

Zühlke, Lydia

## **Zum Umgang mit kultureller Vielfalt in frühpädagogischen Einrichtungen Deutschlands. Eine Bestandsaufnahme**

2012, 86 S.

urn:nbn:de:0111-opus-72133



### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Abschlussarbeit zur Erlangung der Magistra Artium**  
im Fachbereich Philosophie und Geschichtswissenschaften  
der Goethe-Universität Frankfurt am Main  
Institut für Ethnologie

---

Thema

**Zum Umgang mit kultureller Vielfalt in  
frühpädagogischen Einrichtungen Deutschlands**  
**Eine Bestandsaufnahme**

1. Gutachterin: Prof. Dr. Iris Gareis
2. Gutachter: Prof Dr. Hans Peter Hahn

---

Vorgelegt von:  
**Lydia Zühlke**  
Aus Frankfurt/Main  
Einreichungsdatum: 03.07.2012

# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	2
1 Einleitung.....	3
2 Interkulturelle Bildung: Einführung in die Thematik.....	7
2.1 Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik unter dem Aspekt deutscher Migrationsgeschichte .....	14
2.2 Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Bezug auf die Wahrnehmung von Unterschieden .....	21
2.3 Strategien im Umgang mit Unterschieden.....	26
2.4. Schlussfolgerung.....	30
3 Die deutsche Frühpädagogik im Wandel .....	34
4 Mehrsprachigkeit im Kindergarten: Umgang und Herausforderung .....	37
5 Bildungsprojekte und Institutionen im Umgang mit kultureller Vielfalt .....	42
5.1 Frühstart – Deutsch und interkulturelle Bildung im Kindergarten.....	42
5.2 HIPPY – Ein Familienbildungsprogramm .....	46
5.3 Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung .....	48
5.4 Interkulturelles Familienzentrum Frankfurt .....	52
5.5 Interkulturelle Arbeit im Evangelischen Regionalverband Frankfurt .....	56
5.6 Schlussfolgerung.....	59
6 Multikulturalität als Gestaltungsmerkmal in frühpädagogischen Einrichtungen	61
6.1 Beispiele visueller Umsetzungsmöglichkeiten .....	64
6.2 Zusammenarbeit mit Eltern .....	66
6.3 Besonderheiten interkultureller Interaktion .....	69
7 Fazit und Ausblick.....	75
8 Anhang .....	79
8.1 Interviewpartner .....	79
8.2 Literaturverzeichnis.....	79
8.2.1 Internetquellen.....	84
8.3 Filmografie.....	86

# 1 Einleitung

Gerade im großstädtischen Raum gehört es mittlerweile zum Alltag, ständig mit Menschen in Kontakt zu kommen, die einem fremd sind. „*In komplexen Gesellschaften, die untereinander vernetzt sind, kann es gar nicht anders sein.*“ (Antweiler 2011: 121) Wie begegnen wir uns? In der Regel tritt man sich mit einem gewissen Maß an Sympathie und Vertrauen gegenüber. Doch mit dieser urbanen Umgangsweise begegnen sich nicht alle Menschen (ebd.). Kulturelle Heterogenität ist für viele problematisch. Dies zeigt sich im schlimmsten Fall durch fremdenfeindliche Übergriffe, wie sie immer noch und neuerdings in steigender Form in Deutschland vorzufinden sind.<sup>1</sup> Gewalt beschränkt sich nicht allein auf körperliche Übergriffe. Johan Galtung unterscheidet drei Bereiche: personale, strukturelle und kulturelle Gewalt (Gugel 2007: 14). Gewalt kann physisch und psychisch ausgeübt werden. Doch es gibt auch wesentlich unauffälligere, schwerer erfassbare Strukturen von Gewalt, z.B. in Form von Diskriminierung. Sie verbirgt sich hinter Dominanzverhältnissen, Machtstrukturen und Normativitätsvorstellungen der vermeintlichen Dominanzkultur. Doch die implizite Idee der Mehrheitsgesellschaft beginnt zu bröckeln. Die Pluralisierung der kulturellen Einflüsse und Lebenswelten nimmt zu. In Frankfurt am Main haben ca. 40 % der Einwohner<sup>2</sup> einen Migrationshintergrund<sup>3</sup>. Hier haben sich über 150 religiöse Einwanderergemeinden niedergelassen (Nagel 2008: 1). In allen westdeutschen Großstädten, aber auch in kleineren Gemeinden gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen kulturellen Einflüssen. Die alltägliche Begegnung mit Fremdheit kann die Erfahrung anderer Wirklichkeitsordnungen mit sich bringen. Die Einsicht, dass es Lebensordnungen gibt, die sich von der eigenen gänzlich unterscheiden, wird als strukturelle Fremdheit bezeichnet (Nick 2003: 153). Diese Erkenntnis kann zu starker Unsicherheit führen, welche wiederum kulturelle

---

<sup>1</sup> Siehe: <http://www.theodor-heuss-stiftung.de/theodor-heuss-preis-2012/preistraeger.html>; [http://www.migration-info.de/mub\\_artikel.php?id=000605](http://www.migration-info.de/mub_artikel.php?id=000605) und <http://www.n-tv.de/politik/Klage-ueber-Gewaltbereitschaft-article183061.html>

<sup>2</sup> Dies beinhaltet auch die weiblichen Einwohnerinnen. Im Sinne einer besseren Lesbarkeit sind Männer und Frauen im Folgenden meist unter einer Bezeichnung zusammengefasst.

<sup>3</sup> Die Bezeichnung *Migrationshintergrund* beinhaltet folgende mögliche Optionen: Personen der zweiten und dritten Generation der ehemaligen „Gastarbeiter“; Personen aus einem EU-Staat; deutsche (Spät-)Aussiedlerfamilien aus den Nachfolgestaaten der ehem. Sowjetunion, aus Polen und Rumänien; Flüchtlingsfamilien aus Afrika und Asien; Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehem. Jugoslawien; Asylbewerberfamilien (angelehnt an Soltendieck 2001: 51).

Fremdheit erzeugen kann. Im Extremfall droht eine Abgrenzung durch rassistisch motivierte Stereotypisierung, die als Grundlage für Ausländerfeindlichkeit dient. Oder aber eine bestimmte Gruppe grenzt sich selbst durch Ethnizität oder eine bestimmte Religionszugehörigkeit ab.

Dahinter steht die Frage nach Differenzerfahrung und Identitätsbildung in einer multikulturellen Gesellschaft. Die eigenen Orientierungsmaßstäbe werden in gewisser Weise relativiert. Die Konfrontation mit dem *Fremden* regt zur Auseinandersetzung mit dem *Eigenen* an. Selbstreflexion und Selbstthematization gehören zum Prozess Interkultureller Bildung. Der Kindergarten als Mikrokosmos spiegelt die Realität der Gesellschaft wider. Nicht nur in der Wirtschaft, Schule und Behörde sind interkulturelle Handlungskompetenzen immer mehr gefragt. Diese Qualifikation ist mittlerweile sehr oft Voraussetzung für die Arbeit in multikulturellen settings. Wie reagiert die Bildungs-Institution Kindergarten/Kindertagesstätte auf die ethnische Vervielfältigung der Familien? Wird kulturelle Vielfalt thematisiert? Wie sieht die Auseinandersetzung mit Familien und Kindern aus? Dies sind die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit. Sie beruhen auf der Annahme, dass bereits im Kleinkindalter eine Grundlage für Interkulturelle Kompetenz geschaffen werden kann und sollte. Mit deren Aneignung kann Vorurteilen und Rassismen entgegengewirkt werden.

Zur Erörterung der genannten Fragestellungen beginne ich im folgenden Kapitel mit einer Einführung in die Interkulturelle Bildung in Deutschland. Hierbei werden die nunmehr fast 40jährige Historie des Fachbereichs erörtert und Entwicklungsprozesse aufgezeigt. Anschließend wird durch einen Blick in die kindliche Psyche erörtert, ob Kinder Vorurteile haben und welche Rolle der Kindergarten dabei einnimmt. Es werden Strategien im Umgang mit Unterschieden vorgestellt, um sie später zur Systematisierung einzelner Bildungsprojekte heranzuziehen.

Durch Vergleichsstudien (PISA, IGLU) wurde in der jüngsten Vergangenheit aufgezeigt, dass sich das deutsche Bildungssystem in einer Misere befindet. Besonders deutlich wird die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. In der Folge hat sich eine breite Diskussion zur Stellung des Elementarbereichs im Bildungssystem und zur Anforderung an Erzieher und Pädagogen entfacht. Kapitel 3 zeigt, wie sich der Wandel der Gesellschaft auf unser Bildungssystem auswirkt und

welche Konsequenzen dies für die Erzieherausbildung mit sich bringt. Weiterhin wird die Herausforderung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten anhand eines persönlichen Erlebnisses (als studentische Mitarbeiterin in einer Kita) beschrieben und eine Empfehlung zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt ausgesprochen (Kap. 4).

Um einen Einblick in die Praxis zu ermöglichen, stelle ich insgesamt fünf Aktivitäten im Bereich interkultureller Bildung vor. Dazu habe ich aus Gründen der Erreichbarkeit jeweils zwei hessische Bildungsprojekte und kirchliche Träger ausgewählt und mich zusätzlich für ein aus Berlin stammendes Projekt entschieden. Zu allen fünf Organisationen konnte ich persönlichen Kontakt aufnehmen und Interviews mit Koordinatoren oder einer Fortbildnerin führen<sup>4</sup>. Durch diese Auswahl ist es möglich, sowohl einen Einblick auf bewährte als auch neue Ansätze zu erhalten, sowie alltägliche Fragestellungen und Konflikte aufzuzeigen. Gleichsam wird die Diskrepanz zwischen wissenschaftlichem Anspruch und erzieherischer Wirklichkeit deutlich. Im anschließenden Kapitel 6 geht es darum, wie Multikulturalität als Gestaltungsmerkmal kenntlich gemacht werden kann, wie man Präsenz und Wertschätzung unterschiedlicher Sprachen und Kulturen für Kinder (und Familien) konkret erfahrbar machen kann. Hier werden Möglichkeiten bezüglich visueller Gestaltung und der Zusammenarbeit mit Eltern eröffnet. Zum Abschluss des Kapitels gehe ich ein auf die Besonderheiten interkultureller Kommunikation und interkulturellem Umgang, insbesondere hinsichtlich der Bedeutung für die pädagogische Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erziehern.

Mit der vorliegenden Arbeit verfolge ich die Hypothese, dass ein frühzeitiger, aktiv gestalteter Umgang mit Vielfaltsaspekten hilft, diese als Bereicherung zu erkennen und Ängste (und daraus resultierende Ablehnung) abzubauen. Gleichsam möchte ich (angehende) Erzieher und Pädagogen in ihrer Rolle stärken. Sie haben einen enormen Einfluss auf die heranwachsenden Generationen und somit auf unser Zusammenleben. Diese Verantwortung muss erkannt und angenommen werden.

Schließlich hoffe ich, einen Beitrag zur intensiveren Zusammenarbeit der Wissenschaftsdisziplinen Ethnologie und Pädagogik zu leisten. Beide ergänzen sich in hervorragender Weise. So beschäftigen sie sich beide jeweils auf ihre Weise mit *Fremdheit* und *Verstehen*, mit verschiedenen Lebenswelten, Gemeinsamkeiten und

---

<sup>4</sup> Die Interviewpartner sind anonymisiert angegeben.

Unterschieden (siehe auch Auernheimer 2007: 53-55). Beiden geht es um die Akzeptanz des *Anderen*. Unter dem Erhalt der eigenen sozialen und personalen Identität wird versucht, eine perspektivische Distanzierung des *Eigenen* einzunehmen, um zu lernen und Handlungspotenziale zu erweitern. Multiperspektivität ist ein gemeinsames Ziel und Methode beider Disziplinen. Nieke nimmt in seiner Einführung zu Interkultureller Erziehung und Bildung bereits im Vorwort Bezug auf die Debatte um den Kulturrelativismus in der Ethnologie. Auernheimer (2007: 54f.) geht in seinem Standardwerk auf die Ethnopsychoanalyse im Kontext interkultureller Kommunikation ein und beruft sich dabei auf den bekannten Soziologen und Mitbegründer der Cultural Studies Stuart Hall. In der Ethnologie selbst hat sich die Teildisziplin Ethnopädagogik herausgebildet. Sie beschäftigt sich generell mit der Art und Weise, in der Kinder in unterschiedlichen Kulturen erzogen werden und mit Wertvorstellungen und Erziehungsidealen der jeweiligen Ethnien. Im Ausblick gehe ich auf erstrebenswerte Aspekte einer Zusammenarbeit erneut ein.

## 2 Interkulturelle Bildung: Einführung in die Thematik

*„Kulturelle Vielfalt und Einheit der Menschheit bilden eine Polarität, aber keine Antithese oder gar Antinomie.“ Christoph Antweiler (2011: 7)*

In einer Zeit weltweiter Verbindungen ist der interkulturelle Kontakt real und unvermeidbar. „Das Zusammenleben, die Begegnung und die Konfrontation von Menschen aus verschiedenen Kulturen bilden den globalen Alltag.“ (ebd.: 119). Der interkulturelle Dialog ist notwendig, automatisch und oft wenig reflektiert. Die Begegnungen von Kulturen verlaufen im Alltag. Es sind einzelne Menschen, die sich begegnen, sich austauschen, sich mit fragendem Blick gegenüber stehen. Oft mischen sich Fragen nach Herkunft und Kultur<sup>5</sup> zum eigentlichen Gespräch. Der Kulturkontakt verläuft daher selektiv. Selten findet er in der Begegnung größerer Gruppen statt. Im Alltag, beim Einkaufen, beim Warten, beim Kennenlernen treffen wir auf Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. Bei solchen Begegnungen spielen „...kollektiv geteilte Bilder, Absichten und Interessen“ eine herausragende Rolle (ebd.). Jeder Mensch ist beeinflusst von seinem soziokulturellen Hintergrund und vorurteilsbelastet. Die Medien, ob Hörfunk, Fernsehen oder Internet sind maßgeblich beteiligt an der eigenen Weltanschauung und der Bildung von Stereotypen und Klischees. Viel zu oft werden Informationen und die damit verbundenen Bilder unreflektiert aufgenommen und als Wahrheit akzeptiert. Wenn von radikalen Moslems oder dem Krieg der Amerikaner gegen den Nahen Osten gesprochen wird, findet hier der „*clash of cultures*“<sup>6</sup> statt, und nimmt unweigerlich Einfluss auf unser Meinungsbild. Begegnungen und Kommunikationen finden daher selten unvoreingenommen statt, besonders nicht, wenn sie zwischen Angehörigen unterschiedlicher kultureller Herkunft stattfinden. Dieses Bewusstsein muss zunächst erarbeitet und vertieft werden, bevor interkulturelle Arbeit möglich ist.

Durch die weltweite Vernetzung scheint die Welt zum globalen Dorf zu werden. Trotz zum Teil erheblicher kultureller Differenzen rücken wir zusammen. Dies stellt uns vor neue Herausforderungen. Wie können wir unser Miteinander gestalten, gegenseitige Toleranz aufbauen und Kultur als Ressource erkennen? Was bedeutet

---

<sup>5</sup> Definition von *Kultur* auf S. 8 f.

<sup>6</sup> „*clash of cultures*“ kann hier als kritische Anlehnung an Huntingtons Thesen zum Zusammenprall der Zivilisationen (Huntington 2001) verstanden werden. Die medialen Berichterstattungen v. a. durch Fernsehen und Radio simplifizieren Auseinandersetzungen oft zu Kulturkonflikten (=clash of cultures).



das für jeden Einzelnen? Welche Klischees habe ich, und wie prägen sie meine Sicht auf andere und den Umgang mit ihnen?

Es gibt zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen Menschen und zwischen Kulturen. Dennoch „Kulturen unterscheiden sich, [...] aber alle Kulturen sind Variationen davon, was Kultur im Allgemeinen ist oder sein kann.“ (Kimmerle 2008: 217) Was wir benötigen ist der Dialog zwischen den Kulturen. Dazu braucht es die Fähigkeit der Perspektivenübernahme. Es geht nicht um eine friedliche Koexistenz von Kulturen. Vielmehr gilt es einen „dritten Weg“ zu beschreiten, „...der Eigenes *und* Fremdes jenseits von multikulturellen Schonräumen des Nebeneinanders dekonstruiert, um neuem Leben Raum zu geben.“ (Grewerus 1999: 50)

Interkulturelle Bildung, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, geht von einem aktivierenden Ansatz aus. Es gilt, sich der eigenen Denkschemata bewusst zu werden und Machthierarchien zu hinterfragen. Der Anti-Bias-Ansatz nach Louise Derman-Sparks und Carol Brunson Phillips (1989), entwickelt in den späten 1980er Jahren in Amerika, fordert zur bewussten und aktiven Auseinandersetzung von Unterdrückungs- und Diskriminierungsmechanismen auf.<sup>7</sup>

*„‘Anti-Bias‘ soll deutlich machen, dass es nicht ausreicht, „non-biased“ zu sein [...], da eine allein nicht-ausgrenzende Haltung eine Passivität impliziert, die das Beobachten und Nicht-Eingreifen bei Unterdrückung und Ausgrenzung legitimiert.“ (Schmidt 2009: 23)*

Das Konzept baut auf der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre auf, die sich von einer dominanzkulturellen Erziehung abgrenzten und für eine multikulturelle Erziehung eingesetzt haben. Der Kulturbegriff wie ihn Carol Brunson-Phillips (1991) im Rahmen der Anti-Bias-Arbeit entwickelt hat, soll grundlegend für die vorliegende Arbeit sein. Kultur wird hier als prozesshaft verstanden,

*„[...] als eine Sammlung von erlernten Verhaltensregeln [...], die charakteristisch für Gruppen sind. Jedes Individuum kann mehreren Kulturen angehören, die unterschiedlich intensiv gelebt werden. Die Akkulturation an Kulturen, die sich verändern, überschneiden und*

---

<sup>7</sup> Anti-Bias = Anti-Einseitigkeit. Das Konzept wurde später besonders in Südafrika aufgegriffen und weiterentwickelt.

*gegenseitig beeinflussen, stellt einen sich unbewusst vollziehenden Prozess dar.“ (zit. n. Schmidt 2009: 26-27, vgl. Brunson-Philips 1991).*

Was hier angesprochen wird, ist die Existenz von Mischkulturen. Es gibt nicht die deutsche oder die muslimische Kultur. Zahlreiche Facetten hinterlassen den Kulturbegriff als schwierig fassbares, ständig veränderliches Konstrukt. Zudem gibt es hinter der sichtbaren Kultur in Form von Kleidungsgewohnheiten u. Ä. eine tiefere, nicht sichtbare Kultur. Sie ist integraler Bestandteil des Individuums und zunächst schwer zu erkennen (vgl. Brunson Phillips 1991; zitiert nach ELRU<sup>8</sup> 1997: 34).

Nicht selten wird man von der eigenen kulturellen Prägung überrascht. Dieses Phänomen tritt vor allem zum Vorschein, wenn man längere Zeit unter Menschen anderer kultureller Herkunft verbringt. Wer kennt nicht die Freude, wenn man bei einem längeren Auslandsaufenthalt das vermeintlich Eigene wiedererkennt, in Form der Muttersprache, ein an die Heimat erinnerndes Lied, ein vertrautes Ritual oder ein Restaurant mit vertrauten Speisen. Sind es nicht diese Dinge, die Kultur ausmachen?

Die Ansicht, dass der überwiegende Teil einer Persönlichkeit oder einer Kultur im Verborgenen liegt und somit nur der kleinere Teil augenscheinlich ist, wird als Eisbergmodell bezeichnet (Schmidt 2009: 27). Die eigene Weltanschauung wird im Verlauf der Kindheit durch verschiedene Faktoren, wie Familie, enge Bezugspersonen und das Umfeld in dem man aufwächst, bestimmt. Im Laufe der Zeit können sich diese Einstellungen jedoch verändern. Kultur ist also prozesshaft und kein starres Konstrukt, das Anderen unveränderlich gegenübersteht.

Bettina Schmidt (ebd. 28) kritisiert bei ihrer Auseinandersetzung mit den Grundsätzen der Anti-Bias-Arbeit die Auslegung von Kultur. Ihrer Ansicht nach wird die Unterschiedlichkeit von Kulturen zu sehr betont. Der Kulturbegriff würde vereinfachend und homogenisierend angewendet. Dieses Verständnis von Kultur beruhe auf Stereotypisierung und impliziere eine Hierarchie unter den sich angeblich gegenüberstehenden Kulturen. Diese Auslegung biete Raum für rassistische Argumentationslinien und eröffne somit die Möglichkeit der Kulturalisierung von Konflikten (ebd.). Meiner Einschätzung nach ist dieses Bedenken zwar nachvollziehbar, wird aber durch die zugrundeliegende Auffassung des Kulturbegriffs

---

<sup>8</sup> ELRU = Early Learning Ressource Unit

von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Philips wieder stark relativiert. Wie bereits von mir erläutert (siehe S. 8-9), wird Kultur als prozesshaft und facettenreich verstanden. Der Anti-Bias-Ansatz arbeitet gegen die Reproduktion von Machtverhältnissen und damit einhergehende Diskriminierungen. Meiner Ansicht nach bietet diese eindeutige Ausrichtung wenig Anhaltspunkte für rassistische Auslegungsmöglichkeiten.

Dennoch, Bettina Schmidt legt mit ihrer Kritik den Finger auf die richtige Stelle. Interkulturellen Bildung bedeutet mehr als ein bisschen „Multi-Kulti-Spaß“. Interkulturelle Wochen und multikulturelle Feste können bereichern, tragen vielleicht sogar zu mehr Interesse aneinander und gegenseitiger Toleranz bei. Allerdings wird hier oft ein touristischer Ansatz verfolgt. Diese Form der Vermittlung trägt die Schaustellung von Exotischem in sich und wird leicht zu einer „modernen“ Kulturschau nach Hagenbecks<sup>9</sup> Vorbild. Die große *Afrikashow* vermittelt Kultur als konservatorisch, unbeeinflusst von aktuellen Prozessen, wild und fremd. Dieses abschreckende Beispiel widerspricht Interkultureller Bildung.

*„Interkulturelles Lernen erschöpft sich also nicht im Kennenlernen einiger (exotischer) Merkmale anderer Kulturen und fremdkultureller Orientierungssysteme und einem Vergleich zwischen dem eigenen und anderen [...]. Hier geht es vielmehr um die Schaffung von Voraussetzungen dafür, daß die interkulturellen Qualitäten der als kritisch erlebten Kulturbegegnung erkannt und sich daraus ergebende Anforderungen an die Planung, Ausführung und Bewertung der kommunikativen, kooperativen und evaluativen Handlungsvorgänge verstanden und akzeptiert werden. Die interkulturelle Kompetenz zeigt sich dann darin, daß zur Gestaltung der interkulturellen Situation leistungsrelevante Handlungspotentiale als Ergebnis der interkulturellen Lern- und Verstehensprozesse aktiviert werden und auf dieser Basis in ausreichendem Maße Handlungssicherheit, Handlungsflexibilität und Handlungskreativität zum Einsatz und zur Wirkung kommen.“ (Thomas 2003: 6ff)*

---

<sup>9</sup> Carl Hagenbeck (1844-1913) veranstaltete um 1900 sog. Völkerschauen, in denen er Menschen verschiedener außereuropäische Ethnien als lebende Exponate zur Schau stellte. Die meisten erlagen nach kürzester Zeit verschiedenen Krankheiten.

Zu Beginn muss also die Selbstreflektion stehen, später geht es um die Auseinandersetzung mit verschiedenen Prozessen. Es gilt Begegnungen zu schaffen und sich aufeinander einzulassen. Meinungsunterschiede sind dabei in Ordnung, die gibt es nicht nur zwischen Angehörigen unterschiedlicher kultureller Vorstellungen. Oftmals treten sie gerade unter denjenigen auf, die kulturell vieles miteinander teilen, aber unterschiedliche Gewichtungen setzen (Appiah 2007: 109).

Christoph Antweiler (2011: 85) schlägt für das friedliche Zusammenleben unter zahlreichen kulturellen Einflüssen in einem Staat oder Land einen universalisierten Humanismus vor. Dabei hält er es für ausreichend „[...]“, wenn wir zu geteilten Handlungsentscheidungen kommen. Es ist weder notwendig, feste Prinzipien zu etablieren, noch ist es nötig, sich auf einen Satz gemeinsamer universeller Werte zu einigen.“<sup>10</sup> Weiterhin genüge es, gemeinsame Haltungen zu entwickeln und Konsens über Umgangsformen herzustellen, ohne über die Gründe einig zu sein. Kann das funktionieren? Der Ansatz ist sicher bemerkenswert, doch sehe ich hier ein Paradox. Ist die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung, mit geteilten Handlungsentscheidungen und universellen Umgangsformen, wie Antweiler sie hier anregt, etwa nicht die Etablierung von festen Prinzipien und gemeinsamen Werten? Wäre solch ein Konzept übertragbar auf Deutschland, mit einer sehr heterogenen Gruppe von Migranten?<sup>11</sup> Zumindest gehörten fremdenfeindliche Übergriffe dann der Vergangenheit an. Sicher könnte man auch darüber diskutieren, inwiefern die Vielfalt dann noch als Bereicherung zu verstehen wäre oder ob wir uns dann nicht in Richtung einer gedankenlosen, homogenisierten Gesellschaft bewegen würden. Nichtsdestotrotz finde ich diesen Denkanstoß Antweilers interessant. Denn er macht klar, dass es bei all den Überlegungen um unser kulturelles Miteinander nicht um eine übertriebene Forderung an interkulturelles Verständnis oder eine überzogene Hoffnung auf geteilte Werte gehen kann. Interkultureller Umgang ist nicht gleichzusetzen mit gegenseitigem Mögen und Verstehen. Ein aufeinander Einlassen

---

<sup>10</sup> Als gut funktionierendes Beispiel nennt er das heutige Indonesien. Leider geht er nicht weiter darauf ein.

<sup>11</sup> Unter Migranten sind die seit 1950 nach Deutschland Zugewanderten und deren hier geborene Nachkommen zu verstehen. Laut dem Statistischen Bundesamt Deutschland haben im Jahre 2008 ca. 15,6 Millionen (19 %) der insgesamt 82,1 Millionen Einwohner Deutschlands einen Migrationshintergrund. Siehe hierzu:  
[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/01/PD10\\_033\\_121,templateId=renderPrint.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/01/PD10_033_121,templateId=renderPrint.psml)

und ein aneinander Gewöhnen auf gleicher Augenhöhe ist nicht nur erstrebenswert sondern auch realistisch umsetzbar (ebd.).

Bevor im Folgenden über lebenspraktische Umgangsformen mit kultureller Vielfalt in Deutschland<sup>12</sup> gesprochen werden kann, ist jedoch die Erkenntnis und die Anerkennung der Existenz verschiedener gleichwertiger Kulturen, Religionen und Familienformen notwendig. Zu dieser Entdeckung des Selbstverständlichen ist es für viele noch ein weiter Weg. Diesen gilt es für die Vermittler Interkultureller Bildung zu beschreiten. Zielführend sind hierbei der Abbau von Vorurteilen, die Einnahme multipler Perspektiven und das Zulassen von Gleichwertigkeit und Komplexität.

Im weitesten Sinne geht es in der Interkulturellen Bildung um die Gestaltung des Zusammenlebens in der Mehrheitsgesellschaft. Deutschland hat lange gebraucht, bis es sich als Einwanderungsland verstanden und akzeptiert hat.<sup>13</sup> Mittlerweile wurde erkannt, dass gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit jedoch nicht für alle existieren.

*„In allen gesellschaftlichen Teilbereichen sind Migrantinnen und Migranten benachteiligt: bei frühkindlicher Bildung, bei Schule und Ausbildung, auf dem Arbeitsmarkt, bei der sozialen Integration, beim Einkommen, bei der gesellschaftlichen und politischen Partizipation, beim Wohnen und bei der Gesundheit.“ (Brinkmann/Marschke 2011: 11)*

Integrationsarbeit bietet keine Patentlösung und kann nur als langfristiger Prozess verstanden werden. Die Staatsministerin der Bundeskanzlerin, Frau Prof. Dr. Maria Böhmer (2011: 9) formuliert es folgendermaßen:

*„Die erfolgreiche Integration von über 15 Millionen Menschen aus Zuwandererfamilien ist entscheidend für die Zukunft unseres Landes. Sie ist eine Aufgabe des Einzelnen wie der Gesellschaft, von Wissenschaft, Sozialer Arbeit, Schule, Politischer Bildung, von Bund und Ländern.“*

Integrationsarbeit, als Teil Interkultureller Bildung, sollte als Querschnittsaufgabe verstanden werden, die alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringt. Deutsche wie

---

<sup>12</sup> Kulturelle Vielfalt erstreckt sich nicht gleichermaßen auf alle Regionen Deutschlands. Die neuen Bundesländer weisen eine weitaus geringere kulturelle Vielfalt auf als das restliche Land.

<sup>13</sup> Ein geschichtlicher Rückblick auf die pädagogischen Reaktionen, hinsichtlich des Umgangs mit der multikulturellen Gesellschaft, folgt im anschließenden Kapitel 2.1.

Nicht-Deutsche aller Altersstufen sind Adressaten. Für die verschiedenen Belange gibt es unterschiedliche Ansprechpartner in den verschiedenen sozialen Einrichtungen. Das Aufgabenfeld der Interkulturellen Bildung ist enorm vielschichtig. Mit Frau Böhmers Zitat sind bereits verschiedene Bereiche angesprochen worden. Hier wiederum gibt es zahlreiche Akteure auf formaler und non-formaler Bildungsebene, die sich für gleichberechtigtes Miteinander und Partizipation einsetzen. Hierbei kann man erneut zwischen öffentlichen Trägern (Bund, Länder und Gemeinden), freien Trägern (wie z.B. Caritas oder Diakonie) und privaten Trägern unterscheiden. Das ist deshalb bedeutsam, weil mittlerweile alle in irgendeiner Weise mit Interkultureller Bildung beauftragt und beschäftigt sind.

Gleiches trifft auf verschiedene Wissenschaftsdisziplinen zu. In bedeutendem Maße wären hier Pädagogik, Psychologie, Soziologie, aber auch die Kommunikationswissenschaften und nun zögerlich auch die Ethnologie zu nennen, die jeweils ihren eigenen Beitrag zum Umgang mit kultureller Vielfalt in Deutschland leisten. Es gibt also ein enormes Interesse an diesem Thema, dass zum Teil wenig überlappend auf verschiedenen Ebenen, in unterschiedlichen Disziplinen behandelt wird. Meiner Ansicht nach gilt es die Arbeit für den Elementarbereich auf drei Ebenen zu intensivieren und besser zu vernetzen:

- a) Ausbildung der Fachkräfte (Sozialarbeiter, Pädagogen, Erzieher, ...)
- b) Methoden (Vermittlung, Fortbildung)
- c) Praxisbezug (Wo gibt es welchen Bedarf? Wie kann man auf die einzelnen Bedürfnisse adäquat eingehen?)

Im Vordergrund dieser Arbeit liegt die Betrachtung zum Umgang mit kultureller Vielfalt in frühpädagogischen Einrichtungen Deutschlands. Der Fokus liegt dabei auf aktuellen Entwicklungen im Bereich Interkultureller Bildung.

## 2.1 Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik unter dem Aspekt deutscher Migrationsgeschichte

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts war Deutschland überwiegend ein Emigrationsland. Meist verlief die Migration der Deutschen nach Nord- und Südamerika, aber auch in Richtung Holland, der Schweiz oder nach Frankreich. Die deutsche Kolonialpolitik versuchte schließlich die deutschen Arbeiter gezielt für die auswärtigen Kolonien anzuwerben, damit nicht allzu viele Arbeitskräfte verloren gingen. Die Ursachen für Migration sind damals wie heute ähnlich: die Suche nach einem Arbeitsplatz und besseren Lebensumständen. Migrationsbewegungen dieser und ähnlicher Art sind schon immer und weltweit zu beobachten. Migration stellt also keineswegs einen Ausnahmezustand, sondern vielmehr die Normalität dar (Castro Varela, Mecheril 2010: 24).

Durch die aufkommende Industrialisierung und die damit einhergehende Entstehung von Großstädten ändert sich die Situation der Einwanderung in Deutschland erheblich. Ab der Wende zum 20. Jahrhundert findet eine bemerkenswerte Ost-West Wanderung statt und macht Deutschland zu einem der wichtigsten Immigrationsländer Europas (ebd.: 25). Seit vielen Jahrhunderten schon findet in Deutschland ein reger Austausch zwischen Menschen mit unterschiedlichen Kulturen statt. Eine entscheidende Phase im deutschen Migrationsprozess findet vor etwa einem halben Jahrhundert im Zuge des Wirtschaftswunders statt. In der sogenannten Anwerbephase (1955-1973) ausländischer *Gastarbeiter*<sup>14</sup> aus südeuropäischen und Mittelmeerländern vervielfacht sich die Einwanderung und ethnische Zusammensetzung enorm (Brinkmann/Marschke 2011: 12). Mit der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte sollte der steigende Bedarf gedeckt und dem Bevölkerungsschwund entgegengewirkt werden. Zunächst war der Aufenthalt in Deutschland nur begrenzt im Rahmen der Erwerbstätigkeit gestattet, erst später wurde ein dauerhafter Aufenthalt mit dem Nachzug der Familie gestattet. Beschäftigung fanden die neu Zugezogenen vor allem in großstädtischen Räumen Westdeutschlands. Die Wohngebiete der Migranten waren oftmals in sozial benachteiligten Gegenden. Typischerweise wohnten sie in randstädtischen Großsiedlungen des sozialen Wohnungsbaus. Diese sozialräumliche Segregation ist

---

<sup>14</sup> Später sog. Arbeitsimmigranten.

im Wesentlichen auf zwei Faktoren zurückzuführen. Zum einen die schlechte finanzielle Situation der Arbeiter und zum zweiten der Wunsch nach ethnischer Zugehörigkeit (ebd.: 21). Dieser Prozess ist leicht nachvollziehbar, da man gerade in der Fremde nach Konstanten sucht. Unter Gleichgesinnten, mit ähnlicher Vergangenheit und gemeinsamen Zielen, fällt es leichter, neue Kontakte zu knüpfen. Man wird schnell in eine Gemeinschaft aufgenommen und fühlt sich weniger einsam. Es wird jedoch problematisch, wenn diese räumliche Ballung zur unfreiwilligen Ausgrenzung und somit zum Abbild sozialer Ungleichheit wird. Was bedeutet das Aufwachsen oder Leben in diesen ghettoähnlichen Siedlungen für den Integrationsprozess des Einzelnen? In der Interkulturellen Arbeit muss man sich bewusst machen, was es für viele bedeutet, zwischen zwei (und mehr) Welten zu leben. Gerade für Kinder und Jugendliche ist es schwer, diesen Spagat zu schaffen. Der Kindergarten, als sozialer Träger und gleichsam erste Bildungsinstitution, nimmt hier eine wichtige Rolle bei der Identitätsfindung und Integration ein. Seine Aufgabe ist es, Kinder in ihren ersten und prägendsten Jahren in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen und zu stärken. Was dies insbesondere in Hinblick auf die zunehmende kulturelle Vielfalt in deutschen frühpädagogischen Einrichtungen bedeutet, ist die zentrale Frage dieser Arbeit. Um die derzeitige Situation der Interkulturellen Erziehung und Bildung einschätzen zu können, ist der historische Blick auf die Migrationsgeschichte und die damit einhergehenden erziehungswissenschaftlichen Entwicklungen unerlässlich.

Heute leben in Deutschland über 15 Millionen Menschen aus Zuwandererfamilien<sup>15</sup> (Mecheril 2010: 12). Allerdings dauerte es bis in die 1990er Jahre, dass dies auch auf politischer Ebene anerkannt wurde. Noch 1991 verlautbart das Bundesministerium des Innern (BMI) folgende Information: „Es besteht Einigkeit, daß die Bundesrepublik Deutschland kein Einwanderungsland ist und auch nicht werden soll.“ (BMI 1991: 3f.). Die Frage, warum es hier eine solch große Diskrepanz zwischen der Realität und dem Umgang mit den Zuziehenden gab, nimmt auch Einfluss auf die Geschichte der Pädagogik. *„Zugespitzt kann davon gesprochen werden, dass Deutschland >>ein Land*

---

<sup>15</sup> Davon ist der überwiegende Teil türkeistämmig (ethnische Türken und Kurden, türk. Staatsangehörige und Eingebürgerte), zudem u. a.: Polen, Russland, Italien und das ehem. Jugoslawien (Brinkmann 2011: 20).



*mit Migrationshintergrund<< ist, das Identitätsschwierigkeiten, Schwierigkeiten also mit sich selbst hat.“ (Mecheril 2010: 12).*

In der medialen Öffentlichkeit wird viel über Integration und Migration berichtet. Doch wo fängt Integration eigentlich an? Sollte man da nicht bei den Jüngsten beginnen? Schon seit über 50 Jahren besuchen Kinder aus unterschiedlichen Ländern, mit vielfältigen soziokulturellen Hintergründen deutsche Betreuungseinrichtungen. Im Jahr 2007 sind rund 30 % aller Kinder in frühpädagogischen Einrichtungen Kinder mit Migrationshintergrund (Lengyel 2011: 93). Die Pluralisierung der Gesellschaft wird weiterhin zunehmen. Immer mehr Kinder aus verschiedenen Kulturen oder binationalen Familien besuchen die Kindergärten und zunehmend auch die Krabbelstuben. Diese Vielfalt im Mikrokosmos Kita ist ein Abbild der Gesellschaft. Daher muss die Globalisierung auch als pädagogische Herausforderung begriffen werden. Obgleich die Frage zum Umgang mit kultureller Vielfalt keineswegs neu ist, findet sie bislang eher in den Nischen der etablierten Bildungsarbeit statt. Es wird mal eine Projektwoche gemacht oder ein externe(r) Fachmann/ Fachfrau eingeladen, aber eine konzeptuelle Etablierung mit konsequenter Umgangsweise fehlt leider oftmals (Gaitanides 2007: 32, Ueffing 2007: 7). Der Umgang mit Heterogenität ist aber grundlegend im Bereich der Sozialen Arbeit und besonders in multikulturellen Settings sollte er die Basis entsprechender lernmethodischer und didaktischer Kompetenzen sein (ebd.: 63). Die mangelnde Auseinandersetzung zeigt sich jedoch leider immer noch in weiten Teilen des deutschen Bildungssystems. Hinzu kommt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse wenig Eingang in die pädagogische Praxis finden und auch in den politischen Beschlussorganen zu wenig ankommt (ebd.: 7). Obwohl seit rund 40 Jahren in verschiedenen Ebenen der Erziehungswissenschaft und anderer Disziplinen Themen wie:

- Sprachentwicklung von Erst- und Zweitsprache unter Migrationsbedingungen
- Spezifische Sozialisationsanforderungen
- Prävention von Vorurteilen, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit
- Aufbau von Toleranz und Respekt
- Umgang mit Vielfalt
- Vielfalt als Ressource nutzen

...und weitere verwandte Themen diskutiert werden, gibt es kaum nachhaltige Entwicklungen (ebd.: 8).

Zum Beginn der 70er Jahre gab es im Elementarbereich zwar noch wenig ausländische Kinder, trotzdem war die steigende Tendenz abzusehen. Bis heute hat die Interkulturelle Erziehung und Bildung verschiedene, aufeinander aufbauende Konzepte entworfen. Eine erste Reaktion auf die zunehmende Diversität war die sogenannte *Ausländerpädagogik* (vgl. Czock 1993), Migranten und vor allem deren Kinder wurden als fremd („ausländisch“) betrachtet. Im Vordergrund stand die kulturelle Andersartigkeit, die es zu kompensieren galt. Man wollte die „Defizite“, vor allem hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse und ihres Sprachgebrauchs ausgleichen und sie an kulturelle Standards in Deutschland anpassen (Nohl 2006: 15). Diese Forderung einer kulturellen Assimilation lässt Rückschlüsse auf das damalige Gesellschaftsbild schließen. Eindeutig fühlte man sich in allen Bereichen überlegen. Der Anspruch, alle Zuwanderer müssten sich der deutschen Kultur anpassen und dabei ihre eigene zurücklassen, entwirft ein ethnozentrisches Weltbild mit deutscher Hoheitskultur. Die Normativität der eigenen Werte scheint absolut und bleibt unhinterfragt.

Zu Beginn der 1980er Jahre gerät die Ausländerpädagogik in scharfe Kritik. Man bekommt Zweifel an der Defizithypothese und kritisiert die Pädagogisierung politischer Probleme. „Hier würden gesellschaftliche Probleme zu alleinigen Problemen einer bestimmten Bevölkerungsgruppe (der Ausländer) gemacht, auf diese Weise entpolitisiert und die nunmehr problembehaftete Bevölkerungsgruppe „sozialpädagogischer Betreuung“ zugeführt.“ (ebd.: 40,41). Die nun entstehende *klassische interkulturelle Pädagogik* möchte die heranwachsende Generation zum Umgang mit kultureller Pluralität befähigen. Erziehung und Bildung sollen auf ein Leben in dieser neu entstehenden multikulturellen Gesellschaft vorbereiten (Nieke 2000: 17). Dieses Konzept grenzte sich klar von der Ausländerpädagogik ab, indem Kulturen als gleichwertig angesehen und alle Gesellschaftsmitglieder angesprochen wurden. Zudem wurde der Ruf nach einer „Pädagogik des Ausgleichs von Benachteiligungen“ (Hamburger 1983: 273) immer lauter. Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft sollten gezielt gefördert werden, um eine Schieflage im Bildungssystem zu vermeiden. Bis zur Etablierung der interkulturellen Pädagogik in

der deutschen Bildungspolitik sollte es aber noch bis zum Oktober 1996 dauern. Schließlich veröffentlicht die Kultusministerkonferenz ein Dokument zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“. Auf dieser Grundlage sollen die Schülerinnen und Schüler:

- „sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewußt werden;
- Kenntnisse über andere Kulturen erwerben;
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;
- anderen kulturellen Lebensformen und –orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernstnehmen;
- das Anderssein der anderen respektieren;
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;
- Konsens für gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können“ (Nohl 2006: 56-57, zit. n. Krüger-Potratz/Puskeppeleit 1999: 63).

Heute liegt diese Empfehlung etwa fünfzehn Jahre zurück und ich stelle fest: Der Theorie-Praxis-Transfer ist ein weiteres Mal ungenügend. Gerade in Bezug auf die Vermittlung von interkulturellem Wissen in der Schule fehlt es an Curricula. Weder ist ein Schulfach in dieser Richtung vorgesehen, noch wird das Thema als Querschnittsaufgabe (die es ist) angesehen und behandelt. Aus meiner eigenen Schulerfahrung muss ich feststellen, dass Aspekte Interkultureller Bildung und Erziehung, wenn überhaupt, in Form einer Projektwoche oder Nachmittags AG angeboten wurden. Der wohlklingende Anspruch findet keine nachhaltige Implementierung, auch 2012 nicht. Gleiches gilt für den Elementarbereich. Die erfahreneren Erzieherinnen und Erzieher geben zwar oft an, dass Interkulturelle

Bildung schon lange ein Thema in den Einrichtungen sei, es aber an konkreten Handlungsstrategien, Personal und Zeit mangle. Diese Einschätzung kann ich aus meiner Zeit als studentische Mitarbeiterin in verschiedenen frühpädagogischen Einrichtungen in Frankfurt, Eschborn und Bad Vilbel bestätigen. Meine Arbeit dort und zahlreiche Gespräche mit Erzieherinnen in etwa drei Jahren haben mir diese Problematik verdeutlicht. Oftmals ist ein Bewusstsein für die Situation vorhanden, aber es mangelt an Handlungskompetenz, was wiederum zu starken Unsicherheiten unter den Erziehern führt. Außerdem hatte ich oft den Eindruck, dass eine Auseinandersetzung mit eigenen Fremdbildern, kulturellen Identitäten, eigenem Erleben und den eigenen Vorurteilen fehlt. Das führt zur der angesprochenen Pädagogisierung politischer Probleme und gleichsam zu einer Stereotypisierung „der Türken, der Moslems, der Russen,...“. Man kann sich vorstellen, dass es einer Familie und insbesondere dem Kind schwerfallen wird, sich in einer solchen Umgebung anerkannt und wohl zu fühlen. Wenn Indikatoren wie Anerkennung, Wohlbehagen und Sicherheit fehlen, kann dies zu Irritationen im Identitätsprozess des Kindes führen, was sich wiederum negativ auf Bildungsprozesse auswirken kann (Wagner 2005: 1-3).

Im Verlauf des zweiten Lebensjahres erkennen Kinder sich selbst. Dazu gibt es ein einfaches Experiment. Man malt den Kindern einen roten Punkt auf die Nase und betrachtet sich gemeinsam im Spiegel, wenn sie sich selbst erkennen können, werden sie auf sich deuten und die eigene Nase zur Überprüfung berühren. Das Kind hat nun eine Vorstellung davon, „Ich“ zu sein. In ihrer weiteren Identitätsbildung müssen Kinder gestärkt werden. Was macht mich aus? Was kann ich gut? Die Reaktionen und Bewertungen der Bezugspersonen sind dabei entscheidend. Bereits Babys lesen aus den Gesichtern ihrer Gegenüber. Es reagiert auf Blicke, Mimik, Stimme und Berührung.

*„Das Kind bildet sein Ich und sein Weltverständnis im Spiegel seiner Umgebung. Wird ihm gespiegelt, dass es willkommen ist, dass seine Gefühle richtig sind, dass man sich für seine Äußerungen interessiert, man ihm etwas zutraut und es Vieles selbst tun kann, so wird es sich selbst bejahen können.“*  
(Wagner 2005: 1)

Die Familie bildet die erste Bezugsgruppe eines Menschen. Im Kindergarten erlebt es eine weitere Gruppenzugehörigkeit, als Kindergartenkind oder als „Wiesenwichtel“ o.ä. Je nachdem, wie es hier aufgenommen wird, entwickelt sich seine Persönlichkeit. Wird es selbst und seine Familie wertgeschätzt und ihnen Interesse entgegengebracht, vermittelt dies Sicherheit und Anerkennung. So werden Kinder in ihrer Identität gestärkt und ein positiver Bildungsprozess ermöglicht. Deshalb ist es wichtig, dass Kinder in der Einrichtung an Vorerfahrungen anknüpfen können, dass sie sich hier „wiederfinden“. Gibt man ihnen das Gefühl, sie oder ihre häusliche Kultur sein „unnormale“ oder nicht von Bedeutung, wird das Kind verunsichert und in sich gekehrt. Es kann von den Bildungsangeboten nicht mehr profitieren und sein Potenzial nicht frei entfalten. Bildungsbenachteiligung kann schon sehr früh beginnen. Werden Kinder aber gestärkt, können sie auch besser lernen (ebd.: 3). Dazu gehört eine zugewandte und wertschätzende Interaktion. Die Kinder sollen zudem die Möglichkeiten erhalten, Wissen über ihren jeweiligen Hintergrund zu erhalten, ohne dabei vorgeführt zu werden. Dabei sollte man bei den Gemeinsamkeiten der Kinder ansetzen. Seit 2000 wird dieser *Ansatz zur Vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung* im Projekt *Kinderwelten* in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in verschiedenen Bundesländern praktiziert. Das von Petra Wagner mitgegründete Projekt möchte auf Einseitigkeiten in Bildungseinrichtungen, und wie sie Bildungsprozesse von Kindern behindern können, aufmerksam machen. Kinderwelten bieten hierfür Fortbildungen für Erzieher an. Zudem arbeiten Kitateams, Eltern und Träger sowie Erzieherfach(hoch)- und Grundschulen an der Implementation und Curriculumentwicklung. Zeitweise wurde Kinderwelten vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Programms „Vielfalt tut gut.“ gefördert. Solch ein umfassendes und auf Nachhaltigkeit angelegtes Projekt ist notwendig für den Elementarbereich und darüber hinaus. Leider gibt es unter den Bundesländern keine Einheitlichkeit in der Ausbildung von Erziehern, ebenso wenig in den einzelnen Schulen. In Hessen entwickeln die einzelnen Erziehschulen ihre Curricula selbstständig (Interview mit Herrn K./frühstart).

Bevor ich verschiedene Strategien zum Umgang mit kultureller Vielfalt in Kindergärten vorstelle, möchte ich im anschließenden Unterkapitel auf entwicklungspsychologische Prozesse von (Klein-) Kindern eingehen. Die Ich-

Identifikation findet im Verlauf des zweiten Lebensjahres statt. Wann aber fangen Kinder an zu unterscheiden, abzugrenzen oder zu diskriminieren?

## **2.2 Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Bezug auf die Wahrnehmung von Unterschieden**

Kinder zahlreicher Kulturen besuchen Kindergärten in Deutschland. Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus binationalen Familien bringen unterschiedliche Sprachen, Normen und Regeln mit. Um auf diese gesellschaftliche Veränderung einzugehen, formuliert der *Hessische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren* (2005: 48) folgendes: „*Interkulturelle Kompetenz ist ein Bildungsziel und eine Entwicklungsaufgabe, die Kinder und Erwachsene, Inländer und Migranten oder ethnische Minderheiten gleichermaßen betrifft.*“ Bereits im Kindergarten sollen die Heranwachsenden auf die globalisierte Welt vorbereitet werden und dazu interkulturelle Kompetenzen entwickeln. Die Voraussetzung dazu ist die Fähigkeit des Kindes, zwischen sich selbst und anderen zu differenzieren. Im Vorschulalter lernen Kinder, dass ihr Gegenüber eine eigene seelische Innenwelt hat, die sich von ihrer unterscheidet. In der Entwicklungspsychologie gibt es verschiedene Positionen, ab wann das Kind zum Perspektivenwechsel fähig ist. Der Schweizer Biologe und Psychologe Jean Piaget (1896-1980) geht von einem Stufenmodell der kindlichen Entwicklung aus, bei dem verschiedene Denkschemata aufeinander folgen (vgl. Piaget/Inhelder 1972: 153). Andere Psychologen (vgl. Jerome Bruner) erläutern, dass es möglich ist, Kindern jeden Alters alles begreifbar und zugänglich zu machen, sofern die Problemstellung und Erklärungen an das jeweilige Verstandsniveau angepasst sind. Mit zunehmendem Alter gewinnen die Themen an Komplexität (Kohnstamm 2006: 127). Mit verschiedenen Experimenten konnte man herausfinden, dass bereits 2-3-jährige Kinder eigene und fremde Gedanken/Gefühle zu unterscheiden wussten (ebd.: 141).

In der Grundannahme, dass Kinder durch Beobachtung und Nachahmung lernen ist man sich weitestgehend einig (*Lernen am Modell* oder *Observational Learning*). Wichtigste Vorbilder sind hierbei die Eltern, später die Erzieher, dann die sogenannte Peergroup (Gruppe von Altersgenossen). Einigkeit herrscht auch darüber, dass die

frühkindliche Entwicklung eine herausragende Rolle für die gesamte weitere Entwicklung einnimmt. Bis zum sechsten Lebensjahr sind Kinder mit allen Grundthemen konfrontiert worden. Wobei die individuelle Entwicklung stark abhängig von Umweltbedingungen und Bezugspersonen ist (Kasten 2005: 28). Es wird also deutlich, welche herausragende Position dem Kindergarten und den Erziehern bei der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schutzbefohlenen zukommt. Letztlich nimmt die Einstellung jedes Einzelnen Einfluss auf die Gesellschaft, in der wir leben, mit wie viel Toleranz und Respekt wir einander begegnen und so unsere Lebenswelten gestalten.

In der aktuellen Diskussion zur Frühpädagogik wird seitens der Politik die Rolle des Kindergartens als **Bildungsinstitution** deutlich betont und der Ruf der Erzieher nach mehr Anerkennung ihres Berufsbildes immer stärker. Gleichsam wird durch Initiativen, wie PISA oder den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan von 2005 mit regelmäßigem Qualitätsmanagement immer mehr von den Fachkräften gefordert, was teils zur erheblichen Unruhe und Angst vor Überforderung seitens der Adressaten führt.<sup>16</sup> Diese Ambivalenz zwischen Anforderung und Ansehen (auch in Form von Gehältern) bedarf dringender Korrekturen seitens der Verantwortlichen. Auch in der Ausbildung werden die aktuellen Tendenzen nur zögerlich aufgegriffen.

Wie reagieren Kinder auf Vielfalt? Nehmen sie Unterschiede überhaupt wahr und wie gehen sie damit um? Kindern fallen soziale und kulturelle Unterschiede auf und sie begegnen ihnen oft nicht neutral. Sie bewerten auffallende Merkmale als positiv, erstrebenswert oder aber sie lehnen sie ab. Je nachdem wie ihre Vorbilder/Bezugspersonen handeln und was sie für Informationen weitergeben, bilden Kinder Wertvorstellungen, die Einfluss auf ihre Moralentwicklung nehmen. Beide sind konstitutiv für die Identitätsentwicklung der Kinder. Je mehr der eigene Aktionsradius steigt, je mehr Menschen man kennen lernt desto ausgeprägter und komplexer kann sich der eigene Verstand entwickeln und die Persönlichkeit individuell (in Abgrenzung und Zugehörigkeit) entfalten. Um ein positives Selbstbild aufbauen zu können benötigt das Kind Bestätigung: als handelndes Subjekt, aber auch in seiner eigenen sozialen Gruppe. Verschiedene Pädagogen (vgl. Mecheril 2004, Hormel/Scherr 2004, Auernheimer 2007) verweisen auf die Notwendigkeit der

---

<sup>16</sup> Meinungsbilder, die durch die geführten Interviews sowie die eigene Berufserfahrung im Kindergarten ermittelt wurden.

kulturellen Bezüge zur Identitätsbildung. Wobei hier keinesfalls eine Zuschreibung vorgenommen werden sollte. Vielmehr geht es darum, wann Kultur als Abgrenzungs- oder Ausschlusskriterium verwendet wird. Mecheril (2005) beschreibt das Paradox, dass kulturelle Ressourcen einerseits zur Selbstverwirklichung benötigt werden, andererseits durch Zuschreibung die freie Entfaltung verhindern können. Jeder benötigt bestimmte Werte und Normen, an denen er/sie sich orientieren kann. Wie aber sollen Erzieher oder Eltern damit umgehen, wenn sie solche oder ähnliche Äußerungen von Kindern mitbekommen:

- „Ich will nicht neben ihm sitzen, er redet komisch!“
- „Nee, ich will nicht ihre Hand halten, sie ist schwarz!“
- „Iiii, der isst Schweinefleisch!“
- „Hau ab, du stinkst!“
- „Wir spielen nicht mit der, die redet immer so komisch“ oder „...die versteht uns gar nicht!“
- „Mädchen dürfen hier nicht mitspielen.“<sup>17</sup>

Solche und ähnliche Aussagen sind unter Kindergartenkindern durchaus zu hören.<sup>18</sup> Das Projekt Kinderwelten (seit 2000) setzt sich mit der *Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*<sup>19</sup> mit genau solchen Situationen auseinander. Erzieher lernen in mehrtätigen Fortbildungen wie sie mit solchen Situationen umgehen können und ab wann ein Konflikt diskriminierend wird (Wagner 2001: 1f.). Kitas sind keine Schonräume. Bereits hier zeigen sich Ungleichheit und Diskriminierung. Die *eingreifende* Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung problematisiert Einseitigkeiten in der Kommunikation, in der Ausstattung und in den Strukturen. Sie geht davon aus, dass Kinder bereits im Alter von drei Jahren Vorformen von Vorurteilen zeigen, sog. „Vor-Vorurteile“. Dies zeigt, wie früh sie beeinflusst sind von gesellschaftlichen Bewertungen. Oft führen die urteilenden Aussagen der Kinder (wie oben genannte Beispiele) zu großer Irritation und Verwunderung unter Erziehern und Eltern, da sie doch oft bemüht sind, keine Unterschiede zu machen. „Wir sind

---

<sup>17</sup> Beispielsätze entnommen aus einer Präsentation von Meike Breitbart nach einer Vorlage von Kinderwelten: <http://kita3k.de/files/vorurteilsbewusste-erziehung1289559448.pdf>

<sup>18</sup> Siehe hierzu auch: Sikora, Bettina (1997): Vorschulkindern Fremdes näherbringen: Ethnopädagogische Arbeit im Elementarbereich, S. 100 f.

<sup>19</sup> Pädagogische Grundlage ist der Anti-Bias-Ansatz (Anti= gegen / Bias=Einseitigkeit), entwickelt von Louise Derman-Sparks und Kollegen in Kalifornien in den 1980er Jahren. Der Ansatz richtet sich gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung für Kinder ab 2 Jahren.



doch alle gleich!“ Dahinter liegt wohl die Hoffnung, dass die Kinder keine Unterschiede wahrnehmen und so keine Vorurteile entwickeln. Louise Derman-Sparks (1998) bezeichnet diese Meinung als „*colour-blind*“. Jemand, der in diesem Sinne *farbenblind* ist kann oder will tatsächlich vorhandene Unterschiede nicht anerkennen. Kinder aber sind sehr genaue Beobachter und nehmen Sichtbares wie Unsichtbares wahr. Es gibt ihnen Aufschluss darüber, von welcher Bedeutung etwas ist. Sie konstruieren ihr soziales Wissen, in dem sie Botschaften aus ihrer Umgebung (durch Bezugspersonen, Medien, Beobachtungen ...) eigensinnig auswerten. Überall sind sie mit stereotypen Bildern konfrontiert: in Bilderbüchern, Fernsehen, Werbung etc. Hier wird sehr häufig ein klassisches, europäisches (Klein-) Familienbild mit Mutter, Vater, Kind konstruiert. Bald lernen die Kinder zu unterscheiden und zu bewerten. In ihren Vor-Vorurteilen nehmen sie zunächst Bezug auf Äußerlichkeiten: Alter, Geschlecht, Hautfarbe, ethnische Herkunft, Sprache(n) oder Beeinträchtigungen, mit zunehmendem Alter auch auf soziale Herkunft, Status, Religion oder sexuelle Orientierung (Wagner 2001: 2). Dabei haben sie oft keinen direkten Kontakt zu den Personen oder Gruppen, über die sie sich Urteile bilden. Die (wie auch immer) erlebten Differenzen sind sehr oft gesellschaftlich „gemacht“. Es werden also bereits vorhandene Abwertungen von den Kindern aufgegriffen.

Es ist offensichtlich, dass es zwischen den einzelnen Menschen Unterschiede gibt. Entscheidend ist jedoch, dass gewisse Unterschiede die einen privilegieren und die anderen benachteiligen. Besonders problematisch wird es, wenn die Bezugnahme auf Unterschiede als Rechtfertigung für den ungleichen Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und Ressourcen legitimiert wird. Durch die soziale Konstruktion kultureller Unterschiede wird Diskriminierung möglich. Gita Steiner-Khamsi (1992: 22 f.) beschreibt diese soziale Konstruktion in drei Schritten:

- 1.) Bestimmte Merkmale werden einer ganzen Gruppe von Fremden zugeschrieben (Konstruktion des „Wir“-„Sie“ Gegensatzes)
- 2.) Die zugeschriebenen Merkmale werden abgewertet („Zuwanderer sind ungebildet und unmodern“)
- 3.) Handlungsbedarf bei den „Anderen“ („Die Zugewanderten müssen sich anpassen/integrieren.“)

Petra Wagner (2001: 3), Mitbegründerin und Projektleiterin von Kinderwelten, hält solche Konstruktionen für effektiv, „[...] weil sie wirkungsvoll die tatsächlichen Strukturen und Prozesse von Ausgrenzung und Benachteiligung verschleiern, indem sie mit Schuldzuweisungen an die Ausgegrenzten operieren.“

Was wird Kindern vermittelt, wenn sie Sätze hören, wie „Die Familie von Aboudi ist schon sehr integriert!“ oder „Sema ist leider noch sehr ihrer religiösen Familie verhaftet.“ Was heißt „schon“ und „noch“ in diesem Zusammenhang? Kindern wird hier eine einseitige Botschaft übermittelt, die sie dauerhaft prägen wird (ebd.: 3). Sie vermittelt den angesprochenen Handlungsbedarf in Richtung der „Anderen“. Sie sollen sich den deutschen Gepflogenheiten anpassen. Hier wird eine kulturelle Hierarchie vermittelt, die natürlich Einfluss auf die Ansichten der Kinder nehmen wird. Erleben sie Vorurteile und Diskriminierung, hat dies einen Einfluss auf ihren Bildungsprozess. Je nachdem, welcher Gruppe sie angehören, sind die Auswirkungen unterschiedlich. Bei den diskriminierten Kindern kann es zu Mutlosigkeit und Ängstlichkeit führen, bei den Diskriminierenden zu Überheblichkeit und mangelnder Empathie. Eine Umgebung, in der Vorurteile nicht besprochen werden, wirken sich negativ auf alle Kinder aus. Durch Abgrenzung werden Unterschiede betont und Gemeinsamkeiten minimiert. Der Kontaktmangel zwischen den einzelnen Kindern, aber auch Eltern und Erziehern, kann dazu führen, dass Vorurteile noch bestärkt werden und eine Kluft entsteht. In einer solchen Umgebung können die Kinder nicht lernen, wie man mit Unterschieden umgehen kann und werden schließlich entsolidarisiert. Das heißt sie lernen nicht, wie man sich gegen Unrecht und Segregation wehren kann (ebd.: 3 f.).

Die bewertenden Äußerungen von Kindern sind den Vorurteilen Erwachsener nicht gleichzusetzen. Dennoch sind sie Ernst zu nehmen und müssen mit den Kindern thematisiert werden, so bald sie diskriminierend auf Andere wirken. Die Schlussfolgerungen der Kinder sind ein Abbild ihrer erlebten Umwelt. Sie bilden sich aus den Beobachtungen ihrer sozialen und materiellen Umgebung in Reflektion zur ihrem eigenen Äußeren. Die Vor-Vorurteile spiegeln gesellschaftliche Wertungen wider, die auch schon im Kindergarten Einfluss auf den Status der einzelnen Kinder und Familien nehmen. Die Erfahrungen, die Kinder hier sammeln sind für ihr weiteres Leben, speziell im gegenseitigen Umgang prägend. Ein irreführendes

Gleichheitsbestreben (colour-blindness) lässt die Kinder hier auf verheerende Weise alleine mit ihren Erfahrungen.<sup>20</sup>

## 2.3 Strategien im Umgang mit Unterschieden

Zu Recht wird der kompetente Umgang mit Heterogenität immer mehr zu einer Schlüsselqualifikation für pädagogische Fachkräfte und Institutionen. Andernfalls würden immer mehr Menschen Ausgrenzung erfahren. Eine Studie zu „exzellenten“ Kindertageseinrichtungen in Großbritannien zeigt, dass ein kompetentes Aufgreifen von Vielfalt die Bildungsprozesse aller Kinder fördert.<sup>21</sup> Je mehr im Kindergarten Rücksicht auf individuelle Lernstile, ethnische Herkunft und Gender genommen wird, desto größere Lernfortschritte machen die Kinder in Bezug auf Zahlenkonzepte, Herstellen logischer Verknüpfungen und Vorstufen von Schriftsprachlichkeit (Sylva et al. 2004: 26).

Inwiefern werden diese Erkenntnisse in pädagogischen Konzepten und Curricula in der frühen Bildung umgesetzt? Wie vielfältig sind sie in ihrer Normorientierung? Werden wirklich allen Kindern Bildungsprozesse ermöglicht? Um dies zu erreichen müssten die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder systematisch berücksichtigt werden. Dazu muss eine Umgebung, in der sich alle zugehörig und gleichberechtigt fühlen, vorhanden sein. Um eine Übersicht praktizierender Ansätze im Umgang mit kulturellen Unterschieden zu erhalten, ziehe ich die internationale Untersuchung von Glenda MacNaughton (2006) heran. Sie hat unter dem Blickwinkel »Respekt für Vielfalt« pädagogische Projekte im Elementarbereich gesichtet und dabei fünf verschiedene Denkschulen herausgearbeitet. Im Gegensatz zu Nohl (2006), Auernheimer (2007) oder Gogolin/Krüger-Potratz (2006) erweitert MacNaughton den Blick auf *Vielfalt* und konzentriert sich dabei auf den *Elementarbereich*. Neben kultureller Vielfalt werden hier auch verschiedene Familienkonstellationen (Kinder aus Pflegefamilien; Waisenkinder; Kinder, die bei Großeltern aufwachsen, mit nur einem Elternteil; homosexuelle Eltern haben etc.), Kinder mit Beeinträchtigungen

---

<sup>20</sup> Vgl. [http://www.kinderwelten.net/thema\\_2.php](http://www.kinderwelten.net/thema_2.php)

<sup>21</sup> Bei *Early Excellence Centres* handelt es sich nicht um elitäre Leistungszentren, sie verstehen sich als „Gemeinschaft forschend Lernender“, zu der sowohl Kinder und ihre Familien als auch das pädagogische Fachpersonal gehört ([www.early-excellence.de](http://www.early-excellence.de)).

oder unterschiedlicher sozialer Abstammung berücksichtigt. Zwar liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf dem Umgang mit kultureller Vielfalt, trotzdem spielen auch andere (wie die eben aufgezählten) Bereiche eine Rolle, wenn man sich mit Fragen der Identitätsbildung und menschlichem Verhalten auseinandersetzt. Ebenso wenig wie man Kultur als klar definierten Bereich verstehen kann, lassen sich soziale Merkmale voneinander abgrenzen. Eine genaue Betrachtung veranschaulicht umso deutlicher die Vielfalt der Familienkulturen (nicht Nationalkulturen), die überall vorzufinden sind.

Die Systematisierung von MacNaughton ist hier als Erweiterung zu Konzepten der interkulturellen Pädagogik gedacht. In Kapitel 5 stelle ich verschiedene Bildungsprojekte aus dem Elementarbereich vor, die im Bereich kultureller und sprachlicher Vielfalt tätig sind. Zu deren Betrachtung verwende ich die herausgearbeiteten Denkschulen/Strategien von MacNaughton. So können Stärken und Optimierungspotenziale gut herausgearbeitet werden.

### **Strategie 1: Gleichbehandlung**

Die Maxime lautet hier: „Wir machen keine Unterschiede. Wir behandeln alle gleich!“ Dem unreifen Kind versucht man einen geschützten Raum zur Entfaltung zu geben, in dem alle die gleichen Normen und Werte teilen. Unterschiede oder Diskriminierung werden nicht thematisiert, in der Annahme, dass dadurch alle dieselben Chancen erhalten. Heterogenität wird als entwicklungshemmend angesehen, weshalb die Raumgestaltung und Materialien von Stereotypen der gesellschaftlich dominanten Gruppe geprägt sind (MacNaughton 2006: 29, 31).

Hier wird das Ideal der heilen Welt verfolgt, in der alle Menschen gleich sind. Diversität wird per se als unangenehm empfunden, als Störung. Diese Strategie ist auf mehreren Ebenen problematisch. Sie ist realitätsfern und erzieht die Kinder nicht zu konfliktfähigen Menschen. Noch schlimmer, sie werden nicht Ernst genommen in ihrer Wahrnehmung von Unterschieden. Louise Derman-Sparks würde diese Strategie als „*colour-blind*“ bezeichnen (Wagner 2001: 1). Unhinterfragt werden normative Strukturen einer dominanten Kultur als *richtig* vermittelt, an die sich *die Anderen* anpassen sollten, um das friedliche Miteinander weiterhin zu gewährleisten. Glenda MacNaughton (2006: 31) bezeichnet diese „Laissez-faire“-Strategie als

assimilationistisch, wobei sich der Vergleich zur deutschen Ausländerpädagogik der 1970er Jahre aufdrängt.

### **Strategie 2: Sondermaßnahmen für Kinder mit Förderbedarf**

Auch diese Strategie im Umgang mit Ungleichheit basiert auf der Defizitanalyse und verfolgt somit den kompensatorischen Ansatz. Ebenso wie in der vorangegangenen Strategie gelten dominante Maßstäbe als Norm. Institutionelle oder gesellschaftliche Verhältnisse werden nicht hinterfragt. Als veränderungsbedürftig wird lediglich das „auffällige“ Kind angesehen. Dessen Förderungsbedarf soll in speziellen Gruppen aufgeholt werden.

*„Die Ermittlung der Kinder, die »abweichend« sind, basiert meistens auf westlichen Maßstäben von »normaler« kindlicher Entwicklung. Obwohl die entsprechenden Studien größtenteils ausschließlich mit weißen Mittelschichtkindern erhoben wurden und als kulturell einseitig zu kritisieren sind, dominieren diese Maßstäbe und gelten als »universell«.“  
(Wagner 2010: 23)*

Die Maxime könnte hier also lauten: „Je mehr Annäherung desto besser.“ Dabei wird völlig übersehen, welcher emotionaler Schaden den „Zurückgebliebenen“ zuteil wird. Schon in frühester Kindheit erfahren sie Ausgrenzung, durch die Trennung vom Rest der Gruppe. Auch wenn diese räumliche Separation zeitlich begrenzt ist, bekommen die Kinder doch ein Gefühl von „Unwertigkeit“, als ob sie nicht konform gehen, mangelhaft sind gegenüber den anderen Kindern. Mit großer Wahrscheinlichkeit wird hier das Selbstwertgefühl gestört und eine wertende Unterscheidung getroffen, die wohl kaum der emotionalen Annäherung zuträglich ist.

### **Strategie 3: Kulturelle Begegnung als Bereicherung**

Im Gegensatz zu den beiden ersten Strategien richtet sich diese vornehmlich an die Kinder der Mehrheitskultur. In speziellen Projektwochen oder Ausflügen werden Begegnungen mit fremden Kulturen thematisiert. Hierbei sollen die Kinder Respekt und Toleranz lernen. Die Kinder der dominanteren gesellschaftlichen Gruppe sollen erkennen, dass es neben den Unterschieden auch Gemeinsamkeiten unter ihnen gibt. Die gezeigten Beispiele orientieren sich dabei oft an Folklore und Brauchtum. Das besonders „Exotische“ wird hervorgehoben. Eine einzelne Person wird als

Repräsentant für eine Kultur dargestellt. Unter dem Deckmantel der Bereicherung wird hier auf touristische Art und Weise Andersheit als Exotik vermittelt. Dies führt jedoch noch mehr zur Entstehung stereotyper Bilder und entfremdet somit mehr als dass es zusammenführt (ebd.: 24,25).

*Zur Verdeutlichung „Das Beispiel von Hayel“<sup>22</sup>*

*Hayel, die Mutter von Erol (vier Jahre), nimmt die Sache mit Humor. Sie wurde gefragt, ob sie beim Sommerfest in der Kita wieder einen Folkloretanz aufführen würde. Das sei letztes Mal doch so schön gewesen. »Weißt du, eigentlich kenne ich das gar nicht, ich bin ja hier aufgewachsen!«, sagt Hayel lachend. »Ich habe keine Ahnung von Folklore, ehrlich! Aber die Leute hier sehen halt die Türkin in mir und fragen, ob ich das kann, Folklore, Bauchtanz usw. Also habe ich mir ein Kostüm genäht und mir einige Schritte beigebracht. Na gut, dachte ich, das könnt ihr haben!«*

#### **Strategie 4: Chancengleichheit für alle**

Die Lernumgebung im Kindergarten und die erwachsenen Vorbilder vermitteln, dass alle Menschen gleichberechtigt sind. Unabhängig von Unterschieden der ethnischen oder sozialen Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht oder Behinderung sollen alle die gleichen Möglichkeiten erhalten. Das repräsentiert die Einrichtung sowohl nach außen als auch durch ein gemischtes Team. Es wird viel Wert auf Inklusion gelegt. Dies betrifft gleichermaßen Kinder mit Behinderung als auch mit Migrationshintergrund. Die Materialien in der Einrichtung werden bewusst vielfältig ausgewählt, damit verschiedene Familienkulturen oder Geschlechterrollen gezeigt werden. Jedes Kind soll die Möglichkeit bekommen, sich wiederzufinden (ebd.: 26).

Problematisch bei dieser Strategie ist die Annahme, ein gleicher Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder würde automatisch die gleichen Chancen für alle bedeuten, dabei werden andere Faktoren vernachlässigt. Zum Beispiel, dass Kinder aus anderen Gründen nicht an bestimmten Aktivitäten teilnehmen wollen oder dass nicht alle Kinder von den gleichen Angeboten profitieren. Einseitigkeiten und Ungleichverhältnisse werden zu wenig thematisiert. So geht man auch davon aus, dass es in einem auf Gleichberechtigung beruhenden Kindergarten keinen Anlass zu Gesprächen über Diskriminierung und Ausgrenzung geben kann (ebd.: 27). Es besteht

---

<sup>22</sup> Entnommen aus dem Handbuch Kinderwelten, S. 25

hier die Gefahr, dass das Kind zu sehr in die Rolle des passiven Lerners gedrängt wird. Wünschenswert wäre mehr Freiraum für eine selbstbestimmte Entfaltung und aktive Mitbestimmung der Kinder.

### **Strategie 5: Anti-Diskriminierung**

Dieser Ansatz fordert neben gleicher Bildung für alle Kinder auch „Gerechtigkeit der Differenz“, d. h. es muss unterschiedliche Bildungsangebote für unterschiedliche Kinder geben. Das Kind wird hier als aktiver und kompetenter Gestalter seiner Lebensumwelt angesehen. Sie werden dazu ermutigt, ihre individuellen Erlebnisse und Ansichten mitzuteilen und so die Einrichtung mitzugestalten. Die Vielfalt, die sie jeden Tag erleben, soll auch im Kindergarten wiederzufinden sein: in der Ausstattung, beim Tagesablauf und in den Spielmaterialien. Durch gezielte Aktivitäten, Gespräche und Geschichten werden Unterschiede und Diskriminierung besprochen. Zu der aktiven Auseinandersetzung gehört auch die Intervention der Erzieher, wenn sie diskriminierende Konflikte oder Hänseleien zwischen den Kindern beobachten.

Sie reflektieren aber auch ihr eigenes Verhalten in Bezug zu den Eltern und Kindern (ebd.: 28,29). Wie sind hier die Machtverhältnisse?

Diese Strategie (Anti-Bias-Approach) erfordert viel Zeit für Fortbildungen und immer wiederkehrende Reflexion. Über die Langzeit-Auswirkungen dieser Strategie bei Kindern ist noch wenig bekannt (ebd.: 28). Die Herausforderung ist hier sicher in der andauernden Motivation des Teams zu sehen, welches die eigene Arbeitsweise und Einstellung immer wieder neu hinterfragen muss. Fraglich ist auch, ob die unterschiedlichen Bildungsangebote von den Kindern genutzt werden, die sie benötigen. Schließlich wird hier sehr viel Wert auf die Selbstbestimmung der Kinder gelegt.

## **2.4. Schlussfolgerung**

*„Zwar sind für jede Nation ungeachtet der Unterschiede ein „Gemeinsamkeitsglaube“ (Max Weber) und die „Erfindung“ einer Tradition konstitutiv (Anderson 1993), aber die Bezugnahme auf gemeinsame Abstammung ist dabei keineswegs notwendig [...].“ (Auernheimer 2007: 28)*

Der Kindergarten in Deutschland hat eine 40jährige Geschichte des Umgangs mit Gleichheit und Differenz. Im Rückblick kann man einzelne Phasen der Entwicklung und deren Konzepte herausarbeiten (vgl. Nieke 2000 oder Nohl 2006). Ähnlich wie bei der Systematisierung von Glenda MacNaughton (s. o.) zu verschiedenen Strategien im Umgang mit Vielfalt sind die beschriebenen Phasen keine starren Konzepte. In der Beschreibung konzentriert man sich auf Besonderheiten oder Abgrenzungen, um die Theorien zu verdeutlichen. Gerade bei der Umsetzung handelt es sich dann doch eher um ein Nebeneinander einzelner Elemente. Je nach der persönlichen Ausrichtung und Lebenserfahrung von Wissenschaftler(inne)n oder Fachpersonal werden bestimmte Aspekte mehr oder minder betont. Gerade bei der Auseinandersetzung mit einem bildungspolitischen Thema wie Interkultureller Erziehung ist der Bildungsbegriff an sich schon ausschlaggebend. Was bedeutet für mich Bildung? Welchen Bildungsauftrag habe ich? Wie setze ich diesen um? Was wird von mir erwartet? Dem hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (2005: 21) liegt folgender Grundgedanke zum Verständnis von Bildung zugrunde:

*„Bildung im Kindesalter gestaltet sich als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung, nicht zuletzt als Sinnkonstruktion, statt. Entscheidend dabei ist die Qualität dieses Interaktionsgeschehens, für dessen Steuerung und Moderation die Erwachsenen mitverantwortlich sind. Der Ansatz der Ko-Konstruktion [...] fördert die Kontinuität kindlicher Bildungsverläufe. Er berücksichtigt, dass Kinder von Geburt an sozial eingebunden sind, Kompetenzen mitbringen und aktive Konstrukteure ihrer Bildungsprozesse sind. [...] Von entscheidender Bedeutung ist, dass das Kind und seine Umwelt zugleich aktiv sind. [...] In einer Lerngemeinschaft mit Erwachsenen und anderen Kindern lernt das Kind gemeinsam Probleme zu lösen, die Bedeutung von Dingen und Prozessen gemeinsam zu erforschen und miteinander zu diskutieren und zu verhandeln.“*

Die Interaktion mit anderen ist für den kindlichen Bildungsprozess ausschlaggebend. Schon Säuglinge reagieren auf Mimik und Körpersprache ihres Gegenübers. Fühlen sie sich angenommen und willkommen, können sie eine gute Bindung aufbauen. Die



Resonanz der anderen gibt ihnen Auskunft über die eigenen Merkmale. Es ist für jeden wichtig, Zugehörigkeit zu empfinden. Üblicherweise findet dies zunächst in der Familie statt. Später wird man immer wieder neue Gruppenzugehörigkeiten finden und so auch seine Identität(en) variieren. Zu diesem Entwicklungsprozess gehört die zunehmende Wachsamkeit für Differenzen. Für Kinder wird es irgendwann bedeutsam, ob sie ein Mädchen oder ein Junge sind, wie sie aussehen, welche Sprache(n) die Familie spricht oder welchen Glauben sie haben. Damit verbunden sind Irritationen, Neugierde, aber auch Abwertung und Ausgrenzung. Mit der zunehmenden kulturellen Vielfalt in Deutschland vervielfältigen sich die äußerlichen Erscheinungen der Menschen, Sprachen, Feste, Kleidung, Essen etc. Diese Pluralisierung der Lebenswelten sollte in der Interkulturellen Bildung und Erziehung als Ressource angesehen werden.<sup>23</sup> Gleichzeitig wird beispielsweise beim Anti-Bias-Approach (Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung) oder aber der Anti-Diskriminierungspädagogik eine bewusste Auseinandersetzung mit Macht- und Hierarchiestrukturen gefordert, um Demokratie (auch in Deutschland!) für alle zu ermöglichen. Ich halte es für notwendig, mit Kindern Unterschiede zu besprechen. Aus Angst vor Verfrühung gibt es oft eine Barriere, die Erwachsene davon abhält, mit ihren Kindern auch schwierige Themen zu besprechen. Oftmals fällt die Auseinandersetzung schwer, da man sein eigenes Verhalten überdenken muss. Welche Bilder projiziere ich auf mein Kind/auf meine Schutzbefohlenen? Wie trägt meine Sozialisation, meine Prägung zum Umgang mit Vielfalt bei?

Diese Auseinandersetzung anzuregen ist Teil interkulturellen Lernens. Erzieher haben die Aufgabe Kinder auf ihrem Weg als Lernbegleiter zu unterstützen. Dabei ist Teil der Bildung, Unterschiede zu benennen, zu verstehen und zu respektieren. Kinder sollen zu konflikt- und dialogfähigen Menschen erzogen werden, die die Welt verantwortungsvoll mitgestalten. Dazu gehören Empathiefähigkeit, Gerechtigkeitssinn und Mut, sich gegen Ungerechtigkeiten zu wehren. Deshalb ist es wichtig, Kindern schon früh Mitgestaltungsmöglichkeiten einzuräumen, sie aktiv teilhaben zu lassen. Hier darf keine Separierung, schon gar nicht durch Erwachsene, stattfinden. Es kann also nicht die Lösung sein, Kinder in Förderklassen

---

<sup>23</sup> Hier liegt der Vergleich zum *Diversity Management* (verschiedene kulturelle Hintergründe der Mitarbeiter werden als Ressource angesehen) nahe. Dieses Konzept wird jedoch eher in international fungierenden Konzernen angewendet. Wobei hier die sog. positive Diskriminierung nicht außer Acht gelassen werden darf.

unterzubringen, um ihre Defizite auszugleichen. Der kompensatorische Ansatz, wie er in der Ausländerpädagogik oder bei Strategien zur Gleichbehandlung und Sondermaßnahmen für Kinder mit Förderbedarf zu finden ist, kann meiner Ansicht nach zu keinem gleichberechtigten Miteinander führen. Ohnehin wird es Zeit, dass diese Art der Defizitanalyse abgelöst wird von einer Selbstreflexion auf institutioneller und persönlicher Ebene. Das Einwanderungsland Deutschland lernt langsam, den eigenen Ethnozentrismus abzulegen. Für ein friedliches und anerkennendes Miteinander (Antweiler nennt es den universalisierten Humanismus s. o., S. 11) muss der Einzelne „[...]eine *perspektivische Distanzierung vom Eigenen* [...]“<sup>24</sup> vornehmen. Im Grunde ist es die Devise der Ethnologie, das eigene Weltbild aufzulösen, um den Blick zu öffnen. Das bedeutet allerdings nicht die Aufgabe der eigenen sozialen und personalen Identität - kein *going native*<sup>25</sup>. Jeder benötigt einen Orientierungsrahmen, dieser ist notwendig zum Überleben. Menschen ohne jegliche Werte und Zugehörigkeitsgefühl können sich nirgendwo geborgen fühlen und finden keinen Halt. Es geht also darum, Unvoreingenommenheit in den Lebensalltag zu integrieren und aus dem Bewerten zu kommen. Interkulturelles lernen ist also auch ein Lernen des Relativierens (ebd.: 328). Für den Umgang mit kultureller Vielfalt im Kindergarten bedeutet diese Erkenntnis, dass für die Identitätsbildung kulturelle Bezüge notwendig sind (vgl. Mecheril 2004; Hormel/Scherr 2004).

Um die Heranwachsenden auf die multikulturelle Gesellschaft vorzubereiten und sie zu weltoffenen, toleranten Menschen zu erziehen, reicht also kein bloßer Vergleich oder das Kennenlernen einiger Merkmale anderer Kulturen aus. Es müssen Handlungspotenziale erarbeitet und vermittelt werden, die auf Gleichwertigkeit und Komplexität aufbauen.

---

<sup>24</sup> Zitat Stuckenberg 1999: 331.

<sup>25</sup> *Going native* bedeutet in der ethnologischen Forschung die Aufgabe seines Selbst, im Gegensatz zur nötigen Distanzierung vom *Forschungsobjekt* (um zumindest eine gewisse Objektivität zu bewahren, die im Grunde niemals möglich ist. Der Mensch ist immer geprägt und dadurch beeinflusst in seiner Auffassung und Wertung.

### 3 Die deutsche Frühpädagogik im Wandel

In Deutschland vollzieht sich seit einiger Zeit ein gesellschaftlicher Wandel. Die Menschen werden älter, die Geburtenrate ist vergleichsweise niedrig und die kulturellen Hintergründe der Einzelnen werden vielfältiger. Diese Veränderungen in der Sozialstruktur stellen das Bildungssystem vor große Herausforderungen. Derzeit werden vor allem Lösungsansätze gesucht und ausprobiert, die Kinder und Jugendliche aus sog. bildungsfernen Schichten fördern und ihnen gleichberechtigte Bildungsmöglichkeiten offerieren. Besonders Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen haben es schwer. Die soziale Herkunft entscheidet sehr oft über den Bildungserfolg (Mecheril 2010: 121 ff.).

Deutschland schneidet im Vergleich zu anderen Ländern regelmäßig schlecht ab, wenn es um gleichberechtigte Bildungschancen geht (Karsch/ Klingholz (ohne Jahr): 1-2).<sup>26</sup> Das bezieht sich insbesondere auf die Schullaufbahn, aber bereits im Kindergarten werden die Weichen für spätere Bildungsprozesse gelegt. Daher haben seit 2003 alle Bundesländer Bildungs- und Orientierungspläne verabschiedet.<sup>27</sup> Ich möchte hier nochmal auf die Bedeutung der Kindergärten als integralem Bestandteil des deutschen Bildungssystems aufmerksam machen. Noch in den 1960er Jahren hatte der Kindergarten keinen eigenständigen Bildungsauftrag. Es gab keine Curricula. Die pädagogische Zielsetzung oblag den Trägern, also den Kirchen oder Vereinen, die unter Aufsicht der Landesjugendämter fungierten. In den 70iger Jahren setzte sich die Annahme durch, dass vorschulische Förderung einen positiven Einfluss auf den späteren Schulerfolg nimmt. Der Kindergarten wurde als *Elementarbereich* in das Bildungssystem aufgenommen. Im Zuge dieser Bildungsreform folgte die Entwicklung von konzeptionellen Ansätzen und Curricula, die Förderung einer qualitativ besseren Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher, sowie der Ausbau von Einrichtungen (Wagner 2010: 15f.). Diese Bewegung befindet sich momentan in neuem Aufschwung. So haben Eltern ab August 2013 gesetzlichen Anspruch auf einen Betreuungsplatz für ihr unter-dreijähriges Kind, was nach wie vor einen erheblichen Ausbau der Betreuungsplätze erfordert. Zudem gibt es Überlegungen die Erzieherausbildung langfristig an die Fachhochschulen zu verlegen

---

<sup>26</sup> Elektronisches Dokument: [http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user\\_upload/Veroeffentlichungen/Titelthema\\_Demografie\\_1.pdf](http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/Titelthema_Demografie_1.pdf)

<sup>27</sup> Vgl. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/439.asp>

oder zumindest anzugliedern.<sup>28</sup> Es gibt bereits Standorte, an denen Studiengänge der Frühpädagogik bzw. Pädagogik der Kindheit angeboten werden.<sup>29</sup> Durch zahlreiche Weiterbildungsmöglichkeiten soll die Qualität im frühpädagogischen Bereich weiter gefördert werden. Zu den aktuell häufig anzutreffenden Qualifizierungsbereichen gehören die *sprachliche Bildung, Bedeutung und Aufgabe der pädagogischen Fachkraft* und *inklusive Frühpädagogik im Kontext von Migration und Behinderung*.<sup>30</sup> Anhand dieser Schwerpunkte lassen sich Rückschlüsse auf gesellschaftliche Veränderungen ziehen. Der Umgang mit kultureller Vielfalt rückt immer mehr in den Vordergrund. Dies gilt vornehmlich für den non-formalen Weiterbildungsbereich und wird seitens der Bildungspolitik stark eingefordert. Dementsprechend gibt es zahlreiche Weiterbildungsangebote mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die im Allgemeinen sehr gut nachgefragt sind. Unter Kapitel 5 stelle ich dazu drei Bildungsprojekte sowie die Arbeit zweier kirchlicher Träger vor.

Vor dem Hintergrund des sich vollziehenden gesellschaftlichen Wandels befindet sich die frühkindliche Bildung im Umbruch. Der Ausbau der Kindertagesstätten bis 2013 und darüber hinaus gibt einmal mehr Anlass, über die Qualität des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsangebots nachzudenken. Der notwendige Ausbau bedeutet gleichsam einen erhöhten Bedarf an Fachkräften. Da aber bereits jetzt ein enormer Mangel an Erziehern herrscht, wird vermehrt über den Zuwachs von Fachkräften diskutiert.<sup>31</sup> Beispielsweise schreibt die Hertie-Stiftung Stipendien für Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund aus, was einer Förderung im doppelten Sinne gleich kommt.<sup>32</sup> Hier wird die spezifische Personengruppe, als auch der Fachkräftezuwachs gefördert.

Ein weiterer Aspekt in der aktuellen Debatte ist die bereits angesprochene Teilakademisierung der pädagogischen Fachkräfte. Die klassische Ausbildung erfährt zunehmend eine Erweiterung durch v. a. berufsbegleitende Studiengänge.

---

<sup>28</sup> Im Interview mit Herrn K. (frühstart) und Frau C. (IFZ) wurde bestätigt, dass es Überlegungen in diese Richtung gibt.

<sup>29</sup> Hier erhält man einen Überblick über die Standorte: [//www.weiterbildungsinitiative.de/studium/studiengaenge.html](http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium/studiengaenge.html)

<sup>30</sup> Siehe hierzu auch: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Wiff): <http://www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/qualifizierungsbereiche-und-kompetenzen.html>

<sup>31</sup> Siehe: <http://www.erzieherin.de/hoher-bedarf-an-zusaetzlichen-fachkraeften-in-der-fruehpaedagogik.php>

<sup>32</sup> Siehe: <http://www.ghst.de/index.php?id=266>

Auch die UNESCO macht auf die Bedeutung der frühkindliche Bildung aufmerksam (siehe Weltbildungsbericht 2009). Sie verweist auf das Potenzial der frühen Förderung für das weitere „Leben und Lernen“, insbesondere für benachteiligte Kinder. In dem weltweiten Aktionsplan „Bildung für alle“ sind Ausbau und Verbesserung frühkindlicher Förderung und Erziehung eines der sechs fundamentalen Ziele.

Es wird deutlich, wie die Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher wachsen. Diese Entwicklung nimmt Einfluss auf ihr Selbstverständnis. Dementsprechend wird vermehrt um gesellschaftliche Anerkennung und bessere Bezahlung gekämpft.

## **4 Mehrsprachigkeit im Kindergarten: Umgang und Herausforderung**

Eine offensichtliche Realität in multikulturellen Kindergärten ist die Sprachenvielfalt. Bereits die Ausländerpädagogik hat sich mit der Sprachentwicklung von Erst- und Zweitsprache unter Migrationsbedingungen auseinandergesetzt. Trotzdem herrscht bei vielen immer noch eine große Unsicherheit, wie der richtige Umgang mit anderen Sprachen aussehen könnte. Während meiner Zeit als studentische Mitarbeiterin in einer Frankfurter Kindertagesstätte habe ich diese Unsicherheit unter den Erzieherinnen erlebt. Relativ zeitnah wurden zwei dreijährige russischsprachige Mädchen in die Einrichtung aufgenommen. Beide waren in Deutschland geboren und wurden zweisprachig erzogen. Jeweils ein Elternteil der beiden Mädchen war in Deutschland, eines in Russland geboren. Während Luisa dem Entwicklungsstand entsprechend gut deutsch sprechen konnte, waren bei Maria leichte Defizite im Deutschen zu erkennen.<sup>33</sup> Bei der wöchentlichen Teamsitzung erläuterte eine Erzieherin, dass Maria während der Bring- und Abholsituation ausschließlich russisch mit ihrer Mutter spricht und ihr Missfallen darüber, dass sie dem Gespräch nicht folgen kann. Außerdem war aufgefallen, dass sich Maria und Luisa oft untereinander auf Russisch unterhalten haben. Die Leiterin der Einrichtung fragte die anderen Mitarbeiterinnen nach ihrer Einschätzung und wie sie mit dieser, für den Kindergarten neue Situation umgehen sollten. Anscheinend hatte es in der Vergangenheit keine ähnliche Situation gegeben. Aus den Reaktionen der Anwesenden konnte ich schließen, dass sich im Vorhinein keiner mit dieser Thematik auseinandergesetzt hatte. Allen bereitete die Situation Unbehagen. Es gab eine große Unsicherheit, wie man mit der Situation verfahren sollte. Zum ersten Mal setzten sie sich mit der Frage auseinander, welche Verkehrssprache in der Einrichtung herrschen solle und wie weit man andere Sprachen hier akzeptieren möchte. Gemeinsam wurde entschieden, dass man die Eltern um zwei Dinge bezüglich der Sprache bitten würde. Zukünftig sollte in der Einrichtung ausschließlich Deutsch gesprochen werden. Das bezog sich zum einen auf die Bring- und Abholsituation, zum anderen auf die Kommunikation zwischen den Kindern. Also wurden die Eltern aufgefordert, den Kindern zu vermitteln, dass im Kindergarten nur noch Deutsch gesprochen werden soll. Die Eltern reagierten verhalten, aber stimmten zu. Soweit ich

---

<sup>33</sup> Die Namen der Mädchen wurden zu Anonymitätszwecken geändert.

es verfolgen konnte unterhielten sich die zwei Mädchen trotzdem weiterhin ab und zu auch auf Russisch. Vor allem Luisa, die etwas besser Deutsch sprechen konnte, fungierte teilweise als Vermittlerin zwischen Maria und den anderen Kindern.

Diese Situation lässt den Rückschluss zu, dass während der Ausbildung dieser Erzieherinnen und in späteren Fortbildungen wenig Aufmerksamkeit auf Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund gelegt wurde. Es wurde nicht hinterfragt, wie sich Eltern und Kinder mit einer solchen Konfrontation und Anforderung fühlen. Auch nicht, was es für die Kinder bedeutet, wenn sie ihre Muttersprache nicht nutzen dürfen. Welche Werte werden ihnen hier vermittelt?

Ich bin der Ansicht der Perspektivenwechsel ist hier nicht gelungen und wurde leider auch nicht durch die Leitung angeregt. Unhinterfragt wurden hier die Werte der Mehrheitskultur als primär eingestuft. Es erschien den Pädagoginnen dieser Einrichtung richtig, die Anpassung der „Anderen“ einzufordern. Ich möchte hier niemandem bewusste Diskriminierung unterstellen. Im Vordergrund dieser Bemühungen lag sicher der gute Wille, für alle Kinder das Beste zu ermöglichen. Unter dem Motto „Alle sind gleich“ wurde dennoch die Sprachenvielfalt (zumindest unter dem Aspekt der Anerkennung) unterdrückt und nebenbei den Familien vermittelt, dass es hier eine Hierarchie zu ihren Ungunsten gibt. Hätte man die neugewonnen Familien nicht besser miteinbeziehen können? Eine der russischen Mütter ist sogar Musikpädagogin, sie hat mehrfach ihre Beteiligung angeboten. Man hätte den Kindern hier eigentlich sehr schön einen Einblick in andere kulturelle Welten geben können. Man hätte auf die Sprache konkret eingehen und mit allen Kindern gemeinsam hinterfragen können, was sie noch für Sprachen kennen, wer vielleicht Familie oder Bekannte hat, die andere Sprachen sprechen. Ob sie schon mal in Ländern waren, in denen die Menschen anders gesprochen haben und wie sie das erlebt haben. Auch hätte man besprechen können, warum es verschiedene Sprachen auf der Welt gibt und was trotzdem alle gemeinsam haben. Dadurch wäre den russischen Mädchen Anerkennung vermittelt worden und Zugehörigkeit zu der Gruppe. Sie hätten sich und ihren kulturellen Hintergrund als wertvoll erachten können und gelernt, dass sie anderen etwas beibringen können. Vor dem Hintergrund des gemeinsamen Lernens hätten alle Respekt für Vielfalt, Toleranz und Wissen sammeln können.

Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass in beiden Einrichtungen, in denen ich tätig war, generell das Thema kulturelle Vielfalt sehr wenig Aufmerksamkeit erhielt. Ich konnte häufig Unsicherheiten bei der Auseinandersetzung mit ausländischen Eltern oder jenen mit Migrationshintergrund beobachten. Natürlich bereitet die sprachliche Barriere gerade zwischen Eltern und Erziehern Schwierigkeiten, doch dies ist Teil der interkulturellen Kommunikation zwischen Erwachsenen (siehe Kap. 6.3). In diesem Kapitel geht es darum, wie der Umgang mit Kindern aussieht und aussehen kann, wenn Deutsch eine Fremdsprache ist oder die Kinder bilingual erzogen werden. Anspruch und Realität gehen hier oft weit auseinander. So ist das Thema Sprachkompetenz ein Bestandteil aller deutschen Bildungspläne. Jedes Bundesland hat einen eigenen Orientierungsplan entwickelt. Übrigens nach den Vorreitern Norwegen und Neuseeland, hier gibt es seit 1996 einen Bildungsplan, 1998 folgt Schweden und zwei weitere Jahre darauf das Vereinigte Königreich. Die Kernthemen sind überall ähnlich.<sup>34</sup>

Die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in den Kindergärten wird zwar auf vielen Ebenen (siehe Bildungsplan) gefordert, findet aktuell jedoch eher vereinzelt Eingang in die Praxis (vgl. Gaitanides 2007). Bei einer Studie in Raunheimer<sup>35</sup> Kindergärten wurde beispielsweise festgestellt, dass es hier wenig gezielte Sprachförderung gibt (ebd.: 38). Dies könnte neben den üblichen schwierigen Faktoren wie Zeit- und Personalmangel oder Überforderung, auch daran liegen, dass es in Deutschland keine Einheitlichkeit in der Erzieherausbildung gibt. Jede Schule schreibt ihre Curricula selbst (Ueffing 2007: 44). Der Tenor meiner Interviewpartner und der qualifizierten Studien weisen darauf hin, dass viele (nicht alle!) der pädagogischen Mitarbeiter in den Kitas bisher wenig Kontakt mit interkulturellen Themen oder Deutsch als Fremdsprache hatten. Interkulturelle Bildung und Erziehung ist an hessischen Erzieher Schulen teilweise als Wahlpflichtfach wählbar, wird in Konkurrenz zu anderen jedoch eher selten gewählt (Interview K./ frühstart).

Entgegen der immer noch weit verbreiteten Auffassung, der Gebrauch der Muttersprache würde das Kind am Erlernen des Deutschen hindern, weiß man heute, dass die Muttersprache eine zentrale Rolle für den Erwerb weiterer Sprachen und

---

<sup>34</sup> 1) Kind als aktiver Gestalter seines eigenen Bildungsprozesses 2) Vermittlung von Basiskompetenzen 3) Themen interkultureller Bildung und Erziehung 4) Sprachförderung (Ueffing 2007: 35)

<sup>35</sup> Landkreis Groß-Gerau in Hessen



die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten einnimmt (Vit 2010: 29,30). Die Weiterführung der muttersprachlichen Kommunikation sowie das Erlernen ihrer grammatikalischen Regeln und Rechtschreibung sollten weiterhin gefördert werden (De Cillia 2001: 3f.). Die Einbeziehung und Förderung der Muttersprache ist unerlässlich für die Identitätsbildung. Dem Kind sollte aktiv vermittelt werden, dass es sprachlich und kulturell aufgenommen wird. Nur so kann es sich selbst positiv betrachten (Gaitanides 2007: 38; Vit 2010: 30). Um das Kind bestmöglich zu fördern, sollte also die Muttersprache Anerkennung erfahren und die Möglichkeit zur Weiterführung gegeben werden. Andernfalls drohen Minderwertigkeitsgefühle und Unsicherheit, die in aggressivem Verhalten oder Rückzug resultieren können (Vit 2010: 29-30). Da aber Chancengleichheit das Ziel ist, sollte dieser interkulturelle Konflikt fremdsprachiger Kinder vermieden werden. Dazu muss man die Gleichwertigkeit der Sprachen erkennen und Komplexität zulassen. Dies bedeutet zunächst wieder die Auseinandersetzung mit der eigenen Vorstellung von Normativität.

Betrachtet man die Fragestellung vom Einbezug der Muttersprache aus Sicht der entsprechenden Eltern wird man nicht überall Zustimmung zu der pädagogischen Empfehlung finden. Stefan Gaitanides (2007: 51) spricht den Integrationswillen der Eltern an. Oftmals werden bewusst Einrichtungen ausgewählt, die einen möglichst niedrigen Migrantenanteil aufweisen, in der Absicht ihrem Kind die bestmöglichen Integrationschancen zu bieten. Diese Eltern legen einen hohen Wert auf die Bedingungen des Zweitsprachenerwerbs (= Deutsch) und wären mitunter irritiert, wenn eine duale Sprachförderung stattfände. Man muss sich also damit auseinandersetzen, welchen Anspruch die Eltern an die Einrichtung und an die Erzieher stellen. Hier muss im Einzelfall erörtert werden, wie eine Umsetzung des wissenschaftlichen Anspruches in die Realität der Einrichtungen aussehen könnte.

Entschließt sich eine Einrichtung, in die Sprachförderung zu investieren und sich diesbezüglich zu qualifizieren, sind Fortbildungen nötig. Dies bedeutet finanzielle Aufwendungen, erhöhten Personalbedarf, Engagement und Zeit. Solche Veränderungen müssen also bewusst und aktiv im Team beschlossen werden und entsprechend nach draußen kommuniziert werden.

Eine weitere Möglichkeit wäre der Einbezug von Honorarkräften verschiedener kultureller Herkunft bzw. mit vielfältigen Sprachkenntnissen, die in die Einrichtungen kommen und mit den Kindern Zeit verbringen (ebd.: 59). Allerdings distanzieren mich von der Unterrichtung in Spezialgruppen (s. o.). Das Angebot sollte fließend in den Alltag integriert sein und alle Kinder ansprechen. Die Kultur- und Sozialanthropologin Magdalena Vit ist bei ihrer ethnologischen Forschung zum Interkulturellen Lernen in Niederösterreichischen Kindergärten auf eine interessante Umsetzung des „Problems“ gestoßen. Seit Anfang der 1990er Jahre gibt es hier sog. Interkulturelle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In der überwiegenden Zahl sind es Frauen mit eigenen Migrationserfahrungen, die einen speziellen Lehrgang zu Interkulturellem Lernen absolviert haben. Mit dem Einsatz dieser Mitarbeiterinnen möchte man der Ausgrenzung fremdsprachiger Kinder entgegenwirken und sie in ihrer Persönlichkeit unterstützen.

*„Dies beinhaltet die Förderung der Erstsprache als Basis für jeden weiteren Spracherwerb, das Einbringen von interkulturellen Lernmaterialien, die allen Kindern zugänglich sein sollen und die Schaffung einer gleichberechtigten Atmosphäre für alle Beteiligten im Haus. Dabei soll vor allem von Alltagserfahrungen ausgegangen werden, in denen Unterschiede sprachlicher, kultureller und sozialer Natur aufgezeigt werden, sie aber als integraler Bestandteil im Zusammenleben verschiedener Menschen Anerkennung finden.“ (ebd.: 30,31)*

Vereinzelt gibt es auch in Deutschland ähnliche Angebote. Diese sind jedoch an Projekte gebunden und dadurch zeitlich begrenzt, so dass die Nachhaltigkeit oft stark von dem Engagement der einzelnen Erzieher abhängt. Es ist nicht das Ziel der Projekte, einen Wissenskanon zu erstellen, sondern Impulse für die weitere Arbeit zu geben.

## **5 Bildungsprojekte und Institutionen im Umgang mit kultureller Vielfalt**

Im Folgenden werden Beispiele von verschiedenen Bildungsprojekten und Institutionen zu ihrem Umgang mit kultureller Vielfalt erläutert. Durch deren Beschreibungen möchte ich aufzeigen, wie mit Vielfaltsaspekten in der Praxis umgegangen wird, welche Schwierigkeiten es hier gibt und wie die Anwendung von Interkulturellem Lernen in Kindergärten aussehen kann. Ferner gibt diese Auswahl:

- a) eine Übersicht auf bereits vorhandene non-formale (Kita-ergänzende) Ansätze (frühstart, Hippy, Kinderwelten)
- b) einen Einblick in das Konzept eines interkulturellen Familienzentrums (IFZ Frankfurt)
- c) einen Einblick in die alltäglichen Belange einer Fachberatung für interkulturelle Fragestellungen (Evangelischer Regionalverband Frankfurt)

Hierzu habe ich Interviews mit verschiedenen Teilnehmern und Koordinatoren der Projekte und Institutionen geführt.<sup>36</sup>

### **5.1 Frühstart – Deutsch und interkulturelle Bildung im Kindergarten**

Das Projekt frühstart wurde 2004 ins Leben gerufen.<sup>37</sup> Mittlerweile nehmen 36 Kindergärten in zehn hessischen Städten daran teil. Es verknüpft Interkulturelle Bildung, Elternarbeit und Sprachförderung miteinander und ist langfristig angelegt.

Die regelmäßigen Schulungen der Erzieher und Erzieherinnen erstrecken sich über zwei Jahre. Um an dem Projekt teilnehmen zu können, müssen sich Stadt und Einrichtung bewerben. Voraussetzung ist die Bereitschaft zur Erhöhung des Personalschlüssels in der Einrichtung, damit zwei bis vier Mitarbeiter in die Schulungen gehen können. Zudem muss sich die die Kommune verpflichten, eine Koordinierungsstelle einzurichten. Diese ist in der Verwaltung angesiedelt, meist

---

<sup>36</sup> Eine Auflistung aller Interviewpartner befindet sich im Anhang (S. 79).

<sup>37</sup> Beteiligt sind die Gemeinnützige Hertie-Stiftung, die Herbert-Quandt-Stiftung, die Türkisch-Deutsche Gesundheitsstiftung, das Hessische Sozial- und Kultusministerium sowie die jeweiligen Städte.

übernimmt eine Verwaltungskraft des Bereichs Soziales und Familie diese Aufgabe. Die Koordinierungsstelle betreut und begleitet die Projektteilnehmer (Erzieher und Elternbegleiter<sup>38</sup> der jeweiligen Kommune) und übernimmt die Vernetzung mit bereits vorhandenen Angeboten und Initiativen im Bereich Bildung und Integration. Darüber hinaus führt sie regelmäßige Motivationstreffen der ehrenamtlichen Elternbegleiter durch, sucht Neue und integriert diese in die bestehende Gruppe. Die Koordinierungsstelle sichert so die Nachhaltigkeit und zeigt sich für die kommunale Vernetzung verantwortlich. Für die Tätigkeiten wird die Koordinierungsstelle von frühstart qualifiziert und es finden regelmäßige Koordinierungsstellentreffen statt (zur Förderung des Austauschs untereinander und mit dem Projektbüro).

Dieses Vorgehen schafft bei allen Beteiligten ein Bewusstsein für die Tragweite und Bedeutsamkeit der Projektinhalte. Herr K. (frühstart) von der Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung versicherte mir, dass es trotz der geforderten Umstrukturierungen zahlreiche Bewerbungen für die Teilnahme gab. Momentan können sich wieder Interessierte bewerben. Die neue Weiterbildungsreihe wird im Herbst beginnen. Auch in Rheinland-Pfalz wird frühstart demnächst in drei Städten umgesetzt. An den zahlreichen Bewerbungen kann ein enormer Bedarf seitens der Kindergärten und Städte erkannt werden.

Die Problematik an anderen Fortbildungen sieht Herr K. in der mangelnden Nachhaltigkeit. Eine punktuelle Förderung setze zwar erste Impulse, verlaufe aber häufig im Sand, weil Mittel und Zeit zur Umsetzung fehlen. Bei frühstart hingegen merken die Teilnehmer,

*„[...] dass es ein mehrjähriger Prozess ist, ein dauerhafter Umgang und auch ein Sich- Einlassen auf andere Kulturen, auch Selbstreflexion. Wo sind meine Wertigkeiten? Wie begegne ich anderen Kulturen? Wo habe ich eventuell Vorurteile? Wo lasse ich mich davon leiten? [...] Das hat etwas mit Verinnerlichung zu tun und braucht einen langen Zeitraum.“* (Zitat von Herrn K. aus unserem Interview)

Im Verlauf des Projektes wird deutlich, dass sich viele Erzieherinnen und Erzieher zum ersten Mal intensiv mit Interkulturalität, Multikulturalität und Deutsch als

---

<sup>38</sup> Nähere Informationen folgen weiter unten.

Fremdsprache auseinandersetzen. Gute Deutschkenntnisse werden jedoch als Grundvoraussetzung für den schulischen Erfolg angesehen und nehmen so Einfluss auf die spätere gesellschaftliche Position.

*„[...] das Projekt setzt so früh an, da es in der Grundschule eigentlich schon zu spät ist. Wenn Sie Kinder und Eltern in der Grundschule haben, die nicht wissen wie sie ihre Kinder fördern können, weil sie nicht die Handlungs- und Wissenskompetenzen dafür haben, dann haben sie schon einen schwierigeren Start in die Bildungskarriere.“ (ebd.)*

Wie man sieht, richtet sich die Unterstützung ebenso an die Eltern. Dazu bildet frühstart ehrenamtliche Elternbegleiterinnen aus.<sup>39</sup> Sie unterstützen die Eltern bei Fragen zum deutschen Bildungssystem, gehen mit ihnen zu Ämtern, übersetzen bei Elterngesprächen und dergleichen. Die Vermittlungsarbeit findet hier aber auch in Richtung der Erzieher statt. Sie werden durch die Elternbegleiterinnen z.B. bei der Durchführung und Konzeption thematischer Elternnachmittage unterstützt und/oder sie lesen und singen mit den Kindern in verschiedenen Sprachen.

Die Sprachförderung findet jedoch hauptsächlich durch die Erzieher statt. Sie werden darin geschult, Kindern mit Sprachförderbedarf (insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund) Deutsch zu vermitteln. Der Bedarf an einer gezielten Sprachförderung ist aber auch unter den deutschen Kindern tendenziell steigend (ebd.). Herr K. sieht dies in einer zunehmenden Kommunikationsarmut in den Familien begründet. Je nach Bedarf der einzelnen Kinder werden hier unterschiedliche Förderungen angeboten.

Das Projekt wäre nach der Systematisierung von Glenda MacNaughton (s. o., S. 27-30) der vierten und fünften Strategie einzuordnen: *Chancengleichheit für alle* und *Anti-Diskriminierung*. Alle Kinder sollen die gleichen Ausgangsmöglichkeiten für ihre weiteren Bildungsprozesse erhalten, gleichzeitig wird Differenz akzeptiert und für die unterschiedlichen Kinder unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten angeboten.

---

<sup>39</sup> Für jede Schulungs- und Übungseinheit erhalten die TeilnehmerInnen eine Aufwandsentschädigung und bekommen die Fahrtkosten erstattet. Zudem wird ggf. für eine Kinderbetreuung gesorgt.

Im Rahmen Interkultureller Bildung regt frühstart in erster Linie eine Auseinandersetzung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit den eigenen Vorstellungen und Normen an. Wie reagiere ich auf andere? Wie reagieren sie auf mich? Ihre Fähigkeiten zu dialogförderndem und vorurteilsbewusstem Handeln sollen gestärkt werden.

*„Es geht nicht darum Kulturen zu erklären, sondern es geht darum darauf hinzuweisen, dass man andere Kulturen hinterfragen muss, dass man die Personen fragen muss: Was ist für euch eigentlich wichtig? Wie lebt ihr? [...] Es ist auch sehr unterschiedlich, abhängig von der jeweiligen Familienkultur.“ (ebd.)*

Dazu werden exemplarisch Migrationshintergründe besprochen. Die Erzieher sollen aufmerksam gemacht werden für Prozesse, die (Im-) Migrant\*innen durchleben. Im alltäglichen Miteinander ist die Haltung entscheidend. Man sollte bejahend auf einander zu gehen, nachfragen und einbeziehen, sich seiner Vorurteile bewusst werden und versuchen, sie abzulegen.

Herr K. hat mir von einem Rollenspiel erzählt, dass sie (bei frühstart) in Fortbildungen benutzen, um die Teilnehmer auf ihre eigenen Vorurteile bzw. Fehlinterpretationen aufmerksam zu machen. Dazu wird in ähnlicher Form folgendes Rollenspiel dargestellt:

*Eine Frau und ein Mann betreten einen Raum. Der Mann geht voran. Er setzt sich auf einen Stuhl, während die Frau neben ihm am Boden kniet. Sie reicht ihm Nüsse zum Essen.*

Die Teilnehmer werden daraufhin befragt, was sie gesehen haben, welche Kultur dies widerspiegeln könnte. Oft wird vermutet die Frau sei unterwürfig und es folgen Kommentare, wie: „Eine deutsche Frau würde das nicht tun“. Sie müsse ihren Mann nicht füttern u. a. m. Tatsächlich aber soll jene Frau eine Hohepriesterin der Erde darstellen. Sie hat das Privileg die Erde zu berühren und deren Früchte (die Nüsse) zu nehmen. Sie verwaltet die Nahrung. Der Mann hingegen ist abhängig von ihr.

Laut Herrn K. ruft dieses Erlebnis bei vielen einen AHA-Effekt hervor. Ziel der interkulturellen Bildung ist hier also ein Bewusstwerden, ein Umdenken und die Befähigung zum interkulturellen Dialog. Diese Kompetenzen sollen dann idealerweise an die Kinder weitergegeben werden und den interkulturellen Umgang erleichtern.

## 5.2 HIPPY – Ein Familienbildungsprogramm

Das Hippy-Projekt<sup>40</sup> ist (ebenso wie frühstart) ein kindergartenergänzendes Lern- und Spielprogramm des Amts für multikulturelle Angelegenheiten (Amka) in Frankfurt.<sup>41</sup> Es ist auf die Sprachförderung von Kindern (und Eltern) mit Migrationshintergrund angelegt, um ihnen eine gleichberechtigte Chance im deutschen Bildungssystem zu ermöglichen.<sup>42</sup>

Auch dieses Konzept ist ganzheitlich angelegt und wirkt auf verschiedenen Ebenen. Die Eltern stehen dabei genauso im Mittelpunkt wie die Kinder. Während es bei frühstart die Elternbegleiter gibt, sind es bei Hippy die sog. Hausbesucherinnen. Sie fungieren als Vermittlerinnen zwischen der Institution und den Familien. Mehr noch sind sie Lernbegleiterinnen und Ansprechpartnerinnen bei aufkommenden Unsicherheiten. Die Hausbesucherinnen sind meistens erfahrene Mütter<sup>43</sup>, die sowohl Deutsch als auch die jeweilige Sprache der zu unterstützenden Familie sprechen.

Im Gegensatz zu frühstart findet das Projekt nicht im Kindergarten statt, sondern bei den Familien zu Hause und bei Gruppentreffen. Es dauert ebenfalls zwei Jahre, wobei ein Programmjahr 30 Wochen umfasst. Es gibt ein aufeinander aufbauendes Programm mit Lern- und Spielübungen zum Aufbau und zur Verbesserung des Deutschen Sprachschatzes.<sup>44</sup> Die Hausbesucherin geht alle zwei Wochen einmal in die Familien und bringt das jeweilige Aktivitätsheft mit, um es mit den Müttern durchzugehen. Diese sollen dann jeden Tag (Montag bis Freitag) zehn bis fünfzehn Minuten mit ihrem Kind bestimmte Aufgaben bearbeiten. Zum Abschluss jeder

---

<sup>40</sup> HIPPY wurde 1969 an der Hebrew Universität in Jerusalem entwickelt. Seit den 1970er Jahren ist es in Israel zu einem landesweiten Programm ausgebaut worden. Mittlerweile wird das Projekt in zahlreichen Ländern (Australien, El Salvador, Frankreich, USA, Kanada etc.) durchgeführt.

<sup>41</sup> In Kooperation mit dem Internationalen Familienzentrum e.V., Frankfurt/Main und der Katholischen Familienbildungsstätte.

<sup>42</sup> Siehe hierzu: [http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2889&ffmpar\[\\_id\\_inhalt\]=352597](http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2889&ffmpar[_id_inhalt]=352597)

<sup>43</sup> Es gibt auch Männer, aber das ist eher der Einzelfall.

<sup>44</sup> Interview mit Frau W. (Amka, Mitarbeiterin Hippy).

Woche gibt es einen Fragebogen für die Mütter. Mit ihm wird abgefragt, wie viel Zeit sie und ihr Kind investiert haben, ob sie die Aufgaben lösen konnten, wo es Schwierigkeiten gab und welche Inhalte neu waren. Dies dient einerseits zur Evaluierung, andererseits zur Überprüfung und Festigung des Gelernten (Interview mit Frau W.).

Zusätzlich zu den Hausbesuchen gibt es zwei Mal pro Monat ein Gruppentreffen, mit allen Müttern und der Projektkoordinatorin. Hier können sich die Teilnehmerinnen vernetzen und austauschen. Es wird auch auf offene Fragen bezüglich der Sprachförderung oder auf allgemeine Erziehungsfragen seitens der Koordinatoren oder eingeladenen Experten eingegangen. Was bedeutet Vor-/Lesen für mein Kind? Wie kann ich Grenzen setzen? Warum braucht mein Kind Grenzen? Was erwartet die Schule von meinem Kind? Es werden auch Themen zur sexuellen Entwicklung und Erziehung des Kindes besprochen oder die Bedeutung des kindlichen Spielens erläutert. An der Themenauswahl erkennt man, dass es hier auch um die Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung geht und darum, dass familiäre Ressourcen gestärkt und ausgebaut werden sollen. Ferner soll der Außenkontakt der Familien gestärkt werden. Durch regelmäßige Besuche verschiedener Institutionen im Stadtteil will man Schwellenängste nehmen und Kontakte schaffen (ebd.).

Hippy konzentriert sich einerseits auf die Vermittlung der deutschen Sprache, andererseits auf die Mobilisierung der Mütter. Ihre Erziehungskompetenzen sollen ausgebaut und gestärkt werden. Zudem soll die eigene Vernetzung im Stadtteil durch die Kinder gefördert werden. Hippy möchte damit auch zum Abbau von Parallelgesellschaften beitragen. Nebenbei erfahren die Hausbesucherinnen durch ihre Rolle eine Stärkung ihrer eigenen Identität. Die Mütter, die ja selbst Migrationserfahrungen haben und oft mit Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert sind, finden hier Anerkennung und Wertschätzung. Ebenso wie die teilnehmenden Familien werden sie durch die Erzieherinnen an die Koordinatoren empfohlen und ggf. angesprochen, ob sie Interesse an einer Teilnahme haben. Zudem gibt es Informationsveranstaltungen für potenzielle Teilnehmerinnen (ebd.).

Hippy ist in erster Linie ein Sprachförderprogramm. Es geht zwar auch um Integrationsförderung, die richtet sich jedoch recht einseitig an Familien mit sog.



Förderbedarf. Hippy verfolgt damit einen kompensatorischen Ansatz und wäre nach Glenda MacNaughton (siehe S. 28) der zweiten Strategie „Sondermaßnahmen für Kinder mit Förderbedarf“ einzuordnen. Die Förderung findet zwar außerhalb der Kindertageseinrichtung statt, dennoch wird den Familien ein Nachholbedarf suggeriert. Es besteht die Möglichkeit, dass die Kinder den Eindruck erhalten mit ihnen stimme etwas nicht „so richtig“. Natürlich ist die Art der Vermittlung hier ausschlaggebend.

Da es sich hier um ein Sprachförderprogramm handelt, wäre es wünschenswert, wenn die ebenso wichtige Förderung der Muttersprache involviert würde. Denn deren Unterstützung nimmt wesentlichen Einfluss auf den Zweitsprachenerwerb. Durch die mangelnde Anerkennung erfahren die Kinder sonst schon sehr früh eine Abwertung ihrer selbst und Familie.

Die Stärke des Projektes liegt sicherlich im starken Einbezug der Eltern, ihre Erziehungskompetenzen werden gestärkt und unterstützt. Zudem fördert Hippy die Integration der ausländischen Familien in die Stadt und unterstützt sie bei der Erweiterung ihrer sozialen Netzwerke.

### **5.3 Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung**

*„Kinderwelten ist ein Projekt zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Es macht aufmerksam auf Einseitigkeiten in Bildungseinrichtungen und wie sie Bildungsprozesse von Kindern behindern. Es bietet Teams und Trägern ein erprobtes Konzept zur vorurteilsbewussten Praxisentwicklung, das auf dem Situationsansatz und dem Anti-Bias Ansatz (Kalifornien) beruht.“<sup>45</sup>*

Das Bildungsprojekt<sup>46</sup> startete im Jahr 2000 in Berlin, wurde dann in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Thüringen (2004-2008) fortgesetzt und arbeitete in einer dritten Projektphase zusammen mit Kitateams, Eltern und Trägern sowie Erzieherfach(hoch)- und Grundschulen an der Implementation und

---

<sup>45</sup> [http://www.kinderwelten.net/wir\\_ueber\\_uns.php](http://www.kinderwelten.net/wir_ueber_uns.php)

<sup>46</sup> Kinderwelten ist ein Projekt des Instituts für den Situationsansatz in der Internationale Akademie an der Freien Universität Berlin (ebd.).

Curriculumentwicklung (seit 2008). Die pädagogische Grundlage bietet vor allem der Anti-Bias-Ansatz (Anti = gegen, Bias = Einseitigkeit). Er richtet sich gegen Einseitigkeit und Diskriminierung und ist im Rahmen des Projektes für Kinder ab zwei Jahren weiterentwickelt worden. Kinderwelten übersetzte den Ansatz als *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* ins Deutsche. Seit zwölf Jahren wird er in Kindertageseinrichtungen erprobt.

Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung basiert auf Erkenntnissen zu Formen und Wirkungen institutionalisierter Diskriminierung und über die Identitätsentwicklung kleiner Kinder, sowie Selbst- und Praxisreflexion der pädagogischen Fachkräfte. Es wird von der Erkenntnis ausgegangen, dass sich bereits im Kindergarten Auswirkungen von Ungleichbehandlung und Diskriminierung zeigen. Hier möchte man eingreifend handeln und Vielfaltsaspekte aktiv mit allen Kindern besprechen. Es geht hier um kulturelle Vielfalt, aber auch um andere Elemente wie Gender, sozialer Status, Beeinträchtigungen und andere Faktoren, die uns unterscheiden. Unter dem Aspekt der Gemeinsamkeit soll Diversität angesprochen und sichtbar gemacht werden. Man geht davon aus, dass Kinder schon sehr früh von gesellschaftlichen Bewertungen, Einseitigkeiten und Diskriminierungen beeinflusst werden. Daher entwickeln bereits Vorschulkinder sog. „Vor-Vorurteile“. Damit sind die eigensinnigen Schlussfolgerungen gemeint, die Kinder je nach ihrem kognitiven Entwicklungsstand aus Erfahrungen mit ihrem Körper und aus Beobachtungen ihrer sozialen und materiellen Umgebung ziehen (Derman Sparks 1989: 2-5). Man nimmt die Kinder mit ihren Wahrnehmungen und Emotionen ernst und gibt ihnen Raum, diese zu besprechen. Damit möchte man nachteilige Auswirkungen durch Diskriminierung verhindern, wobei hier Nachteile für beide Gruppen („Täter“ und „Opfer“<sup>47</sup>) gesehen werden. Mutlosigkeit und Ängstlichkeit auf der einen, Überheblichkeit und mangelnde Empathie auf der anderen Seite. Beides kann sich in der Folge negativ auf Bildungsprozesse auswirken. Die Herausforderung für Bildungseinrichtungen wird darin gesehen, allen Kindern gleiche Bildungsrechte

---

<sup>47</sup> Ich habe diese Begriffe in Anführungszeichen gesetzt, da sie mir in Bezug auf das kindliche Verhalten als zu „hart“ erscheinen. Derman-Sparks wählte den Begriff der „Vor-Vorurteile“ aus ähnlichen Beweggründen. Die Äußerungen der Kinder sind nicht mit denen von Erwachsenen gleichzusetzen. Die Rolle als Täter nehmen sie nicht bewusst ein, aber ihr Verhalten zeigt deutlich, dass sie vorhandene Abwertungen (durch ihre Umwelt) aufnehmen und sie in ihr Gesellschaftsbild integrieren. Ohne pädagogische Intervention könnten die dadurch angestoßenen Äußerungen und Verhaltensweisen beibehalten und verfestigt werden.

zuzusichern unter der Berücksichtigung individueller und sozialer Unterschiede. Kinderwelten möchte die Kindertagesstätten bzw. die Mitarbeiter dabei auf vielfältige Weise unterstützen. Dazu bieten sie z. B. mehrtägige Fortbildungen an, arbeiten aber auch auf wissenschaftlicher Ebene an einer nachhaltigen Implementierung des Ansatzes. Mit den Bildungseinrichtungen überarbeiten sie deren Konzepte, indem sie den Fokus auf vorurteilsbewusste Gestaltung legen. Dabei wird viel Wert auf eine ganzheitliche Auseinandersetzung gelegt. Diese umfasst:

- die Lernumgebung
- die Interaktion mit den Kindern
- die Zusammenarbeit mit den Eltern und
- die Zusammenarbeit im Team (vgl. Krause/ Şıkcan /Wagner 2004)

Dabei verfolgen sie vier Ziele:

- 1) Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität stärken
- 2) Respekt für Vielfalt entwickeln
- 3) Kritisches Denken über Vorurteile und Diskriminierung anregen
- 4) Sich Diskriminierung und Vorurteilen zu widersetzen (ebd.: 22 ff.)<sup>48</sup>

Das Konzept der Vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung, wie es Kinderwelten entwickelt hat, fokussiert Gleichberechtigung und Inklusion (Strategie 4 nach Glenda MacNaughton). Vielfalt wird als etwas Positives aufgegriffen und aktiv besprochen und sichtbar gemacht. Dabei steht die Partizipation der Kinder und Eltern im Vordergrund. Sie sollen als Gestalter ihrer Lernumgebung tätig werden. Jede Familie und jedes Kind soll sich in der Kindertagesstätte wiederfinden können. Sie brauchen Bezugspunkte in den Spielmaterialien und in der Umgebung. Gleichzeitig werden soziale Ungleichheit und Ausgrenzungserfahrungen aufgegriffen und mit den Kindern besprochen. Der Kindergarten wird nicht als Schonraum angesehen, vor dem gesellschaftliche Prozesse halt machen. Daher wird ein aktiver Umgang mit Diskriminierung und Benachteiligung als elementarer Bestandteil des Konzeptes angesehen (vgl. Strategie 5 nach Glenda MacNaughton) (vgl. Krause/ Şıkcan /Wagner 2004: 16, 22).

---

<sup>48</sup> Die Ziele klingen recht abstrakt, deshalb erläutere ich in Kapitel 6 verschiedene Möglichkeiten zur Umsetzung für den Kindergartenalltag.

Hier könnte man kritisch anmerken, dass diese Konfrontation mit recht schwierigen Themen eine nachteilige Auswirkung auf manche Kinder haben könnte. Sie sei zu belastend oder die Kinder wären von ihrer Entwicklung her noch nicht in der Lage, diese Themen zu verstehen und zu bearbeiten. Dieser Einwand ist nachvollziehbar, aber es gibt Wege der Vermittlung, die eine kindgerechte Auseinandersetzung ermöglichen. Die Vorurteilsbewusste Erziehung wählt hier die Methode der *Persona Dolls*. Der Einsatz und Umgang mit diesen speziellen Puppen wird in Fortbildungen thematisiert. Jede Puppe ist einzigartig in ihrem Äußeren und ihrer Geschichte. Sie werden durch die Erzieher personifiziert, d. h. sie erhalten einen Namen, eine Familie, eine Geschichte, Vorlieben und Abneigungen. Durch diese Merkmale wird es den Kindern ermöglicht, sich mit der Puppe zu identifizieren. Es können aber auch Vielfaltsaspekte thematisiert werden, die nicht in der Gruppe vorhanden sind.

Die Puppe berichtet z. B. von Erlebnissen, in denen sie unfair behandelt wurde oder sich aufgrund von Ausgrenzung nicht wohl gefühlt hat. Die Kinder können auf diesem Weg ähnliche Erlebnisse thematisieren und lernen sich in andere hineinzufühlen. Wie war das für dich? Möchtest du in so einer Situation sein? Wie kann man sich verhalten? Die Kinder können auf diesem Weg dazu angeregt werden sich mit unfairem Verhalten auseinanderzusetzen. Sie lernen gleichzeitig, mitfühlend zu sein und sich anderen zuzuwenden, einzugreifen und zu schützen. Sie entwickeln Problemlösestrategien und -kompetenzen. Dabei sollen die Puppen nicht als Problemträger wahrgenommen werden, sie teilen mit den Kindern auch positive Erlebnisse. Zudem kann eine Vielzahl an Themen (Familiengewohnheiten, Religion, Feste etc.) durch sie angeregt werden. Im Austausch erfahren die Kinder viel voneinander und lernen Anerkennung und Wertschätzung. Der Wortschatz für Gefühle und Empfindungen wird hierbei ebenfalls (weiter) entwickelt (Krause 2007: 24-26).<sup>49</sup>

Die Auseinandersetzung mit Ungleichheit und Ungerechtigkeit kann also durchaus auf adäquate Weise mit Kindern angeregt werden. Hierbei kommt es natürlich stark auf die individuelle Vermittlung an. Und auch hier gibt es keine Garantie, dass jedes

---

<sup>49</sup> Hierzu gibt es auch eine sehr empfehlenswerte DVD „Mit Kindern ins Gespräch kommen“ von Roswitha Weck. Hier wird erläutert, wie man mithilfe der *Persona Dolls* mit Kindern verschiedene Themen ansprechen kann.

Kind diese Gelegenheit nutzt und sie positiv für sich verarbeiten kann. Die Fortbildungen von Kinderwelten in den Kitas sind eher kurzweilig, über wenige Tage erstreckt. Daher sehe ich Schwierigkeiten in der nachhaltigen Umsetzung. Der Ansatz fordert eine ständige Reflektion mit sich selbst und der zu betreuenden Kindergruppe. Die Motivation der Fachkräfte ist hier sehr stark gefragt.

#### **5.4 Interkulturelles Familienzentrum Frankfurt**

Das Interkulturelle Familienzentrum (IFZ) in Frankfurt am Main blickt auf eine über 30jährige Geschichte zurück, in der es Anlaufstelle für Kinder und Familien aus zahlreichen Ländern ist. *„Es richtet seine vielfältigen Beratungs-, Bildungs- und Integrationsangebote an ausländische und deutsche Familien und leistet als Stätte interkultureller Begegnung einen Beitrag zu einem sinnvollen Zusammenleben in der von Einwanderung geprägten Stadtgesellschaft.“*<sup>50</sup>

Zum IFZ gehören fünf integrative Kindertagesstätten, die in unterschiedlichen Stadtteilen Frankfurts vertreten sind. Auf der Homepage des Vereins kann man nachlesen, dass sich die kulturelle Vielfalt der Großstadt auch in der Zusammensetzung der Kinder in den Kitas widerspiegelt. So kommen die Familien aus mehr als 30 Herkunftsländern. Diese Tatsache, zusammen mit der konzeptionellen Ausrichtung der einzelnen Einrichtungen, hat mein Interesse geweckt. Erfreulicherweise konnte ich mit Frau C., der Bereichsleiterin für die Kindertagesstätten, ein Interview zum Umgang mit kultureller Vielfalt in besagten Einrichtungen führen. Sie machte zunächst auf die Historie des Vereins aufmerksam und deren Gründerin Frau Gusti-Gebhardt. Von Beginn an (1977) sollte das Zentrum eine Begegnungsstätte für alle Interessierten sein und nicht als „Migrantenverein“ missverstanden werden. Die Bildungsangebote richten sich ebenso an Deutsche wie auch an andere Nationalitäten. Es soll ein Ort der Begegnung und des Austausches sein. Hier werden regelmäßig verschiedene Themenabende gestaltet, die alle ansprechen. So z. B. die „Weltreise der Poesie“. Hier werden verschiedene Originaltexte vorgelesen und übersetzt. Ziel solcher Veranstaltungen sei die Zusammenführung von Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen, um so der

---

<sup>50</sup> Siehe: <http://www.ifz-ev.de/>

Angst vor Fremdheit entgegenzuwirken. Frau C. empfindet ihre Mitarbeit (seit über 20 Jahren) in einem Verein, der Vielfalt als Bereicherung erlebbar machen möchte, als erfüllend. Die Vielfalt wird hier überall sichtbar. Allein der Name *Interkulturelles Familienzentrum* suggeriert Gleichberechtigung und Partizipation. Viele Erzieher und Familien mit Migrationshintergrund wenden sich bewusst an das IFZ, da sie hier Anerkennung vermuten. Frau C. bestätigt, dass hier Kultur als Ressource angesehen wird und sie das Glück haben, dass viele Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen Interesse an der Arbeit des IFZ zeigen. Die Teams der Kindertagesstätten sind allesamt multikulturell, ebenso wie die Zusammensetzung der Kinder. Sie berichtet allerdings auch, dass sie schon Familien erlebt hat, die sich irritiert ob der großen Vielfalt gezeigt haben und Einrichtungen favorisieren, in denen eine größere Anzahl an Kindern deutsch ist. In diesen Fällen rät sie den Eltern sich an eine andere Einrichtung zu wenden, da diese Einstellung nicht mit der Maxime des IFZ harmoniere.

Dem Thema Sprache wird auch hier große Bedeutung zugemessen. Erst kürzlich wurde eine Kulturanthropologin (!) eingestellt, die den Bereich „Sprache und Integration“ betreut. Die Verkehrssprache in den Einrichtungen ist Deutsch, aber durch verschiedene Methoden versucht man die Sprachenvielfalt sichtbar zu machen. Es gibt z. B. große Plakate auf denen in verschiedenen Sprachen und Schriftzeichen begrüßt wird. Diese fertigen die Kinder zusammen mit ihren Eltern an. Auch die Vielfalt in den Familienkulturen wird durch selbstgefertigte Collagen illustriert. Hier kann sich die Familie selbst darstellen und Aspekte ihres Lebens zeigen, die sie für wichtig erachten. So können sich die Kinder wiederfinden, ihre Bezugsgruppen-Identität wird gestärkt und sie erfahren Anerkennung. Zudem können sich die Familien und Kinder übereinander informieren, sich ein Bild von dem jeweils anderen machen und so auch miteinander ins Gespräch kommen. Auf einer gemeinschaftlichen Basis (alle haben eine Familie) können Unterschiede festgestellt werden (aber nur eine Mutter, viele Geschwister, andere Einrichtungsgegenstände...).

Je nach Zusammensetzung der Kinder und Willen der Familie werden unterschiedliche Feste gefeiert. Neben den gängigen Anlässen (Nikolaus, St. Martin, etc.) gibt es weitere zentrale Feiern, wie das Zuckerfest (Bayram) oder, wenn viele jüdische Kinder da sind, das Pascha-Fest (Pessach). Die Erzieher bereiten die

Feierlichkeiten mit Eltern und Kindern vor. Sie erklären, worum es hier geht und in welchem Zusammenhang es steht. Dabei wird auch darauf Wert gelegt, eine Verbindung zu anderen Festen herzustellen. Die Kinder werden gefragt, welche Feste sie noch kennen, warum diese gefeiert werden. Gemeinsam werden Parallelen herausgearbeitet, z. B. dass man sich hübsch anzieht, dass es etwas Besonderes zu Essen gibt, dass die Familie eingeladen wird oder man sich gegenseitig beschenkt.

Eltern und Kinder bekommen hier eine Stimme, sie werden miteinbezogen und erhalten die Möglichkeit zur Mitgestaltung. Die Religionen werden hier als gleichberechtigt angesehen und es wird aufeinander aufmerksam gemacht. Für die Eltern liegen verschiedensprachige Erläuterungen zu den einzelnen Festen aus, so dass jeder daran teilhaben und sich selbst weiterbilden kann.

Eine weitere Möglichkeit zum Austausch bietet das wöchentlich stattfindende Stadtteil-Elterncafé in der Kita Ostend. Jeden Freitag sind hier Eltern herzlich eingeladen, mit ihren Kindern teilzunehmen. Das Angebot gilt auch für Eltern, die ihr Kind nicht in einer IFZ-Kita haben. Damit sich die Teilnehmenden in Ruhe austauschen und informieren können, gibt es eine Kinderbetreuung.<sup>51</sup>

In der Kita Rebstockpark hat man als Mittel zur Wissensvermittlung und zum Austausch die „Kita-Zeitschrift“ gewählt. Die Eltern können hier selbst Beiträge verfassen und so etwas über sich und ihre individuellen Hintergründe mitteilen. Dadurch möchte man die Eltern dafür sensibel machen, dass es keine homogenen Kulturen gibt und auch innerhalb der Religionen viele verschiedene Ausrichtungen. Frau C. findet es besonders schade, dass der Islam momentan sehr negativ betrachtet wird und schnell mit Terrorismus oder der Unterdrückung der Frau gleichgesetzt wird. Wie es auch im Christentum unterschiedliche Richtungen gibt (Orthodoxe, Katholiken, Protestanten), teilt sich die islamische Religion in sunnitische und schiitische Muslime. Innerhalb dieser beiden Gruppen existieren weitere Unterteilungen. Ferner gibt es die Alewiten, die u. a. vom schiitischen Islam beeinflusst sind, aber grundsätzlich unterschiedliche Weltanschauungen verfolgen. Auf diese Vielfalt soll anhand authentischer Berichte aufmerksam gemacht werden. Das Verfassen von Artikeln in der Kita-Zeitschrift ist selbstverständlich freiwillig.

---

<sup>51</sup> <http://ifz-web.de/index.php?id=69>

Eine weitere Möglichkeit des Austausches ist die Teilnahme an verschiedenen Festen. Dadurch, dass die Räumlichkeiten der Kindertagesstätten für bestimmte Anlässe gemietet werden können, erhalten die Familien die Möglichkeit, an fremden Feierlichkeiten teilzunehmen und bekommen so einen intensiven, lebhaften Eindruck voneinander. Findet so eine Feier statt, werden üblicherweise alle Familien aus der jeweiligen Kita eingeladen, daran teilzunehmen. Frau C. verrät mir ein prägendes Erlebnis für sie selbst, das traditionelle Haarschneidefest einer mongolischen Familie. Im Alter von drei bis fünf Jahren bekommen die Kinder üblicherweise zum ersten Mal die Haare geschnitten, da die Gefahren des Kleinkindalters nun als überwunden gelten. Die Haare gelten als Schutz vor bösen Geistern und werden nun feierlich gekürzt. Dieses Übergangsritual (*Rites de Passage*) ist den meisten unbekannt gewesen und beantwortete die häufig gestellte Frage nach der Haarlänge des Jungen. Diese äußerliche Auffälligkeit hat auch unter den Kindern für Irritationen gesorgt und Anlass über Geschlechterfragen (Dürfen nur Mädchen lange Haare haben? Was macht einen Jungen aus?) gegeben. Ein Hinweis dafür, dass Vielfaltsaspekte nicht getrennt voneinander zu bearbeiten sind.

Die Gemeinsamkeit aller Religionen und auch von Nicht-Gläubigen sieht Frau C. in der Spiritualität der Menschen. Sie ist überzeugt, jeder Mensch und jede Religion beschäftige sich mit der Frage über das Sein: Woher komme ich? Wer bin ich? Wohin gehe ich? Dieser gemeinsame Anknüpfungspunkt schaffe immer wieder Parallelen, so dass sie keine Schwierigkeit darin sieht, ganzheitlich zu arbeiten.

Zur Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt gehöre auch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Glaubensrichtungen, den vielfältigen Sprachen und Familienkulturen. Entscheidend sei die Haltung gegenüber anderen. Es sei wichtig die Eltern zu stärken und auf ihre Bedürfnisse einzugehen, entsprechende Angebote zu schaffen. Das IFZ ist hier in einer herausragenden Situation, da die Familienbildungsstätte und die Erziehungsberatungsstelle im gleichen Haus angesiedelt sind. Dieses vernetzte Verbundsystem ist zukunftsweisend. Nach englischem Vorbild (Early Excellence Centres) bilden sich nun auch in Deutschland immer mehr ressourcenorientierte Familienzentren.<sup>52</sup> Sie haben unterschiedliche Organisationsformen, verschiedene Zielgruppen, vielfältige Konzepte und

---

<sup>52</sup> Familienzentren heißen auch: KiFaz (Kinder- und Familienzentrum), Mehrgenerationenhaus, Haus der Familie, Eltern-Kind-Zentrum



Fördermodelle und Unterstützung von Akteuren auf verschiedenen Ebenen. Die Kindertagesstätten sollen so für alle Familien des Stadtteils geöffnet werden und es wird eine engere Zusammenarbeit zwischen den Familien und dem pädagogischen Fachpersonal angestrebt (vgl. Schlevogt 2012).

In vielerlei Hinsicht verfolgt das IFZ bereits diese Maßnahmen. Die kulturelle Vielfalt der Familien, aber auch des Personals wird hier als Ressource angesehen (Strategie 4 u. 5 nach Glenda Mac Naughton). Vielfalt findet Anerkennung und wird mit den Kindern und Familien thematisiert. Durch einige Beispiele konnte ich einen Einblick in die Vermittlungsmethoden (Kita-Zeitschrift, Collagen der Familien, mehrsprachiges Begrüßungs-Plakat, Elterncafé) geben.

Inwiefern Diskriminierung bzw. negative Erlebnisse mit den Kindern thematisiert werden, entzieht sich meiner Kenntnisse. Zwar versicherte mir Frau C., die Kinder gingen alle sehr natürlich mit der kulturellen Vielfalt um, dennoch wird es auch hier (wie überall) Vorurteile und Auseinandersetzungen geben. Ich habe die Vermutung, dass Einseitigkeiten und Ungleichverhältnisse eher wenig thematisiert werden. Wie Glenda Mac Naughton es in Strategie 4 beschreibt geht man hier wohl davon aus, dass es in einem auf Gleichberechtigung beruhenden Kindergarten keinen Anlass zu Gesprächen über Diskriminierung und Ausgrenzung geben kann (siehe S. 29-30). Dabei könnte man das partizipative Konzept des IFZ leicht um einige Aspekte der Vorurteilsbewussten Erziehung ergänzen. Das wäre auch für die Bildung konfliktfähiger und selbstbewusster Kinder sinnvoll.

## **5.5 Interkulturelle Arbeit im Evangelischen Regionalverband Frankfurt**

Der Evangelische Regionalverband verfügt ähnlich wie die Caritas und die Stadt Frankfurt/Main über eine Fachberatung hinsichtlich interkultureller Themen für ihre jeweiligen Einrichtungen. Frau K. ist Ethnologin und arbeitet als Interkulturelle Koordinatorin für den Evangelischen Regionalverband. Im Rahmen dieser Tätigkeit ist sie für circa 80 Kindertagesstätten in Frankfurt/Main Anlaufstelle zu (inter-)kulturellen Fragestellungen. Sie bietet Fortbildungen und Einzelberatungen an. Die Themen der Fortbildungen entstehen entweder durch Anregungen der Erzieher

selbst oder sie werden durch Frau K. initiiert. Hierbei geht es um „Kulturelle Vielfalt“, „Religiöse Vielfalt“ und verwandte Inhalte.

Die Einzelberatungen sind überwiegend problemorientiert. Typische Konfliktthemen bzw. Sachverhalte, die von den Erziehern kritisch erfahren werden und Unsicherheit in der Vorgehensweise hervorrufen, sind:

- Speisevorschriften („Mein Kind soll kein Schweinefleisch essen.“, „Mein Kind darf nur geschächtetes Fleisch essen.“)
- Geschlechterrollen (Mädchen dürfen nicht ins Planschbecken, Schwimmbad )
- Verständigungsprobleme/Kommunikationsschwierigkeiten
- Einstellung von Personen anderer (nicht christlicher) Religionszugehörigkeit<sup>53</sup>
- Interkulturelle Spielmaterialien<sup>54</sup>
- Vereinbarkeit des Evangelischen Profils mit anderen religiösen Glaubensrichtungen

Ferner gibt es eine feste Arbeitsgruppe zu „Interkulturellem Lernen“, die aus 15-20 Erzieherinnen besteht. Hier werden aktuelle Themen besprochen, aber auch Exkursionen zu verschiedenen Einrichtungen (z. B. dem Amt für multikulturelle Angelegenheiten – Amka) unternommen.

Auf meine Nachfrage, wie viele nicht-christliche Kinder, in die evangelischen (!) Einrichtungen gehen, antwortete Frau K. es gäbe einige muslimische Familien, die die Einrichtungen besuchen. Durch eine Befragung unter den Eltern kam heraus, dass viele bewusst eine evangelische Einrichtung und keine städtische ausgewählt haben, da sie hier auf religiöse Wertevermittlung hoffen. Es sei ihnen wichtig, dass Religion eine zentrale Rolle einnimmt und dass den Kindern ein positives Bild von Religion vermittelt wird.

Frau K. bemerkte an dieser Stelle, dass viele Erzieher stereotype Vorstellungen von Religionen und Nationen haben. Hier fände leider immer noch häufig eine

---

<sup>53</sup> Ist und war auch in der Vergangenheit möglich (selten), allerdings geht dies nur über einen begründeten Antrag seitens der Einrichtung an den Träger. Momentan werden vermehrt auch Musliminnen eingestellt, dies geschieht allerdings oft „gezwungenermaßen“, da allgemein großer Erziehermangel herrscht (Interview Kalinock).

<sup>54</sup> Hier verweist Frau Kalinock auf das „Interkulturelle Spielzimmer“ des *Verbands binationaler Familien und Partnerschaften*. Hier werden Fortbildungen zu interkulturellen Spielmaterialien (durch Frau Khalifa) angeboten.

Ethnisierung statt. In ihren Beratungen machte sie wiederholt die Erfahrung (auch mit Kolleginnen, die sich schon lange mit interkulturellen Fragestellungen auseinandersetzen), dass bestimmte Probleme spezifischen kulturellen Gruppen oder Religionszugehörigen zugeordnet werden. Bei genauerer Auseinandersetzung wird dann oft deutlich, dass es sich hier um Vorurteile handelt. Sie spricht in Bezug auf Anti-Diskriminierungsarbeit im Kindergarten das Projekt Kinderwelten an und bewertet diesen Ansatz als sehr positiv, dennoch würden die wenigsten Einrichtungen danach handeln, da dies meist eine Überarbeitung des Konzeptes und viele Fortbildungen beinhalte. Dazu fehle den meisten die Zeit und auch der Wille. Frau K. weiß, dass sich viele Erzieher durch die vielen neuen Anforderungen (auch durch den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan) überfordert fühlen. Hinzu kommen die geringe Bezahlung und ein eher geringes Ansehen für ihren Beruf. Diese Faktoren sind nicht sehr motivierend für andauernde Fortbildungen.

Mittlerweile sind die Fortbildungen zu interkulturellen Themen gut besucht, jedoch hängt das stark von der Ausschreibung und den Inhalten ab. Frau K. beschreibt, wie sie zu Beginn ihrer Tätigkeit ein Seminar zu „Diversity Management“ angeboten hat und es kaum Interessierte gab. Sehr viele Erzieher seien praxisorientiert und erwarten durch die Fortbildung Anleitungen bzw. Handreichungen für den Alltag und weniger theoretische Vorträge.

Zwar ist die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt im Kindergarten unter den Erziehern durchaus kein neues Thema, aber der verfolgte Ansatz sei noch häufig touristisch. Ein oft anzutreffendes Phänomen sind aushängende Weltkarten in den Einrichtungen, auf denen die „Herkunftsländer“ der Kinder markiert sind. Auf Nachfrage erfährt man dann häufig, dass die überwiegende Zahl der Kinder jedoch in Deutschland geboren wurde. Hier findet also eine Zuschreibung statt, die mit der Wahrnehmung des Kindes oft nicht konform geht. Ein weiteres Praxisbeispiel hierzu ist die Erwartung mancher Erzieher bezüglich der Sprachkenntnisse der Kinder. Frau K. berichtet, dass bestimmte Kinder darum gebeten werden, ein Wort oder einen Satz in „ihre“ Sprache zu übersetzen. Die Kinder sind dann oft irritiert und sagen, dass sie Deutsch sprechen. Eine Wiederholung solcher und ähnlicher Situationen kann ich auch aus meiner eigenen Erfahrung als studentische Mitarbeiterin im Kindergarten bestätigen. Manchmal reagieren die Kinder auf solche Anfragen auch trotzig und

verweigern die Übersetzung, obwohl sie es könnten. Hier wird deutlich, dass sie sich möglicherweise bereits in einem Identifikationsdilemma befinden.

Das Thema Mehrsprachigkeit wird durch die Erzieher oft als sehr problematisch erlebt. Hier herrscht sehr große Unsicherheit im Umgang mit anderssprachigen Kindern. Besonders, wenn sich diese im Kindergarten untereinander nicht auf Deutsch unterhalten. Auch die Kommunikation mit Eltern, die nur rudimentär Deutsch sprechen, wird als sehr unangenehm erlebt. Oft werden die Familien gefragt, ob sie zu einem Gespräch einen Mittler/Übersetzer mitbringen könnten oder andere Elternteile springen als Übersetzer ein. Teilweise wendet sich Frau K. an den Sozialdienst für Migranten und Flüchtlinge, der auch zum Evangelischen Regionalverband gehört, und fragt dort nach Hilfestellung (ebd.).

Es wird deutlich, dass hier sehr viel praxisnahe Arbeit notwendig ist, die Fachberatungen aber meist nur eine punktuelle Unterstützung anbieten können. Die grundsätzliche Einstellung hängt stark vom Träger und der Leitung einer Einrichtung ab. Da jede Kindertagesstätte ihr eigenes Konzept selbst entwickelt und die Ausbildungsinhalte je nach Schule variieren, gibt es hier selten eine verabredete Praxis im Umgang mit Vielfaltsaspekten.

## **5.6 Schlussfolgerung**

Ein Vergleich der beschriebenen Beispiele wäre nur sinnvoll, um Optimierungspotenziale für die einzelnen Projekte oder Bereiche zu ermitteln. Da ich zum Ende jeder Einzelbeschreibung bereits eine persönliche Einschätzung vorgenommen habe, möchte ich aufgrund der Unterschiedlichkeit der Einzelbeispiele an dieser Stelle davon absehen. Mein Ziel war es, einen Eindruck vom Weiterbildungsangebot zum Umgang mit kultureller Vielfalt zu vermitteln. Die ersten beiden Bildungsprojekte zielen eindeutig auf die Sprachförderung der Kinder ab, mit mehr oder weniger unterschiedlichen Schwerpunkten und Methoden. Das Projekt Kinderwelten unterscheidet sich durch ein innovatives Konzept, mit experimentellem Charakter. Hier liegt der Fokus auf Inklusion und Anti-Diskriminierungsarbeit. Alle drei Projekte sind non-formale (ergänzende) Bildungsangebote, für die sich die Einrichtungen bewerben können. Die Unterstützung oder Weiterbildung wird also

„von außen“ beansprucht. Das IFZ und der Evangelische Regionalverband unterscheiden sich schon dahingehend, dass sie kirchliche Träger bzw. Fachberatung sind.<sup>55</sup> Wie mir mehrmals in den Interviews bestätigt wurde, sind Leitung und Träger entscheidend für die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung und somit für den Umgang mit Vielfaltsaspekten. Das Interkulturelle Familienzentrum arbeitet bereits seit einigen Jahrzehnten mit Personen und Familien mit Migrationshintergrund und ist daher schon von „Natur aus“ sensibel für Vielfaltsaspekte und pflegt in seinen Kindertagesstätten schon lange einen reflektierten Umgang damit.

Die Fachberatung des Evangelischen Regionalverbandes, vertreten durch Frau K., zeigte wiederum eine andere Facette zum Umgang mit kultureller Vielfalt. Hier wurden die ganz alltäglichen Konfliktsituationen aufgezeigt, mit denen sich Erzieher auseinandersetzen müssen. Die Beratungssituation an sich beinhaltet allerdings schon den (interkulturellen) Konflikt, ohne den dieses Angebot nicht genutzt würde. Hier gibt es also eine andere Ausgangslage, die allerdings sehr gezielt auf Problemlagen hinweist und hilfreich für die Erstellung einer Bedarfsanalyse sein dürfte. Trotz der unterschiedlichen Ausgangslagen bzw. Anknüpfungspunkte der Beispiele zielen sie doch alle darauf ab, allen Kindern Anerkennung zu vermitteln und Unterstützung anzubieten, damit sie eine gleichberechtigte Chance im deutschen Bildungssystem erhalten und so einen guten Start ins Leben haben.

---

<sup>55</sup> Wobei das IFZ Caritas-korporatives Mitglied ist, d. h. sie unterstehen nicht der kirchlichen Dienstordnung. Das wiederum ist in diesem Zusammenhang interessant, da sie dadurch auch die Möglichkeit haben, Nicht-Katholiken einzustellen.

## **6 Multikulturalität als Gestaltungsmerkmal in frühpädagogischen Einrichtungen**

*„Organisationen aller Art müssen interkulturelle Realitäten sichtbar machen, indem sie eine Politik der Chancengleichheit betreiben, Migranten auf allen Ebenen einbinden und mit Migrantenvereinigungen zusammenarbeiten.“ (Handbuch zur Integration für Entscheidungsträger und Praktiker 2005: 11)*

Zum Kreis der Entscheidungsträger und Praktiker zähle ich auch die Kindergärten bzw. deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Mit ihrer täglichen Arbeit nehmen sie erheblichen Einfluss auf die nachfolgenden Generationen, die das zukünftig (Zusammen-) Leben gestalten werden. In dieser Phase der ersten Sozialisation nimmt in erster Linie die engste Familie, dann der Kindergarten erheblichen Einfluss auf den/die Heranwachsende/n. Hier lernt das Kind mit Gleichaltrigen umzugehen, Konflikte auszutragen und auszuhalten. Die sozialen Kontakte erweitern sich erheblich. Das Kind erlebt Gemeinsamkeiten und Unterschiede, wie etwa Aussehen, Sprache, Religion, Fähigkeiten und Einstellungen betreffend. Die vorliegende Arbeit verfolgt die These, dass es möglich ist, bereits im Kleinkindalter eine Grundlage für Interkulturelle Kompetenz zu schaffen, die Rassismen und Vorurteilen entgegenwirkt. Wie das oben genannte Zitat angibt, müssen dazu interkulturelle (und multikulturelle) Realitäten sichtbar gemacht werden. Multikulturalität sollte in jeder frühpädagogischen Institution zum Gestaltungsmerkmal werden. In diesem Abschnitt erläutere ich Beispiele der Umsetzung an konkreten Beispielen. Dazu gehört neben visuellen Merkmalen auch die Zusammenarbeit mit den Eltern. Ich beziehe mich hierbei in großen Teilen auf das Projekt Kinderwelten und auf die Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung (Anti-Bias-Approach).

Durch die Präsenz von unterschiedlichen Sprachen und Kulturen wird Kindern und Eltern die multikulturelle Realität sichtbar gemacht und sie erfährt gleichsam Wertschätzung. Die Kinder wachsen so in einem Bewusstsein für Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf und erfahren Vielfalt als etwas Normales. Gleichsam erleben sie auf spielerische Art und Weise, dass es mehrere Realitäten, also sich unterscheidende Lebens- und Denkweisen gibt, dass Normalität im Auge des Betrachters liegt. Nach meiner Einschätzung ist es förderlich, wenn Kinder von früh an mit dem Bewusstsein

für Divergenzen aufwachsen, natürlich immer im Kontext von Gemeinsamkeiten! So lernen sie Unterschiede auszuhalten, Toleranz zu üben und Vielfalt als Bereicherung zu erfahren.

Eine inklusive, vorurteilsbewusste Lernumgebung kann diesen Prozess unterstützen. Dazu muss das Team bewusst Strategien erarbeiten und Entscheidungen treffen, um eine Förderung aller Kinder in gleicher Weise zu ermöglichen. Jedes Kind muss sich in seiner Lernumgebung wiederfinden können. Dabei sollte auf die Abbildung und Wiedergabe von Stereotypen und Schablonen verzichtet werden. Durch fehlende Anknüpfungspunkte wird das Gefühl vermittelt, nicht oder kaum wahrgenommen zu werden. Das bedeutet Ausgrenzung. Oftmals findet dieser Ausschluss nicht bewusst statt. Doch die Raumgestaltung und die Spielmaterialien zeigen, dass sich die Kita vorwiegend (wenn auch unbewusst) an der Norm der Mehrheitskultur orientiert und so ihre Vorstellungen vermittelt. Dabei werden anders Aussehende ausgeschlossen. Ihre Haut- und Haarfarbe kommen kaum vor, weder bei Puppen noch in den Bilderbüchern. Diese Einseitigkeit findet sich oft auch in anderen Materialien wieder, beispielsweise bei den Lebensmitteln des Kaufmannsladens oder in der Küchenecke. Hier befinden sich überwiegend Lebensmittel, die in der angeblich durchschnittlich deutschen Küche konsumiert werden. Kinder mit anderem kulturellen Hintergrund wird das Gefühl vermittelt nicht so „richtig“ dazuzugehören. Diesen Ort können sie kaum als ihren Ort erfahren (Henkys/Hahn 2003: 1).

In einer Umgebung, die keine Zugehörigkeit und Anerkennung vermittelt, kann sich ein Mensch nicht wohl fühlen. Gerade für den kindlichen Entwicklungsprozess ist die Entwicklung der kulturellen und ethnischen Identität voraussetzend, damit das Kind ein gesundes Selbstbewusstsein entwickeln kann. Dazu muss es in seiner Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität gestärkt werden. Dies ist Aufgabe jeder Erziehungs- und Bildungseinrichtung. Wie kann dies gelingen? Eine einfache Möglichkeit wäre die Aufnahme verschiedener Materialien, die die divergenten Lebensrealitäten der Familien widerspiegeln. Durch die Ausstattungsgegenstände kann die Kita Zugehörigkeit und Anerkennung vermitteln. Dazu müssen die Verantwortlichen herausfinden, welche Elemente der verschiedenen Familienkulturen für wichtig und wertvoll befunden werden (ebd.).

Neben der kulturellen Vielfalt (deutsch, ghanaisch, deutsch-ghanaisch ...), können so auch andere Vielfaltsaspekte aufgegriffen und vermittelt werden.

*„Von ihrem Anspruch her muss pädagogische Arbeit nach dem Anti-Bias Ansatz und nach dem Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung alle Aspekte sozialer Vielfalt berücksichtigen, mit denen sich Kinder auf dem Weg zu Entwicklung ihrer sozialen Identitäten und Haltungen gegenüber anderen beschäftigen.“ (Derman-Sparks 2010: 2)*

Dazu gehört die Auseinandersetzung mit: Behinderung, Familienkultur, sozioökonomische Lage und Geschlecht (ebd.).

Die Spielmaterialien und Darstellungen von Menschen (Fotos, Bilder, in Büchern) sollten die äußeren Merkmale der Kinder teilen (Stärkung der Ich-Identität):

- Geschlecht (männlich, weiblich)
- Hautfarbe (dunkel bis hell)
- Haarfarbe und Haarstruktur (blond bis schwarz, glatt bis lockig)
- Brille, Prothese, Rollstuhl etc.

Ebenso ist es wichtig, dass alle Kinder ihren Bezugsgruppen in der räumlichen und materiellen Gestaltung begegnen (Bezugsgruppenidentität):

- Familiensprache und Herkunft
- Familienstrukturen (z.B. Einkindfamilie, alleinerziehende Mutter/Vater)
- Sozialer Hintergrund (z.B. Erwerbstätigkeit, Interessen)
- Familienkulturen (z.B. Feste, Essgewohnheiten, Rituale)

Außerdem ist es sinnvoll, Themen erkennbar zu machen, mit denen sich die Kinder aktuell auseinandersetzen. Das können spezielle Ereignisse sein, wie ein großes Fest, ein besonderes Hobby oder ähnliches, aber auch lebensverändernde Ereignisse, wie die Geburt eines Geschwisterchens, der Tod eines Angehörigen oder die Trennung der Eltern. All diese Vielfaltsaspekte finden häufig Überschneidungen, so dass die Themen gut ganzheitlich bearbeitet werden können.



## 6.1 Beispiele visueller Umsetzungsmöglichkeiten<sup>56</sup>

### Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität stärken (Ziel 1)

- Garderobe und Fächer mit Fotos und Namen der Kinder
- „Spuren“ der Kinder im Badezimmer (Fotos und Namen an Zahnputzbecher und Handtuchhalterung)
- Selbstgebastelte/ -gemalte Bilder der Kinder aufhängen (So sehe ich aus...)
- Fotos verschiedener Kinder aufhängen, die die Vielfalt der Hautfarben widerspiegeln (z.B. Bilder der Hände oder Füße)
- Namenswand (Herkunft und Erläuterung des Namens)
- Familienwand (mit Bildern der Familie im Schlaf- oder Gruppenraum)
- Geburtstagskalender (von Eltern oder den Erziehern hergestellt)
- Collagen, die die Interessen und/oder Qualifikationen der Kinder zeigen (Was ich schon kann.... Was ich liebe...)
- Schatzkiste der Kinder (mit persönlichen Dingen von zu Hause)
- Räume schaffen für Kinder und Eltern (Elterncafé)

### Respekt für Vielfalt entwickeln (Ziel 2)

- Collage mit unterschiedlich aussehenden Kinder (Unterschiede auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten bewusst und aktiv erleben und zum Thema machen)
- So groß sind wir...
- So wohnen wir...
- Poster zu unterschiedlichen Familienkonstellationen (Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie)
- Jede Familie ist anders und besonders (Foto oder Poster der eigenen Familie)
- Sprachenvielfalt sichtbar machen (Begrüßung/Verabschiedung in verschiedenen Sprachen und/oder verschiedenen Schriftzeichen aufschreiben und aushängen)

---

<sup>56</sup> Die Ziele und Umsetzungen sind an das Projekt Kinderwelten angelehnt und orientieren sich dabei am Anti-Bias-Approach bzw. der Vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung (vgl. Hahn/Henkys 2003: 1-9; Hermann/Wunschel 2002).

- Mobile mit Fotos und Namen der Kinder in verschiedenen Schriftzeichen
- Mehrsprachiges Projekt mit Kindern zum Thema Frühling/Sommer/Feste/...
- Die Ausstattung der Kita mehrsprachig beschriften
- Mehrsprachige Informationen für Eltern
- Mehrsprachige Kinderbücher
- Selbstgebastelte zweisprachige Kinderbücher
- Vielfältige Spielmaterialien (Geschlecht, Hautfarbe, Haarstruktur, Augenform, Kleidung, etc.)
- Vorurteilsbewusste Kinderbücher zu verschiedenen Vielfaltsaspekten (z. B. Religion: „Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?“<sup>57</sup>)
- Vielfältige Musik

#### Kritisches Denken über Vorurteile und Diskriminierung anregen (Ziel 3)

- Einseitige Spielmaterialien besprechen (z. B. Stereotype Figuren)
- Kinderbücher, die Ungerechtigkeit thematisieren und Problemlösefähigkeiten anregen
- Selbstgemachte Bücher zur Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit
- Kinderregeln: Wie wollen wir miteinander umgehen?
- Gefühlswand (fotografierte oder selbstgemalte Bilder mit verschiedenen Emotionen, die Kinder lernen, Gefühle zu benennen)

#### Widerstand gegen Vorurteile und Diskriminierung ermutigen (Ziel 4)

- Stereotype Spielmaterialien gemeinsam verändern (z. B. Barbie umgestalten, anmalen oder neu frisieren)
- Gemeinsame Veränderung einseitiger Raumgestaltung
- Kinderbücher besprechen, in denen Kinder gegen Ungerechtigkeiten, die gegen sie selbst gerichtet sind, vorgehen

---

<sup>57</sup> Über Kinderwelten kann man eine Liste mit entsprechender, empfehlenswerter Kinderliteratur erhalten. Ebenso gibt es empfehlenswerte Literatur für Erwachsene/Fachleute, um sich detaillierter zu informieren (siehe: <http://www.kinderwelten.net/publikationen.php>)

- Kinderbücher besprechen, in denen Kinder gegen Ungerechtigkeiten, die gegen andere gerichtet sind, vorgehen

## 6.2 Zusammenarbeit mit Eltern

Viele Erzieherinnen und Erzieher haben den Beruf gewählt, weil sie mit jungen Kindern zusammen arbeiten wollen. So richtet sich das pädagogische Handeln vorrangig auf die Arbeit mit unter Sechsjährigen aus. In der Aus- und Fortbildung wird erwachsenpädagogisches Handeln meistens eher wenig thematisiert (Sikçan 2010: 186). In Diskrepanz dazu steht der Wille der meisten Erzieher in Kooperation mit den Eltern zu arbeiten. Dadurch ergeben sich oftmals unangenehme Situationen für die Fachkräfte, in denen sie sich überfordert fühlen. Dieses Gefühl wird verstärkt, wenn scheinbare Fremdheit und/oder kulturelle Unterschiede, vielleicht noch Sprachbarrieren dazu kommen. Die Bedürfnisse der Eltern sind für die Erzieher oft schwer zu erfassen. Dazu kommen eventuell unterschiedliche Auffassungen vom Kindergarten als Institution, als auch von der Rolle der Erzieher. Trotz dieser Herausforderungen ist die Zusammenarbeit mit Eltern und vielleicht gerade mit Eltern mit Migrationshintergrund unverzichtbar. Der Einbezug der Eltern ist zudem keine freiwillige Angelegenheit, sondern gesetzlich geregelt.<sup>58</sup> Nur die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erziehern ermöglicht das ganzheitliche Kindeswohl.

Eine Befragung von 350 Eltern in Köln hat ermittelt, welche Erwartungen die Eltern an die Kindertagesstätte ihrer Kinder haben (Tschöpe-Scheffler 2006). Die meisten wünschen sich:

- Konkrete Handlungshilfen bei Konflikten
- Wissen und Informationen über die Entwicklung von Kindern
- Selbsterfahrung: mehr über sich selbst erfahren, über Ursachen von Konflikten
- Austausch mit anderen Eltern, Erweiterung ihres sozialen Netzwerkes

---

<sup>58</sup> Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (vgl. §22 Abs.2 SGB VIII) verpflichtet Erzieher bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgaben mit den Eltern zusammenzuarbeiten und sie an Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung zu beteiligen.

Es gibt aber auch Unsicherheiten unter den Eltern. Manche haben Angst vor Bevormundung oder dass ihre Erziehungskompetenzen nicht für ausreichend gehalten werden. Oder aber sie sind unzufrieden, weil sie das Gefühl haben, ihre Erwartungen werden nicht umgesetzt (Sikçan 2010: 186-187). Das kann zu Konflikten führen und beeinflusst den Umgang miteinander. Der Dialog kann durch Dominanzverhältnisse noch zusätzlich erschwert werden, wenn die Erzieherinnen und Erzieher als Repräsentanten der deutschen Mehrheitskultur wahrgenommen werden. Fremd- und Eigenwahrnehmung können hier stark differenzieren.

Erzieher beschreiben häufig, dass die Zusammenarbeit mit Immigrationseltern als kompliziert empfunden wird (ebd.: 187). Als Gründe werden vor allem unzureichende Deutschkenntnisse und fremde Lebensgewohnheiten genannt. Oft haben die Erzieher das Gefühl, dass ihre Arbeit nicht wertgeschätzt wird, was sich (ihrer Meinung nach) in selten besuchten Elternabenden oder mangelndem Interesse an ihrer Arbeit zeigt (ebd.: 188). Diese subjektive Auffassung muss jedoch nicht immer mit der Realität konform gehen. Möglicherweise steckt hinter dieser Zurückhaltung schlicht Unsicherheit. Das könnte daran liegen, dass in der Vergangenheit möglicherweise negative Erfahrungen mit anderen Institutionen gemacht wurden und diese nun auf die Einrichtung und auf die Erzieher als Repräsentanten deutscher Bürokratie übertragen werden.

Eine andere Erklärung für die Zurückhaltung könnte Respektbekundung gegenüber den Erziehern sein. Stefan Gaitanides (2007) hat in seiner Forschung in Raunheimer Kindertagesstätten ermittelt, dass es seitens der Eltern mit Migrationshintergrund durchaus den Wunsch nach mehr Kontakt und Kooperation zu den Erziehern gibt, dieser aber oft durch die eigenen Hemmnisse erschwert wird. Der Eindruck, dass Eltern mit Migrationshintergrund weniger Interesse an der Kindergartenarbeit zeigen, wird auch hier seitens der Erzieherinnen bestätigt. Gaitanides (ebd.: 22 ff.) macht jedoch darauf aufmerksam, dass hier ein kulturelles Missverständnis vorliegen könnte. Ein Indiz dafür sieht er in der möglicherweise unterschiedlichen Erwartung deutscher und türkischer Eltern an die Aufgaben einer Erzieherin/eines Erziehers. Im Gegensatz zur deutschen Sprache gibt es im Türkischen nur eine Bezeichnung für Lehrer und Erzieher. Wenn also die Erzieherin als Lehrerin wahrgenommen wird, so wird der Kindergarten unter türkischen Eltern vielleicht eher als Vorschule

angesehen. Um hier falschen Erwartungen vorzubeugen, sind ausführliche Eltern-Erzieher-Gespräche erforderlich. Denkbar wäre auch, dass die Zurückhaltung türkischer Eltern eine Art Respektsbekundung gegenüber der Arbeit der Erzieherinnen ist und nicht abwertend gemeint ist. Dieses klassische Beispiel zeigt, wie leicht Missverständnisse entstehen können und lässt gleichzeitig vermuten, wie weitreichend die Folgen sein können, wenn der Irrtum unaufgeklärt bleibt.

Viele (Im-) Migranten sind unzureichend mit dem deutschen Bildungssystem vertraut und hier auf Unterstützung angewiesen. Dabei sollten Möglichkeiten aufgezeigt und Begleitung angeboten werden. Trotz objektiver Asymmetrien muss hier ein Gespräch auf Augenhöhe ermöglicht werden. In der Fachliteratur wird dies als demonstrativ kooperative Haltung (Hinnenkamp 1994) bezeichnet. Im Hinblick auf kulturell bedingte Differenzen wird auch vom „Co-membershiping“ gesprochen, also vom gezielten Aufgreifen von Gemeinsamkeiten (z. B. gleicher Sportinteressen, Streek 1985).

Eltern und Erzieher fungieren hier gleichzeitig als Experten und Lernende und sollten zum Wohl des Kindes gemeinsam arbeiten. Im optimalen Fall kann so eine beidseitige Bereicherung stattfinden. Dazu ist es aber auch nötig, sich bestehender Dominanzverhältnisse klar zu sein. Im Kindergarten sind diese oft subtil und implizit in den Handlungen der Erzieher zu erkennen. Sie zeigen sich in Geboten und Verboten, in der Raumgestaltung und den vorhandenen Materialien (Sikçan 2010: 190). Nur durch eine andauernde Reflektion und im Dialog mit Eltern und Kindern wird es möglich eine gleichberechtigte Umgebung für alle zu schaffen.

Eine Bereicherung sind mehrsprachige Fachkräfte und/oder Fachpersonal, mit Migrationserfahrung sowie andere Mittler zwischen den Kulturen (z. B. Ethnologen). Sie können den Eltern als Identifikationsfigur dienen und die Kommunikation erleichtern. Je vielfältiger das Team, desto mehr Bereicherung kann es im Kindergartenalltag geben. Zusätzlich werden authentische Strukturen geschaffen, die Konzept und multikulturelle Gesellschaft widerspiegeln. So wird den Kindern vermittelt, dass es unter den Angehörigen verschiedener Kulturen keine Rangordnung gibt und alle gleichwertig sind. Dass dies in der Praxis jedoch noch selten Umsetzung findet, zeigt das Resümee von Stefan Gaitanides (2007). Er bestätigt, dass bereits Vorschulkinder vorurteilsbelastet sind und durchaus zwischen

dominanter und anderen Kulturen unterscheiden. Auch bei Kindern der eingewanderten Minoritäten konnte er eine Rangordnung feststellen. Eine Befragung unter den Erziehern ergab, dass es hier weder einen reflektierten Umgang mit Vielfalt noch eine verabredete Praxis gibt. Zudem herrscht ein strukturelles Machtgefälle in der Kommunikation. Diese Situation scheint mir stellvertretend für viele andere frühpädagogische Einrichtungen zu sein.

### **6.3 Besonderheiten interkultureller Interaktion**

Grundbedürfnis jeder menschlichen Lebensform ist die Interaktion. Der Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick beschreibt in seinem Werk „Menschliche Kommunikation“ bereits 1969, dass es unmöglich ist nicht zu kommunizieren. Er beschreibt Verhalten jeder Art als Kommunikation. Interaktion beinhaltet daher sowohl die Kommunikation, als auch den Umgang miteinander. Eine zentrale These dabei ist, dass es nicht möglich ist, nicht miteinander umzugehen (vgl. auch Bateson 1985).

Zahlreiche Faktoren nehmen Einfluss auf die Qualität einer Kommunikation. Demnach sind Kommunikationsprobleme immer mehrschichtig. Bevor ich auf die Besonderheiten interkultureller Kontaktsituationen zu sprechen komme, ist es sinnvoll einige grundlegende Erkenntnisse zu kommunikativen Prozessen zu verdeutlichen. Es gibt immer wenigstens einen Sender und einen Empfänger. Der Sender richtet eine Mitteilung (diese kann auch nonverbal sein, durch Mimik oder Gestik) an den Empfänger, der diese individuell entschlüsselt. Friedemann Schulz von Thun (1981) zeigt, dass jede Kommunikation systematisch zu betrachten ist. Dies wird an dem von ihm entwickelten Kommunikationsquadrat deutlich. Er geht davon aus, dass Kommunikation immer auf vierfache Weise wirkt:

- (1) auf der Sachebene
- (2) auf der Selbstbekundungsebene
- (3) auf der Beziehungsebene
- (4) auf der Appellebene

Das Modell gibt einen ersten Eindruck davon, wie komplex kommunikative Prozesse sind. Auch für die Mitarbeiter von Kindertageseinrichtungen sind solche Kenntnisse grundlegend. Kommt es zu Kommunikationsschwierigkeiten zwischen ihnen und den Eltern, kann die Beziehung fortan durch Unsicherheit oder gar Abneigung gekennzeichnet sein und sich so negativ auf die Entwicklungsprozesse des Kindes auswirken.

Mittlerweile gehört der interkulturelle Umgang zum alltäglichen Berufsleben (z. B. in der Wirtschaft, Behörde, Bildung) der meisten Leute, daher werden sehr oft interkulturelle Handlungskompetenzen von den Mitarbeitern vorausgesetzt.

Was bedeutet das für die interkulturelle Kommunikation, die zum Alltag der allermeisten Erzieherinnen gehört? Ich denke hier speziell an Elterngespräche.<sup>59</sup> Das können Tür-und-Angel-Gespräche (meist während der Abhol- und Bringzeit) oder ausführliche Entwicklungsgespräche sein. Hier geht es um das Wohl und die bestmögliche Unterstützung des Kindes in seinem Entwicklungsprozess. Ein guter Austausch zwischen Eltern und Erziehern ist fundamental für die beidseitige Erziehungsarbeit am Kind. Deshalb ist ein Bewusstsein für die Besonderheiten interkultureller Kommunikation Bestandteil der Interkulturellen Bildung. Was aber macht interkulturelle Kommunikation besonders im Vergleich zum Umgang zwischen (sich ja auch oft fremden) Personen in einer Kultur?

Der interkulturelle Dialog ist kommunikativ oftmals reduzierter, dafür aber dimensionsreicher (Antweiler 2011: 126). Dies hat neben dem simplen Grund der Sprachbarriere, vielfältige Hintergründe. Beziehungen sind in aller Regel „[...] sei es hinsichtlich Macht, Einfluss, Interesse, Generationsstellung oder Artikulationsfähigkeit“ (ebd.: 125) asymmetrisch (vgl. Bateson 1985). Wenn dieses Dominanzverhältnis dann noch durch unterschiedliche Kompetenzen in der Sprache unterstützt wird, führt es automatisch zu Unsicherheiten. Dann kommt es auf die persönliche Einstellungen an. Wie gehe ich mit Unsicherheit um? Jemand der empathisch und offen ist, wird mit so einer Situation anders umgehen, als jemand der eher wenig Mitgefühl besitzt.

---

<sup>59</sup> Die Erkenntnisse sind auch für die Kommunikation zwischen Kind und Erzieher hilfreich, dennoch finden hier andere Kommunikationsprozesse, aufgrund des kognitiven Entwicklungsstandes des jeweiligen Kindes, statt.

Ferner kann ein Problem in der Verzerrung der Kommunikation entstehen. Dann kommt die Mitteilung nicht so an, wie sie gemeint war. Dies passiert häufiger zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund, da hier eher unterschiedliche Sprachkulturen aufeinander treffen können. Ein Kommunikationsproblem liegt also nicht zwangsläufig bei den Kommunikationspartnern selbst, sondern im zu entschlüsselnden Inhalt, also zwischen (<inter>) ihnen (Antweiler 2011: 125).

Die Kommunizierenden sind geprägt durch ihre jeweilige Weltsicht und ihre Perspektive auf andere Menschen. Wie nimmt man sich selbst wahr? Was habe ich für ein Bild von der eigenen Gruppe<sup>60</sup>? Wie schätze ich meinen Gegenüber bzw. die Gruppe meines Gegenübers ein? Und wie ist die Beziehung zwischen beiden? Zusammengefasst gibt es also drei bestimmende Faktoren:

- (1) Eigenbild, Eigenstereotyp
- (2) Fremdbild, Fremdstereotyp
- (3) Beziehungsbild, Interaktionsstereotyp

Dabei ist die Einschätzung, die die Mitglieder von zwei Gruppen über ihr Verhältnis zueinander haben (=Intergruppenrelation) entscheidend für den gegenseitigen Umgang. Antweiler (ebd.) unterscheidet zwischen zwei Grundmodellen:

- (1) Fremdheitsmodell: die andere Gruppe wird als fremd, unähnlich wahrgenommen
- (2) Gleichheitsmodell: die anderen werden als gleich, vertraut wahrgenommen

Diese analytischen (aus der Ethnologie kommenden) Unterscheidungen sind hilfreich bei der Betrachtung interkultureller Interaktionen (Kommunikation und Umgang). Versteckte Vorurteile können so sichtbar gemacht werden. Eine Auseinandersetzung mit den eigenen Weltbildern (alleine oder im Team) schafft Transparenz und sorgt so für mehr Klarheit. Durch Missverständnisse entstandene Kommunikationsprobleme können so eventuell beseitigt werden. Das hängt aber stark vom eigenen

---

<sup>60</sup> Man kann in jeder Situation Menschen bestimmten Gruppen zuordnen. Hier ist nicht nur eine ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit gemeint. Das kann auch die Gruppe der Eltern, Berufstätigen, Hilfesuchenden etc. sein. Jeder verfügt über eine Vielzahl an Rollen und definiert sich je nach Situation unterschiedlich (Mutter, Abteilungsleiterin, Sportlerin etc.).



Abstraktionsvermögen ab, von der Fähigkeit zum Relativieren der eigenen Normen und Werte (Dezentralisierung).

An dieser Stelle kann eine dritte Unterscheidung bei der gegenseitigen Wahrnehmung getroffen werden:

- (1) Die Fremdgruppe wird aus der eigenen Wir-Gruppen-Perspektive betrachtet (=ethnozentrische Sicht)
- (2) Die Fremdgruppe wird nach deren eigenem Modell gesehen (=xeno- oder heterozentrische Sicht, direkte ethnologische Sicht<sup>61</sup>)
- (3) Das Verhältnis wird fokussiert, also das Inter. Die eigene Gruppe nimmt eine distanzierte Haltung ein (=indirekte ethnologische bzw. anthropologische Sicht)(ebd.: 128)

Die Ethnozentrismusforschung belegt, dass die erste Perspektive die universal dominante ist (Müller 2000: 332). Wenn man sich mit interkultureller Kommunikation auseinandersetzt, um beispielsweise Kommunikationsbarrieren zu vermeiden, sollte man versuchen eine ethnologische, darauf aufbauend eine indirekt ethnologische Sicht zu erlangen. Zuvor steht jedoch das Eingeständnis des Befremdens. Das ist ein ganz natürliches Gefühl. Jeder Mensch wächst in einem Orientierungssystem auf, das sich entscheidend darauf auswirkt, wie man mit Fremdheit umgeht. Trifft man Praktiken oder Einstellungen, die einem fremd sind, ist man zunächst irritiert. Bei näherer Auseinandersetzung wird man die eigene Kulturgebundenheit feststellen können. Möglicherweise werden die eigenen Überzeugungen in Frage gestellt oder zumindest relativiert. Differente Kulturmuster können durchaus befremdlich wirken. Dieser Auseinandersetzung stellt ein Prozess dar, der durchaus schwierig für die eigene Person sein kann.

*„Hilfreich dafür ist die Erforschung dessen, was als typisch für uns Deutsche, Mittelschichtangehörige, Mitteleuropäer gelten kann, am besten gemeinsam in multikulturellen Gruppen. Nützlich sind auch exemplarische Kenntnisse über fremdkulturelle Scripts, Normen und Werte.“ (Auernheimer 2008: 58)*

---

<sup>61</sup> Beschreibt das Bemühen der Ethnologie, die Eigen- bzw. Innensicht (emic view) darzustellen (ebd.: 128).

Hier wird erneut deutlich, dass zum positiven Umgang mit kultureller Vielfalt neben bestimmten voraussetzenden Charaktereigenschaften (Toleranz, Weltoffenheit, Freundlichkeit...) ein lebenslanger Lernprozess steht. Das beinhaltet, sich selbst als Lernenden zu begreifen, Offenheit für mögliche (!) Differenzen zu entwickeln und die Anerkennung anderer Wertsysteme. Nicht zuletzt die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog. Dabei kommt man nicht ohne ein Bewusstsein für Machtasymmetrien zu entwickeln und sich einen Einblick in die Lebenslage von Migranten zu verschaffen. Je nach „Klientel“ gehören dazu auch Kenntnisse über Zuwanderungs- und Asylrecht. Auch die Auseinandersetzung mit der ggf. vorhandenen Kolonialgeschichte, möglichen Rassismuserfahrungen und globalen Zusammenhängen können von Vorteil sein. Die Aneignung von Wissen über Migrationsprozesse oder andere kulturelle Orientierungssysteme etc. ist insgesamt gesehen sicher notwendig und hilfreich, trotzdem sehe ich hier auch die Gefahr der Stereotypisierung. „Die Migranten“ haben dies und jenes erlebt oder bei „den Kurden“ war das so und so. Regelmäßige Reflexion der eigenen Denk- und Verhaltensmuster ist in der interkulturellen Arbeit daher unumgänglich (Mecheril 1998: 309). Dafür eignet sich die selbstorganisierte „kollegiale Fallberatung“ (Gudjons 2003) oder aber die Supervision durch externe Berater.

In einer Zeit, in der sich die Welt extrem zu verdichten scheint, nimmt die Bedeutung des interkulturellen Dialogs/der interkulturellen Kommunikation zu. In der Kindergartenzeit erfährt der/die Heranwachsende zum ersten Mal eine Pluralisierung sozialer Kontakte. Das Kind findet sich in einer neuen Situation wieder, in der es sich positionieren muss. Diese Zeit prägt die Kinder maßgeblich für ihr weiteres Leben. Wie reagiert man auf mich? Wie verhalte ich mich in einer fremden Umgebung, mit unbekanntem Menschen? Dabei nehmen sie zahlreiche Botschaften aus ihrem Umfeld wahr. Wie werden meine Eltern und ich aufgenommen? Finde ich mich hier wieder? Neben der verbalen Zuwendung ist das entgegengebrachte Verhalten ausschlaggebend. Ist die Begrüßung freundlich/herzlich? Wie ist die Körpersprache? All jene Aspekte sind bei der Auseinandersetzung im interkulturellen Umgang zu berücksichtigen.

Die Verarbeitung dieser Erkenntnisse findet bisher vor allem in größeren, international handelnden Unternehmen in *Interkulturellen Coachings* für die

Mitarbeiter statt. Die Bedeutsamkeit der interkulturellen Kommunikation findet nun aber auch langsam Eingang in Bildungsprojekte für die Frühpädagogik. Ich halte das für richtig und nötig, da die Kommunikation mit den Eltern einen erheblichen Bestandteil der pädagogischen Arbeit darstellt. Nicht ohne Grund wird dem Kindergarten eine bedeutsame Rolle für Integrationsprozesse der Eltern und Kinder zugewiesen (vgl. Ueffing 2007: 37). Außerdem nimmt die Eltern-Erzieher-Beziehung auf mehreren Ebenen Einfluss auf das Kind. Wenn hier Kommunikationsarmut herrscht, kann das Kind nicht bestmöglich gefördert werden, da Auffälligkeiten oder Förderbedarf nicht besprochen werden können. Der oder die Leidtragende ist das Kind. Herrscht zudem noch Abneigung oder nur geringe Wertschätzung untereinander, wird das Kind dies durch Bemerkungen oder andere Botschaften mitbekommen. Dies wiederum nimmt Einfluss auf das Selbstverständnis des Kindes und seine Beziehung zur Erzieherin und vielleicht sogar auf seine gesamte Einstellung gegenüber bestimmten Personen oder Gruppen. Es kann also weitreichende Folgen haben, wenn das Verhältnis gestört ist.

## 7 Fazit und Ausblick

Es wurde der Frage nachgegangen, ob und wie kulturelle Vielfalt in den deutschen Kindertagesstätten thematisiert wird. In Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit ist belegt worden, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema Migration in der Pädagogik der frühen Kindheit auf eine fast 40jährige Historie zurückblickt. Auf dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungen ergab sich ein fortlaufender und noch anhaltender Entwicklungsbedarf, insbesondere hinsichtlich der Bildungsbegleitung im Kontext Migration (vgl. Ueffing 2007: 297). Trotz der langjährigen Geschichte Interkultureller Pädagogik findet in der heutigen erzieherischen Praxis insgesamt wenig Auseinandersetzung mit der Thematik statt. Die interkulturelle Programmatik ist im pädagogischen Alltag mangelhaft (vgl. Auernheimer 2007: 44). Es gibt kaum systematische Berücksichtigung, oft keine abgesprochene Praxis oder eine Verankerung im Konzept, die einer einheitlichen Linie förderlich wäre (Gaitanides 2007). Ich habe aufgezeigt, dass es verschiedene Möglichkeiten im Umgang mit kultureller Vielfalt gibt, welche auch praktiziert werden (Kap. 2.3). Kulturelle Vielfalt wird in Kindergärten als Problem wahrgenommen, „übersehen“ oder verdrängt, sie kann aber auch zum Ausgangspunkt für interkulturelle Lernprozesse werden. Leider dominiert, nach meiner Einschätzung, momentan immer noch eine touristische Umgangsweise mit kultureller Vielfalt oder das Prinzip „Wir sind alle gleich!“. Kulturelle Vielfalt erhält in deutschen Kindergärten keine bis wenig Anerkennung, obwohl Deutschland ein Einwanderungsland ist und schon lange durch Migrationsprozesse geprägt wird.

Einen Grund hierfür sehe ich in der Unsicherheit des pädagogischen Fachpersonals gegenüber Familien mit Migrationshintergrund, v. a. je unterschiedlicher bzw. je größer die empfundene Diskrepanz zum *Eigenen* ist. Umso problematischer wird es, wenn es eine Sprachbarriere gibt und der Umgang miteinander daher von Grund auf schwierig zu sein scheint. Zudem sind Kindergärten, Kindertagesstätten oder Krippen aus der Migrantenperspektive Institutionen der dominanten Gesellschaftskultur. Je nachdem, welche Vorerfahrungen hier mit deutschen Institutionen gemacht wurden, gibt es von vornherein eine gewisse Skepsis gegenüber den Repräsentanten (den Erziehern) und der Einrichtung. Ein oft beschriebenes Problem ist die möglicherweise unterschiedliche Erwartung an die Aufgaben einer Einrichtung/ der

Erzieher. Sowohl das erwachsenpädagogische Handeln als auch Interkulturelle Erziehung und Bildung sollten in der Erzieherausbildung obligatorisch sein. Da jedes Bundesland und jede Schule ihre eigenen Curricula erstellt, gibt es hier keine Einheitlichkeit in der Lehre. Nach meinen Recherchen findet an hessischen Erzieher Schulen Interkulturelle Bildung, wenn überhaupt, nur als Wahlpflichtfach statt. Theorie und Praxis halten in diesem Bereich ein sehr unterschiedliches Schrittempo (Ueffing 2007: 297). Zudem gibt es in Deutschland eine sehr heterogene Trägerlandschaft: kommunale, freie und kirchliche Träger. Die konzeptionelle Ausrichtung der einzelnen Einrichtungen sowie Fort- und Ausbildungsangebote hängen sehr stark von der jeweiligen Ausrichtung ab. Obwohl diese Heterogenität auch manche Vorteile (wie unterschiedliche Schwerpunkte) mit sich bringt, trägt dies ebenfalls zu keiner Einheitlichkeit bei.

Dennoch gibt es beachtliche Einzelinitiativen im Bereich Interkulturelle Bildung. Dazu zähle ich die unter Kapitel 5 vorgestellten Bildungsprojekte sowie die Struktur und die Arbeitsweise des Interkulturellen Familienzentrums Frankfurt (IFZ). Besonders bemerkenswert und zukunftsweisend im Bereich Interkulturelle Pädagogik/ Erziehung und Bildung ist der neu entwickelte Ansatz der *Vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung* (angelehnt an den Anti-Bias-Approach), den das Projekt Kinderwelten, unter der Gründung und Leitung von Petra Wagner (u. w.) hervorgebracht hat. Es wurde bewiesen, dass bereits Vorschulkinder von den vielseitigen Botschaften ihrer Umwelt derart geprägt werden, dass sie Vor-Vorurteile (siehe S. 23 ff., 48 f.) entwickeln. Bereits Kindergartenkindern unterscheiden und bewerten. Oft kann man schon hier Dominanzverhältnisse beobachten. Die aktivierende Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung greift diese Botschaften auf, setzt sich mit den Kindern darüber auseinander und lässt sie so nicht alleine mit ihren Emotionen. Um einen gelingenden Bildungsprozess zu ermöglichen, werden Wohlbefinden und Zugehörigkeit vorausgesetzt. Das Kind und seine Familie müssen sich anerkannt und aufgenommen fühlen. Dazu kann die Gestaltung des Kindergartens und seiner Materialien sowie eine bewusste Haltung der Erzieher beitragen. Nur dann werden gleichberechtigte Bildungschancen für alle Kinder ermöglicht. Das heißt, Erzieher müssen a) das Beteiligungsrecht anerkennen b) Partizipationskompetenzen stärken und c) Zugänge zu Beteiligung sichern. Jedes Kind sollte in seiner Identität durch die Arbeit der Erzieher gestärkt werden. Dazu

gehört die Einsicht, dass Kinder gewissermaßen Träger ihrer Familienkultur (nicht Nationalkultur!), aber vor allem Individuen sind. „*In diesem Sinne fordert die Arbeit in kulturell gemischten Kindergruppen einen kind- und familienzentrierten Ansatz [...]*“ (Oberhuemer 2001: 13). In der Vorurteilsbewussten Bildung wird dies als Stärkung der Ich- und Bezugsgruppenidentität beschrieben. Dazu gehören die Stärkung der sozialen Gruppe des Kindes (Familie), der Ich-Identität und das Anknüpfen an Vertrautes (z. B. die Sprache). Im Alltagsgeschehen der Kita soll Bezug zu konkreten Alltagssituationen der Familien genommen werden (eben kein touristischer Ansatz) und eine klare Positionierung gegen Unrecht stattfinden. Es reicht nicht, wenn die Auseinandersetzung nur punktuell oder zufällig vorkommt. Eine verabredete Praxis, mit konzeptueller Implementierung ist unabdingbar. Dies schafft Klarheit, gibt den Erziehern Sicherheit und kann auch nach außen (an die Familien) kommuniziert werden. Ein Vorbild sind sicherlich die nun immer mehr entstehenden Familienzentren (siehe IFZ) nach englischem Vorbild (Early Excellence). Die Pädagogik der frühen Bildung befindet sich derzeit erneut im Umbruch. Es wird eine Teilakademisierung der Erzieher angestrebt und eine Umstrukturierung und Öffnung der Kitas in die jeweilige Kommune. So erhofft man sich u. a. die sprachliche, soziale und kulturelle Vielfalt produktiv für die Bildungsprozesse aller Kinder nutzbar zu machen. Diese Entwicklung ist eine Reaktion auf den Wandel der Gesellschaft, der auch das deutsche Bildungssystem vor Herausforderungen stellt (siehe PISA). Die deutsche Aufnahmegesellschaft zeigt sich nur zögerlich offen für Veränderungsprozesse, die sie selbst betreffen. PISA bringt endlich die Entwicklung mit sich den Blick auf eigene Optimierungspotenziale zu öffnen. Sehr langsam versucht man sich zu entfernen vom kompensatorischen, defizitorientierten Ansatz, der die Integration allein von den Immigrierenden, den *Anderen* fordert. Was können wir tun? Wie spiegelt sich in unseren Angeboten oder unserer Konzeption Einwanderung, Internationalität oder Multikulturalität wider? „[...] die traditionelle Integrationspolitik mit ihrer impliziten Idee der Mehrheitsgesellschaft“ kann nicht mehr funktionieren, „[...] wo die Mehrheitsverhältnisse zerbrechen.“ (Nagel 2008: 1) Der gängige Integrationsbegriff muss von seiner nationalstaatlichen Perspektive befreit und erweitert werden durch transnationale Lebenswelten und Netzwerke, die den Alltag bilden (ebd.). Praxisprojekte wie Kinderwelten oder auch Frühstart und Hippy sind erforderlich um diesen Diskurs in das Bewusstsein der Öffentlichkeit zu

bringen und die Umstrukturierung voranzutreiben. Ethnologen und Pädagogen sollten hier zukunftsweisend zusammen arbeiten und neue, situationsabhängige Konzepte entwerfen. Es geht hier nicht darum, einen Wissenskanon zu schaffen, sondern Handlungspotenziale zu erarbeiten. Ethnologen als Experten für andere Lebensweisen sind sehr geübt in der Distanzierung/ der Relativierung zum *Eigenen* und können in (inter- und intra-)kulturellen settings als Mittler unterstützen oder Ratgeber für interkulturelle Fragestellungen sein. Durch ihr Wissen und ihre Herangehensweise sind sie geeignete Ansprechpartner für die interkulturelle Arbeit, da sie sensibel auf verschiedenste Bereiche eingehen können und mit einem spezifischen, eigenen Blickwinkel bereichern. Aus meiner Sicht fehlt es der Ethnologie an didaktischen Fähigkeiten der Vermittlung. Hier wäre es sicher sinnvoll, sich weiter zu entwickeln und eigene Methoden zu erarbeiten. Eine interdisziplinäre Kooperation mit der Pädagogik erscheint mir aufgrund vieler gemeinsamer Fragestellungen äußerst geeignet (siehe Einleitung). Der Sozialarbeiter, die Erzieherin und die Ethnologin arbeiten nicht zuletzt beide „im Feld“. Während der Ethnologe in seiner traditionellen Arbeitsweise wenig eingreifend, mehr dokumentierend arbeitet, sind Pädagogen im Allgemeinen aktivierender. Diese zwei Disziplinen können sich gut ergänzen. Gemeinsam ließen sich sicher gut geeignete Ausbildungsinhalte für Erzieher erarbeiten.

Entscheidend bei der interkulturellen Arbeit ist die Anerkennung von Komplexität. Es gibt einzelne „Wir“-Gruppen, die sich durch kulturelle oder soziale Besonderheiten identifizieren. Diese Gruppierungen sind jedoch meist nicht homogen, teilweise unterscheiden sie sich durch unterschiedliche Lebensstile. Dabei kann sich Gruppe x tatsächlich von Gruppe y unterscheiden, dennoch sind sie nicht eindeutig und unveränderlich getrennt. Diese Unterschiede sollten weder konstruiert noch überhöht werden, aber sie sind festzustellen. Wir brauchen also den Universalismus und den Kulturrelativismus, um kulturelle Vielfalt als Ressource anerkennen zu können. Denn nur wer eine universalistische Gleichheit anerkennt, kann sich durch Unterschiede bereichern lassen.

## 8 Anhang

### 8.1 Interviewpartner

Datum	Institution/ Projekt	Gesprächspartner
24.10.11	Frühstart (Gießen)	Herr K.
10.11.11	Interkulturelles Familienzentrum Frankfurt/ Main (IFZ)	Frau C.
25.01.12	Fachberatung vom Evangelischen Regionalverbund (Frankfurt/ Main)	Frau K.
19.01.12	Amt für multikulturelle Angelegenheiten Frankfurt/ Main (Amka)	Frau W.
18.01.12	Kinderwelten (Gespräch in Wiesbaden)	Frau S.

### 8.2 Literaturverzeichnis

**Antweiler, Christoph** (2011): *Mensch und Weltkultur. Für einen realistischen Kosmopolitismus im Zeitalter der Globalisierung*, Bielefeld: transcript Verlag.

**Appiah, Kwame Anthony** (2007): *Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums*, München: Verlag C. H. Beck (orig.: *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers*, New York/London: Norton, 2006).

**Auernheimer, Georg** (Hg.) (2008): *Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz*, In: ders.: *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-66.

**Auernheimer, Georg** (2007): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, 5. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

**Bateson, Gregory** (1985): *Kulturberührung und Schismogenese*, In: ders.: *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*, Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S. 99-113.

**BMI (Bundesministerium des Innern)** (Hg.) (1991): *Aufzeichnung zur Ausländerpolitik und zum Ausländerrecht in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn: BMI.



- Böhmer, Maria** (2011): *Grußwort*, In: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz Ulrich (Hg.): *Handbuch Migrationsarbeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9.
- Breidenbach, Joana und Ina Zukrigl** (1998): *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*, o. O.: Kunstmann.
- Brumer, Jerome** (Hg.)(2011): *Making sense. The child's construction of the world*, London [u.a.]: Routledge.
- Czock, H.** (1993): *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration*. Frankfurt/Main: Cooperative-Verlag.
- De Cillia, Rudolf** (2001): *Spracherwerb in der Migration*, In: *Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen*, Nr. 3/2001, Wien: bm:uk, S. 3-8. Online verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr\\_3\\_11.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr_3_11.pdf), zuletzt geprüft am 17.06.12.
- Derman-Sparks, Louise and the Anti Bias Task Force** (1989/1991): *Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children*, Washington D.C.: NAEYC.
- Derman-Sparks, Louise und Carol Brunson-Phillips** (1997): *Teaching/ Learning anti-racism. A developmental approach*, U.S.: o.V.
- Early Learning Ressource Unit** (1997): *Shifting paradigms*, Lansdowne: o. V.
- Gaitanides, Stefan** (2007): *„Man müsste mehr voneinander wissen!“. Umgang mit kultureller Vielfalt im Kindergarten*, Frankfurt/Main: Fachhochschulverlag.
- Gogolin, Ingrid und Marianne Krüger-Potratz** (2006): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Grewerus, Ina-Maria** (1999): *Menschsein ist kulturelle Kompetenz*, In: Schreijäck, Thomas (Hg.): *Menschwerden im Kulturwandel. Kontexte kultureller Identität als Wegmarken interkultureller Kompetenz. Initiationen und ihre Inkulturationsprozesse*, Luzern: Edition Exodus, S. 41-60.
- Gudjons, Herbert** (Hg.) (2003): *Handbuch Gruppenunterricht*, Weinheim: Beltz.
- Gugel, Günther** (2007): *Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit*, Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Hamburger, Franz** (Hg.) (1983): *Sozialarbeit und Ausländerpädagogik*, Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

- Hermann, Gisela und Gerda Wunschel** (2002): *Erfahrungsraum Kita. Anregende Orte für Kinder, Eltern und Erzieherinnen*, Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Hessisches Sozialministerium/ Kultusministerium** (2007): *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan von 0 bis 10 Jahren in Hessen*, Paderborn: Druck-Buch-Verlag. Online verfügbar unter: [www.bep.hessen.de](http://www.bep.hessen.de), zuletzt geprüft am 17.06.12.
- Huntington, Samuel P.** (2001): *Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*, München/Berlin: Siedler Verlag.
- Kasten, Hartmut** (2005): *0-3 Jahre, Entwicklungspsychologische Grundlagen*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Kimmerle, Heinz** (2008): *Appiahs Weg zum Kosmopolitismus und die ‚neue Internationale‘ der Kosmopoliten*, In: Yousefi, H. R. et al. (Hg.): *Wege zur Kultur. Gemeinsamkeiten – Differenzen. Interdisziplinäre Dimensionen*, Nordhausen: Traugott Bautz, S. 213-231.
- Kohnstamm, Rita** (2006): *Praktische Kinderpsychologie: Die ersten 7 Jahre. Eine Einführung für Eltern, Erzieher und Lehrer*, Bern: Huber.
- Krause, Anke** (2007): *Persona Dolls – mit Kindern Dialoge über Ausgrenzung und Diskriminierung eröffnen*, In: *Kinder in Europa*, Ausg. 13, 12/2007, S. 24-26. Online verfügbar unter: [http://www.kinderwelten.net/pdf/anke\\_krause-persona\\_dolls.pdf](http://www.kinderwelten.net/pdf/anke_krause-persona_dolls.pdf), zuletzt geprüft am 17.06.12.
- Lengyel, Drorit** (2011): *Frühkindliche Bildung*, In: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz Ulrich (Hg.): *Handbuch Migrationsarbeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.93-102.
- MacNaughton, Glenda** (2006): *Respect for diversity. An International Overview*, Working Papers in Early Childhood Development, Den Haag: Bernard van Leer Foundation.
- Marschke, Britta und Heinz Ulrich Brinkmann** (2011): *Handbuch Migrationsarbeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul und Maria do Mar Castro Varela** (Hg.) (2010): *Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen*, In: ders. et al.: *Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 23-53.
- Mecheril, Paul et al.** (2010): *Bachelor / Master: Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz.

- Mecheril, Paul** (2005): *Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik*, In: Hamburger, Franz et al. (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden: Beltz, S. 311-328.
- Mecheril, Paul** (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul** (1998): *Angelpunkte einer psychosozialen Beratungsausbildung unter interkultureller Perspektive*, In: Castro Varela, Maria do Mar et al. (Hg.): *Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie*, Tübingen: dgvt, S. 287-311.
- Müller, Klaus E.** (2000): *Ethnicity, Ethnozentrismus und Essentialismus*, In: Eßbach, Wolfgang (Hg.): *Wir, Ihr, Sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode (=Identitäten und Alteritäten 2)*, Würzburg: Ergon, S. 317-343.
- Nick, Peter** (2003): *Ohne Angst verschieden sein: Differenzerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft*, Frankfurt [u.a.]: Campus-Verlag.
- Nieke, Wolfgang** (2000): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*, Opladen: Leske + Budrich.
- Niessen, J. und Y. Schibel** (2005): *Handbuch zur Integration für Entscheidungsträger und Praktiker*, Brüssel: Europäische Kommission (Generaldirektion für Justiz, Freiheit und Sicherheit).
- Nohl, Arnd-Michael** (2006): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oberhuemer, Pamela** (2001): *Pädagogik der Vielfalt: Kulturenvielfalt gehört dazu*, In: ders. et al.: *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung*, Neuwied [u.a.]: Luchterhand, S. 13-17.
- Piaget, Jean und Bärbel Inhelder** (1972): *Die Psychologie des Kindes*, Offenbach: Walter Verlag.
- Puskeppeleit, Jürgen und Marianne Krüger-Potratz** (1999): *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950 bis 1999*, Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, 2 Bde. (= iks – interkulturelle studien, 31; 32).
- Schmidt, Bettina** (2009): *Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen*, Oldenburg: BIS-Verlag.

- Schulz von Thun, Friedemann** (1981): *Miteinander reden. 1. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sikcan, Serap** (2010): *Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie*, in: Wagner, Petra (Hg.): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*, 2. Aufl., Freiburg: Herder, S. 184-202.
- Sikora, Bettina** (1997): *Vorschulkindern Fremdes näherbringen: Ethnopädagogische Arbeit im Elementarbereich*, Frankfurt: Magisterarbeit.
- Soltendieck, Monika** (2001): *Kommunikation und Zusammenarbeit mit Familien aus verschiedenen Kulturen*, In: ders. et al.: *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung*, Neuwied [u.a.]: Luchterhand, S. 51-59.
- Steiner-Khamsi, Gita** (1992): *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*, Opladen: Leske + Budrich.
- Streek, J.** (1985): *Kulturelle Codes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschläge in der interkulturellen Kommunikation*, In: Rehbein, Jochen (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: Narr, S.103-120.
- Stuckenberger, Nicole und Ulrike Blanc** (1999): *Mit anderen Augen sehen. Ethnologie in der Schule. Das Beispiel des Schulprojektes „Leben in der Savanne: Die Balsa in Nordghana“*. In: Hahn, H. (Hg.): *Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*. Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 325-339.
- Sylva, Kathy et al.** (2004): *The Final Report: Effective Pre-School Education. EPPE - The Effective Provision of Pre-School Education Project*, Technical Paper 12, London: Institute of Education University of London. Online verfügbar unter: <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/e/eppe%20final%20report%202004.pdf>, zuletzt geprüft am 17.06.12.
- Thomas, Alexander** (2003): *Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte*, In: *Erwägen Wissen Ethik*, Heft 1, S. 1-14.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid** (Hg.) (2006): *Konzepte der Elternbildung - eine kritische Übersicht*, Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Ueffing, Claudia M.** (2007): *Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Migration – Theoretische Grundlagen und erzieherische Praxis. Die Sicherung des Theorie-Praxis-Transfers dargelegt am Beispiel der kommunalen Kindertageseinrichtungen in München*, Frankfurt/Main und London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

**Vit, Magdalena** (2010): *„Alle Kinder dieser Welt“ eine ethnologische Studie zu interkulturellem Lernen an niederösterreichischen Kindergärten*, Saarbrücken: VDM Verlag.

**Wagner, Petra** (Hg.) (2010): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*, Freiburg: Herder.

**Watzlawick, Paul** (1969): *Menschliche Kommunikation*, Bern und Stuttgart: Huber.

## 8.2.1 Internetquellen

**Breitbart, Meike** (o. J.): *Kinderwelten. Einführung in die Grundlagen und die Praxis vorurteilsbewusster Erziehung und Bildung*, Elektronisches Dokument, <http://kita3k.de/files/vorurteilsbewusste-erziehung1289559448.pdf>, zuletzt geprüft am 17.06.12.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (2000): *Kinder- und Jugendhilfegesetz, Achtes Buch Sozialgesetzbuch*, Elektronisches Dokument, [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kinder-\\_20und\\_20Jugendhilfegesetz\\_20-\\_20SGB\\_20VIII,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kinder-_20und_20Jugendhilfegesetz_20-_20SGB_20VIII,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf), zuletzt geprüft am 17.06.12.

**Henkys, Barbara und Stefani Hahn** (2003): *Eine Anti-Bias-Umgebung schaffen. Stereotypen und Schablonen vermeiden*, Elektronisches Dokument, [http://www.kinderwelten.net/pdf/22\\_anti\\_bias\\_umgebung.pdf](http://www.kinderwelten.net/pdf/22_anti_bias_umgebung.pdf), zuletzt geprüft am 17.06.12.

**Krause, Anke/Sikçan, Serap/Wagner, Petra** (2004): *Kinderwelten. Bundesweites Projekt zur Verbreitung und Vertiefung des Ansatzes Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Projektprogramm*, Elektronisches Dokument, [http://www.kinderwelten.net/pdf/9\\_projektprogramm.pdf](http://www.kinderwelten.net/pdf/9_projektprogramm.pdf), zuletzt geprüft am 17.06.12.

**Karsch, Margret und Reiner Klingholz** (o. J.): *Demografie heißt das Problem – Bildung die Lösung. Veränderungen in der Sozialstruktur stellen das Bildungssystem vor neue Aufgaben*, Elektronisches Dokument, [http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user\\_upload/Veroeffentlichungen/Titelthema\\_Demografie\\_1.pdf](http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/Titelthema_Demografie_1.pdf), zuletzt geprüft am 20.06.12.

**Nagel, Helga** (2008): *Diversity in der Integrationspolitik der Stadt Frankfurt am Main*, Elektronisches Dokument,

[http://migration-boell.de/web/diversity/48\\_1743.asp#top](http://migration-boell.de/web/diversity/48_1743.asp#top), zuletzt geprüft am 17.06.12.

**Schlevogt, Vanessa** (2012): *KiFaz, Eltern-Kind-Zentrum oder Haus der Familie. Konzepte und Fördermodelle von Kinder- und Familienzentren im bundesweiten Vergleich*, In: KiTa aktuell spezial, 1/2012, Elektronisches Dokument, [http://www.schlevogt.de/upload/2012/Schlevogt\\_Kita-Spezial-1-2012-Familienzentren.pdf](http://www.schlevogt.de/upload/2012/Schlevogt_Kita-Spezial-1-2012-Familienzentren.pdf), zuletzt geprüft am 17.06.12.

**Wagner, Petra** (2005): *Kinder in ihrer Ich- und Bezugsgruppen-Identität stärken*, Elektronisches Dokument, [http://www.kinderwelten.net/pdf/11\\_identitaet.pdf](http://www.kinderwelten.net/pdf/11_identitaet.pdf), zuletzt geprüft am 17.06.12.

**Wagner, Petra** (2001): *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen*. Elektronisches Dokument, Elektronisches Dokument, [http://www.kinderwelten.net/pdf/32\\_kleine\\_kinder\\_keine\\_vorurteile.pdf](http://www.kinderwelten.net/pdf/32_kleine_kinder_keine_vorurteile.pdf), zuletzt geprüft am 17.06.12.

#### **Internetseiten ohne Autorenangabe** (alle zuletzt geprüft am 17.06.12)

<http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/439.asp>

[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/01/PD10\\_033\\_121,templateId=renderPrint.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/01/PD10_033_121,templateId=renderPrint.psml)

<http://www.erzieherin.de/hoher-bedarf-an-zusaetzlichen-fachkraefte-in-der-fruehpaedagogik.php>

[http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2889&ffmpar\[\\_id\\_inhalt\]=352597](http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2889&ffmpar[_id_inhalt]=352597)

<http://www.ghst.de/index.php?id=266>

<http://www.ifz-ev.de/>

<http://ifz-web.de/index.php?id=69>

[http://www.kinderwelten.net/thema\\_2.php](http://www.kinderwelten.net/thema_2.php)

<http://www.kinderwelten.net/publikationen.php>

[http://www.kinderwelten.net/wir\\_ueber\\_uns.php](http://www.kinderwelten.net/wir_ueber_uns.php)

[http://www.migration-info.de/mub\\_artikel.php?Id=000605](http://www.migration-info.de/mub_artikel.php?Id=000605)

<http://www.n-tv.de/politik/Klage->

<http://www.theodor-heuss-stiftung.de/theodor-heuss-preis-2012/preistraeger.html>

<http://www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/qualifizierungsbereiche-und-kompetenzen.html>

### **8.3 Filmografie**

*Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen* (Ein Film für die pädagogische Praxis sowie für Aus- und Fortbildung, 2008, 78min.). Regie: Roswitha Weck

Es wird eine Einführung in die Vorurteilsbewusste Pädagogik gegeben. Im Mittelpunkt steht die Arbeit mit den Persona Dolls. Anhand von fünf Praxisbeispielen in denen Gesprächsrunden mit Kindern gezeigt werden, sollen die Ziele der vorurteilsbewussten Arbeit vermittelt werden.

# Lydia Zühlke

Untergasse 7  
61118 Bad Vilbel  
Deutschland

E-Mail: [l\\_zuehlke@gmx.net](mailto:l_zuehlke@gmx.net)

Geboren am 20. September 1985 · Nationalität: Deutsch

---

## AUSBILDUNG :

Okt. 2006 – heute: **Goethe-Universität Frankfurt am Main**  
Studiengänge: *Ethnologie (HF), Pädagogik und Kunstgeschichte (NF)*  
Grundstudium abgeschlossen

1996 - 2006: **Kurt-Schumacher-Schule Karben**  
Abschluss: *Abitur*

---

## BERUFSERFAHRUNG:

09/2008 - 10/2008 **Museum für Kommunikation, Frankfurt am Main**  
Praktikum in der Abteilung Pressereferat und  
Ausstellungsplanung

05/2011 – 06/2011 **Weltkulturen Museum, Frankfurt am Main**  
Praktikum in der pädagogischen Abteilung ‚Bildung und  
Vermittlung‘

02/2008 - 08/2009 **Betriebskindergarten der deutschen Gesellschaft für  
internationale Zusammenarbeit (GIZ), Eschborn**  
Studentische Betreuungskraft

08/2009 - 09/2010 **Naturkinderladen, Nieder-Erlenbach**  
Studentische Betreuungskraft

01/2011 - 04/2011 **Deutschen Institut für Internationale Pädagogische  
Forschung (Dipf), Frankfurt**  
Studentische Mitarbeiterin im Projekt IGEL (Individuelle  
Förderung und adaptive Lerngelegenheiten in der  
Grundschule)



05/2011 - 03/2012

**Völkerkundliche Bibliothek, Frankfurt am Main**

Studentische Mitarbeiterin

Seit 10/2011

**Leuchtpol – Energie und Umwelt neu erleben, Frankfurt am Main**

Studentische Mitarbeiterin in der pädagogischen Abteilung:

- Mitarbeit bei der Wanderausstellung: „Die Kuh im Kühlschrank. Eine Ausstellung zum Spielen und anders Denken“

- Mitarbeit bei der Organisation der Fachtagung „Hier spielt die Zukunft. Mit Kindern Nachhaltigkeit entdecken, verstehen - und gemeinsam handeln“

---

**Sonstige Tätigkeiten:**

10/2010 - 10/2011

**Ausstellung: „Herbarium der Kultur. Ethnographische Objekte und Bilder aus den Archiven des Frobenius-Instituts“**

Mitarbeit an Konzeption und Durchführung, schriftlicher Beitrag im gleichnamigen Ausstellungskatalog

---

**Auslandserfahrungen:**

02/2010 - 04/2010

**Mali (Westafrika)**

Ethnologische Feldforschung zum Thema „Computer und Internet als Lernwerkzeug in Bamako und Umgebung“

---

**Publikationen:**

2011

„Ein deutsch-äthiopisches Ausstellungsprojekt. Die Frobenius-Expedition von 1950/51 durch die Augen von Elisabeth Pauli“, In: Holger Jebens (Hg.): Herbarium der Kultur. Ethnographische Objekte und Bilder aus den Archiven des Frobenius-Instituts, Ausstellungskatalog, S. 113-114.

---

**Besondere Kenntnisse:**

Sprachkenntnisse:

Englisch: fließend in Sprache und Schrift

Französisch: Grundkenntnisse

EDV-Kenntnisse:

Sicherer Umgang mit Word, Excel, PowerPoint, Internet

## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit selbständig verfasst wurde und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt sowie die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, durch Angabe der Quellen kenntlich gemacht wurden.

Frankfurt am Main, 03. Juli 2012

---

Lydia Zühlke