dann, wenn dies über Staatsgrenzen hinweg geschieht.« (Bundesministerium des Innern, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2005, S. 10).

Demnach beziehen sich Migrationsprozesse nicht unbedingt auf länderübergreifende Wanderungsprozesse, sondern auch auf Veränderungen innerhalb eines Landes. Durch Migrationsprozesse kommt es also dazu, dass Menschen in eine für sie neue Umgebung kommen. Dies kann Gefühle von Fremdheit, Einsamkeit und Heimweh aber auch Orientierungslosigkeit bezogen auf die Konfrontation mit fremden und unverständlichen Strukturen, Abläufen und Traditionen hervorrufen (und dies natürlich umso mehr, je größer die Unterschiede zwischen Herkunfts- und Aufenthaltskontext sind). Bei der Arbeit mit Kindern bzw. Familien mit Migrationshintergrund, sollten diese möglicherweise vorhandenen besonderen Gefühle- und Erlebenszustände Verständnis finden und berücksichtigt werden. Wenn von Migrationshintergrund die Rede ist, wird allerdings meist der Fokus auf Menschen gelegt, die aus anderen Ländern nach Deutschland eingewandert sind. Daher soll in den folgenden Ausführungen auch der Schwerpunkt auf diese Familien gelegt werden.

Laut dem Mikrozensus 2012 lebten in Deutschland bezogen auf diesen Zeitpunkt ungefähr 16 Millionen Menschen mit einem Migrationshintergrund³. Dies entspricht in etwa 20 Prozent der Gesamtbevölkerung. Betrachtet man die Situation von Familien zeigt sich, dass 2012 in Deutschland etwa 8,1 Millionen Familien mit

2. Wobei dieser Zeitpunkt aufgrund unterschiedlicher Schätzungen und prähistorischer Funde festgelegt wurde, ohne dabei einen exakten Zeitpunkt bestimmen zu können (Resag, 2012).

3. Zu den Menschen mit Migrationshintergrund werden laut der Definition des Mikrozensus folgende Personengruppen gezählt:

- alle Zugewanderten, d. h. im Ausland Geborenen, unabhängig von ihrer Nationalität (bspw. auch Deutsche, Spätaussiedlerinnen bzw. Spätaussiedler),
- die ausländische Bevölkerung, unabhängig davon, ob sie im Inland oder im Ausland geboren wurde,
- in Deutschland Geborene mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen mindestens ein Elternteil selbst zugewandert ist oder als Ausländerin bzw. Ausländer in Deutschland geboren wurde,
- die in Deutschland als Ausländerinnen und Ausländer geborene Bevölkerung, die später eingebürgert wurde,
- seit 2000 die (deutschen) Kinder ausländischer Eltern, die die Bedingungen für das Optionsmodell erfüllen, d. h. mit einer deutschen und einer ausländischen Staatsangehörigkeit in Deutschland geboren wurden. (Statistisches Bundesamt, 2013, zit. nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2014, S. 13).

Kindern unter 18 Jahren lebten. Bei 2,4 Millionen dieser Familien hatte mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund. Daraus folgt, dass 30 Prozent der 2012 in Deutschland lebenden Familien als Familien mit Migrationshintergrund⁴ anzusehen sind. Bezogen auf die Kinder zeigt sich, dass 35 Prozent der Kinder unter drei Jahren, 36 Prozent der Kinder von drei bis sechs Jahren und 33 Prozent der Kinder von sechs bis zehn Jahren in Familien mit Migrationshintergrund aufwuchsen (Statistisches Bundesamt, 2013, zit. nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2014, S. 15ff.). Hinsichtlich der unterschiedlichen Herkunftsländer, der nach Deutschland immigrierten Familien, zeigt sich (bezogen auf das Jahr 2012), dass bei 18 Prozent der Familien mit Migrationshintergrund mindestens ein Familienmitglied einen türkischen Hintergrund hat. Die zweitgrößte Gruppe sind mit 17 Prozent Familien aus der ehemaligen Sowjetunion (einschließlich der großen Gruppe der Spätaussiedler). In sieben Prozent der Familien gibt es einen polnischen Migrationshintergrund. Ähnlich viele kommen aus Ländern des ehemaligen Jugoslawien (neun Prozent) sowie aus südeuropäischen Ländern (Griechenland, Italien, Portugal, Spanien) (acht Prozent). Weiterhin haben 17 Prozent einen asiatischen, vier Prozent einen afrikanischen und zwei Prozent einen nord- oder südamerikanischen Hintergrund. Die übrigen Familien stammen aus weiteren europäischen Staaten (Statistisches Bundesamt, 2013, zit. nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2014, S. 16). Es lässt sich also festhalten, dass ein bedeutender Anteil der in Deutschland lebenden Familien direkte Erfahrungen mit länderübergreifenden Migrationsprozessen hat und eine Vielfalt hinsichtlich der nationalstaatlichen Herkunftsregionen der Familien besteht.

Laut Daten des Statistischen Bundesamtes besuchten am 01. März 2012 in Deutschland 2.490.013 Kinder eine Kita, wobei 558.208 in Krippen (null bis drei Jahre) und 1.931.805 in Einrichtungen für drei- bis sechsjährige Kinder betreut wurden. Von diesen Kindern hatten insgesamt 26 Prozent einen Migrationshintergrund (17 Prozent der null- bis dreijährigen Kinder und 29 Prozent der drei- bis sechsjährigen Kinder). Zudem zeigten sich Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern. In den alten Bundesländern hatten insgesamt 31 Prozent der Kinder in den Kitas einen Migrationshintergrund (22 Prozent bei den null- bis dreijährigen Kindern und 33 Prozent bei den drei- bis sechsjährigen Kindern) und in den neuen Bundesländern (einschließlich Berlin) waren es insgesamt elf Prozent der Kinder, die einen Migrationshintergrund hatten (acht Prozent der null- bis dreijährigen Kinder und 13 Prozent bei den drei- bis sechsjährigen Kindern) (Statistisches Bundesamt, 2012). Der Migrationshintergrund wurde dabei so definiert, dass das Kind mindestens einen Elternteil hat, welcher ausländischer Herkunft ist. Die aktuelle Staatsangehörigkeit des Kindes oder der Eltern waren dabei nicht von Bedeutung. In den

4. Zu den Familien mit Migrationshintergrund zählen demnach die in einem Haushalt zusammenlebenden Eltern-Kind-Gemeinschaften mit Kindern unter 18 Jahren, „*bei denen mindestens ein Elternteil*
– *eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt,*
– *die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung erhielt*
– *oder Spätaussiedler ist, unabhängig davon, ob diese Personen zugewandert sind oder in Deutschland geboren wurden*«. (Statistisches Bundesamt, 2013, zit. nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2014, S. 14).

sogenannten neuen Bundesländern ist der Anteil an Familien mit Migrationshintergrund in den Kitas also deutlich geringer und gerade in ländlichen Gegenden ist dieser Anteil nicht selten noch niedriger. Dieses spiegelt sich auch in einigen Kapitel dieses Buches wider, die Einblicke in Einrichtungen aus ländlichen Regionen in Sachsen-Anhalt geben und auch darlegen, warum die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt dennoch oder vielleicht auch gerade deshalb von Bedeutung ist und wie diese gestaltet werden kann (siehe z. B. Kapitel Runge in diesem Band). Es ist also eine gesellschaftliche Realität, dass viele der Familien, die in Deutschland leben, in einem anderen Land aufgewachsen sind und dies macht sich bei der Arbeit mit den Kindern und Eltern in den pädagogischen Einrichtungen bemerkbar. Daher ist es für Fachkräfte wichtig, sich mit unterschiedlichen Hintergründen, bezogen auf Migrationsprozesse sowie unterschiedlichen Herkunftsregionen und -ländern, zu beschäftigen, um offen und verständnisvoll agieren zu können. Aufgrund der zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Buches aktuellen Entwicklungen hinsichtlich zunehmender internationaler Migration von geflüchteten Menschen, soll im folgenden Unterpunkt noch einmal gesondert auf die besondere Situation von Geflüchteten eingegangen werden.

Familien mit Fluchterfahrungen

Im Jahr 2014 waren weltweit gesehen etwa 51,3 Millionen Menschen auf der Flucht. Dies war die größte Anzahl, die seit dem zweiten Weltkrieg verzeichnet wurde. Viele von diesen Personen flohen innerhalb ihres Heimatlandes an einen anderen Ort (*»Binnenflucht«*). Allein für das erste Halbjahr 2014 gab es etwa 5,5 Millionen neu hinzugekommene Flüchtlinge. Die meisten von ihnen waren *»Binnenflüchtlinge«*. Etwa 1,4 Millionen der im ersten Halbjahr 2014 neu Vertriebenen überquerten internationale Grenzen (Pro Asyl, o.J., o.S.). Im Jahr 2015 stieg die Anzahl der Flüchtlinge, die nach Deutschland (und in andere europäische Länder) gekommen sind, aufgrund von massiven Kriegs- und Krisensituationen anderer Länder und Regionen, deutlich an. Bezogen auf die Situation in Deutschland wurden nach Schätzungen des Bundesinnenministeriums zur Mitte des Jahres für 2015 etwa 800.000 Flüchtlinge erwartet, die ihre Heimat vor allem aufgrund von Krieg, Verfolgung sowie aufgrund anderer sich verschärfender Bedingungen, die den Menschen keine Perspektive mehr für das Leben in ihrer Heimat boten, verlassen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015).

Unter den flüchtenden Personen waren bzw. sind auch viele Familien, deren Kinder einen Anspruch auf Teilhabe am deutschen Bildungssystem haben und die möglichst bald in dieses eingegliedert werden sollen. So informiert beispielsweise das Berliner Bezirksamt Treptow-Köpenick mit dem folgenden Textauszug:

»Seit dem 01.08.2013 besteht bereits für Kinder ab dem ersten Lebensjahr ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Auch Kinder, die sich noch im Asylverfahren befinden, deren Aufenthalt in Berlin geduldet ist oder die als Flüchtlinge anerkannt wurden, haben gemäß Sozialgesetzbuch Anspruch auf einen KiTa-Platz« (Bezirksamt Treptow-Köpenick & Zentrum für Demokratie, 2015, o.S.).

Im Folgenden soll kurz auf die Situation von Familien, die keinen juristisch legalen Aufenthaltsstatus haben, eingegangen werden. Unter diesen Status können z. B. Familien fallen, die aus einem Land geflohen sind, dessen Zustände von der Politik als nicht ausreichend gefährlich und belastend eingeschätzt wurden. Ihre Lage stellt sich deutlich komplizierter dar und ist nicht selten dadurch besonders prekär und unterstützungsbedürftig (Kößler, Mohr & Habbe, 2012). Sie haben keinen Anspruch auf Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfe), wie z. B. auf Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 ff SGB VIII oder auf einen Kita-Platz nach § 24 SGB VIII, weil für diese als Voraussetzung mindestens eine Duldung festgelegt wurde (§ 6 SGB VIII) (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration & Beirat Integration, 2012). Folglich kann das Jugendamt den Beitrag für den Besuch einer Kita nicht übernehmen oder anderweitig unterstützen, wie dies bei anerkannten Flüchtlingen möglich ist. Dennoch ergeben sich Möglichkeiten aber auch daraus entstehende Schwierigkeiten:

»Einen Kindergartenanspruch gibt es nicht. Die Kindergärten können Kinder ohne Aufenthaltsgenehmigung aber grundsätzlich aufnehmen. Ein großes Problem stellt aber die Finanzierung dar. Einige Gemeinden bieten Kindergartenplätze auch außerhalb der allgemeinen Kostenregelung, welche die Kosten nach dem Einkommen der Eltern bemisst, an. Ein Nachweis über das Einkommen wird bei illegaler Arbeit natürlich nicht erbracht werden können, sodass grundsätzlich der Höchstsatz angenommen wird« (Internationale Gesellschaft für Menschenrechte [IGFM], o.J., o.S.).

Der Anteil an Kindern mit Fluchterfahrung in den Kitas (und natürlich auch Schulen) nimmt also zur Zeit der Entstehung dieses Buches spürbar zu (siehe hierzu auch das Interview mit Andrea Butzek in diesem Band). Dies kann natürlich auch im Zusammenhang mit einer Zunahme von kultureller Vielfalt betrachtet werden. Neben den oben angeführten Aspekten, die bezogen auf kulturelle Unterschiede zu beachten sind und in den pädagogischen Alltag einbezogen werden sollten, kommen hier aber in vielen Fällen noch zusätzliche Faktoren hinzu. Diese Faktoren stellen eigentlich keine kulturellen Dimensionen dar, sind aber dennoch in diesem Zusammenhang von Relevanz. Menschen, die dramatisch belastenden und für sie ausgeweglosen Situationen ausgesetzt sind, wie z. B. durch Krieg oder Hunger und/oder Erfahrungen während der Flucht verursacht, erleben vielfach Traumatisierungen. Diese äußern sich in einer veränderten Art des Denkens, des Fühlens und des Handelns.

»Traumatisierung bedeutet, dass im Gehirn eines Menschen eine Art Notfallprogramm aktiv wird, das die Steuerung übernimmt, um den Menschen vor weiteren Verletzungen und Grenzüberschreitungen zu schützen. Die daraus entstehenden Verhaltensweisen wie erhöhte Reizbarkeit, Angst und Aggressivität sollen verhindern, erneut einer Gefahrensituation hilflos ausgeliefert zu sein. Es sind natürliche Strategien eines Menschen, dessen Leben bedroht war. Sie stellen uns aber im pädagogischen Alltag oft vor große Schwierigkeiten, denn diese unbewusst entwickelten Strategien können nicht ohne weiteres bewusst gesteuert oder verändert werden und bestehen auch dann weiter, wenn der Mensch sich in Sicherheit befindet. Sie fordern uns Pädagogen heraus, weil sie mit den üblichen erzieherischen Methoden

nicht zu beeinflussen sind oder wir uns persönlich angegriffen fühlen. Deshalb benötigen [traumatisierte] Kinder [...] besondere Bedingungen, um das Gefühl von Sicherheit wiederzuerlangen und ihr Verhalten wieder regulieren und steuern zu können» (Bialek, 2015, S. 9).

Es können sich also Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern (und Eltern) mit Fluchterfahrungen zeigen, die sich nicht aufgrund von kulturellen Unterschieden oder durch Entwicklungsunterschiede erklären lassen, sondern Folge von extremen psychologischen Belastungen sind. Als weitere familiäre Belastungsfaktoren können der Verlust der Heimat, das Zurechtfinden in einer neuen Umgebung, mögliche Zukunftsängste sowie auch Ängste vor einer Zurückführung hinzukommen. Einer aktuellen repräsentativen Studie, geleitet von den Medizinerinnen Volker Mall und Peter Henningsen von der Technischen Universität München, zufolge war die Anzahl der untersuchten syrischen Flüchtlingskinder mit posttraumatischen Belastungsstörungen recht hoch. Der Studie zufolge litten 22 Prozent der Kinder und Jugendlichen unter einer posttraumatischen Belastungsstörung sowie 16 Prozent unter einer emotionalen Störung. Zudem vermuten die Wissenschaftler, dass sich bei noch weiteren Kindern, die für die Studie untersucht wurden, eine posttraumatische Belastungsstörung entwickeln könnte (Technische Universität München [TUM], 2015). Bialek (2015) schlägt als Unterstützungsmöglichkeiten für traumatisierte Kinder in der Kita drei Aspekte vor. Zum einen das Schaffen von sicheren Orten (und Beziehungen), die dem Kind ein möglichst großes Maß an Sicherheit, Unterstützung und Vorhersehbarkeit vermitteln können. Was dabei genau zur Beruhigung dienen kann, äußert sich möglicherweise bei jedem Kind anders. Hier bedarf es des genauen Wahrnehmens und Kennenlernens des Kindes und seiner Bedürfnisse. Weiterhin sollte versucht werden, dem Kind Handlungsfähigkeiten zu ermöglichen. Da Traumatisierungen aus einem Erleben von Ohnmachtsgefühlen und Hilflosigkeit entstehen, ist es sehr wichtig, wieder Vertrauen in die eigenen Handlungen und die daraus entstehen Veränderungs- und Verbesserungsmöglichkeiten zu erlangen. Folglich ist es von Bedeutung den Kindern in der Kita Erfolgs- und Kontrollerlebnisse zu vermitteln, z. B. durch für sie zu bewältigende Erfahrungen oder Aufgaben. Als dritten Aspekt nennt Bialek das Unterstützen der Selbstwahrnehmung. Traumatisierte Kinder spüren oftmals die körpereigenen Signale (wie z. B. Gefühle oder physiologische Veränderungen) nicht und werden dann möglicherweise von einer angestauten Wut überwältigt. Es fällt ihnen also deshalb schwer die eigenen Gefühle oder Verhaltensweisen regulieren zu können, da sie diese nicht in ausreichendem Maße wahrnehmen können. Es ist daher wichtig, dass die Kinder lernen, sich selber wieder bewusst zu spüren und auf ihren Körper hören zu können, um darauf aufbauend dann auch wieder auf Fähigkeiten der Selbstregulation und auch der Konfliktlösung zurückgreifen oder diese auch neu erlernen zu können. Dies kann z. B. durch Übungen zur Körperwahrnehmung oder zur Wahrnehmung und Benennung der empfundenen Emotionen und der damit einhergehenden Veränderungen im Denken und Erleben geschehen (Bialek, 2015, S. 10f.).

Dies ist sicherlich bei traumatisierten Kindern in der Kita nur teilweise zu leisten und kann die pädagogischen Fachkräfte auch schnell an ihre Grenzen bringen, da es

ja immer mehrere Kinder gibt, denen es gilt gerecht zu werden. Und nicht nur die Kinder, sondern auch deren Eltern, haben in vielen Fällen Traumatisierungen erlebt, was sich auch in einem erschwerten Beziehungsaufbau zwischen Kita und Eltern zeigen kann. Die Kita sollte hier versuchen, den Eltern mit Verständnis für ihre schwierige Situation zu begegnen. Für eine weitergehende Bearbeitung, der durch die Traumatisierung erfahrenen Änderungen im Erleben und Verhalten, bedarf es einer besonderen psychologischen Unterstützung oder auch Therapie, die vor allem in spezialisierten Beratungsstellen oder von spezialisierten Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen geleistet werden kann. Dies gilt sowohl für die Kinder als auch für die Eltern. Es ist allerdings davon auszugehen, dass hier die Kapazitäten bei weitem nicht ausreichen und es zu Wartezeiten oder weiten Anfahrtswegen kommen kann, die den Weg dorthin erschweren oder unmöglich machen können. Es ist aber wichtig, dass in der Kita Adressen von möglichen Beratungsstellen oder Therapeuten und Therapeutinnen der Region bekannt sind sowie Informationen über Zugangswege und Abläufe vorhanden sind, die an die Eltern weitergegeben werden können (diese sollten am besten in mehreren Sprachen vorliegen). Eventuell kann es sogar möglich gemacht werden, dass Informationsveranstaltungen (im Idealfall in mehreren Sprachen) von entsprechenden Fachkräften in der Kita angeboten werden, um so die Zugangsschwellen zu solchen Angeboten für die Familien zu senken und die Informationen und Unterstützungsangebote noch direkter vermitteln zu können⁵.

4 Können (Erwerben von Handlungsmöglichkeiten)

Unter dem Begriff Können sollen konkrete Handlungsoptionen zusammengefasst werden, welche es den pädagogischen Fachkräften ermöglichen, kulturelle Vielfalt im Alltag von Krippe, Kindergarten und Hort zu berücksichtigen. Diese umfassen eine Fülle von konkreten Möglichkeiten, von denen sich viele in den Kapiteln dieses Buches wiederfinden (siehe z. B. Kapitel Kahrstedt & Fiedler sowie Kapitel Scherer in diesem Band). Zum einen lassen sich hierunter die bereits oben erwähnten mehrsprachigen Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften, wie auch alle Möglichkeiten, Länder-, Sprach- und Religionsvielfalt im Alltag (Feiern von Festen, Präsenz von mehreren Sprachen, Länderbeschreibungen) subsumieren. Zum anderen können hierunter auch Kommunikationsfähigkeiten sowie Möglichkeiten eines stützenden Umgangs mit Kindern und Eltern in besonderen Belastungssituationen (z. B. aufgrund von traumatischen Kriegs- und Migrationserfahrungen) gezählt werden, aber auch Vermittlungs- und Problemlösekompetenzen. Diese sind notwendig, um möglichen Irritationen oder Meinungsverschiedenheiten innerhalb des Teams aufgrund unterschiedlicher kultureller Überzeugungen aber auch zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern sowie zwischen Eltern untereinander professionell und lösungsorientiert begegnen zu können.

5. Denkbar sind auch Angebote, bei denen die Beratung direkt in der Kita, also in einer für die Eltern schon vertrauten Umgebung und ohne weiteren Anfahrtsaufwand stattfinden könnte; wie z. B. beim Modell der Familiensprechstunde (Gernhardt & Borke, 2015).

Weiterhin geht es beim Können aber auch darum, dass Fachkräfte in Schlüssel-situationen im pädagogischen Tagesablauf variabel reagieren und diese flexibel gestalten können, um anschlussfähig an verschiedene kulturelle Hintergründe von Familien zu sein. Es lassen sich, wie eingangs erwähnt, unterschiedliche kulturell bedingte Erziehungs- und Entwicklungspfade beschreiben, die auch mit unterschiedlichem Elternverhalten und unterschiedlichen Erwartungen an und Erfahrungen mit pädagogischen Einrichtungen einhergehen (Keller, 2011, siehe auch Kapitel Hoffmann & Borke in diesem Band). So sind es beispielsweise manche Kinder gewohnt, schon recht früh in einem eigenen Bett zu schlafen, andere teilen das Bett lange mit anderen Familienmitgliedern. Manche Kinder haben schon recht früh Kontakt mit vielen anderen Personen, andere wachsen mit sehr wenigen Bezugspersonen auf. Des Weiteren werden Kinder teilweise von ihren Eltern schon recht früh in Entscheidungen mit einbezogen und erhalten viele Auswahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, andere Kinder erleben eher einen Rahmen, der von den Erwachsenen festgelegt wird und innerhalb dessen die Bezugspersonen zum Wohle des Kindes Abläufe vorgeben und Entscheidungen treffen. Diese hier beispielhaft aufgeführten unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen und -verhaltensweisen können um viele weitere ergänzt werden (zur Vertiefung siehe z. B. Borke, Döge & Kärtner, 2011; Borke & Keller, 2014; Keller, 2011). Zusammenfassend ist es also hilfreich, wenn in den pädagogischen Einrichtungen flexible Handlungsstrategien erarbeitet werden, um auf die Hintergründe von Kindern und Eltern eingehen zu können. Konkret könnte dies so aussehen, dass z. B. manche Kinder eher im Sinne einer Unterstützung von Selbstbildungsprozessen wenig oder keine Anleitung durch die Fachkräfte bekommen, während andere Kinder (die aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes eher klare Vorschläge und Angebote gewohnt sind) Anleitungen zu bestimmten Tätigkeiten erhalten. Bezogen auf die Arbeit mit Eltern kann eine solche Handlungsflexibilität beispielsweise darin bestehen, den Kontakt und die Kommunikation mal non-direktiver und mal mit einer etwas direkteren Ansprache zu gestalten, je nach kulturellen Erfahrungen und Erwartungen der Eltern (zur Vertiefung siehe z. B. Borke, Döge & Kärtner, 2011; Borke & Keller, 2014; siehe auch Kapitel Schwentesius in diesem Band). Hierzu ist es möglicherweise erforderlich, sich mit dem Konzept der Einrichtung sowie den eigenen Vorstellungen und Überzeugungen auseinanderzusetzen, um dann zu klären, inwiefern hier ein variables Vorgehen möglich ist, was verändert und erweitert werden sollte, aber auch wo die Grenzen dessen liegen, was für pädagogisch vertretbar gehalten wird. Zudem ist es wichtig, die Hintergründe der jeweiligen Familien zu erfragen, einzuordnen, ernst zu nehmen und verstehen zu können, um darauf aufbauend Herangehensweisen und bei Bedarf Kompromissmöglichkeiten zu entwickeln (siehe Abschnitt 2 zur kultursensitiven Haltung).

Wie beim Wissen, ist es auch hier nicht möglich ein allumfassendes Können zu erwerben. Folglich geht es eher um die Bereitschaft, das eigene Können zu hinterfragen und zu erweitern. Dies kann gemeinsam im Team (siehe z. B. Kapitel Bauer & König sowie Kapitel Orth in diesem Band), aber auch durch externe Weiter- und Ausbildungen, sowie im Rahmen von Beratungsprozessen geschehen.

5 Fazit

In diesem Kapitel wurde versucht einen Rahmen zu spannen, der die unterschiedlichen Themen und Aspekte, die bezüglich der Begegnung und Berücksichtigung von kultureller Vielfalt in pädagogischen Einrichtungen relevant sind, umfasst. Dabei wurden manche ausführlicher beschrieben und andere lediglich kurz erwähnt. Sicherlich lassen sich auch noch zusätzliche und ergänzende Bereiche finden, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wurde (hier können manche der erwähnten Literaturangaben dazu dienen, sich vertiefend mit der Thematik auseinanderzusetzen).

Die unterschiedlichen Aspekte, die in diesem Kapitel dargelegt wurden, werden in den folgenden Kapiteln des Buches aufgegriffen und in ihrer praktischen Umsetzung und Relevanz dargestellt und reflektiert. Insofern soll dieser einführende Text auch als eine Orientierung und Einordnungsmöglichkeit für die in diesem Buch dargestellten Teilaspekte, bezogen auf Möglichkeiten des Umgangs mit kultureller Vielfalt, dienen.

6 Literatur

- Auernheimer, G. (2007).* Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (5., erg. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Bezirksamt Treptow-Köpenick & Zentrum für Demokratie (2015).* Häufig gestellte Fragen zu den Gemeinschafts- und Notunterkünften für Asylbegehrende und geflüchtete Menschen. Zugriff am 19.09.2015 unter <https://www.berlin.de/ba-treptow-koepenick/ueber-den-bezirk/refugees-welcome/artikel.173505.php>
- Bialek, J. (2015).* Hilfe für traumatisierte Flüchtlingskinder in der KiTa. *Meine KiTa*, Ausgabe 2/15, S. 9-11.
- Borke, J., Brouer, A., Bruns, H., Döge, P., Hamilton-Kohn, B., Harting, V., Kärtner, J., Kleemiß, H. & Pypiec, K. (2013).* Kultursensitive Krippenpädagogik – Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Borke, J., Döge, P. & Kärtner, J. (2011).* Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. *WiFF Expertise*, Band 16. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- Borke, J. & Keller, H. (2014).* Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015).* Prognoseschreiben zur Zahl der im Verteilsystem EASY registrierten Personen nach § 44 Abs. 2 AsylVfG. Zugriff am 03.10.2015 unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/DasBAMF/2015-08-20-prognoseschreiben-asylantraege.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014).* Familien mit Migrationshintergrund. Lebenssituation, Erwerbstätigkeit und Vereinbarkeit von Familie und Beruf. 2.. aktualisierte und überarb. Auflage. Zugriff am 25.09.2015

- unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familien-mit-Migrationshintergrund,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Derman-Sparks, L. (2008).* Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 239-248). Freiburg: Herder.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration & Beirat Integration (2012).* Flüchtlinge und Menschen ohne Aufenthaltsstatus – Handlungsempfehlungen des Beirats der Integrationsbeauftragten. Zugriff am 20.09.2015 unter http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-09-28-beschluss-beirat.pdf?__blob=publicationFile
- Gernhardt, A. & Borke, J. (2015).* Die Familiensprechstunde: Ein Beratungskonzept für die KiTa. In H. Engelhardt (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Familienzentrum – Voraussetzungen, Strukturen, Konzepte und Praxisbeispiele* (S. 153-159). Freiburg: Herder.
- Internationale Gesellschaft für Menschenrechte (IGFM) (o.J.).* Illegal in Deutschland – Hilfestellungen und Antworten. Zugriff am 20.09.2015 unter <http://www.igfm.de/menschenrechte/hilfe-fuer-den-notfall/illegal-in-deutschland/>
- Keller, H. (2007).* *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, H. (2011).* *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Heidelberg: Springer.
- Kößler, M., Mohr, T. & Habbe, H. (2012).* *Aufenthaltsrechtliche Illegalität – Beratungshandbuch 2013* (3., aktualisierte und vollst. überarb. Aufl.), herausgegeben vom Deutschen Caritasverband e.V. und vom Deutschen Roten Kreuz e.V. Zugriff am 20.09.2015 unter <https://www.drk-wb.de/download-na.php?dokid=19382>
- Largo, R. H. (2006).* *Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht* (13. Aufl.). München: Piper.
- Mecheril, P. (2004).* *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Pro Asyl (o.J.).* *Zahlen und Fakten 2014*. Zugriff am 03.10.2015 unter <http://www.proasyl.de/de/themen/zahlen-und-fakten/>
- Resag, J. (2012).* *Zeitpfad, Die Geschichte unseren Universums und unseres Planeten*. Heidelberg: Springer.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010).* *Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderung in Mannheim und Heidelberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm »Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder« der Baden-Württemberg Stiftung*. Zugriff am 30.09.2015 unter http://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/EVAS_Abschlussbericht_mit-Anhang_und_Vorspann_und_Danksagung_21-04-2010.pdf

- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011).* Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache – Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Zugriff am 30.09.2015 unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_12__RothweilerRuberg_Internet.pdf
- Schröder, L. & Keller, H. (2012).* Alltagsbasiert Sprachförderung. nifbe-Themenheft Nr. 6. Zugriff am 30.09.2015 unter http://nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Alltagsbasierte_Sprachbildung_online.pdf
- Statistisches Bundesamt (2012).* Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012. Zugriff am 22.09.2015 unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2012/kindertagesbetreuung/begleitmaterial_PDF.pdf?__blob=publicationFile
- Technische Universität München (TUM) (2015).* Studie in Erstaufnahmeeinrichtung: viele Kinder mit Belastungsstörungen. Zugriff am 19.09.2015 unter <https://www.tum.de/die-tum/aktuelles/pressemitteilungen/kurz/article/32590/>
- Wagner, P. (Hrsg.) (2008).* Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.

Mit Eltern kulturelle Vielfalt (er)leben – Herausforderungen einer kultursensitiven Zusammenarbeit

Anja Schwentesius

1 Einleitung

Eine intensive Kooperation zwischen Fachkräften in Kitas und den Eltern, mit dem Ziel einer bestmöglichen Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder, wird sowohl in wissenschaftlichen Diskursen postuliert als auch durch die Bildungspläne unter dem Stichwort der *Erziehungspartnerschaft* als wichtige Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte beschrieben (Kalicki, 2010).

Darüber hinaus wird in vielen Beiträgen des Bandes deutlich, welche Bereicherung eine Beteiligung der Eltern für den Alltag einer Kita bedeutet. Insbesondere wird ersichtlich, dass sich dadurch gute Möglichkeiten bieten, um den Kindern interkulturelle Erfahrungen unmittelbar zu ermöglichen (siehe Kapitel Schnabel & Altus sowie Kapitel Schneider in diesem Band).

Auf der Ebene der Eltern kann ihr Einbezug in die Aktivitäten der Kita zu einer Intensivierung der Zusammenarbeit führen, da sie dadurch Anerkennung und Wertschätzung durch die Fachkräfte erfahren und sich (mit ihrer Kultur) willkommen fühlen. Allerdings stellt die Zusammenarbeit mit Eltern aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten die Pädagogen und Pädagoginnen in den Einrichtungen oft auch vor entscheidende Herausforderungen. Sie beziehen sich zum Beispiel auf Verständigungsschwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher Sprachen oder Kommunikations- und Gesprächskulturen sowie auf differente Erziehungs- und Sozialisationsvorstellungen und verschiedene Erwartungen an die Arbeitsweise in der Kita.

Das folgende Kapitel liefert einen Überblick über die unterschiedlichen Herausforderungen, die sich aus einer kultursensitiven Zusammenarbeit mit Eltern ergeben können, und zeigt Handlungsmöglichkeiten auf, wie ihnen begegnet werden kann. Diese werden zum Teil in den einzelnen Kapiteln des Bandes aufgegriffen und insofern vertieft, als das aufgezeigt wird, wie ein Transfer in die konkrete Praxis aussehen kann und welche Erfahrungen die pädagogischen Fachkräfte damit gemacht haben.

2 Herausforderungen einer kultursensitiven Elternarbeit

Wie in vielen Beiträgen des Bandes verdeutlicht, aber auch in der Literatur immer wieder hervorgehoben wird, kann mit Blick auf Eltern (mit Migrationshintergrund) nicht von einer homogenen Gruppe ausgegangen werden (Borke & Keller, 2014; Viernickel, Völkel & Focali, 2009). Es gibt zum Beispiel nicht *die* Eltern aus der Türkei, aus Deutschland oder aus China. Vielmehr können Eltern, auch wenn sie

aus demselben Land kommen, in verschiedenen kulturellen Kontexten aufgewachsen sein und möglicherweise ganz unterschiedliche Erfahrungen und Hintergründe mitbringen, beispielsweise Fluchterfahrungen oder Traumatisierungen (siehe Kapitel Borke sowie das Interview mit Andrea Butzek in diesem Band), aber auch unterschiedliche Religionen, Bräuche oder einen unterschiedlichen rechtlichen Status. Im Ergebnis reichen für eine adäquate Zusammenarbeit mit Eltern allgemeine Angaben oder Zuschreibungen über Erziehungsvorstellungen, bezogen auf ein bestimmtes Land, nicht aus. Vielmehr bedarf es weitreichender Informationen über ihre Familiengeschichte und -kultur, was einen intensiven Austausch sowie eine ausgeprägte Kooperation erfordert. Die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern gestaltet sich aber nicht immer einfach. Das kann unterschiedliche Hintergründe haben, die jeweils für den spezifischen Einzelfall eruiert werden müssen.

Dennoch bietet eine kultursensitive Perspektive eine Orientierung beim Umgang mit Eltern unterschiedlicher kultureller Erfahrungsräume. In jener, vor allem auf den Arbeiten von Heidi Keller und ihrer Arbeitsgruppe basierenden Denkrichtung (Keller, 2007, 2011, 2013) werden Kulturunterschiede anhand von Kontextbedingungen, in denen Menschen leben bzw. aufgewachsen sind, beschrieben. Hieraus ergeben sich unterschiedliche kulturelle Modelle, durch die variierende Entwicklungspfade dargestellt werden können. Ein Spektrum der Möglichkeiten kann dabei durch zwei prototypische Ausprägungen aufgezeigt werden: Autonomieorientierung und Verbundenheitsorientierung, wobei es prinzipiell unendlich viele Misch- und Kombinationstypen dazwischen gibt (Borke & Keller, 2014 sowie Kapitel Hoffmann & Borke in diesem Band). Aus den kulturellen Modellen ergeben sich unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich der Zusammenarbeit und der Kommunikation mit den pädagogischen Fachkräften, die bei fehlender Thematisierung bzw. Erkundung die Zusammenarbeit der beiden Akteure erschweren und sich somit kontraproduktiv auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder auswirken können. So sind autonomie- und verbundenheitsorientierte Kontexte, aber auch die verschiedenen Kombinationen, unter anderem durch unterschiedliche *Kommunikations- und Gesprächskulturen* gekennzeichnet (Borke, Döge & Kärtner, 2011). Daraus resultieren verschiedene elterliche Erwartungen und Vorstellungen an die Kooperation und Kommunikation mit den Fachkräften aus der Kita. Menschen aus einem autonomieorientierten Kontext sind eher eine partnerschaftliche Kommunikation auf Augenhöhe gewöhnt, wie sie auch von den Bildungsplänen für eine adäquate Erziehungspartnerschaft beschrieben werden. Eltern aus diesen Kontexten kommunizieren meist direkt, klar und zielorientiert, da für sie eigene Meinungsäußerungen und gleichberechtigte Aushandlungen zentral sind (ebd.).

Als schwierig kann sich eine autonomieorientiert geprägte Gesprächsgestaltung bei Eltern, die in verbundenheitsorientierten Kontexten sozialisiert wurden, gestalten. In jenen Umgebungen kommen sozialen Hierarchien und Strukturen eine große Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang ist es aufgrund von Erfahrungen mit eher hierarchischen Beziehungsgestaltungen auch möglich, dass sich Eltern bei der Kommunikation mit den pädagogischen Fachkräften eher zurückziehen und von sich aus scheinbar kein eigenes Interesse an einem Austausch zeigen. Weiterhin können

Eltern eventuell bei Gesprächen kurz angebunden und zurückhaltend sein und/oder bei Fragen allem zustimmen. Hintergrund kann ein kulturell geprägtes Verständnis der Institution Kita und deren Mitarbeiter/innen als Autorität sein, bei der es nicht üblich und gewünscht ist, dass Nachfragen oder Kritik offen geäußert werden. Es ist denkbar, dass in den Familien die Vorstellung einer klaren Trennung der Zuständigkeit vorliegt, bei der die Eltern zu Hause und die Fachkräfte in der Einrichtung für die Begleitung der Kinder zuständig sind (ebd.). Jene auf dem Konzept von wenig Austausch beruhende Vorstellung führt bei den Eltern dazu, dass sie meist eher zurückhaltend auftreten. Das darf folglich nicht als Desinteresse oder als ein Fehlen von Motivation gedeutet werden.

Entsprechend der Vorstellungen über pädagogische Fachkräfte als Experten und Expertinnen für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse in der Kita sowie hinsichtlich einer klaren Trennung zwischen Elternhaus und Kita kann bei diesen Eltern eine partnerschaftliche und direkte Kommunikationsstruktur als irritierend und unangemessen wahrgenommen werden, insbesondere wenn Themen angesprochen werden, die möglicherweise als konflikthaft und unangenehm erlebt werden (ebd.). Im Sinne der Bildung und Entwicklung der Kinder sollten jene Themen dennoch angesprochen werden, die Gesprächskultur sollte sich dabei aber möglicherweise eher indirekt gestalten, um so an Erfahrungen und Konzepte der Eltern anschließen zu können. Gleichwohl könnten Eltern aus diesen kulturellen Kontexten auch bei einer für sie gewohnten Kommunikationsgestaltung eher ausweichend reagieren und sich weniger mitteilen (z. B. um das Gesicht zu wahren oder nicht beschämt zu werden). Wichtig ist es, nicht mit Frustration und Resignation zu reagieren, sondern es als eine erfahrungsbasierte Reaktion wahrzunehmen, der mit einer emphatischen und offenen Haltung begegnet werden sollte.

Neben den aufgeführten unterschiedlichen kulturbedingten Gesprächs- und Kommunikationserfahrungen gibt es eine Reihe weiterer Herausforderungen, die in der Zusammenarbeit mit Eltern allgemein bestehen, aber durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe noch einmal verstärkt werden können.

Wie bereits deutlich wurde, führen unterschiedliche kulturelle Kontexte möglicherweise auch zu unterschiedlichen Erwartungen an die Bildung und Entwicklung der Kinder (Borke & Keller, 2014). Diese differenten Vorstellungen verdeutlichen sich unter anderem in unterschiedlichen *Erziehungs-* und *Sozialisationszielen*. Mit Blick auf die dargestellten Prototypen der Autonomie- und der Verbundenheitsorientierung sind hier die Förderung von Individualität sowie die Unterstützung von Wünschen und Vorlieben der Kinder und einer möglichst frühen Unabhängigkeit, beispielsweise beim Schlafen und Spielen für eher autonomieorientierte Eltern zu nennen. Im Unterschied dazu legen Eltern aus eher verbundenheitsorientierten Kontexten vergleichsweise mehr Wert auf die Verinnerlichung und Wahrnehmung von sozialen Konventionen und moralischen Standards und die Eingliederung in die soziale Gemeinschaft (Keller, 2007; siehe auch Kapitel Hoffmann & Borke in diesem Band). Es können hier also recht unterschiedliche Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften in der Kita aufeinandertreffen.

Gleichsam können auch unterschiedliche Umgangs- und Interaktionsformen mit dem Kind in Familie und Einrichtung vorliegen. Sie basieren auf unterschiedlichen *Familienkulturen* und *Bildern vom Kind* und damit zusammenhängend auf den dargestellten unterschiedlichen Erziehungs- und Sozialisationszielen.

Dies stellt aber nicht nur eine Herausforderung für die Kommunikation und Abstimmung mit den Eltern dar. Vielmehr beeinflussen die unterschiedlichen Werte, Normen und Rituale in den Familien auch das Verhalten der Kinder in der Kita. Durch die unterschiedlichen kulturellen Konzepte können letztendlich auch Probleme für die Kinder bei der Eingewöhnung in den Alltag der Kita entstehen, da es sich hier um ein für sie fremdes pädagogisches Konzept handeln kann, in das sie sich erst einleben müssen. Das ist auch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass Familien ihre Umgangsweisen durch den Besuch des Kindes in der Kita nicht (grundlegend) ändern werden. Vielmehr muss sich das Kind zu Hause und in der Kita jeweils an andere Kontexte anpassen. Jenes ist umso schwieriger, je unterschiedlicher die beiden Settings sind (Wagner, 2013).

Als weitere Herausforderung kommen Eltern mit ganz *unterschiedlichen Erwartungen an die Bildung und Erziehung ihrer Kinder in die Kita*. Wie bereits aufgezeigt, beziehen sich diese auf die Erziehungs- und Sozialisationsziele der Kinder und können zum Beispiel mehr auf Bildung (siehe Kapitel Schmezko in diesem Band) und Schulvorbereitung zielen oder auch die Vermittlung von Werten und Normen wie Gemeinschaftsfähigkeit, Befolgung von Vorgaben und Regeln oder Respekt vor Erwachsenen präferieren (Borke & Keller, 2014). Damit einher gehen unterschiedliche Erwartungen an das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte, welche zum Teil konträr zu den eigenen Vorstellungen einer angemessenen Handlungspraxis der Pädagogen und Pädagoginnen sein können. Darüber hinaus können Eltern auch mit Erwartungen an die Erzieher/innen herantreten, die diese vor dem Hintergrund der Verantwortung für das Wohl und den Schutz des Kindes bzw. aller Kinder nicht erfüllen und/oder die fremd und irritierend für die Erzieher/innen wirken können und vor dem Hintergrund der Philosophie der Einrichtung bzw. der eigenen Einstellungen nicht zu realisieren sind, wie z. B. bestimmte Frauen- und Männerbilder oder bestimmte autoritäre Erziehungsmethoden. Hier bedarf es einer Klärung mit den Eltern, bei der sowohl eine Haltung des interessierten Verstehen-Wollens der kulturellen Konzepte der Eltern als auch eine klare Positionierung und Erklärung der Vorgehensweise in der Einrichtung im Mittelpunkt stehen sollten. Eine weitere Herausforderung in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund können *unterschiedliche Sprachen* bzw. *fehlende Kenntnisse der jeweils anderen Sprache* sein, was eine verbale Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern erschweren bzw. unmöglich machen kann. Besonders problematisch kann sich dieser Umstand in Notfallsituationen gestalten, in denen schnell mit den Eltern kommuniziert werden müsste, ein Telefonat beispielsweise aber dann nicht möglich ist (siehe auch das Interview mit Andrea Butzek in diesem Band).

3 Anforderungen an (kultursensitive) Elternarbeit

Grundvoraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen stellt die Entwicklung und Etablierung von gegenseitigem Vertrauen als Basis für ein intensiveres Kennenlernen und für die Zusammenarbeit dar.

Wertschätzende und reflexive Haltung und Entwicklung von gegenseitigem Vertrauen

Entscheidend dafür ist eine wertschätzende und reflexive Haltung der pädagogischen Fachkräfte. Dabei geht es zum einen darum, die eigenen Sozialisationserfahrungen, Normen und Werte selbstkritisch zu hinterfragen und jene nicht als die einzig richtigen anzunehmen und zu realisieren. Vielmehr sollten pädagogische Fachkräfte die Einstellungen und Ansichten der Eltern erfragen und sich damit auseinandersetzen und sie nicht ungefragt voraussetzen oder gar von vornherein ablehnen. Zentral ist, diese zu verstehen, zu berücksichtigen und einen gemeinsamen Konsens zu finden. Auch bei irritierenden Vorstellungen gilt es, ihnen wertschätzend gegenüber zu stehen. Hilfreich ist es hierbei, sich reflexiv mit dem Ursprung der eigenen Einstellungen zu konfrontieren und ausgehend davon zu überlegen, warum man auf bestimmte Vorstellungen beharrt und andere kategorisch ablehnt (Borke & Keller, 2014; Keller, 2013; Viernickel, Völkel & Focali, 2009). Wichtig ist es, den Eltern zu vermitteln, dass ihre Werte, Normen und Einstellungen ernst genommen und wertgeschätzt werden und möglichst im Kita-Alltag Berücksichtigung finden. Letztendlich hängt vieles von der Haltung der pädagogischen Fachkraft ab: nimmt man die Berücksichtigung der (kulturbedingten) Erwartungen, Vorstellungen und Sprachen der Eltern als Belastung wahr oder versteht man vielfältige Normen, Regeln, Rituale, Lebensweisen und Kommunikationsformen als Bereicherung des Kita-Alltags.

Eine besondere Situation ergibt sich allerdings, wenn der Verdacht auf Kindeswohlgefährdung vorliegt (siehe Kapitel Borke in diesem Band). Hier müssen pädagogische Fachkräfte entsprechend handeln und das Jugendamt informieren bzw. hinzuziehen. Wenn sich die kindeswohlgefährdenden Umgangsweisen durch unterschiedliche Erziehungsstrategien, die in einem bestimmten kulturellen Kontext als angemessenes Elternverhalten gelernt wurden, erklären, sollte zudem ein Austausch mit den Eltern über diese angestrebt werden. Neben dem Verstehen der unterschiedlichen Handlungen der Eltern können ihnen dabei die administrativen Vorgaben, Erziehungsgrundsätze und gängigen Vorstellungen über Erziehung und das Aufwachsen der Kinder nahegebracht werden. Des Weiteren kann durch das Nachfragen und Erklären ein Interesse für die familiären Strategien, die in dem jeweiligen Heimatkontext als gut und angemessen er- und gelebt wurden, signalisiert und somit eine reine Abwertung und Anklage umgangen werden.

Adäquate Kommunikationsgestaltung

Wie aufgeführt, bedingen unterschiedliche kulturelle Kontexte differente Erwartungen an die Gestaltung der Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern. Ausgehend vom Modell der Prototypen der Autonomie- und Verbun-

denheitsorientierung können daraus unterschiedliche Irritations-, Missverständnis- oder Konfliktpotenziale und somit auch Frustration auf beiden Seiten entstehen. Um diese möglichst gering zu halten, sollten Erzieher/innen ihre Kommunikation mit den Eltern situations- und kontextabhängig gestalten. So sind Eltern aus autonomieorientierten Kontexten die in den Bildungsplänen geforderte partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Fachkräften der Kita sowie einen direkten und zielorientierten Kommunikationsstil meist gewöhnt und finden sich hier mit ihren Wünschen und Gewohnheiten oft wieder. Entsprechend den Vorstellungen einer in den Bildungsplänen postulierten *Erziehungspartnerschaft* sind für Eltern aus diesen Kontexten die eigene Meinungsäußerung und gleichberechtigte Aushandlung zentral, weshalb Fachkräfte den Kontakt hier dialoghaft gestalten sollten (Borke & Keller, 2014).

Anders kann sich das für Eltern aus eher verbundenheitsorientierten Kontexten verhalten, in denen Macht- und Autoritätsstrukturen eine größere Rolle spielen. Wie bereits aufgeführt, kann es sein, dass Eltern aus diesen Kontexten pädagogische Einrichtungen und deren Mitarbeiter/innen als Autorität ansehen und sich möglicherweise eher zurückziehen. Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es hier, den Eltern zunächst zu verdeutlichen, dass Nachfragen, Kommentare und Meinungsäußerungen ihrerseits erwünscht und für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder von großer Bedeutung sein können. Die Fragen und Probleme sollten allgemein eher indirekt angesprochen werden, da es als unangenehm angesehen werden kann, wenn persönliche Themen direkt angegangen werden. Aufgrund der in verbundenheitsorientierten Kontexten üblichen Hierarchisierung von Sozialstrukturen, sollten die pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Eltern als Experte und Expertin auftreten, eine Bevormundung aber dabei vermeiden (ebd.).

Allgemein sollten ggf. vorliegende unterschiedliche Erwartungen an die Einrichtung und die Kommunikation thematisiert werden, um Missverständnisse zu reduzieren. Die Sichtweisen der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte sollten in einer Atmosphäre ohne Wertung thematisiert werden. Gerade bei Eltern, die ihre Kultur als abweichend von der Mehrheit wahrnehmen, können durch eine abwertende Haltung Ängste entstehen bzw. Gefühle dahingehend verstärkt werden, nicht verstanden oder abgelehnt zu werden. Vor allem wenn sich Familien in einem Zwiespalt zwischen gewohnten Konzepten und einer Anpassung an fremde Umgangsweisen befinden, bedarf es einer ressourcenorientierten und wertschätzenden Grundhaltung, die eine Be- und Verurteilung vermeidet (Viernickel, Völkel & Focali, 2009).

Um Schwierigkeiten und Frustrationen auf Seiten der Eltern und der Erzieher/innen zu reduzieren bzw. im besten Fall zu vermeiden, kann es hilfreich sein, sich als Team mit der Art der Kommunikationsgestaltung beim Kontakt mit Eltern auseinanderzusetzen und gemeinsam Strategien für einen Umgang mit unterschiedlichen kommunikativen Erwartungen von Eltern zu entwickeln. Es geht darum, Möglichkeiten zu finden, mit denen sich sowohl die Eltern verstanden und angenommen als auch die Pädagogen und Pädagoginnen wohlfühlen können (Borke, Döge & Kärtner, 2011).

Frage-/Aufnahmebögen

Aufnahmebögen bieten eine erste Möglichkeit, das Kind und seine Familie sowie die jeweiligen Vorlieben, Werte und Normen kennenzulernen. Sie stellen also eine wichtige Grundlage dafür dar, um adäquat auf Familien und Kinder eingehen zu können (siehe Kapitel Scherer in diesem Band). Darüber hinaus erfahren die Familien über die Aufnahmebögen eine Wertschätzung für ihre Lebensformen und (kulturellen) Kontexte, indem ihnen durch die Fragen Interesse für die jeweiligen Ansichten und Vorstellungen vermittelt wird.

Mit Blick auf unterschiedliche (kulturelle) Kontexte reichen dabei keine allgemeinen Angaben z. B. über Erziehungsvorstellungen in der Türkei aus. Familien mit Migrationshintergrund stellen, wie oben ausgeführt, eine heterogene Gruppe mit ganz differenzierten Erfahrungen und Hintergründen dar und auch deutsche Familien ohne Migrationshintergrund können in recht unterschiedlichen Kontexten aufgewachsen sein. Aus diesem Grund sind hier immer ganz individuelle Erhebungen notwendig. Wichtige Informationen in diesem Zusammenhang sind neben der Herkunft (Land, Sprache, Region etc.) z. B. Rahmendaten der Familie (Beruf, Geschwister, enge Familienangehörige etc.) und das soziale Umfeld, in dem die Familie lebt und aufgewachsen ist (Stadtteil, Wohnverhältnisse, Spielplätze, Angebote für Familien, Geschäfte etc.) (Borke, Brouer et al., 2013; Winner & Erndt-Doll, 2009).

Darüber hinaus sollten mit den Aufnahmebögen Informationen über das Kind eingeholt werden, die es ermöglichen, bestmöglich an die Erfahrungen der Kinder anzuschließen. Mögliche Fragen sind hier:

- Welche Beziehungen und Kontakte hat Ihr Kind zu anderen Kindern?
- Wie viele und welche Bezugspersonen hat Ihr Kind?
- Wurde Ihr Kind bisher von anderen Personen betreut?
- Welche Regeln und Rituale kennt Ihr Kind von zu Hause?

Des Weiteren sollten mit den Aufnahmebögen Informationen zu den Erziehungs- und Sozialisationstheorien der Eltern erhoben werden, wie zum Beispiel:

- wichtige Erziehungsziele
- Erwartungen an die pädagogische Betreuung in der Kita
- wichtige Punkte für die Erziehung in Bezug auf die Herkunftskultur und Religion
- wichtige Regeln, die beachtet werden sollten

Auch können in den Bögen Informationen zu den Wünschen und Erwartungen erfragt werden, die Eltern an die Zusammenarbeit mit der Kita haben. So zum Beispiel Fragen, an welchen Angeboten die Eltern teilnehmen würden (ebd.). Um möglichst alle nötigen Informationen zu erhalten, kann der Frage-/Aufnahmebogen durchaus etwas länger ausfallen. Hier bietet es sich an, diesen nicht beim ersten Gespräch vollständig zu besprechen. Vielmehr können in einem ersten Austausch die wichtigsten Fragen thematisiert werden und alle weiteren in folgenden Gesprächen mit den Eltern durch die/den Bezugserzieher/in aufgegriffen werden. Wenn diese Informationen vorliegen, sollte sich das Team darüber austauschen und zusammentragen, welches Wissen bei den pädagogischen Fachkräften zu den jeweiligen Bereichen vorhanden ist und inwie-

fern ein Bedarf der Wissenserweiterung auf den jeweiligen Gebieten besteht und ggf. sollte über Möglichkeiten der Erweiterung dieses Wissens gesprochen werden.

Merkblätter in mehreren Sprachen und Nutzung von Dolmetscher/innen

Da die Eltern beim ersten Austausch mit den Erzieher/innen oder der Leitung möglicherweise nicht alle Informationen erinnern können bzw. um eine möglicherweise abschreckende Überflutung mit Informationen zu vermeiden, können in der Kita Merkblätter erstellt werden, die alles wichtige noch einmal zusammenfassen, wie z. B. die Grundphilosophie der Einrichtung, die wichtigsten Schritte der Eingewöhnung, die Sachen, die Kinder in der Kita benötigen. Um möglichst für alle Eltern den Zugang zu diesen Informationen zu ermöglichen, sollten diese Merkblätter in alle Sprachen, die in der Kita gesprochen werden bzw. die zu erwarten sind, übersetzt werden. Dies sollte nach Möglichkeit durch eine/n professionelle/n Übersetzer/in erfolgen. Ist es allerdings nicht möglich, können auch Eltern, die die entsprechende Sprache sprechen, um Hilfe gebeten werden (siehe Kapitel Bauer & König sowie das Interview mit Andrea Butzek in diesem Band). Neben den Informationen bringen solche übersetzten Merkblätter Eltern mit noch fehlenden Deutschkenntnissen eine Wertschätzung und Anerkennung durch die Nutzung ihrer Muttersprache entgegen und können das Gefühl des Willkommenseins fördern. Da Sprache eine entscheidende Voraussetzung für Partizipation und Teilhabe darstellt, sollten die unterschiedlichen Sprachen auch bei Elternabenden, Informationsveranstaltungen etc. beachtet und bei Bedarf Dolmetscher/innen arrangiert werden. Gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Zunahme geflüchteter Menschen gibt es in vielen Gemeinden spezielle Dienste, für Menschen mit Migrationshintergrund, wie zum Beispiel Dolmetscher/innen oder freiwilligen Dienste. Eine Kooperation mit diesen Initiativen, Fachdiensten, Familienpaten und vielen mehr kann bei der Arbeit mit unterschiedlichen (kulturellen) Hintergründen helfen. Darüber hinaus kann aber auch auf die Unterstützung von Eltern oder anderen Personen aus der Gemeinde gesetzt werden (siehe Kapitel Kahrstedt & Fiedler sowie Kapitel Schmezko in diesem Band). Auf jene kann bei Verständigungsproblemen zurückgegriffen werden. Darüber hinaus können sie auch einen Einblick in fremde Kulturen bieten und über ihre Bräuche, Rituale, Werte, Normen und Hintergründe informieren. Allgemein sollte beim Einbezug von anderen Personen darauf geachtet werden, dass sie nicht überfordert werden. Auch wenn Eltern die Bereitschaft für Unterstützung bei Übersetzungen anbieten, sollte sich die Inanspruchnahme in Grenzen halten. Besonders problematisch kann sich das darstellen, wenn Kinder die Rolle der Übersetzerin oder des Übersetzers übernehmen. Neben der ggf. entstehenden Überforderung liegt hier zusätzlich eine Umkehr der Rollen zwischen Eltern und Kindern vor, die auf beiden Seiten möglicherweise zu Irritation und Stress führen kann.

Symbolisierung/Visualisierung (Fotos, Bilder, Filme)

Eine Darstellung des Alltags anhand von Visualisierungen und Symbolisierungen bietet insbesondere für Familien, für die die deutsche Sprache noch neu ist, eine

Möglichkeit, den Alltag der Kita transparent darzustellen. Aber auch andere Eltern erhalten durch Fotos und kleine Filme einen tieferen Einblick in den Alltag der Kita. Des Weiteren können Regeln, Rituale und vieles mehr für Eltern und Kinder verständlich dargestellt werden. Bei der Erstellung dieser Informationsmaterialien sollten Kinder aktiv mit einbezogen werden. So kann gemeinsam mit ihnen über die Gestaltungsformen diskutiert und im Anschluss durch Basteln, Fotografieren etc. umgesetzt werden.

Räume für Austausch

Die Kita als Raum, in dem Kinder oftmals die meiste Zeit des Tages verbringen, kann auch für Eltern ein wichtiger Ort für einen Austausch darstellen. Hier können sie zum Beispiel mit anderen Eltern über ihre Sorgen und Ängste sprechen oder diese an ihren Erfahrungen teilhaben lassen, Informationen austauschen oder gemeinsam Lösungen entwickeln. Gerade für Eltern aus verbundenheitsorientierten Kontexten können solche niedrigschwelligen Angebote Möglichkeiten darstellen, im Rahmen einer Gemeinschaft über ihre Ängste und Sorgen zu sprechen. Darüber hinaus bilden solche Begegnungsräume eine Plattform für Eltern mit gleichem sprachlichem und kulturellem Hintergrund, die Anknüpfungspunkte bieten und ggf. das Gefühl des Alleinseins in einer für sie fremden Kultur mindern. Ein solcher Raum des Austausches kann beispielsweise in Form eines Elterncafés angeboten werden (siehe Abschnitt 4).

4 Konkrete Formen der Zusammenarbeit

Tür- und Angelgespräche

Den Ausgangspunkt für Tür- und Angelgespräche können Fragen oder Anliegen von Eltern oder auch von Fachkräften sein. Dabei sollte sich die Gesprächs- und Kommunikationsgestaltung an den (kulturbedingten) Gewohnheiten orientieren – ausbleibende Nachfragen sind nicht als Desinteresse zu betrachten, vielmehr können sie Ausdruck bestimmter kultureller Kontexte sein (siehe Abschnitt 2). Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es hier, sich direkt bei den Eltern nach einem Anliegen oder nach Fragen zu erkundigen und ihnen kontinuierlich zu vermitteln, dass Nachfragen und aktive Beteiligung ihrerseits erwünscht und mit Blick auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder von großer Bedeutung sind.

Entwicklungsgespräche

Das Führen von Entwicklungsgesprächen mit den Eltern stellt einen wichtigen Bestandteil für die bestmögliche Unterstützung der Bildungs- und Lernbiografie der Kinder dar. Allerdings kann der Austausch zwischen Erzieher/innen und Eltern über das Kind und seine Entwicklungsschritte für verbundenheitsorientierte Eltern fremd wirken, da bisher keine Erfahrungen damit gemacht wurden. Aus diesem Grund sollte es zunächst darum gehen, den Eltern zu erklären, dass Entwicklungsgespräche zum Wohle des Kindes geführt werden und einen festen Bestandteil der Zusammenarbeit

mit den Eltern darstellen. Auch während des Gesprächs kann eine nicht auf Desinteresse gründende (starke) Zurückhaltung auf Seiten der Eltern vorliegen. Hier geht es darum, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass die Eltern es ggf. nicht gewohnt sind, in Bezug auf den Kita-Alltag nach ihrer Meinung gefragt zu werden und sie zu ermutigen, sich aktiv am Kita-Alltag zu beteiligen und ihnen zu erklären, dass ihre Meinung für die Gestaltung des Alltags sehr wichtig ist und gerne berücksichtigt wird.

Elternabende

Elternabende bilden einen wichtigen Bestandteil der Zusammenarbeit mit den an der Bildung und Entwicklung der Kinder beteiligten Akteuren. Diese sollten so gestaltet werden, dass sie allen Interessierten einen Zugang ermöglichen und für alle verständlich sind. Damit Elternabende nicht bereits an Schwierigkeiten der sprachlichen Verständigung scheitern bzw. dadurch erschwert werden, sollten diese ggf. durch eine/n Dolmetscher/in unterstützt werden. Bereichernd wirkt darüber hinaus auch der Einsatz von Fotos oder Filmen aus dem Alltag der Kita, welche die besprochen Themen oder Anliegen verdeutlichen und für die Eltern besser nachvollziehbar gestalten können.

Elterncafé

Das Anliegen von Elterncafés ist die Schaffung einer Möglichkeit des Austausches für Eltern, der im Alltag aufgrund der unterschiedlichen Bring- und Abholzeiten oft nicht stattfindet. Sie stellen ein niedrigschwelliges Angebot dar und können dadurch insbesondere auch die Teilnahme von Eltern, die eine eher hierarchische Beziehungsgestaltung gewohnt sind, fördern. Hier haben Eltern die Möglichkeit, sich über ihre Ängste und Sorgen, (kulturelle) Erfahrungen und anderes auszutauschen oder auch einfach nur in einer entspannten Runde über Alltägliches zu reden. Darüber hinaus bieten Elterncafés auch die Möglichkeit, eine Elterngruppe anzusprechen. Menschen mit gleichen Erfahrungen, Einstellungen sowie Werten und Meinungen können im Unterschied zur vorliegenden Differenzenerfahrung in Bezug auf die dominierende Aufenthaltskultur Anknüpfungspunkte an die eigene Herkunftskultur finden. Möglichkeiten sind hier zum Beispiel die Etablierung eines monatlichen Frühstücks für Frauen oder eines Treffens für Menschen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrungen etc.; aber natürlich auch Begegnungen der unterschiedlichen Gruppen, die zum gegenseitigen Kennenlernen und zum Abbau möglicher Vorurteile beitragen können. Wenn es von den Eltern gewünscht ist, könnten im Rahmen dieses Settings auch thematische Punkte besprochen werden. Die Erzieher/innen sollten hier ihre Unterstützung bei der Beschaffung von ggf. nötigen Referenten und Referentinnen oder Materialien anbieten.

Hausbesuche

Hausbesuche sind als Ergänzung zur Kontaktgestaltung in der Kita zu verstehen. Sie ermöglichen den pädagogischen Fachkräften das Kennenlernen der Gegebenheiten vor Ort und damit einen Einblick in die Lebenswelt des Kindes und der Familie.

Dies kann dazu beitragen, den Alltag der Kita besser an die Gewohnheiten, Werte und Normen der familiären Lebenswelt der Kinder anzuschließen. Gerade bei Familien aus verbundenheitsorientierten Kontexten liegt häufig ein hohes Maß an Gastfreundschaft vor und ein Besuch zu Hause wird oftmals als Ehre betrachtet (Borke, Döge & Kärtner, 2011). Dies kann für einen Aufbau einer tragfähigen Beziehung hilfreich sein. Dennoch ist ein Hausbesuch (in einem fremden kulturellen Kontext) genauestens zu planen und mit den Familien vorher zu besprechen. Es können nämlich auch Vorbehalte bei Familien bestehen, beispielsweise Ängste vor Überprüfung oder Bewertung (und das gerade wenn der Aufenthaltsstatus noch nicht geklärt ist oder die Familie negative Erfahrungen z. B. mit Behörden gemacht hat). Es muss im Voraus also zunächst darum gehen, den Eltern verständlich zu machen, dass der Besuch nicht der (staatlichen) Kontrolle dient, sondern Teil einer positiven Kontaktgestaltung im Sinne der Bildung und Entwicklung der Kinder ist. Vor dem Hintergrund sollten in dem Rahmen auch keine konflikt- oder problembezogenen Gespräche stattfinden. Jene sollten bei Bedarf in der Einrichtung erfolgen (Viernickel, Völkel & Focali, 2009).

Des Weiteren kann es hilfreich sein, sich vor dem Besuch über Bräuche und Gewohnheiten der Familie zu informieren, um keine in der Kultur als unangemessen oder verletzend empfundenen Handlungen zu vollziehen, die sich nachhaltig negativ auf die Zusammenarbeit auswirken können.

Feste und Feiern

Wie in den Kapiteln von Schneider und Severin in diesem Band deutlich wird, bieten Feste und Feiern eine gute Möglichkeit, Eltern in den Alltag der Kita mit einzubeziehen. Insbesondere für Eltern, für die die deutsche Sprache noch neu ist, sind Angebote, die sich durch aktives Tun kennzeichnen, eine gute Möglichkeit, aktiv am Geschehen in der Kita zu partizipieren. So sind zum Beispiel Tätigkeiten wie Kochen, Backen und Basteln einfacher als Kooperationsformen, die überwiegend verbal durchgeführt werden (ebd.).

Neben der Bereicherung des Alltags, die Kinder durch den Einbezug von Eltern mit unterschiedlichen Hintergründen, Normen, Werten und Ritualen in der Kita erfahren (siehe Kapitel Schneider in diesem Band), bringen die Aktivitäten den Familien Wertschätzung und Anerkennung entgegen. Darüber hinaus erfahren sie, dass ihre Kultur ebenfalls Bestandteil der Kita ist und dass diese nicht nur durch eine dominante, in Deutschland in der Regel eher autonomieorientiert geprägte, Kultur bestimmt wird (siehe Kapitel Severin in diesem Band). Beispiele für Feste können ein Tag der Begegnung sein, aber auch alle anderen, in der Kita gefeierten Feste, bieten die Möglichkeit, unterschiedliche (kulturelle) Hintergründe der Eltern z. B. durch die Zubereitung von Speisen, durch Basteln, Vorbereitungen etc. mit einzubeziehen.

Projekte

Darüber hinaus wird im Kapitel von Schnabel und Altus in diesem Band deutlich, dass unterschiedliche Projekte eine gute Möglichkeit bieten, um Familien in die Kita

zu integrieren. Entsprechend der Feste und Feiern werden Eltern hier durch aktives Handeln einbezogen und nicht durch mögliche Sprachbarrieren abgeschreckt.

Informationswand

Eine Informationswand dient dazu, Eltern unmittelbar über die wichtigsten Geschehnisse in der Kita zu informieren. Sollten Eltern mit unterschiedlichen Sprachen in der Kita vertreten sein, sollte man dort möglichst alle vertretenen Sprachen finden. Auch für Familien, deren Sprachen dort noch nicht auftauchen, kann dennoch der Eindruck vermittelt werden, dass andere Kulturen in der Kita willkommen sind und es kann ihre Motivation fördern, sich mit ihrer Kultur einzubringen. Als Ergänzung bieten sich hier ebenfalls Symbolisierungen und Visualisierungen über Fotos, Bilder etc. an, um die Informationen für alle Eltern transparent darzustellen.

5 Fazit

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, dass ein aktives Einbeziehen der Eltern in den Alltag der Kita für Eltern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen eine gute Möglichkeit für eine Intensivierung der Kooperation darstellt. Bei ggf. vorliegenden Sprachbarrieren bieten sich dabei vor allem Herangehensweisen an, bei denen unterschiedliche Interaktions- und Kommunikationsgestaltungen keine Barrieren darstellen. Wie dies aussehen kann, zeigen auch unterschiedliche Beiträge in diesem Band. So werden Eltern in Projekte einbezogen, erzählen von ihrer Kultur und ihren Erfahrungen, bereiten gemeinsam mit den Kindern Gerichte zu, lesen Geschichten aus ihrem Land vor, erzählen von ihrem Alltag etc. Dadurch können die Kinder die jeweiligen Kulturen unmittelbar erleben und der Einbezug ihrer Familien in den Alltag der Kita kann den Kindern wichtige Erfahrungsräume im Bereich der interkulturellen Grunderfahrung ermöglichen.

Des Weiteren zeigen die Beiträge auch, dass sich der aktive Einbezug der Eltern positiv auf die Kooperation mit den Eltern auswirkt, da mit ihm Anerkennung, Wertschätzung und ein intensiveres Kennenlernen einhergehen, wodurch ggf. vorliegende Ängste oder Irritationen reduziert oder im besten Fall überwunden werden können. Gleichzeitig wird den Eltern so das Gefühl vermittelt, ein Teil der Kita und mit ihren (kulturellen) Hintergründen willkommen zu sein.

Neben dieser aktiven Beteiligung der Eltern am Alltagsgeschehen der Kita stellt der Austausch über die Kinder und ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie über aktuelle Geschehnisse einen wichtigen Bestandteil der Zusammenarbeit mit den Eltern dar. Um diesen Austausch konstruktiv und kultursensitiv gestalten zu können, sollte er sich nicht ausschließlich, wie es die Bildungspläne unter dem Stichwort *Erziehungspartnerschaft* postulierten an einem autonomieorientierten Verständnis eines partnerschaftlichen Dialoges auf Augenhöhe orientieren, vielmehr bedarf es unterschiedlicher personen- und situationsadäquater Gesprächs- und Kommunikationskulturen, die im Team besprochen und reflektiert werden müssen. Insbesondere sollten Missverständnisse und Irritationen mit den Eltern offen angesprochen und gemeinsam nach Lösungen gesucht werden.

Entscheidend bei allem ist eine reflexive und offene Haltung der pädagogischen Fachkräfte, die eigene Vorstellungen, Meinungen und Vorurteile kritisch hinterfragt und die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe, Vorstellungen, Lebenswelten, Werte und Bräuche der Familien als Bereicherung der eigenen Arbeit versteht und kultursensitiv auf die unterschiedliche Erfahrungen, Bedürfnisse, und Gewohnheiten eingeht. Wie die einzelnen Kapitel dieses Bandes zeigen, bieten die Wahrnehmung, Berücksichtigung und Anerkennung unterschiedlicher kultureller Hintergründe gute Möglichkeiten für interkulturelle Grunderfahrungen bei allen beteiligten Akteuren.

6 Literatur

- Borke, J., Brouer, A., Bruns, H., Döge, P., Hamilton-Kohn, B., Harting, V., Kärtner, J., Kleemiß, H. & Pypiec, K. (2013).* Kultursensitive Krippenpädagogik – Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Borke, J. Döge, P. & Kärtner, J. (2011).* Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten Jahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 16. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- Borke, J. & Keller, H. (2014).* Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalicki, B. (2010).* Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtungen und Familie. Zeitschrift für Pädagogik, 56(2), 193-205. Zugriff am 10.11.2015 unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7142/pdf/ZfPaed_2_2010_Kalicki_Spielraeume_einer_Erziehungspartnerschaft.pdf
- Keller, H. (2007).* Cultures of infancy. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, H. (2011).* Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Heidelberg: Springer.
- Keller, H. (Hrsg.) (2013).* Interkulturelle Praxis in der KiTa. Wissen – Haltung – Können. Freiburg: Herder.
- Viernickel, S., Völkel, P. & Focali, E. (2009).* Sprachen und Kulturen sichtbar machen. Interkulturelle Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Wagner, P. (2013).* Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In P. Wagner (Hrsg.), Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (S. 22-41). Freiburg: Herder.
- Winner, A. & Erndt-Doll, E. (2009).* Anfang gut? Alles besser! Weimar/Berlin: verlag das netz.



II Die Bedeutung von unterschiedlichen Sozialisationszielen und Entwicklungspfaden

Unterschiede bei Sozialisationszielen von Eltern einer Kinderkrippe

Carmen Hoffmann & Jörn Borke

1 Einleitung

In diesem Kapitel geht es um die Untersuchung der kulturellen Vielfalt der Familien in einer Kita. Ausgehend vom ökokulturellen Modell von Heidi Keller (z. B. 2007; 2011) und den daraus ableitbaren unterschiedlichen elterlichen Erziehungsvorstellungen und -verhaltensweisen geht es dabei um die Analyse von elterlichen Vorstellungen zu Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Zur Erhebung wurden Fragebögen eingesetzt, um herauszufinden, welche Sozialisationsziele die Familien verfolgen und wie sich die Eltern unterscheiden. Die Durchführung der Fragebogenerhebung erfolgte in der Kita der Erstautorin, die sich im Stadtzentrum von Magdeburg befindet. Im Juli 2011 wurde sie vom Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt zum geförderten anerkannten Kinder-Eltern-Zentrum ernannt. Das Haus besteht aus zwei Ebenen. Der untere Bereich setzt sich aus fünf Räumen und zwei Garderoben für ca. 40 Krippenkinder zusammen. In der oberen Etage befinden sich ebenfalls fünf Räume und zwei großzügig gestaltete Garderoben, in denen für ca. 60 Kindergartenkinder Platz ist. Die Einrichtung ist ein offenes Haus für Eltern und Familien. Im Fokus der Arbeit stehen die offene Gruppenarbeit sowie die gemeinsame Begegnung.

Die Eltern der Einrichtung sind beruflich sehr stark eingebunden, sie haben einen hohen Anspruch an die pädagogischen Fachkräfte und erhoffen sich von der Einrichtung als Kinder-Eltern-Zentrum jederzeit professionelle Beratung und Unterstützung.

Um die kulturelle Vielfalt für die Familien und pädagogischen Mitarbeiter/innen in der Einrichtung zu verdeutlichen wurden Fragebögen an die Eltern in den Krippengruppen eingesetzt. Die pädagogischen Mitarbeiter/innen bekamen im nächsten Schritt zudem Materialien zur Verfügung gestellt, um mit dem Thema Vielfalt professioneller umgehen zu können. Auch die Familien sollen sich durch die Bekanntgabe der Ergebnisse wertgeschätzt und anerkannt fühlen.

2 Hintergrund der Projektidee

Die Idee entstand in der Auseinandersetzung mit dem Ansatz zur *kultursensitiven Frühpädagogik* (z. B. Borke, Döge & Kärtner, 2011; Borke & Keller, 2014; Keller, 2011). Das dahinterstehende konzeptionelle Modell von unterschiedlichen Erziehungs- und Entwicklungspfaden basierend auf dem ökokulturellen Ansatz von Keller (2007, 2011) und bietet hier theoretische und empirische Hintergründe, die dazu geeignet sind, sich intensiver mit dem Thema auseinanderzusetzen. Stellt doch

das Hintergrundwissen über mögliche Entwicklungspfade eine Voraussetzung dar, um der kulturellen Vielfalt angemessen begegnen zu können. Bisher wurde den vielfältigen kulturellen Hintergründen von Familien in der Kita nur wenig Beachtung geschenkt.

Der Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit erfordert einen sehr hohen Anspruch an frühpädagogische Fachkräfte. Allerdings gab es auch die Erfahrung, dass der Umgang mit kultureller Vielfalt (bewusst) übersehen und ignoriert wird. Durch fehlende Professionalität kommt es zu einer »*Gleichmacherei*« im Zusammenleben. Um kulturelle Vielfalt als eine Bereicherung im Zusammenleben zu verstehen, sind ein Perspektivwechsel, eine Reflexion des Handelns und Denkens und eine dialogische Grundhaltung erforderlich. Die Haltung der pädagogischen Fachkraft ist von großer Bedeutung, um in der täglichen Arbeit mit verschiedenen kulturellen Hintergründen umgehen zu können und ihnen gerecht zu werden.

Jedes Kind ist durch ein individuelles Familienleben geprägt, unabhängig davon ob es in Deutschland oder anderswo auf der Welt geboren ist. Diese Situation sollten pädagogische Fachkräfte und auch Eltern erkennen, um allen den gemeinsamen Umgang zu erleichtern und Vielfalt als positive Ressource zu nutzen. Die Betrachtung von Diversität sollte sich nicht nur auf Familien mit Deutsch als Zweitsprache oder Migrationshintergrund beziehen, sondern als ein Selbstverständnis der Wertschätzung im Zusammenleben mit allen Menschen wahrgenommen werden. Auch bei deutschen Familien gibt es kulturelle Unterschiede. Sie können entsprechend ihrer eigenen Erfahrungen sehr unterschiedliche Erziehungsvorstellungen haben. Den pädagogischen Fachkräften sollten hier die unterschiedlichen (kulturellen) Hintergründe, Erfahrungen, Vorstellungen, Einstellungen etc. der Familien in der Einrichtung bekannt sein. Eine Möglichkeit diese zu erheben bildet der hier verwendete Fragebogen. Wie bereits erwähnt, beruht dieser auf einem konzeptionellen Modell von Erziehungs- und Entwicklungshintergründen, welches im Folgenden näher dargestellt werden soll.

Ökokulturelles Modell von Entwicklung und Erziehung

Dieses Modell zeigt, auf welche Weise Faktoren ineinandergreifen und die kindliche Bildung und Entwicklung beeinflussen. Kulturelle Unterschiede werden hier nicht vorrangig anhand von Länder-, Sprach- oder Religionsunterschieden vorgenommen, sondern beziehen sich auf die Kontextbedingungen, unter denen Menschen aufwachsen. Kulturelle Kontexte können dabei durch unterschiedliche Bereiche differenziert werden, wie Familiengröße (Anzahl der Kinder und Generationen im Haushalt), Erstgeburtsalter von Frauen, das Ausmaß an formaler Bildung und materiellen Ressourcen. Des Weiteren spielt die Umgebung eine Rolle, in der die Familie lebt bzw. aufgewachsen ist. Ist es eher eine dörfliche, eine städtische oder eine großstädtische Umgebung? Es lässt sich zeigen, dass Menschen, die in sehr vergleichbaren Kontexten aufwachsen auch sehr ähnliche Überzeugungen und Verhaltensweisen entwickeln (eben genau jene, die für das erfolgreiche Leben unter diesen Bedingungen am besten geeignet sind) (Keller, 2007, 2011). Folglich lassen sich kon-

textabhängige Denk- und Handlungsmuster bezogen auf den Umgang mit Kindern sowie auf die jeweils vorherrschenden frühpädagogischen Konzepte finden (Keller, Borke et al., 2009; Keller, Lamm et al., 2006). Entsprechend können sich die Entwicklungsbedingungen und -verläufe von Menschen allgemein und von Kindern im Besonderen recht verschieden gestalten. Es sind also sehr unterschiedliche Entwicklungspfade des Lebens, je nach kulturellem Umfeld, möglich. Um diese kulturellen Entwicklungspfade einordnen zu können, können diese anhand von variierenden Ausprägungen hinsichtlich zwei grundlegender menschlicher Bedürfnisse systematisiert werden: Autonomie und Verbundenheit. Unter Autonomie sollen hier Aspekte wie Selbstverwirklichung, Selbstwirksamkeit und Individualität verstanden werden und unter Verbundenheit, Einbezogen sein in soziale Beziehungen und Hierarchien, Gemeinschaftsgefühl und Verantwortungsbewusstsein für andere Personen. Beide Phänomene betreffen universale menschliche Bedürfnisbereiche, es lassen sich aber sehr verschiedene Varianten und Ausprägungen beschreiben und in direkte Verbindung mit den kulturellen Kontextbedingungen bringen. Im Folgenden sollen zwei prototypische Entwicklungspfade näher dargestellt werden, die sehr markante kulturelle Modelle darstellen. Zwischen beiden lassen sich prinzipiell unendlich viele Mischformen denken und beschreiben. Die Darstellung der Prototypen eignet sich aber gut, um das Feld von Unterschieden zu rahmen und auf die Vielfältigkeit von Entwicklungs- und Erziehungsprinzipien und folglich deren Nicht-Normativität hinzuweisen. Dies ist zum einen der Entwicklungspfad der *Autonomieorientierung* und zum anderen der der *Verbundenheitsorientierung* (zur Vertiefung siehe Borke & Keller, 2014; Keller, 2011). Im Rahmen des Projektes wurden beide Prototypen auch in einem Elternbrief beschrieben, welcher jeder Familie nach den Ausfüllen des Fragebogens ausgehändigt wurde, um so den Eltern der Einrichtung zu verdeutlichen, was Entwicklungspfade sind und wie diese gestaltet sein können.

Was ist ein autonomieorientierter Entwicklungspfad?

Bei diesem Entwicklungspfad kommt der Autonomie eine hohe Gewichtung zu und die Verbundenheit spielt eine eher untergeordnete Rolle. Der autonomieorientierte Entwicklungspfad ist prototypisch für Kontexte der westlichen Mittel- und Oberschicht. Dem Individuum und seinen Wünschen und Vorlieben kommt hier eine zentrale Bedeutung zu. Eigenständigkeit und Unabhängigkeit werden schon früh bei Kindern unterstützt (z. B. dadurch, dass Kleinkinder möglicherweise schon früh daran gewöhnt werden, allein zu schlafen oder dadurch, dass Kindern viele Fragen gestellt und Auswahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten gegeben werden). Autonomieunterstützung und Selbstbildung der Kinder sind folglich auch dominierende pädagogische Begriffe und darauf aufbauende Konzepte stehen im Vordergrund. Eltern und Erzieher/innen mit einem eher autonomieorientierten Hintergrund greifen dementsprechend weniger aktiv ein und unterstützen eher Selbstbildungsprozesse beim Kind. Dies zeigt sich auch bei den elterlichen Sozialisationszielen, die sie für ihre Kinder als besonders wichtig ansehen. So werden hier beispielsweise Ziele wie das Entwickeln von Talenten und Interessen und das klare Ausdrücken von eigenen Vorstellungen hervorgehoben (Keller, 2011). Bezüglich der Eltern-Kind-Interaktion

zeigt sich, dass autonomieorientierte Eltern vermehrt eine distale Interaktionsstrategie bevorzugen, die durch häufigen Blickkontakt und viel Objektstimulation (und eher weniger Körperkontakt) gekennzeichnet ist (Keller, Borke et al., 2009). In diesen Blickkontakt- und Objektstimulationssituationen werden dem Kind kontingente Antworten auf seine Signale vermittelt. Dadurch wird die Selbstwirksamkeit und das Selbsterleben unterstützt (Kärtner, 2007). Dieser Prototyp ist wie erwähnt, vorherrschend in westlichen städtischen Kontexten der Mittel- und Oberschicht. Er ist aber auch prägend für die aktuelle frühpädagogische Debatte. Das es aber auch ganz andere kulturelle Modelle von Entwicklung, Erziehung und früher Bildung gibt, wird beim Betrachten des zweiten Prototypen deutlich.

Was ist ein verbundenheitsorientierter Entwicklungspfad?

Dieser Entwicklungspfad ist in seiner deutlichen Ausprägung vor allem prototypisch für nicht-westliche ländliche Kontexte (z. B. für ländliche Gegenden Afrikas oder Asiens). Hier spielen die Gemeinschaft und die sozialen Verpflichtungen eine zentrale Rolle und stehen über den individuellen Interessen der Einzelnen. Die Sozialisationsziele von Eltern (und auch der Gesellschaft insgesamt in diesen Kontexten) sind auf Werte wie Gemeinschaftlichkeit, Respekt und Gehorsam ausgerichtet (Keller, 2011). Kinder werden angeleitet, darauf zu hören, was die Eltern sagen und ältere Menschen werden respektiert. Hinsichtlich der Eltern-Kind-Interaktion zeigt sich in diesen Kontexten eine eher proximale Interaktionsstrategie, die durch Körperstimulation sowie körperliche Nähe und Wärme gekennzeichnet ist und auf diese Weise früh ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und Gemeinschaft bei den Kindern entwickeln soll. Zudem soll dadurch die motorische Entwicklung früh trainiert werden, damit die Kinder sich frühzeitig vor Gefahren schützen und bei den alltäglichen Hausarbeiten mithelfen können (Keller, 2007; Keller, Borke et al., 2009). In diesen Kontexten bestehen auch von Beginn an multiple Betreuungskontexte, d. h. bereits für Säuglinge sind zahlreiche Personen (aus Verwandtschaft und Umfeld) zuständig und die Kinder sollen lernen, sich auch von ihnen unvertrauten Personen problemlos betreuen zu lassen (Keller, 2011). Die frühpädagogischen Einrichtungen sind eher durch direkte Angebote der pädagogischen Fachkräfte als durch Freiheiten und Selbstbestimmung der Kinder gekennzeichnet. Die Wissensvermittlung steht im Zentrum und erfolgt von den Erwachsenen gelenkt. Es besteht also eine soziale Hierarchie, nach der die Älteren die Aufgabe haben, die Jüngeren in das Wissen und die Aufgaben einzuweisen. Vorlieben oder Interessen der Kinder stehen dabei nicht im Mittelpunkt (Keller, 2011).

Die Gestaltung von Mischformen

Wie oben ausgeführt, lassen sich zwischen diesen beiden Prototypen viele Mischformen finden, in denen die Ausprägungen bezogen auf die Bereiche Autonomie und Verbundenheit unterschiedlich gestaltet sein können. Zum Teil finden sich hier Kombinationen, bei denen sowohl die Autonomie (in dem oben beschriebene Sinne) als auch die Verbundenheit (in dem oben beschriebenen Sinne) gleichrangi-

ge Bedeutung haben. Diese Kombination (wobei hier vermutlich eher von unterschiedlichen Kombinationsformen auszugehen ist) kann z. B. adaptiv für städtische Mittelschichtskontexte in nicht-westlichen Ländern oder für ländliche strukturschwache Gebiete in westlichen Kontexten sein. Mischmodelle dieser Art finden sich aber auch bei vielen Familien mit Migrationshintergrund, die von eher verbundensorientierten Kontexten in eher autonomieorientierte Kontexte immigriert sind und im weiteren Verlauf verbindende Modelle entwickelt haben. Vereinfacht können diese Mischmodelle unter dem von Çiğdem Kağıtçıbaşı eingeführten Begriff der autonom-relationalen Muster zusammengefasst werden, wobei Relationalität als gleichbedeutend mit Verbundenheit verstanden werden kann (Kağıtçıbaşı, 2007).

Im Rahmen des hier dargestellten Projektes soll verdeutlicht werden, inwiefern sich bereits bei einer auf den ersten Blick relativ homogenen Gruppe von Eltern unterschiedliche Ausprägungen hinsichtlich der Sozialisationsziele zeigen.

3 Projektdurchführung

In der Krippengruppe der Einrichtung wurde ein Fragebogen zu elterlichen Sozialisationszielen hinsichtlich der Entwicklung von Kindern im Alter von null bis drei Jahren eingesetzt. Der Fragebogen besteht aus 21 Aussagen. Diese nennen jeweils mögliche Sozialisations- oder Entwicklungsziele und sollen auf die ersten drei Lebensjahre von Kindern bezogen werden (siehe Kärtner, 2007; Keller, 2011). Es soll jeweils Bezug darauf genommen werden, als wie wichtig es angesehen wird, dass Kinder in ihren ersten drei Lebensjahren dieses Ziel entwickeln. Dies wird auf einer Skala von 1 (*gar nicht*) bis 6 (*völlig*) angekreuzt. Von den 21 Sozialisationszielen können zehn einer Autonomorientierung (z. B. »*eigene Ideen entwickeln*«) und elf einer Verbundensorientierung (z. B. »*lernen, Ältere zu respektieren*«) zugeordnet werden. Der Fragebogen wurde in der Arbeitsgruppe um Heidi Keller an der Universität Osnabrück entwickelt und hat sich im Einsatz in kulturvergleichenden Studien bewährt (Kärtner, 2007; Keller, Lamm et al., 2006).

Mit einem Elternbrief wurden die Eltern auf die Befragung vorbereitet. In den zwei Krippengruppen befanden sich zum damaligen Zeitpunkt jeweils 20 Krippenkinder. Insgesamt wurden 40 Fragebögen verteilt. Die Eltern hatten 14 Tage Zeit zur Bearbeitung der Bögen. Bei Nachfragen erhielten sie die dafür benötigte Unterstützung. Um anonym und diskret zu arbeiten, wurde den Eltern in der Krippe ein Karton für den Einwurf der ausgefüllten Fragebögen bereitgestellt. Dieser befand sich im Eingangsbereich der jeweiligen Gruppen. Die Bearbeitung der Fragebögen erfolgte nur durch deutsche Eltern ohne Migrationshintergrund. Dies lag daran, dass zum damaligen Zeitpunkt keine Kinder mit Migrationshintergrund die befragten Krippengruppen besuchten. Die pädagogischen Fachkräfte waren an der Befragung nicht beteiligt.

Anliegen der Untersuchung war, den pädagogischen Fachkräften ein Verständnis nahezubringen, nach dem interkulturelle Pädagogik ein für alle in der Kindertagesstätte relevantes Thema ist, dass sich nicht nur auf Familien mit Migrationshintergrund bezieht.

4 Projektauswertung

Von den 40 verteilten Fragebögen kamen 18 zurück, was einer Rücklaufquote von 45 Prozent entspricht. Für die Auswertung wurden die jeweiligen Werte für Autonomie- und Verbundenheitsorientierung durch die Aufsummierung der Aussagen für jeweils einen Entwicklungspfad zusammengefasst und durch die Summe der Items geteilt. Zur besseren und einfacheren Vergleichbarkeit wurde dann der Wert für Autonomieorientierung durch den Wert für Verbundenheitsorientierung geteilt. Beide Werte wurden dadurch ins Verhältnis gesetzt. Bei einem Wert von Eins wurden beide Bereiche für gleich wichtig gehalten (Hinweis auf eine autonom-relationale Orientierung), bei Werten unter Eins wird den Aussagen zur Verbundenheit stärker zugestimmt als denen zur Autonomieorientierung (Hinweis auf eine eher verbundenheitsorientierte Ausrichtung). Entsprechend weisen Werte über Eins auf eine eher autonomieorientierte Ausrichtung hin. Tabelle 1 gibt die jeweiligen Mittelwerte pro Familie für die Betonung der Sozialisationsziele zur Autonomieorientierung (Autonomie) und die Betonung der Sozialisationsziele zur Verbundenheitsorientierung (Verbundenheit) wieder sowie auch den Verhältniswert (Verhältnis Autonomie/Verbundenheit). Es zeigt sich, dass die Familien insgesamt recht hohe Zustimmungswerte zu den unterschiedlichen Sozialisationszielen angaben (Skala von eins – sechs). Es werden aber auch unterschiedliche Gewichtungen deutlich. Bezüglich der Auswertung gibt es keine festgelegten Werte, wann genau von welcher Art von Orientierung auszugehen ist. Dies ist auch schwer möglich, da hierzu noch viele weitere Aspekte hinzuzuziehen wären. Der Bogen wird ansonsten meist im Kulturvergleich verwendet, wo systematische Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen untersucht werden.

Tabelle 1: Ergebnisse der Sozialisationsziele der Familie

<i>Familie</i>	<i>Autonomie</i>	<i>Verbundenheit</i>	<i>Verhältnis Autonomie/ Verbundenheit</i>
1	4,40	3,36	1,31
2	4,50	3,81	1,18
3	5,40	4,63	1,17
4	3,70	3,27	1,13
5	3,30	3,00	1,10
6	4,40	4,09	1,08
7	3,90	3,72	1,05
8	4,00	3,90	1,03
9	4,50	4,36	1,03
10	4,60	4,45	1,03
11	4,40	4,36	1,01
12	4,20	4,27	0,98
13	4,80	5,27	0,91
14	4,40	4,81	0,91
15	3,60	4,18	0,86
16	4,50	5,27	0,85
17	3,80	4,90	0,78
18	3,30	5,45	0,61

Das Anliegen im Rahmen dieses Projektes war es, auf Unterschiede auch in vermeintlich homogenen Gruppen hinzuweisen. Für die Auswertung wurden die Verhältniswerte herangezogen. Bei Werten, die zwischen 0,90 und 1,10 lagen, wurde von einer relativen Gleichbewertung von autonomieorientierten und verbundenheitsorientierten Zielen ausgegangen. Diese Gruppe wurde daher einem eher autonom-relationalen Muster zugeordnet. Diesem fiel der Großteil der Stichprobe zu (zehn von 18 Familien, 55,56 Prozent). Vier Familien stimmten den autonomieorientierten Zielen deutlich stärker zu (22,22 Prozent) und ebenfalls vier Familien stimmten den verbundenheitsorientierten Zielen stärker zu (22,22 Prozent) (siehe Abbildung 1).

In Bezug auf die formalen Kriterien und Kontextbedingungen lebten alle befragten Familien zentral in der Stadt. Die Familiengröße lag meist bei drei bis vier Personen. Die Kinder hatten höchstens ein Geschwisterkind. Die meisten Eltern aus den

Gruppen waren beruflich sehr stark eingebunden und in gehobenen Positionen tätig. Einige von ihnen besaßen eine eigene Firma. Die Kinder waren in der Regel bis zu zehn Stunden in der Einrichtung und nahmen dann auch teilweise noch die Spätbetreuung in Anspruch. Die meisten Krippenkinder wuchsen mit einem leiblichen Vater und einer leiblichen Mutter auf. Ein geringer Teil der Kinder aus den Krippengruppen wuchs in einer Patchworkfamilie auf. Das Alter der Eltern lag zwischen 26 und 38 Jahren. Die Eltern hatten teilweise einen sehr hohen Anspruch an sich selbst und an ihre Kinder. Die Auswertung wurde den Eltern und pädagogischen Mitarbeiter/innen in Form eines Diagramms zur Verfügung gestellt. Auch der Fragebogen und die Erklärung zu den Prototypen wurden für beide Gruppen öffentlich an einer Pinnwand präsent gemacht.

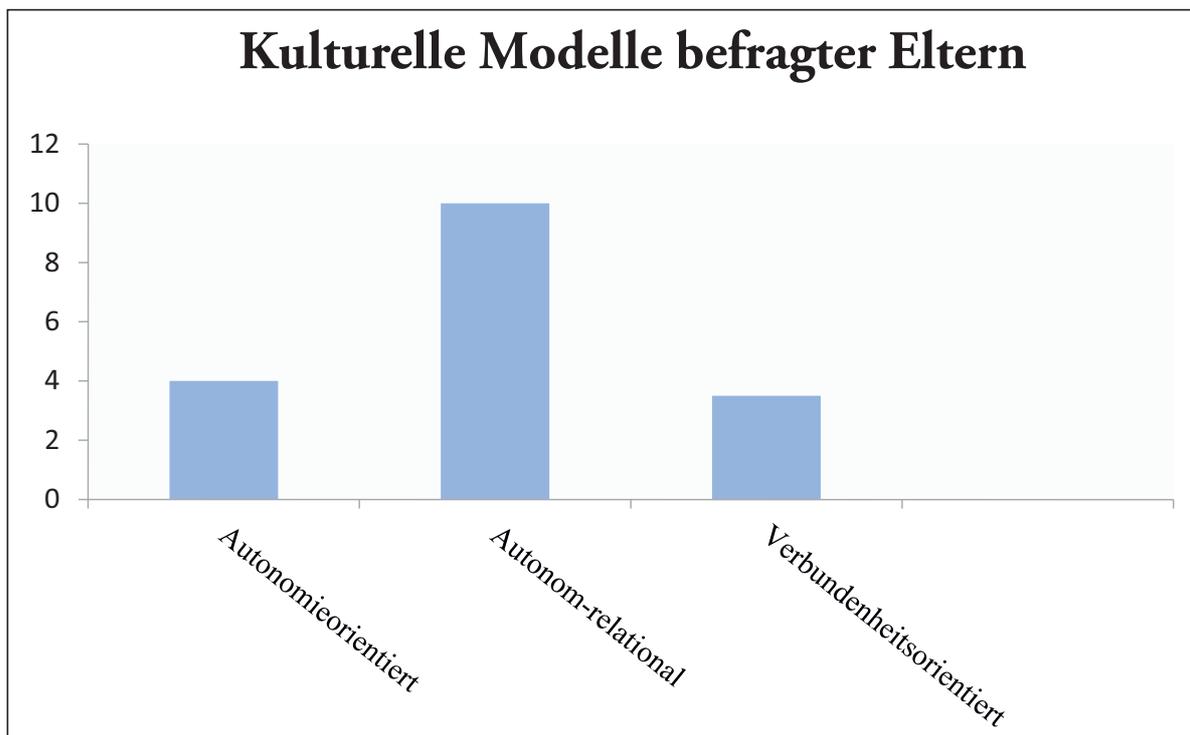


Abbildung 1 Kulturelle Modelle der befragten Familien

5 Fazit

Wenn Einrichtungen und Eltern reflektiert mit Vielfalt umgehen, erhalten Kinder gute Ausgangsbedingungen, um auch im Erwachsenenalter in einer vielfältigen demokratischen Gesellschaft zu bestehen und verantwortlich handeln zu können (Albers et al., 2012, S. 15). Um diesen reflektierten Umgang zu ermöglichen, ist es äußerst wichtig, zu lernen, Familienkulturen zu analysieren und zu erforschen, welche Bedeutung Kulturen für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder haben (ebd., S. 49).

Bei der Auswertung der Fragebögen überraschte, dass die meisten Eltern den verbundenheitsorientierten Zielen eine etwa gleich hohe Bedeutung beigemessen haben

und sogar vier der Eltern den verbundenheitsorientierten Aussagen deutlich stärker zustimmten als den autonomieorientierten. Das Alter aller Eltern bewegte sich von Anfang bis Ende 30. Als ein möglicher Grund für diese verbundenheitsorientierten Vorstellungen, könnten die frühen Erfahrungen mit pädagogischen Konzepten und Umgangsweisen in der DDR vermutet werden. Die Eltern der Kinder sind in der DDR aufgewachsen und haben selbst die Krippen- und Kindergartenzeit sowie auch die Schulzeit mit einer großen Betonung von formalen Bedingungen erlebt. Diese gelebten Erfahrungen der Eltern spiegeln sich möglicherweise heute in ihren Erziehungsstilen wieder.

Für die vier eher autonomieorientierten Familien sind eigene Interessen, Themen und Wünsche sowie die eigene Meinung der Kinder von großer Bedeutung. Die Autonomie der Kinder wird stark von den Eltern unterstützt.

Um die genauen kulturellen Konzepte der Eltern besser einschätzen zu können, wäre es allerdings nötig, die genauen Hintergründe der Familien zu kennen, was bei dieser anonymen Befragung nicht möglich war. Für die Ableitung präziserer Angaben wäre es denkbar, einen weiteren Fragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund (z. B. Alter der Eltern, Wohnumgebung, Familiengröße und Bildungsstand der Eltern) zu erarbeiten. Das würde noch tiefere Analyse- und Vergleichsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Gruppen ermöglichen. Dies war aber nicht das Anliegen dieses Projektes. Es sollte vor allem dazu dienen, sowohl für die pädagogischen Fachkräfte als auch für die Eltern zu verdeutlichen, dass kulturelle Vielfalt ein Thema für jede Kita ist, unabhängig davon, ob dort Familien vieler Nationen, Sprachen und Religionen zusammenkommen. So unterscheiden sich alle Menschen mehr oder weniger hinsichtlich der Bedingungen (der kulturellen Umgebungen), in denen sie aufgewachsen sind. Manche sind Einzelkinder andere haben viele Geschwister, manche sind auf dem Land andere in einer großen Stadt aufgewachsen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass wir es in der Kita immer mit einer kulturellen Vielfalt zu tun haben und wir sollten uns auf diese einlassen und vorbereiten.

Um einen vertrauteren Umgang des pädagogischen Fachpersonals mit dem Thema zu erreichen, soll in nächster Zeit auch mit ihnen noch einmal eine Befragung durchgeführt werden. Das derzeitige pädagogische Konzept in den Krippengruppen kann als Mischform (mit autonomie- und verbundenheitsorientierten Elementen) eingestuft werden. Das pädagogische Personal ist vom Alter her sehr verschieden und deshalb in der Arbeitsweise sehr unterschiedlich. Eine genauere Analyse, bezogen auf die Erziehungs- und Sozialisationsziele der pädagogischen Fachkräfte, ist deshalb hilfreich. Darüber hinaus eignet sich der hier eingesetzte Bogen gut, um die eigene Biografie und die eigenen Einstellungen zu reflektieren. Auch kann der Fragebogen als hilfreich für die weitere pädagogische Arbeit eingestuft werden.

6 Literatur

- Albers, T., Bree, S., Jung, E. & Seitz, S. (2012).* Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und KiTa. Freiburg: Herder.
- Borke, J., Döge, P. & Kärtner, J. (2011).* Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 16. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- Borke, J. & Keller, H. (2014).* Kultursensitive Frühpädagogik. Freiburg: Herder.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007).* Family, self, and human development across cultures: Theory and applications (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kärtner, J. (2007).* Einflussgrößen auf die Entwicklung empathischen Erlebens und prosozialen Verhaltens: eine kulturvergleichende Untersuchung. Dissertation: Universität Osnabrück. Zugriff am 27.02.2015 unter https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2008051619/2/EDiss789_thesis.pdf
- Keller, H. (2007).* Cultures of infancy. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, H. (2011).* Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Heidelberg: Springer.
- Keller, H., Borke, J., Staufienbiel, T., Yousi, R. D., Abels, M., Papaligoura, Z., Jensen, H., Lohaus, A., Chaudhary, N., Lo, W., & Su, Y. (2009).* Distal and Proximal Parenting as two Alternative Parenting Strategies during Infant's Early Months of Life. A Cross-Cultural Study. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 412-420.
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yousi, R., Borke, J., Jensen, H., Papaligoura, Z., Holub, C., Lo, W., Tomiyama, A. J., Su, Y., Wang, Y. & Chaudhary, N. (2006).* Cultural Models, Socialization Goals, and Parenting Ethnotheories: A Multicultural Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155-172.

Gestaltung von Schlaf- und Ruhephasen für Kinder im Krippenalter unter Berücksichtigung kultureller Entwicklungspfade

Susanne Kricheldorf

1 Einleitung

Im Jahre 2010 lebten in Deutschland rund 81,7 Millionen Menschen, 15,7 Millionen von ihnen hatten einen Migrationshintergrund, dies entspricht 19,3 Prozent der Gesamtbevölkerung. Das bedeutet, jeder vierte Mensch in Deutschland wies damit 2010 eine Zuwandergeschichte auf. Die Definition des Begriffes Migrationshintergrund, wie sie im 14. Kinder und Jugendbericht beschrieben wird, bezieht sich im Zusammenhang mit Zuwanderung nicht allein auf die Staatsangehörigkeit der Zuwanderer sondern auch auf solche Merkmale wie Geburtsland bzw. Zuwanderung und Einbürgerung.

Mit Blick auf die Kinder kann gesagt werden, je jünger die Kinder, umso höher war deren Anteil mit Migrationshintergrund. Bei den unter zehnjährigen hatten demnach 33,6 Prozent einen Migrationshintergrund (siehe hierzu auch Kapitel Borke in diesem Band). Dies führt dazu, dass sich insbesondere Schulen und Kindertageseinrichtungen mit zentralen Fragen der unterschiedlichen Kulturen und ethnischen Herkunft der Kinder und deren Familien auseinandersetzen müssen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 83-85). Der sensible Blick auf die kulturelle Vielfalt der Familien in Kindertageseinrichtungen ist somit auch in Sachsen-Anhalt zu einer zentralen Aufgabe für alle pädagogischen Fachkräfte geworden. Diese Entwicklungen finden sich auch in den Gesetzestexten und Bildungsplänen wieder. So postuliert das *Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kinderförderungsgesetz – KiFöG)* im § 5, Absatz 1: »Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen haben die Inklusion von Kindern zu fördern und zur Verbesserung der Chancengleichheit aller Kinder unabhängig ihrer sozialen und kulturellen Herkunft beizutragen.« (Land Sachsen-Anhalt, 2013).

Die Zunahme von kultureller Vielfalt in der Gesellschaft spiegelt sich auch in den zehn städtischen Einrichtungen meines Trägers wider. Die Zahl der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache liegt bei durchschnittlich elf Kindern je Einrichtung. Dennoch findet der Aspekt der kulturellen Unterschiede in den Familien in der praktischen Umsetzung noch wenig Beachtung. Für eine gleichwertige Anerkennung aller Kinder und ihrer Familien sowie für einen adäquaten Umgang mit deren Erfahrungen, Interessen und Erziehungskonzepten, sollte es jedoch Aufgabe jeder pädagogischen Fachkraft sein, alle Kinder und Familien in ihrer Einzigartigkeit zu

sehen und diese wertzuschätzen. Es ist bedeutend, respektvoll mit allen Formen des Andersseins umzugehen und diesen auch im alltäglichen Miteinander Beachtung zu schenken.

Im vorliegenden Beitrag zeige ich am Beispiel der Gestaltung von Schlaf- und Ruhephasen bei Kindern unter drei Jahren auf, wie eine kultursensible Gestaltung des Alltags einer Kita aussehen kann. Dabei gehe ich von autonomieorientierten und verbundenheitsorientierten Entwicklungspfaden als entscheidende, die Entwicklung kanalisierende, menschliche Grundthemen aus (Borke, Döge & Kärtner, 2011, S. 10; siehe auch Kapitel Hoffmann & Borke in diesem Band). Vor dem Hintergrund dieser beiden Dimensionen nehme ich Bezug auf die unterschiedlichen Vorstellungen über Ruhe- bzw. Schlafgestaltung in unserer Einrichtung und zeige auf, wie die Schlafsituationen in Zukunft gestaltet werden könnten und welche Schritte dazu notwendig sind.

2 Entstehung des Projektes – Warum findet Max⁶ während der Mittagszeit keine Ruhe?

»Schlafen ist eine wichtige Form der Entspannung.« (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 99). Diese ist für Kinder im Tagesverlauf von entscheidender Bedeutung, da sie über den Tag viele Eindrücke, Anregungen und Erfahrungen wahrnehmen und verarbeiten. Das Zusammensein mit anderen Kindern, die Anpassung an eine Gruppe und damit an Regeln und Abläufe ist anregend und macht müde (Dittrich, Grenner et al., 2013, S. 84). Somit hat jedes Kind im Laufe des Tages auch ein Recht darauf, Ruhe und Entspannung zu finden. Gerade den Kindern im Krippenalter sollte diese Zeit gegeben und ermöglicht werden.

Das Beispiel Max

Seit einigen Wochen besucht Max⁶, 1,6 Jahre alt, die Krippengruppe der Kita. Im Aufnahmegespräch erfuhr ich, dass seine Mutter türkischer Abstammung ist, jedoch schon seit einigen Jahren in Deutschland lebt. Der Vater von Max hat keinen Migrationshintergrund. Bereits während der Eingewöhnung zeichneten sich erste Schwierigkeiten ab. Zwar fiel es Max nicht schwer, sich von der Mutter zu lösen und eine Bindung zur Bezugserzieherin aufzubauen, die Schlafsituation versetzt ihn aber zusehends in Angst und Panik. Jeden Mittag schrie er in seinem Bett und war kaum zu beruhigen. Weder ein Schnuller noch ein Kuscheltier halfen ihm dabei einzuschlafen. Wenn er überhaupt schlief, dann nur für wenige Minuten. Beruhigen ließ er sich nur, wenn ihn eine Erzieherin auf den Arm nahm. Da beide Elternteile berufstätig sind, ist es ihnen jedoch sehr wichtig, dass Max mittags schläft. Sie möchten am Nachmittag und Abend noch die Möglichkeit haben, Zeit mit ihm zu verbringen, ohne dass er dabei allzu müde ist.

Der Zustand wurde immer mehr zur Belastung für die Eltern, Erzieher/innen und die anderen Kinder in der Gruppe. Gespräche mit den Eltern ergaben, dass Max zu Hause nie allein schläft, sondern ausschließlich im Bett seiner Eltern und das auch

6. Der Name ist anonymisiert und lässt keine Rückschlüsse auf das Kind in der Einrichtung zu.

während der Mittagsruhen. Als die Mutter noch mit ihm zu Hause war, legte sie sich auch mittags zu ihm, bis er eingeschlafen war. Zuhause hatte Max noch nie Schlafprobleme.

Ausgehend davon, aber auch vor dem Hintergrund, dass auch andere Kinder in unserer Einrichtung Schwierigkeiten haben, Ruhe und Entspannung zu finden, fragten wir uns im Team, was wir verändern mussten, um allen Kindern bestmögliche Bedingungen für Entspannungs- und Ruhephasen zu bieten. Ein Umdenken bei der Gestaltung der Schlafsituationen scheint unumgänglich. Ausgehend von dem Wissen, dass seine Mutter aus einer anderen Herkunftsregion stammt, sollte es auch von Bedeutung sein, Aspekte verschiedener Erziehungskonzepte und damit auch deren Vorstellungen zur Gestaltung von Schlafsituationen in die Überlegungen mit einzubeziehen.

3 Einfluss kultureller Unterschiede auf die Gestaltung von Schlafsituationen

Ruhen und Schlafen gehören genau wie Essen und Spielen zu den Schlüsselsituationen im alltäglichen Ablauf einer Krippengruppe. Die Selbstregulationsfähigkeiten der Kinder bezüglich des Schlafens werden jedoch von Eltern aus verschiedenen kulturellen Kontexten sehr unterschiedlich eingeschätzt. Aus diesem Grund kann es bei der Gestaltung von Schlaf- und Ruhephasen zu gegensätzlichen Vorstellungen bei pädagogischen Fachkräften und Eltern kommen. Um hier Probleme und Schwierigkeiten zu vermeiden ist es erforderlich, sich mit den Zielen und Vorstellungen der Eltern von Erziehung auseinanderzusetzen und dabei die prototypischen Entwicklungspfade Autonomie- und Verbundenheitsorientierung in kulturellen Gemeinschaften genauer zu betrachten (Borke, Döge & Kärtner, 2011, S. 19; siehe dazu auch Kapitel Hoffmann & Borke in diesem Band).

3.1 Autonomie- und Verbundenheitsorientierung – prototypische kulturelle Entwicklungspfade

In allen kulturellen Kontexten haben Eltern das Ziel, Kinder auf das jeweilige Umfeld, in dem sie aufwachsen, vorzubereiten. Hierbei können jedoch in verschiedenen Kulturen sehr unterschiedliche Vorstellungen davon bestehen, welche Einstellungen, Verhaltensweisen, Werte und Normen im Allgemeinen und bei der pädagogischen Begleitung von Kindern im Besonderen als gut und förderlich angesehen werden. Mit den menschlichen Bedürfnissen nach Autonomie und Verbundenheit können hierbei zwei Dimensionen beschrieben werden, die für alle Menschen bedeutsam sind, aber je nach kulturellem Kontext deutlich variieren und somit zu unterschiedlichen kulturellen Modellen zusammengefasst werden können. Ohne dabei das einzelne Kind und seine Familie aus dem Auge zu verlieren, kann mit Rückgriff auf diese Dimensionen von bestimmten kulturspezifischen Entwicklungsverläufen ausgegangen werden. Dabei ist die Gewichtung von Autonomie und Verbundenheit davon abhängig, in welchem kulturellen Kontext Menschen sozialisiert werden bzw. wurden (Borke, Döge & Kärtner, 2011, S. 10f.).

Autonomieorientierter Entwicklungspfad

Bei der Beschreibung dieses Entwicklungspfades wird deutlich, dass vor allem die psychologische Autonomie eine hohe Gewichtung erhält. Verbundenheit spielt bei diesem Prototyp eine untergeordnete Rolle, denn soziale Beziehungen und Kontakte werden durch die individuellen Bedürfnissen und Bestrebungen moderiert (Borke & Keller, 2014 sowie Hoffmann & Borke in diesem Band). Diese Autonomieorientierung ist meist in westlichen Mittelschichtkontexten vorherrschend, bei denen Eigenständigkeit und Unabhängigkeit von Kindern von Geburt an sehr bedeutsam sind. Wichtige Sozialisationsziele in den ersten drei Jahren sind z. B. die Talente- und Interessenentwicklung. Kinder sollen ihre eigenen Vorstellungen klar ausdrücken und selbst bestimmen. Beim elterlichen/erzieherischen Interaktionsverhalten mit Säuglingen überwiegt hier ein so genannter distaler Umgang, eine durch vergleichsweise geringen Körperkontakt und viel Face-to-Face-Kontakt gekennzeichnete Interaktionsstrategie. Selbstwirksamkeit und Selbsterleben werden dabei durch Blickkontakt und Objektstimulation betont. Diese Form von Interaktion unterstützt das Kind auch dabei, sich selbst beschäftigen und sich mit einer nicht sozialen Welt auseinandersetzen zu können (Borke, Döge & Kärtner, 2011, S. 11f.).

Verbundenheitsorientierter Entwicklungspfad

Bei diesem Entwicklungspfad sind verbundenheitsorientierte Aspekte von großer Bedeutung und autonomieorientierte Bereiche erhalten eher niedrige Präferenzen. Dieser Prototyp ist in einer deutlichen Ausprägung hauptsächlich in nicht-westlichen ländlichen Kontexten vorherrschend (z. B. im ländlichen Afrika oder Asien). Die Sozialisationsziele sind auf Werte wie Gemeinschaftlichkeit, Respekt und Gehorsam ausgerichtet. Kinder sollen dem folgen, was die Eltern sagen, ältere Menschen werden respektiert. Die Unterstützung von psychologischer Autonomie von Individualität und Selbstverwirklichung ist eher unwichtig. In diesem kulturellen Kontext erfahren Säuglinge und Kleinkinder eine eher proximale Interaktionsstrategie, bei der Körperkontakt, Körperstimulation und körperlicher Wärme eine große Bedeutung zukommt. Entscheidendes Erziehungsziel ist die Entwicklung eines Zusammengehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühls bei den Kindern (Keller et al., 2006, zit. nach Borke, Döge & Kärtner, 2011, S. 12f.).

Mischformen der Entwicklungspfade

Aus diesen beiden Prototypen lassen sich prinzipiell endlos viele Mischformen ableiten, in denen die Dimensionen Autonomie und Verbundenheit sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Bezogen auf das in diesem Beitrag angeführte Beispiel von Max, könnte sich die Mischform schon allein aus der Tatsache heraus ergeben, dass beide Elternteile in unterschiedlichen kulturellen Kontexten aufgewachsen sind und somit unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, welche Verhaltensweisen, Werte und Normen für ihr Kind hilfreich sind. Die Erfahrungen beider Elternteile bezüglich der eigenen Erziehung fließen nun in die Erziehung des eigenen Kindes ein. Dies lässt sich natürlich auch in Familien beobachten, die nicht aus unterschiedlichen

kulturellen Kontexten stammen. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass jede Familie in ihrer Einzigartigkeit gesehen und auf ihre Bedürfnisse eingegangen werden sollte. Denn auch deutsche Familien ohne Migrationshintergrund können unterschiedliche Erziehungskonzepte vertreten, die dieselbe Beachtung finden sollten. Durch Migrationsprozesse werden allerdings Vorstellungen aus ursprünglichen kulturellen Kontexten in neue (Lebens)Kontexte transportiert, vermischen sich miteinander und es können so auch neue z. B. autonom-relationale Muster entstehen, auf die an dieser Stelle aber nicht näher eingegangen werden soll (Borke, Döge & Kärtner, 2011, S. 12f. sowie Hoffmann & Borke in diesem Band).

Vor dem Hintergrund meines Anliegen, der Veränderungen der Gestaltung der Schlaf- und Ruhephasen, stellt sich die Frage nach dem Einfluss dieser Entwicklungspfade auf die Schlafgewohnheiten und -vorlieben der Kinder.

3.2 Schlafen unter Beachtung prototypischer Entwicklungspfade

Ausgehend von dieser kulturvergleichenden Perspektive und den damit einhergehenden Erziehungs- und Sozialisationszielen gestalten sich auch die Vorstellungen von angemessenen Schlaf- und Ruhesituationen und damit die Schlafgewohnheiten der Kinder unterschiedlich. Borke, Döge und Kärtner (2011) argumentieren dazu:

»Wird die Entwicklung des Schlafverhaltens aus kulturvergleichender Perspektive betrachtet, sind Kinder aus einem autonomieorientierten Kontext daran gewöhnt sehr früh bzw. von Anfang an allein zu schlafen. Sie benötigen Rituale, Objekte zum Einschlafen, wollen ihren Schlafplatz allein aussuchen und diesen nach ihren Wünschen und Vorstellungen gestalten. Kinder aus einem verbundenheitsorientierten Kontext wären damit überfordert. Sie benötigen Nähe und Körperkontakt und sind es gewohnt, mit anderen Familienmitgliedern in einem Bett zu schlafen. Es gibt kaum Objekte oder Rituale, die die Kinder beim Einschlafen unterstützen. Ihre Freiheit bei der Auswahl des Schlafplatzes ist eher eingeschränkt.« (S. 24f.).

Ergänzend führt Abels (2008) aus, dass es Eltern aus autonomieorientierten Kontexten oftmals von Geburt an wichtig ist, dass der Säugling lernt allein in seinem Bett zu schlafen und er bis zum Alter von sechs Monaten bezüglich des Schlafens die Fähigkeit erworben hat, sich selbst zu regulieren. Dies wird sehr positiv für die Entwicklung der Selbstständigkeit angesehen. Für schwierige Situationen, die das Zubettgehen betreffen, sollen feste Gewohnheiten eingeführt werden, die dem Kind das Einschlafen erleichtern. Das nächtliche Füttern nach dem ersten halben Jahr wird ebenfalls als eher nicht mehr notwendig angesehen (Abels, 2008, S. 48-52).

Im Unterschied dazu liegt bei Bezugspersonen aus Kulturen, in denen es üblich ist, dass Kinder von Beginn an in möglichst alle Abläufe des Alltags einbezogen werden, die Aufmerksamkeit nicht hauptsächlich bei den Kindern, sondern gleichzeitig auch bei anderen Tätigkeiten. Abels (2008) spricht hierbei von einer geteilten Aufmerksamkeit. Zustände des Kindes werden durch Körperkontakt und -stimulation geregelt. Das Kind ist Teil einer Gruppe und wird auch von dieser beaufsichtigt. Dies zeigt sich auch in Bezug auf das Schlafen. In diesen Kulturen wird nicht erwartet, dass der Säugling allein oder schon sehr früh durchschläft. Als sinnvolles Schlafar-

rangement wird es verstanden, wenn Kinder bei Eltern, Großeltern oder Geschwistern schlafen. Rituale sind weitestgehend unbekannt. Babys und Eltern gehen oftmals zur gleichen Zeit zu Bett (ebd., S. 48-52).

4 Umsetzung des Projektes

Vor dem Hintergrund der bereits ausgeführten Bedeutung von Schlaf- und Ruhephase im Tagesablauf von Kindern soll es Ziel dieses Projektes sein, Schlafsituationen in Kindertageseinrichtungen so zu gestalten, dass sowohl die Bedürfnisse der Kinder aus autonomieorientierten als auch verbundeneorientierten Kontexten Beachtung finden. Die individuellen Unterschiede im Schlafbedarf, die Schlafverteilung und die unterschiedlichen Schlafarrangements von Kindern sollten als Herausforderungen angesehen und angenommen werden. Mit diesem Anspruch kommen wir auch den Anforderungen des Bildungsprogramms für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt nach, dass im Bildungsbereich *Körper* Schlaf als wichtigste Form der Entspannung beschreibt. Entsprechend sind pädagogische Fachkräfte angehalten, unterschiedliche und sich verändernde Schlafbedürfnisse wahrzunehmen und darauf einzugehen. Sie sollen den Kindern dementsprechend zeitliche und räumliche Gelegenheit und Schlafplätze bieten, an denen sie sich wohl fühlen, sie bei der Entscheidung ob und an welchem Ort sie schlafen möchten unterstützen und ihnen behilflich dabei sein Ruhe und Entspannung zu finden. Dafür bedarf es eigens für die Entspannung der Kinder geschaffene Orte (z. B. Kuschecken, Buden, Zelte, Schlaf- und Entspannungsräume etc.). Hier sollen sie ungestört von Erwachsenen Zeit für Ruhe und Gemächlichkeit finden. Die Räume sollten für Abgeschiedenheit sorgen und eigenständig von den Kindern mit und ohne Hilfe von pädagogischen Fachkräften genutzt werden können (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 99). Vor dem Hintergrund der angeführten kulturvergleichenden Perspektive ist auffällig, dass das Bildungsprogramm von Sachsen-Anhalt sich im Hinblick auf die Gestaltung von Schlafsituationen hauptsächlich auf den autonomieorientierten Prototyp der Entwicklungspfade bezieht. Eine Berücksichtigung von kultureller Vielfalt wird zwar im Bildungsbereich *Grundthemen des Lebens* aufgegriffen, indem hier die pädagogischen Fachkräfte die individuellen lebensweltlichen und kulturellen Einbindungen anerkennen und einzelne Überzeugungssysteme nicht bevorzugen oder zum Maßstab für alle machen sollen, in den Beschreibungen der Schlaf- und Ruhegestaltung wird dies dann aber nicht explizit berücksichtigt (ebd., S. 104).

Rückgreifend auf diese Anforderungen setzten wir uns in unserem Projekt mit den Fragen auseinander, ob diese unterschiedlichen Anforderungen in unserer Einrichtung schon gelebt werden oder ob es nicht eher so ist, dass verschiedene Überzeugungssysteme der Elternhäuser gar nicht gekannt und die Ruhephasen einheitlich für alle Kinder festgelegt und gestaltet werden. Die Durchführung dieses Projektes und die damit verbundenen Veränderungen setzt die Bereitschaft und Einsicht von pädagogischen Fachkräften voraus, sich dieser Thematik feinfühlig anzunähern und sich mit ihr auseinandersetzen (Schlösser, 2013, S. 23).

4.1 Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte

Neben einem umfangreichen Wissen über andere Kulturen und die unterschiedlichen Vorstellungen von Erziehung in anderen kulturellen Kontexten benötigen pädagogische Fachkräfte eine Haltung der Offenheit und Neugierde. Sie sollten Interesse für die Unterschiedlichkeiten der Verhaltensweisen und Einstellungen der Eltern zeigen und diesen nicht bewertend oder gar abweisend gegenüberstehen. Im Rahmen des Projektes sollten sie sich in Gesprächen über Hintergründe und Bedeutungen informieren und ihnen wertschätzend begegnen. Nur so wird es möglich sein, eine Basis der Zusammenarbeit zu schaffen, die auf Respekt und Vertrauen beruht und so auch zu einer gelingenden Bildungs- und Erziehungskooperation beiträgt (Borke, Döge & Kärtner, 2011, S. 18). Wie diese Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte gelingen kann, wird im Folgenden an einigen Beispielen aufgezeigt.

Gespräche mit Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten und Fachliteratur

Ein Einblick in andere Kulturen verlangt eine Auseinandersetzung mit den Menschen und deren Werten, Normen und Vorstellungen. Besonders wertvoll sind hier Gespräche mit Menschen aus anderen kulturellen Kontexten oder auch das Lesen von Fachliteratur, die in der Kita zur Verfügung stehen sollte. Hier bieten sich Fachzeitschriften, Expertisen zum Thema »*Interkulturalität*« und auch Fachbücher an. Als ein Beispiel ist hier die Publikation der Anne-Frank-Stiftung »*Erzieherinnen als Multiplikatorinnen für Demokratie und Vielfalt*« – *Erfahrungen, Ergebnisse und 10 praktische Übungen* zu nennen (Anne Frank Zentrum, 2008). Hier finden Erzieher/innen viele Beispiele dafür, sich diesem Thema zu nähern. Außerdem können Bücher mit Dokumentationen aus einzelnen Ländern, Fernsehdokumentationen und andere Medien dazu beitragen, ein umfassenderes Bild von Menschen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu bekommen. Zu einzelnen Themen sollte dann in pädagogischen Beratungen diskutiert und sich über das Erfahrene ausgetauscht werden.

Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen

Eine weitere Möglichkeit sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen bieten Weiterbildungen. Hierzu können externe Fachkräfte, aber auch Erzieher/innen aus dem Team herangezogen werden, die sich bereits intensiv mit verschiedenen kulturellen Kontexten und deren Besonderheiten auseinandergesetzt haben (z. B. im Rahmen einer Zusatzausbildung oder eines Studiums). Darüber hinaus kann eine Vernetzung mit anderen, auf diesem Gebiet schon erfahrenen Einrichtungen zum Austausch beitragen.

Sicherlich wird es nicht immer gelingen, alle pädagogischen Fachkräfte gleichermaßen zu sensibilisieren. Deshalb sollte es auch immer wieder Bestandteil der Zusammenarbeit im Team sein, allen Mitgliedern die gesetzlich festgelegten Aufgaben und Ziele der Arbeit in Kindertageseinrichtungen bewusst zu machen. Sensibel mit Verschiedenheit umzugehen erfordert einen offenen und vorurteilsbewussten Zugang zu anderen kulturellen Kontexten und eine kontinuierliche Reflexion des eigenen

Verhaltens. Innovative Methoden und Übungen, wie sie beispielsweise in der oben benannten Publikation der Anne-Frank-Stiftung »*Erzieherinnen als Multiplikatorinnen für Demokratie und Vielfalt*« – *Erfahrungen, Ergebnisse und 10 praktische Übungen* (Anne Frank Zentrum, 2008) beschrieben werden, dienen dabei dem Aufbau eines Klimas von Empathie, Respekt, Vertrauen und beugen Vorurteilen und Stereotypen vor.

4.2 Zusammenarbeit mit den Eltern

Damit Kinder von Beginn an Phasen der Ruhe und des Schlafes finden können, bedarf es einer engen Beziehung zum Kind. Voraussetzung dafür ist eine intensive und vertrauensvolle Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften der Einrichtung. Aus diesem Grunde ist es wichtig, vom ersten Tag an eine Willkommensatmosphäre zu schaffen, die es jeder Familie ermöglicht ohne große Ängste in die Einrichtung zu kommen. Wir verstehen Eltern kontinuierlich als Experten und Expertinnen ihrer Kinder und beziehen sie mit ihren Erfahrungen und Kompetenzen ein.

Um dem von Beginn an gerecht zu werden, sollte die pädagogische Fachkraft, die das Kind in der Eingewöhnung begleitet, bereits vor der Aufnahme des Kindes das Gespräch mit den Eltern suchen. In diesem Gespräch sollte sie Interesse an der Lebenssituation der Familie zeigen und sich danach erkundigen, welche Ziele und Vorstellungen die Eltern bezüglich der Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes haben. In diesem Zusammenhang können auch Vorlieben, Abneigungen und bestimmte Gewohnheiten, wie z. B. die Schlafgewohnheiten des Kindes, besprochen werden. Zur Vorbereitung dieses Gespräches kann es sehr hilfreich sein, den Eltern einen Fragebogen auszuhändigen. Dieser sollte genau auf die Fragen Antwort geben, die den pädagogischen Fachkräften für eine Berücksichtigung der familiären Erwartungen im Rahmen der Umsetzung der Konzeption in der Einrichtung wichtig sind. Eine gute Orientierung bietet hier z. B. die folgende Veröffentlichung: *Mein Eingewöhnungstagebuch für Krippe und Kita* (Forum, 2013). Hier finden Erzieher/innen viele praktische Hinweise, Fragebögen und Elternbriefe. Um herauszufinden, welches Erziehungskonzept bei Eltern im Vordergrund steht, kann der *Fragebogen zu den Sozialisationszielen von Eltern von Kindern in den ersten Lebensjahren* genutzt werden (Keller, 2011; sowie auch Kapitel Hoffmann & Borke in diesem Band). Mit Hilfe dieses Fragebogens können sich die Fachkräfte gut erschließen, ob eher die Autonomieorientierung oder Verbundenheitsorientierung im Vordergrund der Erziehung steht. Damit alle Eltern mit dem Fragebogen erreicht werden können, sollten alle Fragen verständlich und in der Heimatsprache der Familie verfasst sein. Eltern erhalten durch dieses Vorgehen die Möglichkeit, sich bereits im Vorfeld mit diesen wichtigen Fragen auseinanderzusetzen und pädagogischen Fachkräften wird es ermöglicht, sich ein umfassendes Bild von der Familie zu machen. Der Fragebogen sollte den Eltern bereits beim ersten Gespräch mit der Leiterin bzw. dem Leiter der Einrichtung ausgehändigt werden. Durch dieses Vorgehen erhalten Eltern die Möglichkeit, sich bereits vor dem Aufnahmegespräch mit der/dem verantwortlichen Gruppenerzieher/in mit diesen wichtigen Fragen auseinanderzusetzen. Den päda-

gogischen Fachkräften ermöglicht dies wiederum, sich im Austausch mit den Eltern und durch gezieltes Nachfragen ein umfassendes Bild von der Familie machen zu können.

Um auch beim Aufnahmegespräch die Herausforderung von sprachlichen Barrieren bestmöglich zu umgehen, sollte es Eltern, die noch nicht so gut deutsch sprechen, ermöglicht werden, eine vertraute Person mitzubringen, die sie beim ersten Gespräch begleitet und ihnen hilfreich zur Seite steht.

Durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Sprachen fühlen sich auch Familien aus anderen Kulturen von Beginn an willkommen und ernst genommen. Mit diesem Gefühl wird es einfacher, bei unterschiedlichen Vorstellungen Kompromisse zu finden. So wird es nicht immer möglich sein, alle vorgetragene Wünsche der Eltern in der Einrichtung umzusetzen. Darüber hinaus ist ein gemeinsamer Austausch auch für den gesamten Aufenthalt des Kindes und der Familie in der Einrichtung von zentraler Bedeutung (siehe auch Kapitel Schwentesius in diesem Band). Dieser kann in Form von Tür- und Angelgesprächen, Entwicklungsgesprächen, Gesprächsrunden mit anderen Eltern und dialogisch gestalteten Elternabenden geschehen. Ein intensiver Dialog soll dazu beitragen, schwierige Situationen zu erkennen und diese im Interesse aller Beteiligten zu lösen. Hierbei sollten die Bedürfnisse des Kindes im Vordergrund stehen. In diesem Zusammenhang sollte auch das Thema Schlafen aufgegriffen werden und falls erforderlich etwas bei der Organisation der Schlafsituation geändert werden.

4.3 Räumliche Bedingungen und pädagogisches Handeln bezogen auf eine kultursensitive Gestaltung der Schlafsituationen

Ausgangssituation

Zurzeit besuchen insgesamt 71 Kinder im Alter zwischen elf Monaten und sechs Jahren die Kindertagesstätte (Kita) »B«. Davon werden 13 Kinder im Alter zwischen null und zwei Jahren in der Krippengruppe und 13 Kinder zwischen zwei und drei Jahren in einer altersübergreifenden Gruppe betreut. Im Haus stehen den Kindern der Krippengruppe ein Gruppenraum, ein Waschraum und eine große Garderobe zur Verfügung. Der Schlafrum ist der ruhigste Raum im Haus und grenzt unmittelbar an den Gruppenraum. In ihm steht für jedes Kind ein Gitterbett zur Verfügung, es gibt eine Wickelmöglichkeit und einige Schränke für Wäsche und verschiedenste Utensilien. Es besteht die Möglichkeit, den Raum mit Rollos zu verdunkeln. Dieser Raum ist ausschließlich den Jüngsten vorbehalten und wird für die fest in den Tagesablauf integrierten Schlaf- und Ruhephase genutzt. Jüngere Kinder haben, je nach Bedarf, am Morgen die Möglichkeit zu schlafen, ansonsten findet in der Zeit von 12.00 Uhr bis ca. 14.30 Uhr im gesamten Haus eine Mittagsruhe statt.

Räumliche Voraussetzungen aus projektorientierter Sicht

Welche räumlichen Bedingungen sollen Kinder jedoch in der Kita vorfinden, um schlafen zu können? Dies wird eine Frage sein, mit der sich das Team bei der Umset-

zung des Projektes auseinandersetzen muss. Da zu den räumlichen Voraussetzungen im Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt nur wenige Angaben gemacht werden, bietet der nationale Kriterienkatalog »*Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder*« einen ersten Überblick (Tietze & Viernickel, 2013). Im Abschnitt »*Ruhen und Schlafen*« heißt es unter Kapitel 1 *Räumliche Bedingungen*:

- Allen Kindern stehen sowohl im Haus als auch im Außenbereich ausreichend Räume für Rückzug und Entspannung zur Verfügung, die auch die Jüngsten jederzeit selbständig erreichen können.
- Gruppen, die über die Mittagszeit hinaus betreut werden, verfügen über einen gut belüftbaren Raum, der auch abgedunkelt werden kann. Verschiedene Lichtquellen schaffen eine Atmosphäre, die das Ruhen und Schlafen begünstigen.
- Kleinstkindern steht ein geschützter Schlafplatz (Matratzen, Kissenhöhlen, Schlafkörbchen bzw. ein Bettchen) zur Verfügung, den sie jederzeit nutzen können (Dittrich, Grenner et al., 2013, S. 85).

Neben den oben genannten Kriterien ist es den Erzieher/innen in der Krippengruppe der Kita »B« wichtig, dass Kuscheltiere und Nuckel für die Kinder jederzeit erreichbar sind und Kinder, die es gewöhnt sind allein zu schlafen, in einem anderen Raum untergebracht werden können. Dafür steht ein transportables Bett bereit.

Ergänzend zu diesen Qualitätsstandards sollten aber auch Kriterien gefunden werden, die einem verbundenheitsorientierten Kontext entsprechen: Dies könnten meiner Meinung nach folgende sein:

- Kinder haben die Möglichkeit auf einem Gemeinschaftslager zu schlafen.
- Bei Bedarf stehen pädagogischen Fachkräften Möglichkeiten (z. B. ein bequemer Sessel) zur Verfügung, die es ihnen erlauben, Kinder auch auf dem Arm in den Schlaf zu wiegen.

Bei der Umgestaltung der Räume und des Außengeländes sollte sehr bewusst und umsichtig mit Ressourcen der Einrichtung umgegangen werden. Um kostenintensive Neuanschaffungen zu vermeiden, ist es erforderlich, die vorhandenen Möglichkeiten genau zu prüfen und zu überdenken. Dadurch kann es gelingen, ohne teure Neuanschaffungen eine positive Atmosphäre zum Schlafen oder zum Ruhen zu schaffen. Im Folgenden zeige ich einige Überlegungen zu möglichen Veränderungen auf:

Außenbereich:

- Errichtung eines Waldsofas aus Weidenruten
- Bau eines Weideniglus
- Entfernung der unteren Zweige in der Hecke zur Schaffung von Höhlen und Verstecken

Innenbereich:

- Anschaffung eines Reisebettes und eines Nachtlichtes
- einige Gitterbetten umdrehen und so in eine Schlafhöhle verwandeln
- eine große Matratze ermöglicht, dass mehrere Kinder zusammenschlafen können

- Kinder, die allein im Bett schlafen möchten, bringen von zu Hause kleine Kissen mit
- angebrachte Vorhänge unterteilen die Räume optisch und schaffen neue Rückzugsorte
- Belüftung des Schlafraumes erfolgt während des Mittagessens (Verantwortlichen festlegen)
- Nuckel finden die Kinder an einem Nuckelbrett, Kuscheltiere im Bettchen
- Bereitstellung eines großen Korbsessels für Erzieher/innen

Alle Ideen sollten im Team entwickelt und diskutiert werden. In gemeinsamen Gesprächen reflektieren die Teammitglieder das derzeitige pädagogische Handeln und hinterfragen dieses kritisch. Im Anschluss können Schwerpunkte erarbeitet werden, die allen Mitgliedern für die zukünftige Arbeit wichtig sind.

Im folgenden Kapitel sollen einige Beispiele dazu anregen, das pädagogische Handeln in Bezug auf die Gestaltung der Schlafsituationen unter Berücksichtigung kultureller Entwicklungspfade zu verändern und zu verbessern.

Pädagogisches Handeln

Pädagogisches Handeln unter Beachtung des autonomieorientierten Kontextes:

- Erzieher/innen beobachten Kinder im Laufe des Tages und unterstützen sie dabei, Phasen der Entspannung und Ruhen zu finden.
- Kinder werden bei der Vorbereitung und der Auswahl der Schlafplätze einbezogen.
- Sind Kinder daran gewöhnt, ausschließlich allein und in ihrem Bett zu schlafen, wird ihnen das in einem anderen Raum ermöglicht.
- Rituale helfen den Kindern beim Einschlafen.
- Beginn und Ende der Ruhephase bestimmt das Kind. Kinder die noch nicht oder nicht mehr müde sind, haben die Gelegenheit, sich ruhig zu beschäftigen.

Pädagogisches Handeln unter Beachtung des verbundensorientierten Kontextes:

- Erzieher/innen beobachten Kinder im Laufe des Tages und unterstützen sie dabei Phasen der Entspannung und Ruhen zu finden.
- Die Hauptruhezeit beginnt nach dem Mittagessen.
- Die Schlafstätten (hier bevorzugt Gemeinschaftslager) sind schon vorbereitet und jeden Tag an gewohnter Stelle zu finden.
- Pädagogische Fachkräfte begleiten Kinder, die engverbunden aufwachsen, sehr intensiv in den Phasen des Überganges von der Aktivität zur Ruhe und verbleiben bei dem Kind bis es schläft.
- Streicheln und körperliche Nähe geben dem Kind ein Gefühl der Vertrautheit und Sicherheit.
- Falls erforderlich sollte die Möglichkeit bestehen, dass sich Erzieher/innen mit zu den Kindern legen (dies sollte im Vorfeld mit den Eltern abgesprochen werden) oder sie auf dem Arm in den Schlaf wiegen.
- Eine pädagogische Fachkraft bleibt in der Nähe der Kinder und ist somit jederzeit erreichbar (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, S. 99;

Dittrich et al. 2013, S. 84-90; Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 99).

Um diese Nähe und Verfügbarkeit von pädagogischen Fachkräften zu ermöglichen, bedarf es einer guten Organisation der Abläufe in der Tageseinrichtung.

5 Zusammenfassung

Die Globalisierung und das Leben in der europäischen Gemeinschaft werden immer weiter zu einer Vielfalt verschiedenster Kulturen führen. Das Leben in einer interkulturellen Gemeinschaft ist etwas ganz Normales. Mit meinem Projekt möchte ich Erzieher/innen für dieses Thema sensibilisieren und sie anregen, auch im Interesse einzelner Kinder und deren Familien, die Angebote und Abläufe in der Kita professionell auf diese kulturelle Vielfalt auszurichten. Die Zahlen im 14. Kinder- und Jugendbericht zeigen, dass die Anzahl der Kinder mit einem Migrationshintergrund, die Kindereinrichtungen besuchen, in Zukunft immer weiter ansteigen wird (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013). Damit werden in Bildungseinrichtungen auch zunehmend sehr unterschiedliche Vorstellungen über Bildung und Erziehung von Kindern und die Gestaltung von alltäglichen Situationen aufeinandertreffen, denen es gilt, so gut wie möglich gerecht zu werden. Dabei sollte jede Familie in ihrer Einzigartigkeit gesehen und es sollte auf ihre Bedürfnisse eingegangen werden. Das trifft nicht nur für Familien zu, die aus räumlich sehr entfernten kulturellen Kontexten stammen. Auch Familien in Deutschland haben sehr unterschiedliche Erziehungskonzepte, die genau dieselbe Beachtung finden sollten. Jede Erzieherin, jeder Erzieher sollte diesen unterschiedlichen Konzepten offen und ohne Wertung gegenüberstehen, um ein Zusammenleben der unterschiedlichen Kulturen zu ermöglichen. Dies kann aber nur gelingen, wenn pädagogische Fachkräfte es lernen, ihr eigenes Verhalten immer wieder kritisch zu hinterfragen und sie bereit sind, sich zu ändern.

Das von mir beschriebene Projekt versucht eben diesen Herausforderungen gerecht zu werden. Natürlich reicht es nicht aus, wie im Projekt angedacht, Schlafsituationen entsprechend der unterschiedlichen Vorstellungen von Autonomie und Verbundenheit zu verändern. Solche alltäglich wiederkehrenden Situationen, wie Eingewöhnung, Spiel, Mahlzeiten etc., sind aber ein guter Ausgang dafür, Unterschiede zu erkennen, sich mit den Hintergründen auseinanderzusetzen, um dann zu überlegen, was sich verändern muss, um allen Beteiligten gerecht zu werden. Sicherlich kann man nicht davon ausgehen, dass es immer gelingen wird, alle Wünsche und Besonderheiten von Familien in der Gemeinschaftseinrichtung umzusetzen. Um hier Lösungen zu finden, die für alle Parteien praktikabel sind, verlangt es eine Basis des Vertrauens und des offenen Dialoges mit den Eltern. Mit diesem Projekt soll auch bezogen hierauf eine mögliche Herangehensweise dargestellt werden. Denn nur gemeinsam mit den Eltern wird es möglich sein, Kindern den Weg ins Leben zu ebnen.

6 Literatur

- Abels, M. (2008).* Kulturvergleichende Grundlagen frühkindlicher Selbstregulationsprozesse. In J. Borke & A. Eickenhorst (Hrsg.), Systemische Entwicklungsberatung in der frühen Kindheit (S. 44-59). Wien: Facultas/UTB.
- Anne Frank Zentrum (Hrsg.) (2008).* Erzieherinnen als Multiplikatorinnen für Demokratie und Vielfalt. Zugriff am 20.10.2015 http://www.migration-online.de/data/anne_frank_zentrum_erzieherinnen_als_multiplikatorinnen.pdf
- Borke, J. & Keller, H. (2014).* Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
- Borke, J., Döge, P. & Kärtner, J. (2011).* Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 16. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013).* 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Verfügbar unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-Kinder-und-Jugendbericht.pdf [Zugriff am 29.09.2015]
- Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V. & Hanisch, A. (2013).* In W. Tietze & S. Viernickel (Hrsg.), Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder, Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin: Cornelsen.
- Forum Verlag Heckert GmbH (Hrsg.) (2013).* Mein Eingewöhnungstagebuch für Krippe und Kita. München: Verlagsservice volker mollekoepf.
- Keller, H. (2011).* Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Heidelberg: Springer.
- Land Sachsen-Anhalt (2013).* Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kinderförderungsgesetz – KiFöG). Zugriff am 08.11.2015 unter: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiF%C3%B6G+ST+%C2%A7+21&psml=bssahprod.psml&max=true>
- Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2013).* Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2003).* Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege. Ausgabe 2013.
- Schlösser, E. (2013).* Interkulturelle Handlungskompetenzen. Ein Zusammenspiel von Haltung und Fähigkeiten. kindergarten heute, 2013, 11-12, 23-26.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2013).* Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder, Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin: Cornelsen.

III Konzepte für Teamfortbildungen und Studientage zum Thema kulturelle Vielfalt

Planung einer Teamfortbildung zur interkulturellen und sozialen Grunderfahrung

Silke Bauer & Cornelia König

1 Einleitung

Das Thema der interkulturellen und sozialen Grunderfahrung besitzt in unserem globalen Zeitalter eine hohe praktische Relevanz. Aus diesem Grund haben wir beschlossen, diese Thematik als Ausgangspunkt für eine intensivere Auseinandersetzung im Team zu wählen.

Dazu soll der Ansatz der vorurteilsbewussten Pädagogik (z. B. Wagner, 2001) an einem Teamtage im Mittelpunkt stehen, um durch eine Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte die Grundlage für die Entwicklung eines transkulturellen Zusammenlebens in der Tageseinrichtung zu schaffen. Denn nur durch einen wertschätzenden Umgang mit allen Familienkulturen erleben die Kinder gewollte Vielfalt, respektierte Unterschiedlichkeit, Akzeptanz und auch ein Zugehörigkeitsgefühl, welches sich positiv auf das Selbstgefühl und Selbstwertgefühl der Kinder auswirkt.

In der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung wird die Kita als ein Ort der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen (Teilhabe und Ausschluss, Macht und Unterdrückung) gesehen. Macht und Teilhabe haben zumeist die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. Sie formen die Dominanzkultur. Aus diesem Grund ist es notwendig, den Fokus bewusst auf bestehende Machtverhältnisse zu richten, um unterdrückende und diskriminierende Kommunikations- und Interaktionsformen zu erkennen und alternative Handlungsansätze im Team zu entwickeln. Damit zusammenhängend ist es wichtig, die pädagogischen Fachkräfte mit der Frage: »*Was ist Kultur?*« zu konfrontieren und sie für Transkulturalität im Elementarbereich zu sensibilisieren. Des Weiteren müssen aktuelle Handlungsstrategien im Alltag der Tageseinrichtung überdacht und gegebenenfalls neu erarbeitet werden.

Im Folgenden stellen wir eine Konzeptionen und einen möglichen Verlauf eines Fortbildungstages zum Thema »*vorurteilsbewusste Pädagogik*« vor (siehe Abbildungen 1 bis 3 für Impressionen aus der Tageseinrichtung).



Abbildung 1 Elternfrühstück



Abbildung 2 Kinder beim Lesen und Hören von Büchern



Abbildung 3 Eingangsbereich

2 Vorbereitung der Teamfortbildung

Zur Vorbereitung der Teamfortbildung erhält jede pädagogische Fachkraft die Aufgabe, sich auf die Spurensuche nach den unterschiedlichen und sichtbaren Familienkulturen (z. B. durch Fotos oder Beobachtungen des Alltags) in der Tageseinrichtung zu begeben. Die Kollegen und Kolleginnen werden weiterhin aufgefordert, sich im Voraus mit Kultur im Alltagsverständnis auseinander zu setzen. Zur Vorbereitung zählt weiterhin, dass wir alle benötigten Arbeitsmaterialien, wie Laptop, Beamer, Flipchart inklusive Papier, Stifte, Karten, Pinnwand, Pins am Tag der Teamfortbildung bereitstellen. Als inhaltlicher Input und Grundlage für die Auseinandersetzung dienen eine vorbereitete PowerPoint Präsentation und unser fachdidaktisches Wissen. Ihr Inhalt bezieht sich auf Dimensionen und Perspektiven einer »Pädagogik der Vielfalt«.

3 Durchführung des Teamfortbildungstages

3.1 Einstieg

Zu Beginn des Fortbildungstages erhält jede pädagogische Fachkraft die Gelegenheit, die von ihr mitgebrachten Fotos, Gedichte in verschiedenen Sprachen, Beobachtungen aus dem Kita-Alltag, mehrsprachigen Bücher, Alltagsgegenstände aus verschiedenen Kulturen an die Pinnwand zu heften, vorzustellen und die Familienkulturen der Kinder zu beschreiben. Danach erfolgt die Durchführung des sogen. Albatrossspiels (Gochenour, 1977; Handschuck & Klawe, 2004). Im Rahmen dieses Spiels laden wir unsere pädagogischen Fachkräfte zu einer Reise auf die fiktive Insel Albatros ein. Dadurch können kulturelle Ansichten sowie vor allem auch mögliche Vorurteile und vorschnelle Bewertungen interpretiert und reflektiert werden.

Ablauf des Spiels

»Alle TeilnehmerInnen sitzen im Kreis. Das Leitungsteam (ein Mann und eine Frau) erklärt, dass man jetzt eine Reise zur Insel Albatros mache. Dann verlässt das Leitungsteam den Raum und kehrt kurze Zeit später zurück. Sie tragen Tücher um den Körper gebunden. Der Mann geht vor der Frau, die Frau folgt ihm. Sie laufen einige Runden um die TeilnehmerInnen. Dabei summen sie leise vor sich hin. Dann gehen sie einige Runden im Innenkreis. Der Mann geht auf die männlichen Teilnehmer zu, die die Beine übereinander geschlagen haben, und stellt ihre Beine auf den Boden. Die Frau macht das gleiche bei Männern und bei Frauen. Der Mann setzt sich auf einen Stuhl, die Frau kniet sich auf den Boden neben ihn. Dann reicht die Frau ihm eine Schale mit Erdnüssen. Der Mann nimmt die Schale an und isst ein paar Erdnüsse. Dann gibt er die Schale der Frau zurück, die auch isst. Die Frau stellt die Erdnüsse zu Seite. Der Mann legt ihr eine Hand in den Nacken. Daraufhin beugt sich die Frau nach vorne und berührt mit der Stirn den Boden. So verweilt sie einen Augenblick. Dies wiederholen sie drei mal. Dann lächeln sie sich an, nicken einander zu und erheben sich. Summend ziehen sie wieder durch den Kreis. Wieder stellen sie die übereinandergeschlagenen Beine der TeilnehmerInnen auf den Boden – der Mann bei den Männern, die Frau bei Frauen und Männern. Die beiden verlassen den Raum und kehren nach einiger Zeit ohne Tücher in den Seminarraum zurück.«⁷ (Handschuck & Klawe, 2004, S. 97ff.).

Nach der Durchführung des Albatrosspiels fordern wir die pädagogischen Fachkräfte auf, genau zu beschreiben, was sie beobachtet haben und stellen die Frage, ob sie sich vorstellen könnten, auf der Insel Albatros zu leben. Wenn sich die pädagogischen Fachkräfte dazu geäußert haben, erklären wir die Hintergründe und die Kultur, die auf der Insel Albatros gelebt wird. Nämlich, dass die Menschen auf Albatros summen, wenn sie glücklich sind. Ihr Glaube gilt der Göttin der Erde. Zu dieser haben die Frauen einen besonderen Kontakt, weil sie ebenso Leben hervorbringen wie die Erde. Weil die Albatrosianer/innen an die Göttin der Erde glauben, erfahren Besucher Ehrerweisung durch das Stellen beider Füße auf den Boden. Nüsse gelten auf Albatros als heilige Früchte. Der Mann geht immer vor der Frau und kostet auch ihr Essen vor, um sie vor Gefahren zu bewahren. Außerdem haben die Frauen das Recht auf der Erde zu sitzen, weil sie mehr Nähe zur Erdgöttin haben. Männer allein können keinen Kontakt zur Göttin der Erde aufnehmen, dies ist für sie nur über Frauen möglich. Wenn die Frau mit der Stirn die Erde berührt, während der Mann ihr in den Nacken fasst, entsteht ein Kontakt zwischen der Göttin der Erde und dem jeweiligen Mann. Das Fassen in den Nacken der Frau, geschieht ausschließlich mit deren Einverständnis. Auf der Insel Albatros dürfen Männer nur Frauen berühren, Frauen hingegen dürfen Männer und Frauen anfassen (Gochenour, 1977; Handschuck & Klawe, 2004, S. 97ff.).

Im Anschluss an diese Kulturerklärung sollten die pädagogischen Fachkräfte darüber ins Gespräch kommen, welche Grundannahmen, Einschätzungen, Erfahrungen zu der jeweils eigenen Interpretation geführt haben, was also die Auslöser für etwaige »Fehlinterpretationen« waren und woher diese ursächlich kommen.

7. http://www.migration-online.de/data/f_bb_methodenkatalog.pdf, S. 66f. (Zugriff am 29.11.2015)

Damit eine nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Beobachteten, dem Interpretierten und der tatsächlichen Bedeutung erfolgen kann, ermöglichen wir einen intensiven Austausch unter den pädagogischen Fachkräften. Im Fokus der Diskussion stehen hier bereits bestehende Erfahrungen und die Entstehung von Bewertungen, Vorurteilen und Stereotypen.

3.2 Erarbeitung und Bedeutung des Begriffs Kultur (ca. 90 Minuten)

Input

Im Anschluss an diese Diskussion werden die pädagogischen Fachkräfte aufgefordert, sich mit dem Begriff Kultur auseinanderzusetzen.

Kultur als dynamischer Prozess

Vor dem Hintergrund einer vorurteilsbewussten Pädagogik wird Kultur als ein dynamischer Prozess verstanden, bei dem sich der Kulturbegriff ständig verändert und nicht starr verfestigt ist. Kultur wird beeinflusst von gesellschaftlicher Weiterentwicklung.

So wird der Begriff Kultur im täglichen Leben für verschiedene Prozesse, Dimensionen und Ebenen genutzt. Im Mittelpunkt verschiedener Diskussionen stehen immer wieder die Fragen nach kulturellen Einflüssen, Kulturkreisen, Familienkulturen, deutscher Kultur, multikultureller Gesellschaft, kultureller Vielfalt, Interkulturalität, Transkulturalität, kulturellen Merkmalen und vielem mehr. Doch was bedeutet das eigentlich? Viele Begrifflichkeiten werden als Stereotype für pauschale Aussagen genutzt (Böhm, Böhm & Deiss-Niethammer, 1999, S. 31).

Kultur im Eisberg-Modell nach E. T. Hall

Im Anschluss an diesen ersten theoretischen Input, beschäftigen wir uns mit der Frage, was wir über die Kulturen der Familien in unserer Kindertageseinrichtung wissen? Dies erfolgt rückgreifend auf Edward T. Hall (Brandes & Nagel, 2010, S. 7). Er betont die Dimension des Unbewussten in der Begegnung verschiedener Kulturen und verdeutlicht dies mittels des Eisbergmodells. Danach sind uns Essen, Kleidung, Religion, Kunst, Musik und Politik an der Spitze des Eisbergs sichtbar, doch die im Verborgenen liegenden Tabus, Einstellungen, Umgangsweisen mit Emotionen, Machtstrukturen und Rollenverständnisse bleiben ohne aktive Auseinandersetzung unerkannt und unverstanden, oder werden als Fremdes gesehen (Brandes & Nagel, 2010, S. 7). Hall folgend können den Vorstellungen von Kultur drei Ebenen zugeordnet werden (Oberhuemer, 2005, S. 10):

- I. Die Ebene der sichtbaren Kulturprodukte, wie Schriftzeichen, Kleidung, Tänze und Spiele, die von anderen als »*kulturspezifisch*« wahrgenommen werden.
- II. Die Ebene der beobachtbaren Handlungsmuster und Ausdrucksweisen einer Kultur, wie Essensrituale, mündliche Sprache, Erziehungsverhaltensweisen, Sitten und Bräuche, als sichtbare Verhaltensweisen und Merkmale einer gelebten Kultur.

Diese zwei Ebenen finden sich nach Hall in der Spitze des Eisbergmodells wieder (Brandes & Nagel, 2010).

- III. Ebene der unsichtbaren Wertevorstellungen, die »*Bilder im Kopf*«, die das Handeln der Menschen leiten. Diese unsichtbare Ebene bezieht sich unter anderem auf Erziehungsvorstellungen und -erwartungen, Einstellungen, Verständnis von Raum und Zeit, Tabus, Rollen von Männer und Frauen und das Bild von Kindern innerhalb der Familie.

Die letzte Ebene befindet sich im Eisbergmodell eher im unteren Bereich, sozusagen unter der Oberfläche und ist für uns nur fassbar, wenn wir uns auf den Weg machen, mit einer dialogischen Grundhaltung, d. h. mit Wertschätzung, Respekt und Anerkennung in den gemeinsamen Austausch unter gleichwertigen Partnern zu gehen (Ulich, Oberhuemer & Soltendieck, 2005, S. 10).

Wir gehen davon aus, dass nach diesem Austausch der Pädagogen und Pädagoginnen über den Kulturbegriff deutlich wird, dass sich jeder von uns ein Bild von anderen Kulturen macht. Hierbei entstehen Verallgemeinerungen und Zuschreibungen. Die Vorurteile und Stereotype sind geprägt von öffentlichen Meinungen und persönlichen Erfahrungen. Aus diesem Grund ist es notwendig, sich mit unterschiedlichen Formen von Diskriminierung und Vorurteilen auseinanderzusetzen, die eigene Biographie zu reflektieren und mit einer offenen Grundhaltung in den Dialog zu gehen, um etwas Neues zu lernen und verstehen zu wollen (Wagner, 2001).

Um die Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen zu verdeutlichen und eigene Handlungen und Verhaltensweisen besser reflektieren zu können, nutzen wir zu diesem Zeitpunkt die folgende Übung.

Trigger und Vorurteile

Das Ziel dieser Methode ist die Sensibilisierung für Trigger und Vorurteile und deren Alltagsgegenwart sowie das Hervorrufen von Aufmerksamkeit für die eigene Nutzung von Triggern in Worten und Handlungen und die Entwicklung von Strategien zum Umgang mit Triggern (Anne Frank Zentrum, 2008).

Dazu erfolgt zuerst eine kurze Erläuterung zum Begriff Trigger (engl. für Auslöser). Damit sind im Zusammenhang mit dem Thema kulturelle Diskriminierung z. B. Auslöser wie Wörter, Stereotype und Handlungen gemeint, die andere Menschen ausgrenzen und in ihrer Integrität verletzen können. Im Anschluss erfolgt ein Austausch zum Unterschied von Triggern und Vorurteilen. Hierbei soll deutlich gemacht werden, dass Vorurteile im Gegensatz zu Triggern sich nicht unbedingt in Äußerungen und Handlungen zeigen müssen, sondern ein Leben lang auch nur im Kopf existieren können.

Für den Einstieg in den Sensibilisierungs- und Reflexionsprozess nutzen wir anschließend Fragen, die sich auf Karten an der Pinnwand befinden. Die Beantwortung nachfolgender Fragen erfolgt persönlich und danach im Austausch in einem Zweier-Team:

- Welche Trigger verwenden Sie selbst?
- Ist Ihnen bewusst, dass Sie Trigger verwenden?
- Mit welchen Triggern sind Sie als Person schon getroffen worden?

- Wie reagieren Sie auf Trigger? (Als die Person, die diskriminiert wird bzw. als die Person, die selbst diskriminiert hat?)
- Was würden Sie selbst gerne in Bezug auf Ihr Verhalten und Ihren Umgang mit Triggern verändern? (Anne Frank Zentrum, 2008, S. 24).

Im Plenum werden die Ergebnisse dann allen Teilnehmer/innen vorgestellt und erste Strategien zum Umgang mit Triggern entwickelt sowie Absprachen zur Reaktion auf Trigger getroffen. Hierbei sollten folgende Ergebnisse erzielt werden:

- Wahrnehmen von Triggern
- Benennen der Trigger und Einforderung einer Veränderung im Verhalten gegenüber Personen und Organisationen (Anne Frank Zentrum, 2008, S. 24).

Durch diese Methode könnten eine Sensibilisierung des eigenen Verhaltens angestoßen und somit veränderte Interaktionen ermöglicht werden (Anne Frank Zentrum, 2008). Im Anschluss an diese Arbeitsphase erfolgt eine Pause von 30 Minuten.

Anti-Bias-Approach (Input ca. 60 Minuten)

Mit Hilfe einer von uns im Voraus entwickelten PowerPoint Präsentation zur »*Vorurteilsbewusste Pädagogik im Rahmen von kultureller Vielfalt in der Tageseinrichtung*« erhalten die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen eines 60minütigen Inputs einen Überblick über die Inhalte des Anti-Bias-Approachs. Dabei gehen wir insbesondere auf die folgenden Schwerpunkte ein: Bedeutung und Ziele des Anti-Bias-Approachs sowie das Interesse und Handeln der Kinder. Beides soll im Folgenden kurz erläutert werden.

Bedeutung des Anti-Bias-Approachs

Der aus dem Englischen stammende Ausdruck »*Bias*« bedeutet übersetzt »*Voreingenommenheit*« oder auch »*Einseitigkeit*«. Es handelt sich beim Anti-Bias-Approach um einen pädagogischen Ansatz der sich gegen Einseitigkeit und Diskriminierung positioniert. Der Ansatz einer vorurteilsbewussten Erziehung wurde in den 1980er Jahren von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips konzipiert und 1989 unter dem Titel »*Anti-Bias Curriculum*« veröffentlicht (Derman-Sparks & A.B.C. Task Force, 1989). In Deutschland wurde dieser Ansatz vom Projekt KINDERWELTEN (Wagner, 2001)⁸ aufgegriffen und entsprechend an die Verhältnisse in Deutschland als Ansatz einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung angepasst. Ziel dieses Projektes ist es, vor dem Hintergrund der Grundgedanken des Situationsansatzes, die interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu reflektieren und bewusst zu verändern. Es geht darum, das Vorhandensein von Vorurteilen und Stereotypen in den Blick zu nehmen, Normvorstellungen und Ausgrenzungsprozesse zu reflektieren und den Umgang mit Unterschieden bewusst zu gestalten, so dass die Vielfalt respektiert und anerkannt sowie Ausgrenzungen entgegen gewirkt wird (Wagner, 2001).

8. <http://www.situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html> (Zugriff am 25.05.2014)

Ziele des Anti-Bias-Approachs mit Kindern

- Anerkennung und Wertschätzung eines Jeden als Individuum, Teil der sozialen Gruppe, mit dem Wissen um den eigenen Hintergrund;
- Schaffung von Erfahrungsmöglichkeiten mit Vielfalt;
- Entwicklung von Empathievermögen;
- Kritisches Denken über Vorurteile und Diskriminierung;
- Entwicklung eines Verständnis von fair und unfair;
- Abwehr von diskriminierenden Verhaltensweisen und Äußerungen gegen sich selbst und andere

Interesse und Handeln der Kinder

Kinder wollen aktiv und selbstständig tätig sein. Sie entwickeln dabei individuelle Strategien, Lösungswege, Ideen und Phantasien. Die Auseinandersetzung mit der Diversität von Familienkulturen unterstützt die Kinder in ihrer Identität als Individuum und als Teil der Gesellschaft. Damit sich jedes Kind wertgeschätzt und anerkannt fühlt, ist es notwendig, sich gemeinsam mit den Kindern mit den Themen Diskriminierung und Ausgrenzung auseinanderzusetzen. Der bewusste Umgang mit dieser Thematik ermöglicht den Kindern den Blick für ein Selbstverständnis von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Kinder erhalten dadurch Handlungskompetenzen in vielfältigen Situationen von Ausgrenzung und Diskriminierung, gerade auch außerhalb der Tageseinrichtung. Damit werden die Kinder in ihrem Selbstwertgefühl und in ihrer Resilienz gestärkt (Wagner, 2001). Ein wichtiger Aspekt für die pädagogischen Fachkräfte ist dabei das Bereitstellen von Möglichkeiten, bei denen Kinder vielfältige Erfahrungen mit Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten machen können.

Vor dem Hintergrund dieses Wissens setzen wir uns im Anschluss mit den Fotos aus der Vorbereitungsphase zur Teamfortbildung auseinander. Die zu Beginn besprochenen Beispiele werden nochmalig mit dem Wissen aus dem Input zu Kultur und den Zielen des Anti-Bias-Approachs überprüft und es wird nach neuen Möglichkeiten des Umganges in der Einrichtung gesucht.

3.3 Möglichkeiten für die Wertschätzung der Diversität der Familienkulturen und Schaffung einer Willkommenskultur für Kinder

Als Ergebnis können folgende Möglichkeiten erarbeitet werden, die dabei unterstützen, dass wir die unterschiedlichen Familienkulturen in unserer Einrichtung besser wertschätzen und so eine Willkommenskultur schaffen können:

- Sichtbarkeit der Erstsprache in der Tageseinrichtung durch Flaggen und Begrüßungen in verschiedenen Sprachen im Eingangsbereich
- Bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Namen und dessen Aussprache (siehe S. 85)
- Freudvolle und gewünschte Auseinandersetzung mit der Sprachvielfalt in der Tageseinrichtung mit den Kindern

- Nutzung von mehrsprachigen Kinderbüchern, Reimen und Liedern
- Familienwände und »Ich-Bücher« der Kinder

Durch die unterschiedlichen Auseinandersetzungen mit verschiedenen Kulturen verfolgen wir das Ziel, dass sich die Kinder gestärkt und ermutigt fühlen, sich immer wieder auf neue interessante und herausfordernde Erfahrungen einzulassen. Im Anschluss an diese Arbeitsphase machen wir eine 15minütige Pause.

Bedeutung für Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

Nach der Pause setzen wir uns vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse mit den Bildungs- und Erziehungspartnerschaften auseinander.

Der Dialog mit den Eltern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen oder Familien, die sozial benachteiligt sind (z. B. aufgrund von Bildung, Gesundheit, Armut) und in Brennpunkten von Städten leben, wird unserer Erfahrung nach oft als schwierig angesehen. Vorurteile, Stereotype und unterschiedliche Erwartungshaltungen beeinflussen den Dialog. Dieses Verhalten hat Einfluss auf die Ausrichtung und Gestaltung des Lebens in der Tageseinrichtung. Hier ist es notwendig, den Fokus bewusst auf bestehende Machtverhältnisse, Erwartungen und Bedürfnisse aller Eltern zu lenken und Teilhabe für jeden zu ermöglichen, da nicht alle Eltern in der Lage sind, diese einzufordern.

Die Partizipation sollte als Einladung von den pädagogischen Fachkräften ausgehen. Hier ist es erforderlich, in einem Teamprozess gemeinsam Wege zu finden und Methoden zu entwickeln, um Vorurteilen und Diskriminierungen entgegen zu wirken. Auch hier sind das Vorhandensein einer Willkommenskultur und die Wertschätzung der Diversität von Familienkulturen wichtige Punkte für eine gemeinsame Gestaltung des Lebens und Lernens in der Tageseinrichtung. Dabei sollte die Wertschätzung eines Jeden deutlich werden und sich die Schwelle zur Teilhabe möglichst gering gestalten. Die Kita wird somit zu einem Ort der Begegnung auf Augenhöhe, geprägt von Akzeptanz, Respekt und Wertschätzung.

Gemeinsame Erarbeitung von Möglichkeiten für die Wertschätzung der Diversität der Familienkulturen und Schaffung einer Willkommenskultur für Familien

Im Anschluss sollen in einer 45minütigen Arbeitsphase Möglichkeiten für die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt und die Schaffung einer Willkommenskultur erarbeitet werden. Mögliche Ergebnisse könnten sein:

- Einsatz des interkulturellen Lernpaketes »Das bin ich!«⁹
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Eltern und Erzieher/innen bewusst gestalten
- Familienkulturen und -sprachen jedes Kindes wahrnehmen, respektieren, achten und sichtbar machen

9. Eine Erläuterung finden sich weiter hinten in diesem Kapitel.

- Nutzung von Büchern, Bildern, Filmen und Geschichten zur bewussten Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und Transkulturalität
- Die zur Verfügung stehenden Spielmaterialien, sollten auf ihren »interkulturellen Mehrwert« hin überprüft werden (oft stehen bei den Materialien weiße, deutsch sprechende Mittelstandskinder im Mittelpunkt)
- Zugehörigkeitsgefühl eines Jeden unterstützen
- Unterstützung beim Umgang mit Deutsch als Zweitsprache (Elternbriefe zur Zweisprachigkeit, Informationen zu unterschiedlichen Themen in den jeweiligen Muttersprachen der Eltern)
- Offenes Elterncafé als niedrigschwelliges Angebot
- Kostenfreier Deutschkurs durch Ehrenamtler
- Kostenfreie Elternkurse oder Eltern-Kind-Angebote
- Zweisprachiges Vorlesen von Kinderliteratur durch Eltern der Tageseinrichtung
- Professionalisierung einer pädagogischen Fachkraft zum Elternbegleiter (im Rahmen des Bundesprogramms »*Elternchance ist Kinderchance*¹⁰«)

Vorstellung von Handlungsmöglichkeiten und deren Auswirkungen bei der Umsetzung von Demokratie, Partizipation und Vielfalt im täglichen Leben mit den Kindern (ca. 60 Minuten)

Innovative Methoden und Übungen dienen dem Aufbau eines Klimas von Empathie, Respekt, Vertrauen und beugen Vorurteilen und Stereotypen vor. Sie unterstützen beim Erwerb von Fähigkeiten für ein respektvolles Miteinander.

Beispiele für geeignetes Handwerkzeug (Anne Frank Zentrum, 2008)

»*Das bin ich*¹¹« ist ein internationales Lernpaket, welches vom Anne Frank Haus zusammen mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) herausgegeben wurde (Anne Frank Zentrum, 2008). Zu diesem Paket gehört eine Sammlung von Vielfaltsaspekten (Vielfalt von Konzepten, Altersgruppen, Entwicklungsständen bei Kindern, Kulturen...). Weiterhin dienen Familienwände dem Wahrnehmen von spezifischen Familienkulturen und der Wertschätzung dieser. Demokratie in der Tageseinrichtung sollte eine spezifische Form des Zusammenlebens darstellen. Demokratisches Handeln erfordert eine Vielzahl von Fähigkeiten, z. B. eigene Interessen und Bedürfnisse im Bezug zu den Interessen anderer zu erkennen, wahrzunehmen und zu berücksichtigen (Anne Frank Zentrum, 2008). Lösungen werden gemeinsam gesucht und die Folgen unterschiedlicher Entscheidungen werden akzeptiert. Es entsteht dabei eine Kommunikationsform, die auf Anerkennung und Respekt basiert. Diese oben genannten Kompetenzen entwickeln Menschen, die beteiligt werden und mitentscheiden dürfen. »*Kern einer partizipativen Arbeitsweise ist die Anerkennung der Expertise aller Beteiligten, das Einbeziehen der unterschiedlichen Kompetenzen und Erfahrungen*« (ebd., S. 9). Partizipation ist gleichzeitig Prinzip, Haltung und Methode und bedeutet auf Augenhöhe zu sein und dialogisch zu kommunizieren.

10. <http://www.elternchance.de/> (Zugriff am 28.11.2015)

11. http://www.mbj.s.brandenburg.de/media_fast/4113/interkulturelle_kompetenz.pdf (Zugriff am 29.11.2015)

Partizipation bedeutet außerdem, Kinder als Experten ihres Lebens wahrzunehmen und ihre Empfindungen und Weltansichten ernst zu nehmen. Partizipation ist ein Recht des Kindes und muss in der Konzeption der Tageseinrichtung oder in einer Kita-Verfassung verankert werden.

Methoden und Übungen, die der Umsetzung von Demokratie dienen

Im Anschluss werden mit den Pädagogen und Pädagoginnen folgende Beispiele zur Reflexion und Umsetzung von Demokratie in der Kita vorgestellt und in Kleingruppen erarbeitet.

1. Geschichte meines Namens (Anne Frank Zentrum, 2008)

Das Ziel dieser Methode besteht darin, einen persönlichen Bezug zum Thema Identität herzustellen und dabei die gesellschaftlichen Einflüsse aufzuspüren. Darüber hinaus sollen die Pädagogen und Pädagoginnen Möglichkeiten kennen lernen, die die Rolle der Kinder als Experten und Expertinnen verdeutlichen können, sowie dabei unterstützen ihre persönliche Haltung und ihr praktisches Handeln dabei zu reflektieren (Anne Frank Zentrum, 2008, S. 23).

Zur Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte mit dem Thema Identität werden Fragen auf Karten an einer Pinnwand angebracht, die den Bezug zur eigenen Biographie verdeutlichen und eine Reflexion unterstützen. In selbstgewählten Kleingruppen haben die Teilnehmer/innen anschließend die Möglichkeit, sich speziell mit ihrer Geschichte auseinander zu setzen.

Folgende Fragen stehen zur Unterstützung bereit:

- »Was bedeutet Ihr Name, Vorname oder Familienname?
- Wer hat Ihren Namen für Sie ausgesucht und wissen Sie warum?
- Gibt es eine Geschichte, Entwicklung oder ähnliches dazu?
- Fühlen Sie sich mit Ihrem Namen wohl?
- Gibt es oder gab es Abkürzungen oder Spitznamen zu Ihrem Namen?
- Wenn ja, wie gehen Sie damit um, mögen Sie diese?
- Wurde oder wird Ihr Name des Öfteren falsch ausgesprochen oder falsch geschrieben?«
(Anne Frank Zentrum, 2008, S. 23).

Nach einer kurzen Zeit der eigenen Reflexion (ca. 10 Minuten) haben die Teilnehmer/innen in ihrer Kleingruppe die Möglichkeit, über Gefühle, Erlebnisse und Geschichten zu ihrem Namen zu sprechen. Ein Nachfragen der anderen Teilnehmer/innen ist dabei erlaubt. Am Ende der Diskussionen entscheidet die Gruppe, ob die Ergebnisse verallgemeinert im Plenum vorgestellt oder ob persönliche Erlebnisse dargestellt werden. Nach dem Plenum erfolgt eine Rückkopplung zur täglichen pädagogischen Arbeit in der Tageseinrichtung. Hierbei sollen Fragen von den pädagogischen Fachkräften erarbeitet werden, die eine Sensibilisierung des Umgangs mit den Familienkulturen, -namen und deren Identität unterstützen. Wir erwarten folgende Ergebnisse und unterstützen die Erarbeitung folgender Fragen:

- Kennen wir die Namen der Eltern?
- Sprechen wir die Eltern mit ihrem Namen an?

- Signalisieren wir den Kindern und Familien, dass wir korrigiert werden möchten, damit eine korrekte Aussprache und Schreibweise erfolgt?
- »Wie gehen wir mit den Namen der Kinder und Eltern in der Kita um?
- Wo finden die Kinder ihren Namen in der Kita wieder?
- Wissen wir von allen Kindern und Eltern, wie ihre Namen richtig geschrieben und ausgesprochen werden? Wenn nicht – wer kann helfen?
- Wie können Sie Kinder und Familien dabei unterstützen, stolz auf ihren Namen zu sein?« (Anne Frank Zentrum, 2008, S. 23).

Zum Abschluss erfolgt eine Rückkopplung der erarbeiteten Fragen zur Konzeption der Tageseinrichtung, aus der anschließend Konsequenzen diskutiert und Maßnahmen für die tägliche Arbeit verbindlich vereinbart werden können.

2. Empathie-Dreieck (Anne Frank Zentrum, 2008)

Als eine zweite Methode von Demokratie und Partizipation nutzen wir während des Fortbildungstages das »Empathie-Dreieck« (Anne Frank Zentrum, 2008, S. 30). Ziel dabei ist es, das Bewusstsein für die Dynamik in Konflikten zu schärfen und einen Perspektivwechsel zu ermöglichen.

Als Vorbereitung wird auf dem Boden ein Dreieck mit Kreppband aufgeklebt. Jeder Ecke wird eine mögliche Konfliktpartei zugeordnet – »Kind«/»Mutter-Vater«/»pädagogische Fachkraft«. Alle Teilnehmer verteilen sich gleichmäßig auf jede Ecke und nehmen dort Platz.

Die Gruppe wird nun aufgefordert von Konflikten in ihrem beruflichen Umfeld zu berichten, an dem ein Kind, mindestens ein Elternteil und eine pädagogische Fachkraft beteiligt waren. Gemeinsam wird ein Konflikt ausgewählt und im Empathie-Dreieck nachgespielt. Dazu teilt sich die Gruppe in drei gleichgroße Kleingruppen auf und bespricht, in welche Konfliktpartei sie sich hinein fühlen möchte, um Argumente für die Positionen und Sichtweisen zu sammeln. Im Empathie-Dreieck treffen sie dann aufeinander und gehen in den Konflikt.

Nach einer abgesprochenen Zeit und je nach Intensität wechseln alle Parteien ihre Positionen und übernehmen eine neue Rolle. Wieder müssen Argumente gesammelt werden. Letztendlich wird somit eine Perspektivübernahme aus der Position aller Parteien möglich (Anne Frank Zentrum, 2008, S. 30).

Zum Abschluss wird gemeinsam in der Gesamtgruppe besprochen, wie gut ihnen die jeweilige Perspektivübernahme gelungen ist und wie es ihnen damit erging. Anliegen ist hierbei eine Sensibilisierung der eigenen Haltung in Konflikten und der Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen, Werten und Normen. Die Rolle der pädagogischen Fachkraft, nicht nur als Begleitungs- und Bindungsperson für die Kinder, sondern auch als Partner für Eltern wird hiermit noch einmal verdeutlicht. Dazu ist es notwendig in einem Professionalisierungsprozess auch die dialogische Grundhaltung zu vertiefen und einzunehmen.

3. Kinderbeteiligung (Anne Frank Zentrum, 2008)

Als letzte Methode des Lebens von Demokratie, Vielfalt und Beteiligung wird die Beteiligung der Kinder diskutiert. Das Ziel hierbei ist, die Rechte der Kinder auf Beteiligungsmöglichkeiten in der Tageseinrichtung zu überprüfen sowie die Reflexion der eigenen Haltung zu Partizipation und zum demokratischen Leben und Lernen der Kinder in allen Bereichen des Kita-Alltags. Die Beteiligungsrechte der Kinder sowie die Förderung von gesellschaftlichem Engagement von Kindern sollen schriftlich fixiert werden (Anne Frank Zentrum, 2008, S. 19f.).

Um die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern in der Tageseinrichtung zu überprüfen, werden unter dem Schwerpunkt »*Mitentscheiden-Mithandeln*« gemeinsam mit allen Pädagogen und Pädagoginnen Fragen erarbeitet, die die Grundlage bei der Überprüfung der gemeinsamen Gestaltung des Lebens in der Tageseinrichtung und der Mitbestimmungsrechte der Kinder bilden. Wir erwarten folgende Ergebnisse und unterstützen die Erarbeitung folgender beispielhafter Fragen:

- »*Können die Kinder frei wählen, womit sie sich beschäftigen?*«
 - *Sind Spiel- und Gebrauchsmaterialien für die Kinder frei zugänglich?*
 - *Können die Kinder zu jeder Zeit das Außengelände nutzen?*
 - *Sind die Kinder an der Raumgestaltung beteiligt?*
 - *Können die Kinder dann essen, wenn sie Hunger haben?*
 - *Werden Regeln gemeinsam aufgestellt?*
 - *Können Kinder darüber mitentscheiden, welcher Gruppe sie gehören?*«
- (Anne Frank Zentrum, 2008, S. 20).

Zum Abschluss des angerissenen Themas – Beteiligung der Kinder in der Kita – empfehlen wir die Auseinandersetzung mit Kinderbeteiligungsprojekten, z. B. »*Kinderstube der Demokratie*«¹² und vereinbaren die Vertiefung dieses Themas in einer weiteren Teamfortbildung (Anne Frank Zentrum, 2008, S. 19f.). Im Anschluss erfolgt eine 90minütige Pause.

Evaluierung der gelebten Konzeption zum interkulturellen und sozialen Leben und Lernen innerhalb der Tageseinrichtung (60 Minuten)

Vor dem Hintergrund dieses neu erworbenen Wissens, soll sich der Umgang mit kultureller Vielfalt, mit Demokratie und Partizipation verbessern. Aus diesem Grund entwickeln wir, mithilfe der Ergebnisse der Diskussionen und auf Basis des erarbeiteten Wissens in einem letzten Schritt gemeinsam Fragen zur Evaluierung unserer Arbeit in der Kita. Mögliche Fragen, die zur Evaluierung unserer Arbeit gemeinsam mit den Pädagogen und Pädagoginnen erarbeitet werden könnten, sind folgende:

- *Wie ist die Willkommenskultur in unserem Haus gestaltet?*
- *Werden Eltern ermutigt, Ideen, Anregungen, Wünsche und Gefühle zu äußern?*
- *Welche niedrigschwelligen Angebote ermöglichen Eltern eine Teilhabe?*

12. <http://partizipation-und-bildung.de/kindertageseinrichtungen/die-kinderstube-der-demokratie/>
(Zugriff am 25.05.2014)

- Wie vermitteln wir in unserem Haus Wertschätzung und Zugehörigkeitsgefühl?
- Welche Möglichkeiten zur Teilhabe erhalten die Kinder?
- Wie wird mit den Ideen und Wünschen der Kinder umgegangen?
- Wie erfolgt die Sensibilisierung der Kinder zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten?
- Welche Arten von Dokumentation sind vorhanden?
- Ist für Kinder die Vielfalt in der Tageseinrichtung sichtbar und spürbar?
- Werden in unserem Haus gesellschaftsrelevante Themen besprochen?
- Wie ist die demokratische Gestaltung des Teamlebens?
- Werden im Team alle gleichwertig wahrgenommen?
- Sind Offenheit und eine dialogische Grundhaltung Basis der Kommunikationskultur im Team?

4 Fazit

Durch die Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte im Bereich »*Interkulturelle und soziale Grunderfahrungen*« erhöhen wir einerseits die pädagogische Professionalität in unseren Tageseinrichtungen und ermöglichen andererseits den Kindern die Chance auf eine positive Grundeinstellung sowie auf Freude und Lust am Erleben von Vielfalt. Auch die Gestaltung der Partnerschaft mit den Eltern sowie deren Beteiligung in der Tageseinrichtung kann sich durch den wertschätzenden Blick, die dialogische Grundhaltung und die Reflexion der pädagogischen Fachkräfte positiver gestalten und ein transkulturelles Zusammenleben gestärkt werden. Bei der Durchführung dieses Teamtages findet unweigerlich auch ein Teambuildingprozess statt. Jeder Dialog und fachliche Austausch ermöglicht die Transparenz individueller Biografien und begünstigt eine wertschätzende Atmosphäre. Uns ist bewusst, dass Unvorhersehbares geschehen kann, willkommen ist und diskutiert werden muss. Nebengespräche finden deshalb immer Beachtung. Nach der konkreten Planung des oben genannten Teamtages ist unser Resümee, dass der ständige fachlich-thematische Austausch innerhalb eines Teams absolut wichtig und notwendig und für die Qualitätssicherung und -entwicklung in der Tageseinrichtung ausschlaggebend ist.

5 Literatur

- Anne Frank Zentrum (Hrsg.) (2008).* Erzieherinnen als Multiplikatorinnen für Demokratie und Vielfalt. Zugriff am 25.05.2014 unter: http://www.migration-online.de/data/anne_frank_zentrum_erzieherinnen_als_multiplikatorinnen.pdf
- Böhm, D., Böhm R. & Deiss-Niethammer, B. (1999).* Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Brandes, S. & Nagel, L. (2010).* Man kann die Welt auch anders sehen. Perspektiven und Praxiserprobte Methoden Transkulturellen Lernens. Magdeburg: KEB.

- Derman-Sparks, L. & A.B.C. Task Force. (1989).* Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Handschuck S. & Klawe, W. (2004).* Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Weinheim: Juventa.
- Gochenour, T. (1977).* The albatros. In D. Batchelder & E. G. Warner (Eds.), Beyond experience: The experimental approach to cross-cultural education (pp. 131-136). Brattleboro, VT: Experimental Press.
- Ulich, M., Oberhuemer, P. & Soltendieck, M. (2005).* Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.
- Wagner, P. (2001).* Kleine Kinder-keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Projekt KINDERWELTEN, Institut für den Situationsansatz. Zugriff am 25.05.2013 unter <http://www.situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html>

Evaluation der interkulturellen Arbeit in der Kindertagesstätte »BundStifte« – Planung eines Studientages

Yvonne Orth

1 Einleitung

In diesem Kapitel soll die Planung eines Studientages zur interkulturellen Pädagogik für das Team der Kindertagesstätte »BundStifte« dargestellt werden. Als Grundlagen dazu dienen das Leitbild der Johanniter-Unfall-Hilfe e.V. (JUH) (Johanniter-Unfall-Hilfe e.V., 2012) sowie die Arbeit nach dem Situationsansatz (Preissing & Heller, 2009).

Das Ziel des Studientages ist es, dass sich das Team mit dem Thema Interkulturalität auseinandersetzt, unsere derzeitige Arbeit in der Kita daraufhin evaluiert und sich daraus nächste Schritte für die praktische Umsetzung in der Kita finden, welche wir implementieren können.

Hintergrund ist, dass ich es sehr wichtig finde, dass man sich als Kita-Team mit verschiedenen pädagogischen Themen auseinandersetzt und zwar nicht nur mit Themen, die derzeit aktuell sind, sondern auch mit Themen, die zukünftig eine bedeutende Rolle spielen könnten. Ziel sollte dabei immer sein, die Arbeit und das pädagogische Handeln in der Kita zu überprüfen und nächste Schritte daraus zu entwickeln.

In Bezug auf das Thema interkulturelle Arbeit ist es mir wichtig, meine Mitarbeiterinnen bezüglich der Vielfalt von Kindern und Familien zu sensibilisieren. Besonders in der Arbeit mit Kindern und deren Familien ist es wichtig, mit Interesse auf alle zuzugehen und die verschiedenen kulturellen Kontexte zu respektieren. Die Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte dabei ist, die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe und die daraus erwachsenen Unterschiede bezüglich Bildungs- sowie Erziehungsvorstellungen und -verhaltensweisen in ihrer Arbeit zu berücksichtigen und darauf einzugehen. Dies kann durch verschiedene Maßnahmen geschehen. So sind die Lebenswelten der Kinder in der heutigen Gesellschaft sehr unterschiedlich und müssen erkannt und berücksichtigt werden.

Die pädagogischen Fachkräfte benötigen hierfür nicht nur praktische Handlungsmöglichkeiten, sondern auch theoretischen Input zu kultureller Vielfalt (z. B. bezogen auf Aspekte der Sprache, unterschiedlicher Werte und Gewohnheiten, verschiedener Feste und Rituale), um die Familien zu verstehen und eine erfolgreiche Erziehungspartnerschaft aufbauen und gestalten zu können.

Als Grundlage der Evaluation der interkulturellen Arbeit in unserer Kindertagesstätte nutzen wir den Evaluationsbogen zum Grundsatz 9 aus dem Qualitätshand-

buch für den Situationsansatz (QuaSi) (siehe Abschnitt 3.1 sowie Preissing & Heller, 2009). Innerhalb dieser Evaluation werden Maßnahmen mit dem Kita-Team entwickelt und umgesetzt.

Im Folgenden stelle ich zunächst kurz die Einrichtung vor und gehe anschließend auf den Ablauf des Studientages ein. Einen wesentlichen Anteil haben dabei die Evaluation des konzeptionellen Grundsatzes 9 aus dem Situationsansatz und die daraus resultierenden weiteren Ideen für die Umsetzung der interkulturellen Arbeit in der Kita.

2 Vorstellung der Kita »BundStifte« und Analyse der kulturellen Vielfalt

Die Johanniter-Unfall-Hilfe e.V. (JUH) betreibt unter anderem die Kindertagesstätte »BundStifte«. Die Johanniter-Unfall-Hilfe e.V. ist eine christliche Hilfsorganisation und wurde 1952 gegründet. Sie ist eine der größten Hilfsorganisationen Deutschlands und ein Werk des evangelischen Johanniterordens. Zu den Aufgaben der JUH gehören neben dem Betreiben von Kindertagesstätten, der Sanitätsdienst, der Rettungsdienst, die Erste Hilfe, der Bevölkerungsschutz, die Pflege und Betreuung von älteren und kranken sowie pflegebedürftigen Menschen, der Hausnotruf, der Mahlzeitendienst und die Hospizarbeit. Die Johanniter sind Träger von über 250 Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Im Regionalverband Niedersachsen Mitte wurde die erste Kita im Jahre 2009 errichtet, darauf folgten in den nächsten Jahren bis heute insgesamt 17 Einrichtungen und weitere sind in Planung.

Die Kita »BundStifte« liegt in Hannover Kleefeld, direkt auf dem Gelände des Krankenhauses. Die Eltern unserer Kinder sind vorwiegend Mitarbeiter/innen von den Betrieben. In der Regel sind beide Elternteile der Kinder berufstätig und nutzen somit die besonderen Öffnungszeiten unserer Kita. Die Kita hat die Zielsetzung, den Mitarbeiter/innen eine optimale Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu ermöglichen. Wir sichern dies durch Öffnungszeiten zwischen 6.30 und 19:00 Uhr an 5 Tagen in der Woche. In der Einrichtung werden 32 Kinder im Alter von ein bis sechs Jahren von neun pädagogischen Fachkräften in zwei Gruppen betreut. Unsere pädagogische Arbeit orientiert sich an dem Leitbild für Kindertageseinrichtungen der Johanniter-Unfall-Hilfe, welches ein bundesweites Profil der JUH für die Arbeit im Elementarbereich darstellt:

»Im Mittelpunkt unseres Handelns steht der Mensch, dem wir mit Respekt begegnen. Wertschätzung, Vertrauen und Verbindlichkeit sind für uns Ausdruck unserer christlichen Grundhaltung. Hilfsbereitschaft, Toleranz, fairer Umgang und Konfliktfähigkeit tragen zu einem konstruktiven Miteinander bei. Wir nehmen Kinder als einzigartige Persönlichkeiten an, die ihre individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten in die Gemeinschaft einbringen.« (Johanniter-Unfall-Hilfe e.V., 2012, S. 7).

Die konzeptionelle Grundlage der Einrichtung ist die Arbeit nach dem Situationsansatz. Zielsetzung des Ansatzes ist es, dass alle Kinder Kompetenzen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, jetzige, aber auch zukünftige Lebenssituationen aktiv, kom-

petent und solidarisch zu bewältigen. Zudem sollen aktuelle Situationen, die für Kinder interessant und relevant sind, in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit gestellt werden. Das Bildungsverständnis im Situationsansatz beinhaltet auch, dass sich Kinder ein Bild von sich selbst und anderen in der Welt machen, und dass sie diese Welt um sich herum erleben und erforschen. Im Situationsansatz gibt es 16 konzeptionelle Grundsätze, die der Hilfestellung zur konkreten Arbeit im Situationsansatz dienen (Preissing & Heller, 2009). Grob zusammengefasst geht es in den konzeptionellen Grundsätzen darum, dass die Erzieher/innen im kontinuierlichen Diskurs mit Eltern, Kindern sowie innerhalb des Teams sind und eine Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungspartnerschaft eingehen, wobei diese Arbeit die kulturellen und familiären Hintergründe berücksichtigen und die Schlüsselthemen der Kinder analysieren und aufgreifen soll. Darüber hinaus sollen sie die Kinder in ihrer Selbstständigkeitsentwicklung unterstützen und das Erleben eines sozialen Miteinanders ermöglichen. Die Rolle der Erzieher/innen wird als Lernende und Lehrende zugleich verstanden (Preissing & Heller, 2009). Im Situationsansatz ist es vorgesehen, eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung sowie eine interne und externe Evaluationen (Qualität im Situationsansatz/QuaSi) nach den 16 Grundsätzen als Prozess der Qualitätsentwicklung der Kitas vorzunehmen. Wie oben dargestellt, möchte ich im Folgenden einen der 16 Grundsätze näher betrachten und in einen Studientag einbetten.

3 Inhalt und Aufbau des Studientages

Inhaltlicher Bezug auf QuaSi (Qualität im Situationsansatz)

Bei QuaSi handelt es sich um einen dialogischen Ansatz zur Qualitätsentwicklung in Kitas, bei dem Evaluationsverfahren und dazu gehörende Instrumente mit dem Ziel entwickelt wurden, qualitätsfördernde Prozesse zu initiieren (Esch, Klaudy, Micheel & Stöbe-Blossey, 2006).

Wie erwähnt bildet der im Folgenden zitierte Grundsatz 9 aus dem Qualitätshandbuch für den Situationsansatz die Leitlinie für die inhaltliche Gestaltung des Studientages und den Evaluationsprozess:

»Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung orientiert sich an Anforderungen und Chancen einer Gesellschaft, die durch verschiedene Kulturen geprägt ist. Erzieherinnen erkennen und nutzen die besonderen Bildungschancen, die das Zusammenleben von Kindern verschiedener kultureller Herkunft bietet, und fördern das Miteinander. Sie wenden sich aktiv gegen Diskriminierung und Vorurteilsbildung, schaffen in der Kindertageseinrichtung eine Kultur des wechselseitigen Respekts und entwickeln Zivilcourage. Die pädagogische Arbeit berücksichtigt, dass die heranwachsende Generation in höherem Maße als bisher mit vielfältigen Lebensformen und Kulturen leben und arbeiten wird« (Preissing & Heller, 2009, S. 196).

Der konzeptionelle Grundsatz ist in Qualitätsansprüche unterteilt. Der erste Qualitätsanspruch befasst sich damit, dass Erzieher/innen sich die Bildungschancen des Zusammenlebens von Kindern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft

bewusst machen. Anhand von mehreren inhaltlichen Beispielen können sich die pädagogischen Fachkräfte überlegen, welchen Wert dies für ihre pädagogische Arbeit hat. Im nächsten Schritt gehen sie inhaltlich darauf ein und benennen praktische Beispiele aus ihrer Arbeit. Dieser Ablauf wird auch für die weiteren drei Qualitätsansprüche angedacht:

- 9.1 »Erzieherinnen machen sich bewusst, welche besonderen Bildungschancen das Zusammenleben von Kindern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft bietet.« (ebd., S. 197)
- 9.2 »Erzieherinnen unterstützen die Sprachentwicklung in der Familiensprache und fördern gezielt den Erwerb der deutschen Sprache.« (ebd., S. 199)
- 9.3 »Erzieherinnen treten aktiv gegen Vorurteilsbildung und Diskriminierung ein.« (ebd., S. 200)
- 9.4 »Erzieherinnen nehmen gesellschaftliche Entwicklungen im Zuge der Öffnung Europas und der fortschreitenden Globalisierungsprozesse zur Kenntnis.« (ebd., S. 202).

Im ersten Schritt der internen Evaluation werden an alle Mitarbeiter/innen Kopien des Grundsatzes 9 als Arbeitspapier verteilt. Die Mitarbeiter/innen haben die Aufgabe, sich ausgiebig damit auseinanderzusetzen und ein Verständnis dafür zu entwickeln. Anschließend sollen sich die Pädagogen und Pädagoginnen intensiv mit ihrer Selbsteinschätzung beschäftigen und ihr eigenes Verhalten bezogen auf die Qualitätsansprüche reflektieren. Die Selbstevaluation steht im Mittelpunkt dieser strukturierten Selbsteinschätzung. Die Überprüfung und die Bewertung der Arbeit nimmt dabei jede pädagogische Fachkraft für sich selbst vor. Die Selbsteinschätzung bezieht sich dabei jeweils auf einen konzeptionellen Grundsatz, hier auf den Grundsatz 9. Die pädagogische Fachkraft schätzt die Wichtigkeit der Qualitätsansprüche und -kriterien in Bezug auf ihr eigenes Handeln ein und überprüft selbstkritisch ihr Handeln per Einstufung auf einer vierer Skala (*sehr wichtig, wichtig, weniger wichtig, unwichtig*). Zusätzlich notiert sie konkrete Beispiele zur Umsetzung in der täglichen Arbeit und bewertet den Qualitätsanspruch (*trifft voll zu, trifft überwiegend zu, trifft weniger zu, trifft nicht zu*).

Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse jeder pädagogischen Fachkraft für das gesamte Team visualisiert. Dazu sollen die pädagogischen Fachkräfte auf einer Wandzeitung ihre Bewertungen eintragen (*trifft voll zu, trifft zu, trifft weniger zu, trifft nicht zu*). So entsteht ein Gesamtüberblick für das Team. Diese Visualisierung wird als Ausgangspunkt für eine sich anschließende Gruppendiskussion genutzt, die ein kontinuierlich wiederkehrendes Element des Evaluationsprozesses darstellt.

In dieser Gruppendiskussion haben alle Pädagogen und Pädagoginnen die Möglichkeit ihre Ergebnisse aus der strukturierten Selbsteinschätzung vorzustellen, sich anschließend zu den einzelnen Qualitätsansprüchen auszutauschen und die jeweiligen Beispiele zu diskutieren. Die Einschätzungen der einzelnen Mitarbeiter/innen werden miteinander verglichen und die Unterschiede besprochen. Die Diskussion sollte fachlich moderiert und die Ergebnisse sollten durch die/den Moderator/in visualisiert werden. Vom gesamten Team wird anschließend festgelegt, inwieweit das

derzeit erreichte Qualitätsniveau zu den Anforderungen des Grundsatzes passt. Es erfolgt eine Einschätzung anhand der Einteilung *trifft voll zu*, *trifft überwiegend zu*, *trifft weniger zu* oder *trifft nicht zu*. Das Team tauscht sich darüber aus, was bereits gut gelingt und wo noch Entwicklungspotenzial besteht.

Entsprechend dieser Einschätzung geht es in der Gruppendiskussion auch darum, sich über nächste Schritte zu beraten und diese verbindlich festzuhalten. Die Ergebnisse werden in einem Maßnahmenplan verschriftlicht und es wird festgelegt, wer was mit wem durchführt, wer dabei unterstützt, bis wann es erledigt wird und wer dies überprüft (Preissing & Heller, 2009). Im nächsten Abschnitt wird der Ablauf eines Studientages zum Thema *Interkulturelle Arbeit* als Beispiel für eine konkrete Umsetzung dargestellt.

Kurzablauf des Studientages

- *8:00 Uhr: Beginn mit einem Frühstück:*
Zeit für einen gemeinsamen Austausch, der im Alltag oft zu kurz kommt.
- *9:00 Uhr: Einstieg in das Thema:*
Diashow zu verschiedenen kulturellen Kontexten (Bilder von Kindern), was sehe ich, was fühle ich, wie wirken die Bilder auf mich, etc.
Ziel ist es, über kulturelle Vielfalt ins Gespräch zu kommen und sich zu verdeutlichen, welche Haltung man hat und wo ggf. Vorurteile liegen (bewusst und unbewusst) – Vorbereitung für den nächsten Schritt der Biografiearbeit.
- *09:45 Uhr Haltung der Mitarbeiter/innen zu kultureller Vielfalt – Biografiearbeit:*
Die Mitarbeiter/innen sollen sich Gedanken dazu machen, wie sie selbst aufgewachsen sind (familiäre Herkunft, religiöse Prägung, Werte und Normen etc.), welche Berührungspunkte sie mit kultureller Vielfalt hatten und welche Vorurteile vielleicht bestehen. Dies erfolgt zunächst allein. Anschließend sollen die Pädagogen und Pädagoginnen zu zweit in den Austausch über ihre eigene Haltung sowie die Entstehung dieser kommen. Hierbei ist es wichtig, mögliche Vorurteile zu erkennen, sich diese bewusst zu machen und sie zu überdenken.
- *11:00 Uhr Evaluation vom Grundsatz 9 der QuaSi (Qualität im Situationsansatz):*
Die Mitarbeiter/innen sollen sich mit der Bedeutung des Grundsatzes 9 auseinandersetzen und diskutieren, was sie mit der Aussage verbinden. Der Grundsatz wird in seine einzelnen Punkte aufgeschlüsselt und es wird geprüft, welche Fragen sich ergeben. Diese werden dann an einem Flipchart gesammelt.
- *12:30 Uhr Mittagspause*
- *13:00 Uhr strukturierte Selbsteinschätzung*
unter Rückgriff auf den Evaluationsbogen in Einzelarbeit.

- *13:45 Uhr* *Strukturierte Gruppendiskussion des Grundsatzes*
moderiert von der Einrichtungsleitung und notieren der Ideen für die nächsten Schritte.
- *15:45 Uhr* *Prüfen der Ergebnisse und Planungen für die nächsten Schritte.*

Ziele und weitere Schritte

Durch die Evaluation des Grundsatzes 9 soll im Team deutlich werden, welche Bereiche interkultureller Arbeit bereits umgesetzt werden und wo wir noch Entwicklungspotenzial in unserer Kita haben. Wir können durch die Selbsteinschätzung und anschließende Gruppendiskussion einige Ideen entwickeln, die wir ins pädagogische Handeln mit einfließen lassen können und die uns in der interkulturellen Arbeit unterstützen. Den Mitarbeiterinnen wird aufgezeigt, was wir bereits in Bezug zum Grundsatz 9 leisten und wo wir schon interkulturell arbeiten. Bisher haben sich die Mitarbeiterinnen der Kita zu dem Thema noch keine gemeinsamen Gedanken gemacht und es gab bisher wenig Austausch zum Aspekt der Interkulturalität. Der Studientag soll dazu beitragen, das Wissen der Pädagoginnen zu erweitern und sich auf Neues einzulassen. Darüber hinaus soll der erstellte Maßnahmenplan dazu beitragen, unsere Arbeit in der Kita und die Gestaltung der Räumlichkeiten der Kita zu verändern. Die verteilten und schriftlich festgehaltenen Aufgaben und Zuständigkeiten inklusive der Terminplanung dienen in den darauffolgenden Teambesprechungen kontinuierlich der Überprüfung des Standes und der Festlegung von nächsten Schritten. Unter anderem ließe sich hier an folgende Bereiche denken:

- Familien und ihre Kulturen repräsentieren (z. B. auf einer Leinwand im Eingangsbereich, durch Familienleinwände in den Gruppen etc.)
- Weltkarte (Familien pinnen ihr Herkunftsland an)
- Anschaffung von Büchern, Spielmaterialien, Puppen, aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten, Stifte mit Farben der verschiedenen Hautschattierungen (Wagner, 2003) etc.
- Auseinandersetzung mit dem Projekt KINDERWELTEN (Wagner, 2008)
- Arbeit mit Persona Dolls (Enßlin & Henkys, 2003)
- Anbieten von verschiedenen Speisen aus unterschiedlichen Ländern
- Projekte mit den Vorschulkindern zu Sprachen und Kulturen
- Vertiefung der theoretischen Inhalte zu interkultureller Arbeit (Vorurteile, Diskriminierung, etc.)

4 Fazit

Die Evaluation ihrer Arbeit hinsichtlich des Bewusstseins für und des Einbezugs von kultureller Vielfalt soll den Mitarbeiterinnen helfen, sich ihre Stärken in der pädagogischen Arbeit bewusst zu machen und diese wertzuschätzen sowie an diesen weiterzuarbeiten und neue zu erwerben.

Die Mitarbeiterinnen können ihr pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund des Grundsatzes 9 reflektieren und überprüfen. Sie haben die Möglichkeit, sich mit ihrer eigenen Biografie auseinanderzusetzen und sich ihrer Haltungen bewusst zu werden.

Durch die Selbsteinschätzung haben sie die Chance, sich ausgiebig und kritisch mit ihrer Haltung und Arbeit auseinanderzusetzen sowie in der Gruppendiskussion Unterschiede mit und Parallelen zu den anderen Kolleginnen zu finden und zu besprechen. Gemeinsam arbeitet das Team an der Weiterentwicklung der gemeinsamen Arbeit und sichert somit die Qualität der Einrichtung. Durch das Erkennen der bereits erreichten Qualitätsansprüche steigt zudem die Wertschätzung der bisherigen Arbeit.

5 Literatur

- Preissing, C. & Heller, E. (Hrsg.) (2009).* Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Enßlin, U. & Henkys, B. (2003).* Vielfalt ins Gespräch bringen mit Persona Dolls. In C. Preissing & P. Wagner (Hrsg.), *Kleine Kinder – keine Vorurteile* (S. 118-131). Freiburg: Herder.
- Esch, K., Klaudy, E. K., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2006).* Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Johanniter-Unfall-Hilfe e.V. (2012).* Leitbild für Kindertagesstätten der Johanniter-Unfall-Hilfe e.V. Zugriff am 29.05.2015 unter http://static2.johanniter.de/user_upload/Dokumente/JUH/BG/Kinder-u-Jugend/100534_Brosch_Leitbild_Kita_Ansicht_111010.pdf
- Wagner, P. (2003).* Unsere Hautfarben – die ganze Palette! Ganz besondere Buntstifte. Zugriff am 29.05.2015 unter <http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/32%20hautfarbenstifte.pdf>
- Wagner, P. (Hrsg.) (2008).* Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.

IV Konzepte für die Arbeit mit Kindern und Familien in Krippe, Kindergarten und Hort zum Thema kulturelle Vielfalt

Das Familienspiel – Ein Beispiel zur Auseinandersetzung mit Interkulturalität für Kinder von zwei bis zehn Jahren

Simone Runge

1 Einleitung – Vorstellung der Einrichtung

Die Kindertagesstätte »*Brockenkinder*« liegt in Schierke, einem Ort mit etwa 600 Einwohnern. Die Kapazität der Einrichtung beträgt 30 Kinder im Alter von null bis zehn Jahren, wobei diese nicht ausgeschöpft wird, da es nur noch wenige junge Familien im Ort gibt. Momentan besuchen die Kindertagesstätte acht Krippenkinder, 13 Kindergartenkinder und fünf Hortkinder. Diese bilden jeweils eine Gruppe. In jeder Gruppe arbeitet eine staatlich anerkannte Erzieherin. Die Leiterin hat eine Zusatzausbildung zur Heil- und Theaterpädagogin. Zum Team gehört auch eine Hauswirtschafterin. Hausmeisterarbeiten werden vom örtlichen Bauhof übernommen. Ein Großteil der betreuten Kinder stammt aus ortsansässigen Familien. Zwei Familien haben einen Migrationshintergrund, drei Mütter sind alleinerziehend und zwei Kinder haben Handicaps.

Konzeptionelle Schwerpunkte – Haltung der pädagogischen Fachkräfte

Die Konzeption der Einrichtung wurde nach einem Träger- und Leitungswechsel im Jahr 2010 komplett neu erstellt und wird jährlich überarbeitet. Mit Blick auf das Anliegen des Beitrages wird im folgenden Abschnitt die konzeptionell festgeschriebene Haltung des Teams, bezüglich des Umgangs mit kultureller Vielfalt in der Gestaltung der Arbeit mit den Kindern dargestellt:

»Für die konzeptionelle Arbeit der pädagogischen Fachkräfte ist es unerlässlich, die Lebenssituation der Kinder und ihrer Familien zu kennen, um eigenverantwortliche, selbständige und gemeinschaftsfähige Persönlichkeiten herausbilden zu können. Eine altersgerechte Entwicklung und Förderung der Kinder kann nur erfolgen, wenn die Familienstruktur (Geschwister, Miterziehende, Religion etc.) und das soziale Umfeld beachtet und die Methoden und Inhalte entsprechend individuell abgestimmt werden. Durch eine ergänzende und unterstützende Erziehung in und mit der Familie wird die Gesamtentwicklung gefördert. Aufgrund der engen Verbindung mit der Gemeinde und den daraus entstehenden Themen, welche die Kinder beschäftigen, hat sich das Team entschieden, nach dem lebensweltbezogenen Ansatz und nach dem Situationsansatz zu arbeiten. Werte und Normen des sozialen Lebens haben dabei einen hohen Stellenwert. Der konzeptionelle Ausgangspunkt ist ein Kind orientierter Ansatz, bei dem versucht wird, die Umwelt des Kindes von seinem Leben und Erleben aus zu betrachten. Es geht um das Erleben von Erfahrung nicht um die Belehrung durch die Pädagoginnen.

Durch allgemeine und gezielte Förderung und Bildungsangebote soll eine positive Entwicklung eines jeden Kindes bis zum Schuleintritt und darüber hinaus (Hort) erreicht werden. Die Betreuungsangebote orientieren sich an den Bedürfnissen der Kinder und Eltern. Die Erzieherinnen nehmen als interessierte Beobachterinnen das Kind in seinem sozialen Umfeld wahr und sind feinfühlig sowie wirksame Begleiterinnen und Fördererinnen seiner Stärken und Kompetenzen« (Kindertagesstätte »Brockenkinder«, 2014,).

Folgende Grundsätze des Situationsansatzes zur kulturellen Vielfalt in Kindertagesstätten werden hier sichtbar (Preissing, 2003, S. 63ff.):

- Die pädagogische Arbeit geht von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien aus.
- Erzieher/innen finden im kontinuierlichen Diskurs mit Kindern, Eltern und anderen Erwachsenen heraus, was Schlüsselsituationen im Leben der Kinder sind.
- Die Kindertageseinrichtung integriert Kinder mit Behinderungen, unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Förderbedarf und wendet sich gegen Ausgrenzung.
- Die Kindertageseinrichtung entwickelt enge Beziehungen zum sozial-räumlichen Umfeld.

Neben diesen Grundsätzen von guter pädagogischer Praxis orientieren wir uns bei unserer täglichen Arbeit an der Leitlinie 5 des Bildungsprogrammes von Sachsen-Anhalt:

»Jedes Kind gleich welcher Herkunft, Religion, welchen Geschlechts, welcher gesundheitlicher Belastungen oder körperlicher, geistiger oder seelischer Besonderheiten und Begabungen, hat das Recht darauf, in die Tageseinrichtung aufgenommen zu werden und entsprechend seiner Individualität und seiner Bedürfnisse bei seinen Bildungsprozessen begleitet und in spezifischer Weise gefördert zu werden.« (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 87).

Obwohl in unserer Gemeinde die Bandbreite zwischen den kulturellen Hintergründen der Familien eher gering ist, heißt dies nicht, dass sich unser Team der Thematik verschließen kann, da sie eine gesamtgesellschaftliche Realität darstellt. Vielmehr sollte sie stärker in den Fokus gerückt werden, da es aufgrund der festen traditionellen Strukturen in unserer Gemeinde teilweise schwierig ist, Familien mit einem anderen kulturellen Hintergrund zu integrieren. Daher ist die Feinfühligkeit der Erzieher/innen im Umgang mit diesen Familien umso wichtiger, damit Eltern und Kinder hier einen Ort finden, an dem sie sich willkommen fühlen. Um sich diesem Ziel anzunähern, wurde im Team ein spezieller Fragebogen für das Aufnahmegespräch erarbeitet, in dem kulturelle und religiöse Besonderheiten festgehalten werden. Dies hilft uns, ein Verständnis für die Familien zu entwickeln.

2 Praktische Umsetzung – Familienspiel

Ein erster Ausgangspunkt für die bewusste Auseinandersetzung der Kinder mit kultureller Vielfalt ergab sich aus Gesprächen über die Fußballweltmeisterschaft 2014.

Einige Kinder brachten Sammelsticker mit den Portraits der Spieler mit in die Einrichtung. Im Morgenkreis fragte ein Junge, weshalb in einer Mannschaft Spieler verschiedene Hautschattierungen haben. Ein Hortkind bemerkte daraufhin, dass ja auch in der deutschen Mannschaft Fußballer spielen, die sehr unterschiedlich aussehen. Ausgehend davon sprachen wir im Morgenkreis darüber, dass viele Menschen aus anderen Ländern nach Deutschland ziehen, weil sie gern hier wohnen möchten, so auch die Fußballer.

Die Ideen und Interessen der Kinder aufgreifend wurde folgend das »Familienspiel« (Azun, 2010) von der Fachkraft eingeführt, um den Kindern so zu ermöglichen, Familien mit unterschiedlichen Hautschattierungen, aber auch ganz andere Familienkonstellationen, näher zu betrachten. Dieses Spiel wurde vom Projekt *Kinderwelten* entwickelt (z. B. Wagner, 2008) und stellt in 36 Paaren (jeweils ein Kind allein und dasselbe Kind mit seiner Familie) vielfältige Familienkonstellationen und -kulturen dar. Im Begleitheft zum Spiel, welches in verschiedenen Sprachen verfügbar ist, heißt es:

»Im Familienspiel können Kinder viele verschiedene Familien kennen lernen, die in unserer Gesellschaft leben. Sie können Familien finden, die Ähnlichkeit mit der eigenen Familie haben. Sich wiederzuerkennen, stärkt Kinder in der Entwicklung eines positiven Selbstbildes und hilft ihnen, sich zugehörig zu fühlen.

Im Familienspiel können Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken. Alle Familien haben das gleiche Recht auf Anerkennung und Respekt. Jede Familie ist besonders, was ihre Mitglieder, ihr Aussehen und ihre Lebensgewohnheiten betrifft.« (Azun, 2010, S. 1).

Dieses Spiel kann als Sortierspiel nach Merkmalen oder auch als Memory gespielt werden. Für beide Varianten lud die Erzieherin immer drei bis vier Kinder ähnlichen Alters ein, um mit ihnen das Spiel zu spielen.

Die Gruppe der zweijährigen Kinder

Für die jüngsten Kinder unserer Einrichtung nutzte die pädagogische Fachkraft 15 Bilder, auf denen jeweils ein einzelnes Kind dargestellt war, und legte die Karten so auf den Tisch, dass die Kinder die Bilder sehen konnten. Dabei wurden beispielsweise folgende Fragen an die Kinder gestellt:

- »Wo ist ein Mädchen/ein Junge?«
- »Welches Kind hat eine Brille?«
- »Welches Kind hat lange/kurze Haare?«
- »Welches Kind ist klein/groß?«

Ziel war es, von Vertrautem ausgehend, Neues wahrzunehmen und einen sprachlichen Ausdruck dafür zu finden. Die Kinder waren teilweise in der Lage, auf die entsprechenden Bilder zu zeigen und durften sie dann zu sich nehmen. Besonders schwer fiel ihnen die Größe eines Kindes einzuschätzen. Bestimmte Merkmale, wie die Brille, wurden zuerst am direkten Objekt – zum Beispiel der Brille der Erzieherin – gezeigt.

Die Gruppe der drei- bis vierjährigen Kinder

Mit den drei- bis vierjährigen Kindern wurde das Spiel nur mit der Hälfte der Anzahl der ursprünglichen Karten gespielt. Bei der Auswahl der Karten achtete die pädagogische Fachkraft darauf, dass Familien unterschiedlicher Kulturen und Zusammensetzungen zu sehen waren. Auch hier wurden die Karten offen auf den Tisch gelegt. Anschließend stellte die Erzieherin den Kindern Fragen und diese hatten die Aufgabe, die Bilder-Paare heraus zu suchen, die zu der entsprechenden Frage passen. Dabei wurden beispielsweise folgende Fragen gestellt:

- »In welcher Familie ist nur ein Kind? Wo ist das Kind allein zu sehen?«
- »Welche Familie hat viele Kinder?«
- »Siehst du eine Familie, in der es keinen Papa/keine Mama gibt?«
- »Zeige mir ein Kind mit langen Haaren und suche die Familie dazu?«
- »Welche Familie ist so ähnlich wie deine Familie?«
- »Welche Mama gefällt dir am besten?«
- »Welches Kind hat ganz dunkle Haut?«
- »Warum könnte das Kind im Rollstuhl sitzen?«

Die meisten der Fragen waren für die Kinder verständlich und sie konnten die entsprechenden Karten zuordnen. Interessant war dabei, dass die Kinder den Rollstuhl und seinen Zweck nicht deuten konnten. Nur ein Kind sagte: »Der Junge ist bestimmt krank.« Die Frage, welche Mama ihnen am besten gefallen würde, führte zu dem Ergebnis, dass die Kinder die Frauen auf den Bildern mit der eigenen Mutter verglichen und keine Mutter fanden, die ihnen gefiel. Ein Kind sagte: »Ich finde nur meine Mama schön.« Alle anderen waren daraufhin der gleichen Meinung. In einer zweiten Spielvariante konnten die Kinder die unterschiedlichen Karten nach bestimmten Merkmalen sortieren und zuordnen. Hierbei waren die Kinder aufmerksamer als bei der Variante zuvor. Die Merkmale, nach denen die Karten sortiert werden sollten, gaben dabei abwechselnd die Kinder und die Pädagogin vor. Dabei wurden zum Beispiel folgenden Kriterien vorgeschlagen:

- alle Jungen
- alle Mädchen
- alle Familien mit einem Kind
- alle Familien mit einem Elternteil
- alle Familien mit heller/dunkler Haut

Diese Aufgabe regte die Kinder an, zu vergleichen, verschiedene Merkmale zu erkennen und aufeinander zu beziehen.

Die Gruppe der fünf- bis sechsjährigen Kinder

Die pädagogische Fachkraft nahm für diese Gruppe alle Spielkarten und ließ sie auch hier offen liegen. Die Kinder hatten die Aufgabe, Familien und die entsprechenden Kinder zuzuordnen. Zu jedem Paar stellte die pädagogische Fachkraft Fragen, welche die Kinder animieren sollten, Theorien aufzustellen, beziehungsweise Vergleiche mit der eigenen Familie herzustellen.

- »Sind in deiner Familie auch so viele Kinder?«
- »Wer guckt streng in der Familie? Warum?«
- »Warum hat die Mutter ein Kopftuch auf?«
- »Warum haben die Familienmitglieder so braune Haut?«
- »Warum tragen die Eltern eine Brille und die Kinder nicht?«
- »Warum ist nur eine Mutter/lein Vater auf dem Bild?«

Am leichtesten fiel den Kindern die Antwort auf die Frage nach der Anzahl der Kinder. Zu den anderen Fragen entwickelten sie nach anfänglichem Zögern verschiedene Theorien, die sie auch untereinander anzweifelten, wie im folgenden Beispiel deutlich wird:

Ein Kind sagte: »Die Familie ist so braun, weil sie im Urlaub war. Mein Papa wird dann auch immer so braun.« Daraufhin antwortete ein anderes Kind: »Es gibt aber Menschen, die immer so braun sind. Die wohnen in Afrika, so wie Boateng, der Fußballer.« Die Erzieherin erklärte daraufhin, dass es verschiedene Kontinente gibt und dass in Afrika die meisten Menschen eine dunklere Hautschattierung haben als wir, um sich gut an die viele Sonne anpassen zu können. Da die Menschen jedoch auch mal umziehen, weil sie zum Beispiel in einem anderen Land arbeiten oder Freunde haben, gibt es in allen Ländern Leute, die eine dunkle Haut haben. Und sie wies darauf hin, dass Jérôme Boateng gar nicht in Afrika wohnt, sondern in München und dass er Deutscher sei und deswegen auch in der Nationalmannschaft spielen kann.

Die Gruppe der Hortkinder

Bei den ältesten Kindern legte die pädagogische Fachkraft die Karten verdeckt auf den Tisch, wodurch das Spiel wie ein Memory-Spiel gestaltet war. Zu den aufgedeckten Paaren stellte die Erzieherin den Kindern Fragen, die das Gespräch und die Auseinandersetzung der Kinder anregen sollten. Hier konnten die Kinder ihre Vorstellungen und Ideen darüber äußern, was die Bilder aussagen, sich Fragen stellen und eigenständig auf die Suche nach Lösungen gehen. Die Kommunikation fördernde Fragen waren zum Beispiel:

- »Wie leben die Familien?«
- »Wieso sitzt jemand im Rollstuhl?«
- »Können zwei Väter Eltern sein?«
- »Wieso sind in der Familie die Hautschattierung so unterschiedlich?«

Die Antworten zeugten von sehr unterschiedlichem Wissen in der Auseinandersetzung mit Verschiedenheit und den Gründen dafür. Im gemeinsamen Austausch darüber konnten Erfahrungen geteilt und gemeinsam diskutiert werden. So besuchte zum Beispiel ein Kind die Schule für Kinder mit körperlichen Behinderungen und konnte viel zu dem Thema Rollstuhl berichten.

Zusammengefasst diskutierten die Kinder in dieser Gruppe über Begriffe wie »normal« und »anders«. Die Erzieherin sprach mit den Kindern über ihre jeweilige Familie. Gemeinsam wurden Merkmale herausgefunden, welche die eigene von anderen

Familien unterscheidet. Zudem wurde zusammen mit den Kindern auf die Stärken gesehen, die jede einzelne Familie besitzt.

3 Fazit

Das *Familienspiel* ist eine Form, um Kinder zu einem vorurteilsbewussten Umgang mit kultureller Vielfalt anzuregen. Bezug nehmend auf die Inhalte interkultureller Pädagogik wird damit eine Grundlage geschaffen, einen angemessenen Umgang mit Befremdung zu entwickeln und tolerante Verhaltensweisen zu erwerben. Weiterhin bildet es eine Möglichkeit zu erfahren, dass die eigene Lebensweise eine von vielen ist und kann die Kinder für Benachteiligungen sensibilisieren (Böhm, Böhm & Deiss-Niethammer, 1999, S. 45ff.). Durch die verschiedenen Varianten kann das Spiel in vielen Altersgruppen eingesetzt werden. Die Neugier der Kinder gegenüber Unterschieden bietet hierbei eine Grundlage, um zu einer Thematik ins Gespräch zu kommen. Mithilfe der Fragen werden sie eingeladen, einerseits sachlich korrekte Beschreibungen für bestimmte Merkmale zu finden, was vor allem auch für die jüngeren Kinder möglich ist. Andererseits können sie sich dazu äußern, was ihnen seltsam oder fremd erscheint. Dadurch erfährt ihr Wortschatz zur Benennung von Unterschieden eine Erweiterung, was wiederum hilfreich ist, wenn es darum geht, damit kompetent umzugehen. Sie erhalten über dieses Spiel eine Möglichkeit, Empathie und Respekt für die Vielfalt zu entwickeln und einseitige Familienvorstellungen zu überdenken (Azun, 2010). Allgemein ist dabei eine Wertfreiheit bei den Fragestellungen durch die Fachkräfte zentral. Wichtig für das methodische Vorgehen der pädagogischen Fachkraft im Umgang mit den jüngeren Kindern ist es, die Fragen konkret zu formulieren und nach erkennbaren Merkmalen zu fragen. So erhalten die Kinder eine klare Orientierung. Für die Größeren sollte sie die Fragen offen, also gesprächsanregend formulieren. Die Voraussetzung dafür ist, dass sie sich selbst vorurteilsbewusst mit der Thematik auseinandersetzt. Daher sollten die Erzieher/innen im Vorfeld ihre eigene Haltung zu Diversität überprüfen. Eine Möglichkeit wäre, dass Spiel im Team zu spielen und dabei verschiedene Standpunkte zu diskutieren.

4 Literatur

Böhm, P., Böhm, R. & Dies-Niethammer, B. (1999). Handbuch Interkulturelles Lernen. Freiburg: Herder.

Azun, S. (2010). Das Familienspiel. In Kooperation mit dem Projekt Kinderwelten und INA gGmbH der FU Berlin. Weimar/Berlin: verlag das netz.

Kinderztagesstätte »Brockenkinder« (2014). Konzept der Kindertagesstätte »Brockenkinder«. Zugriff am 09.11.2015 unter http://www.wernigerode.de/media/artikel/4010135-kindertagesstaette-brockenkinder-schierk/konzeption_der_kindertagesstaette_brockenkinder_schierke_2014.pdf

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2013). Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Weimar/Berlin: verlag das netz.

Preissing, C. (Hrsg.) (2003). Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.

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

»Die Kinder dieser Welt« & »Die Welt trifft sich im Kindergarten« – Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt im Rahmen von Projekten in der Kita

Nadine Schnabel & Nancy Altus

1 Einleitung

In diesem Kapitel möchten wir Projektelemente und -tage vorstellen, mit denen in unseren jeweiligen Einrichtungen das Erleben, das Verstehen und der Umgang mit kultureller Vielfalt im Team, mit den Eltern aber vor allem auch mit und für die Kinder vertieft und verdeutlicht werden sollten. Dabei wurde das Projekt A bereits umgesetzt während das Projekt B bezüglich des Ablaufes geplant ist, aber noch nicht durchgeführt wurde.

Damit Kinder in unseren Einrichtungen (kulturelle) Vielfalt erfahren und leben können, verfolgen wir eine interkulturelle Erziehung, bei der es uns darum geht, Denkperspektiven, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen anderer Herkunftsregionen kennen zu lernen. Um interkulturelle Grunderfahrungen zu sammeln ist es vor allem wichtig, eine direkte Interaktion mit unterschiedlichen Kulturen zu erleben. Vor diesem Hintergrund sind die aktuellen (gesellschaftlichen) Entwicklungen von weitreichender Bedeutung. Kulturelle Vielfalt ist gegenwärtig in den meisten Gebieten gesellschaftliche Realität, der die Kinder im Alltag zunehmend begegnen. Die Kinder kommen heutzutage immer früher mit verschiedenen Herkunftsregionen in Berührung, denn durch Urlaubsreisen, Freunde oder auch die Medien begegnen sie dem Thema sehr früh und lernen dadurch verschiedene Traditionen und Werte kennen. Daran zeigt sich, wie wichtig die interkulturelle Pädagogik für alle Kindertagesstätten ist, sie sollte auch in Einrichtungen ohne größere kulturelle Vielfalt eine Rolle spielen (Borke & Keller, 2014).

Vor diesem Hintergrund ist es uns wichtig, die Beachtung, das Erleben und die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt in der Kita auf unterschiedlichen Ebenen zu unterstützen und zu fördern. Wie dies erfolgt ist bzw. erfolgen kann, zeigen wir in den folgenden Abschnitten auf.

2 Projekt A – »Die Kinder dieser Welt«

Das im Folgenden beschriebene Projekt fand in einer städtischen Kindertagesstätte statt, in der 130 Kinder betreut werden. In der gesamten Kindertagesstätte gibt es nur eine geringe Anzahl an Kindern mit einem Migrationshintergrund. Jedoch haben insgesamt über zehn Familien eine andere nationale Herkunft. In der Einrichtung wird formell deutsch gesprochen, aber es gibt in einer Gruppe einige türkische

Kinder, die dort auch türkisch miteinander sprechen. In der Gruppe, in der das im Folgenden beschriebene Projekt stattgefunden hat, sind zwei von den 25 Kindern dreisprachig aufgewachsen und acht Familien haben einen Migrationshintergrund.

Ausgangspunkt für das Projekt war die Fußballweltmeisterschaft 2014 die für die Kinder ein wichtiges Thema bildete. Sowohl die Jungen wie auch die Mädchen sammelten Karten der Fußballspieler und kamen darüber jeden Tag in den Austausch. Viele Kinder identifizierten sich sehr mit der deutschen Nationalmannschaft und wollten draußen im Garten beim Fußballspiel zu der deutschen Mannschaft gehören. Des Weiteren kamen die Kinder oft im Trikot in die Einrichtung, wobei sie zum Teil auch Shirts verschiedener Nationalitäten trugen. Ausgehend davon entstand zwischen einer Jungengruppe eine rege Diskussion: Ein Junge fragte den anderen, warum er ein Brasilientrikot und kein Deutschlandtrikot tragen würde. Der Junge fand darauf keine Antwort und wendete sich von den Kindern ab.

Am darauffolgenden Tag spielte bei der Weltmeisterschaft die portugiesische Nationalmannschaft gegen die deutsche. Nachdem das deutsche Team dieses Spiel gewann, kam Luis (fünf Jahre), dessen Vater in Portugal geboren wurde, sehr betrübt in die Kita. Einige Kinder unterhielten sich über das Spiel und riefen: »*Deutschland, wir sind die Besten*«. Daraufhin zog sich der Junge traurig zurück und verteidigte Portugal mit den Worten: »*Portugal ist viel besser*«. Unter den Rufer/innen war auch eine Freundin des Jungen, die nicht verstand, warum er so reagierte. Die Fachkräfte versuchten die Situation zu erläutern und erklärten, warum sich Luis so verhielt.

Um diese Inhalte von den Kindern aufzugreifen, entschlossen sich die Fachkräfte der Gruppe dazu, mit den Kindern ein Projekt zum Thema »*Die Kinder dieser Welt*« zu gestalten. Dabei sollten sie die Möglichkeit bekommen, verschiedene Länder und deren Herkunftsregionen kennenzulernen. Insbesondere sollten dabei die Herkunftsländer der Kinder oder deren Familien mit einer »*Reise durch die Welt*« entdeckt werden.

Zielsetzung des Projektes

Das Ziel des Projektes war es, den Kindern die Möglichkeit zu bieten, verschiedene Länder und deren Kultur kennenzulernen. Dadurch sollten die Kinder (und deren Familien) eine Vielzahl an Kompetenzen erwerben. Genauer und in Anlehnung an die Zielformulierungen von Böhm, Böhm und Deiss-Niethammer (1999, S. 45ff.) hatte das Projekt folgende Anliegen:

- Die Kinder mit einem anderen familiären Hintergrund, als der im Alltag vorherrschenden Kultur, erfahren eine Stärkung ihres Selbstwertgefühls und Wertschätzung.
- Alle Kinder profitieren von der Vielfalt der anderen und entwickeln Werte und Normen weiter.
- Die Kinder erwerben Grundlagen für tolerante Verhaltensweisen.
- Die Kinder erfahren, dass die eigene Lebensweise eine unter vielen ist.
- Die Kinder kommen in den Austausch miteinander.

- Die Neugier der Kinder wird geweckt.
- Die Familien partizipieren am Gruppengeschehen.
- Die Kommunikation und der Austausch unter den Familien wird gefördert.

Vor Beginn des Projektes habe ich festgestellt, dass sich die meisten Kinder zuvor noch nicht bewusst mit dem Thema auseinandergesetzt haben. Einige Kinder sind zwar schon in anderen Ländern gewesen oder haben von diesen in Büchern gehört. Jedoch haben sich die meisten Kinder noch nicht mit ihrer eigenen Biografie beschäftigt. Einzig die Kinder mit einem Migrationshintergrund haben sich bereits öfter mit dem Aspekt der kulturellen Unterschiede auseinandergesetzt.

Ablauf des Projektes

Das gesamte Projekt sollte ganzheitlich gestaltet sein und an den Erfahrungen der Kinder und auch der Fachkräfte ansetzen. Aus diesem Grund wurden die Ideen und die Ausgestaltung der Inhalte zum großen Teil in Absprache mit den Eltern entwickelt. Somit sollte eine interkulturelle Öffnung stattfinden. An einigen Vormittagen kamen die Eltern in die Einrichtung, um den Kindern durch Angebote und Gespräche ihre Kultur näher zu bringen und mit der Gruppe in den Austausch zu treten. Zu den konkreten Angeboten werden im weiteren Text einige Beispiele benannt. Die Organisation und die grobe Gestaltung übernahmen die Fachkräfte. Durch den Einbezug der Eltern kamen die Erzieherinnen mit den Eltern in einen Austausch über ihre Kultur und konnten dadurch weiteres Interesse für das Projekt bei den Eltern wecken. Die Fachkräfte betonten gegenüber den Eltern, dass sie nur mit ihrem Wissen, ihren Erfahrungen und Ideen gemeinsam ein vielfältiges Projekt gestalten können. Die Eltern reflektierten dadurch selbst ihre Kultur und deren Tradition und machten sich darüber Gedanken, welche Dinge sie den Kindern näher bringen wollten. Darüber hinaus kam es auch in den Familien zu einem intensiveren Austausch über ihre Kultur. Die Eltern bezogen zum Teil die Großeltern oder andere Familienangehörige mit ein und es entstanden so gemeinsame Gespräche über die kulturellen Hintergründe und Traditionen.

Im Verlauf des Projektes kamen unterschiedliche Gestaltungsmomente zum Einsatz, die im Folgenden näher erläutert werden sollen.

Gesprächskreis über den Erdball

Zu Beginn trafen sich alle Kinder in einem Kreis, in dessen Mitte sich ein Erdball befand. Die Kinder sollten darüber ins Gespräch kommen, um was es sich hierbei handelt. Nachdem sich die Kinder auf die Weltkugel geeinigt hatten, haben sie die Länder aufgezählt, die sie kannten. Dabei kamen einige Länder und Kontinente zusammen. Des Weiteren stellten die Kinder fest, dass ein Großteil der Erde aus Wasser besteht.

Gestaltung eines Erdballs

Nach dem Erzählkreis haben die Kinder gemeinschaftlich eine große Erdkugel gestaltet. Um die Kontinente aufzukleben, nutzen sie die vorhandene Erdkugel als Ori-

entierung. Diese selbstgestaltete Erde sollte im Anschluss zum Aufzeigen der Länder dienen, welche die Kinder im Projektverlauf kennen lernen sollten.

Gesprächskreis zum Thema Geburtsland

Am nächsten Tag regten die Fachkräfte die Kinder dazu an, über ihr Geburtsland zu berichten. Dabei war auffällig, dass selbst die Vorschulkinder diese Frage nicht beantworten konnten. Daraufhin sollten sie zu Hause dieser Frage nachgehen. Damit auch die Fachkräfte einen besseren Überblick über die Nationalitäten der Kinder erhalten konnten, erstellten sie einen Steckbrief, den die Eltern erhielten. Dieser wurde dann im Anschluss in der Gruppe ausgehangen. Auf dem Steckbrief befanden sich ein Foto des Kindes und die Flagge des Landes bzw. der Länder, in dem das Kind, der Vater sowie die Mutter geboren wurden. Somit konnten die Kinder, aber auch die Eltern die Steckbriefe betrachten und ins Gespräch darüber kommen.

Reise in verschiedene Länder

Die pädagogischen Fachkräfte führten die Kinder mithilfe eine Handpuppe namens Lasse durch weitere Teile des Projektes. Dazu erklärten sie den Kindern, dass Lasse in verschiedene Länder verreisen und sich über die verschiedenen Traditionen und Gebräuche informieren möchte. Zur Einführung brachten die Fachkräfte die Puppe und einen Steckbrief mit, der von einem Mädchen war, dessen Großeltern in Kanada leben. In einem Koffer befanden sich darüber hinaus die Fahne des Landes, Bilder von einheimischen Tieren sowie von landestypischen Gerichten. Daraufhin fragte ein Mädchen, ob man dort genau so sprechen würde, wie sie es täte. Luisa, deren Großeltern dort leben, verneinte dies. Die Bezeichnung der Sprache kannte sie jedoch nicht. Daraufhin lernten die Kinder die Begrüßungsrituale in Englisch durch die Handpuppe. Die Handpuppe erklärte, dass man sich auf Englisch am Morgen mit einem »good morning« begrüßt. Daraufhin wiederholten die Kinder dies mit Begeisterung.

Einige Tage später regten die Pädagoginnen die Kinder durch Lasse an, eine fiktive Reise nach Schweden zu unternehmen. Dazu begrüßte die Puppe die Kinder auf Schwedisch. Das Mädchen, dessen Mutter aus Schweden stammt, erkannte die Sprache. Auch wurde durch die Puppe wieder ein landestypischer Koffer mitgebracht. Der Inhalt wurde diesmal von der Mutter aus Schweden erklärt. Im Anschluss buk die Mutter schwedische Schokobällchen mit den Kindern. Das Rezept wurde für die anderen Eltern ausgehangen. Viele Eltern wurden erst dadurch auf das Projekt aufmerksam, da sie das Rezept entdeckten und die Kinder begeistert von den schwedischen Schokobällchen berichteten.

Weiterhin »verreiste« die Gruppe noch nach Polen, Italien, Rumänien und in die Türkei. Jedes Mal brachte Lasse einige Bilder, Gegenstände oder Rezepte aus dem entsprechenden Land mit. Zu verschiedener Musik wurde getanzt. Die Kinder lernten jedes Mal die Begrüßungsworte sowie die Verabschiedung in der jeweiligen Sprache. Die Kinder mit Migrationshintergrund berichteten im gemeinsamen Kreis etwas über das Land, aus dem sie oder ihre Eltern kommen oder demonstrierten den anderen Kindern die richtige Aussprache der Begrüßung des Landes.

Nach jeder »Reise« in ein neues Land malten die Kinder die passende Flagge dazu, ohne dass dies von der Fachkraft angesprochen worden ist. Eine Flagge wurde jeweils laminiert und umseitig mit den Begrüßungsworten in Großbuchstaben versehen. Diese wurde dann im Gruppenraum aufgehängt.

Während der »Reise« nach Rumänien kam eine Mutter in die Einrichtung, um mit den Kindern rumänische Krapfen zu backen. Die Kinder erkundeten die teils unbekannteren Zutaten und probierten das neue Gericht.

Für die Reise nach Portugal besuchte uns eine Großmutter in der Kita. Sie erzählte über das Land, brachte Gegenstände mit und präsentierte den Kindern ein Bilderbuch auf Portugiesisch. Die Gruppe stellte der Oma einige Fragen, um sich die Unterschiede zu den bisher bekannten Ländern bewusst zu machen.

Im weiteren Verlauf haben sich die Kinder aus Eigeninitiative heraus auch weiterhin jeden Tag in Worten einer anderen Sprache angesprochen und gemeinsam lernten die Kinder ein Lied, in dem man sich jeweils in verschiedenen Sprachen begrüßt. Auch bei der alltäglichen Begrüßung bzw. Verabschiedung wurden nun oft unterschiedliche Sprachen verwendet. Die Eltern, die in der Gruppe ihr Land vorstellten wie z. B. die Großmutter von Luis, wurden von den Kindern beim Abholen immer in der Sprache ihres Herkunftslandes (also in diesem Beispiel auf Portugiesisch) begrüßt.

Aufbau eines Reisebüros

Damit die Kinder sich auch in ihrem Spiel weiter mit dem Thema auseinandersetzen und ins Gespräch kommen konnten, sprachen die Fachkräfte im Erzählkreis darüber, wie man eigentlich in ein Land verreisen kann. Die Kinder sammelten einige Möglichkeiten. Daraufhin sprach die Gruppe darüber, wie man eine Urlaubsreise bucht. Als einzige Idee kam dabei das Internet auf. Lasse, die Handpuppe, berichtete, er würde in ein Reisebüro gehen. Damit konnten die meisten Kinder nichts anfangen. Somit besuchte die Gruppe einige Tage später ein Reisebüro in der Innenstadt. Hier fanden die Kinder einige Flaggen wieder, die ihnen bereits bekannt waren. Sie stellten den Mitarbeiter/innen Fragen über ihren Berufsalltag und zu einigen Ländern, in die sie bereits verreist waren. Zum Abschluss erhielten die Kinder Urlaubskataloge und Poster. In der Einrichtung begannen die Kinder sich ein Büro einzurichten. Hier spielten sie das erlebte nach. Einige Kataloge wurden mit den jeweiligen Länderflaggen versehen, um den Kindern eine Orientierung zu geben.

Die Kinder vermittelten sich untereinander Reisen und kamen in den Austausch über verschiedene Länder. Die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache gelernt hatten, wurden oft von den Kindern dazu angeregt etwas in ihrer Muttersprache zu sagen und sie versuchten den anderen Kindern diese Wörter beizubringen.

Vergleich der Hautschattierungen

In der Gruppe konnte beobachtet werden, wie die Kinder sich mit dem Thema auch im Freispiel auseinandersetzen. Sie kamen durch das Reisebüro im Rollenspiel mit dem Thema in Verbindung, aber auch selbst am Maltisch tauschten sich die Kinder

darüber aus. So saßen zwei Mädchen im Kreativbereich und malten ein Mandala aus. Dabei äußerte Mia (fünf Jahre) zu Mathilda (vier Jahre): »*Warum malst du denn das Männchen gelblich an, solche Hautfarben gibt es gar nicht.*« Mathilda erwidert daraufhin: »*Na klar!*« worauf Mia erwiderte: »*Naja also braune Menschen gibt es ja auch z. B. in Afrika.*« Im Anschluss verglichen fast alle Kinder, die an diesem Tisch saßen, ihre Hautschattierung und stellten fest, dass auch diese nicht immer gleich ist. Daraufhin suchten die Fachkräfte mit den Kindern nach passenden Stiften, die unterschiedliche Hautschattierungen repräsentierten. Somit hatte jedes Kind die Möglichkeit seinen eigenen Hauttyp zu finden.

Kennenlernen der verschiedenen Flaggen

Besonders in diesen Wochen wurden immer wieder Flaggen erstellt und im Gruppenraum platziert. Die Kinder überlegten sich, welche Länder bei der Fußball-Weltmeisterschaft mitspielen. Daraufhin haben die Fachkräfte mit den Kindern ein Memory-Spiel erstellt, bei dem alle Flaggen zu finden waren, die sie kennen gelernt haben.

Die Vorschulkinder aus allen Gruppen trafen sich und erstellten eine Kette mit Flaggen aus allen Nationen, die es in der Einrichtung gab. Dabei kamen über zehn verschieden Länder zusammen. Diese wurde anschließend im Eingangsbereich aufgehängt, um so jede Familie in der Kindertagesstätte zu begrüßen. Zudem entstand dadurch ein Austausch mit den Familien auch aus anderen Gruppen, die sich über die verschiedenen Flaggen unterhielten.

Fußballmannschaft

Um das aktuelle Thema Fußball auch in dem Projekt wieder aufzugreifen, entstand mit den Kindern die Idee eine eigene Gruppenmannschaft zu gestalten. Die Kinder konnten sich einen eigenen Fußballer ausmalen, der das Trikot ihrer Wahl trug. Damit entstand eine Gruppenfußballmannschaft, die sehr bunt und verschieden war. Und diesmal war es für die Kinder verständlich, dass jeder unterschiedlich war und nicht alle ein deutsches Trikot malten. Sie erleben somit auf spielerische Art und Weise, dass Normalität im Auge des Betrachters liegt.

Abschluss

Zum Abschluss des Projektes wurde ein Fest mit allen Kindern, Eltern und Geschwistern gestaltet. Hier »*reiste*« die Gruppe mit einem Schwungtuch noch einmal in jedes Land und begrüßte sich in den entsprechenden Sprachen. Durch die Präsenz von unterschiedlichen Sprachen und Herkunftsregionen wurde Kindern und Eltern die multikulturelle Realität sichtbar gemacht und sie erfuhren gleichsam Wertschätzung. Die Kinder erlebten so ein Bewusstsein für Unterschiede und Gemeinsamkeiten und erfuhren Vielfalt als etwas Normales.

Des Weiteren trugen die Eltern ein internationales Buffet zusammen. Hier fanden sich auch einige Rezepte wieder, die die Kinder während des Projektes kennengelernt hatten. Die Beteiligung der Eltern an diesem Fest war sehr hoch. Nie zuvor haben

fast alle Eltern an einer solchen Aktion teilgenommen. Dies spiegelte das Interesse an dem Thema und die Motivation der Familien wieder.

3 Projekt B – »Die Welt trifft sich im Kindergarten«

Die sich in freier Trägerschaft befindliche Kindertagesstätte wurde im September 2009 in einer Gemeinde mit ca. 3000 Einwohner nördlich der sachsen-anhaltinischen Landeshauptstadt Magdeburg eröffnet. Die Einrichtung verfügt über eine Kapazität von bis zu insgesamt 126 Kindern im Alter von acht Wochen bis zum Schuleintritt. Derzeit besuchen 114 Kinder die altersheterogenen Gruppen. Lediglich von acht Kindern stammt ein Elternteil aus einem anderen Herkunftsland als Deutschland. Dies nahmen wir zum Ausgangspunkt, um uns im Team mit interkulturellen Aspekten und Kompetenzen auseinanderzusetzen und um unseren Kindern und Einrichtungsangehörigen Interkulturalität nahe zu bringen.

Dazu haben wir zunächst im Rahmen einer Dienstberatung in Form eines Brainstormings zusammengetragen, welche interkulturellen Phänomene uns begegnen und welche Angebote wir mit den Kindern umsetzen können. Diese Gedanken wurden dann in einem nächsten Arbeitsschritt konkretisiert und auf ihre Umsetzungsmöglichkeiten hin überprüft. Auch haben wir einen Namen für unser Projekt festgelegt: *Die Welt trifft sich im Kindergarten*. Des Weiteren haben wir uns die Planungsschritte überlegt und die festgehalten, die zur Realisierung dieses Projektes notwendig sind.

Um das Projekt bestmöglich umsetzen zu können werden wir im Vorfeld die Eltern bei einer ersten Elternversammlung des Kindergartenjahres über unser Projektvorhaben in Kenntnis setzen. Dies ist erforderlich, da die Eltern ebenfalls bei unserem Projekt mitwirken und den Kindern helfen können.

Zusammengefasst gliedert sich das Projekt in mehrere Teilschritte mit entsprechenden Angeboten, die sich über mehrere Wochen erstrecken und mit einem Abschlussfest ihren Höhepunkt finden. Im ersten Projektabschnitt möchten wir herausfinden, wo die Kinder im Urlaub waren. Hierfür schauen wir uns die Postkarten an, die von den Kindern an die Kita verschickt wurden. Die Kinder können erzählen, welche Länder sie kennen und was ihnen dort Besonderes aufgefallen oder begegnet ist. Im nächsten Projektabschnitt werden wir mit Kindern die Länder der Welt erkunden. Hierfür werden wir verschiedene Bücher, Kinderatlanten, Globen und eine Weltkarte besorgen. Insbesondere geht es uns dabei um die Auseinandersetzung mit der Größe der Welt und der Anzahl der vielen Länder. Dies soll täglich im Morgenkreis stattfinden. Des Weiteren möchten wir mit den Kindern erarbeiten, welche Herkunftsländer in den einzelnen Gruppen vertreten sind. Diese sollen dann durch das Gestalten und Aufhängen der jeweiligen Landessflaggen in der Kita präsent werden. Dazu bekommen die Kinder die Aufgabe, herauszufinden, ob Familienmitglieder ihrer Familie Wurzeln in anderen Ländern haben. Die Ergebnisse werden in den Gruppen zusammengetragen und vorgestellt. Jede Gruppe erarbeitet die Ergebnisse individuell und stellt sie den anderen Gruppen an einem Vormittag vor.

Im nächsten Teilabschnitt werden wir Arbeitsgruppen bilden, um das Projekt gruppenübergreifend weiter zu gestalten. Dabei soll eine Kreativwerkstatt und eine musikalische/tänzerische Arbeitsgruppe angeboten werden. Für die Arbeitsgruppen finden sich zwei bis drei Kolleginnen zusammen, die mit den Kindern entsprechende Angebote durchführen. Die anderen Kolleginnen sind in der Zeit für die Kinder zuständig, welche kein Angebot wahrnehmen möchten.

Um eine entsprechende Reflexion des Prozesses zu gewährleisten, werden wir uns in den 14-tägig stattfindenden Dienstberatungen für jeweils eine Stunde mit der Auswertung der bisher erfolgten Arbeitsschritte und zur Planung der nächsten Abschnitte austauschen. Darüber hinaus bekommen die Kolleginnen auch während des Tagesablaufes die Möglichkeit, sich auszutauschen, um kurzfristig Planänderungen zu besprechen.

Im Folgenden werden den Kindern die Arbeitsgruppen vorgestellt. Sie können sich aussuchen, ob und an welchen sie teilnehmen möchten. Die Kinder, die nicht in einer Arbeitsgruppe mitwirken möchten, sollen die Möglichkeit bekommen, sich spielerisch in den jeweiligen Gruppen mit dem Thema auseinanderzusetzen. Die Erzieherinnen bereiten hierfür ebenfalls unterschiedliche kreative und musische Angebote vor und sammeln Ideen von den Kindern. Welche Spiele spielen Kinder in anderen Teilen der Welt? Was essen die Kinder woanders am liebsten? Diese und andere Fragen könnten beantwortet werden. In jedem Gruppenraum befindet sich eine integrierte Küchenzeile mit Elektroherd. Somit können beispielsweise die Kinder, die nicht in einer Arbeitsgruppe mitwirken, auch unterschiedliche landestypische Mahlzeiten zubereiten oder backen. In der musikalischen Arbeitsgruppe können die Kinder, gern mit Hilfe ihrer Eltern, landestypische Geschichten und traditionelle Tänze aus unterschiedlichen Ländern oder auch verschiedene Lieder vorstellen und lernen. Daraus soll ein kleines Programm entstehen, welches den Kindern und Eltern in einer Abschlussveranstaltung vorgestellt wird. Wenn eine Kleingruppe ihre Angebote abgeschlossen hat, können sie sich mit den anderen Kindern austauschen. So soll jedes Kind die Möglichkeit bekommen, sich aktiv in unterschiedlichen Bereichen zu beteiligen. Die konkreten Angebote in den Arbeitsgruppen sollen an zwei Tagen in der Woche stattfinden.

Zum Ende des Projektes soll es ein gemeinsames Treffen geben, bei dem die Ergebnisse vorgestellt werden. Dazu werden im Vorfeld die Familien eine Einladung für unsere Abschlussveranstaltung erhalten. An einem Nachmittag präsentieren die Kinder dann ihre Kunstwerke in der Ausstellung und führen ihr Programm auf. Die Musikgruppe kann mit allen Kindern, die hier beteiligt waren, die einstudierten Lieder und Tänze vorführen.

Wir werden die einzelnen Arbeitsschritte dokumentieren und schriftlich festhalten. Diese Informationen sollen uns zur Reflexion des Projektes dienen. Im Folgenden ist der Ablauf der ersten drei Wochen dargestellt.

1. Woche – Vorbereitung

- Elterninformation ausgeben
- Anschauungsmaterial/Beispiele besorgen

- Material überprüfen
- fehlendes Material besorgen
- Kontakt zur Grundschule und Bibliothek herstellen

2. Woche

- Tag 1: Morgenkreis – Vorstellung von Urlaubskarten
- Tag 2: Buchvorstellungen, Urlaubsländer zeigen
- Tag 3: Morgenkreis – Aus welchem Land komme ich eigentlich?
- Tag 4: Landesflaggen anschauen, malen, gestalten
- Tag 5: Eingangsbereich mit Flaggen gestalten

3. Woche

- Tag 1:
 - Bilden der Arbeitsgruppen,
 - erstes Treffen der Arbeitsgruppen

Die Arbeitsgruppen richten sich nach dem Interesse der Kinder und der Erzieherinnen. Folgende Ideen wurden für die Bildung von Arbeitsgruppen gesammelt: Experimente, Kreativwerkstatt, Chor, Schauspiel, Medien, Modedesign, Modellbau. Die Kinder können wählen, ob und in welcher Arbeitsgruppe sie mitwirken möchten. Auch die Eltern können sich beteiligen. Sie könnten Arbeitsgruppen am Nachmittag bilden, fortführen oder uns auch während der Tagesstättenzeit unterstützen. Sie können Material zur Verfügung stellen oder beispielsweise kindgerechte Vorträge halten.

- Tag 2:
 - freie Angebote zum Thema in den Gruppen
 - Angebote in den Arbeitsgruppen
 - Vorbereitung/Durchführung durch entsprechende Materialien individuell nach Vorstellung der Kinder
- Tag 3:
 - freie Angebote zum Thema in den Gruppen
 - Angebote in den Arbeitsgruppen
 - Vorbereitung/Durchführung durch entsprechende Materialien individuell nach Vorstellung der Kinder
- Tag 4:
 - freie Angebote zum Thema in den Gruppen
 - Angebote in den Arbeitsgruppen
 - Vorbereitung/Durchführung durch entsprechende Materialien individuell nach Vorstellung der Kinder
- Tag 5:
 - Kochen/Backen in den Gruppen
 - Angebote in den Arbeitsgruppen
 - Vorbereitung/Durchführung durch entsprechende Materialien individuell nach Vorstellung der Kinder

In der vierten bis sechsten Woche wiederholen sich die Angebote und Abläufe. Die Kinder haben dann die Möglichkeiten, je nach Interesse die Gruppen zu wechseln. Die siebente Woche dient dann der Vorbereitung der Abschlussveranstaltung. Jeder Projekttag beginnt in den Gruppen mit einem Morgenkreis. Dort werden Geschichten und Gedichte erzählt und Lieder gesungen. Die Arbeitsgruppe Musik kann diese Lieder und Gedichte sammeln und ein kleines Programm einstudieren, welches beim Abschlussfest vorgestellt werden kann.

7. Woche

- Tag 1:
 - Proben der Musikgruppe mit allen Kindern
 - Vorbereitung Ausstellung
- Tag 2:
 - Proben der Musikgruppe mit allen Kindern
 - Bestückung Ausstellung
- Tag 3:
 - Proben der Musikgruppe mit allen Kindern
 - Bestückung Ausstellung
- Tag 4:
 - Abschlussveranstaltung/Präsentation
- Tag 5:
 - Auswertung mit den Kindern
 - Aufräumen

Am Ende des Projektes soll im Rahmen der Dienstbesprechung sowie mit den Eltern und vor allem auch den Kindern besprochen werden, was sich durch das Projekt verändert hat, was gut war und was hätte anders gemacht werden können bzw. was gefehlt hat. Auch soll gemeinsam überlegt werden, wie auch weiterhin das Thema interkulturelle Kompetenz in der Einrichtung auf unterschiedlichen Ebenen präsent bleiben kann.

4 Fazit und Ausblick

Allgemein zeigen die Ausführungen, dass die Arbeit in Projekten für Kinder eine gute Möglichkeit bietet, sich mit dem Thema kulturelle Vielfalt auseinanderzusetzen und diese auch mit allen Sinnen zu erleben. Darüber hinaus ergeben sich in der Projektarbeit vielfältige Varianten, um Eltern in die Arbeit zu integrieren.

Durch die Projekte können die Kinder, Eltern und auch die Fachkräfte der Kita einen vielfältigen Einblick in die verschiedenen Herkunftsregionen der Familien erhalten. Zudem war, wie das Projekt A zeigt, der Stolz der Kinder auf ihre Kultur zu beobachten. So berichtete zum Beispiel die Mutter von Luis, dessen Vater aus Portugal kommt, den Erzieherinnen, dass er sich vor dem Projekt nur wenig für das Land und die Sprache interessierte. Seither möchte er jeden Abend von dem Vater

ein Buch auf Portugiesisch vorgelesen bekommen und zeigt großes Interesse für das Land aus dem sein Vater kommt. Darüber hinaus zeigten die Kinder in Projekt A eine große Wertschätzung gegenüber den einzelnen Herkunftsregionen. Bei der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ländern war das Interesse der Kinder meist dann am größten, wenn ein Familienangehöriger in die Einrichtung kam. Projekte dienen einem Wissenserwerb zu einem bestimmten Thema über einen längeren Zeitraum. Wie das Projekt A zeigt, ist es wichtig, dabei die Themen der Kinder aufzugreifen. Entsprechend Projekt B können aber auch aktuelle Überlegungen des Teams als Ausgangspunkt für eine Projektidee dienen. Allgemein ist es wichtig, die Ideen der Kinder kontinuierlich zu berücksichtigen.

Des Weiteren ermöglicht die Projektarbeit zu kultureller Vielfalt eine Einbeziehung und einen intensiven Austausch mit den Eltern. Sie zeigten in Projekt A großes Interesse und waren sehr erfreut über die Beteiligung. Die Fachkräfte haben bewusst die Eltern als Experten und Expertinnen in die Arbeit einbezogen. Somit konnten die Kinder die Herkunftsregionen nicht fiktiv sondern repräsentativ kennenlernen. Beispielsweise hatte eine serbische Mutter zuvor an keiner Elternaktion teilgenommen. Nachdem die Erzieherinnen sie ansprachen, war sie aber sehr darum bemüht, Rezepte und Bilder des Landes zu sammeln und zeigte während des gesamten Projektes großes Interesse. Auch bei der abschließenden Elternaktion war sie zum ersten Mal dabei. Des Weiteren kommt Sie nun viel öfter mit den Fachkräften in den Austausch. Dennoch gehen mit der Einbeziehung der Eltern auch Herausforderungen einher. Die Betonung und Verdeutlichung von Unterschieden darf nicht das Empfinden von Irritationen, Sorgen oder im schlimmsten Fall Diskriminierung auslösen. So dürfen sich Familien nicht negativ berührt fühlen, wenn sich nach ihrer Herkunft erkundigt wird oder Angst haben, dass es Nachteile für sie haben könnte und sie aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes schlechter behandelt werden. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, Eltern im Vorfeld über das Vorhaben in Kenntnis zu setzen. Mitarbeiter/innen und Leitung sollten sich als Gesprächspartner/innen anbieten, wenn Eltern Bedenken äußern. Zudem ist es bei der Projektplanung zentral, dass immer das Verstehen und Wertschätzen von Unterschieden im Mittelpunkt steht. Auch sollte sich im Team darauf geeinigt werden, dass es selbstverständlich akzeptiert wird, wenn Eltern den Wunsch haben, dass ihr Kind nicht maßgeblich bei dem Projekt mitwirken soll.

Neben dem Informieren und zur Teilnahme Motivieren zeigte sich in Projekt A, dass man insbesondere durch die Herstellung von verschiedenen Gerichten und deren Rezeptaustausch viele Eltern auf das Projekt aufmerksam machen konnte und dadurch viele Eltern mit ihrem Kind und anderen Familien in den Austausch kamen.

In Bezug auf die Fachkräfte bieten solche Projekte durch die intensive Auseinandersetzung mit den Herkunftsregionen eine Reflexion mit eigenen Einstellungen und Haltungen. Dies ist insbesondere auch wichtig, weil die Bildungspläne postulieren, dass jedes Kind so angenommen werden soll, wie es ist. Dazu gehört auch seine familiäre Herkunft. Jedoch stellt sich dies in der Praxis oft anders dar, wenn eine Fachkraft mit einer unvertrauten Tradition in Berührung kommt. Beispielsweise hatte eine Erzieherin aus der Kita, in der Projekt A durchgeführt wurde, nur wenig Ver-

ständnis für das serbische Frühstück und projizierte das schlechte Essverhalten des Kindes auf das Essen, das ihm durch die Eltern angeboten wurde. Durch die Reflexion ihres eigenen Verhaltens und den Austausch im Team hat sie ihre Einstellung hierzu völlig gewandelt.

Des Weiteren wurde in beiden Projekten deutlich, dass es sehr hilfreich wäre, wenn man schon anhand der Unterlagen ersehen könnte, aus welchem Land das Kind bzw. deren Eltern kommen. So sollten bereits beim Aufnahmegespräch mit den Familien stärker ihre kulturellen und religiösen Hintergründe und auch eventuelle Migrationserfahrungen erfragt werden. Durch das Interesse an ihren Geschichten und an ihren Wünschen und Vorstellungen kann das Verständnis vertieft sowie der Beziehungsaufbau unterstützt werden. Zudem können Konflikte vermieden und es kann eine größere Anschlussfähigkeit an die Vorerfahrungen des Kindes gestaltet werden, um so die Bildung und Entwicklung der Kinder möglichst optimal gestalten zu können.

Für die Planung und Durchführung der Projekte zeigte sich, dass der Partizipation der Mitarbeiter/innen der Kita eine große Bedeutung zukommt. Sie können einbezogen werden und sich sehr engagiert und mit vielen Vorschlägen einbringen. Entsprechend der Interessen und Stärken der Mitarbeiter/innen können Verantwortlichkeiten für bestimmte Themen, Arbeitsgruppen oder Projektphasen verteilt werden. Im Rahmen ihrer Aufgaben sollten die Mitarbeiter/innen dann eigenständig Entscheidungen treffen können. Wichtig ist hier eine Unterstützung durch die Leitung bei der Finanzierung und bei zeitlichen Ressourcen.

Die vorgestellten Projekte können als ein Beginn für die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt verstanden werden. Aus den Erfahrungen müssen weitere bewusste Strategien erarbeitet werden, um eine inklusive und vorurteilsbewusste Lernumgebung zu schaffen und somit eine Förderung aller Kinder in gleicher Weise und passend zu ihren Hintergründen zu ermöglichen.

Dies ist nicht nur in Einrichtungen mit einem hohen Anteil von Familien mit Migrationshintergrund nötig. Vielmehr ist es für alle Kitas bedeutsam, sich mit kultureller Vielfalt und Integration auseinanderzusetzen, um so das Wissen und das Wahrnehmen auszubauen und den Blick aus einer anderen Perspektive zu ermöglichen. Kinder sollten lernen, dass nicht alle gleich sind und dass es normal und gut ist, verschieden zu sein. Manche Unterschiede sind sofort andere nicht immer gleich erkennbar. Die Kinder und Mitarbeiter/innen sollen durch die vorgestellten Projekte die Möglichkeit haben, sich und ihre Umgebung besser kennen zu lernen.

5 Literatur

- Böhm, D., Böhm, R. & Deiss-Niethammer, B. (1999).* Handbuch Interkulturelles Lernen (2. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Borke, J. & Keller, H. (2014).* Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellen, J., Michely, H. & Springer, M. (1998).* Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin: Cornelsen.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011).* Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Zugriff am 25.08.2015 unter http://www.mk.niedersachsen.de/download/4491/Orientierungsplan_fuer_Bildung_und_Erziehung_im_Elementarbereich_niedersaechsischer_Tageseinrichtungen_fuer_Kinder.pdf

Andersartigkeit – »Das eine Kind ist so, das andre Kind ist so«

Kati Scherer

1 Einleitung

In diesem Kapitel möchte ich Vorschläge unterbreiten, wie in einer integrativen Kindertagestätte den Kindern das Thema *Interkulturelle Grunderfahrungen* näher gebracht werden kann und wie ein Projekt zum Thema *Andersartigkeit* aussehen könnte. Dabei beziehe ich *Andersartigkeit* nicht nur auf Kinder mit Migrationshintergrund, denn auch wenn keine Kinder mit Migrationshintergrund die Einrichtung besuchen, gibt es Unterschiede, z. B. bezogen auf unterschiedliche Lebensbedingungen und -kontexte, das Geschlecht oder die Familiensituation. Und auch die Dimension der Behinderung muss in die Überlegungen von *Andersartigkeit* mit einbezogen werden.

Bevor ich im Folgenden auf das Projekt *Andersartigkeit* eingehen werde, erläutere ich zunächst theoretische Aspekte zum Thema *interkulturelle und soziale Grunderfahrungen* sowie welche Ziele mit einer bewussten Gestaltung der Arbeit hinsichtlich interkultureller und sozialer Grunderfahrungen ermöglicht werden sollen. Des Weiteren gehe ich auf die Bedeutung des Begriffs *Andersartigkeit* ein und setze mich mit dem Bild vom Kind und der Rolle der Fachkraft auseinander.

Im zweiten Teil des Beitrags stelle ich das Projekt *Andersartigkeit – Das eine Kind ist so, das andre Kind ist so* vor. Spannend sind für mich dabei die Fragen, wie *Andersartigkeit* wahrgenommen und beschrieben wird, ob es Unterschiede bei der Wahrnehmung von *Andersartigkeit* gibt und welche Gefühle bei den Kindern bezüglich dieses Themas hervorgerufen werden.

2 Theoretische Aspekte

Ziele interkultureller und sozialer Grunderfahrungen

Das Bildungsprogramm von Sachsen-Anhalt *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an* erklärt die Beachtung der Verschiedenheit der Kinder und Familien als einen die Gestaltung des Alltags in der Kita bereichernden Faktor: »*Unterschiede machen Menschen einzigartig und unverwechselbar.*« (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 28). Anliegen meines vorgestellten Projektes ist es, den Kindern meiner Kindergruppe zu ermöglichen, diese Unterschiede wahrzunehmen, zu erleben und zu verstehen.

Des Weiteren ist spätestens seit der Novellierung des Kinderförderungsgesetz (KiföG) vom 01.08.2013 eine inklusive Gestaltung der Arbeit in den Einrichtungen gesetzlich festgeschrieben, wodurch sich alle pädagogischen Fachkräfte mit der

Thematik *Inklusion* und somit auch mit *Interkulturalität* auseinandersetzen müssen (Land Sachsen-Anhalt, 2013). Aber nicht nur die Pädagogen und Pädagoginnen müssen auf die Besonderheit, Andersartigkeit oder Individualität von Kindern eingehen. Vielmehr sollten auch die Kinder für die Unterschiedlichkeit von Kindern und Menschen sensibilisiert und in ihrem respektvollen und vertrauten Umgang damit gestärkt werden.

Zusammenfassend können also folgende Ziele in Bezug auf eine Gestaltung des Alltags in der Kita, die interkulturelle und soziale (Grund)Erfahrungen ermöglicht, genannt werden:

- Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet ihrer Herkunft
- Entwicklung einer Haltung des Respekts für Andersheit
- Entwicklung eines angemessenen Umgangs mit der Befremdung
- Erwerb einer Grundlage für tolerante Verhaltensweisen
- Erfahren, dass die eigene Lebensweise eine unter vielen ist
- Wahrnehmung anderer religiöser Traditionen als etwas, das anderen wichtig ist
- Entwicklung von Sensibilität für Benachteiligungen
- Lernen, (Kultur-)Konflikte vernünftig zu bewältigen

(Auerheimer, 2007, S. 21 sowie Böhm, Böhm & Deiss-Niethammer, 1999, S. 45 ff., beides zit. nach Borke & Keller, 2014).

Was bedeutet das Wort: Andersartigkeit?

»*Andersartigkeit ist die Eigenschaft, sich in irgendeiner Weise grundsätzlich von anderen/etwas anderem zu unterscheiden*« (Wiktionary, o.J.). Man kann anders sein, anders denken, anders gesinnt sein oder anders gläubig. Andere Wörter für Andersartigkeit sind auch Unterschiedlichkeit, Ungleichheit oder Verschiedenheit (Wiktionary, o.J.). Anders können Kinder aber nicht nur durch ihre (fremde) Sprache oder durch ihr anderes Aussehen sein. (Kulturelle) Unterscheide finden sich vielmehr auf allen Ebenen und bezogen auf sämtliche menschliche Aspekte. Unterscheiden wir uns nicht alle in irgendeiner Art und Weise voneinander? Sind wir nicht alle individuell? Jeder Mensch ist andersartig und individuell z. B. durch seine äußeren Merkmale (Körperbau, Größe, Gewicht, Geschlecht, Haarfarbe, Hautschattierungen), Verhaltensweisen, durch seine Nationalität, Religion, Erziehung oder durch die Nutzung möglicher Hilfsmittel (Brille, Rollstuhl, ...).

Das Bild vom Kind

Wie unserer Arbeit allgemein liegt dem hier vorgestellten Projekt ein Bild vom Kind als aktives Individuum, welches sich eigenständig mit der Umwelt auseinandersetzt, zugrunde. So sollen die Kinder selbstständig tätig sein und haben über die gesamte Zeit die Möglichkeit zum eigenständigen Ausprobieren, Experimentieren und Kommunizieren. Sie sollen sich selbst Fragen zum Thema *interkulturelle und soziale Grunderfahrungen* stellen und gemeinsam Lösungen finden. Dabei unterscheiden wir nicht zwischen den Kindern unserer integrativen Einrichtung. Vielmehr besit-

zen für uns auch behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder genauso die Kompetenzen, sich auszuprobieren, zu experimentieren, Beziehungen aufzubauen, sinnliche Erfahrungen zu sammeln und zu nutzen, das eigene Ich zu entdecken, Individualität wahrzunehmen und zu gestalten, Rollen zu spielen, Regeln zu finden und einzuhalten, ihren Aktionsradius zu vergrößern, sich an anderen zu orientieren, Freundschaften zu bilden, Verantwortung zu übernehmen oder miteinander zu kommunizieren. Alle Kinder benötigen dafür Zeit, Raum und die Unterstützung und das Vertrauen der pädagogischen Fachkräfte.

Die Rolle der Fachkraft

Entsprechend dem Bild vom aktiven Individuum, ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, »mit den Kindern über Grundfragen des Lebens in Austausch zu treten« und sie in ihren »Sichtweisen, Haltungen und Werte[n]« zu unterstützen (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 104). So ist es auch im Projekt die Rolle der Fachkraft, die Kinder zu begleiten, zu motivieren, zu ermutigen und zu unterstützen, ihre Neugier zu wecken sowie Räume und Zeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollte aber auch Vorbild sein und alle Kinder in ihrer Individualität wahrnehmen und in ihrer Einzigartigkeit unterstützen.

Um das im Anschluss beschriebene Projekt durchzuführen, kann die pädagogische Fachkraft die Funktionsräume der Einrichtung wie Bau-, Lern-, Kreativ-, Bewegungs-, Puppen- und Leseraum, aber auch die Nebenräume wie Küche, Flur, Waschraum und den Spielplatz nutzen.

3 Vorschläge für ein Projekt zum Thema Andersartigkeit – Das eine Kind ist so, das andre Kind ist so

Einstieg

Der Start in das Projekt könnte über das Kinderlied »Das eine Kind ist so, das andre Kind ist so« von Rolf Zuckowski und die Frage erfolgen, wodurch sich Menschen unterscheiden können (für den Text siehe Zuckowski, 1994).

Die Kinder lernen das Lied in der wöchentlichen musikalischen Früherziehung kennen, die in unserer Einrichtung stattfindet. Das Lied wird den Kinder von einer Fachkraft vorgetragen, wobei Wiederholungen dazu beitragen können, dass die Kinder den Text kennen, singen und verstehen lernen. Dazu können Instrumente genutzt werden, um das Interesse der Kinder zu wecken bzw. zu verstärken. Zudem kann die Fachkraft durch bewusstes Einsetzen von Instrumenten die Aufmerksamkeit auf wichtige Aussagen im Lied lenken z. B. die Benennung der unterschiedlichen Namen Gisela, Ole, Muhammed, Su Wong. Im Anschluss an das Lied kann die Fachkraft die Kinder durch folgende Fragen zur Auseinandersetzung mit dem Thema Andersartigkeit anregen:

- Welche unterschiedlichen Namen kennt ihr?
- Was bedeutet Deutsch und Türkisch?

- Welche verschiedenen Sprachen kennt ihr?
- Welche Unterschiede gibt es bei den Kindern in unserer Kita?
- Warum ist/sind er/sie anders?
- Wo bist du anders?
- Welche Gemeinsamkeiten gibt es zwischen allen Kindern?

Mit diesen oder ähnlichen Fragen können die Kinder motiviert werden, sich bewusst mit sich, den Kindern der Gruppe, den Familienmitgliedern sowie den Nachbarn und Freunden zu beschäftigen. Ausgehend von diesem Einstieg in die Thematik können sich die Kinder in den folgenden Tagen durch unterschiedliche Angebote mit dem Thema auseinandersetzen. Dies kann wie folgt ablaufen.

Erzählkreis

Im Rahmen des Projektes kann der täglich stattfindende morgendliche Erzählkreis auf soziale Grunderfahrungen der Kinder ausgerichtet sein. So kann die pädagogische Fachkraft die Kinder z. B. motivieren, über Freundschaften, Familienstrukturen oder Gefühle zu sprechen. So könnte sie fragen:

- Wer ist mein Freund?
- Warum ist derjenige mein Freund?
- Was mag ich an ihm?
- Was mag ich nicht?
- Wer gehört zu mir?

Die Welt

Auf einer Weltkarte (Landkarte) oder einem Kinderglobus kann die Fachkraft Länder oder Städte aus dem, den Kindern nun bekannten Lied von Rolf Zuckowski, zeigen. In diesem werden unterschiedliche Länder, wie Deutschland, Türkei, Griechenland, Peru oder Orte wie Hamburg-Altona benannt. Anschließend können sich die Kinder darüber austauschen, welche Länder und Orte sie darüber hinaus noch kennen. Des Weiteren könnte die/der Erzieher/in mit den Kindern unterschiedliche Hautschattierungen, Sprachen, Essgewohnheiten oder Familiensituationen dieser unterschiedlichen Kontexte besprechen oder z. B. auf unterschiedliche Tiere eingehen, die dort leben. In diesem Zusammenhang sollten sich die Kinder auch mit ihren eigenen Wohnorten einbringen, indem z. B. besprochen wird, wo die Kinder leben. Die Heimatorte der Kinder können auf einer selbst gestalteten Landkarte eingezeichnet werden und durch Bilder von den Heimatorten und Fotos von den Kindern ergänzt werden.

Gestalte dich oder deinen Freund!

Im Kreativraum haben die Kinder die Möglichkeit mit verschiedenen Materialien zu hantieren. Sie können sich z. B. mit Farbe, Pinsel, Fingern, Knete, Scheren, Papier, Zeitschriften oder Stiften ausprobieren. Im Rahmen der Thematik der *Andersartigkeit* könnte die pädagogische Fachkraft z. B. einen großem Standspiegel nutzen und

die Kinder so dazu anregen sich bewusst zu betrachten. Unterschiede wie dünn – dick, kurz – lang, Junge – Mädchen, rot – blond – braun, hell – dunkel u. a. können wahrgenommen werden. Anschließend können die Kinder ein Bild von sich oder einem Freund gestalten, auf dem die Besonderheiten dargestellt werden. Jedes Kind hat im Anschluss die Möglichkeit sein Bild vorzustellen.

Bilder über Unterschiede von Kindern sammeln

Eine Aufgabe für die Kinder könnte sein, gemeinsam mit den Eltern, Großeltern oder Geschwistern Bilder von unterschiedlichen Kindern in Zeitungen oder Büchern zu finden. So haben die Kinder auch zuhause die Möglichkeit, an dem Thema zu arbeiten und sich mit den Eltern oder Geschwistern auszutauschen. Die mitgebrachten Bilder, Zeitschriften oder Bücher können von den Kindern in der Kindergruppe vorgestellt werden. Sie können den anderen Kindern erzählen, wer auf den Bildern zu sehen ist und was für Merkmale die Kinder auf den Bildern haben bzw. wodurch sie sich unterscheiden z. B. lange Haare, rote Hose, kleine Füße, braune Haut.

Mögliche Fragen, um die Kinder auf unterschiedliche Dimensionen der Andersartigkeit aufmerksam zu machen, sind: »Kann man auf Bildern erkennen, ob Kinder z. B. hören, sehen, laufen können oder eine andere Sprache sprechen?« Mit den Bildern können die Kinder eine Wandzeitung gestalten und diese für die anderen Kinder, Fachkräfte, Eltern, Geschwistern oder für andere Besucher der Einrichtung aushängen.

Buchbetrachtung

Allgemein bietet auch die Beschäftigung mit Büchern eine gute Möglichkeit, um sich mit interkulturellen und sozialen Grunderfahrungen zu beschäftigen. Es bieten sich hier z. B. Bücher aus der Guckkasten-Reihe an (z. B. »Im Rollstuhl« [van Anandel & van Sijl, 1989], »Meine Brille« [van Anandel & van Sijl, 1991a], »Nicht hören können« [van Anandel & van Sijl, 1991b]). Diese sind gut geeignet, um die Andersartigkeit von Kindern und Menschen zu veranschaulichen. So wird z. B. in dem Buch »Im Rollstuhl« über zwei Brüder berichtet, die auf unterschiedliche Weise den Alltag erleben und bewältigen. Die Geschichte im Buch kann vorgelesen, die Bilder können gemeinsam betrachtet und es kann auf die Gefühle der Brüder eingegangen werden.

Sinneswahrnehmung mal anders

- Wie ist es, wenn ich nur einen Arm benutzen, nicht hören, sehen, sprechen oder laufen kann?
- Wie ist es, wenn ich eine fremde Sprache nicht sprechen und verstehen kann?

Durch einfache Übungen können Kinder erfahren, wie sich diese Einschränkungen anfühlen und es können somit auch Verständnis und Einfühlungsvermögen erweitert werden. Folgende Übungen können dafür genutzt werden:

- Ohne zu sehen sollen die Kinder mit verbundenen Augen Materialien oder Objekte erfühlen.

- Nur mit einem Arm dürfen sich die Kinder anziehen.
- Die Kinder sollen die Worte der Fachkraft verstehen, die sie in einer fremden Sprache spricht.
- Ohne die Beine zu benutzen sollen die Kinder aus der Küche eine Tasse holen, z. B. indem die Kinder dabei auf einem Rollbrett sitzen.

Wichtig für die Auseinandersetzung der Kinder mit Andersartigkeit ist es hier, dass die Gefühle und Empfindungen der Kinder im Anschluss beschrieben und mit allen besprochen werden.

4 Fazit

Im Bildungsbereich *Grundthemen des Lebens* des Bildungsprogramms für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt werden die Fachkräfte durch Fragen zu Beziehungen, Freundschaften, Religion, Identität, Zugehörigkeit, Familien und Freunden oder Ritualen und Bräuchen dazu angeregt, das Handeln in ihrer Kindereinrichtung zu analysieren (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, S. 106). Hier wäre es diesbezüglich ratsam, einen Fragebogen zu erstellen, den die Eltern vor Aufnahme ihrer Kinder in die Kindereinrichtung ausfüllen, damit die Fachkräfte einen Eindruck vom Kind und dessen Besonderheiten (z. B. Lebenssituation, bisherige Entwicklung, kultureller Hintergrund) erhalten, um von Anfang an individuell auf die Kinder eingehen zu können.

Das von mir vorgestellte Projekt bietet dafür eine gute Grundlage. Darüber hinaus unterstützt es aber nicht nur die Erzieher/innen dabei, die Unterschiede der Kinder und Familien wahrzunehmen und in der alltäglichen Arbeit zu berücksichtigen. Vielmehr stellt es auch für die Kinder eine gute Möglichkeit dar, interkulturelle und soziale Grunderfahrungen bewusst zu erleben, zu besprechen und zu reflektieren. Durch die unterschiedlichen Elemente des Projektes können nicht nur die sprachlichen Kompetenzen (aktiver und passiver Wortschatz) sowie die grob- und feinmotorischen, kognitiven, sozialen, emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Wahrnehmung der Kinder geschult und gefördert werden. Darüber hinaus haben die Kinder auch in allen Räumlichkeiten der Einrichtung und in den verschiedensten Alltagssituationen die Möglichkeit, sich mit dem Thema *Das eine Kind ist so, das andre Kind ist so* zu beschäftigen.

5 Literatur

- Auernheimer, G. (2007).* Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (5., erg. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Böhm, D., Böhm, R. & Deiss-Niethammer, B. (1999).* Handbuch Interkulturelles Lernen – Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Borke, J. & Keller, H. (2014).* Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer

Land Sachsen-Anhalt (2013). Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kinderförderungsgesetz – KiFöG). Zugriff am 08.11.2015 unter: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiF%C3%B6G+ST+%C2%A7+21&psml=bssahprod.psml&max=true>

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2013). Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Weimar/Berlin: verlag das netz.

van Andel, L. & van Sijl, I. (1989). Im Rollstuhl. Hamburg: Saatkorn Verlag.

van Andel, L. & van Sijl, I. (1991a). Meine Brille. Hamburg: Saatkorn Verlag.

van Andel, L. & van Sijl, I. (1991b). Nicht hören können. Hamburg: Saatkorn Verlag.

Wiktionary (o.J.). Andersartigkeit. Zugriff am 17.04.2014 unter <http://de.wiktionary.org/wiki/Andersartigkeit>.

Zuckowski, R. (1994). Das eine Kind ist so, das andre Kind ist so. Zugriff am 21.08.2015 unter <https://www.musik-fuer-dich.de/sites/default/files/songtexte/Das%20eine%20Kind%20so%2C%20das%20andre%20Kind%20so.pdf>

Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt im Hort am Beispiel der Fußballweltmeisterschaft 2014

Ines Kabrstedt & Eike Fiedler

1 Einleitung

Das vorliegende Kapitel setzt sich mit dem Thema interkultureller Vielfalt im Hort auseinander. Anhand zweier unterschiedlicher Einrichtungen mit differenten Ausgangsbedingungen wird aufgezeigt, inwiefern sich die Fußballweltmeisterschaft (als Ausgangspunkt) für ein Projekt zur Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt eignet.

Als spezifisches Konzept beider Horte liegen den Projekten eine Berücksichtigung der Selbstbestimmung und Freiwilligkeit der Kinder sowie eine aktive Einbeziehung ihrer Themen, Interessen und Fragen als entscheidende Charakteristika bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags zugrunde. Demzufolge zeigen beide Projekte auf, wie die Themen der Kinder als Ausgangspunkt für eine Projektinitiierung und -durchführung genutzt werden können.

Die starke Betonung der Freiwilligkeit ist dabei zurückzuführen auf den besonderen Stellenwert, der einer selbstbestimmten Freizeit in den Einrichtungen eingeräumt wird. So durchleben die Kinder in der Schule täglich einen primär fremdbestimmten Vormittag, was von vielen Kindern zuweilen als Belastung wahrgenommen wird. Die Bereitschaft, sich bewusst konzentriert mit Lerninhalten zu befassen, sinkt. Daher sind die Fachkräfte in den Horten, in denen die hier beschriebenen Projekte durchgeführt werden, bestrebt, den Kindern ein höchstmögliches Maß an Selbstbestimmung zu ermöglichen. Dies schließt folglich die Projekte mit ein.

2 Projekt A – »Die Fußballweltmeisterschaft im Hort«

Der Hort, in welchem Projekt A stattfand (vertreten durch die Erstautorin), versteht sich gemäß des Gesetzes zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (KiFöG) als eigenständige sozialpädagogisch orientierte Einrichtung mit einem alters- und entwicklungspezifischen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag. Das Anliegen ist eine altersgerechte Förderung der Gesamtentwicklung der Kinder und die Anregung ihrer körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung durch allgemeine und erzieherische Hilfen und Bildungsangebote. Darüber hinaus wird durch die Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit der Ausgleich von Benachteiligungen verfolgt. Die Chancengleichheit aller Kinder, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, sowie ihrem geistigen oder körperlichen Entwicklungsstand, ist ein wichtiges Ziel.

Didaktisch stehen dabei Neugier und die Förderung vorhandener Kompetenzen im Vordergrund. Leistungsdruck wird vermieden (§§ 4, 5 KiFöG, Land Sachsen-Anhalt, 2013).

Den Hort besuchen 120 Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren. Der Großteil wohnt im unmittelbar angrenzenden Wohnviertel, die anderen in teilweise weit entfernten Stadtteilen. Während der Schulzeit kommen die Kinder aus zwei verschiedenen Grundschulen, in der Ferienzeit kommen auch Gastkinder aus anderen Grund- und Sonderschulen der Stadt und des Landkreises in die Tageseinrichtung. Vor und nach dem Unterricht und in den Ferien betreuen, bilden und erziehen fünf staatlich anerkannte Erzieherinnen die Jungen und Mädchen.

Mit dem Eintritt in die Schule gibt es für alle Kinder drei große Lebensbereiche: Die *Familie* mit ihrem eigenen Selbstverständnis, der eigenen Familiengeschichte und dem individuellen Umfeld. Im Lebensbereich *Schule* findet leistungsorientiertes und fremdbestimmtes Lernen statt und im Lebensbereich *Hort* gibt es die Möglichkeit zum sozialen Lernen, Spielen, Forschen, Experimentieren, Kooperieren, Ausprobieren und Freundschaften knüpfen. Die Gestaltung der freien Zeit nach den Hausaufgaben geht dabei vom Kind aus (Protz, 2012).

Um diese Bedingungen bestmöglich berücksichtigen zu können, arbeiten wir im Hort mit einer Mischung aus verschiedenen pädagogischen Ansätzen der Elementarpädagogik, wie dem Situationsansatz (z. B. Zimmer, 2006), dem situationsorientierten Ansatz (z. B. Krenz, 2008) und dem Offenen Hort (z. B. Lill, 2010). Diese Ansatzmischung hat sich in der Praxis bewährt. Dadurch erhalten zum einen die Kinder, zum Beispiel bei der Hausaufgabenbetreuung, mit ihren Bezugserzieher/innen einen festen Rahmen und Halt, wodurch eine gute Bindung aufgebaut werden kann. Zum anderen wird den Kindern im freien Spiel mit ihren Peers ausreichend Platz für Kreativität und Selbstgestaltung ihrer Zeit und ihrer Beschäftigungen geboten.

Bildung im Hort bedeutet ein ganzheitliches, an der Lebenswelt und an realen Situationen orientiertes Lernen, das die Selbständigkeit der Kinder zulässt, herausfordert und unterstützt. Bildungsmöglichkeiten im Hort werden von und mit den Kindern gestaltet und nicht für sie – Beteiligung ist keine abstrakte Forderung und Freiwilligkeit muss beachtet werden (Protz, 2012).

Kulturelle Vielfalt in der Einrichtung

Mit Rückgriff auf die Begriffsdefinition von Kultur der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit gestaltet sich die Lebensrealität der Kinder auch danach, welcher sozialen Schicht sie angehören, wie die schulische Bildung aussieht, welche Partizipationsmöglichkeiten es für sie innerhalb ihrer Familien und innerhalb der Gesellschaft gibt, welcher Religion sie angehören, welches Alter oder Geschlecht sie haben und wie sich ihre ökonomische Situation darstellt (Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit, 2008).

Die Kinder der Tageseinrichtung kommen aus verschiedenen sozialen und ökonomischen Schichten und Nationalitäten. Sie haben auf der Grundlage ihrer jeweili-

gen Familiensituation und Kultur sehr unterschiedliche Lernbiografien mit unterschiedlicher Wissensbasis. Sie sind offen und interessiert für verschiedene Kulturen und Nationalitäten. Fachbegriffe wie Kultur oder Werte sind jedoch noch schwer verständlich, da sie in der alltäglichen Sprache der Familien nicht so häufig vorkommen.

Die Kinder und ihre Familien weisen ganz unterschiedliche Migrationshintergründe auf. Sie kommen aus verschiedenen Teilen Deutschlands, Russlands, Tschetscheniens, Albaniens, Italiens, Ghanas, Syriens und des Irans. Durch die Vielschichtigkeit der Nationen ist es für die Kinder dieser Einrichtung alltäglich Kontakt zu Fremdem, zu Neuem und zu Unbekanntem zu haben.

Neben diesen individuellen Erfahrungen der Kinder weisen sie auch mit Blick auf die Gestaltung der Zeit in der Schule unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf kulturelle Vielfalt auf. So hat zum Beispiel eine Grundschule beim Comenius-Projekt¹³ der Europäischen Union teilgenommen und wird noch in diesem Jahr zur Europaschule zertifiziert. Das Comenius-Projekt hat das Ziel, die Zusammenarbeit von Schulen innerhalb der Europäischen Union sowie die Begegnungen von Schüler/innen und Lehrer/innen aus verschiedenen Ländern aufgrund von Reisemöglichkeiten zu fördern. In dieser Grundschule fand erst vor kurzem eine Europawoche statt, bei der Vertreter/innen der Partnerschulen aus Finnland, Großbritannien, Spanien und Frankreich zu Besuch waren und am Schulalltag teilnahmen.

Die andere Grundschule, deren Kinder den Hort besuchen, arbeitet nach dem »*Astrid-Lindgren-Schulprogramm*« mit einem pädagogischen Konzept, das beinhaltet, dass jedes Kind dazu angeregt wird, sich mit der Lernumgebung der Schule zu identifizieren und mit ihr verantwortungsvoll und pfleglich umzugehen. Eine Erziehung zu Toleranz, Fairness und Verständnis, Verantwortung und Mut ist das Ziel. Jede/r an dieser Schule sollte bereit sein, sozial und tolerant zu handeln und sich für andere einzusetzen (Ganztagsgrundschule Stendal¹⁴, 2013).

Zusammengefasst weisen die Bedingungen des Aufwachsens dieser Kinder einschließlich ihrer Familienhintergründe gute Ausgangspunkte für ein Projekt zur kulturellen Vielfalt auf.

Projektinitiative: Die Fußballweltmeisterschaft im Hort

Trotz alledem standen die pädagogischen Fachkräfte vor der Herausforderung, wie so ein Projekt initiiert werden kann. Eine Lösung fand sich durch den Beginn der Fußballweltmeisterschaft. Dort spielten 32 Nationen um den Pokal. Durch Berichte in Zeitungen, im Radio und im Fernsehen sowie durch an Häusern und Autos wehenden Fahnen war sie kontinuierlich präsent. Die Erzieherinnen, der Hausmeister, die Praktikantinnen und fast alle Kinder waren davon begeistert und brachten verschiedene Spielpläne, Bastelsets, diverse Plakate und anderes Zubehör zu dem Motto »*Fußballweltmeisterschaft 2014*« mit. Das Thema *Fußball* war täglich aktuell. Es

13. <https://www.kmk-pad.org/pad/nationale-agentur.html> (Zugriff am 29.11.2015)

14. <http://www.sachsen-anhalt.ganztageig-lernen.de/ganztagsgrundschule-stendal> (Zugriff am 29.11.2015)

wurden von den Kindern selbständig Aufgaben verteilt, wer zum Beispiel was in welche Tabelle einträgt und wo die jeweiligen Mannschaften platziert werden sollten. Täglich fanden »Konferenzen« zu diesem Thema statt. Diese intensive Begeisterung und Beschäftigung mit dem Thema veranlasste das Hortteam dazu, die Fußballweltmeisterschaft als Ausgangspunkt für ein Projekt zur kulturellen Vielfalt zu nehmen.

Ziele und Umsetzung im Rahmen des Projektes

Anschließen an die Lebenswelt der Kinder

Wie bereits oben beschrieben, ist es den Erzieherinnen im Hort bei der Gestaltung ihrer Arbeit wichtig, an die Interessen, Fragen und Lebenswelten der Kinder anzuschließen: »die Einbeziehung der Lebenswirklichkeit und der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind unverzichtbare Vorgehensweisen, um Eigeninitiative, Eigenaktivität und Eigenverantwortung anzuregen und zu fördern« (Kulturministerkonferenz, 1996, o. S.).

Auf das Fußballprojekt bezogen kamen die Akteure diesem Grundsatz insofern nach, als dass die Kinder in ihren Familien auf unterschiedliche Art und Weise die Weltmeisterschaft erlebten. Bei den jeweiligen theoretischen und praktischen Fußballkenntnissen gab es große Unterschiede. Manche Kinder nahmen diesen Sport zum ersten Mal ganz bewusst wahr, wurden durch die Peers oder ihre Umgebung »angesteckt«, andere spielten schon seit längerem selbst intensiv in einem Fußballverein und/oder waren Fan einer Mannschaft. Ausgehend davon gingen die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern auf die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen ihrer eigenen Lebenswelt und der Fußballweltmeisterschaft. So wie die Familien der Kinder sich in ihrer jetzigen Stadt/ihrem Stadtteil trafen, kamen auch die Mannschaften aus verschiedenen Ländern, um sich in Brasilien zu treffen. Des Weiteren stellten die Kinder fest, dass es innerhalb ihres Hortes Kinder mit unterschiedlicher Herkunft gibt, ebenso wie in einer Mannschaft Spieler mit unterschiedlicher Herkunft gemeinsam Fußball spielen. In diesem Zusammenhang arbeiteten die Erzieherinnen und die Kinder den positiven Einfluss vieler Kulturen für ein Team heraus, wie er sich beim Fußball und in ihrer Einrichtung zeigt.

Viele Jungen und Mädchen waren erstaunt darüber, dass etliche Spieler der deutschen Nationalmannschaft einen Migrationshintergrund haben und suchten gemeinsam danach, aus welchen Ländern die Spieler oder deren Eltern nach Deutschland kamen. Unterschiede stellten sie bezüglich der Verteilung der Geschlechter fest: Bei ihnen im Hort gibt es nur Frauen in der Position der Erzieherin. Bei den Fußballtrainern und -spielern sahen sie hingegen nur Männer. In Bezug darauf brachten einige Kinder den Frauenfußball ins Gespräch und wie erfolgreich die Frauennationalmannschaft Deutschlands ist.

Erkennen von Toleranz und Respekt

Ein primäres Ziel bei allen Überlegungen war es für alle, Respekt und Toleranz zu erkennen und zu erwerben. Die Kinder beobachteten, wie die Spieler der Mannschaften miteinander umgingen. Gemeinsam wurde viel über Fouls und über das

Verhalten nach dem Spiel zwischen Sieger und Verlierer sowie zwischen Mannschaftsmitgliedern und Fans gesprochen. Die Kinder lernten dabei auch die Meinung der Anderen zu respektieren, da nicht jeder Fan der gleichen Mannschaft war. Nicht alle sollten am Ende die gleiche Meinung haben, aber einen Konsens finden, um (hier im übertragenen Sinn) die jeweilige Lieblingsmannschaft oder den Lieblingsspieler des Anderen zu akzeptieren. Besonders interessant dabei waren das Nachdenken der Kinder über die jeweiligen Präferenzen vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Migrationshintergründe der Kinder: »*Wenn M. für Argentinien ist, warum kommt er dann aus Tschetschenien? Und wie spricht man da eigentlich? Gibt es dort auch Fußball?*«.

Die Jungen und Mädchen berichteten über ihre eigenen Erfahrungen mit Fußball und erklärten, warum sie gerade diese oder jene Mannschaft so gut fanden. Oft waren es hier einzelne Spieler, für die sich die Kinder besonders begeisterten. Dabei war nicht nur die Leistung ein Kriterium, manchmal war es auch die Persönlichkeit, mit der sie sich vielleicht identifizieren wollten oder für welche sie schwärmten. Bei anderen waren die Familien oder das individuelle soziale Umfeld ausschlaggebend für das Interesse an einer speziellen Fußballmannschaft.

Stärkung der Wahrnehmung und Empathie

Ein weiteres Ergebnis war die Stärkung des Einfühlungs- und Wahrnehmungsvermögens der Kinder, indem Fragen dazu diskutiert wurden, wie man sich fühlen würde, wenn die eigene Mannschaft verlor oder wenn man als Torwart nicht gehalten hätte. Des Weiteren wurden Vorstellungen darüber gefördert, was Vorurteile sind und wie sie sich unter Umständen auswirken können: »*Die Mannschaft verliert sowieso*«, »*der schießt nie ein Tor*«. Die Kinder überlegten gemeinsam mit den Erzieherinnen, wo in ihrem Alltag Vorurteile auftreten und wie sie damit umgehen. Viele bestätigten nach den Gesprächen, dass ihnen ihr Verhalten oder ihre Denkweise vorher gar nicht so bewusst war. Sie nahmen sich vor, beim nächsten Mal mehr darüber nachzudenken oder sich gegenseitig darauf hinzuweisen.

Ansprechen aller Sinne

Das Hortteam bemühte sich im Rahmen des Projekts mehrere Sinne anzusprechen. Es wurde natürlich Fußball auf der Wiese, auf dem Bolzplatz und in der Sporthalle gespielt. Aber auch Tischfußball oder das Fußball-Spiel am PC waren sehr begehrt. Fußballspiele wurden gemeinsam angeschaut, teils im Fernsehen (oftmals als Aufzeichnung), aber auch beim Public Viewing. Hinterher wurde viel darüber erzählt und ausgewertet. Dabei gaben die Kinder nicht nur ihre eigene Meinung, sondern auch die ihrer Eltern und Freunde wieder. Die Kinder gestalteten Fußballtabellen mit dem jeweiligen aktuellen Punktestand und hörten und sangen regelmäßig Fußballlieder.

In der örtlichen Tageszeitung gab es täglich das sogenannte WM-Dingsda, bei dem Kinder des Hortes und der Grundschule verschiedene Fußballbegriffe auf ihre Art erklärten. Die Artikel schnitten die Erzieherinnen aus, vergrößerten sie und die Kinder gestalteten damit ihre Fußballwand weiter aus. Des Weiteren malten die Mäd-

chen und Jungen viele Bilder. Dabei waren neben Fußballszenen die jeweiligen Fahnen der Länder ein sehr begehrtes Motiv. Diese malten sich die Kinder auch auf das Gesicht, die Arme und die Stirn. Vor dem Finale brachten die Kinder weiße T-Shirts von zu Hause mit und gestalteten mit Textilfarbe ihre eigenen WM-T-Shirts. Gemeinsam wurden die Länder der teilnehmenden Mannschaften auf der Weltkarte gesucht und oft waren die Kinder erstaunt, was für große Entfernungen zurückgelegt wurden, um nach Brasilien zu kommen. Es wurden Fußballkarten gesammelt und getauscht. Dabei wurden die jeweiligen Daten verglichen, die auf den Karten standen. Im Hort gab es ein Plakat, auf dem verschiedene Fußballbegriffe sowie die Namen der deutschen Fußballnationalspieler in Gebärdensprache erklärt wurden. Aus der Bibliothek liehen sich die Kinder etliche Literatur zum Thema Fußball aus.

Freiwilligkeit

Zusammenfassend kann betont werden, dass die Kinder über den gesamten Projektverlauf durchgängig hoch motiviert waren und auch viel Spaß dabei hatten, sich täglich neue Aktivitäten auszudenken. Auch wenn die pädagogischen Fachkräfte Angebote zu diesem Thema machten, achteten sie stets darauf, dass es keine Verpflichtung zur Mitwirkung gab und auf die Gruppe Rücksicht genommen wurde. Die Kinder, die andere Interessen hatten, konnten sich in andere Räumlichkeiten zurückziehen.

3 Projekt B – »Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt als Selbstverständnis, thematisch diskutiert und bearbeitet anhand des Fußballsports bzw. der Weltmeisterschaft 2014«

Merkmale der Einrichtung

Der integrative Hort »Lindenhof« in freier Trägerschaft (vertreten durch den Zweitautor) befindet sich mitten in einem Wohngebiet in der Landeshauptstadt Sachsen-Anhalts, welches geprägt ist von Reihenhäusern, einem hohen Anteil von Plattenbauten sowie Einfamilienhäusern. Die Institution ist angegliedert an eine Grundschule im Magdeburger Stadtteil Reform und fördert, begleitet und betreut ca. 220 Kinder mit und ohne Beeinträchtigung im Alter von sechs bis 13 Jahren. Die Schule teilt sich in zwei Gebäude. Im Erdgeschoss des zweistöckigen, größeren Hauptgebäudes befinden sich die neun Räumlichkeiten des Hortes. Wobei anzuführen ist, dass diese Kapazität von Räumen nicht für die tatsächliche Anzahl von Kindern ausreicht und daher einige Hortgruppen ihre tägliche Zeit mit der Gruppe im kleinen Gebäude, im Rahmen einer Doppelnutzung mit der Schule, verbringen. Vier der Horträume im großen Gebäude werden primär für die tägliche pädagogische Gruppenarbeit genutzt. Daher haben vier Gruppen die Möglichkeit für mindestens ein Jahr diesen Raum täglich für zweieinhalb Stunden zu nutzen. In dieser Zeit finden die Hausaufgabenbetreuung, die gemeinsame Vespermahlzeit sowie die gruppenindividuelle pädagogische Arbeit mit unterschiedlichen Schwerpunkten statt. Des Weiteren bietet das Erdgeschoss eine Kinderküche, einen kleinen Entspannungsraum, ein Büro, einen Erzieher/innen- und Beratungsraum sowie einen Bewegungsraum mit Kletter-

elementen. Ergänzend stehen allen Kindern und Fachkräften sanitäre Anlagen sowie eine behindertengerechte Toilette mit Dusche zur Verfügung. Zusätzlich stehen dem Hort, in Doppelnutzung mit der Grundschule, eine Töpferwerkstatt, ein Kreativ- und Werkraum, nach Bedarf Klassenräume (zur Hausaufgabenerledigung und/oder Kleingruppenarbeit), eine Turnhalle, ein großer Entspannungsraum, die Bibliothek, ein weitläufiger Schulhof mit großem Sportplatz sowie ein Speiseraum für die pädagogische Begleitung und Förderung der Kinder zur Verfügung.

Während der Schulzeit finden sich die Kinder am Nachmittag in altershomogenen Gruppen mit ihren Bezugspersonen zusammen und verbringen ca. zweieinhalb Stunden miteinander. Nach dieser Gruppenzeit »öffnet« sich der Hort für die Kinder, sodass sie selbstbestimmt ihre Freizeit gestalten können. Folglich kann von einer halboffenen Arbeit gesprochen werden. Ergänzend zu den individuellen, pädagogischen Bildungsangeboten in der Gruppenzeit und der für alle verbindlichen Hausaufgabenbetreuung, bietet der Hort verteilt auf die Wochentage sieben themenspezifische Arbeitsgemeinschaften mit unterschiedlichsten Schwerpunkten an. Diese werden von den Pädagogen und Pädagoginnen, mit ihren Kompetenzen entsprechend geplant, geleitet und reflektiert.

Die Freizeiteinrichtung mit Bildungscharakter arbeitet nach einem kindzentrierten pädagogischen Konzept, welches verschiedene Elemente unterschiedlicher pädagogischer Ansätze verbindet (integrativer, situationsorientierter, lebensbezogener und offener Ansatz). Die Pädagogen und Pädagoginnen verstehen sich als prozessbegleitend bzw. als Entwicklungsassistenten und Entwicklungsassistentinnen, die kindliche Bildungsprozesse im Freizeitbereich unterstützen und Kindern ermöglichen, sich als Akteur/in ihrer eigenen individuellen Entwicklung wahrzunehmen (Kinderförderwerk Magdeburg, 2013).

Der Betreuungsschlüssel in der Einrichtung ist eins zu 25. Wobei jede Gruppe, im Sinne des integrativen Ansatzes, zwei bis fünf Kinder mit Behinderung bzw. mit offiziell anerkanntem, besonderem Förderbedarf betreut. Demzufolge sind in einigen Gruppen mehrere Pädagogen und Pädagoginnen tätig.

Um der individuellen Vielfalt und der damit verbundenen Entwicklungsförderung der Kinder gerecht zu werden, sind Pädagogen und Pädagoginnen mit unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen (z. B. Heilerziehungspfleger/innen, Heilpädagoginnen und Heilpädagoginnen, Erzieher/innen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Montessoripädagogen und Montessoripädagoginnen sowie Logopäden und Logopädinnen) tätig. Das Team umfasst derzeit 14 Mitarbeiter/innen im Alter von Mitte 20 bis Anfang 50, fünf davon sind männlichen Geschlechts.

Kulturelle Vielfalt in der Einrichtung

Im Rahmen des Lebensalltags im Hort erfahren die Kinder durchaus Verschiedenheit und »*Anderssein*« als Selbstverständlichkeit, da eine Teilhabe, Begleitung und Förderung von Kindern mit Behinderung als feste Größe in der pädagogischen Arbeit gelebt wird. Jedoch haben Beobachtungen gezeigt, dass ein Großteil der Kinder eher selten Berührungsmomente mit Kindern aus anderen Nationalitäten hat. In der

Schule mit ca. 300 Schüler/innen, an welche der Hort angegliedert ist, lernen etwa fünf Kinder mit Migrationshintergrund. Dies zeigt, dass ein Aufeinandertreffen verbunden mit Kommunikation zu den Hintergründen der Kulturen dieser Kinder weniger wahrscheinlich ist. Folglich sind eben diese Kinder zwar zumeist akzeptiert, gelten aber dennoch als »Exoten« im Lernumfeld der deutschen Kinder ohne Migrationshintergrund in der Einrichtung.

Es kann bei einigen Kindern sicherlich nicht von Normalität bzw. einem gewissen Selbstverständnis hinsichtlich der Wahrnehmung kultureller Verschiedenheit gesprochen werden. Weiterführend kann angenommen werden, dass die meisten Kinder kaum ein Bewusstsein für kulturelle Vielfalt in ihrer Schule besitzen, da eine Auseinandersetzung in Form von selbstwirksamer Interaktion mit anderen Kulturen nicht zum alltäglichen, erlebten Umfeld der Kinder gehört bzw. Berührungsmomente mit Kindern anderer Kulturen nicht stattfinden. Um den deutschen Kindern einer Hortgruppe dennoch einen kleinen Teil von interkulturellem Verständnis als Normalität näher zu bringen, sind Diskussionen zu entsprechenden Themen sowie Projekte zur Existenz von kultureller Vielfalt Teil unserer Arbeit im Hort, sodass auch ein Bewusstsein für kulturelle Verschiedenheit angeregt bzw. gefördert wird.

Projektinitiierung

Im Rahmen dieses Anliegens wurde im Juli 2014 in einer Hortgruppe mit 29 Kindern im Alter von neun bis zehn Jahren ein Projekt initiiert und durchgeführt. Entsprechend des oben aufgeführten Leitgedankens der freiwilligen Aktivitäten im Hort beteiligten sich letztendlich aber lediglich elf Kinder aktiv daran. Den entscheidenden Impuls zur Themenfindung erfuhr die Hortgruppe durch ein Gespräch zwischen fünf Jungen und ihrem Pädagogen. Der Inhalt dieser Konversation fokussierte den Beginn der Fußballweltmeisterschaft 2014, welcher fast alle Kinder der Gruppe mit Begeisterung entgegen fieberten.

Während des Gesprächsverlaufs kommunizierten die Kinder untereinander ihre Lieblingsspieler, berichteten von den Verläufen vergangener Fußballspiele, brachten persönliche Vermutungen an, welche Mannschaften voraussichtliche Favoriten bei der Weltmeisterschaft sein könnten und begründeten ihre Vermutungen entsprechend. Zum Ende des Gesprächs äußerte ein Kind den Wunsch, ob in der Hortgruppe eventuell ein »Fußballprojekt« durchgeführt werden könnte. Vor dem Hintergrund des 4. Leitgedankens des *Bildungsprogramms für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt* bezogen auf eine Orientierung an der Selbstbestimmung und der Teilhabe an den Themen der Kinder (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 25) griffen wir diese Idee gern für ein Projekt auf und führten dieses in den folgenden Wochen durch.

Aus pädagogischer Sicht bot das Projekt neben der Beschäftigung mit dem Bereich Fußball die Chance, sich mit dem Thema Interkulturalität auseinanderzusetzen, um so dem Aspekt der Förderung eines Bewusstseins für kulturelle Vielfalt Rechnung zu tragen. So vereinbarten die Kinder und ihr Bezugspädagoge, dass die Gesprächsbeteiligten am Folgetag die anderen Kinder der Hortgruppe in einer Gruppenbespre-

chung über ihren Wunsch informieren wollen. Verbunden mit einer Interessenabfrage wurden die Kinder gebeten, sich vorab Gedanken zu machen, was im Rahmen des Projektes realisiert werden könnte. Dieser Vorschlag wurde einstimmig entschieden.

Im Sinne des gemeinsam abgestimmten Vorgehens stellten die Initiatoren am Tag darauf ihre Grundidee den anderen Gruppenmitgliedern vor, sodass jeder die Option hatte, sich für oder gegen eine aktive Beteiligung am Projekt zu entscheiden. Schlussendlich konnten sich ein Mädchen und zehn Jungen für ein »Fußballprojekt« begeistern. Dieses Ergebnis dokumentierten die Interessenten und Interessentinnen entsprechend in Form eines selbstgestalteten Schriftstücks, auf welchem alle Teilnehmer/innen unterschrieben. Dies bot die Chance zur Transparenz, beispielsweise für Eltern, Pädagogen und Pädagoginnen und andere Kinder, sowie zur Orientierung für die gesamte Hortgruppe.

Phasen der Durchführung

Nachdem sich alle Interessierten gefunden hatten, galt es in der Kleingruppe das Projekt anzugehen. Im Folgenden sind die einzelnen Schritte des Projektes aufgezeigt, sodass sich die inhaltliche Ausrichtung sowie das Vorgehen besser nachvollziehen lassen.

Gemeinsame Diskussion über Projektinhalte sowie Anfertigen einer Projektskizze
Nachdem sich alle interessierten Teilnehmer zusammen fanden, diskutierte die Gruppe, wie sich das Projekt in seinem Vorgehen inhaltlich gestalten könnte. Jede beteiligte Person, einschließlich des Pädagogen, war angehalten, ihre individuellen Wünsche, Bedürfnisse, Ideen und Vorstellungen der Kleingruppe gegenüber zu äußern. Des Weiteren bestimmten die Kinder den Projektzeitraum. Dieser Punkt hatte vorweg für einige Kinder eine besondere Gewichtung, da die freie und selbstbestimmte Spielzeit sich aufgrund der Projektstätigkeit verkürzte. Die Argumentation für die Wahl dieser Methodik stützt sich auf den Gemeinschaftscharakter, der zumeist in besonderem Maße zum Gelingen der Bearbeitung eines Themas beiträgt. Sind alle Beteiligten von Beginn an aktiv involviert und frei von fremdbestimmten Vorgaben, so wird intrinsische Motivation angeregt, welche zumeist die Freude am Lernprozess konstant aufrechterhält, trotz Verzicht auf selbstbestimmte Freizeit während der Zeit im Hort.

Ergebnisse der 1. Diskussion:

- Aufhängen eines »WM-Plans«, in welchem alle (Zwischen-)Ergebnisse nachvollziehbar sind
- Benennung von Verantwortlichen, die den »WM-Plan« täglich aktualisieren und gegebenenfalls den Anderen vorstellen
- Gemeinsame Abstimmung über die Dauer des Projektes mit dem Ergebnis, dass dies nicht länger als eine Woche laufen sollte (aufgrund eines Vorschlages der Kinder)
- Wunsch der Kinder, einen »Steckbrief« vom jeweiligen Lieblingsspieler anzufertigen

- Wunsch des Pädagogen, dass jeder einen Spieler aus der deutschen Bundesliga wählt, dessen ursprüngliche Nationalität nicht Deutsch ist und dazu folgende Punkte in einem Steckbrief festhält:
 - Name
 - Geburtsjahr/-ort/-land
 - Besonderheiten des Spielers bzw. Begründung weshalb der Spieler
 - was einem besonders gut gefällt
 - Stärken des Spielers
 - kurze Informationen/Besonderheiten über das Land, aus welchem der Spieler stammt
 - Grund, warum der Spieler in der deutschen Bundesliga spielt und nicht in seinem ursprünglichen Heimatland
 - Foto des Spielers
 - Bild der Nationalflagge seines Heimatlandes
- Freie Entscheidung, ob der Steckbrief im Hort oder zu Hause angefertigt wird
- kurze Verschriftlichung der abgestimmten Ergebnisse (Projektskizze)

Bearbeitung der besprochenen Projektinhalte

- Einige Kinder der Projektgruppe entschieden sich dafür, ihren »*Spieler-Steckbrief*« zu Hause anzufertigen. Sie berichteten von Arbeitsschritten, die sie zum Teil eigeninitiativ und selbstständig sowie mit den Eltern umgesetzt haben. Im Hort gestaltete sich der Arbeitsprozess primär so, dass sich der Pädagoge als Prozessbegleiter verstand. Seine Funktion war es zunächst, die Bereitstellung aller Medien zur Beschaffung von entsprechenden Informationen zu gewährleisten. Der Wunsch der Kinder war es u. a., das Medium Internet für die Projektarbeit zu nutzen. So wurde ein Laptop mit WLAN bereitgestellt, den die Kinder unter entsprechender Anleitung nutzen konnten. Des Weiteren zogen die Kinder eigens mitgebrachte Literatur, ein Buch mit zahlreichen Informationen zu bestimmten Ländern sowie einen Weltatlas für ihre Recherchen heran. Der pädagogische Prozessbegleiter fungierte als stetiger Ansprechpartner, der Hinweise zum weiteren Vorgehen gab und zugleich inhaltlich mit den Kindern ins Gespräch kam, um gemeinsam Antworten zu auftretenden Fragen zu finden. Beispielsweise entstanden bei einigen Kindern während der Rechercharbeit folgende Fragen:
 - Warum haben Spieler eine deutsche Nationalität, kommen aber ursprünglich aus einem anderen Land?
 - Ist man ein Ausländer, wenn man in Deutschland geboren ist, aber ursprünglich aus einem anderen Land stammt?
 - Wieso wechseln Fußballspieler aus anderen Ländern in die Bundesliga und verbleiben nicht in ihrem Heimatland?
 - Was heißt Migration, was sind Menschen mit Migrationshintergrund?
 - Warum verlassen Menschen freiwillig ihr Heimatland?
 - Was passiert mit den Familien der Spieler, wenn sie ihr Heimatland verlassen?
 - Verlassen auch deutsche Spieler ihr Land, um für Mannschaften in anderen Ländern zu spielen?

- Diese Unklarheiten seitens der Kinder wurden ergänzt durch länderspezifische Fragen während der Recherchen, wie zum Beispiel:
- Wie lassen sich die Größe des Landes sowie die Lage des Landes ermitteln?
- Welche Sprache (Sprachen) wird (werden) im Land gesprochen?
- Welche Menschen leben dort und was für Lebensgewohnheiten haben sie?
- Welche Besonderheiten haben verschiedene Länder?

Bei der Beantwortung der Fragen unterstützten sich die Kinder gegenseitig, sodass sich der Pädagoge zumeist im Hintergrund hielt, auch um interaktionelle Prozesse unter den Kindern zu fördern. Im Falle von schwer zu beantwortenden Fragen benutzten Kinder und Pädagoge gemeinsam die zur Verfügung gestellten Medien. Beispielhaft seien hier der sachgemäße Umgang mit Internetsuchmaschinen und/oder die Benutzung eines Lexikons, Atlas oder Sachbuches genannt. Der Umgang mit einem Inhaltsverzeichnis war einigen nicht geläufig, sodass sich der Informationsgewinn bzw. Lernaspekt auch auf andere Bereiche übertrug, wie zum Beispiel die Förderung sozialer Kompetenzen durch das gemeinsame Arbeiten und den gegenseitigen Austausch sowie die gemeinsame Rechercharbeit. Des Weiteren folgten die »WM-Plan-Verantwortlichen« ihrer Tätigkeit und ergänzten täglich die aktuellen Spielergebnisse auf der Gesamtübersicht.

Präsentation der Arbeitsergebnisse

Am Ende der Projektwoche fanden sich alle Beteiligten zu einer Präsentationsrunde ein, die Gelegenheit bot, noch einmal über alle Projektaspekte zu sprechen. Die Kinder wünschten sich, dass jeder Beteiligte sein individuell angefertigtes Arbeitsergebnis der Kleingruppe vorstellt. Da sich jedes Kind mit einem anderen Spieler beschäftigte, wurden gleichermaßen verschiedenste Informationen von unterschiedlichsten Ländern zusammengetragen und es wurde somit eine Fülle von neuem Wissen vermittelt. Während jeder Präsentation stellten sowohl der Pädagoge als auch die zuhörenden Kinder nochmals Fragen zur Festigung der Lerninhalte. Jeder der Beteiligten brachte sich aktiv in diese Projektreflexion mit ein. Zum Projektabschluss äußerten die Kinder den Wunsch nach einem gemeinschaftlichen Foto im Sinne eines offiziellen Abschlusses. Einige wünschten sich insbesondere an diesem Tage ihre Fußballkleidung zu tragen. Der Wunsch nach dem Foto betonte nochmals den Gruppeninteraktionsprozess, welcher während des Projektes konstant gefördert und als solcher von allen Beteiligten wahrgenommen wurde. Zudem erfragten einige der Kinder, ob von sich selbst und ihrem Arbeitsergebnis ein Foto als Erinnerung entstehen könne.

Themen und Bildungsziele des Projektes

Während der Projektarbeit erschlossen sich weitere Lernaspekte, welche über das Fußballthema hinausgehen. Diese umfassten insbesondere das übergeordnete Thema der Interkulturalität. In den folgenden Punkten sind einige dieser Themen aufgezeigt und mit den jeweiligen Bildungszielen verbunden, die im Rahmen des pädagogischen Angebotes angestrebt wurden. »*Menschsein ist durch Vielfalt gekennzeichnet*« (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 28)

Dieses Unterthema ist als äußerst bedeutsamer Bildungsaspekt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern anzusehen, da es auf die Verschiedenheit der Menschen fokussiert und somit auf eine Sensibilisierung für das »*Anderssein*« zielt. Indem jedes Kind sich mit einem anderen selbst gewählten Spieler beschäftigte und die dabei gesammelten Informationen für die anderen Teilnehmer/innen transparent machte, wurde ein Bewusstsein für Vielfalt von Individuen sowie Internationalität gefördert. Durch die hervorgehobenen Stärken der Spieler wird die Bereicherung von Diversität sehr anschaulich. Sie wird aber auch bezogen auf viele weitere Bereiche wie unterschiedliche Hautschattierungen, Sprachen, Lebensgewohnheiten und/oder soziokulturelle Hintergründe von Personen thematisiert. Kernziel dieses Unteraspektes war die Förderung von Akzeptanz und Toleranz gegenüber einem »*Anderssein*« bzw. Diversität als Selbstverständlichkeit zu verstehen, die keinesfalls als überaus besonders, sondern vielmehr als Normalität im Lebensalltag anzusehen ist. Eben jenes Verständnis sollte bei den Kindern entwickelt und gefördert werden. Hinführend zu dem Ziel ergänzten zielgerichtete Fragen zum Erlernten den angestrebten Lernaspekt. Die Resonanz auf die Fragen mündete in lehrreiche und interessante Diskussionen, welche die Kinder aus eigener Intension heraus immer wieder anregen.

Wertschätzung, Interaktion und gegenseitige Unterstützung

Die Ausbildung von sozialen Kompetenzen ist ein fortlaufender Bildungs- und Erziehungsinhalt. Um diesem Ziel Rechnung zu tragen, ist die Begünstigung von Beziehungen ein wichtiger Förderaspekt. Jene entwickeln sich insbesondere, wenn Kinder einen gleichberechtigten und wertschätzenden Umgang miteinander pflegen bzw. leben (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 20f.). Während des Projekts fand eine stetige Berücksichtigung adäquater bzw. bewusster Kommunikation statt. Akzeptanz, Toleranz und Rücksichtnahme gegenüber den individuellen Sichtweisen, persönlichen Interessen und Handlungsideen der anderen Projektteilnehmer/innen waren zentrale Themen im Projektverlauf. Beispielsweise wählte jedes der Kinder eine andere Person mit unterschiedlichen Besonderheiten. Somit zeigte sich schon inhaltlich, dass Interessen verschieden sind bzw. jeder Mensch in seinem Denken und Handeln einzigartig ist und ein Recht auf Wertschätzung seiner Individualität hat. Weiterführend diskutierte die Gruppe, dass ein solcher Grundgedanke wichtig für die eigene Entwicklung sein kann. Diskussionsinhalte, wie den Ausbau der persönlichen Stärken, im Sinne von »*dran bleiben*« an einer Sache, um besser zu werden, zeigten sich in Sätzen wie: »*Jeder ist anders und das ist auch gut so, denn jeder kann Dinge, die andere vielleicht nicht so gut können.*« Zudem wurden in diesem Kontext Themen wie gegenseitige Unterstützung und Hilfsbereitschaft kommuniziert. Aussagen der Kinder wie: »*Wenn ich in einem Schulfach gut bin, mein Freund aber nicht, dann helfe ich ihm.*« brachten dies zum Vorschein.

Erkundung bzw. Wissenserwerb über andere Länder

Ein nicht zu unterschätzender Teilaspekt des Lernangebotes umfasste ein Hinterfragen der ursprünglichen Herkunft des individuell gewählten Lieblingsspielers. Damit

verbunden war eine entsprechende Rechercharbeit, welche darauf abzielte, Informationen zu dem jeweiligen Land zu ergründen bzw. diese zu festigen. Mittels der gemeinsam abgestimmten Aufgabenstellung wurde eine bewusste Auseinandersetzung mit einem anderen Land gezielt angeregt. Die beteiligten Kinder befassten sich mit der im Land vorzufindenden spezifischen Lebenskultur und der dort praktizierten Landessprache. Sie ordneten die Nationalflagge sowie allgemeine Informationen dem jeweiligen Land zu. Im Sinne einer weltoffenen Art zu Denken und sich interessiert mit anderen Lebenskulturen zu befassen, entstanden interessante Ergebnisse, welche zugleich dem Erfahrungs- und Wissensgewinn im Vergleich mit anderen Ländern der Welt Rechnung trugen. Die Präsentation dieser Arbeitsergebnisse erweiterte wiederum diesen Informationsgehalt, da jedem Beteiligten Wertschätzung seiner Arbeit mittels aufmerksamen Zuhörens, entgegengebracht und somit zugleich allgemeine, welt- und kulturoffene Wissenserweiterung begünstigt wurde.

Nutzung von unterschiedlichen Medien zum Informationsgewinn

Da die gemeinsame sowie individuelle Rechercharbeit einen großen Teilbereich im Projekt darstellte, erschien eine Nutzung verschiedener Medien sehr sinnvoll. Zudem äußerten die Kinder diesen Wunsch. Folglich konnte im Rahmen der Projektfähigkeit ein bewusster Umgang mit unterschiedlichen Medien wie Internet bzw. PC, Büchern und Atlanten gefördert werden.

Das Internet stellt ein für Kinder offenbar sehr reizvolles Medium dar, was den Lernprozess der Kinder in der heutigen Zeit fortlaufend begleiten wird. Daher lag der Planungsgedanke nah, entsprechende Bedingungen zu schaffen, um den Kindern die Chance einzuräumen, sich mit dem Umgang eines PC's vertraut zu machen bzw. diesen zu festigen. Darüber hinaus wurde die Benutzung von Büchern gefördert, was für Kinder zu Zeiten der Dominanz von Bildschirmmedien als nicht selbstverständlich anzusehen ist. Einige Kinder beschäftigten sich ausschließlich mit Printmedien, obgleich sie zu Beginn den Wunsch äußerten, sich vorzugsweise mit Internetrecherchen befassen zu wollen. Umso wertvoller ist das Ergebnis, Heranwachsenden die begeisterte Nutzung eines Mediums näher gebracht zu haben, welches Beobachtungen zufolge immer mehr an Zuspruch verliert.

4 Fazit

Die berichteten Projekte zeigen auf, dass die Fußballweltmeisterschaft 2014 den Kindern und den Erzieher/innen einen guten Ausgangspunkt zur Erweiterung ihrer interkulturellen Kompetenzen bot. Indem ihnen, den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz entsprechend, ihre jeweiligen Sozialisations- und Lebenszusammenhänge bewusst wurden, sie Kenntnisse über andere Kulturen erwarben, Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickelten, anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegneten und sich mit ihnen auseinandersetzten, Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernstnahmen, das Anderssein der anderen respektierten, den eigenen Standpunkt reflektierten, kritisch prüften und Verständnis für andere Standpunkte entwickelten sowie

einen Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat fanden (Kultusministerkonferenz, 1996, o. S.).

Dabei machte es keinen Unterschied, ob die Kinder der Einrichtung vor dem Projekt mit viel kultureller Vielfalt, inklusive unterschiedlicher Migrationshintergründe, vertraut waren oder das Thema für die Kinder eine eher neue Erlebenswelt darstellte. Auch ergaben sich keine Unterschiede aufgrund der Größe des Hortes oder des Alters der Kinder. Mit der Fußballweltmeisterschaft konnte gut an die bisherigen Erfahrungen der Kinder angeknüpft und diese konnten erweitert werden. Wichtig für die Begeisterung der Kinder waren dabei das selbstgewählte Thema und die eigenaktiv vorgenommene Gestaltung der Durchführung. Jene in beiden Projekten erfolgte Vorgehensweise führte zu einem hohen Engagement und einer großen Begeisterung bei den Kindern. Mit Blick auf das Projekt B überrascht das insofern, als dass 80 Prozent Jungen daran teilnahmen und der Vorschlag, Projekte zu einem vorgegebenen Thema durchzuführen, erfahrungsgemäß bei der Gruppe bisher eher auf Ablehnung stieß. Ein Hauptargument der Kinder ist hier, dass die freie Spielzeit im Hort als bedeutsamer angesehen wird als die Umsetzung eines Projektes mit vorgegebenem Inhalt. Das ist insbesondere unter dem Aspekt der mangelnden Zeit, die den Kindern an den Nachmittagen für frei gewählte Spielvorhaben bleibt, eine nachvollziehbare Reaktion. Viele der Kinder wünschen bzw. sehnen sich nach mehr selbstbestimmter Freizeit. Stattdessen erleben sie nicht selten einen fremdbestimmten Vormittag durch die Schule, der sich dann auch in den Nachmittag überträgt. Hausaufgaben haben einen großen Stellenwert und werden der gewünschten Spielzeit übergeordnet. Dies wird den Kindern von den Eltern sowie der Schule immer wieder suggeriert. Folglich erhöht sich für viele Kinder der Druck, sodass sie die am Tag verbleibende wenige Freizeit effektiv nutzen möchten. Projekte, mit welchen die Kinder automatisch Arbeit implizieren, sind daher meist nicht die erste Wahl, wenn es um die Gestaltung der individuellen Freizeit geht. Erfahrungsbasiert verbinden die Kinder den Begriff »Projekt« mit einer fremdbestimmten Tätigkeit, welcher die spielerischen Aktivitäten in der kurzen Hortzeit vorgezogen werden. Dennoch gelang es den pädagogischen Fachkräften im Rahmen dieses Projektes, den Kindern wertvolle Inhalte der interkulturelle Bildung näher zu bringen, da sie an ein Thema anknüpften, welches für die Kinder bedeutsam ist. Es entstanden nicht nur vorzeigbare Ergebnisse, sondern vielmehr Interaktionen zu weiterführenden Themen wie u. a. Migration und Internationalität sowie Wertschätzung, Achtung und Toleranz gegenüber anderer Lebenskulturen und generell gegenüber Menschen. Diese angeregten Diskussionen führten im Projekt B soweit, dass von einigen der Wunsch geäußert wurde, vielleicht mal einen Film über eines der vorgestellten Länder zu schauen. In Verbindung mit einer adäquaten pädagogischen Vor- und Nachbereitung könnte somit ein weiteres Projekt für das kommende Schuljahr entstehen. Zentral dabei ist, dass den Kindern der Gruppe die Entscheidung zur Beteiligung und die inhaltliche Gestaltung des Projektes eigeninitiativ überlassen werden.

Des Weiteren zeigen die beiden Projekte, wie durch ein gemeinsames Thema unterschiedliche Sinne und Bildungsbereiche angesprochen wurden. So spielten die Kinder aktiv Fußball, verwendeten Literatur und neue Medien und/oder wurden äs-

thetisch und kreativ tätig. Als guter Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit unterschiedlichen Ländern bot sich dabei die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fußballspielern an.

Darüber hinaus bleibt die Frage, ob das Vorhaben vielleicht nicht unbedingt als »Projekt« bezeichnet werden sollte, um negative Assoziationen zu vermeiden, da viele Kinder mit dem Begriff »Projekt« nicht selten die vorgegebene Bearbeitung von Lerninhalten aus dem Schulbereich verbinden. Was wiederum konträr ist zum eigentlichen methodischen Vorgehen eines Projektes nach Frey (1982), denn dieses fokussiert demnach die gemeinsame Erschließung eines Themas auf Basis einer Projektinitiative, welche die Grundlage für die gemeinsame Themenfindung und Weiterbearbeitung von Projekten ist. Auf der anderen Seite wäre diese Bezeichnung aber insofern vielleicht auch gerade förderlich, um aufzuzeigen, was ein Projekt im Sinne der »Projektmethode« nach Frey (1982) eigentlich ist. So verstehen die Kinder vermutlich besser den Grundgedanken von Projekten mit ihrem intrinsischen Charakter, der offenbar im schulischen Bereich an den Vormittagen nicht oder wenig berücksichtigt wird. Damit verbunden hätten die Kinder für ihre Zukunft entsprechende Argumentationsgrundlagen, um kenntlich zu machen, wie ein Projekt funktionieren bzw. durchgeführt werden sollte.

Auf der Ebene der Erzieher/innen zeigte sich im Projekt A, dass sie im Umgang mit dem Fremden und den Fremden im Alltag der Kindertageseinrichtung eine Vorbildfunktion haben. Insbesondere müssen ausländische und deutsche Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in gleicher Weise Wertschätzung, Vertrauen und Zuwendung erleben. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Selbstreflexion, der kritischen Beobachtung des eigenen Standpunktes und des eigenen Handelns zu (Kultusministerkonferenz, 1996).

5 Literatur

Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e.V. (2008). Interkulturelles Lernen in Projekten schulbezogener Jugendsozialarbeit. Handreichung. Zugriff am 24.10.2015 unter <http://www.invia-bayern.de/assets/files/interkulturelle-handreichung.pdf>

Frey, K. (1982). Die Projektmethode. Weinheim: Beltz.

Ganztagsgrundschule Stendal (2013). Konzept der Ganztagsgrundschule. Unveröffentlichtes Manuskript.

Kinderförderwerk Magdeburg (2013). Konzeption vom Hortverbund des Trägers Kinderförderwerk Magdeburg e.V. Unveröffentlichtes Manuskript.

Krenz, A. (2008). Der »Situationsorientierte Ansatz« in der KiTa. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Kultusministerkonferenz (1996). Empfehlung interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Zugriff am 24.10.2015 unter http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen__1/empfehlungen_der_kultusministerkonferenz/interkulturelle_bildung_und_erziehung_in_der_schule

Land Sachsen-Anhalt (2013). Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kinderförderungsgesetz – KiFöG). Zugriff am 24.10.2015 unter <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&zquery=KiF%C3%B6G%20ST&psml=bssahprod.psml&max=true>

Lill, G. (2010). Was Sie schon immer über Offene Arbeit wissen wollten... Zugriff am 29.11.2015 unter <http://www.erzieherin.de/was-sie-schon-immer-ueber-offene-arbeit-wissen-wollten.html>

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2013). Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Weimar/Berlin: verlag das netz.

Prott, R. (2012). Neufassung der Bausteine für die pädagogische Arbeit in Brandenburgischen Horten. Zugriff am 24.10.2015 unter <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Bausteine%20f%C3%BCr%20TAgung%2010-2012.pdf>

Zimmer, J. (2006). Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim: Beltz.

Eine Reise um die Welt – Ein interkulturelles Projekt im Hort

Laura Lichtenfeld

1 Einleitung

In diesem Beitrag stelle ich ein Projekt meines Praktikanten Christian dar, welches er während seiner Zeit bei uns im Hort durchführte. Schwerpunkt der *Reise um die Welt* bildeten dabei die Erfahrungen im sozialen und interkulturellen Bildungsbereich. Dabei war bei unseren Hortkindern im Alter von sechs bis neun Jahren davon auszugehen, dass sie bereits Grunderfahrungen im sozialen und interkulturellen Bildungsbereich, die sie im Kindergarten erworben hatten, in unsere Horteinrichtung mitbrachten. Wir möchten ihnen in unserem Hort, der an eine evangelischen Grundschule angegliedert ist, aber vielfältige Möglichkeiten bereiten, ihre sozialen Erfahrungen weiter intensivieren zu können. Dazu gehören beispielsweise die Interaktionen mit behinderten Kindern, in altershomogenen und -heterogenen Gruppen sowie mit Eltern und Pädagogen/innen. Begegnungen mit Personen aus ganz unterschiedlichen kulturellen Kontexten und fremden Ländern finden aber eher selten statt. Unsere Einrichtung wird ausschließlich von in Deutschland geborenen Kindern besucht, wobei zwei Eltern einen Migrationshintergrund haben. Viele der Familien haben das Privileg, in fremde Länder reisen zu können. Allerdings stellt sich die Frage, ob dies ausreichende Voraussetzungen sind, um den Kindern angemessene interkulturelle Erfahrungen zu vermitteln bzw. um den Kindern im Alltag eine Möglichkeit zu bieten, Interkulturalität zu leben.

Dieser Umstand der fehlenden Berührungspunkte zu Kulturen aus unterschiedlichen Ländern änderte sich aufgrund von zwei Gegebenheiten. Zum einen hat eine beliebte Pädagogin den Hort verlassen, um sich in Bolivien für drei Jahre im Rahmen eines Projektes zur Entwicklungszusammenarbeit zu engagieren. Zum anderen begann am 12. Juni 2014 die Fußballweltmeisterschaft. Dies bot den Kinder und Fachkräften eine greifbare Projektinitiative, die an den aktuellen Themen der Kinder anschließen konnte. Diese Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt erachten wir auch deshalb als wichtigen Bestandteil unserer Arbeit, da das Sammeln von interkulturellen und sozialen Grunderfahrungen für das Leben neben der Integration, der Projektarbeit, der Berücksichtigung des christlichen Jahreskreises, der Elternarbeit und der Kooperation mit der Schule einen Schwerpunkt unserer Arbeit darstellt:

»In einer Gesellschaft, die von Pluralität an Lebenslagen und der Vielfalt an ständig wechselnden Lebensereignissen geprägt ist, wird das Herausbilden der Daseinskompetenzen (Krappmann 2002) in Bezug auf weitgehende Selbsterfahrungen, Abgrenzungen, Selbsteinschätzungen und der Vergleich gegenüber anderen Heranwachsenden unabdingbar. [...] Ein sicheres Selbstverständnis sowie eine Vielfalt an Differenzierung in der Begegnung mit anderen Menschen und Kulturen sind we-

sentliche Voraussetzungen für die Achtung und Akzeptanz des sozialen Umfeldes sowie für die individuelle Aneignung von Weltkenntnis.« (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2009, S. 57).

In diesem Sinne machten wir uns auf eine *Reise um die Welt*.

2 Das Projekt Eine Reise um die Welt

Wir planten, jede Woche mit den Kindern einen anderen Kontinent zu „bereisen“. Dazu bauten wir mit Hilfe von Tischen und Stühlen ein Flugzeug und nutzten das Smartboard als Medium, um einen Flug zu simulieren und um Fotos vom jeweiligen Kontinent zu zeigen. Es entstand ein erster Eindruck von spezifischen Landschaften, Kleidungen, Tieren und vielem mehr. Des Weiteren fand einmal wöchentlich ein Rollenspiel statt, bei dem die Kinder einer »realen« Kultur begegneten und diese erlebten. Das Leben des Menschen, beispielsweise bezogen auf Religionen und Essgewohnheiten, wurde spielerisch ergründet.

Als weiteres Element des Projektes stellten wir den Kindern Impulstische zur Verfügung, die ihre Selbstbildungsprozesse anregen sollen. Auf den Tischen befanden sich unterschiedliche Materialien mit denen die Kinder lesen, basteln, puzzeln, zeichnen und vieles mehr ausprobieren und erfahren konnten. Es wurden hier bewusst Phasen, die durch Angebote der pädagogischen Fachkräfte strukturiert und vorgegeben waren mit solchen, bei denen Selbstbildungsprozesse der Kinder im Mittelpunkt standen, kombiniert, um so vielfältige Anschlussmöglichkeiten an unterschiedliche kulturelle Vorerfahrungen und Hintergründe der Kinder anbieten zu können (z. B. Borke, Döge & Kärtner, 2011 sowie Hoffmann und Borke in diesem Band). Es erfolgte weiterhin eine wöchentliche Reflexion mit der gesamten Gruppe. Dabei ordneten sich die Kinder verschiedenen Empfindungen wie gelangweilt, interessiert, unentschlossen oder neugierig zu und hatten die Möglichkeit, sich dazu sprachlich zu äußern. Das Projekt sollte also für Kinder mit unterschiedlichen Hintergründen anschlussfähig sein, ihnen aber auch neue Erfahrungsmöglichkeiten vermitteln.

Die Projektziele

Die Ziele des Projektes orientieren sich dabei an denen des Bildungsbereiches (inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen des Bildungsprogramms des Landes Sachsen-Anhalt (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2009). Dort werden unter anderem die folgenden Punkte angesprochen:

- Freude daran haben, andere Kulturen kennen zu lernen
- aufmerksam für die Vielfalt der Kulturen unserer Welt werden
- vertieftes Wissen erwerben über Unterschiede bezogen auf:
 - Religionen,
 - Sprachen,
 - Essgewohnheiten,
 - Bekleidungen,
 - Menschheitsgeschichte,

- Bildung,
- das Leben der Kinder,
- Künste wie Tanz, Bauwerke und bildende Kunst
- Entdecken von Unterschieden und Gemeinsamkeiten
- Vernehmen, dass Menschen unterschiedlich sind, aber dieselben Rechte haben
- Erfahren, dass alle Menschen einzigartig sind

Im Folgenden sollen nun die in einzelnen Wochen stattfindenden Abschnitte des Projektes näher dargestellt werden. Der Ablauf kann hier lediglich recht verkürzt dargestellt werden. Wichtig ist zu betonen, dass es dabei keinesfalls um eine klischeehafte oder vorurteilsbestätigende bzw. -erzeugende Darstellung gehen soll. Es ist also wichtig mit den Kindern die Ausschnitthaftigkeit der jeweiligen Eindrücke zu besprechen bzw. diese deutlich zu machen. Zudem ist es zentral, dass dabei auch historische und globale Prozesse verdeutlicht werden, damit die Kinder gesellschaftliche Hintergründe sowie Macht- und Diskriminierungsstrukturen in ihrer Entstehung und Aufrechterhaltung verstehen können.

Die erste Woche: Nordamerika

In der ersten Woche starteten wir mit unserem Flugzeug Richtung Nordamerika.. Wir erfuhren von dem Land von dem Land, sahen uns große Bauwerke an, sprachen über die vielen Staaten der USA und über die angrenzenden Länder und Meere. Wir sprachen auch über die unterschiedliche Bevölkerungsstruktur und wie diese historisch entstanden ist.

Am nächsten Tag trafen die Kinder direkt nach dem Unterricht ein Mitglied einer indigenen Volksgruppe Nordamerikas. Sie lernten etwas über das Land, wo sein Stamm ursprünglich lebte und wie viele verschiedene indigene Völker es in Nordamerika gab bzw. heute noch gibt. Auch sprachen wir darüber, wie es sich entwickelt hat, dass die indigenen Völker in Amerika heute lediglich in recht kleinen Gruppen vorzufinden sind. In diesem Zusammenhang bieten sich auch gute Möglichkeiten, um auf kindgerechte Weise Themen wie Kolonialismus und Sklaverei zu thematisieren sowie Zusammenhänge und bis heute spürbare Auswirkungen zu besprechen. Im weiteren Verlauf erfuhren wir dann noch etwas über traditionelle Riten des Stammes. Außerdem brachten wir eine Karte an, an der nochmal alle indigenen Stämme Amerikas angezeichnet waren.

Die zweite Woche: Afrika

In der zweiten Woche brachte uns der große »Blechvogel« auf den Kontinent Afrika. Wir sahen aus der Luft, wie viele unterschiedliche Länder es auf diesem Kontinent gibt und landeten dann in dem Land namens Tansania. Wir lernten unterschiedliche Städte und Regionen kennen und sahen, wie die Menschen dort leben. Wir schauten uns große Städte mit viel Verkehr und ländlichere Gebiete an. Wir fanden auch eine Nachricht von Omari, der in der Hauptstadt *Dodoma* studiert und der Volksgruppe der Massai angehört. Am nächsten Tag erfuhren die Kinder mehr über und über die Geschichte seiner Volksgruppe und ihre aktuelle Situation im Land. Zudem lernten sie etwas über traditionelle Riten und Kulturtechniken der Massai. In der Afrikawo-

che gab es des Weiteren die Möglichkeit, sich afrikanische Kindermärchen anzuhören und Flaggen auszumalen von den Nationen, die an der Fußballweltmeisterschaft in Brasilien teilnahmen.

Die dritte Woche: Australien

Nach einem langen Flug ging es auf den kleinsten Kontinent der Erde: Australien. Wir sahen aus dem Flugzeug große Städte mit vielen großen Häusern und weite Teile mit viel Natur. Nach dem Ausstieg aus dem Flugzeug erreichte uns erneut eine Nachricht: *»Im flachen Land sind Puzzle versteckt. Die Kinder mögen suchen und die Teile aneinander fügen«*. So entstanden verschiedene spezifische Tiere dieses Kontinents wie z. B. das Schnabeltier, der Koalabär, der Wombat und das Känguru.

Am nächsten Tag sahen die Kinder nach einem langen Weg den Ayers Rock. Sie lernten ein Didgeridoo kennen sowie etwas über die Verwendung von Heilkräutern und die Geschichte der Aborigines.

Wir erfuhren dabei viel über die Geschichte und aktuelle Situation in Australien. Auch fragte er die Kinder nach Tieren im Outback und kennzeichnete sie zur Belohnung im Gesicht mit weißer Farbe, wie dies bei den Aborigines traditionell zu bestimmten Anlässen üblich ist. Diese Körperbemalung gibt den Aborigines die Möglichkeit, einen besonderen Kontakt zu Schöpfungsfiguren zu haben. In dieser Woche stand ein selbst gebauter Ayers Rock von Praktikant Christian zur Verfügung (siehe Abbildung 1). Er erzählte auch in einer Klanggeschichte von Traumzeittieren. Des Weiteren probierten wir uns selbst am Didgeridoo aus und versuchten Töne zu erzeugen, was gar nicht so einfach war.



Abbildung 1 Selbstgebastelter Ayers Rock

Die vierte Woche: Asien

Ein Kind unserer Einrichtung, welches vietnamesische Wurzeln hat, brachte unser Flugzeug als Copilot sicher auf den asiatischen Boden und wies uns gemeinsam mit

seiner Mutter in die Kunst des Stäbchenessens ein, wie sie in einigen Regionen Asiens üblich ist. Gemeinschaftlich versuchten wir uns im Stäbchenessen und am Ende folgte ein Wettessen, bei dem Gummitiere, Erdnüsse, Erdnussflips und Gummischlangen gegessen wurden.

Auch lernten wir viel über unterschiedliche Länder Asiens und deren Geschichte. Über große und kleine Länder, über große Städte mit sehr vielen Menschen sowie über Reichtum und Armut und deren Hintergründe. Am zweiten Tag wartete ein Mönch auf uns. Dieser brachte uns einige Informationen zum Buddhismus mit (der seinen Ursprung in Indien hat und in vielen Regionen bzw. Ländern Asiens eine wichtige Rolle spielt [z. B. in China, Thailand und Tibet]) und lud die Kinder und Pädagogen und Pädagoginnen zur Meditation ein.

Im weiteren Verlauf der Woche lernten wir einen indischen Bauchtanz (siehe Abbildung 2), bemalten uns die Hände mit Henna, wie dies in manchen Regionen Indiens Tradition ist, und hatten die Möglichkeit, unseren Namen in chinesischen Schriftzeichen zu schreiben. Wir erfuhren auch viel über die lange Geschichte und die langen Kulturtraditionen, aber auch über die aktuellen Entwicklungen der Länder Asiens und über die wichtigen Erfindungen, die dort ihren Ursprung haben.



Abbildung 2 Bauchtanzübung

Die fünfte Woche: Antarktis

Es folgte ein Flug in die Antarktis, in der weit und breit kein Mensch, sondern nur Kälte war. Warm angezogen mit Mütze und Schal zogen die Kinder durch das Eis und als sie Hunger bekamen, mussten sie sich aus dem Eiswasser ihre Nahrung mit dem Mund erhaschen und Fische aus dem »tiefen« Meer angeln.

Später begegneten sie einem etwas verrückten Professor, der den Kindern von seinen Experimenten gegen den Klimawandel und den Durchbruch zur Arktis berichtete. In diesem Zusammenhang gingen wir auch auf die Probleme der Klimaerwärmung für die Welt ein sowie darauf, wie es dazu kommen konnte und was wir alle dagegen machen können. Der Professor erzählte, dass er hier so einsam sei und dass er lieber in der Arktis leben wolle, weil dort der Nordpol sei und der Weihnachtsmann lebe.

Die sechste Woche: Südamerika

Brasilien wartete in Fußballaufregung auf uns. Fahnen aller Nationen, die an der WM teilnahmen, und freudige Musik begrüßten uns. Wir wurden zur Fußballauslosung eingeladen, um am nächsten Tag selbst eine kleine WM auszutragen. Wir erfuhren auch viel über verschiedene andere Länder, Städte und Regionen in Südamerika sowie über die unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen und die Geschichte des Kontinentes. Auch hierbei kann gut auf die Problematiken von Kolonialisierung und Unterdrückung von Volksgruppen bzw. indigenen Völkern eingegangen werden. Später in der Woche skypten wir mit unserer ehemaligen Pädagogin in Bolivien. Wir erfuhren viel über das Leben und die Menschen in den verschiedenen Regionen des Landes. Auch erzählte Sie von ihrer Arbeit mit Frauen und Kindern, die dort in schwierigen Verhältnissen lebten. Die Hortkinder merkten dabei unter anderem, dass einige dieser Kinder in Bolivien sehr arm sind und überlegten, was sie tun könnten. Gemeinsam beschlossen wir zum Sommerfest Glückskekse zu backen, diese zu verkaufen und den Erlös für ihre Stiftung zu spenden.

Die siebente Woche: Europa

Nach der langen Weltreise flogen wir wieder nach Deutschland. Während des Fluges überquerten wir bedeutende europäische Bauwerke wie z. B. den schiefen Turm von Pisa, den Eiffelturm, das Kolosseum, das Atomium u. v. m. Die Kinder rätselten im Flugzeug, zu welchem Land oder zu welcher Stadt wohl dieses oder jenes Bauwerk gehört. Als die Kinder aus dem Flugzeug stiegen, hatten viele ein komisches Gefühl im Bauch.

»Schade, dass es jetzt bald vorbei ist.« sagte M. »Aber schön, dass wir wieder hier sind.« sagte N. So ging unsere letzte Projektwoche los. Die Kinder hatten die Möglichkeit, in dieser Woche an einer Welt- und Deutschlandkarte besuchte Urlaubsorte mit einem gelben Aufkleber zu kennzeichnen und die Urlaubsorte für den kommenden Sommer 2014 mit einem grünen Aufkleber zu kennzeichnen. Dies nutzten wir später für einen Gesprächskreis. Die Hortkinder sprachen über ihre Urlaubsorte, zum Beispiel darüber, welche Religionen dort verbreitet sind, mit welcher Währung sie bezahlen, ob es eine Mittagsruhe gibt und wenn ja, warum. Hier entstand ein interessanter Austausch.

Das Ende vom Projekt war unsere monatliche Geburtstagsfeier, die unter dem Thema »Eine Reise um die Welt geht zu Ende« stand. Wir spielten beispielsweise Verkleidungsspiele und aßen nochmal mit Stäbchen. Christian überraschte uns mit einem Mitbringsel aus Südamerika: alle Kinder erhielten ein Glücksband.

Das Projekt unter Einbindung anderer Bildungsbereiche

In den Beschreibungen der einzelnen Wochen wird deutlich, dass dieses umfangreiche Projekt viele Bildungsbereiche mit einbezogen hat:

Sprache

- Begrüßungsworte in verschiedenen Sprachen kennenlernen
 - Mimik und Gestik anderer Kulturen erfahren
 - aktiver Austausch in der Gruppe über das Erlebte im Projekt
- (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 107ff.)

Bildende Kunst

- Schriftzeichen fremder Kulturen kennenlernen
 - Verstehen, dass zu jeder Kultur manchmal auch eine bestimmte Kunst gehört, die an Bekleidung oder Schmuck kenntlich wird
 - Ausprobieren von interkulturellen Künsten
- (vgl. ebd., S. 114ff.)

Darstellende Kunst und Musik

- sich auf das Rollenspiel mit einem Menschen aus einer fremden Kultur einlassen und motiviert mitmachen ggf. nachspielen
 - Gesänge und Klänge fremder Kulturen erfahren und aufnehmen
 - indischen Bauchtanz erlernen und vorführen
- (vgl. ebd., S. 120ff.)

Technik

- vertiefter Einblick in die Ausstattung eines Flugzeuges mit Erklärungen des Ablaufes der Funktionen bei Start, Flug und Landung
 - Nachbauen bedeutender Bauwerke mit Lego, z. B. Pyramiden, die chinesische Mauer, die Freiheitsstatue
 - Erfahrungen mit dem Internet sammeln, z. B. durch den Videochat
- (vgl. ebd., S. 147ff.)

Körper

- Registrieren vielfältiger Erscheinungsformen
 - Erfahren, wie in anderen kulturellen Kontexten gegessen und was gegessen wird
 - Kennenlernen von fremder Körperbemalung, Körperbekleidung und Körpersprache
- (vgl. ebd., S. 91ff.)

Grundthemen des Lebens

- Feststellen, welche Bedeutung Verbundenheit, Gemeinschaft, Partizipation und

Zusammenleben in anderen kulturellen Kontexten haben

- Rituale, Bräuche, Überlieferungen fremder Kulturen erleben
- Begreifen, dass alle Menschen gleiche Rechte, jedoch in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Chancen, zum Beispiel auf Bildung haben (vgl. ebd., S. 102ff.)

Natur

- Neugierde wecken für die Natur mit Ihren unterschiedlichen Erscheinungen in anderen Ländern/Kontinenten
- Verständnis dafür entwickeln, dass bestimmte Elemente in einigen Ländern stark oder weniger stark vorherrschen und sich somit auf das Leben der Menschen dort auswirken (vgl. ebd., S. 138ff.).

3 Die Projektauswertung

Die Projektauswertung fand in unterschiedlichen Formen und Zusammenstellungen statt. Zunächst mit den Kindern und Fachkräften sowie im Team nach Wochen und beobachteten Situationen gegliedert. Nicht alle Themen, Projekte und Beispiele können an dieser Stelle erwähnt werden. Besonders hervorheben möchte ich jedoch, dass von Woche zu Woche das Verständnis für die Situation von Menschen in anderen kulturellen Kontexten sowie für historische und gesellschaftliche Hintergründe bzw. Zusammenhänge zunahm. Gerade in der heutigen Zeit, in der Kinder vielfältig mit materiellen Gegenständen und Spielzeug überfluten werden oder im Supermarkt zwischen verschiedenen Sorten Nahrung auswählen können, ist dies ein bedeutender Punkt. So fassten die Kinder ihre eigenen Gedanken in Worte und äußerten sie beispielsweise in Gebeten vor dem Essen: »*Wir denken an die Familien und Kinder, die nicht so einen reich gedeckten Tisch wie wir haben*«. Dies war ein sehr emotionaler Moment für uns Pädagogen/innen, denn jetzt wurde sehr transparent, dass die Kinder sich damit auseinandersetzen. Des Weiteren zeigten sie Verständnis und reflektierten ihr eigenes Leben vor dem Hintergrund der Information über andere. Hier entstand die Idee, zu einer Spendenaktion beim Sommerfest aufzurufen.

Wir konnten die Hortkinder dabei beobachten, wie sie sich selbst in Gruppen zusammensetzten und eigenständig Themen vertieften. Sie brachten Bücher und Hörspiele mit und arbeiteten mit dem Internet. Dabei setzten sie sich selbst neue Ziele und entwickelten Ideen. So entstand zum Beispiel das Gestalten eines eigenen Didgeridoos (siehe Abbildung 3) oder die Idee, einen Globus anzufertigen (siehe Abbildung 4).



Abbildung 3 Kinder beim Gestalten eines Didgeridoos



Abbildung 4 Hintergrundliteratur für die Anfertigung eines Globusses

Da die Kinder schon viel in Europa unterwegs waren, haben einige auch Mitbringsel aus ihren Urlauben mitgebracht und in interessierten Gruppen darüber berichtet. Diese selbstinitiierten Treffen, verbunden mit Erzählungen, wurden von den Kindern in der wöchentlichen Reflexion besonders positiv hervorgehoben. Ebenso waren wir als Pädagogen und Pädagoginnen sehr positiv davon überrascht, wie eigenständig und transparent die Kinder ihr Wissen im gemeinsamen Austausch gestalteten.

Das Projekt lief in der Schulzeit. Normalerweise finden Projekte bei uns in der Einrichtung in der Ferienzeit statt. Dadurch, dass unser Praktikant Christian die an ihn gestellten Aufgaben jedoch während der Schulzeit bewältigen musste, war dies für alle eine Herausforderung. Die Kinder zeigen meist nach dem Unterricht eine abfallende Konzentration, jedoch konnten wir uns und die Kinder sich selbst gut zum Projekt motivieren. Dies ist uns zum Beispiel durch die aktiven Rollenspiele in Verbindung mit großen Veränderungen der Räume gelungen. Die Hortkinder hatten Lust, sich nach viel Konzentration in die Phantasie fallen zu lassen. Des Weiteren war die Abwechslung von eher angebotsorientierten und eher freien Freizeitangeboten eine adäquate Gestaltungsform.

Die Pädagogen und Pädagoginnen benötigten für dieses Projekt eine intensive Vor- und Nachbereitung. Viele Absprachen waren notwendig, die nicht immer in dem gewünschten Ausmaß im Alltag möglich waren. Die vorbereitete Umgebung be- und entlastete uns, so mussten wir zum einen wöchentlich neues Material und neue Information für unsere Impulstische zusammen tragen (die Impulstische bleiben bei uns in der Regel länger stehen; so lange wie die Kinder Interesse an ihnen haben aber mindestens für zwei Wochen). Zum anderen war sie eine Entlastung durch die Zeit, die wir nun (nachdem die Umgebung vorbereitet war) für die Kinder hatten, um diese Prozesse zu begleiten. Im Ungleichgewicht blieb dabei manchmal leider der Anspruch, die Ziele des interkulturellen Bildungsbereiches fassetten- und um-

fangreich in der gegebenen (begrenzten) Zeit erfahrbar zu machen. Wir würden das nächste Mal versuchen, uns mehr Zeit zu nehmen.

4 Literatur

Borke, J., Döge, P. & Kärtner, J. (2011). Kulturelle Vielfalt in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 16. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).

Krappmann, L. (2002). Kompetenzförderung im Kindesalter. Politik und Zeitgeschichte, 9, 14-19.

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2009). Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt: Bildung elementar – Bildung von Anfang an. Halberstadt: Halberstädter Druckhaus.

Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2013). Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Weimar/Berlin: verlag das netz.

Persönliche Reflexionen zur Interkulturalität aus der Praxis

Veit-Yvon Severin

1 Einleitung

Ich möchte mich im Folgenden nicht mit einem konkreten Projekt zu interkulturellen Grunderfahrungen auseinandersetzen. Vielmehr ist es mir ein wichtiges Anliegen, aufzuzeigen, dass gelebte, akzeptierte, tolerierte und gleichberechtigte Kultur nach meinem Verständnis ein lebendiger Bestandteil des täglichen Lebens ist. Einer reinen Projektarbeit zu interkulturellen Themen stehe ich aus diesem Grund kritisch gegenüber, da sie aus meiner Sicht zu sehr die Gefahr eines »Zur-Schau-stellen« und einer Kurzlebigkeit mit sich bringt. Gelebte interkulturelle Vielfalt ist keine Kulturmesse, bei der von Stand zu Stand geschlendert und nach persönlicher Vorliebe vom kulturellen Angebot genossen wird. Gelebt wird Interkulturalität in den Kleinigkeiten, den Selbstverständlichkeiten und wird dabei nicht nur lediglich präsentiert. Sie kann nicht heute bestellt und morgen wieder beiseite gelegt werden. Sie ist fester Bestandteil des Alltags und verlangt gleichberechtigt als auch gleichwertig nach pädagogischer Reflexion und erfordert daher auch eine entsprechende innere Haltung der professionell arbeitenden pädagogischen Fachkraft.

Nachhaltig wird Wertschätzung und Anerkennung meines Erachtens aus der Normalität des Andersseins gewonnen. Die Stärkung des Einzelnen folgt nach meinem Verständnis aus der Tatsache, unbefangen so sein zu können, wie man ist und als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft geachtet zu werden – ohne sich erklären zu müssen. Und dies eben folglich auch unabhängig von kultureller Herkunft und Identität.

Diese Einstellung stand hinter meinen Überlegungen bezüglich des Themas Interkulturalität in der Kita. Im Folgenden möchte ich dennoch ein paar konkrete Umsetzungsmöglichkeiten näher darstellen, um dann zum Abschluss noch einmal ausführlicher auf mögliche Grenzen und Risiken bei der Projektarbeit unter interkulturellem Fokus einzugehen.

In allen Einrichtungen in denen ich tätig war bzw. noch tätig bin, spielt(e) Interkulturalität in unterschiedlichen Ausprägungen eine Rolle. Ich selbst habe mich mit der Thematik der kulturellen Vielfalt bereits während meiner Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher im Modul *Arbeit in interkulturellen Einrichtungen* auseinandergesetzt. Schwerpunkte dabei waren die Sensibilisierung für das Wahrnehmen und Verstehen von kulturellen Unterschieden zwischen Menschen und damit auch von Verhaltensweisen und Vorstellungen, die nicht unbedingt zum bisher gewohnten Alltag gehören, der Umgang mit ihnen sowie das Erkunden des eigenen Selbstverständnisses, also der eigenen kulturellen Brille, durch welche die Welt betrachtet und eingeordnet wird.

Mit der zunehmenden Globalisierung wird der Bereich der kulturellen Vielfalt auch für die frühe Bildung immer wichtiger. Ein Zusammenwachsen kann und sollte nicht erzwungen werden, dennoch sollten die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass kein verständnisloses Nebeneinander sondern ein aktives Miteinander in den pädagogischen Einrichtungen entstehen kann.

Im Folgenden werde ich praktische interkulturelle Erfahrungen und Gedanken zu möglichen Umsetzungen darstellen, mit denen ein gemeinsames Wachsen in Einrichtungen der frühen Bildung ermöglicht und gefördert werden kann. Dabei sind die erwähnten Praktiken nicht in einem Projekt entstanden, sondern zusammengetragene Umsetzungen und Überlegungen aus verschiedenen Kitas, in denen ich als Erzieher tätig war.

2 Praktische Umsetzungsmöglichkeiten

Begrüßung in der eigenen Sprache

Als eine erste Möglichkeit interkulturelle Erfahrungen in der Kita zu ermöglichen, stelle ich zunächst die Begrüßung in unterschiedlichen Sprachen vor. Dazu wurden in einer Kita auf zwei Flächen im Eingangsbereich Schriftzüge in den jeweiligen Sprachen der Familien angebracht. Diese wurden so verteilt, dass auf der einen Seite jeweils die Wörter für »*Guten Tag*« zu lesen waren und auf der anderen Seite die für »*Auf Wiedersehen*«. Die Kita wird durch einen Gang betreten, dessen halbhohe Wände gemauert und darüber bis zur Decke mit einem Fensterglas versehen sind. An diesen Fensterfronten wurden die Schriftzüge mit Selbstklebefolie angebracht. Das bot sich auch deshalb an, da so beim Betreten und beim Verlassen der Kita die Schriftzüge auffallend und deutlich von allen gesehen werden konnten. Die Schrift war jeweils in Großbuchstaben und bei Russisch und Griechisch jeweils in kyrillischen bzw. griechischen Zeichen dargestellt. Sie war so groß, dass sie auch von einiger Entfernung aus sehr gut zu lesen war und auf einer Höhe angebracht, die die Kinder bequem erreichen konnten. Farblich waren die Buchstaben jeweils einheitlich für das Willkommen sowie die Worte für die Verabschiedung gehalten.

Gründe für die Wahl des Vorgehens

Bei den Überlegungen, was wir in der Kita tun könnten, um allen Kindern und Eltern unser »*Willkommen*« zu vermitteln, entstand die Idee, dies auch symbolisch mit dem Schriftzug in der Muttersprache der Familien zu tun. Wir wollten ihnen das Gefühl vermitteln, dass sie so wie sie sind, herzlich willkommen geheißen werden und für uns alle in der gleichen Art und Weise dazugehören. In den Auseinandersetzungen im Team kristallisierten sich schließlich die Begrüßungs- und Verabschiedungsworte als eine gute Möglichkeit heraus. Die einzige Bedingung für die Auswahl der Sprache war die, dass es eine Sprache sein sollte, die von (mindestens) einer Familie unserer Kita gesprochen wurde, damit es eine persönliche Anbindung gab. Es ging uns aber nicht nur darum, die Sprachen für die Kinder und die Eltern visuell darzustellen, vielmehr sollten die Kinder diese auch haptisch erleben. Daher

fiel die Entscheidung auf die Folie, weil die Kinder so die Möglichkeit hatten, die Schriftzüge mit den Fingern nachzufahren. Da sich die Sprachen der Familien in der Kita durch verschiedene Schriftzeichen abbildeten, war es uns sehr wichtig, den jeweiligen Gruß in der entsprechenden Sprache mit ihren Schriftzeichen darzustellen. Für die Aussprache wurde nochmals (bei Bedarf) ein kleiner Schriftzug in lateinischen Buchstaben beigefügt, damit jeder die Wörter auch lesen und aussprechen konnte. Um die Richtigkeit der Grußworte und ihrer Schreibweise sicherzustellen, wurden die entsprechenden Eltern einbezogen. Die Reaktion der Eltern war jeweils eine freudige. Es war ihnen anzumerken, dass ihnen das Interesse an ihrer Person, ihrer Familie, ihrer Herkunft und ihrer Sprache ein gutes Gefühl gab und sie sich dadurch angenommen fühlten. Gerne kamen sie unseren Bitten nach und halfen uns bei der Erstellung. Ebenso halfen sie uns dabei, die richtige Aussprache der Wörter zu erlernen. Durch diesen Kontaktaufbau konnte eine gestärkte Erzieher_in-Eltern-Beziehung erreicht werden. Dies wurde für mich besonders an der Art und Weise deutlich, wie die Eltern in späteren Begegnungen Kontakt und Austausch suchten. Da die Erstellung eines Schriftzuges nicht nur mit einem Gespräch abgearbeitet werden konnte – denn keiner von uns war der jeweils anderen Sprache mächtig (mit Ausnahme von Polnisch) – erkundigte ich mich zum Teil wiederholt bei den Eltern, um mich über die Korrektheit zu vergewissern. Das förderte ebenfalls den Beziehungsaufbau zwischen Fachkraft und den Eltern. Zu bemerken war auch eine gewisse Erwartungshaltung von Seiten der Eltern, ob denn »ihr« Schriftzug auch recht bald dort erschien, wobei danach dann eher weniger von den Eltern direkt darauf eingegangen wurde. Die Kinder dagegen betrachteten die Schriftzüge immer wieder und mit einer ausgeprägten Aufmerksamkeit.

Einbeziehung in die Zubereitung von Speisen für Festlichkeiten

Zu den Festlichkeiten, die in der Kindertagesstätte stattfanden, wurden überwiegend auch Speisen und Getränke angeboten. Dabei war es seit jeher Brauch in der Einrichtung, dass sich an der Zubereitung von Speisen auch die Eltern beteiligen. Entsprechend wurden auch die Eltern, deren Wurzeln in anderen Ländern als Deutschland lagen, gebeten, für diese Anlässe etwas zuzubereiten und damit zum Gelingen beizutragen. Dabei kam es zuweilen vor, dass diese Eltern unsicher waren, was sie zubereiten sollen, da ihnen bewusst war, dass die Zubereitung ihrer Speisen teilweise unbekannt war. Hier stärkten die Fachkräfte in persönlichen Gesprächen die Eltern und ermutigten sie dazu, die Speisen anzubieten, die sie sich dazu vorgestellt haben. Es wurden keine Vorgaben gemacht, wer was zubereitet. Allein eine Liste wurde von der Einrichtung ausgehängt, damit sich jeder, der sich beteiligen wollte, eintragen konnte und es eine Übersicht zur Orientierung gab.

Auch bei der Vorbereitung auf dem Buffet gab es weder eine Bevorzugung noch Benachteiligung von Speisen. Alles was mitgebracht wurde, stand gleichberechtigt nebeneinander. Beim Verzehr der Speisen durch die Eltern und Kinder wurden alle mit würdiger Aufmerksamkeit bedacht. Zudem konnte festgestellt werden, dass es immer eine große Neugier aller Eltern gab, Unbekanntes auszuprobieren.

Die Begegnungskultur in der Einrichtung, die sich durch Offenheit, Akzeptanz und ein gleichberechtigtes Miteinander auszeichnete, förderte auch den relativ unvoreingenommenen Zugang der Eltern zu vormals Fremdem. Dies war nicht allein auf kulturelle Unterschiede reduzierbar. Ein hervorstechendes Qualitätsmerkmal war das Bemühen um gelebte (Mit-)Menschlichkeit, die jeden willkommen heißt. Dies möchte ich dahingehend unterstreichen, weil es zwar eine katholische Einrichtung ist, aber die Missionierung der Eltern eindeutig und erklärtermaßen nicht Programm war, gelebtes Christsein dagegen schon. Daher sollte es auf jeden Fall auch vermieden werden, andere Kulturen nur zu präsentieren, sondern eben zu integrieren und den gemeinsamen Dialog zu gestalten. Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation waren dort auch thematisch Bestandteil von Team- und Dienstgesprächen.

Kommunikation mit den Kindern in der Sprache der Eltern

Es gibt in der pädagogischen Praxis die Regel, dass jede Fachkraft in einer Sprache mit den Kindern sprechen sollte. Bevorzugt spricht jeder seine Muttersprache, also die Sprache, die er bzw. sie am besten beherrscht (List, 2010, S. 19). Es kann allerdings auch nützlich sein, wenn die/der Bezugserzieher/in eines Kindes dessen Erstsprache eine andere als Deutsch ist, einige Schlüsselbegriffe in der Sprache des Kindes beherrscht.

So wurde mir von Erzieherinnen während meiner praktischen Arbeit z. B. berichtet, dass sie beobachten konnten, wie sich Kinder für die deutsche Sprache »taub« stellten und vorgaben, nichts zu verstehen; dass Kinder aggressiv auftraten, weil sie nicht verstanden wurden und sie sehr schwer bzw. kaum Anschluss in der Kindergruppe fanden. Hier weiß ich von Kolleginnen, die sich erfolgreich damit behelfen, einige Wörter in der Sprache des Kindes zu lernen und anzuwenden. Jedoch nur in bestimmten Situationen und in begrenztem Rahmen. Üblich waren Bringe-Situationen und Situationen, in denen Ansagen an die Gruppe gemacht wurden, nachdem ersichtlich war, dass das Kind die Ansage nicht verstanden hatte und unsicher wurde. Ebenso wurde die Erstsprache des Kindes in Trost-Situationen gebraucht. In diesen wenigen Situationen war es also für die Kommunikation hilfreich, in der Sprache des Kindes zu sprechen. So konnte beobachtet werden, dass das Kind Sicherheit gewann und das Gefühl, nicht allein zu sein.

Aus diesen Beobachtungen und Überlegungen heraus halte ich es für nützlich, einen begrenzten Wortschatz in der Sprache der Kinder zur Verfügung zu haben. Aus der eigenen Praxis kann ich von der Hilfsbereitschaft vieler Eltern berichten, welche gern kleine Listen mit wichtigen Wörtern aus dem Kita-Alltag in ihrer jeweiligen Muttersprache anfertigten.

Jede Sprache, mit der sich Kinder unterhalten, ist erlaubt

In meiner eigenen Praxis habe ich bisher Kinder mit vietnamesischem, russischem, griechischem, englischem und polnischem Sprachhintergrund betreut. Hierbei stand stets das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache für die Kinder im Mittelpunkt, dennoch wurde den Kindern nie untersagt, in ihrer Muttersprache zu spre-

chen bzw. in der Sprache, in der sie gerade miteinander kommunizieren wollten. Die Kinder benutzten sehr bewusst die jeweilige Sprache nur bei den Personen, von denen sie wussten, dass die Person diese Sprache auch versteht. Es war sogar schwer bis fast nicht möglich die Kinder dazu zu bewegen, in der großen Kindergruppe in ihrer Erstsprache zu sprechen. Sie wussten also sehr genau, dass ihre Sprache in diesem Kontext nicht von jedem verstanden wurde.

Büchervorstellung

Erzieher/innen haben in dem Zusammenhang der Sprachförderung den Gedanken aufgegriffen, den Kindern die Möglichkeit einzuräumen, ihre Lieblingsbücher (in jeweils unterschiedlichen Sprachen) mit in die Einrichtung zu bringen und vorzustellen. Es gab sogar die Möglichkeit, einen Elternteil mit einzuladen und aus dem Buch vorlesen zu lassen. Dieser Vorschlag wurde von den Kindern sehr gern angenommen und freudig brachten sie ihre Lieblingsbücher mit, aus denen dann auch vorgelesen wurde. Mit großem Interesse verfolgten die anderen Kinder der Gruppe die jeweilige Buchvorstellung.

Der Speiseplan

Ein weiterer Punkt ist die Gestaltung des Speiseplanes. In unterschiedlichen Kulturen werden Speisen nicht nur unterschiedlich zubereitet, es werden auch unterschiedliche Zutaten verwendet. Was auf der einen Seite eine Erweiterung des geschmacklichen Spektrums bedeuten kann, kann auf der anderen Seite möglicherweise gegen religiöse Überzeugungen verstoßen.

So ist es bekannt, dass es Religionen gibt, die es ihren Mitgliedern z. B. nicht erlauben bestimmte Fleischsorten zu essen. Hierzu gibt es nicht nur bei den Eltern von Kindern mögliche Vorbehalte und Forderungen, sondern auch im Kreise von Kollegen und Kolleginnen werden unterschiedlichste Ansichten über die Handhabung dieser Aspekte vertreten. Oft wird hier aber vergessen, dass es die Kinder sind, die sich essenziell damit auseinandersetzen müssen. Dies wird mit zunehmendem Alter bedeutsamer, wenn Kinder ein Verständnis für religiöse Überzeugungen entwickeln und auch die Reaktionen der Eltern und Erzieher/innen auf bestimmte Speisen beobachten. An dieser Stelle ist viel Einfühlungsvermögen und Bereitschaft für die Erstellung eines Speiseplans nötig, der allen Belangen der Betroffenen entgegenkommt. Der aber auf der anderen Seite auch vom pädagogischen Fachpersonal mitgetragen werden muss. In den Einrichtungen, in denen ich tätig war, sind mir verschiedene Ansichten begegnet. So gab es Einrichtungen in denen konsequent abgelehnt wurde, sich einen Essenplan nach irgendeiner Religion vorschreiben zu lassen. Es gab Einrichtungen in denen den Kindern von religiösen Eltern ein extra Essen mitgegeben wurde – welches sie allerdings regelmäßig nicht essen wollten, weil es nicht das war, was alle anderen bekamen.

Hier bestünde die Möglichkeit, Eltern aktiv in die Kita-Arbeit einzubeziehen, indem sich Eltern, pädagogische Fachkräfte (und auch Essenanbieter) gemeinsam beraten, um die jeweiligen Hintergründe besser verstehen zu können und darauf aufbauend

Wege zu finden, wie die Gestaltung des Speisenangebotes in der Kita zur Zufriedenheit aller gestaltet werden kann. Auch die Kinder selbst könnten in die Befragung einbezogen werden.

3 Abschluss

Wie die Beispiele aus der Handlungspraxis zeigen, benötigt die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt kein spezielles Projekt. Vielmehr kann und sollte sie Bestandteil des Alltags in der Kita sein. Dies erfordert eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Werte, Normen und Standards in allen Situationen in der Kita. Dabei sind es zum Teil eher kleine Veränderungen bzw. Praktiken, wie z. B. das Einladen der Eltern zum Vorlesen, die Zubereitung von Mahlzeiten durch die Eltern etc., die zu einer Anerkennung und Wertschätzung aller Kulturen in der Kita führen.

Die Partizipation aller ist auch insofern wichtig, als dass bei all den aufgezeigten Betrachtungen und umgesetzten Überlegungen beachtet werden sollte, dass alles aus dem Ideenpool deutscher Pädagogen und Pädagoginnen stammt. Die Situationen wurden also von pädagogischen Fachkräften mit westlicher Sozialisation beobachtet und interpretiert sowie gehandhabt. Es ist also auch immer wichtig, die eigene kulturell geprägte Sichtweise zu beachten und deren Anschlussfähigkeit zu prüfen. Die Erweiterung der eigenen Sichtweise durch Pädagogen und Pädagoginnen mit anderen kulturellen Hintergründen sehe ich nicht nur als Bereicherung an, sondern auch als Möglichkeit der Eröffnung neuer, anderer Herangehensweisen.

Um im Kreis der pädagogischen Fachkräfte eine breite Akzeptanz von Vielfalt zu erhalten, ist auch die Anerkennung der persönlichen Identität der Fachkräfte selbst Voraussetzung. Zudem kann eine Sensibilität für die Möglichkeiten von kultureller Vielfalt und die Bereitschaft, sich darauf einzulassen, zu einem Gelingen der gemeinsam gelebten Verschiedenheit führen. So kann z. B. die Ausgestaltung des Speiseplans durchaus verschiedenen Ansprüchen gerecht werden, indem möglicherweise auf Bestimmtes generell verzichtet wird. Fest- und Feierlichkeiten sollten nicht zwangsweise umbenannt werden, denn diese können auch Bestandteil einer Identität sein. Wenn Vielfalt und Interkulturalität erfolgreich und akzeptiert sein soll, muss sie jeden Einzelnen berücksichtigen – Kinder, Eltern aber auch die pädagogischen Fachkräfte.

4 Literatur

List, G. (2010). Sprachliche und mentale Entwicklungsprozesse in den ersten Lebensjahren in ihrer Bedeutung für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache. Zugriff am 07.11.2015 unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_Expertise_List_Nichtdeutsche%20Erstsprache.pdf

V Kinder aus unterschiedlichen Ländern und Umgang mit Fluchterfahrungen

Jeder ist einzigartig – Erfahrungsbericht zur Integration eines Kindes in der Kita

Lucie Becker

1 Einleitung

Die »*Interkulturelle Pädagogik will Dialog und Austausch zwischen Kulturen unterstützen.*« (Ulich, Oberhuemer & Soltendieck, 2013, S. 11). In der heutigen Zeit, in der die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer Gesellschaft immer mehr zunimmt, ist es von Bedeutung, dass Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in das pädagogische Angebot von Kindertageseinrichtungen aufgenommen werden. Dies kann unter anderem über recht einfache und konkrete Angebote, wie beispielsweise mehrsprachige Lieder, Bücher oder CDs erfolgen. Darüber hinaus übernehmen Kindertagesstätten eine wesentliche Rolle bei der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und müssen sich dieser Verantwortung bewusst sein. Bereits im frühen Alter kann sprachliche und kulturelle Vielfalt gelebt werden, auch zum Nutzen der deutschen Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Maxime dabei lautet: Miteinander statt Nebeneinander.

Unsere Gesellschaft, die sich in stetiger Entwicklung befindet, versteht sich zunehmend auch als Einwanderungs- und multikulturelle Gesellschaft. In der Folge treffen in der Kindertagesstätte unterschiedliche Sitten und Bräuche sowie Wertevorstellungen etc. aufeinander und sollten in die Tagesabläufe einer Einrichtung einbezogen werden, denn sie sind als eine Bereicherung des Alltages der ganzen Gruppe zu verstehen. Dazu gehört vor allem, dass die Mehrsprachigkeit (Zweisprachigkeit) der Kinder gefördert wird. Dies setzt voraus, dass Erzieher/innen im Rahmen ihrer eigenen interkulturellen Bildung bereit sind, Kenntnisse zu Kultur, zum Land und zur Sprache der Familien mit Migrationshintergrund ihrerseits zu erwerben. »*Die Sprachentwicklung von Migrantenkindern ist eines der am häufigsten genannten Probleme.*« (Urich, Oberhuemer & Soltendieck, 2013, S. 7). Neben den Kindern, die ohne Deutschkenntnisse in die Einrichtung kommen, ist es vor allem die Kommunikation mit den Eltern, die eine besondere Herausforderung für die pädagogische Arbeit darstellt. So ist die Verständigung mit den Eltern, welche teilweise nur gebrochen in der für sie fremden Sprache sprechen, begrenzt und manchmal nur durch Handzeichen möglich. Solange keine Schwierigkeiten mit dem Kind in der Einrichtung auftreten, ist diese Art der Verständigung meist noch ausreichend möglich, aber sobald es Probleme gibt, reichen Gesten oft nicht mehr aus, um eine Basis für Verständnis und Problemlösung zu finden. Häufig treten Schwierigkeiten bei Entwicklungsgesprächen oder der Abstimmung von Fördermaßnahmen auf, die den Sohn oder die Tochter betreffen. Ein Lösungsansatz wäre die Verpflichtung einer dolmetschenden Person bei wichtigen Elterngesprächen. Diese Kommunikationsweise ist in Bezug auf den Umgang mit den Kindern allerdings nur in einem recht begrenzten Rahmen

umsetzbar, da Übersetzer/innen nicht kontinuierlich anwesend sein können. Die Deutschkenntnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache können in der alltäglichen Interaktion durch die Erzieher/innen der Einrichtung gefördert werden. Es gehört zu ihren Aufgaben, jedem Kind eine gute Grundlage für die weitere Teilhabe am deutschen Bildungssystem zu ermöglichen. Kindertagesstätten als erste Stufe des Bildungssystems haben die Aufgabe, ihre Umgebung so zu gestalten, dass sich alle Kinder wohlfühlen und somit bestmögliche Voraussetzungen für ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse bekommen. Dazu ist das Wissen über die kulturelle Herkunft eines Kindes sowie dessen Religion und Wertevorstellungen von Bedeutung.

In diesem Kapitel möchte ich über die Aufnahme von Mei Ling¹⁵, einem Kind mit Migrationshintergrund, bei uns in der Einrichtung berichten. Ich werde ihre Reaktion auf die neue Umgebung, auf die vielen für sie fremden Gesichter sowie die Reaktion der anderen Kinder meiner Gruppe auf Mei Ling beschreiben. Damit soll ein individueller Verlauf dargestellt werden, der nicht als repräsentativ für einen bestimmten kulturellen Hintergrund zu verstehen ist, der aber dennoch eine besondere Situation beschreibt, da es die erste Aufnahme eines Kindes von einem Elternteil mit Migrationshintergrund in der Gruppe war. Dies gab insgesamt den Anstoß, um über die generelle Berücksichtigung von Diversität in unsere Arbeit nachzudenken.

Zur Einrichtung

Die Kindertagesstätte, in der ich derzeit tätig bin, liegt in einer Kleinstadt. In der Einrichtung werden ca. 190 Kinder von im Alter von acht Wochen bis sechs Jahren von 27 Erzieher/innen betreut. Es gibt mit nur drei Prozent sehr wenige Kinder, die aus Familien mit einem Migrationshintergrund stammen. Insgesamt haben jeweils drei Kinder einen vietnamesisch-, ein Kind einen russisch- sowie zwei Kinder einen griechischstämmigen Elternteil. Von all diesen Kindern ist die Nationalität des anderen Elternteils deutsch. Alle Kinder sind in Deutschland geboren. So treten nur gelegentlich Verständigungsprobleme auf, die sich nicht von jenen Kindern mit Eltern ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Die kulturelle Vielfalt wird von den Erzieher/innen nicht als problematisch wahrgenommen. Sie sind aufgeschlossen und gehen offen und kompetent mit allen Kindern und Eltern um. Für jedes Kind wird die Eingewöhnungsphase individuell gestaltet und alle werden herzlich in die Gruppe aufgenommen. In der Regel durchlaufen alle Kinder konzeptionell eine dreistufige Eingewöhnungsphase (Grund-, Aufbau- und Ablösungsphase), welche von der/dem Bezugserzieher_in mit den Eltern in einem Gespräch individuell abgestimmt wird.

Während der Grundphase (ca. ein Tag) machen sich Vater/Mutter und Kind mit den Gegebenheiten und Abläufen der Kita vertraut. In dieser Zeit nimmt die/der Bezugserzieher/in vorsichtig und einfühlsam Kontakt zu dem Kind auf und beobachtet besonders die Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale. Dies geschieht in Abwesenheit der anderen Kinder. Während der Aufbauphase integriert die/der Bezugserzieher/in in Anwesenheit des Vaters bzw. der Mutter das Kind über kürzere Zeiträume in den Ta-

15. Die Namen aller Kinder im Text sind anonymisiert.

gesablauf der Kita. Die Verweildauer des Kindes verlängert sich in halben oder ganzen Stundenschritten, je nach der individuellen Befindlichkeit des Kindes. Hauptkriterium für das Eintreten des Kindes in die Ablösephase ist dessen Wohlbefinden. Konkret bedeutet dies, das Kind lässt sich von der/dem Bezugserzieher/in trösten, spielt mindestens zehn bis 15 Minuten vertieft, macht körperlich einen entspannten Eindruck und nimmt normal am Essen teil. In der Ablösephase ist der Elternteil nicht mehr anwesend, jedoch jederzeit telefonisch erreichbar. Das Kind lernt schrittweise den strukturierten Tagesablauf kennen und bekommt dadurch Sicherheit und Orientierung. In der Regel dauert die Eingewöhnungsphase ca. zwei bis drei Wochen.

2 Projektentwicklung

Meine Kollegin und ich betreuen ca. 19 Kinder im Alter von drei bis vier Jahren. Als Mei Ling, ein Mädchen mit einem deutschen und einem vietnamesischen Elternteil, hinzukam, stellte dies für mich eine gänzlich neue Erfahrung dar, denn Mei Ling ist das erste Kind aus einer Familie mit Migrationshintergrund in der Gruppe. Mei Ling hat eine deutsche Mutter und einen vietnamesischen Vater. Ihr großer Bruder Timo besucht derzeit die dritte Klasse in einer Grundschule. Das Mädchen ist drei Jahre alt und hatte bereits vorher eine andere Kindertagesstätte in Deutschland besucht. Durch einen Wohnsitzwechsel kam Mei Ling in unsere Einrichtung. In der vorherigen Kindertagesstätte gab es keine Probleme. Die Eltern sind freundlich und aufgeschlossen. Da der Vater das Sprechen lieber seiner Frau überlässt, ist es schwer einzuschätzen, in welchem Maße er die deutsche Sprache beherrscht.

Zur Zeit der Eingewöhnung von Mei Ling planten wir zugleich das Projekt »*WER BIN ICH*«. Dieses Projekt bot uns nicht nur die Möglichkeit, Mei Ling den Einstieg in die ihr fremde Umgebung zu erleichtern, es gab uns auch die Gelegenheit, das Vorhaben thematisch um die Einzigartigkeit eines jeden Individuums zu erweitern und spielerisch mit allen Kindern zu erfassen. Gemeinsam wollten wir zuerst Fragen nachgehen, wie z. B. »*Woher komme ich?*«, »*Wie groß ist meine Familie?*«, »*Sieht jedes Kind gleich aus?*«, »*Wie feiern wir Feste?*« u. ä. Später sollten dann Aktivitäten folgen, wie eine »*Fingerreise auf der Landkarte*«, die Vorstellung traditioneller Lieder, Märchen, Tänze, landestypischer Kleidung, Speisen, Getränke etc. Auch entstand bei uns die Idee, die persönlichen Daumenabdrücke mit den Kindern zu betrachten und spielerisch zu analysieren.

3 Projektziele im Bereich der interkulturellen Pädagogik

Das Projekt wird von den Gedanken getragen, dass jeder Mensch nicht nur einzigartig, sondern in seiner Einmaligkeit wertvoll für die Gesellschaft ist, dass jeder Mensch Achtung und Wertschätzung verdient, dass man voneinander und miteinander lernen kann. Projektübergreifend sollen kindgerechte Werte vermittelt werden, welche zukünftig ein friedvolles Miteinander ermöglichen. Die Toleranz des Andersseins als Normalität und Weg zur friedlichen Koexistenz aller Menschen soll entwickelt werden.

Meine Kollegin und ich wollten Mei Ling den Start in den neuen Kindergartenalltag so angenehm wie möglich gestalten. Zwei Wochen bevor Mei Ling in unsere Einrichtung kam, stellten sich Mutter und Tochter bei meiner Kollegin vor. Meine Kollegin zeigte der Mutter und Mei Ling die Räumlichkeiten der Einrichtung und erklärte ihnen den Tagesablauf. Es wurde hinterfragt, ob es bei Mei Ling Besonderheiten gibt, die zu beachten sind, z. B. Allergien. Meine Kollegin sprach u. a. das Thema Mittagsschlaf an und erklärte der Mutter, dass vor dem Schlafengehen entweder eine Geschichte vorgelesen, ein Lied bzw. ein Märchen vom Band abgespielt oder mit einer »Traumfeder« herum gegangen wird. Die Mutter erzählte, dass dies für Mei Ling nichts Ungewöhnliches sei und sie ihrer Tochter vor dem zu Bett gehen auch immer aus einem Buch vorliest. Sie erwähnte, dass Mei Ling zum Schlafen ihr »Schnuffeltuch« gewöhnt ist und sie diese Angewohnheit noch aufrechterhalten möchte. Derweil schaute sich Mei Ling neugierig die Umgebung an. Meine Kollegin berichtete mir später von einem aufgeweckten und freundlichen Mädchen. Die Mutter erzählte noch, dass sie selbst ihre Tochter abholt, da der Vater wochentags außerhalb des Ortes arbeitet.

Wir teilten vorher unseren Kindern mit, dass ein neues Mädchen zu uns in die Gruppe kommt. Wir wollten somit die Vorfreude der Kinder auf Mei Ling steigern und dieses Ereignis zu etwas ganz Besonderem für sie machen. Es sei kurz erwähnt, dass wir diese Zeremonie bei allen Kindern, die neu zu uns in die Einrichtung kommen, praktizieren und gute Erfahrungen mit dieser Methode gemacht haben. Wir erzählten den Kindern auch, dass der Vater von Mei Ling aus einem anderen Land kommt, und dass Mei Ling deshalb ein wenig anders aussieht als wir. Wir schauten gemeinsam auf die Weltkarte und suchten Vietnam. Alle überlegten, wie man nach Vietnam reisen kann. Wir schauten uns gegenseitig an und stellten fest, dass jeder anders aussieht. Lias hat helle Haut. Marcells Haut ist ein wenig dunkler. Den Kindern fiel auf, dass jeder eine andere Haarfarbe hat und sie freuten sich über ihre Entdeckung. Gemeinsam bemerkten wir, dass jeder einzigartig ist. Anschließend philosophierten wir mit den Kindern über folgende Fragen: »Ist das gut oder ist das schlecht?«, »Was wäre, wenn wir alle gleich aussehen würden?«, »Warum sehen wir alle verschieden aus?«.

Die Kinder sollten die Einzigartigkeit eines jeden Individuums bewusst wahrnehmen und ihre eigene Besonderheit erkennen. Wir stellten gemeinsam fest, dass jeder für sich außergewöhnlich, das eigene Verhalten einmalig, die Aussprache speziell, das Aussehen ein Unikat ist. Jeder hat Stärken, kann etwas besonders gut, und jeder hat Schwächen. In der Gemeinschaft können wir uns gegenseitig helfen und die Schwäche des einen wird durch die Stärke des anderen ausgeglichen. Wir kamen zu dem Schluss, dass die Einzigartigkeit eines Individuums von zentraler Bedeutung ist, den Wesenskern eines jeden Menschen darstellt und somit zu bewahren ist. Wir stellten auch fest, dass eine große Vielfalt verschiedener Individuen, die sich gegenseitig helfen und unterstützen, eine starke Gemeinschaft bilden.

Im Folgenden soll nun der Teil der Eingewöhnungsphase, bei dem Mei Ling begann, unsere Einrichtung ohne ihre Eltern zu besuchen, näher dargestellt werden.

4 Projektaktivitäten im Bereich der interkulturellen Pädagogik

Tag Eins von Mei Ling in der Einrichtung ohne Anwesenheit ihrer Eltern

Der erste Tag fiel Mei Ling sichtbar nicht leicht. Ich sah sie an diesem Tag zum ersten Mal. Sie schaute mich ganz traurig an. Ich nahm ihre Hand, ging mit ihr in den neuen Gruppenraum und zeigte ihr die vielen Spielmöglichkeiten. Das Mädchen sah sich alles in Ruhe an. Einige Kinder stellten sich vor ihr hin und wollten sofort mit ihr spielen, aber Mei Ling bewegte sich nicht und schaute nur. Tina strich ihr über das schwarze Haar und staunte über den langen, dicken, geflochtenen Zopf. Ich nahm wahr, dass sich trotz des bronzefarbenen Teint und der großen braunen Augen ihr Aussehen nicht wesentlich von dem der anderen Kinder unterschied. Schnell hatten sich die Jungen und Mädchen an Mei Ling gewöhnt und begegneten ihr, als ob sie schon immer da gewesen wäre. Nur Mei Ling empfand das merklich anders.

Zum Frühstück wirkte das Mädchen niedergeschlagen. Sie mochte sich nicht zu den Kindern setzen, weder eine Schnitte noch Obst essen, geschweige denn etwas trinken. Da sie mir leid tat, nahm ich sie zu mir an den Tisch und setzte sie auf meinen Schoß. Mei Ling schien sich sichtlich wohler zu fühlen. Ich sagte vorerst nichts, da ich das Gefühl hatte, dass Mei Ling in diesem Augenblick nur körperliche Zuwendung brauchte. Nach ein paar Minuten schaute ich mir ihre Schuhe an, auf denen kleine Fische abgedruckt waren. Ich fragte sie: »*Was hast du denn da für hübsche Tiere auf deinen Schuhen?*« Nach einer Weile sagte sie ganz leise: »*Fische!*« Dies war für mich ein sehr bewegender Augenblick. Das Mädchen hatte bisher nur genickt oder den Kopf geschüttelt, aber ab diesem Zeitpunkt sprach sie mit mir und manchmal lachte sie auch ein wenig. Ich erklärte ihr immer genau, was wir als nächstes tun würden.

Nachdem die Kinder ihre Stühle zur Seite gestellt und im Waschraum die Hände gewaschen hatten, stellten wir gemeinsam unsere Stühle zu einem Stuhlkreis zusammen. Ich setzte mich neben Mei Ling und nahm ein Gefühl der Erleichterung bei ihr wahr. Dann stellten wir uns vor. Jedes Kind nannte seinen Namen und erzählte, mit welchen Dingen es am liebsten spielt. Stefanie fiel auf, dass Mei Ling dieselben braunen Augen hat wie sie und freute sich darüber. Nach dem Stuhlkreis wollten alle Kinder am liebsten Mei Ling in ihre Spielaktivitäten einbeziehen. Mei Ling blieb distanziert. Sie bevorzugte es immer noch, meine Hand zu halten und nur zu beobachten. Laura kam mit einem Kinderbuch zu mir und wollte, dass ich es ihr vorlese. Ich fragte Mei Ling, ob sie zuhören möchte und sie nickte. Als sie merkte, dass es sich um ein ihr bekanntes Buch handelte, begann sie zu erzählen. Sie sprach in ganzen Sätzen und freute sich sichtlich mit Laura über die Geschichte. Diese lockere und entspannte Stimmung änderte sich beim Mittagessen. Wie schon zum Frühstück wollte Mei Ling weder etwas essen noch trinken. Nach dem Mittagessen wurde sie von ihrer Mutter und ihrem Bruder abgeholt. Wir informierten die Mutter darüber, dass Mei Ling weder getrunken, noch etwas gegessen hatte. Die Mutter erwiderte freundlich, dass ihre Tochter nur ein wenig Zeit braucht. Wir sollten uns nicht beunruhigen.

Diese Antwort beruhigte mich nur für kurze Zeit und ich fragte mich, ob es wirklich nur die ungewohnte Umgebung bzw. Atmosphäre waren oder ob die Gewöhnung an anderes Essen bzw. eine andersartige Esskultur ein Grund für die Verweigerung der Mahlzeiten sein konnte. Ich nahm mir vor, die Mutter am nächsten Tag danach zu fragen.

Tag Zwei von Mei Ling in der Einrichtung ohne Anwesenheit ihrer Eltern

An diesem Tag wird Mei Ling zusammen von Mutter und Vater in die Kindertageseinrichtung gebracht. Der Vater sagte mir freundlich und mit Handschlag »Guten Morgen« und verließ so eilig mit seiner Frau die Kita, dass ich nicht dazu kam, meine Frage zur familiären Esskultur zu stellen. Mei Ling weinte, ließ sich aber schnell trösten. Während des Frühstücks weinte Mei Ling erneut. Alle Kinder der Gruppe zeigten Mitgefühl und wollten sie besänftigen. Mei Ling schluchzte und erst als sie wieder bei mir auf dem Schoß saß, beruhigte sie sich. Das Frühstück rührte sie, wie den Tag zuvor, nicht an. Im Morgenkreis saß Mei Ling wieder dicht neben mir und erzählte mit leiser Stimme, dass sie einen Bruder hat, der Timo heißt. Ich fragte sie, wo Timo sich aufhält, wenn sie bei uns ist. Sie flüsterte: »Timo ist in der Schule.«. Ich lächelte sie an und sie lächelte zurück.

An diesem Tag gingen wir nach dem Morgenkreis hinaus ins Freie. Mei Ling blieb auch auf dem Außengelände an meiner Seite und beobachtete vorerst das Geschehen um sich herum. Erst als ich ein paar Arbeiten im Gruppenraum zu erledigen hatte, musste sich Mei Ling von mir lösen.

Als ich mit meiner Arbeit fertig war und wieder hinausging, sah ich zu meiner Überraschung eine freudige Mei Ling. Stefanie hatte sie an die Hand genommen und ihr das gesamte Außengelände mit all den Spieleinrichtungen gezeigt. Mei Ling lachte und spielte fröhlich mit Stefanie. Das Mittagessen rührte Mei Ling wieder nicht an, auch trinken wollte sie nicht. Sie wartete geduldig bis alle Kinder aufgegessen hatten, um dann in den Waschraum zu gehen und sich zu waschen.

An diesem Tag schlief Mei Ling zum ersten Mal in unserer Einrichtung. Zu Beginn weinte sie, aber als sie bemerkte, dass Stefanie neben ihr lag, kuschelte sie sich in ihre Decke und schlief augenblicklich mit ihrem Schmusetuch in der Hand ein. Nach Rücksprache mit meiner Kollegin über den bisherigen Verlauf der Eingewöhnung von Mei Ling entschieden wir uns, uns nicht nur nach der familiären Esskultur zu erkundigen, sondern die Eltern auch zu fragen, warum ihre Tochter noch nicht einmal trinkt, wenn sie schon nichts essen möchte. Unsere Überlegungen waren, dass sie vielleicht noch eine spezielle Tasse (Schnabeltasse) beim Trinken verwendet oder die angebotenen Getränke nicht mag.

Tag Drei von Mei Ling in der Einrichtung ohne Anwesenheit ihrer Eltern

Morgens erzählte mir die Mutter auf Nachfrage freundlich, dass Mei Ling zuhause keine spezielle Tasse zum Trinken bekommt. Zudem gäbe es keine besonderen Essgewohnheiten. Auch wählerisch sei Mei Ling nicht. Sie sei nur sehr schüchtern und brauche ihre Zeit, sich an alles zu gewöhnen. Irgendwann nehme sie sich, was sie

braucht und dies tue sie von ganz allein. Ich war erleichtert, dass die Verweigerung der Nahrung und Getränke nicht an der vermeintlich fremden Umgebung für Mei Ling gelegen hatte. Hinsichtlich des Essverhaltens sind wir mit der Mutter so verblieben, dass wir ihre Tochter nicht zum Essen und Trinken drängen, ihr aber immer wieder Speisen und Getränke anbieten werden.

An diesem Tag kam Mei Ling ohne zu weinen in die Kita. Ich freute mich und zeigte es ihr mit einer Umarmung. Sie benötigte auch nicht mehr meine Nähe, denn Stefanie stand bereits neben mir und streckte beide Händchen aus, um ihre neue Freundin mit in die Puppenecke zu nehmen.

Beim Frühstück aß und trank Mei Ling abermals nichts. Im Morgenkreis sprachen wir darüber, welcher Tag heute sei. Die Kinder antworteten sogleich Donnerstag. Ich fragte die Kinder, wer Mei Ling erzählen möchte, was wir jeden Donnerstag machen. Unmittelbar darauf rief Stefanie: »Sport!«, was ich bestätigte. Das Wetter war schön und ich erklärte den Kindern, dass wir heute im Freien Sport machen wollen. Mei Ling freute sich. Stefanie kümmerte sich um sie und erklärte ihr alles. Sie zeigte Mei Ling, wo sie ihr Sportzeug finden kann und half ihr beim Umziehen. Beim Sport beteiligte sich Mei Ling an allen Übungen. Sie machte all das nach, was Stefanie ihr zeigte. Besonders viel Spaß hatten die beiden mit den Bewegungsliedern. Nur bei dem Spiel »Die Fuchsjagd« wurde es für Mei Ling zu viel. Sie stellte sich lieber zu mir und schaute, meine Hand haltend, den anderen beim »Füchse fangen« zu. Nach der Sportstunde half Stefanie Mei Ling wieder beim Umziehen und brachte ihr ein Trinkpäckchen Kakao, aber Mei Ling trank nichts. Beim Mittagessen rührte sie den Fisch nicht an und nahm auch kein Getränk zu sich.

Das zu Bett gehen gestaltete sich einfacher. Zwar quengelte Mei Ling ein bisschen, aber als sie sah, dass sie wieder neben ihrer neuen Freundin Stefanie liegen durfte, legte sie sich schnell hin und schlief ein.

5 Projektabschluss

Zusammenfassend betrachtet, verlief die erste Woche von Mei Ling ohne große Komplikationen. Die Kinder nahmen Mei Ling herzlich auf und zeigten keinerlei Berührungängste. Eine Sprachbarriere war nicht vorhanden, weder zum Kind noch zu den Eltern. Mei Ling hatte keine Verständigungsprobleme. Das einzige Problem, welches Mei Ling in der Eingewöhnungsphase hatte, war die Verweigerung von Essen und Trinken in der Einrichtung. Durch ihre schüchterne Art traute sie sich entweder nicht, sich Essen und Trinken zu nehmen oder sie verspürte möglicherweise in der Einrichtung weder Hunger noch Durst. Wir boten Mei Ling in der Folgewoche einen anderen Sitzplatz zu den Mahlzeiten an. Sie saß bisher direkt vor uns Erzieherinnen und war möglicherweise dadurch gehemmt, sich die Speisen und Getränke zu nehmen.

Abschließend ist zu sagen, dass sich die Eingewöhnungszeit von Mei Ling nicht prinzipiell von der Eingewöhnungsphase eines anderen Kindes unterschied. Doch was wäre gewesen, wenn Mei Ling unsere Sprache nicht verstanden und gesprochen hätte?

Dies hätte bedeutet, dass meine Kollegin und ich noch mehr überlegen und uns einfallen hätten lassen müssen, damit sich das Mädchen gut in die Gruppe integrieren kann. Als erstes wäre da die Notwendigkeit der Wertschätzung der anderen Sprache zu nennen, auch wenn wir beide diese nicht beherrschen. Die Bereitschaft ein paar Wörter zu erlernen sollte gegeben sein, wie beispielsweise »Hallo« auf Vietnamesisch oder »Bitte«, »Danke« und »Tschüss«. Das hätte unseren Kindern sicherlich Spaß bereitet. Nützlich wäre ebenfalls, von Beginn an einen engeren Kontakt zu den Eltern aufzubauen und parallel dazu Begegnungsaktivitäten zu organisieren. Darüber hinaus finde ich es immer wichtig, den Namen des neuen Kindes richtig auszusprechen und die Umgangssprache der Familie zu kennen. Es wäre auch möglich gewesen, dass Mei Ling bereits deutsche Sätze versteht und spricht, sich aber daheim die Familie auf Vietnamesisch unterhält. Keinesfalls darf die zweite Sprache negiert werden, sondern sollte vielmehr immer als eine Bereicherung verstanden werden. Die Heimatsprache gehört zur kulturellen Identität eines Kindes, weshalb durch Ignoranz derselben das Selbstwertgefühl des Kindes Schaden nehmen kann. Schlimmstenfalls verweigert es die Heimatsprache mit ungeahnten Folgen für die gesamte Familie. Alle Kinder sollen sich in der Einrichtung wohl und verstanden fühlen, um das Gefühl des Ausgeschlossen- und Unwohlseins zu vermeiden. Jeder Mangel an Wohlbefinden beeinträchtigt die kindliche Entwicklung. Darüber müssen sich die Erzieher/innen bewusst sein und ihr Handeln entsprechend gestalten.

Kulturelle Vielfalt (unterschiedliche Verhaltensmuster, Glaubens- und Wertvorstellungen) ist als Gewinn für alle am Prozess Beteiligten zu verstehen. Es geht nicht nur um die bloße Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, vielmehr geht es darum, voneinander zu profitieren, zu lernen, sich auszutauschen, den anderen sowie seine Herkunft und seine Sprache wertzuschätzen.

»Die vier im Bericht der Weltkommission »Bildung für das 21. Jahrhundert« definierten Prinzipien für qualitativ hochwertiges Lernen – »Lernen für das Leben«, »Lernen, Wissen zu erwerben«, »Lernen, zu handeln« und »Lernen, zusammenzuleben« – können nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn die kulturelle Vielfalt in ihrem Mittelpunkt steht.« (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation, 2009, S.17).

Wir stehen noch am Anfang unseres Projektes, aber die Kinder finden bereits großen Gefallen daran, zu schauen, wie jeder Mensch aussieht und was ihn so besonders und einzigartig macht und worin seine jeweiligen Stärken und Schwächen liegen. Jedes Mädchen, jeder Junge freut sich darauf, den anderen Kindern zu erzählen, wo er wohnt, mit wem er zusammen lebt und wie groß seine Familie ist. Sie versuchen herauszufinden, was an ihrer Familie (Mutter, Vater, Geschwister, Oma, Opa) das Besondere und Einzigartige ist. Für die Zukunft planen wir mit den Kindern unserer Gruppe eine Weltreise entlang der Weltkarte. Wir wollen etwas über die fremden Länder erfahren und über die Menschen, die dort leben – darüber wie sie leben, was sie für Feste feiern, was sie am liebsten essen und vieles mehr.

6 Literatur

- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO) (Hrsg.) (2009)*. UNESCO-Weltbericht: In kulturelle Vielfalt und interkulturellen Dialog investieren – Kurzfassung. Zugriff am 07.09.2015 unter: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Weltbericht_FINAL.pdf
- Roux, S. & Stuck, A. (2005)*. Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung im Kindergarten – Forschungsergebnisse. In M. R. Textor (Hrsg.), *Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch*. Zugriff am 12.09.2014 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1873.html>
- Ulich, M., Oberhuemer, P. & Soltendieck, M. (2013)*. Die Welt trifft sich im Kindergarten: Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Integration neuer Kinder in die Kita-Gruppe

Nancy Schneider

1 Einleitung

Kulturelle Vielfalt wird auch in den Kindertagesstätten in Deutschland ein immer größeres Thema (siehe Kapitel Borke in diesem Band). Kinder aus unterschiedlichen Nationen und kulturellen Kontexten sowie mit anderen Religionen treffen im täglichen Umgang aufeinander. Kinder unterschiedlicher Herkunft treten dabei durch Spielen und das gemeinsame Erleben miteinander in Kontakt und lernen voneinander.

In diesem Kapitel möchte ich ein Projekt bezüglich der kulturellen Vielfalt in unserer Einrichtung beschreiben. Bei der Einrichtung, in der das Projekt stattfand, handelt es sich um eine integrative Kindertagesstätte im Zentrum von Wolmirstedt, Sachsen-Anhalt.

In die Kita gehen sowohl Kinder, die aus unterschiedlichen Ländern gerade erst eingereist sind, als auch Kinder, die bereits seit längerem in Deutschland leben, jedoch aufgrund ihrer ursprünglichen Herkunft oder Abstammung einen Migrationshintergrund haben.

2 Entstehung/Hintergrund des Projektes

Den Ausgangspunkt für das Projekt bildete das Hinzukommen von zwei neuen Kindern in die Gruppe. Die altersgemischte Gruppe besuchen etwa 20 Kinder im Alter zwischen zwei und sechs Jahren. Bei den neu hinzugekommenen Kindern handelte es sich um den vierjährigen Kosovo-Albaner J. und die aus der Dominikanischen Republik stammende E. Die ersten beiden Lebensjahre wuchs E. deutschsprachig auf, danach lebte sie für ein Jahr in der Dominikanischen Republik, wo ausschließlich Spanisch gesprochen wurde. Dadurch gewann sie die deutsche Sprache auch schnell wieder zurück und konnte sich zumindest eingeschränkt den anderen Kindern sowie den pädagogischen Fachkräften mitteilen. E. wurde gut in die Spiele der anderen Kinder integriert. Sie hatte jedoch Schwierigkeiten Absprachen zu treffen, die den Spielverlauf betrafen, somit ergab sie sich den Spielregeln der anderen Kinder.

J. sprach im Gegensatz zu E. kein einziges Wort Deutsch. Er wuchs zwar seit einiger Zeit in Deutschland auf, zu Hause in seiner Familie wurde jedoch ausschließlich Albanisch gesprochen. Da die anderen Kinder der Gruppe J. nicht verstanden, grenzten sie ihn anfangs aus dem Spiel aus. Als Folge davon versuchte er sich aus der Not heraus mitzuteilen bzw. Kontakt aufzunehmen, indem er den anderen Kindern mit Aggressionen gegenübertrat oder z. B. ihre aus Sand oder Bausteinen gebauten Werke zerstörte. Daraufhin verfolgten ihn die Kinder und es schien, zumindest aus der Sichtweise von J., ein Fangspiel daraus zu entstehen.

Diese Situation nahmen wir zum Anlass, um das hier beschriebene Praxisprojekt zu initiieren. Unser Anliegen war es, dass die Kinder deutscher Herkunft verstehen sollten, warum sich J. entsprechend verhielt und sich bei E. die wenigen Worte, die sie sprach, ungewohnt anhörten. Des Weiteren sollte es den beiden neuen Kindern erleichtert werden, sich trotz ihrer Verständigungsschwierigkeiten in der Gruppe zu recht zu finden.

3 Das Projekt

Im Folgenden soll nun das Projekt in seinen unterschiedlichen Einzelementen näher dargestellt werden. Zentral war dabei für uns, dass die Kinder selbständig Erfahrungen mit anderen Kulturen machen und das dabei auch auf ihre Interessen eingegangen wird. Des Weiteren sollten auch Eltern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen einbezogen werden, da diese den Kindern ihre Kultur nahebringen können.

Projektarbeit unter Einbezug der Eltern

Im Rahmen des Projektes luden wir uns an verschiedenen Tagen die Mütter von J. und E. ein und kochten mit ihnen zusammen ein Gericht aus ihrer Heimat. Anfänglich waren die deutschen Kinder gegenüber den Müttern sehr zurückhaltend, jedoch im Laufe des gemeinsamen Kochens näherten sie sich ihnen an und stellten viele Fragen. E.'s Mutter hat eine dunkle Hautschattierung, welche die Kinder am meisten interessierte. Sie fassten sie immer wieder an. Ein Junge im Alter von vier Jahren kratzte ein wenig an der Haut, um zu sehen, ob dann etwas von dem Braun abginge. Die Mutter fand dies amüsant und zeigte den Kindern, dass selbst mit viel Wasser und Rubbeln die dunkle Hautschattierung nicht verschwand.

Projektarbeit unter Einbezug der Kinder

Unterschiedliche Hautschattierungen

Ausgehend von der Begeisterung der Kinder über die Hautschattierung schauten wir Erzieher/innen uns am nächsten Tag gemeinsam mit den Kindern einige Bilder an, auf denen Menschen mit unterschiedlichen Hautschattierungen abgebildet waren und erklärten, dass die Menschen aus verschiedenen Gegenden der Erde kommen. Am Beispiel Afrika besprachen wir, dass in vielen Gegenden dort die Sonne viel länger und intensiver scheint, weshalb sich der Körper dort mehr schützen müsse als in Europa, wo die Sonne meist seltener und weniger stark scheint. Demnach bildet die dunkle Haut einen natürlichen Schutz gegen den Sonnenbrand, der der Haut schadet. Wir besprachen mit den Kindern, dass die Menschen aus diesem Grund z. B. in Afrika dunklere Haut haben, während in Europa die meisten Menschen eher eine hellere Hautschattierung haben.

Unterschiedliche Sprachen

Weiterhin versuchten wir herauszufinden, warum es mehr unterschiedliche Sprachen als Hautschattierungen gibt. Dafür benutzten wir einen großen Globus und

schauten, wo die Menschen zuerst lebten und wie sie sich dann über die verschiedenen Kontinente und Länder verteilt haben. Dann erklärten wir den Kindern, dass sich durch die große Entfernung der einzelnen Stämme oder Völkergruppen die Sprache(n) unterschiedlich (weiter-)entwickelte habe(n). Bei der Auseinandersetzung mit den Sprachen konnten wir die Urlaubserfahrungen einiger Kinder einbeziehen, die in anderen Bundesländern, wie Bayern oder Sachsen, im Urlaub waren und zu berichten wussten, dass die Menschen dort zwar auch Deutsch sprachen, sich dies aber etwas anders anhören würde als die von zu Hause gewohnte Aussprache.

Unterschiedliche Begrüßungsrituale

Auch machten wir die Kinder mit unterschiedlichen Begrüßungsritualen in verschiedenen Ländern bekannt. So erzählten wir den Kindern zum Beispiel, dass in manchen asiatischen Gegenden die Menschen zur Begrüßung die Handinnenflächen an ihre Brust legen und danach leicht den Kopf beugen. Anfassen wie beim Händeschütteln in Deutschland zur Begrüßung sei dort hingegen nicht üblich. Lustig fanden die Kinder das Begrüßungsritual der Ureinwohner Neuseelands, die sich umarmen und bei geschlossenen Augen ihre Nasenspitzen aneinander reiben und dabei gleichzeitig den Ton »Mm« von sich geben.

Wir probierten ebenfalls aus, uns wie Menschen aus Nigeria zu begrüßen. Diese fassen sich an den Händen und trennen sie so ruckartig, dass es schnalzt. Dies haben wir allerdings nicht realisieren können.

Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Begrüßungsritualen scheint die Kinder nachhaltig beeindruckt zu haben. So werden diese zuweilen auch noch gegenwärtig von den Kindern verwendet.

Die Fußballweltmeisterschaft 2014 und die unterschiedlichen Nationen

Da die Kinder zu der Zeit des Projektes im Fußball-WM-Fieber waren und sie auch T-Shirts ihrer jeweiligen Favoriten trugen, nutzten wir diese Gelegenheit, um gemeinsam mit den Kindern die verschiedenen Nationalflaggen und die dazugehörigen Farben und Symbole zu betrachten. Aus der Vielzahl der Flaggen erkannten die Kinder die deutsche als erste, aber auch die amerikanische mit den Streifen und Sternen sowie die brasilianische Flagge als Fahne des WM-Gastgeberlandes waren den Kindern bekannt. Wir verglichen die unterschiedlichen Flaggen miteinander und die Kinder wiesen sich auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin. Danach schauten wir erneut gemeinsam auf den Globus und zeigten den Kindern, wo sich die Länder zu den jeweiligen Flaggen befanden.

J. und E. werden integriert

Im weiteren Projektverlauf fokussierten wir auf die unterschiedlichen sichtbaren Merkmale von Menschen. Dazu legten die Kinder sich auf eine Tapete und ihre Körper wurden mit einem Stift von einem anderen Kind umrandet. Danach konnten die Kinder die verschiedenen äußerlichen Merkmale in dem Bild kenntlich machen, wie zum Beispiel die Hautschattierung oder die Struktur der Haare.

Die Kinder waren an allen Angeboten sehr interessiert und nahmen J. und E. nach und nach immer mehr in ihrem Kreis auf. Möglicherweise auch dadurch, dass den Kindern durch das Projekt auf der einen Seite immer deutlicher wurde, wie viele Unterschiede es zwischen Menschen gibt und auf der anderen Seite, dass wir auch alle ganz viele Gemeinsamkeiten haben. Die Kinder konnten also lernen, dass sowohl Vielfalt als auch übergreifende Gemeinsamkeiten etwas ganz Alltägliches und Bereicherndes darstellen. Sie versuchten sich, durch eine eigens entwickelte Zeichensprache miteinander zu verständigen. Auch probierten sie sich, durch langsames Sprechen zu verständigen. Die beiden waren nun nicht mehr die neuen und fremden Kinder und wurden somit immer mehr in den Alltag sowie die einzelnen Kindergruppen integriert.

4 Fazit

Insgesamt bot das Projekt den Kindern die Möglichkeit, unterschiedliche Erfahrungen im Bereich der interkulturellen Bildung zu erleben. Dies trug letztendlich auch dazu bei, dass sie die Kinder mit Migrationshintergrund besser verstanden haben und sie fortan stärker in ihren Alltag integrierten und sie zu einem Teil der Gruppen der Kinder wurden.

Als förderlich für das Projekt erwies sich der Einbezug der beiden Mütter. Neben den unmittelbaren kulturellen Erfahrungen, die den Kindern dadurch ermöglicht wurden, stärkte dies auch die Zusammenarbeit mit diesen. So erfuhren sie durch den Einbezug Anerkennung und das Gefühl des Willkommenseins in der Kita, indem wir ihnen dadurch ein Interesse an ihren kulturellen Hintergründen signalisiert hatten. Außerdem nahmen sie wahr, dass ihnen von den Kindern Aufmerksamkeit geschenkt wurde und sie sich in das Gruppengeschehen einlebten und gut von den Kindern aufgenommen wurden.

Des Weiteren waren die Erfahrungen der Mütter in der Kita auch wichtig in Bezug auf die Entwicklung und Bildung ihrer Kinder. So erkannten sie, dass die Sprache ein wichtiges Merkmal für die Teilnahme am Alltag in der Kita ist und wie wichtig es entsprechend für die weitere Integration ihrer Kinder ist, die deutsche Sprache zu erlernen. Dabei haben wir aber insbesondere im Fall von J. abgesprochen, dass die Eltern weiterhin mit ihrem Sohn Albanisch sprechen sollten, da dies ihre Erstsprache ist und sie so ein gutes Sprachvorbild sind. Die deutsche Sprache würde J. dann in der Kindertageseinrichtung im Tagesverlauf und im Spiel mit den Kindern erlernen. Für meine Arbeit in der Kita allgemein, insbesondere aber auch für die Interaktion von Familien mit unterschiedlichen Migrationshintergründen, habe ich aus diesem Projekt einiges gelernt. So verstehe ich jetzt zumindest einige Worte Albanisch, wie zum Beispiel »urie« für Hunger oder »etje« für Durst. Weiterhin war ich durch die Situation vermehrt darauf angewiesen, auf die nonverbalen Kommunikationswege der Kinder zu achten und habe somit auch meine Beobachtungskompetenz ausgebaut. Als Erzieherin wünsche ich mir häufiger solche Möglichkeiten des Kennenlernens und die Mitarbeit der einzelnen Familien. Wir werden hier für die Zukunft schauen, wie wir, aufbauend auf das Projekt, die Kontaktgestaltung weiter entwickeln und nutzen können.

Die Bedeutung des Wissens über den kulturellen Hintergrund eines Kindes für das Zusammenleben in unserer Kita-Gruppe am Beispiel des Spracherwerbs

Carla Schmezko

1 Einleitung

In diesem Kapitel möchte ich darstellen, welche Bedeutung das Wissen über den kulturellen Hintergrund eines Kindes für das Zusammenleben in einer Kita-Gruppe hat. Konkret werde ich diesen Aspekt am Beispiel des Spracherwerbs beschreiben.

In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass die interkulturelle Arbeit in Kitas an Bedeutung zugenommen hat. Einerseits werden Familien von Arbeitsmigranten, geflüchteten Personen und Asylbewerbern mit ihren kulturellen Verschiedenheiten zunehmend mehr und in der Gesellschaft wahrgenommen, andererseits rücken auch deutsche Familien ohne Migrationshintergrund in ihrer sozialen Vielfalt intensiver in den Mittelpunkt. So entwickelte sich seit den 1980er Jahren die *Interkulturelle Pädagogik* als eigene Disziplin. Nach Böhm, Böhm & Deiss-Niethammer (1999, S. 45 ff.) beinhaltet *Interkulturelle Pädagogik* die Entwicklung eines angemessenen Umgangs mit der Befremdung, den Erwerb einer Grundlage für tolerante Verhaltensweisen, die Erfahrung, dass die eigene Lebensweise eine unter vielen ist, die Wahrnehmung von anderen religiösen Traditionen, die Entwicklung einer Sensibilisierung für Benachteiligte und das Lernen, (Kultur-) Konflikte vernünftig bewältigen zu können.

Auch in Kitas hat die *Interkulturelle Pädagogik* eine zunehmende Bedeutung. Im Bildungsprogramm von Sachsen-Anhalt heißt es dazu:

»Jedes Kind gleich welcher Herkunft, Religion, welchen Geschlechts, welcher gesundheitlichen Belastungen oder körperlichen, geistigen oder seelischen Besonderheiten und Begabungen, hat das Recht darauf, in die Tageseinrichtung aufgenommen zu werden und entsprechend seiner Individualität und seiner Bedürfnisse bei seinen Bildungsprozessen begleitet und in spezifischer Weise gefördert zu werden.« (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 87).

Die kulturelle Vielfalt in Deutschland ist eine gesellschaftliche Realität und somit auch für die Kinder in Kindertagesstätten ohne größere kulturelle Vielfalt ein wichtiges Thema, da sie dieser im Alltag zunehmend begegnen. Vor allem aber in Vorschuleinrichtungen der neuen Bundesländer ist vielen Fachkräften die Wichtigkeit dieses Aspektes noch nicht immer im vollen Umfang bewusst. Einerseits hat sich in der Bevölkerung der DDR ein geringeres interkulturelles Verständnis entwickelt als in den alten Bundesländern. Interkulturelle Besonderheiten von Menschen wurden

im Arbeitsalltag wenig thematisiert und wahrgenommen. Auch fanden nach 1990 selten Weiterbildungen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung der Fachkräfte statt. Auf der anderen Seite ist der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund im Durchschnitt geringer als in den alten Bundesländern und somit finden sich auch im täglichen Leben weniger Möglichkeiten, Menschen mit kulturellen Unterschieden kennen zu lernen. Darin sind Gründe zu sehen, warum in meiner Einrichtung die interkulturelle Vielfalt in der Arbeit der Fachkräfte noch wenig systematische Beachtung findet. Erforderlich ist allerdings eine kultursensitive Haltung der Erzieher/innen, die z. B. Neugier, Offenheit und Interesse gegenüber Familien mit anderen Erziehungsvorstellungen beinhaltet, sowie die Bereitschaft, sich Wissen darüber anzueignen (siehe z. B. Borke & Keller, 2014). Eine kultursensitive Haltung kann sich verstärkt durch ein intensives Erleben von Kulturen und die Auseinandersetzung damit entwickeln. Die Aufnahme eines Kindes mit Migrationshintergrund stellt die Fachkräfte unserer Einrichtung somit immer wieder vor neue Herausforderungen. Oft zeigen sich erst im täglichen Miteinander Reibungsflächen und Probleme, welche es dann zu lösen gilt.

Vor diesem Hintergrund stellt sich mir die Frage, ob Familien, und insbesondere ihre Kinder, aus einem für uns fremden Kulturkreis, mit wenig deutschen Sprachkenntnissen und mit ihren speziellen Bedürfnissen in unserer alltäglichen Kita-Arbeit ausreichend Beachtung finden.

Eine zentrale Bedeutung hat dabei der Spracherwerb der Kinder. Zum einen für die Kommunikation in der Gruppe und zum anderen für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Ausgehend davon stellt sich die Frage, wie Kinder, welche in ihrer Familie eine andere Sprache sprechen, im Vorschulalter Deutsch als Zweitsprache erlernen und wie Erzieher/innen diesen Prozess unterstützen können und vor allem wie dieser Lernprozess das tägliche Miteinander in der Kindergruppe beeinflusst.

Meine Erfahrungen dazu werde ich im Folgenden am Beispiel des Kindes W. berichten. Dazu sei angemerkt, dass es sich um ein Einzelbeispiel handelt, was nicht verallgemeinert werden kann. Vielmehr ist immer die individuelle Persönlichkeit der Kinder und ihrer Familien zu berücksichtigen. Bevor ich jedoch zum konkreten Beispiel komme, erläutere ich zunächst die Ausgangssituation.

2 Ausgangssituation

Unsere Einrichtung aus einem interkulturellen Blickwinkel

Unsere Kita befindet sich in einer Kleinstadt mit rund 30.000 Einwohnern im Bundesland Sachsen-Anhalt. Hier gibt es eine Fachhochschule, deren Student/innen einen hohen Migrationshintergrund aufweisen. Der Kontakt zwischen den Student/innen und der Bevölkerung der Stadt ist sehr gering. In unserer Kita werden im Durchschnitt 150 Kinder im Alter von null bis sechs Jahren aufgenommen. Davon haben etwa fünf bis zehn Kinder einen Migrationshintergrund. Ich betreue in unserer Einrichtung eine Kindergruppe mit 18 Kindern, 17 Kinder davon haben einen

deutschen Familienhintergrund und ein Kind, von welchem ich berichten möchte, hat chinesische Eltern.

Die Familiensituation des Kindes W.

Kurz bevor W. in meine Gruppe kam, erhielt ich von meiner Leiterin allgemeine Informationen über das Kind, z. B. Name, Wohnort und Alter des Kindes. Seine Familiensituation war mir nicht bekannt und ein Vorgespräch mit der Mutter konnte nicht geführt werden, da W. sehr zeitnah in die Einrichtung kam. Durch Tür- und Angelgespräche mit der Mutter erfuhr ich nach und nach einige Einzelheiten, so z. B. dass W. einen chinesischen Familienhintergrund hat und dass eine Beachtung von diesem seiner Mutter sehr wichtig war. Aufgrund der unterschiedlichen Sprachen, gestaltete sich die Verständigung als eher schwierig. Auch hatte ich das Gefühl, dass die Mutter auf bestimmte Fragen nicht eingehen wollte. Angaben über den Vater des Kindes und über den Aufenthaltsstatus erhielt ich nicht. Mein Wissen über chinesische Familienhintergründe war sehr oberflächlich, auch hatte ich noch nie ein Kind mit einem chinesischen Migrationshintergrund betreut.

3 Beschreibung des Spracherwerbprozesses am Beispiel des Kindes W.

Gruppenalltag

W. war zum Zeitpunkt der Aufnahme 2,6 Jahre alt. Er war ein stilles und zurückhaltendes Kind, bewegte sich kaum, erschien uns in seinem Auftreten unsicher. Von Anfang an fiel mir sein wacher Blick auf, mit dem er das Geschehen in der Gruppe aufmerksam beobachtete. Zu den Kindern und Erzieher/innen nahm er von sich aus keinen Kontakt auf, lehnte die Kontaktaufnahme durch Kinder und Erwachsene aber nicht ab. W. war stets bemüht, Anweisungen und Hinweise zu befolgen. Weiterhin konnte ich beobachten, dass sich in ihm nie sichtbarer Widerstand regte, selbst wenn er von anderen Kindern unsanft behandelt wurde. W. war in der Gruppe ein beliebter Spielpartner. Alles was ihm gesagt wurde, erledigte er sofort, soweit wir ihm unser Anliegen durch Mimik und Gestik verständlich machen konnten.

Als W. das erste Mal in die Kita kam, sprach er kein Wort Deutsch. Aber auch beim Bringen und Abholen durch seine Mutter konnte ich nicht beobachten, dass er sich mit ihr in seiner Muttersprache unterhielt. Er hatte für uns in der Kita einfach keine Stimme. Mir erschien W. völlig angepasst und er sträubte sich zu keiner Zeit gegen Anweisungen oder Vorschläge der Kinder bzw. Erzieher/innen. Vielmehr benötigte er zu allem eine Aufforderung und handelte kaum eigenaktiv. Wenn z. B. Süßigkeiten herum gereicht wurden, griff er nie spontan zu, sondern musste von mir direkt dazu aufgefordert werden. Gerade dieses Verhalten machte mir nach einiger Zeit Sorgen, denn bei den Kindern mit deutschem Familienhintergrund regt sich immer auf irgendeine Art und Weise Widerstand und sie zeigen schon sehr zeitig, welche Bedürfnisse sie haben.

Auch nach einem halben Jahr waren in W.s Auftreten und Verhalten keine Veränderungen zu beobachten. So hatte er in dieser Zeit weder ein Wort mit uns gesprochen,

noch konnte ich an seiner Mimik erkennen, ob er uns in irgendeiner Weise verstand. Meine Vorstellung war, dass W. nach einer gewissen Zeit einfache deutsche Worte nachsprechen würde. Diese Entwicklung machte mich ratlos und ich wusste nicht, wie ich es schaffen könnte, dass dieses Kind sich in unserem Kita-Alltag etwas öffnet. Ich fand zu ihm einfach keinen Zugang.

Sprachstandsfeststellung (»Delfin 4«)

Mit dem Gesetz zur Förderung der frühkindlichen Bildung vom 17. Dezember 2008 (GVBL. LSA Nr. 28/2008) (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2008) wurde ab dem Kindergartenjahr 2009/2010 für alle Kinder in Sachsen-Anhalt ein Sprachstandsfeststellungsverfahren mit gegebenenfalls anschließender Sprachförderung im vorletzten Jahr vor der Einschulung eingeführt. Da dieses Verfahren für alle Kinder in unserem Bundesland verpflichtend war, nahm auch W. im Alter von drei Jahren an diesem Sprachtest teil. Er war nun seit acht Monaten in unserer Kita. Der Sprachtest wurde gemeinsam mit drei weiteren Kindern aus seiner Gruppe in einem separaten Raum in der Kita von einer weiteren Mitarbeiterin und mir durchgeführt. In diesem Verfahren sollte die Sprachfähigkeit der Kinder überprüft werden. Die Kinder absolvierten mit uns Erzieherinnen einen »Besuch im Zoo«. Innerhalb von 20 bis 30 Minuten mussten sie vier Aufgabenblöcke abarbeiten und dabei Handlungsanweisungen ausführen, erfundene (unsinnige) Wörter nachsprechen, Bilder beschreiben und Sätze formulieren. W. war während des Testes sehr konzentriert, verstand aber viele Aufgaben nicht und der Sinnzusammenhang war für ihn nicht erkennbar. Am Ende waren seine Ergebnisse so schlecht, dass er einen weiteren Test zu bewältigen hatte. Doch auch bei diesem Test erreichte er die benötigten Punkte nicht.

Elterngespräche

W.s Mutter wurde in der Kita als zurückhaltend erlebt. Selten kam es zwischen ihr und mir zu Tür- und Angelgesprächen. Nach dem nicht bestandenen Sprachtest wurde sie von uns zu einem Elterngespräch in die Einrichtung eingeladen. Um den zu erwartenden Kommunikationsschwierigkeiten vorzubeugen, wandten wir Erzieherinnen uns an die Fachhochschule unserer Stadt. Ein chinesischer Student bot sich als Dolmetscher an und so konnte unser Gespräch ohne Sprachbarrieren durchgeführt werden. Da wir merkten, dass sich W.s Mutter sehr unwohl fühlte, versuchten wir ihr die Situation so einführend wie möglich zu erklären. Im Gespräch erzählte sie uns, dass W. zu Hause fließend chinesisch spricht und sie bemüht ist, dass ihr Sohn die deutsche Sprache erlernt. Sie war an speziellen Fördermöglichkeiten in und außerhalb der Kita sehr interessiert und willigte diesen sofort ein. Nach diesem Gespräch wurde W. durch eine Sprachexpertin unserer Kita einmal in der Woche für eine Stunde außerhalb der Gruppe betreut. Sie spielten gemeinsam, hörten Lieder oder es wurde aus Büchern vorgelesen. Diese Fachkraft regte weiterhin noch eine Frühförderung außerhalb der Einrichtung an.

Ich stand dieser Herangehensweise sehr skeptisch gegenüber, da einerseits Lieder singen, vorlesen und gemeinsames Spielen zu unserem Gruppenalltag gehören und

somit eine alltagsintegrierende Sprachförderung in unserer Einrichtung stattfindet und andererseits eine Einzelförderung Kindern in diesem Alter das Gefühl geben könnte, nicht »richtig« oder nicht so wie die anderen Kinder zu sein. Aber da W.s Mutter erleichtert schien, ließ ich es darauf beruhen. Ich beschloss, dem Kind im Gruppenalltag Zeit für die Entwicklung seines Sprachvermögens zu geben und respektierte seine Distanz, die er Erwachsenen gegenüber aufgebaut hatte.

Lernangebote in der Kindergruppe

War W. im gesamten Tagesablauf eher zurückhaltend, so veränderte sich sein Wesen bzw. sein Verhalten, wenn ich den Kindern ein Lernangebot bereitstellte. W. war absolut konzentriert und um akkurate Ergebnisse bemüht, egal ob wir gemeinsam malten, etwas bastelten oder musizierten. Sein Leistungsvermögen lag immer über dem Durchschnitt der anderen Kinder. Stillsitzen, zuhören und das Umsetzen einer Aufgabe bereiteten ihm keine Schwierigkeiten. Oft war ich von seinen Leistungen überrascht.

Beobachtungen außerhalb der Kita

Ein für mich besonderes Erlebnis ereignete sich außerhalb der Kita. So traf ich W., als er fünf Jahre alt war, mit seiner Mutter in einer Arztpraxis. Gemeinsam saßen wir im Warteraum, in dem sich Kinderbücher, Spielsachen und eine kleine Tafel mit deutschen Buchstaben befanden. W. war mit seiner Mutter in ein Spiel vertieft. Sie gab ihm Aufgaben, die er bereitwillig erfüllte. Nacheinander sortierte W. die Buchstaben entsprechend dem Alphabet an der Tafel. War ein Buchstabe falsch gelegt, forderte ihn seine Mutter solange auf es zu probieren, bis die Reihenfolge stimmte. Nachdem er das Alphabet vervollständigt hatte, erhielt er kein Lob von seiner Mutter, was er auch nicht zu erwarten schien. In der Arztpraxis hörte ich ihn das erste Mal laut und deutlich in seiner Muttersprache reden.

W.s sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im letzten Kindergartenjahr

Die angebotenen Sprachfördermaßnahmen zeigten bei W. über kurze Zeit keine deutlichen Verbesserungen seiner deutschen Sprachfähigkeiten. Nach einem halben Jahr wurde die Sprachförderung in der Kita wieder beendet. Erst ganz allmählich zeigten sich bei ihm Veränderungen. Heute ist er sechs Jahre alt und kommt im Sommer in die Schule. Seit den letzten drei Monaten spricht er mit den Kindern und auch mit uns Erzieher/innen in perfekter deutscher Sprache. W. ist ein fröhlicher Junge, der mit Anderen scherzt und lacht. Auch in Gesprächen mit uns Erzieher/innen tritt er sicher auf und spricht in einem phonetisch und grammatikalisch perfektem Deutsch.

4 Mein Wissen als pädagogische Fachkraft über den Zweitspracherwerb bei Kindern im Vorschulalter

Beim Schreiben dieses Kapitels habe ich begonnen, mich bewusst mit dem Zweitspracherwerb in der frühen Kindheit auseinanderzusetzen. Wertvolle Informatio-

nen konnte ich aus den Fachbüchern »*Sprachstörungen im Kindesalter*« (Wendlandt, 2010) und »*Aufwachsen mit mehreren Sprachen*« (Jampert, 2009) entnehmen.

Wendlandt beschreibt, dass der Zweitspracherwerb bei Kindern in zwei Varianten von Sprachlernprozessen unterschieden wird. In einer Variante, dem *Simultanen Spracherwerb*, erlernen Kinder die zweite Sprache von Geburt an, da die Bezugspersonen konsequent in verschiedenen Sprachen mit dem Kind sprechen (Wendlandt, 2010, S. 134). In der zweiten Variante findet der Lernprozess als ein *Sukzessiver Zweitspracherwerb* statt. Das betrifft, bezogen auf Kinder mit Migrationshintergrund oder mehrsprachige Eltern in Deutschland, Kinder, »*die als erste Sprache eine andere als die deutsche Sprache lernen und später die deutsche Sprache als 2. Sprache erwerben*« (Wendlandt, 2010, S. 134). Dies trifft häufig auf Familien mit Migrationshintergrund zu. Oft erfolgt der Erwerb der deutschen Sprache bei diesen Kindern mit Eintritt in den Kindergarten schrittweise.

Als besonders problematisch ist dabei anzusehen, dass diese Lebensphase zusätzlich durch besondere Belastungen gekennzeichnet sein kann. So können die Familien Fluchterfahrungen haben und/oder unter einer unsicheren Lebenssituation und ggf. unter ungeklärten Aufenthaltsbedingungen leiden (Borke in diesem Band; siehe auch Wendlandt, 2010, S. 135).

Bezogen auf das zuvor dargestellte Beispiel fand bei W. also ein sukzessiver Spracherwerb statt. Er kam mit knapp drei Jahren in die Kita und seine Familie hat einen Migrationshintergrund. Erst als er seine Muttersprache sicher sprechen konnte, begann er sich die deutsche Sprache anzueignen. Möglich ist auch, dass zu diesem Zeitpunkt die Aufenthaltsbedingungen und die gesamte Lebenssituation der Familie ungeklärt waren. Es ist aber auch denkbar, dass W.s Sprachlernstrategie darin bestand, dass er sich die neue Sprache erst einmal innerlich erschloss und dann zu sprechen begann, als er schon viel von ihr begriffen hatte und fehlerfrei anwenden konnte (Szagun, 2008). Wie kann man Kinder in solchen Lebenssituationen unterstützen? Jampert vertritt die Meinung, dass

»der konzeptionelle Ausgangspunkt für die sprachliche Förderung und Bildung [...] nicht in der Bestimmung sprachlicher Defizite von Kindern oder von bestimmten Kindergruppen [liegt]. Vielmehr geht es bei diesem Ansatz darum, den ganz normalen sprachlichen Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern zwischen drei und sechs Jahren professionell zu begleiten und zu unterstützen. Denn Sprache spielt eine Rolle bei der gesamten kindlichen Persönlichkeitsentwicklung« (Jampert, 2009, S.12).

Für sie ist es wichtig, dass die Kinder die deutsche Sprache nicht als Ausgrenzung erleben und dass das sprachliche Selbstvertrauen gefördert und unterstützt wird. Als primäre Ziele in der sprachlichen Förderung nennt Jampert folgende:

- *»die Kinder erleben, dass sie verstanden werden, auch wenn sie sich noch nicht oder nur sehr rudimentär auf Deutsch verständigen können*
- *die Kinder nehmen wahr, dass sie Zeit haben sich in die spezifische deutsche Sprachmelodie einzuhören und einzugewöhnen*
- *die Kinder entwickeln einen ungezwungenen Umgang mit der deutschen Sprache und lernen nachzufragen, wenn sie etwas nicht richtig verstehen*

- *die Kinder sind sprachlich aktiv, auch wenn ihre Äußerungen in der deutschen Sprache reduziert sind*« (Jampert, 2009, S. 12).

Beziehe ich dieses Wissen nun auf W.s Spracherwerb in der Kita, so stellt sich für mich die Frage, welchen Nutzen der Sprachtest, die separate Sprachförderung in der Kita und die Frühförderung außerhalb der Kita für ihn hatten und ob unter diesen Bedingungen für W. ein *ganz normaler sprachlicher Entwicklungs- und Lernprozess* stattfinden konnte. Aus heutiger Sicht kann ich sagen, dass er durch diese Fördermaßnahmen Ausgrenzungen erlebt hat, welche die Entwicklung seines Selbstvertrauens weder gefördert noch unterstützt haben dürften.

5 Traditionelle chinesische Erziehungskultur

Ein weiterer wichtiger Aspekt für meine Überlegungen war es herauszufinden, worin die Spezifik der chinesischen Erziehung besteht und welche Unterschiede es im Hinblick auf unsere Kultur gibt.

In der chinesischen Gesellschaft ist die Ein-Kind-Familie die dominante Familienform und schulischer Erfolg sowie Leistungsdruck spielen eine übergeordnete Rolle im Umgang chinesischer Eltern mit ihren Kindern. Traditionell wird Körperkontakt zwischen Eltern und Kindern weitestgehend vermieden. Chinesische Eltern, besonders die Mütter, zeigen ihre Zuneigung indem sie ihre beruflichen Ziele zurückstellen und ihre Kinder beaufsichtigen sowie von der Schule abholen (Chua, 2011).

Wissenswertes über die Spezifik dieser traditionellen chinesischen Erziehung entnahm ich den Schilderungen von Amy Chua in ihrem Buch *»Die Mutter des Erfolgs«* (2011). Das Lesen dieses Buches veränderte meine Sicht und mein Verständnis für chinesische Erziehung grundlegend. Ihren Darstellungen entnahm ich, dass im Mittelpunkt traditioneller chinesischer Familien nicht das Kind, sondern die Gemeinschaft steht. So schreibt Chua dazu: Die erste Lektion, die Chinesen lernen, ist Respekt vor der Autorität. *»Unter gar keinen Umständen widerspricht man den Eltern, Lehrern und überhaupt den Älteren.«* Es fiel keinem Kind ein, *»Anweisungen zu hinterfragen, ungehorsam zu sein oder den Eltern zu widersprechen.«* (Chua, 2011, S. 164). Chinesische Eltern glauben, *»dass ihre Kinder ihnen alles verdanken [und] dass sie wissen, was für ihre Kinder das Beste ist, und setzen sich folglich über sämtliche Wünsche und Vorlieben ihrer Kinder hinweg.«* (Chua, 2011, S. 62f.).

Eine traditionelle chinesische Mutter ist möglicherweise überzeugt, dass ein A minus eine schlechte Note ist, ihre Kinder in Mathe den Mitschüler/innen immer um zwei Jahre voraus sein sollten, man die Kinder öffentlich nie loben darf, man im Fall einer Meinungsverschiedenheit zwischen dem eigenen Kind und einem Lehrer oder Trainer immer die Partei des Lehrers oder Trainers ergreifen soll (Chua, 2011, S. 11). *»Chinesische Eltern fordern erstklassige Noten, weil sie überzeugt sind, dass ihr Kind dazu fähig ist.«* (Chua, 2011, S. 61). Schulprobleme führen oft zu Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern, da der Erwartungsdruck sehr hoch ist. Traditionell wird nach den Lehren von Konfuzius den Eltern eine besondere Verantwortung für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder übertragen und es findet eine

starke Einbindung des Einzelnen in der Familie statt. Schlechte Schulleistungen werden den Eltern angelastet und führen zu einem persönlichen Gesichtverlust (Ho, 1996; Wu, 1996).

Dieses Wissen ermöglichte es mir, das Verhalten von W.s Mutter besser einordnen und verstehen zu können. Die Mutter erzog W. nach chinesischer Tradition und fühlte sich ihrer Kultur stark verbunden. Demzufolge war sie weder scheu noch ängstlich. Vielmehr entsprach ihr Auftreten ihrem eigenen chinesischen Erziehungshintergrund (Respekt vor der Autorität, Streben nach höchsten Leistungen und Perfektion). Diese Kultur vermittelte sie auch ihrem Kind. Wenn W. mir nie widersprach, nie etwas hinterfragte und stets alle Anweisungen befolgte, lag es nicht nur an seinen Sprachschwierigkeiten, sondern sicherlich auch an der chinesischen Erziehungskultur, welche Gehorsam als höchste Tugend ansieht. Auch die Tatsache, dass W. erst mit uns zu sprechen begann, als er diese Sprache perfekt beherrschte, ist unter diesem Aspekt zu betrachten. Aus heutiger Sicht kann ich gut verstehen, warum es der Mutter Unbehagen bereitete, über die vermeintlichen Sprachschwierigkeiten ihres Sohnes zu sprechen. Da Erfolg in der chinesischen Kultur als Ergebnis erfolgreicher familiärer Erziehung wahrgenommen wird, verband sie wahrscheinlich die beschriebenen Probleme mit einem persönlichen Versagen bei der Erziehung ihres Kindes.

6 Fazit

Die Begleitung des Spracherwerbprozesses des Kindes W. und meine Reflexion haben mir verdeutlicht, wie wichtig das Wissen über die besondere Kultur eines Kindes ist. Grundvoraussetzung ist in erster Linie eine kultursensitive Haltung der Fachkraft (Neugier, Offenheit und Interesse für andere Erziehungskulturen). Aber das allein reicht nicht aus. Zur weiteren Professionalität von Erzieher/innen gehört auch, das Kind zwar als Individuum zu sehen, sich aber dennoch auch Wissen über unterschiedliche kulturelle Kontexte und damit verbundene mögliche Besonderheiten anzueignen. Um Kinder aus einer anderen Kultur allseitig bilden und fördern zu können, benötigt eine pädagogische Fachkraft somit eine kultursensitive Haltung und entsprechendes Hintergrundwissen.

W. hat sich heute zu einem fröhlichen und offenen Kind mit sehr guten Sprachkenntnissen entwickelt. Mit seinen Kita-Freunden ist er in regem Austausch, spielt, scherzt und lacht mit ihnen. Uns Erwachsenen gegenüber verhält er sich immer noch sehr zurückhaltend, was sicherlich auch im Zusammenhang mit seinem kulturellen Erziehungshintergrund zu sehen ist.

Nach dem Lesen von Fachbüchern über Spracherwerb bei Kindern und den Schilderungen von Amy Chua zur traditionellen chinesischen Erziehung konnte ich W.s Entwicklungs- und Lernprozess viel besser verstehen und nachvollziehen. Mir ist vor allem deutlich geworden, wie wichtig der alltägliche Erlebnisraum der Kita für Kinder ist, die in einer sukzessiven Zweisprachigkeit aufwachsen. Weiterhin benötigen sie Zeit zum Erwerb der neuen Sprache sowie Geduld und Gelassenheit der Erwachsenen, die sie begleiten.

7 Literatur

- Böhm, D., Böhm B. & Deiss-Niethammer, B. (1999).* Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. (2. Auflage) Freiburg: Herder.
- Borke, J. & Keller, H. (2014).* Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Chua, A. (2011).* Die Mutter des Erfolgs: wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte. München: Hanser.
- Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2008).* Gesetz zur Förderung der frühkindlichen Bildung vom 17. Dezember 2008, GVBL. LSA Nr. 28/2008. Zugriff am 26.08.2015 unter http://www.Kitas-halle.de/export/sites/ebKita/downloads/Ergaenzung_zum_KiFoeG.pdf
- Ho, D. Y. F. (1996).* Filial piety and its psychological consequences. In M. H. Bond (Ed.), *The Handbook of Chinese Psychology*. (pp. 155-165). Hong Kong: Oxford University Press.
- Jampert, K. (2009).* Aufwachsen mit mehreren Sprachen (Heft 3). In K. Jampert, A. Zehnbauer, P. Best, A. Sens, K. Leuckefeld, M. Laier (Hrsg.), *Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2013).* Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Szagan, G. (2008).* Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim: Beltz.
- Wendlandt, W. (2010).* Sprachstörungen im Kindesalter. (6. aktualisierte Ausgabe). In D. Schrey-Dern & L. Springer (Hrsg.), *Forum Logopädie (Reihe)*. Stuttgart: Thieme.
- Wu, D. Y. H. (1996).* Chinese childhood socialization. In M. H. Bond (Ed.), *The Handbook of Chinese Psychology* (pp. 143-154). Hong Kong: Oxford University Press.

»Wir wollen den Kindern und Eltern ein Willkommensgefühl in unserer Kita vermitteln«

Ein Gespräch mit Andrea Butzek zum Umgang mit kultureller Vielfalt und geflüchteten Familien in Kitas

Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklung wird der Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen von Kindern und Eltern ein für alle Einrichtungen zunehmend wichtigeres Thema. Die Anzahl von Familien mit Fluchterfahrungen als eine Gruppe von Menschen mit Migrationshintergrund nimmt auch in Kitas stetig zu. Die Berücksichtigung von kultureller Vielfalt im Tagesablauf der Kita ergibt sich nicht mehr allein aus den Anforderungen der Bildungspläne, sondern wird zunehmend gelebte Realität in Kitas. Damit einher geht eine Bereicherung des Alltags der Kita. Gleichzeitig stellt sie die pädagogischen Fachkräfte aber auch vor entscheidende (neue) Herausforderungen. Bevor wir allerdings darauf genauer zu sprechen kommen, wäre es schön, wenn Sie uns kurz Ihre Einrichtung beschreiben könnten.

Andrea Butzek: Die Kita, in der wir uns befinden, besteht seit 37 Jahren. Natürlich haben seitdem viele Veränderungen stattgefunden. Als integrative Einrichtung gibt es uns seit 2004. Auch wenn wir immer noch mit diesem Zusatz beschrieben werden, verstehen wir uns mittlerweile aber als inklusive Einrichtung. Die letzte große Veränderung fand im letzten Jahr mit einem umfassenden Umbau der Einrichtung statt. Damit einhergehend haben wir unserer Arbeit auch ein neues Konzept zugrunde gelegt. Die Grundgedanken lassen sich am besten anhand unseres Namen erklären, welchen wir uns gemeinsam mit den Kindern, Eltern und dem Team erarbeitet haben. Unsere Anliegen war es, einen Namen zu finden, der unmittelbar beschreibt, was unsere Einrichtung ausmacht. Im Namen *Bubila*, welcher für bunte Bildungslandschaft steht, steckt für uns ganz viel – *bunt* steht für die ausgeprägte Vielfalt, die wir in unserer Einrichtung erleben; *Bildungslandschaft* für unser neues Konzept, nach dem wir nicht mehr in festen Gruppen arbeiten, sondern in Etagen offen.

Unsere Einrichtung besuchen Kinder von null bis sechs Jahren in neun Gruppen. Genauer gesagt gibt es bei uns drei integrative Gruppen, zwei Krippengruppen und vier Regelgruppen, in denen 150 Kinder mit 22 Erzieherinnen den Tagesablauf gestalten. Der berufliche Hintergrund unserer pädagogischen Fachkräfte ist ganz unterschiedlich. Unser Team besteht aus Sozialpädagoginnen, Heilpädagoginnen, Erzieherinnen und mir als Kindheitspädagogin. Darüber hinaus unterstützen uns Physiotherapeuten und Physiotherapeutinnen, Logopäden und Logopädinnen und Ergotherapeuten und Ergotherapeutinnen in unserer Arbeit – unsere Kita lebt von der Vielfalt und der Individualität der Kinder, der Bezugspersonen und von uns. Die Schwerpunkte unserer Arbeit sind Sprache und Integration. Wir haben an dem

Modellprojekt *Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt Sprache und Integration* teilgenommen und uns auch für die neue Förderperiode wieder beworben.

Wie Sie es beschrieben haben, wird Vielfalt ja bereits im Namen ihrer Einrichtung deutlich. Wie erleben Sie diese im Alltag der Kita?

Andrea Butzek: Wir erleben Kinder und Familien mit verschiedener ethnischer Herkunft sowie mit unterschiedlichen Religionen und Sprachen. Kulturelle Vielfalt findet ja aber nicht nur statt, wenn wir von deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund sprechen. Vielmehr haben wir es auch mit Eltern zu tun, die aus unterschiedlichen Teilen Deutschlands kommen und bei denen man auch kulturelle Unterschiede feststellen kann. Darüber hinaus ergibt sich Vielfalt aber zum Beispiel auch durch Kinder mit und ohne Behinderung. Alle Aspekte von Vielfalt spielen bei uns eine Rolle im Alltag.

Dem werden wir gerecht, indem wir nach dem situationsorientierten Ansatz arbeiten und entsprechend die Themen der Kinder aufgreifen. Diese sind durch die verschiedene Herkunft ganz unterschiedlich. Voraussetzung ist ein geschulter Beobachter/innenblick von Erzieher/innen sowie das Einlassen auf die Ideen, Interessen und Bedürfnisse der Kinder. Ich muss als Erzieher/in die Themen der Kinder erkennen und mich von einer Arbeitsweise verabschieden, die durch konkrete Vorgaben an die Kinder bzw. eine detaillierte Planung des Alltags und Tagesablaufs gekennzeichnet ist. So können sich ganz viele interessante Projekte entwickeln.

Des Weiteren ist auch die Ausstattung der Einrichtung entscheidend für eine Berücksichtigung von kultureller Vielfalt. Das fängt an mit Büchern, die mehrsprachig sind und in denen sich Kinder mit unterschiedlicher Hautschattierung bzw. unterschiedlichen Merkmalen wiederfinden. Oder denken Sie an Ecken, in denen sich die Kinder verkleiden oder in die sie sich zurückziehen können. Da finden sie bei uns nicht nur die typisch »deutschen« Puppen, sondern Puppen, die sich durch unterschiedliche Merkmale auszeichnen. Wir achten bei unseren Spielmaterialien sehr auf Vielfalt und mittlerweile gibt es hier auch eine qualitativ hochwertige und abwechslungsreiche Auswahl an Materialien, mit denen man über kulturelle Vielfalt ins Gespräch kommen kann.

Vielleicht sind Ihnen ja auch die Begrüßungswände und Flaggen im Eingangsbereich aufgefallen. Wir wollen den Kindern und Eltern ein Willkommensgefühl in unserer Kita vermitteln. Und es ist wirklich so, dass dies viel Beachtung findet. Die Kinder und Eltern kommen in die Einrichtung und bleiben vor der Tafel mit der Begrüßung stehen und suchen nach ihrer Flagge. Und wenn diese nicht dabei ist, bitte ich die Familien, sie gemeinsam mit ihrem Kind herzustellen und hänge sie auf. Im Ergebnis sind sie ganz stolz. Außerdem haben wir in jeder Gruppe Familienwände, die ganz viel Gesprächsanlässe bieten. Dadurch entwickeln sich auch ganz viele Themen für den Alltag.

Zusammengefasst bin ich davon überzeugt, dass die kindzentrierte Arbeit bei uns in der Einrichtung die entscheidende Voraussetzung ist, um kultureller Vielfalt angemessen zu begegnen. Also darauf zu schauen, was das Kind in dem Moment benö-

»Wir wollen den Kindern und Eltern ein Willkommensgefühl in unserer Kita vermitteln«

tigt, an Begleitung, an Hilfe und manchmal auch an Förderung. Dadurch kann man den Kindern am besten gerecht werden.

Auch wenn Sie gerade beschrieben haben, dass Sie hier in der Einrichtung ein Verständnis von kultureller Vielfalt vertreten, welches sich nicht auf Länderunterschiede begrenzt, würden wir vor dem Hintergrund der aktuellen Situation gerne noch einmal auf unterschiedliche Migrationshintergründe und vor allem spezieller auf die Erfahrungen mit geflüchteten Familien zu sprechen kommen. Wie gestaltet sich dies in ihrer Einrichtung?

Andrea Butzek: Insgesamt haben 38 Prozent unserer Familien im Kindergartenbereich einen Migrationshintergrund. In der Krippe betreuen wir nur ganz vereinzelt Kinder mit Migrationshintergrund, weil die Familien ihre Kinder oft erst bringen, wenn sie drei Jahre alt sind. Speziell für die Gruppe der Geflüchteten ist es so, dass sie erst einen Anspruch auf einen Platz haben, wenn sie einer Gemeinde zugeordnet sind. Dies wird damit begründet, dass der Aufnahmestatus dann geklärt ist. Zahlenmäßig sind circa 20 Prozent der Familien in unserer Kita mit Migrationshintergrund geflüchtet, also in etwa 20 Kinder. Dies sind aber nicht unbedingt aktuell geflüchtete. Zum Teil liegt die Flucht aus dem eigenen Land bei den Familien auch schon länger zurück, so dass die Kinder auch schon hier geboren sind.

Die Situation mit den geflüchteten Familien hat sich in der letzten Zeit ja deutlich verändert. Wie sind Sie über die speziellen Bedingungen hier bei Ihnen in der Stadt informiert worden?

Andrea Butzek: Wir wurden durch die Presse darüber informiert, dass mehr Familien kommen werden. Darüber hinaus kamen auch vom Landratsamt Informationen. Dies auch vor dem Hintergrund, dass man sich Sorgen gemacht hat, ob alle Kinder untergebracht werden können und wie man mit den Veränderungen umgehen kann.

Inwiefern haben Sie die Situation denn als Veränderung wahrgenommen?

Andrea Butzek: Für uns hat sich dadurch nichts verändert und es war auch keine besondere Vorbereitung notwendig. Wir haben hier in der Kita derzeit auch gar nicht die Kapazitäten, um eine weit größere Anzahl von Kindern mit Fluchterfahrungen aufzunehmen.

Mit Blick auf geflüchtete Familien kann ja eine besondere Herausforderung in der jeweiligen Fluchtgeschichte und deren Bewältigung liegen. So können Kinder und Eltern schwerwiegende negative und beängstigende Erfahrungen gemacht haben und dadurch traumatisiert sein. Inwiefern haben Sie hiermit Erfahrung?

Andrea Butzek: Ich muss sagen, dass wir über die Geschichten der Familien oft leider erstmal so gut wie nichts erfahren. Ich vermute, dass ein Grund dafür die Sprachbarriere sein kann. Die Geflüchteten kommen oftmals ohne ein Wort Deutsch zu sprechen und haben vermutlich häufig nicht das Bedürfnis, ihre Geschichte über einen Dolmetscher zu erzählen. Diese Verschlossenheit von den Eltern respektiere ich. Allerdings benötige ich einige wichtige Informationen, wie zum Beispiel das

Herkunftsland und die gesprochene Sprache, um adäquat auf die Kinder und Familien eingehen zu können. Danach frage ich in einem ersten Gespräch, aber darüber hinaus ist es zu Beginn meist schwierig, mehr über den Hintergrund der Familien zu erfahren. Das ändert sich, wenn die Familien länger bei uns in der Kita sind oder es sich bei dem Kind um das zweite oder dritte handelt, welches die Einrichtung besucht. Dann besteht meist schon ein Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und uns pädagogischen Fachkräften und die Eltern beginnen sich zu öffnen. Das braucht Zeit. Manchmal erfahren wir, dass Eltern krank oder in psychologischer Behandlung sind. Wenn ich einen Unterstützungsbedarf wahrnehme, der sehr unterschiedlich sein kann, lasse ich den Eltern aber auch entsprechende Adressen und Informationen zukommen. So weiß ich, welche empfehlenswerten Kinderpsychologen und Kinderpsychologinnen es hier gibt oder wo Eltern Hilfe für Antragsstellungen oder andere Behördenbelange bekommen. Früher habe ich mit den Familien noch die Anträge für das Jugendamt selbst ausgefüllt, mit denen sie den Platz kostenfrei bekommen können. Das schaffe ich aber zeitlich nicht mehr. Ich habe die Anträge allerdings hier und erspare den Eltern damit das Suchen danach. Also ich finde es ganz wichtig, mir und dem Team bewusst zu machen, dass wir nicht alles leisten können, aber sehr darum bemüht sein sollten, entsprechende Informationen für die Familien bereits zu halten. Und diesem Anspruch werden wir auch sehr gut gerecht. Das bringt halt die Erfahrung mit sich.

In der Regel erleben wir die Eltern als sehr dankbar, insbesondere darüber, dass sie einen Platz für ihr Kind haben und ihr Kind Deutsch lernen kann. Das ist ein großer Wunsch vieler Eltern, in deren Familien in einer anderen Sprache gesprochen wird. Allgemein sind Eltern mit Fluchterfahrungen sehr an den Bildungs- und Lernprozessen ihrer Kinder interessiert, wobei diese oft für sie nicht schnell genug verlaufen. Auffallend bei Eltern mit Migrationshintergrund ist auch, dass sie besonderen Wert darauf legen, dass ihre Kinder gerecht behandelt werden. Da gibt es zuweilen auch Konflikte zwischen ihnen und uns (sowie natürlich auch mit Eltern ohne Migrationshintergrund). So haben wir zum Beispiel schon des Öfteren beobachtet, wie Eltern ihre Kinder morgens auf den Spielplatz bringen und dann gerne auch ein Dreirad für ihr Kind haben möchten, auch wenn es besetzt ist. Da ist es dann manchmal schwierig, weil man aufgrund der unterschiedlichen Sprachen ja nicht richtig diskutieren kann. Mit Verständnis für ihr Anliegen erklären wir ihnen dann, dass ihr Kind ein Dreirad bekommen wird, sobald eines frei ist.

Die Kinder erleben wir oftmals gar nicht anders als andere Kinder, die das erste Mal in die Kita kommen. Es ist ganz individuell, wie lange ein Kind benötigt, um zu uns Vertrauen aufzubauen. Ähnlich verhält es sich mit der Sprache. Einige Kinder sprechen nach ein paar Tagen die ersten Worte Deutsch und manche sprechen monatelang nicht. Und auch bei den Verhaltensweisen der Kinder nehmen wir keine Unterschiede zwischen geflüchteten und nicht geflüchteten Kindern wahr.

Aus den Medien hört man ja leider auch, dass nicht alle hier in Deutschland lebenden Menschen geflüchteten Familien offen und positiv gegenüberstehen. Das ist allgemein ein großes Problem und könnte ggf. auch in Bildungseinrichtungen

»Wir wollen den Kindern und Eltern ein Willkommensgefühl in unserer Kita vermitteln«

aufzutreten. Wie erleben Sie denn die Haltung von anderen Eltern gegenüber Familien mit Fluchterfahrung?

Andrea Butzek: Eine kritische Haltung gegenüber geflüchteten Familien ist mir in unserer Einrichtung noch nicht begegnet. Ich denke, das hängt auch damit zusammen, dass die Eltern wissen, dass sie mit mir solche Diskussionen nicht führen brauchen, weil die Offenheit gegenüber allen Menschen und das Konzept der Einrichtung und die Haltung der pädagogischen Fachkräfte sehr eindeutig ist. Was wir zuweilen erlebt haben, sind Eltern mit Migrationshintergrund, die nicht wollen, dass ihr Kind mit einem Kind einer anderen Religion spielt. So trat neulich ein Vater aus dem Irak mit der Bitte an mich heran, dass seine Tochter nicht mit dem Mädchen aus Afghanistan spielen bzw. neben ihr schlafen soll. Und das kann ich nicht akzeptieren. Hier war eine längere Diskussion mit einem Dolmetscher notwendig, in der ich ihm dann auch die Frage gestellt habe, wie er es empfinden würde, wenn die deutschen Eltern sagen würden, dass sie kein Kind aus dem Irak in ihrer Gruppe haben möchten. Ich habe ihm wertschätzend erklärt, dass wir hier ein Kindergarten sind, in dem nicht die Konflikte der Eltern ausgetragen werden. Bei uns sind alle gleich willkommen und wenn er das nicht akzeptieren kann, sei das hier für ihn der falsche Kindergarten. Wir sind dann auch gut auseinander gegangen, auch wenn es Zeit gebraucht hat, bis der Vater sich auf die Regelung gut einlassen konnte.

Neben den Herausforderungen, die sich aus dem Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Kulturen ergeben, klang bei Ihnen bereits des Öfteren an, dass Sie die ausgeprägte Vielfalt als sehr bereichernd für alle wahrnehmen. Wie würden Sie das beschreiben?

Andrea Butzek: Die ergibt sich aus der Individualität aller Kinder und Eltern. Speziell auf Menschen mit Migrationshintergrund geschaut, sind es beispielsweise ihre Kleidung, ihre Sprache, ihr Essen, ihre Vorstellung von Erziehung und Vieles mehr. Mit Blick auf die Kinder bietet uns das ein unheimliches Spektrum an Bildungsangeboten. Es ist ein anderes als in einer Kita, in der »nur« deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund betreut werden. Und für mich und für meine Kolleginnen ist einfach der Umgang mit Menschen, die so verschieden sind, extrem bereichernd. Es ist spannend, sich immer wieder neu auf die Erwartungen und Wünsche einzustellen. Die Kinder und Familien bereichern uns und unsere Arbeit, weil sie alle besonders sind und da kann ich keinen Unterschied feststellen zwischen geflüchteten Familien, Familien mit Migrationshintergrund oder deutschen Familien. Wir haben nicht *die* Eltern.

Was ich bei geflüchteten Familien vielmehr als bei anderen Familien wahrnehme, ist ihre Dankbarkeit. Sie bedanken sich oft, beispielsweise für alles, was man ihnen erklärt, wenn sie erleben, dass wir uns Gedanken über die Bildung und Entwicklung der Kinder machen. Einen Dank erlebt man sonst heute eher selten im Beruf der Erzieher/innen, aber es tut auch einfach mal gut. Ich erlebe Eltern meistens sehr respektvoll und wertschätzend.

In Ihren Ausführungen wurde ja deutlich, dass eine Berücksichtigung von kultureller Vielfalt Ihre gesamte Arbeit strukturiert und Sie und Ihr Team schon un-

wahrscheinlich viel erreicht haben. Gibt es dennoch Punkte, an denen Sie noch einen Bedarf an Veränderungen oder Weiterentwicklung sehen?

Andrea Butzek: Wie bereits gesagt, ist die größte Herausforderung für uns die Übermittlung von Informationen an die Eltern. Da sind uns die Eltern bei der Übersetzung zwar bereits behilflich, dennoch wollen wir hier in Zukunft intensiver daran arbeiten. Ein Problem dabei ist, dass Eltern zwar gerne übersetzen, in einigen Fällen aber nicht schreiben können. Und hier arbeiten wir an Lösungen, da uns Übersetzungsschwierigkeiten in vielen Situationen im Alltag begegnen. Dazu kommt, dass wir im Team wenig sprachliche Vielfalt vorweisen können. Eine Hoffnung sind für mich die gegenwärtigen Entwicklungen. So hatten wir teilweise bereits Praktikanten und Praktikantinnen, die eine andere Sprache gesprochen haben, und arbeiten auch gut mit der Fachschule und der Hochschule zusammen, von deren Absolventen und Absolventinnen dann hoffentlich mehrsprachige Erzieher/innen oder Kindheitspädagogen und -pädagoginnen zu uns in die Einrichtung kommen möchten. Sie hätten dann bei einer Bewerbung auch Vorrang.

In Ihren Ausführungen haben Sie ja bereits den Bereich Sprache thematisiert. Aus verschiedenen Fortbildungen wissen wir, dass die Zusammenarbeit mit Eltern, die noch nicht so gut bzw. noch kein Deutsch sprechen können, immer wieder als schwierig erlebt wird. Wie sind da ihre Erfahrungen?

Andrea Butzek: Eines unserer großen Anliegen ist die Partizipation von Eltern. Aus diesem Grund legen wir auch die Veranstaltungen mit den Eltern nicht im Team fest. Vielmehr machen wir vorher immer eine Abfrage, fragen die Eltern worauf sie Lust haben und was wir organisieren sollen. Hier formulieren wir immer in ganz einfacher Sprache und hoffen, dass das dann einfach übersetzt werden kann. Aber ich kann Ihnen sagen, dass das ein großer Aufwand ist. Ich finde es aber einfach unglaublich wichtig. Ich bin nur zufrieden, wenn wir irgendwann alle Sprachen abdecken können und mit Blick auf unsere Einrichtung rede ich hier von ca. 12 Sprachen. Es geht halt immer nur Schritt für Schritt. In Elterngesprächen gestaltet sich das so, dass ich bei Aufnahmegesprächen großen Wert darauf lege, dass die Eltern eine/n Übersetzer/in mitbringen und das funktioniert eigentlich auch ganz gut. Auch zu Elternveranstaltungen werden Eltern, die die deutsche Sprache noch nicht so gut oder noch gar nicht sprechen, von einem Übersetzer oder einer Übersetzerin begleitet. Allerdings kommen manche Eltern da dann auch nicht, weil sie keine/n Übersetzer/in haben. Aber auch hier habe ich die Hoffnung, dass sich das zeitnah ändern könnte. So gibt es mittlerweile über das Deutsche Rote Kreuz hier in Stendal drei Familienlotsen, die jeweils drei Sprachen sprechen. Wenn ich die nächste große Elternveranstaltung veranstalte, würde ich diese auch als Unterstützung hinzuziehen. Darüber hinaus sehe ich im Stadteilmanagement eine Hilfe. An dieses habe ich mich ebenfalls mit der Bitte um Unterstützung bei Übersetzungen gewendet.

Im Alltag erklären wir uns auch oft mit Händen und Füßen. Ansonsten ist uns eine Transparenz unserer Arbeit für alle sehr wichtig. Mithilfe von Fotos und Dokumentationen wissen die Eltern immer, was in unserer Einrichtung passiert, wenn sie nicht dabei sind. Des Weiteren gibt es in einigen Gruppen Videodokumentationen,

»Wir wollen den Kindern und Eltern ein Willkommensgefühl in unserer Kita vermitteln«

die wir dann zum Beispiel auf Eltern-Kind-Nachmittagen zeigen. Die Eltern haben so die Möglichkeit, den Alltag der Kita sehen und erleben zu können.

Ähnlich verhält es sich auch mit der Gestaltung unseres Speiseplans. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Religionen, die wir in der Kita haben, liegen hier ganz verschiedene Vorstellungen über den Verzehr von Lebensmitteln vor, denen wir auch entsprechend nachkommen möchten. Schließlich wird daraus eine Vertrauensbasis geschaffen, die dann wiederum die Zusammenarbeit mit den Eltern erleichtert. Hierzu haben wir die Speisen über Monate abfotografiert und nun haben die Kinder anhand der Fotos die Möglichkeit, im Voraus zu entscheiden, was sie essen möchten. Darüber hinaus ist es für die Eltern nachvollziehbar, was ihre Kinder essen und dass dies mit ihrer Religion vereinbar ist. Zusammengefasst bieten uns die vielen Visualisierungen die Möglichkeit, die zuweilen nicht stattfindende verbale Kommunikation zum Teil zu kompensieren. Hier gibt es aber auch noch Handlungsbedarf.

Eine weitere Ebene der Partizipation sind Feste oder Feiern bei uns in der Kita. Hierbei ist es uns sehr wichtig, dass wir die Eltern durch aktives Mitmachen beteiligen, da wir die Erfahrung gemacht haben, dass die Sprachbarriere oft zu fehlender Beteiligung bei den Eltern führt.

Resümierend kann ich sagen, dass ich in Bezug auf sprachliche Barrieren zuweilen auch an meine Grenzen komme. Insbesondere wenn es Erziehungsprobleme gibt, die ich nicht mit den Eltern kommunizieren kann. Denken Sie an Kinder mit Besonderheiten im Verhalten. Hier ist die Kommunikation mit Eltern, die die deutsche Sprache beherrschen, schon oft schwierig und dann stellen Sie sich vor, wie es ist, wenn die Eltern die deutsche Sprache noch nicht verstehen.

Die sprachlichen Barrieren stellen allerdings nicht nur eine Herausforderung bei der Zusammenarbeit mit den Eltern dar. Auch während den Interaktionen mit den Kindern können fehlende Sprachkenntnisse ein Problem sein. Stellen Sie sich vor, Sie sind in Tokio am Flughafen und alle um Sie herum sprechen nur japanisch. So stelle ich mir das vor, wenn ein Kind, welches noch kein Deutsch spricht, in eine Gruppe von 20 Kindern kommt, die alle auf eine Art kommunizieren, die dem Kind fremd ist. Da ist es sehr gut, wenn bereits Kinder in der Gruppe sind, die ebenfalls die Sprache des neuen Kindes sprechen und dann zum Beispiel »*mittrösten*« können. Auch ist es hilfreich, wenn man als Erzieher/in ein paar Worte in der Sprache des Kindes sprechen kann, wie beispielsweise »*Mama kommt gleich wieder*«. Wichtig ist hier ebenfalls eine ausgeprägte Beobachtungskompetenz, um wahrzunehmen, was das Kind gerade benötigt. So kann bei dem einen Kind körperliche Zuwendung helfen und ein anderes Kind möchte vielleicht gerade eher unbeobachtet sein und die neue Umgebung mit etwas Abstand beobachten.

Neben den unterschiedlichen Sprachen als Herausforderung ist in Ihren Ausführungen angeklungen, dass zum Teil unterschiedliche Erziehungs- und Sozialisationsziele bei den Eltern vorliegen. Wir könnten uns vorstellen, dass es da auch zu Unstimmigkeiten zwischen dem, was Sie in Ihrer Einrichtung anbieten, und dem, was Eltern von Ihnen erwarten, kommen kann. Wie sind Ihre Erfahrungen bezüglich dieser Situation?

Andrea Butzek: Zunächst mal muss ich sagen, dass wir das eher selten beobachten und dann ist das ein Phänomen, welches alle Eltern betrifft und nicht auf Migrations- oder Fluchterfahrungen zurückgeführt werden kann. Ein aktuelles Beispiel liefert die Umstellung unseres Konzeptes, nachdem die Kinder nun vielmehr Zeit zum Spielen haben. Da fragen die Eltern dann natürlich nach, ob ihr Kind denn noch genug lernen würde. Oder dann gibt es auch Eltern, die die Aufgabe der Kita in der Vorbereitung des Kindes auf die Einschulungsuntersuchung sehen, was völlig konträr zu unserem Verständnis von Kita-Arbeit liegt. Aber das ist ein grundsätzliches Thema und beschäftigt alle Eltern und darüber muss man mit ihnen reden. Für mich hat es sich bewährt, damit bereits beim ersten Treffen anzufangen. In diesem Rahmen führe ich sie über die Etagen, auf denen jeder Gruppenraum anders aussieht. Und an den Räumen kann ich ihnen sehr gut erklären, welche Bildungsbereiche dort fokussiert werden und wie wir die anderen Bereiche mit einbinden. Dadurch bringe ich den Eltern unsere Grundphilosophie schon sehr nahe. Des Weiteren trägt unsere Dokumentation und Portfolioarbeit zu einem besseren Verständnis für unser Konzept sowie für die Bildungs- und Lernprozesse des eigenen Kindes bei den Eltern bei. Zusätzlich versuchen wir den Eltern auch ihre Aufgabe als Familie in Bezug auf die Bildung und Entwicklung des Kindes nahezubringen. Wenn beispielsweise Eltern der Meinung sind, ihr Kind müsste unbedingt eine Schleife binden können, schlage ich ihnen vor, dies jedes Wochenende zu üben. Für mich hängt Elternarbeit viel von der Art und Weise ab, wie ich mit Eltern kommuniziere und hier ist für mich eine offene und wertschätzende Haltung die entscheidende Voraussetzung. Jeder will das Beste für sein Kind und unsere Aufgabe ist, den Eltern transparent darzulegen, dass dies ebenfalls Ziel unserer Arbeit ist, auch wenn wir nicht jeder Erwartung gerecht werden können.

Als eine weitere Herausforderung würden wir gerne noch auf das Thema Aufenthaltsstatus zu sprechen kommen. Dieser ist ja zum Teil für die Familien noch ungeklärt bzw. unsicher und kann zu entsprechenden Ängsten oder auch im Team zu Ungewissheiten führen, wenn beispielsweise Kinder von einem Tag auf den nächsten nicht mehr in die Einrichtung kommen, ohne dass es hierzu Informationen gibt.

Andrea Butzek: Das ist schlimm und verläuft nicht ohne Emotionen der Erzieherinnen in der Einrichtung. Zum einen gilt es hier, die Ängste und Sorgen der Familien wahrzunehmen und zu begleiten, zum Teil von Familien und Kindern, die schon lange unsere Einrichtung besuchen und immer wieder eine Verlängerung von nur drei Jahren erhalten. Diese Sorgen der Eltern zu erleben, das kann emotional schon sehr belastend sein. Auf der anderen Seite ist es auch sehr schwierig, wenn Kinder von heute auf morgen nicht mehr in die Kita kommen und wir nicht darüber informiert werden. Bislang war es so, dass Familien, wenn sie zurückgeführt werden sollten, nicht mehr die Wohnung verlassen durften und entsprechend auch nicht mehr in die Kita kamen. Teilweise kamen sie dann wieder, wenn ihr Aufenthaltsstatus geklärt war, aber in der Zwischenzeit wusste keiner von uns, wo sie sind. Heute gestaltet sich das ein wenig anders. Die Familien bekommen keine Information über

»Wir wollen den Kindern und Eltern ein Willkommensgefühl in unserer Kita vermitteln«

eine bevorstehende Abschiebung. Vielmehr steht die Polizei jetzt bei ihnen unangemeldet vor der Wohnung und sie werden unmittelbar mitgenommen. In diesen offiziellen Fällen informiert uns das Amt. Leider sind die Familien aber auch oft einfach weg und man hört nie wieder etwas von ihnen. Mal abgesehen von der Dramatik, die damit für die Familien einhergeht, bedeutet das auch zusätzliche Arbeit für uns, denn sobald ein Kind, welches wir eingewöhnt haben, nicht mehr in die Einrichtung kommt, nehmen wir ein neues Kind auf, welches auch wieder eingewöhnt werden muss. Ich vermute, dass das jetzt gehäuft auftreten wird. Da kommen ganz große emotionale Belastungen auf alle Beteiligten zu. Die Eltern stehen dann vor uns, weinen und wollen alle Sachen abholen und man weiß in diesem Moment gar nicht, was man sagen soll.

In Ihre Ausführungen wurde ein intensives Eingehen auf die Erfahrungen, Interessen, Bedürfnisse, Themen und Ängste der Familien und damit auch eine inklusive pädagogische Praxis deutlich. Es wurde von Ihnen aber auch erwähnt, dass es für Sie noch viel zu tun gibt und Sie noch einige Ziel und Veränderungen erreichen möchten. Was wünschen Sie sich für die Zukunft, um Ihre pädagogische Handlungspraxis noch besser für die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder und Familien, insbesondere auch mit Blick auf Familien mit Fluchterfahrungen, gestalten zu können?

Andrea Butzek: Das Wichtigste für mich ist ein besseres zahlenmäßiges Erzieher/innen-Kind-Verhältnis und damit mehr Personal in den Kitas. Das ist allgemein von Bedeutung, bekommt durch die unterschiedlichen Migrations- und Fluchterfahrungen aber nochmals einen anderen Stellenwert. Ich kann nicht verstehen, dass es hier keinen anderen Erzieher/innen-Kind-Schlüssel gibt. Wie ausgeführt, erfordert die Gestaltung der Interaktionen mit Kindern und Eltern, die die deutsche Sprache noch nicht beherrschen, sowie unterschiedliche zum Teil unbekannte einschneidende und traumatisierende Erfahrungen erlebt haben, mehr Zeit. Des Weiteren bedarf es für mich qualifizierter Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zum Umgang mit Menschen mit Fluchterfahrungen, insbesondere zu den Themen Traumatisierung, Inklusion, Kinderschutz und Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten. Gute Erfahrungen habe ich hier mit Coaching-Maßnahmen gemacht. Es bringt uns sehr viel, wenn uns jemand von außen bei unserer Arbeit begleitet und das Beobachtete mit uns reflektiert. Das ermöglicht uns neue oder veränderte Sichtweisen und somit eine kontinuierliche Weiterentwicklung unserer pädagogischen Handlungspraxis.

Ihre Willkommenskultur und Ihre Empathie für geflüchtete Familien und Kindern beeindruckt uns sehr. Was würden Sie denn anderen Kitas mit auf den Weg geben, für die die Situation mit Menschen mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrungen eher neu ist?

Andrea Butzek: Das Wichtigste ist eine offene und vorurteilsbewusste Haltung gegenüber der Thematik. Letztendlich nimmt Interkulturalität in den Einrichtungen zu, weswegen sich alle Erzieher/innen damit auseinandersetzen und ihr Wissen darüber erweitern sollten. Es reicht nicht aus, wenn sich nur wenige Kitas der Flucht-

und Migrationsthematik annehmen und versuchen, dieser adäquat zu begegnen. Eine konstruktive Lösung, mit der man möglichst vielen Bedürfnissen aller Beteiligten in einem Ort oder einer Stadt gerecht werden kann, erfordert einen Einbezug aller Kitas. Was zudem vorhanden sein sollte, ist der Anspruch an sich selbst, sich kontinuierlich weiterentwickeln und -bilden zu wollen.

In Bezug auf die unmittelbare Zusammenarbeit mit den Familien sollte fortwährend Unterstützungsbedarf erfragt, aber nicht aufgedrängt werden. Wichtig ist, den Eltern zuzuhören und zu versuchen, ihre Anliegen, Vorstellungen, Werte und Normen zu verstehen und ihnen mit angemessenem Respekt zu begegnen.

Des Weiteren empfehle ich anderen Kitas sich bei Bedarf Unterstützung zu suchen. Zu denken ist hier zum Beispiel an Dienste und Beratungsstellen, die Übersetzungen bzw. Dolmetscher/innen anbieten. Und auch das Asylbewerberheim bietet hier eine gute Instanz, wenn Hilfe benötigt wird. Netzwerke im Allgemeinen stellen eine gute Unterstützung dar. Wir können als Kita nicht alles leisten, aber wichtig ist es, zu wissen, wo man sich Hilfe holen kann und welche Ansprechpartnerin bzw. welchen Ansprechpartner man Familien bei Fragen und Problemen vermitteln kann.

Als letztes möchte ich Erzieher/innen mit auf den Weg geben, dass man nicht alles von heute auf morgen schafft und auch nicht immer allen Erwartungen der Eltern entsprechen kann. Hier bedarf es Geduld, Wertschätzung und eine vorteilsbewusste Einstellung, mit der allen Eltern und Kindern offen und respektvoll begegnet wird – ja, das Wichtigste ist einfach die Haltung. Und die muss über Jahre erarbeitet werden. Auch bei uns im Team musste sich die Empathie für andere Kulturen erst entwickeln. Hierzu bedarf es vieler Fortbildungen und eines Vorlebens der Leitung und aller anderen Fachkräfte sowie viel Zeit und eines produktiven Umgangs mit im Prozess auftauchenden Problemen.

Wir danken Ihnen für das Gespräch.

Mit Andrea Butzek sprachen die Herausgeberin und der Herausgeber.

Zu den Autorinnen und Autoren

Nancy Altus, leitet eine Kindertagesstätte mit 126 Kindern im Alter von einem Jahr bis zum Schuleintrittsalter in einem Ort nördlich von Magdeburg. Zu Ihrem Team zählen 14 pädagogische und 3 haustechnische Mitarbeiter/innen. Die Einrichtung wurde 2009 eröffnet und befindet sich in evangelischer freier Trägerschaft. Zu den Schwerpunkten der Arbeit gehören u.a. religionspädagogische, naturnahe und bewegungsfördernde Angebote.

Silke Bauer, ist seit 2011 Leiterin der Kita »Weltkinderhaus« in Magdeburg. Diese Einrichtung in Trägerschaft der Volkssolidarität, Kinder-, Jugend- und Familienwerk gGmbH Sachsen-Anhalt bietet Platz für 102 Kinder im Alter von 18 Monaten bis zum Schuleintritt, die altersübergreifend und offen auf zwei Etagen miteinander leben. Neben den Schwerpunkten der Gestaltung eines interkulturellen Lebens und Lernens und der alltagsbasierten Sprachförderung, legt die Kita besonderen Wert auf die Beteiligung der Kinder an allen sie betreffenden Entscheidungen durch Kinderversammlungen und einem Kinderrat.

Kontakt: weltkinderhaus-magdeburg@volkssolidaritaet.de

Lucie Becker, ist Erzieherin einer Kindertagesstätte im ländlichen Sachsen-Anhalt, die von ca. 190 Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren besucht wird. In der Kita arbeiten 27 Pädagogen und Pädagoginnen. Die grundlegenden Ziele der pädagogischen Arbeit sind die Förderung von Schlüssel- bzw. Lebenskompetenzen. Es wird dabei auch besonderer Wert auf gesunde Ernährung und Bewegung gelegt.

Kontakt: lucie-becker@gmx.de

Jörn Borke, Dr. rer. nat., Dipl.-Psychologe, ist Professor für Entwicklungspsychologie der Kindheit an der Hochschule Magdeburg-Stendal, Vorstandsmitglied im Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie des Sprecherrates beim Forschungsnetz Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB). Er hat langjährige Forschungs-, Lehr- und Weiterbildungstätigkeit unter anderem in den Bereichen kulturvergleichende Säuglings- und Kleinkindforschung, Eltern-Kind Interaktionen sowie kultursensitive Frühpädagogik und Beratung.

Kontakt: Joern.Borke@hs-magdeburg.de

Andrea Butzek, ist Leiterin der Integrativen Tageseinrichtung Bubila (Bunte Bildungs- Landschaft) in Stendal. Als Schwerpunkt-Kita für Sprache und Integration begleitet das Fachpersonal Kinder in ihren ersten sechs Lebensjahren bei ihrer Entwicklung. Etagenoffene Arbeit mit festen Gruppenzeiten, sowie die Beteiligung der Kinder im Dialog gehören zu den wesentlichen Prinzipien des Hauses.

Eike Fiedler, arbeitet seit 9 Jahren mit Kindern im Grundschulalter, im Rahmen integrativer Hortarbeit, bei dem Träger Kinderförderwerk Magdeburg e.V. Im Jahr 2014 nahm er die Herausforderung an, im Gründungs- und Entstehungsprozess einer neuen Freizeiteinrichtung des Trägers, außerhalb der Landeshauptstadt Sach-

sen-Anhalts, mitzuwirken. Dies meint die Umgestaltung einer alten Villa, zu einem bewusst kleinen Kinder-Ferien-Hotel mit besonderem Charme. Seit 2015 ist Herr Fiedler Leiter der Einrichtung und widmet sich vorrangig der Planung und Durchführung von erholfördernden sowie bildungsanregenden Gruppenfahrten für Kinder im Alter von 3 bis 13 Jahren.

Kontakt: kindervilla@kinderfoerderwerk.de

Carmen Hoffmann, war zum Zeitpunkt der Erhebung stellv. Leiterin in einem Kinder-Eltern-Zentrum in Sachsen-Anhalt, das von ca. 100 Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren besucht wird. In der Kita arbeiten 15 Pädagogen und Pädagoginnen. Schwerpunkte der Arbeit in der Kita sind die Förderung und der Erhalt von Erziehungspartnerschaften, offene Arbeit, Bewegung und interkulturelle Grunderfahrungen.

Ines Kahrstedt, ist Leiterin eines Hortes in einer Kleinstadt in Sachsen-Anhalt und bildet, erzieht und betreut gemeinsam mit 4 weiteren pädagogischen Fachkräften ca. 120 Kindern im Alter von 6-14 Jahren aus den unterschiedlichsten sozialen, kulturellen und ökonomischen Schichten. Ziele sind dabei, den Kindern einen Ausgleich zur Schule zu bieten aber auch die Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit und der Ausgleich von Benachteiligungen.

Susanne Kricheldorf, ist stellvertretende Leiterin einer Kindertagesstätte im Landkreis Börde (Sachsen-Anhalt), die von ca. 71 Kinder im Alter zwischen 0 bis 6 Jahren besucht wird. In der Kita arbeiten 13 Pädagogen und Pädagoginnen. Zur Einrichtung gehört seit 10 Jahren ein integrierter Waldkindergarten mit zwei Gruppen. Neben dem waldpädagogischen Konzept werden in der Kita auch die Grundgedanken der Gesundheitserziehung nach Kneipp umgesetzt.

Kontakt: susanne.kricheldorf@gmail.com

Laura Lichtenfeld, arbeitet als pädagogische Leiterin im integrativen Hortverbund-Standort »Am Dom« des Kinderförderwerk Magdeburg e.V. Die zentral in Magdeburg gelegene Einrichtung, wird von ca. 150 Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren besucht. In dem Hort arbeiten 10 Pädagogen und Pädagoginnen in verschiedenen Lernwerkstätten mit dem Schwerpunkt der Integration.

Kontakt: hort-dom@kinderfoerderwerk.de

Yvonne Orth, ist seit 2014 Leiterin der Kita »BundStifte« in Hannover. Die Betriebskindertagesstätte ist in Trägerschaft der Johanniter-Unfall-Hilfe e.V. Die Kita besuchen 32 Kinder im Alter von 1 bis 6 Jahren. In der Kita arbeiten 9 Pädagoginnen.

Kontakt: yvonne.orth@johanniter.de

Simone Runge, ist Leiterin einer Kindertagesstätte im ländlichen Sachsen-Anhalt, die von ca. 25 Kindern im Alter von 0 bis 10 Jahren besucht wird. In der Kita arbeiten 4 Pädagogen und Pädagoginnen. Schwerpunkte der Arbeit in der Kita sind der lebensweltorientierte Ansatz und die Kita als Teil der Gemeinde.

Kontakt: simone_runge@web.de

Kati Scherer, ist seit 2005 Leiterin in der Integrativen Kindertagesstätte »Schatzkästchen« in Kalbe/Milde. Die Kita wird besucht von 25 behinderten und nichtbehinderten Kindern im Alter von 1 bis 7 Jahren, die von 7 pädagogischen Fachkräften betreut und gefördert werden.

Kontakt: katischerer@t-online.de

Carla Schmezko, ist seit 35 Jahren Erzieherin in verschiedenen Kindertagesstätten der Stadt Köthen. Zurzeit arbeitet sie in einer Kita, die von etwa 140 Kindern im Alter von 0-6 Jahren besucht wird. Schwerpunkte der Arbeit in der Kita sind Sprache und Integration.

Kontakt: fcschmezko@gmx.de

Nadine Schnabel, ist Erzieherin in einer städtischen Kindertagesstätte in Wolfenbüttel. In der Einrichtung werden 130 Kinder im Alter von 1-10 Jahren betreut. Es sind 20 Fachkräfte in der Kindertagesstätte tätig.

Nancy Schneider, ist Erzieherin in einer Kindertagesstätte in Sachsen-Anhalt, welche von ca. 203 Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren besucht wird. In der Kita arbeiten 27 Pädagogen und Pädagoginnen.

Kontakt: nancyschneider@gmx.de

Anja Schwentesius, Dipl.-Pädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) der Hochschule Magdeburg-Stendal und arbeitet(e) dort in Projekten zur frühen mathematische und naturwissenschaftlichen Bildung, zur Kooperation von Kita und Grundschule und zur kultursensitiven Frühpädagogik. Darüber hinaus promovierte sie an der Universität Halle-Wittenberg zum Thema Bildungsreform und Professionalisierungsprozesse in Sachsen-Anhalt.

Kontakt: anja.schwentesius@hs-magdeburg.de

Veit-Yvon Severin, ist als staatl. anerk. Erzieher im Krippen- wie auch im Elementarbereich in verschiedenen Einrichtungen in Brandenburg als auch in Hamburg beschäftigt gewesen und arbeitet derzeit in einer Einrichtung in Schleswig-Holstein. Als Sprachexperte für alltagsintegrierte Sprachförderung vom Bundesprojekt »Frühe Chancen« begleitete er zwei Einrichtungen. Er ist Facherzieher für Integration und zertifizierter Elternberater/Elternbegleiter bezogen auf die Bildungsverläufe von Kindern.

Kontakt: veit-yvon.severin@web.de

