pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Forum Menschenrechte [Hg.]

Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland. Empfehlungen und Perspektiven

Berlin : Forum Menschenrechte 2011, 76 S.

urn:nbn:de:0111-opus-52566

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
Internet: www.pedocs.de

Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland

Empfehlungen und Perspektiven

FORUM MENSCHENRECHTE

Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation

in Kooperation mit der **Deutschen UNESCO-Kommission e.V.**

Forum Menschenrechte (Hg.)

Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland

Empfehlungen und Perspektiven

Herausgeber:
Forum Menschenrechte e.V.
Netzwerk deutscher Menschenrechtsorganisationen
Arbeitsgruppe Menschenrechtsbildung
Haus der Demokratie und Menschenrechte
Greifswalder Straße 4
10405 Berlin

in Kooperation mit der
Deutschen UNESCO-Kommission, Bonn

Redaktion:
Peter Amsler, Berlin

Layout:
Pellens Kommunikationsdesign, Bonn

© Forum Menschenrechte, Berlin 2011

Die vom Forum Menschenrechte veröffentlichten Positionen werden von den Mitgliedsorganisationen im Rahmen ihres Mandats mitgetragen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

I. Zusammenfassung 7

Für eine Kultur der Menschenrechte in der frühkindlichen Bildung 7
Empfehlungen an die Akteure der frühkindlichen Bildung 9
Gesetzgeber und Verwaltungen 9
Ausbildung 10
Fort- und Weiterbildung 10
Inhaltliche Zugänge mit Menschenrechtsperspektive 11
Sprachförderung und sprachliche Vielfalt 11
Inklusive Bildung und gesellschaftliche Vielfalt 11
Bildung für nachhaltige Entwicklung 12

II. Der menschenrechtliche Kontext 13

Zusammenfassung 13
Menschenrechte 13
Recht auf Bildung 14
Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) 15
Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966) 16
Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989) 17
Weltaktionsprogramm für Menschenrechtsbildung (seit 2005) 21
Literatur 23

III. Der bildungspolitische Kontext 24

Zusammenfassung 24
Quantitativer Ausbau frühkindlicher Bildung 24
Steigerung der Qualität frühkindlicher Bildung 26
Fachkräfte, Ausbildung und Rahmenbedingungen 29
Weiterbildungsbedarf und gesellschaftliche Aufgabe 32
Literatur 34

IV. Empfehlungen 37

Empfehlungen an Gesetzgeber und Verwaltung 37
Empfehlungen für die Ausbildung an Fachhochschulen und Fachschulen 40
Empfehlungen an die Fort- und Weiterbildung 43

V. Thematische Zugänge 45

Sprachförderung und sprachliche Vielfalt 45
Frühkindliche Förderung der deutschen Sprache 45
Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung 48
Anhaltspunkte für die Aus- und Weiterbildung 51
Beispiele guter Praxis 52
Literatur 55
Inklusive Bildung und gesellschaftliche Vielfalt 56
Inklusion in der frühkindlichen Bildung 58
Anhaltspunkte für die Aus- und Weiterbildung 62
Beispiele guter Praxis 64
Literatur 67
Bildung für nachhaltige Entwicklung und Menschenrechte 68
Bildung für nachhaltige Entwicklung und Menschenrechtsbildung 69
BNE und frühkindliche Bildung 69
Anhaltspunkte für die Aus- und Weiterbildung 70
Beispiele guter Praxis 72
Literatur 74

Die Arbeitsgruppe 75

Vorwort

Die vorliegende Publikation zeigt die Vielzahl der Bezüge der frühkindlichen Bildung zu den Menschenrechten auf. Eine Kernforderung der weltweiten Menschenrechtsverträge der Vereinten Nationen ist, dass der Staat nicht nur selbst die Menschenrechte beachtet und Verstöße Dritter ahndet, sondern die Menschenrechte auch explizit fördert. Der frühkindlichen Bildung kommt dabei eine wichtige, häufig übersehene Rolle zu.

Das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes macht klare Vorgaben: Bildung hat sich am Kindeswohl auszurichten; alle Kinder haben einerseits das gleiche Recht auf Bildung und sollen gemeinsam lernen, andererseits sind sie je nach ihren Begabungen unterschiedlich zu fördern; alle Kinder sind außerdem an den sie betreffenden Belangen zu beteiligen.

Diese Publikation orientiert sich an diesen Grundforderungen des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes und richtet entsprechende Empfehlungen an Gesetzgeber und Verwaltung sowie an Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erzieher.

Zugleich zeigt sie die engen inhaltlichen Verbindungen der Menschenrechte zu drei aktuellen Diskussionssträngen auf: Sprachförderung und Spracherwerb, Inklusive Bildung und gesellschaftliche Vielfalt sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung. In offenen und zunehmend pluralen Gesellschaften bilden die Menschenrechte den einzig legitimen Werterahmen.

Die Publikation wurde verfasst von der Arbeitsgruppe Menschenrechtsbildung des Forum Menschenrechte, einem Zusammenschluss von über 50 Organisationen, die in Deutschland und weltweit für die Menschenrechte eintreten. Sie wurde in mehreren Konsultationen mit über einem Dutzend deutscher Expertinnen und Experten aus pädagogischer Theorie und Praxis ausgearbeitet, unter anderem im Rahmen eines Workshops, den die Deutsche UNESCO-Kommission zusammen mit dem Forum Menschenrechte im September 2010 in Bonn organisierte. Dabei wird an ein Projekt des Forum Menschenrechte aus dem Jahr 2006 angeknüpft, das Standards der Menschenrechtsbildung an Schulen formulierte.

Die Herausgeber danken allen an der Entstehung dieser Publikation Beteiligten: Barbara Benoist von der Leuphana Universität Lüneburg, der Integrationsberaterin Jacqueline Erk, Mario Gräff von educcare Bildungskindertagesstätten, Mathias Hinderer vom Lüneburger Projekt „inklusive menschenrechte“, Daniela Kalweit von BASF SE, Daniela Kobelt Neuhaus von der Karl Kübel Stiftung, Ute Läger und Dorothe Schmidt vom Erzbischöflichen Berufskolleg Köln, Prof. Dr. Sabine Lingenauber von der Hochschule Fulda, Dr. Claudia Lohrenscheit vom Deutschen Institut für Menschenrechte, Dr. Karen Reitz-Koncebovski von ANISA e.V., Sibylle Messinger und Bianka Wagner von der Stadt Ludwigshafen, Anette Stein von der Bertelsmann Stiftung sowie Petra Wagner und Annika Sulzer vom Projekt Kinderwelten.

Aus dem Forum Menschenrechte haben an der Publikation mitgewirkt: Peter Amsler vom Nationalen Geistigen Rat der Bahá‘í in Deutschland, August Rößner von der Aktion der Christen für die Abschaffung der Folter (ACAT), Paola Rosini und Miriam Seemann von Peace Brigades International sowie Dr. Lutz Möller, Katja Römer, Julia Viehöfer und Benjamin Hanke von der Deutschen UNESCO-Kommission.

I. Zusammenfassung

Für eine Kultur der Menschenrechte in der frühkindlichen Bildung

Die Menschenrechte sind Grundlage für alle Bereiche gesellschaftlichen Handelns. So bilden sie auch die wichtigsten Referenzpunkte für frühkindliche Bildung: Sowohl für deren Inhalte als auch für deren Methoden sind die von den Vereinten Nationen formulierten und vereinbarten Menschenrechte weltweit verbindliche Standards.

Das wichtigste internationale Instrument im Bereich frühkindlicher Bildung, das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, erklärt das Kind zum Träger eigener Rechte. Die nahezu global gültige Konvention richtet die frühkindliche Bildung am Wohl des Kindes und den gleichen Rechten aller Kinder aus, und sie gibt der Stimme des Kindes Gewicht.

Menschenrechtsbildung vermittelt nicht nur Wissen über die Menschenrechte, sie unterstützt auch die Auseinandersetzung mit auf den Menschenrechten basierenden Werten und ermöglicht den Menschen, entsprechende Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln. In der pädagogischen Praxis deutscher Kindertagesstätten, Kindergärten und anderer Einrichtungen frühkindlicher Bildung wird bisher selten Bezug genommen auf die Instrumente und international vereinbarten Standards der Menschenrechte. Es geht nicht nur um Rechtskonformität: Staatliche und staatlich geförderte Institutionen müssen die Menschenrechte auch explizit und direkt fördern.

Ohne Menschenrechtsbildung kann keine „Kultur der Menschenrechte“ entstehen – eine Kultur der Toleranz und des gegenseitigen Respekts füreinander, unabhängig vom Alter, von den Fähigkeiten und jeweiligen Eigenschaften. Die Menschenrechte müssen daher die grundlegende Basis für die pädagogische Arbeit der Fachkräfte sein. In einem kulturell und sozial vielfältigen Umfeld, in einer pluralen und zunehmend säkularen Gesellschaft, verfügen die Menschenrechte für die frühkindliche Bildung über exklusive Legitimität und sind die einzige Option für einen nicht-willkürlichen Werterahmen.

Die frühkindliche Bildung in Deutschland kennt seit Langem einen ganzheitlichen Bildungsansatz: Betreuung, Bildung und Erziehung werden

zusammen praktiziert. Indes bestehen aufgrund des föderalen Aufbaus der Bundesrepublik Deutschland und den weit reichenden Zuständigkeiten der Gemeinden die verschiedensten Systeme zur Betreuung, Bildung und Erziehung.[1] Diese Systeme haben in den letzten Jahren grundlegende Reformen erlebt. Dennoch sind bislang keine einheitlichen Standards vereinbart, obwohl dies dringend geboten ist: Frühkindliche Bildung hat eine hohe gesellschaftliche Bedeutung für die künftige Innovationsfähigkeit Deutschlands, sie ist insbesondere auch ein wichtiger Motor für mehr Chancengleichheit und soziale Integration. Vor allem ist sie aber ein zentraler Baustein in der Bildungsbiografie eines jeden Kindes. Die frühe Kindheit ist eine besonders sensible Phase rasanter körperlicher, kognitiver, sozialer und emotionaler Entwicklungen. In diesen ersten Jahren werden die Grundlagen für den späteren Bildungsweg gelegt.

Die Bildungspläne der Bundesländer für ihre frühkindlichen Einrichtungen unterscheiden sich in Form und Inhalt, und es gibt viele Ansätze zur Verbesserung von Qualitätsstandards. Jedes einzelne Kind auf der Basis seiner individuellen Fähigkeiten zu betrachten, ist zum Leitprinzip frühkindlicher Bildung geworden, nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis. Außerdem wurde und wird das quantitative Angebot der frühkindlichen Einrichtungen erhöht. Nun sind weitere Investitionen in die Qualität der frühkindlichen Bildung notwendig.

Entscheidend ist dabei die Steigerung der Qualität von Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher – das dringende Petitum dieser Publikation. Die Ausbildungsqualität kann im bestehenden System der Fachschulen oder im Rahmen der neuen Fachhochschulstudiengänge deutlich gehoben werden – in beiden Fällen braucht es entsprechende Anstrengungen, die das Forum Menschenrechte hiermit unterstützen will.

Qualitätsstandards in der frühkindlichen Bildung sollten Werten, Methoden und Inhalten an den Menschenrechten ausrichten. Eine Ausbildung auf Basis der Menschenrechte kann eine „Kultur der Menschenrechte“ in der frühkindlichen Bildung etablieren und dadurch die Menschenrechte insgesamt stärken.

1 Im Folgenden wird verkürzt der Terminus frühkindliche Bildung verwendet.

Empfehlungen an die Akteure der frühkindlichen Bildung

Gesetzgeber und Verwaltungen

Bund, Länder und Gemeinden müssen die Grundlagen für eine deutliche Qualitätssteigerung der frühkindlichen Bildung und für die Umsetzung des Rechts auf frühkindliche Bildung für alle in Deutschland lebende Kinder schaffen.

- Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen muss in den Landesgesetzgebungen verankert werden.
- Vor allem Kindern mit ungesichertem Aufenthaltsstatus muss der Zugang zu inklusiven Einrichtungen der frühkindlichen Bildung ermöglicht werden, ebenso Kindern mit besonderem Förderbedarf sowie Kinder aus sozial und ökonomisch benachteiligten Familien.
- Gesetzgeber und Verwaltungen müssen eine angemessene Kind-/Fachkraftrelation in den Kitas sicherstellen.
- Die Politik muss die Zusammenarbeit aller Beteiligten (Kita-Leitung sowie Erzieherinnen und Erziehern, Verwaltung und Sozialträger, Eltern und Kinder) stärker fördern und fordern.
- In den Lehr- und Bildungsplänen muss eine „Kultur der Menschenrechte“ inhaltlich operationalisiert sein.
- Die Politik muss die Grundlage für eine deutliche Qualitätssteigerung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und für eine effektivere Weiterqualifizierung von Fachkräften durch ein politisches Bekenntnis und ausreichende finanzielle Mittel schaffen.
- Sprachförderung sowohl von Deutsch als Fremd- und Muttersprache als auch die Wertschätzung von Sprachenvielfalt müssen in Lehr- und Bildungsplänen festgeschrieben werden.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung muss als übergreifende Aufgabe für alle Bildungsbereiche und als Teil einer „Kultur der Menschenrechte“ umgesetzt werden.

Ausbildung

In der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sollen Menschenrechte als geteilte Wertebasis inhaltlich und methodisch am Anfang jedes Curriculums stehen, um dann durchgängig aufgegriffen zu werden. Im Einzelnen soll die Ausbildung

- ein reflektiertes Grundlagenwissen über Menschenrechte, insbesondere über die Rechte und Würde des Kindes vermitteln. Insbesondere sollen die kinderrechtsbezogenen Herausforderungen des Berufs deutlich werden. Es geht um menschenrechtliche Zugänge zu Sprachförderung und sprachlicher Vielfalt, inklusiver Bildung und gesellschaftlicher Vielfalt sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie um die altersgemäße Vermittlung der Grundprinzipien der Menschenrechte selbst an die Kinder.
- zur Reflektion persönlicher Einstellungen anregen und die Fähigkeit kinderrechtsorientierten Handelns entwickeln, insbesondere eigene Vorstellungen von Kindheit sowie die gängigen pädagogischen Theorien in Beziehung zu den Menschenrechten setzen.
- konstruktive Praktiken vermitteln, um Kinder in die sie betreffenden Belange einbinden zu können.

Fort- und Weiterbildung

Träger von Fort- und Weiterbildung müssen deutlich mehr hochwertige Angebote zu den Menschenrechten machen. Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung sollen zum Verständnis der praktischen Relevanz der Menschenrechte beitragen. Sie sollten die Orientierung an Menschenrechten nicht als zusätzliche Aufgabe für die Erzieherinnen und Erzieher vermitteln, sondern für bestimmte Aspekte gelebter Praxis sensibilisieren. Neben der Vermittlung von Fakten und der Vorstellung von Werten sollen Diskussion und praktische Erfahrungen im Zentrum stehen. Erzieherinnen und Erzieher sollen in die Lage versetzt werden,

- Menschenrechte, insbesondere die Kinderrechte, in ihr berufliches Handeln konkret einfließen zu lassen;
- ihr eigenes berufliches Handeln sowie ihre Einrichtungen im Hinblick auf die Menschenrechten zu analysieren;
- ihre Möglichkeiten kennen, menschenrechtsbeeinträchtigenden Arbeitssituationen zu begegnen.

Inhaltliche Zugänge mit Menschenrechtsperspektive

Sprachförderung und sprachliche Vielfalt

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes verbietet Diskriminierung aufgrund von Sprache. Ein Kind hat das Recht auf Achtung seiner Sprache, Kultur und Herkunft. Die Verwendung der Muttersprache kann nicht als Defizit gewertet oder gar verboten werden. Sprachenvielfalt innerhalb einer Einrichtung sollte als Chance genutzt werden. Mehrsprachigkeit ist ausdrücklich zu fördern, um die intellektuelle Fähigkeit zu nutzen, sich in einer multilingualen Umgebung anzupassen. Fachkräften der frühkindlichen Bildung sollen in Aus- und Weiterbildung die Kompetenzen vermittelt werden, gleichzeitig Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen. Dies impliziert die Förderung von Deutsch als Muttersprache für einige Kinder und als Zweitsprache für andere Kinder. Zugleich sollten die Fachkräfte erlernen, Ausgrenzung auf Grund von sprachlichen Unterschieden zu erkennen und vorzubeugen.

Fachkräfte der frühkindlichen Bildung können Sprachförderung nicht allein leisten, doch sind sie dabei ein unverzichtbarer Partner.

Inklusive Bildung und gesellschaftliche Vielfalt

Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Sie fordert für jedes Kind die Möglichkeit der Teilhabe an qualitativ hochwertiger Bildung sowie die Möglichkeit, sein volles Potenzial zu entwickeln – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Herkunft, besonderem Förderbedarf oder sozialen beziehungsweise ökonomischen Voraussetzungen. Inklusion verlangt in der frühpädagogischen Praxis tiefgreifende Anpassungen der Inhalte, Strukturen und Strategien. Ziel ist ein Bildungssystem, das sich für alle Kinder gleichermaßen verantwortlich fühlt, sie erreicht und einbezieht.

Um Kinder in ihrer Vielfalt wertzuschätzen und ihnen Wertschätzung von Vielfalt nahe zu bringen, müssen auch Erzieherinnen und Erzieher ihre Haltung gegenüber gesellschaftlicher Vielfalt reflektieren und neu definieren lernen. Fachkräfte sollen daher in Aus- und Fortbildung ihre eigenen kulturellen, religiösen, sozialen und geschlechtsspezifischen Stereotypen und Vorurteile reflektieren und Fähigkeiten entwickeln, wie sie proaktiv mit Inklusion und gesellschaftlicher Vielfalt umgehen. Die Fähigkeiten und

Potentiale des Kindes müssen im Mittelpunkt stehen, nicht seine Defizite. Erzieherinnen und Erzieher müssen auch die notwendigen Qualifikationen für die Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und mit Migrationshintergrund erlernen können.

Die Basis des Zusammenlebens bildet dabei die Anerkennung gemeinsamer Werte und Lebensziele und ihre rechtliche Verbindlichkeit für alle. Insofern ist die Anerkennung von Vielfalt ein Plädoyer für eine unabhängige Sicht auf das Kind mit seinen besonderen Bedürfnissen auf Basis geteilter Werte. Auch hier dürfen die Fachkräfte nicht auf sich alleine gestellt bleiben. Die Unterstützung von und Kooperation mit Eltern und externen Partnern ist unerlässlich.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Nachhaltige Entwicklung hat eine entscheidende menschenrechtliche Dimension, welche oft übersehen wird: Wer das Recht der Menschen in allen Teilen der Welt und auch jene zukünftiger Generationen auf ein Leben in Würde ernst nimmt, wird nachhaltig leben und handeln. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) stellt genauso wie Menschenrechtsbildung Gestaltungs- und Handlungskompetenzen ins Zentrum: Bildung für nachhaltige Entwicklung befähigt den Menschen, Entscheidungen zu treffen und die Auswirkung des eigenen Handelns auf die Zukunft zu beurteilen. Schon in frühen Kindheitsjahren fördert Bildung für nachhaltige Entwicklung entsprechende nachhaltige Verhaltensweisen. Es braucht eine stärkere Verankerung von BNE in den Bildungsplänen und eine Vermittlung von BNE bereits in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.

II. Der menschenrechtliche Kontext

Zusammenfassung

- *Menschenrechte haben für die frühkindliche Bildung ein erhebliches Innovationspotential. Sie geben der frühkindlichen Bildung verbindliche Orientierung sowohl für deren Inhalte als auch für deren Prozesse, Strukturen und Institutionen.*
- *Eine menschenrechtlich fundierte Pädagogik ist in umfassender Weise vom Kind aus konzipiert, gegenüber vergleichbaren Ansätzen ergänzt um die Verbindlichkeit weltweit rechtlich bindend vereinbarter Standards, wie sie vor allem in dem UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes zum Ausdruck kommen.*
- *Eine menschenrechtlich fundierte, vom Kind ausgehende Pädagogik stärkt die gegenseitige Achtung und den gegenseitigen Respekt aller Beteiligten unabhängig von besonderen Begabungen, Einschränkungen oder der Herkunft.*
- *Im Zentrum stehen das Prinzip der Beachtung des Wohls des Kindes als eigenständiger Rechtsträger und das Recht des Kindes, seine Meinung in den es betreffenden Angelegenheiten zu äußern, und dafür die ihm gebührende Aufmerksamkeit zu erhalten.*

Menschenrechte

Menschenrechte bilden elementare Rechtsgrundsätze. Ihre Geltung leitet sich nicht aus religiöser Tradition, auch nicht aus Naturrecht ab, obgleich kulturelle und religiöse Traditionen sie sehr wohl befördern können. Die Anerkennung der unveräußerlichen Würde jedes einzelnen Menschen, welche unabhängig von nationalstaatlichen oder religiösen Rechtstraditionen zu beachten ist, ist vielmehr eine Antwort auf Unrechtserfahrungen in der Menschheitsgeschichte. Ihre Universalität verleiht den Menschenrechten Gültigkeit für alle Staaten und Gesellschaften. Ihr Ziel ist nicht allein, Unrecht zu ahnden. Menschen werden durch sie ebenso dazu befähigt, zu Wegbereitern der eigenen Entwicklung zu werden („empowerment“).

Menschenrechte wurden und werden von den Vereinten Nationen und anderen zwischenstaatlichen Organisationen, wie zum Beispiel dem Europarat, in völkerrechtlichen Verträgen erarbeitet und von deren Mitgliedstaaten

als national gültiges Recht anerkannt und gewährleistet. So sind für Deutschland alle wesentlichen Menschenrechtsverträge der Vereinten Nationen rechtlich bindend. Bereits die Mütter und Väter des Grundgesetzes haben sich maßgeblich an der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte orientiert. Das Grundgesetz bekennt sich in Artikel 1 „zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt".

Bezüglich der Rechte von Kinder und Jugendliche können die Menschenrechte in drei Themenbereiche gefasst werden:

- **Rechte auf Schutz vor Gewalt und Ausbeutung („Protection"):** Menschenrechte kommen jedem Menschen weltweit, aufgrund seiner unveräußerlichen Menschenwürde, unabhängig von Staatsbürgerschaft, kultureller Tradition oder anderen äußerlichen Merkmalen zu. Die Rechte besonders verwundbarer Gruppen, dazu zählen auch Kinder, werden in eigenen Rechtstexten spezifiziert. Demnach darf der Staat nicht nur keine Gesetze und Regeln erlassen, die den Menschenrechten widersprechen. Er muss in seinem Handeln die Menschenrechte ebenso fördern und sie vor Verletzungen Dritter schützen. Er muss sich durch eine unabhängige Gerichtsbarkeit und internationale Gremien überprüfen lassen.
- **Beteiligungsrechte („participation"):** Alle Kinder und Jugendliche sollen so weit wie irgend möglich an den sie betreffenden Belangen mitwirken. Damit wohnen den Menschenrechten Grundprinzipien der Demokratie inne: Selbstbestimmung und -verwaltung und öffentlich-diskursive Entscheidungsfindung.
- **Rechte auf adäquate Grundversorgung („provision"):** Kinder und Jugendliche haben das Recht auf Zugang zu sauberem Wasser, Nahrung, medizinischer Versorgung, Ausbildung und auf Mitsprache bei Entscheidungen, die ihr Wohlergehen betreffen.

Recht auf Bildung

Auch alle Institutionen und Systeme frühkindlicher Bildung müssen den Anforderungen der internationalen Menschenrechtsabkommen, des Grundgesetzes, des Kinder- und Jugendhilfegesetzes und anderer nationaler Bestimmungen genügen. Doch weit über die Konformität des staatlichen Handelns mit Erlässen, Gesetzen und anderen Regeln hinausgehend, stellen Menschenrechte

ganz konkrete Anforderungen an die praktische Arbeit in der frühkindlichen Bildung. Sie sollen auch für das Handeln jedes Einzelnen unmittelbar greifbar und handlungsleitend werden. Institutionen und Akteure der frühkindlichen Bildung müssen ebenso Förderer der Menschenrechte sein.[2]

Gerade aus Sicht einer Pädagogik, die vom Kind aus konzipiert ist, sind menschenrechtliche Standards für Ziele, Methoden und Inhalte der frühkindlichen Bildung von zentraler Bedeutung. Eine vom Kind ausgehende Pädagogik greift die Vielfalt von Befähigungen und Einschränkungen, von Chancen und Herausforderungen sowie die Vielfalt der von den jeweils Beteiligten vertretenen Sichtweisen auf. In einer pluralen Gesellschaft bilden die Menschenrechte den einzigen nicht-beliebigen, wertegeladenen Begründungs- und Beurteilungsrahmen jeglichen Handelns. Kein anderes Wertesystem lässt sich in einer pluralen Gesellschaft mit einer solch eindeutigen Autorität vertreten wie die Menschenrechte.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948)

Die Entwicklung des Rechts des Kindes auf Bildung reicht bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurück. Die „Genfer Erklärung" des Völkerbundes von 1924 hatte die Versorgungssicherheit der Kinder in der Nachkriegszeit zum Gegenstand. Sie erlangte keine rechtliche Verbindlichkeit und verlor mit der Auflösung des Völkerbundes 1946 ihre Grundlage.[3]

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, das bedeutendste Referenzdokument der Menschenrechte, ist zwar formal ebenso wenig rechtlich bindend, sie wird aber aufgrund ihrer Ausstrahlungskraft im Sinne des Gewohnheitsrechts als de-facto rechtlich bindend gesehen. Die Erklärung

---

2 Beispielsweise verweist Doll 2008 in der „Rechtskunde für sozialpädagogische Berufe" nicht auf das Übereinkommen über die Rechte des Kindes oder andere völkerrechtlich verbindliche Verträge. Der Ausschuss der Vereinten Nationen für die Rechte der Kinder teilt in seiner abschließenden Bemerkung zu Deutschland vom 30. Januar 2004 (CRC/C/15/Add. 226) seine Sorge mit, „dass die meisten Kinder und Erwachsenen und insbesondere die Angehörigen von benachteiligten Personengruppen, die in dem Übereinkommen enthaltenen Rechte nicht kennen. Der Ausschuss befürchtet daher, dass sich der Vertragsstaat nicht darum bemüht, systematisch und gezielt geeignete Maßnahmen zur Verbreitung, besseren Aufklärung und Fortbildung im Hinblick auf die Inhalte des Übereinkommens zu unternehmen."

3 vgl. dazu Kittel 2008: 17f. Die Erklärung der Vereinten Nationen der Rechte des Kindes von 1959 knüpft an die „Genfer Erklärung" an, blieb jedoch ebenso rechtlich unverbindlich.

enthält einen Passus zu Bildungsinhalten. Bildung muss „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“, heißt es in Artikel 26 Absatz 2. Beides hängt miteinander zusammen: Eine Person kann ihr Potential nur entfalten, wenn ihre Menschenrechte geachtet werden und wenn sie die Menschenrechte anderer achtet.

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966)

Das Recht auf Bildung, einschließlich frühkindlicher Bildung, ist in eindeutig verbindlicher Weise in Artikel 13 und Artikel 14 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte („Sozialpakt“) festgeschrieben.[4] Der Sozialpakt ist ein Völkerrechtsvertrag von 1966 und bildet mit dem „Zivilpakt“ aus dem gleichen Jahr das Fundament der weltweit in allen Staaten rechtlich verbindlich gültigen Menschenrechte.

Artikel 13 des Sozialpakts ist „der weitreichendste und umfassendste Artikel betreffend das Recht auf Bildung im internationalen Recht der Menschenrechte“.[5] Die Bundesrepublik Deutschland hat den Sozialpakt am 17. Dezember 1973 ratifiziert und gegen beide Artikel keine Vorbehalte eingelegt. Somit ist der Sozialpakt in vollem Umfang für Deutschland rechtsgültig. Artikel 13 verweist darauf, wie Inhalte auch der frühkindlichen Bildung definiert werden müssen. Bildung muss demnach

- auf das Bewusstsein [der] Würde der menschlichen Persönlichkeit gerichtet sein,
- die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten fördern,
- es jedermann ermöglichen, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen,

4 Die europäische Ebene kann hier aus Platzgründen nicht behandelt werden; einschlägig sind, mit ähnlichem Inhalt wie die Artikel der UN-Verträge, vor allem Artikel 2 des Zusatzprotokolls zur Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten des Europarats und Artikel 14 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union.

5 CESCR E/C.12/1999/10 vom 8. Dezember 1999: Allgemeine Bemerkung Nr. 13, in: Deutsches Institut für Menschenrechte 2005: 263.

- Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen ethnischen und religiösen Gruppen[6] fördern sowie
- die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989)

Der nächste Meilenstein in der Geschichte einer ausdrücklich an den Rechten und der Würde des Kindes orientierten Bildung ist das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes von 1989, das am 2. September 1990 in Kraft trat. Das Übereinkommen wurde bislang von 193 Staaten ratifiziert, darunter am 6. März 1992 auch von Deutschland.

Das Übereinkommen führt aus, dass das Kind ein Recht auf Bildung nicht nur im Sinne des bloßen Zugangs, sondern auch im Sinne inhaltlicher Qualität hat.[7] Entsprechend formuliert der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes in Einklang mit der Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994 die beiden allgemeinen Hauptziele von Bildung wie folgt:

- die individuelle Persönlichkeit, die Talente und Fähigkeiten des Kindes zu entwickeln und
- die einzigartigen Eigenschaften, Interessen, Begabungen und Lernbedürfnisse des Kindes anzuerkennen.[8]

Lehrpläne müssen für den sozialen, kulturellen, umweltbedingten und wirtschaftlichen Kontext und für die gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnisse des Kindes „von unmittelbarer Relevanz“ sein sowie die „Entwicklungsfähigkeiten des Kindes“ berücksichtigen, heißt es in den Allgemeinen Bemerkungen Nr. 1 des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes.

---

6 Im Text des Sozialpakts wird auch von „rassischen Gruppen“ gesprochen. Die Herausgeber zitieren diesen Ausdruck nicht, im Einklang mit den UNESCO-Statements on Race (1950, 1951, 1964 und 1967) sowie der UNESCO-Erklärung über „Rassen“ und rassistische Vorurteile von 1978.

7 So unterstreicht Artikel 29, Absatz 1 das individuelle Recht auf eine spezifische Qualität der Bildung.

8 Salamanca Erklärung und Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7. bis 10. Juni 1994.

Kindern müssen die grundlegenden Fähigkeiten für die Verwirklichung ihrer Lebensziele vermittelt werden. Zu diesen Fähigkeiten zählen „ausgewogene Entscheidungen zu treffen, Konflikte gewaltfrei zu lösen, ein gesunder Lebensstil, gute soziale Beziehungen, Verantwortungsbewusstsein, kritisches Denken, kreative Talente“.[9] Weitere inhaltliche Hinweise darauf, wie die Entwicklung des Kindes zu seinem Wohl gefördert werden kann, stehen im Mittelpunkt der Bestimmungen über Bildungsziele. So heißt es in Artikel 29 der Kinderrechtskonvention: „Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

- die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern sowie ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen und gegenüber Ureinwohnern vorzubereiten;
- dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“

Neben dem Recht auf qualitativ hochwertige Bildung hat das Kind auch das Recht auf Bildung im Sinne der Verfügbarkeit und des Zugangs sowie ein Recht auf prozedurale Standards.[10] Diese Rechte hat das Kind nicht allein aufgrund seiner besonderen Verwundbarkeit oder seiner Abhängigkeit von Erwachsenen.

9 zit. nach Deutsches Institut für Menschenrechte 2005: 542.

10 vgl. das „4A-Schema“ („availability, access, acceptability, adaptability“), das die frühere UN-Sonderberichterstatterin über das Recht auf Bildung, Prof. Dr. Katarina Tomasevski entwickelte, Tomasevski 2006.

Das Kind ist vielmehr als eigener Rechtsträger anerkannt. Maßgeblich ist dies Bestandteil des Übereinkommens über die Rechte des Kindes.

Das gesamte Übereinkommen ist vom **Prinzip des Kindeswohls** geprägt („the child's best interests"). Dies kommt ausdrücklich in Artikel 3 Absatz 1 zum Ausdruck: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist."

Das Kindeswohl wird in Artikel 12 weiter spezifiziert, worin die Vertragsstaaten dem Kind, „das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden", das Recht zusichern, „diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern", sowie „die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife" zu berücksichtigen. Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes hat die Berücksichtigung des Kindeswohls sowie die in Artikel 12 zum Ausdruck kommende **Berücksichtigung der Meinung des Kindes** in allen seinen Angelegenheiten als zwei der vier grundlegenden Prinzipien des Übereinkommens über die Rechte des Kindes benannt, neben der Nicht-Diskriminierung und des Rechts auf Leben bzw. des Rechts auf Entwicklung.[11] Einrichtungen der frühkindlichen Bildung müssen folglich sicherstellen, dass Kinder, die fähig sind, sich eine eigene Meinung zu bilden, die Möglichkeit erhalten, ihre Sicht in den sie betreffenden Angelegenheiten zu äußern.

Auch hebt der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes den partizipatorischen Gehalt des Rechts auf Bildung hervor. Er führt in seiner Allgemeinen Bemerkung Nr. 12 vom 20. Juli 2009 an, dass das Konzept der Partizipation unterstreiche, „dass der Einbezug von Kindern nicht als punktuelle Handlung

11 Als unabhängiger Fachausschuss ist er dafür zuständig, die von den 193 Vertragsstaaten periodisch vorzulegenden Berichte über die Umsetzung der Konvention in ihrem Hoheitsgebiet zu überprüfen, Empfehlungen für die konsequente Durchsetzung zu formulieren und zukünftig auch Individualbeschwerden zu bearbeiten. Zugleich gibt der Ausschuss der Konvention präzise juristische Konturen, indem er einzelne Artikel interpretiert. Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005: 538ff.

konzipiert sein sollte, sondern als Ausgangspunkt für einen intensiven Austausch zwischen Kindern und Erwachsenen über die Definition von politischen Strategien, Programmen und Maßnahmen in allen wichtigen Lebensbereichen von Kindern."[12]

Der Ausschuss betont, dass Artikel 12 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes keine Altersgrenze für das Recht des Kindes auf Meinungsäußerung setzt. Insofern rät er den Vertragsstaaten davon ab, gesetzliche Altersgrenzen einzuführen; Untersuchungen zeigten, dass Kinder fähig sind, sich von früher Kindheit an eine Meinung zu bilden, auch wenn sie noch nicht imstande sind, diese verbal auszudrücken. Sehr junge Kinder bringen ihr Verstehen, ihre Wünsche und Vorlieben durch nicht-verbale Kommunikationsformen wie Spiel, Körpersprache, Gesichtsausdruck, Zeichen und Malen zum Ausdruck, so der Ausschuss. Diese Fähigkeiten müssten richtig eingeschätzt werden, um die kindliche Meinung angemessen zu berücksichtigen.[13]

Im Einzelnen schlägt der Ausschuss dem Gesetzgeber vor, dass Eltern und ihre Kinder („entsprechend dem Alter und der Reife des Kindes"[14]) auch in der frühkindlichen Bildung in die Erarbeitung von Bildungsplänen und -programmen einbezogen werden. Denn Menschenrechtsbildung könne die Motivation und das Verhalten von Kindern nur formen, so der Ausschuss in der Allgemeinen Bemerkung Nr. 12, *wenn die Menschenrechte in den Einrichtungen auch angewandt würden*.[15] Insbesondere das Recht des Kindes, gehört zu werden, steht dabei unter kritischer Überprüfung der Kinder selbst.

Im Kontext der Berücksichtigung des Kindeswohls sowie der Einholung der Meinung des Kindes in den es betreffenden Angelegenheiten ist auch auf das Prinzip der Nicht-Diskriminierung hinzuweisen. Gemäß Artikel 2 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes hat jedes Kind das Recht, in der Ausübung seiner Rechte einschließlich jener, die Artikel 12 zuerkennt, nicht diskriminiert zu werden. Der UN-Ausschuss betont, dass die Vertragsstaaten

12 zit. nach Krappmann / Bulloch-Schlegel 2010: 6.

13 In diesem Zusammenhang wird den Vertragsstaaten empfohlen, Fortbildungen zu Artikel 12 und seiner praktischen Umsetzung für alle Berufe, die mit und für Kinder arbeiten, anzubieten.

14 zit. nach ebd.

15 Hervorhebung durch die Autoren.

angemessene Maßnahmen ergreifen müssen, um jedem Kind das Recht zu sichern, seine Meinung frei zu äußern (und dass diese Meinung angemessen berücksichtigt werden muss). Dies muss geschehen ohne Benachteiligung aufgrund von Merkmalen wie Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, nationaler, ethnischer oder sozialer Herkunft, Vermögen oder Behinderung.

Weltaktionsprogramm für Menschenrechtsbildung (seit 2005)

Die aus den völkerrechtlichen Menschenrechtsverträgen abgeleiteten Bildungsziele, -inhalte und -instrumente haben Eingang gefunden in verschiedene Programme und Pläne der Vereinten Nationen zur Menschenrechtsbildung. Die Programme und Pläne sollen die Vertragsstaaten darin unterstützen, die Ziele und Inhalte in nationale Bestimmungen umzusetzen. So hat die UNESCO bereits 1974 eine „Empfehlung für Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ vorgelegt.[16] Im Frühjahr 1993 verabschiedete ein internationaler Bildungskongress der UNESCO in Montreal den Weltaktionsplan für Erziehung zu Menschenrechten und Demokratie[17], den die Wiener Weltmenschenrechtskonferenz im Juni 1993 bekräftigte. 1995 riefen die Vereinten Nationen eine Dekade für Menschenrechtsbildung aus, die seit 2005 durch ein Weltaktionsprogramm fortgeführt wird.[18] In diesem jüngsten, auch heute noch gültigen Aktionsprogramm wurden die Staaten unter anderem zu folgenden Handlungen aufgefordert:

16 vgl. www.unesco.de/456.html

17 World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy, Montreal, Canada, 8.–11. March 1993. In: European University Centre for Peace Studies (EPU) (Hg.): Education for Peace, Human Rights and Democracy in the UNESCO context Source Book of Documents and Materials, Vol. II. 1993: 67.

18 UN-Dokument A/59/525/Rev. 1.: Revised Draft plan of action for the first phase (2005–2007) of the proposed world programme for human rights education vom 2. März 2005. in Deutsch: www.unesco.de/aktionsplan_mrbildung.html

- Formulierung effektiver Strategien für die Weiterentwicklung von Menschenrechtsbildung für alle Bildungsstufen;
- koordinierte Entwicklung von Materialien zur Menschenrechtsbildung;
- Schaffung nationaler Forschungs- und Ausbildungszentren für Menschenrechte.[19]

Aus dem von Deutschland unterstützten Aktionsprogramm zur Umsetzung der UN-Dekade für Menschenrechtsbildung 1995–2004 folgte auch der sich aus Artikel 25 des Aktionsprogramms ergebende Auftrag, „Menschenrechtsbildung in der frühkindlichen Erziehung, Grundschule, Sekundarbildung, weiterführenden Schulbildung und Erwachsenenbildung zu verankern."[20]

19 vgl. UN-Dokument: Aktionsprogramm A/51/506/Add.1 vom 12. Dezember 1996.
20 vgl. ebd., Art. 25.

Literatur

Bielefeldt, Heiner (1998): Ein „von allen Völkern und Nationen zu erreichendes gemeinsames Ideal“. Der Streit um die Universalität der Menschenrechte. In: Amnesty International (Hrsg.): Menschenrechte im Umbruch. 50 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Neuwied / Kriftel, S. 31 – 46.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2005): Die „General Comments“ zu den VN- Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführung. Baden-Baden.

Doll, Erhard (2008): Rechtskunde für sozialpädagogische Berufe, 5. Auflage, Troisdorf.

European University Centre for Peace Studies (EPU) (Hg.) (1993): Education for Peace, Human Rights and Democracy in the UNESCO context Source Book of Documents and Materials, Vol. II.

Kittel, Claudia (2008): Kinderrechte. Ein Praxisbuch für Kindertageseinrichtungen. München.

Krappmann, Lothar / Bulloch-Schlegel, Sibylle (2010): Allgemeine Bemerkung Nr. 12. Das Recht des Kindes, gehört zu werden (2009). Deutsche Übersetzung des General Comment No. 12 (2009) des Committee on the Rights of the Child mit dem Titel “The right of the child to be heard”, Schweiz.

Tomasevski, Katarina (2006): Human Rights Obligations in Education. The 4-A Scheme. Nijmegen.

III. Der bildungspolitische Kontext

Zusammenfassung

- *Das deutsche Bildungssystem ist seit Langem durch einen Ansatz geprägt, der alle Bildungsstufen einbezieht. Dennoch hat Deutschland gerade im Vergleich zu den europäischen Nachbarn die Bedeutung der frühkindlichen Bildung lange verkannt. Bildung stand im Hintergrund, Erziehung und Betreuung spielten eine wichtigere Rolle. Quantitativ ausreichende Angebote und angemessene Fachkraft-Kind-Relationen fehlten ebenso wie verlässliche Qualitätsstandards und Bildungspläne.*
- *Mittlerweile ist jedoch anerkennt, dass frühkindliche Bildung maßgebliches Instrument nicht nur für Innovations- und Leistungsfähigkeit der Gesellschaft ist, sondern auch für Chancengerechtigkeit und den sozialen Integrationserfolg ihrer Mitglieder. Dass jedes Kind gemäß seiner individuellen Voraussetzungen gefördert werden muss, ist konzeptionelles Leitbild frühkindlicher Bildung.*
- *Bund, Länder und Gemeinden reagieren auf die steigenden Qualitätsanforderungen sowie auf den durch geänderte Erwerbsstrukturen verursachten erhöhten Betreuungsbedarf vor allem mit einem quantitativen Ausbau des Systems. Bisher wurden jedoch kaum Investitionen in strukturelle Rahmenbedingungen getätigt. Um den qualitativen Anforderungen zu begegnen, ist neben einer angemessenen Fachkraft-Kind-Relation in erster Linie eine höherwertige Ausbildung der Fachkräfte nötig. Eine solche Ausbildung kann an Fachhochschulen ebenso wie an qualitativ aufgewerteten Fachschulen erfolgen.*
- *Solange Gesetzgeber und Träger Investitionen in strukturelle Rahmenbedingungen wegen erhöhter Folgekosten scheuen, müssen Erzieherinnen und Erzieher nach wie vor unter erschwerten Bedingungen pragmatisch und professionell-pädagogisch handeln.*

Quantitativer Ausbau frühkindlicher Bildung

Das mehrgliedrige deutsche Schulsystem hat aufgrund des Bildungsföderalismus eine komplexe Struktur. Weitaus komplexer ist die frühkindliche Bildung organisiert. Die Einrichtungen unterliegen der Kinder- und Jugendhilfe des Sozialgesetzbuchs, Achtes Buch. In diesem System stimmen sich nicht nur

Bund und Länder ab. Maßgebliche Akteure sind freie und öffentliche Träger auf regionaler und lokaler Ebene, woraus die „Vielfalt von Trägern unterschiedlicher Wertorientierungen und die Vielfalt von Inhalten, Methoden und Arbeitsformen“[21] folgen. Daher bestehen nicht nur zwischen den Bundesländern „teilweise erheblich voneinander abweichende Angebotsstrukturen und Rahmenbedingungen“[22], auch innerhalb einzelner Bundesländer weichen Organisationsformen der frühkindlichen Bildung mitunter voneinander ab.[23]

Der Bund hat seit 2005 die Initiative ergriffen, einen vergleichbaren Handlungsrahmen innerhalb des Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu schaffen, indem er die Gesetze zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (Tagesbetreuungsausbaugesetz, kurz: TAG), zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK) sowie das Kinderförderungsgesetz (KiFöG, 2008) verabschiedete. Ziel ist es, Angebote quantitativ auszubauen, den Kooperationsauftrag der Tageseinrichtungen zu erweitern und zugleich deren Qualität zu erhöhen, um damit dem gesteigerten Bedarf an frühkindlicher Bildung zu entsprechen. Der Bund geht weiterhin bis 2013 von einem durchschnittlichen Bedarf von 35 Prozent aller Kinder unter drei Jahren aus. Dafür stellt er bis dahin insgesamt vier Milliarden Euro zur Verfügung, was einem Drittel der Gesamtkosten entspricht. Ab 2013 fördert er die Angebote mit jährlich 770 Millionen Euro. Ab diesem Zeitpunkt wird jedes Kind mit Vollendung des ersten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf Förderung haben.[24]

Die Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigen jedoch, dass Länder und Gemeinden schon heute Schwierigkeiten haben, den vom Bund initiierten Ausbau bedarfsgerecht durchzuführen.[25] Hinzu kommt, dass der angesetzte Bedarf – und damit die Höhe der eingesetzten finanziellen Mittel – nicht wenigen Beobachtern zu niedrig erscheint. Nicht nur der Städte- und

21 SGB VIII, Art. 3 Abs. 1.

22 zit. nach Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2009: 7.

23 vgl. dazu ausführlich Stieve 2009. Übertragbare Konzepte und Strategien zur Abstimmungs- und Entscheidungsfindung der Zusammenarbeit auf kommunaler Ebene im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung liegen erst modellhaft vor.

24 Ein Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung ab dem dritten Lebensjahr wurde bereits im TAG festgeschrieben, für unter Dreijährige nur „nach Bedarf“, vgl. SGB VIII, Art. 24.

25 vgl. dazu auch Statistisches Bundesamt 2010.

Gemeindebund mahnte bereits an, dass die Bereitstellung von Betreuungsplätzen für 35 Prozent der Kinder unter drei Jahren nicht ausreichend sei, um den Rechtsanspruch ab 2013 erfüllen zu können.[26]

Steigerung der Qualität frühkindlicher Bildung

Wie kam es zu diesen Aktivitäten in Bund, Ländern und Gemeinden, die erstmals zu einem vergleichbaren Handlungsrahmen in der frühkindlichen Bildung, zu mehr struktureller Kohärenz und zu einem quantitativ deutlich erhöhten Angebot führen sollen? Auslöser waren erstens die alarmierenden Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien zum Bildungserfolg wie TIMSS[27], PISA[28] und IGLU[29]. Im Vergleich zu anderen OECD-Ländern schnitten Schülerinnen und Schüler aus Deutschland nur unterdurchschnittlich ab. Die Ergebnisse waren politisch wirksam, da sie die wirtschaftliche Zukunftsfähigkeit Deutschlands als Innovationsstandort in Frage stellten. Darüber hinaus problematisierten die Studien nachdrücklich die frühe Selektion des deutschen Bildungssystems und damit die Verantwortung der Bildungspolitik für die Reproduktion sozialer Ungleichheit.[30] Schließlich lenkten sie erstmals den Blick auf den Einfluss der Arbeit von Krippen, Kindertagesstätten und Horten

26 vgl. „Kommunen sehen Kita-Ausbau in Gefahr“, in: Tagesspiegel vom 22.07.2010.

27 Die dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) – setzt die Reihe der international vergleichenden Schulleistungsstudien fort, die seit 1959 von der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA) durchgeführt wurden. Mit TIMSS werden die Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen von Schlüsseljahrgängen in der Grundschule und den Sekundarstufen I und II zum ersten Mal gleichzeitig untersucht.

28 Das Programm zur weltweiten Schülerbeurteilung (englisch „Programme for International Student Assessment“, kurz: PISA) der OECD hat zum Ziel, alltagsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schüler zu messen. Die PISA-Studien werden seit dem Jahr 2000 in dreijährigem Turnus in den meisten Mitgliedsstaaten der OECD und einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten durchgeführt.

29 IGLU ist die deutsche Abkürzung für Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. Die internationale Bezeichnung ist PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

30 Jürgen Baumert, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Koordinator des deutschen Teils der PISA-Studie, warf dem deutschen Bildungssystem „strukturbedingte Demütigungen“ vor (Baumert 2002: 67). Auch der Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen hat Deutschland in seinen abschließenden Bemerkungen zum zweiten Staatenbericht der Bundesregierung „De-facto-Diskriminierung von ausländischen Kindern und Minderheiten angehörenden Kindern“ bescheinigt. Vgl. Ausschuss für die Rechte des Kindes 2004: 5

auf den Bildungserfolg der späteren Schulkinder.[31] So zeigte eine Analyse der PISA-Ergebnisse im Hinblick auf die Auswirkungen in Deutschland von frühkindlicher Bildung auf den späteren Bildungserfolg, dass 15-Jährige, die mindestens ein Jahr eine Kindertagesstätte oder Vorschule besucht hatten, in der Schule wesentlich besser abschnitten als Schülerinnen und Schüler ohne Kita-Besuch.[32] Auch die britische Studie „Effective Provision of Preschool Education" (EPPE) konnte belegen, dass sich der Besuch einer Einrichtung der frühkindlichen Bildung positiv auf die soziale und kognitive Entwicklung von (Klein-)Kindern und noch bis zum Ende der zweiten Schulklasse auswirkt, und dass umgekehrt nur zu Hause betreute Kinder bei der Einschulung schlechtere kognitive Leistungen aufweisen, sich nicht so gut konzentrieren können und weniger sozial sind.[33]

Die internationalen Vergleichsstudien haben den seit 1990 formal anerkannten, jedoch offensichtlich kaum umgesetzten Grundsatz, dass Kindertageseinrichtungen Orte sind, in denen Kinder nicht nur betreut und erzogen, sondern auch gebildet werden, soweit in Erinnerung gerufen, dass sich dieser seitdem in konkretem Handeln widerspiegelt.

Zweitens ist erst in jüngerer Zeit ein erweiterter Bildungsbegriff, demzufolge sich Bildung auch in alltäglichen Handlungszusammenhängen vollzieht und nicht auf die Institution Schule beschränkt ist, allgemeiner Konsens geworden. Betreuung, Erziehung und Bildung werden nicht als getrennte Stufen des kindlichen Lebenslaufs verstanden, sondern vielmehr als parallele Prozesse zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit.[34] Damit kommt eine neue Sicht auf das Kind zum Ausdruck. An die Stelle des defizitären Kindes tritt das kompetente Kind, an Stelle von Wissensvermittlung tritt Selbstbildung, an Stelle von Verfügung über das Kind treten Selbstbestimmung und Beteiligung des Kindes. Entscheidendes Ziel ist, dass das Kind grundlegende Kompetenzen erwirbt und seine persönliche Ressourcen stärkt und entwickelt. Jegliche Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen

31 vgl. Preissing / Wagner 2007: 115.
32 vgl. Seyda 2009.
33 vgl. Textor 2010.
34 vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht 2010: 29.

und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen des einzelnen Kindes orientieren und seine Herkunft berücksichtigen.

Als Ergebnis dieser neuen Akzentuierung haben die Jugend- und Kultusminister der Länder im Jahr 2004 Bildung, Betreuung und Erziehung als zusammengehörigen Auftrag von frühkindlichen Fördereinrichtungen im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ festgelegt.[35] In dessen Folge bestehen mittlerweile in allen Bundesländern Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen. Obgleich diese je nach Bundesland in Form und Inhalt unterschiedlich ausfallen, geben die Bildungspläne doch so weit fachliche Orientierung, dass für alle Bundesländer Qualitätsziele festgelegt wurden.[36] Weiter herrscht jedoch der Eindruck vor, „dass bei den Rahmenbedingungen für Bildungsqualität sowie dem Einsatz von Verfahren zur Qualitätsüberprüfung wenig Dynamik besteht“.[37]

Ein weiterer Beitrag des Bundes zur Steigerung der Qualität frühkindlicher Bildung ist neben den genannten gesetzlichen Neuregelungen das „Aktionsprogramm Kindertagespflege“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Das Programm wird in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit und in enger Abstimmung mit den Ländern durchgeführt.[38] Im „Forum Frühkindliche Bildung“ erarbeiten unabhängige Experten im Auftrag des BMFSFJ und in Abstimmung mit Ländern, Kommunen und Verbänden Eckpunkte der frühkindlichen Bildung. Schließlich hat sich die Bundesregierung mit der „Offensive Frühe Chancen“ im Bereich der Sprach- und Integrationsförderung das Ziel gesetzt, bis zu 4.000 Kindertageseinrichtungen zu „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ auszubauen. Hierfür werden von 2011 bis 2014 rund 400 Millionen Euro zur Verfügung gestellt.[39]

---

35 Laut Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 sowie Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004.

36 vgl. dazu ausführlich Viernickel/Schwarz 2009.

37 zit. nach Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010: 16.

38 Das Aktionsprogramm fördert bis Ende 2012 162 Modellstandorte, um eine lokale Infrastruktur zur Gewinnung, Qualifizierung und Beratung von Tagespflegepersonen zu entwickeln. Zudem wird über ein gemeinsames Gütesiegel von Bund, Ländern und Bundesagentur für Arbeit deren Mindestqualifizierung anhand des fachlich anerkannten Curriculums des Deutschen Jugendinstituts (DJI) gefördert.

39 vgl. www.fruehe-chancen.de

Fachkräfte, Ausbildung und Rahmenbedingungen

Allen genannten Initiativen ist gemein, dass sie Erzieherinnen und Erzieher als Schlüsselressourcen für Veränderungsprozesse erkannt haben. Die Anforderungen an sie haben sich in Reaktion auf TIMMS, PISA und IGLU deutlich erhöht. Die Fachkräfte sollen nunmehr

- Kinder wahrnehmen, beobachten und dies dokumentieren,
- individuelle Erziehungs-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse im sprachlichen, naturwissenschaftlichen, mathematischen und technischen Bereich anregen und unterstützen,
- Beziehungen zum Kind und seinen Eltern gestalten und Gruppenprozesse begleiten,
- dabei eine eigene berufliche Identität und persönliche Perspektiven entwickeln,
- die täglichen Arbeitsabläufe strukturieren und organisieren,
- und überdies an konzeptionellen Aufgaben ihrer Einrichtungen mitarbeiten.

Diese Anforderungen rufen nach mehr und nach besser ausgebildeten Fachkräften. Die Bundesregierung geht von einem zusätzlichen Bedarf von 80.000 Erzieherinnen und Erziehern sowie Tagespflegepersonen aus.[40]

Deutschland ist eines der wenigen Länder Europas, in dem Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen ausgebildet werden.[41] Dies wird bereits seit Langem grundlegend und meist mit Fokus auf strukturell-organisatorische Aspekte kritisiert. Im Zentrum steht der Vorwurf einer unzureichenden Vorbereitung auf die Praxis. Die Zugangsvoraussetzungen wurden schon in den späten 1970er und 1980er Jahren als ebenso wenig angemessen kritisiert wie die Breitbandausbildung und der mangelnde Theorie-Praxis-Bezug.[42] Curricula wurden als inhaltlich unzureichend beanstandet, ihnen fehlten ganzheitliche und systemische Perspektiven. Weiter wurden Elternarbeit und Vernetzung mit anderen Institutionen bemängelt.[43] In der Ausbildung dominiere die Vermittlung von Wissen; eine Anleitung zu selbstständigem Hinter-

40 vgl. dazu Bundestags-Drucksache 17/0714: 8. Ausführlich wird der Fachkräftemangel diskutiert in Sell 2010.

41 Derzeit gibt es jährlich 18.000 Absolventinnen und Absolventen.

42 Fthenakis 2000: 1.

43 OECD-Länderbericht 2004: 48.

fragen, Arbeiten und zur Informationsbeschaffung fehle.[44] Die Ausbildung habe sich nicht angemessen an Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern, Familien und Fachkräfte angepasst.[45]

Diese Kritik kann auf zwei Arten beantwortet werden; einerseits, indem das bestehende Ausbildungssystem an Fachschulen deutlich verbessert, andererseits, indem dieses System grundlegend zugunsten von Fachhochschulen geändert wird. Beide Alternativen werden derzeit diskutiert. Die Herausgeber dieser Stellungnahme werten diese Alternative nicht. Aus ihrer Sicht ist jedoch eine Qualitätssteigerung sowohl in Fachschulen wie in den Fachhochschulen unumgänglich. Doch trotz der zum Teil über Jahrzehnte hinweg geäußerten Kritik an der Ausbildung in den Fachschulen legte die Kultusministerkonferenz der Länder noch im November 2002 eine Rahmenvereinbarung über Fachschulen ohne grundlegende Neuerungen vor. Laut OECD-Länderbericht war schon zu diesem Zeitpunkt deutlich, dass die Ausbildung unzureichend ist.[46]

Angebote der Aus- und Fortbildung müssen auch auf die faktischen professionellen Profile der Fachkräfte ausgerichtet sein. Zwei Drittel der heute im Bereich der frühkindlichen Förderung Beschäftigten haben einen mittleren Schulabschluss[47] und eine drei- bis fünfjährige Ausbildung in einer Fachschule sowie in verschiedenen Einrichtungen absolviert.[48] Eine schlechte Verdienstsituation[49] wird verschärft, indem weniger als die Hälfte der Beschäftigten überhaupt eine volle Stelle hat, und diese auch immer öfter

44 Dies wurde den Autoren in verschiedenen Feldinterviews bestätigt.

45 Fthenakis 2000: 1.

46 OECD-Länderbericht 2004: 58 f.

47 Laut Bildungsbericht setzt sich die nächst größere Berufsgruppe mit 16 Prozent aus geringer qualifizierten Kinderpflegerinnen zusammen. Des Weiteren arbeiten fünf Prozent Praktikantinnen und Praktikanten sowie vier Prozent ungelernte Kräfte in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, vgl. Dritter Bildungsbericht 2010: 41.

48 Dieses Profil gilt weniger für die neuen Bundesländer, wo aufgrund der demographischen Entwicklung und der Abwanderung gemäß deutschen Arbeitsrechts zuerst meist die jungen Erzieherinnen entlassen wurden. Daher bestimmen heute eher die länger beschäftigten, noch in der DDR ausgebildeten Erzieherinnen die Personalausstattung. Damit wird in den kommenden Jahren in den ostdeutschen Bundesländern „erstmalig wieder“ ein Personalbedarf entstehen, wie der 3. Bildungsbericht feststellt, vgl. ebd. sowie OECD-Länderbericht 2004: 40.

49 vgl. dazu auch „Vielen Erzieherinnen droht die Armutsfalle“, Pressemitteilung vom 25.09.2007 des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands (BLLV) e.V.

befristet.[50] Die Aufstiegschancen der hauptsächlich weiblichen[51] Beschäftigten beschränken sich in der Regel auf die Position als Leiterin einer Einrichtung. So ergibt sich das widersprüchliche Bild einer Berufsgruppe, die sich zwischen der Rolle als bloße Unterstützer für die Erziehungsleistung der Eltern sowie den Anforderungen der Bildungsplanung und den eigenen Ansprüchen eines professionell-pädagogischen Handelns aufreibt. Erzieherinnen und Erzieher müssen mit ihrer als unzureichend empfundenen Ausbildung, die wenig Wert auf Praxis im Umgang mit Kindern, Eltern, Kollegen und Behörden legt, oft mit besser ausgebildeten, besser informierten und besser vernetzten Eltern und Lehrerinnen und Lehrern zusammenarbeiten. Schlechte Bezahlung und ein dünner Personalschlüssel stehen dabei einem hohen Idealismus und großem Engagement gegenüber. Die Folge ist eine Situation der Überforderung, wie auch vom Bundesjugendkuratorium festgestellt wird.[52] In gleicher Weise hat sich der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, Prof. Vernor Muñoz, während seines Deutschlandbesuchs 2006 geäußert.[53] Er bemängelte explizit die unzureichende Ausbildung und schlechte Bezahlung der Fachkräfte und warf die Frage auf, wer künftig mit kleinen Kindern arbeiten solle, wenn die Beschäftigten aus der Gruppe der jungen Frauen mit niedrigen Schulabschlüssen kommen, diese jedoch „zusehends kleiner wird, da immer mehr Frauen eine höhere Schulausbildung anstreben“.[54]

---

50 Ende 2002 gab es erstmals mehr Teilzeit- als Vollzeitbeschäftigte, wie der Dritte Bildungsbericht feststellt. 2002 waren 18 Prozent der Beschäftigten befristet angestellt, gegenüber rund elf Prozent im Jahr 1998. vgl. Dritter Bildungsbericht 2010: 40.

51 vgl. Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten 2010: 9; demnach liegt der Anteil männlicher pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten bei 2,4 Prozent; auch der Dritte Bildungsbericht im Auftrag der KMK benennt eine Quote von 98 Prozent Frauen. Im Juli 2010 gab die Bundesregierung indes bekannt, dass sie und der Europäische Sozialfonds ab 2011 insgesamt 12,5 Millionen Euro zur Verfügung stellt, um in einem dreijährigen ESF-Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“ die Entwicklung und Implementierung von Strategien zur Steigerung des Anteils männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten voranzubringen.

52 vgl. Bundesjugendkuratorium 2008: 4.

53 vgl. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz. Addendum. Deutschlandbesuch (A/HRC/4/29/Add.3).

54 ebd.

Auch die Bundesregierung erkennt an, dass der Erzieherberuf nicht attraktiv ist und seine Bedeutung nach wie vor weit hinter anderen pädagogischen Berufen rangiert. Zudem werde der Beruf nicht leistungsgerecht vergütet.[55] Die Bundesregierung erwartet indes, dass das von ihr initiierte Ausbauprogramm mittelfristig zumindest die Kindertagespflege „zu einer anerkannten, angemessen vergüteten Vollzeittätigkeit entwickelt".[56]

Im Hinblick auf eine akademisierte Ausbildung an Fachhochschulen werden derzeit zahlreiche Studiengängen zur frühkindlichen Bildung aufgesetzt. So boten zum Wintersemester 2007/2008 24 Fachhochschulen und Universitäten Studiengänge der „Frühkindlichen Pädagogik" an. Indes sind die Studiengänge sehr unterschiedlich gestaltet, auch weil die Kultusminister bislang keine Rahmenvereinbarungen, Empfehlungen oder Minimalstandards für Curricula vorgeben.

Weiterbildungsbedarf und gesellschaftliche Aufgabe

Unter den heutigen Rahmenbedingungen besteht ein hoher Weiterbildungsbedarf. Hier setzt eine Initiative des Bundes an, die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung und dem Deutschen Jugendinstitut. Die Initiative entwickelt Qualifizierungsansätze und -materialien für die Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Diese und weitere Qualitätsinitiativen, Programme und Pilotprojekte ändern jedoch nichts daran, dass ein in der Fläche verbindliches Qualitätsmanagement nach wie vor aussteht.

In der politischen Diskussion wird die Notwendigkeit eines quantitativen Ausbaus des Systems der frühkindlichen Bildung zuvörderst thematisiert, seltener die Verbesserung der Aus- und Fortbildung. Noch weniger wird über

55 vgl. Bericht der Bundesregierung 2010 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII: 7.

56 30 Prozent der neuen Betreuungsplätze sollen laut Bericht der Bundesregierung 2010 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII bis 2013 in der öffentlichen Kindertagespflege entstehen, wobei der Gesetzgeber von einer gesetzlichen Gleichrangigkeit zwischen Tageseinrichtungen und Kindertagespflege für Kinder unter drei Jahren ausgeht.

die strukturellen Rahmenbedingungen diskutiert. Die Weiterentwicklung einer verbindlichen Qualitätssicherung, eine angemessene Fachkraft-Kind-Relation, eine angemessene Besoldung oder andere verbesserte Arbeitsbedingungen werden bislang nicht ausreichend politisch wirksam thematisiert.

Da Gesetzgeber und Träger Investitionen in strukturelle Rahmenbedingungen wegen erhöhter Folgekosten scheuen, müssen Erzieherinnen und Erzieher auch weiterhin unter erschwerten Bedingungen pragmatisch professionell-pädagogisch handeln. Engagierte Erzieherinnen und Erzieher nehmen sich dabei selbst in die Verantwortung: Akzeptanz, Kongruenz, Empathie, eine wertschätzende Haltung gegenüber dem Kind, die Fähigkeit zu Netzwerkarbeit, die Bereitschaft zu Selbstbildungsprozessen und zur Vergewisserung eigener Vorstellungen, Werte und Überzeugungen beschreiben eine Haltung, die Veränderungen in der alltäglichen Praxis nach sich zieht. Die in dieser Publikation vorgestellten guten Praxisbeispiele zeugen davon, sollen jedoch keineswegs Staat und Politik vor ihren eigenen Verantwortlichkeiten entlasten. Im Gegenteil: Engagierte Erzieherinnen und Erzieher erwarten, dass ihr Einsatz gewürdigt wird, indem aus politischen Absichtserklärungen entsprechende Rahmenbedingungen erwachsen. Das Ziel ist das Zusammenwirken von Kindern, Eltern und Institutionen in einer beziehungsreichen Atmosphäre sozialer Gleichwertigkeit, die wir als „Kultur der Menschenrechte“ bezeichnen.

Literatur

Ausschuss für die Rechte des Kindes: Fünfunddreißigste Sitzung Behandlung der von Vertragsstaaten vorgelegten Berichte nach Artikel 44 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Abschließende Bemerkungen: DEUTSCHLAND. CRC / C / 15 / Add. 226 30. Januar 2004. Nicht redigierte Fassung.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel (kurz: Dritter Bildungsbericht), Bielefeld.

Baumert, Jürgen u. a. (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich – Zusammenfassung zentraler Befunde, Berlin.
(www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_E_Zusammenfassung2.pdf)

Bock-Famulla, Kathrin / Große-Wöhrmann, Kerstin (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen – Governance stärken, Gütersloh (Bertelsmann-Stiftung)

Bundesjugendkuratorium (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen, München.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Online-Publikation (www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/haupt.html).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Bericht der Bundesregierung 2010 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2009
(http://bit.ly/gt4CJj).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten, Online-Publikation (http://bit.ly/fnjMCk).

Bundestags-Drucksache 17 / 0714 (15.02.2010).

Fthenakis, Wassilios E. (2000). Vortrag „Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität“ (www.fthenakis.de/cms/Vortrag_Fachtagung_2000-10-17.pdf)

Henry-Huthmacher, Christine (2005): Kinderbetreuung in Deutschland – Ein Überblick. Krippen – Tagespflege – Kindergärten – Horte und Ganztagsschulen im Vergleich der Bundesländer, Arbeitspapier / Dokumentation (Hrsg.: Konrad-Adenauer-Stiftung), Sankt Augustin.

Kultusministerkonferenz der Länder (2010): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn.

OECD (2004): Länderbericht – Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland, Online-Publikation (http://bit.ly/g5mncT)

Papke, Birgit (2010): Bildung und Bildungspläne in der Elementarpädagogik. Chancen für Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion; 3

Preissing, Christa / Wagner, Petra (2007): Bildungsgerechtigkeit und das Recht von Kindern auf frühe Bildung. In: Overwien, Bernd / Prengel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills

Sell, Stefan (2010): Was tun gegen den Fachkräftemangel?, Online-Publikation (www.erzieherin.de/was-tun-gegen-den-fachkraeftemangel.php).

Seyda, Susanne (2009): Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozio-ökonomischen Panels. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Band 12, Nummer 2, S. 233 – 251.

Sozialgesetzbuch, Achtes Buch, (Stand: 25.02.2011): http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/3.html

Statistisches Bundesamt (2010): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder in Kindertageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege in Deutschland - Modellrechnungen für das Jahr 2013.

Stieve, Claus (2009): Netzwerke frühkindlicher Bildung. Merkmale erfolgreicher kommunaler Kooperation, Gütersloh. (Konzeptpapier für die Bertelsmann-Stiftung)

Textor, Martin R. (Stand 05.08.2010): Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL. In: Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch (www.kindergartenpaedagogik.de).

Viernickel, Susanne / Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise. 2., korrigierte Auflage, Berlin.

IV. Empfehlungen

Die Schaffung von Rahmenbedingungen zur Förderung einer „Kultur der Menschenrechte“ in Einrichtungen frühkindlicher Bildung steht im Mittelpunkt dieser Empfehlungen. Eine solche Kultur vermittelt und lebt Menschenrechte als grundlegende, unveräußerliche Rechte jedes einzelnen Kindes. Sie würdigt ebenso die Interessen aller übrigen Beteiligten und ermöglicht allen die Mitwirkung an der gemeinschaftlichen Gestaltung des Zusammenlebens.

Zur Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche und qualitativ hochwertige Arbeit in Einrichtungen frühkindlicher Bildung müssen sich die politisch Verantwortlichen zu einem Qualitätssteigerungsprogramm bekennen und mehr finanzielle Ressourcen als bisher bereit stellen.

Empfehlungen an Gesetzgeber und Verwaltung

Das Recht auf frühkindliche Bildung ist in Deutschland gleichermaßen in den Landesverfassungen wie in Landesgesetzen verankert. Faktische Einschränkungen für Kinder mit besonderem Förderbedarf und in besonderen familiären Situationen müssen behoben werden.

- Die **UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen**, insbesondere die in Artikel 24 beschriebene Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung in Bildungseinrichtungen, muss in den Landesgesetzgebungen verankert werden. Die Gesetzgebung muss festschreiben, dass alle Kinder gleichwertigen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten und ihr individuelles Potenzial entfalten können.[57]
- Der Grundsatz des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, dass jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung hat, gilt laut Artikel 6 Absatz 2 SGB VIII nicht uneingeschränkt für **Kinder ohne gesicherten Aufenthaltsstatus**. Da Bildungseinrichtungen und Jugendämter eine Übermitt-

57 vgl. dazu auch § 4 Absatz 3, § 19 Absatz 3 SGB IX und § 22a Absatz 4 SGB VIII.

lungspflicht nach § 87 Abs. 2 AufenthG haben, scheuen sich Familien ohne gültigen Aufenthaltsstatus, ihre Kinder in Kitas zu geben. Mitarbeitende in der frühkindlichen Bildung sollten von dieser Übermittlungspflicht entbunden werden. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz sollte so geändert werden, dass der Besuch von Kitas allen Kindern ermöglicht wird.

- Faktische Einschränkungen des Zugangs zu frühkindlicher Bildung bestehen auch für **Kinder aus sozial benachteiligten Familien**. Die Übernahme von Elternbeiträgen, Kindergartenfahrten und Essenszuschüssen sowie der Umfang der Betreuung variieren, Mehrbedarfsberechnungen bei Hartz-IV-Betroffenen sind unbeständig. Bei fehlenden Betreuungsangeboten wird zudem eine Berufstätigkeit schwieriger und das Armutsrisiko steigt. Dies betrifft vor allem Frauen und Alleinerziehende.[58] Die Verabschiedung des Bildungs- und Teilhabepakets zeigt, dass auf diese Dimension eine politische Antwort gesucht wird. Um die quantitativen Ausbaupläne frühkindlicher Bildung und den Rechtsanspruch zu verwirklichen, müssen die finanziellen Ressourcen den tatsächlichen Notwendigkeiten entsprechen.
- Eine maximal angemessene **Kind-Fachkraft-Relation** ist aufgrund der gesteigerten Qualitätsanforderungen an Erzieherinnen und Erzieher erforderlich. Diese Anforderungen umfassen unter anderem, stärker auf die individuellen Bedürfnisse, Begabungen und Förderbedarfe des Kindes einzugehen. Individuelle Förderung ist die Grundlage des Gelingens gesellschaftlicher Integration, der Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes und auch der innovationsorientierten „Bildungsrepublik".[59]
- Zentral für die Verwirklichung einer „Kultur der Menschenrechte" in Kitas ist die **Zusammenarbeit aller Beteiligten** vor Ort. Kita-Leitung und Fachkräfte stehen nicht allein in der Verantwortung, gleichermaßen gehören dazu Verwaltungsstrukturen und Sozialträger, und insbesondere die Kinder und deren Eltern. Politik muss wirksame und verlässliche Kooperationen aktiv fördern. Innerhalb der Städte und Gemeinden braucht es Netzwerke

58 Dritter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2008:9 sowie 97f.

59 Die Bertelsmann-Stiftung empfiehlt in ihrem Länderreport 2010 für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren einen Personalschlüssel von eins zu drei und für Kinder über drei Jahre einen Personalschlüssel von eins zu siebeneinhalb. Wenn man eine Arbeitszeit von 25 Prozent für Tätigkeiten ohne Kinder annimmt, ergibt sich daraus eine Fachkraft-Kind-Relation von eins zu vier bzw. eins zu zehn. Vgl. Bock-Famulla / Große-Wöhrmann 2010: 26.

mit dem Ziel, Fachpraxis, Politik, Verwaltung, Eltern und Kinder über regionale Leitbilder, Ziele, Maßnahmen und Bedarfe an frühkindlicher Bildung ins Gespräch zu bringen. Die Politik steht auch in der Verantwortung, Eltern daran zu erinnern, dass sie nicht eindimensional Kitas mit neuen menschenrechtlich formulierten Ansprüchen adressieren können – sondern dass die Menschenrechte auch Abwehrrechte auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher umfassen.

- Die **Bildungspläne** der Länder sollten nicht nur verbindliche Orientierung für die inhaltliche Arbeit in den Kitas geben, sondern auch verstärkt Qualitätsstandards setzen. Ein offensichtlicher Ankerpunkt könnte sein, dass Kinder die „Kultur der Menschenrechte" in allen Aspekten von klein auf selbstverständlich erfahren sollten. Inhaltlich sollten dabei die Themenkomplexe aus Kapitel V. jeweils in einer facettenreichen und modernen Ausprägung maßgebend sein und entsprechend stärkere Beachtung in den Bildungsplänen finden. Das Recht auf Partizipation in frühkindlichen Bildungseinrichtungen ist ebenso ausdrücklich zu verankern. Eltern und Kinder sollten in angemessener Form und entsprechend dem Alter und der Reife des Kindes in die Erarbeitung von Bildungsplänen und -programmen einbezogen werden.
- Mittelbar aus den Menschenrechten ableitbar ist die Forderung, die **Qualität der Ausbildung** deutlich anzuheben, unabhängig davon, ob diese an Fachschulen oder Fachhochschulen erfolgt. Die Kultusministerkonferenz der Länder sollte daher geeignete Standards beschließen. Die Themenkomplexe aus Kapitel V. sollten darüber hinaus sowohl Eingang in Ausbildungscurricula als auch in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen finden. Sie eignen sich besonders gut, um eine „Kultur der Menschenrechte" in Einrichtungen frühkindlicher Bildung zu verwirklichen. Sie statten Erzieherinnen und Erzieher mit dem Wissen und dem Rüstzeug aus, Menschenrechte für Kinder erfahrbar zu machen.
- Zur Sicherung der Nachhaltigkeit von **Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen** wird die Qualifizierung ganzer „Kita-Teams" angeraten, um das ganze Team für die Umsetzung in der alltäglichen Praxis zu gewinnen. Zentral ist die Bereitstellung einer angemessenen fachlichen Begleitung im Anschluss an die Fortbildung. Für beide Maßnahmen müssen von der Politik in stärkerem Umfang als derzeit Ressourcen bereitgestellt werden.

Empfehlungen für die Ausbildung an Fachhochschulen und Fachschulen

Die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte der frühkindlichen Bildung – egal ob an Fachschulen oder in (Fach-)Hochschulstudiengängen – berücksichtigt unter inhaltlichen wie auch unter methodischen Gesichtspunkten die Menschenrechte bisher nur unzureichend. Menschenrechte müssen im Rahmen der Qualitätssteigerung der Ausbildung in viel stärkerem Maße als bisher von Beginn an thematisiert und im Laufe der Ausbildung bzw. des Studiums durchgängig wieder aufgegriffen werden: als Maßgabe von Inhalten und Methoden der späteren Arbeit in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und als Facetten einer zu schaffenden „Kultur der Menschenrechte". Dies schließt die Menschenrechte der Fachkräfte ein, auch im Bereich des Arbeitsrechts. Die Lehrpläne aller Ausbildungsstätten sollen vermitteln, dass die Menschenrechte geteilte Wertebasis von Eltern, Kindern, Fachkräften, Leitungen und Trägern sind, gerade in unserer pluralen und säkularen Gesellschaft. Die Menschenrechte sollten explizit gemacht werden, als verbindliche Orientierung für Inhalte und den Prozess frühkindlicher Bildung.

- Im Einzelnen sollen Ausbildende ein **reflektiertes Grundlagenwissen über Menschenrechte** haben, insbesondere über die Rechte und Würde des Kindes. Entscheidend ist, Menschenrechte als Errungenschaft im Kampf gegen Ungerechtigkeit darzustellen; dies lässt sich zum Beispiel besonders gut mittels audiovisuellen Medien vermitteln, die den Unterschied zwischen unspezifischem Unglück und Armut einerseits und konkreten Unrechtserfahrungen andererseits deutlich werden lassen. Reine Auflistungen von Menschenrechtsverträgen oder historische Textvergleiche sind ebenso wenig zielführend wie Listen von rein abstrakten Menschenrechten. Im Vordergrund soll die Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt von jungen Auszubildenden sowie Studierende stehen. Auch sollen menschenrechtliche Dilemmata und kulturrelativistische Einwürfe zur Sprache kommen, um den zukünftigen Fachkräften das Rüstzeug zu geben, die Menschenrechte als universelle Errungenschaft der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu verteidigen. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema sind handlungsorientierte Lernphasen besonders wichtig.

- Insbesondere sollen Auszubildende die **kinderrechtsbezogenen Herausforderungen ihres zukünftigen Berufsfeldes** kennen, hier die menschenrechtlichen Zugänge bei Sprachförderung und sprachlicher Vielfalt, inklusiver Bildung und gesellschaftlicher Vielfalt sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Diese thematischen Zugänge eignen sich besonders gut, um eine „Kultur der Menschenrechte“ in Einrichtungen frühkindlicher Bildung zu etablieren. Sie werden in nahezu allen Ausbildungslehrgängen angesprochen, müssen aber thematisch vertieft werden, gerade unter dem verbindenden Motiv der Menschenrechte. Diese Zugänge sind aus Sicht der Menschenrechtsbildung wertvoll, da sie es erlauben, praktische Erfahrungen mit Menschenrechten zu machen, und theoretisch erworbenes Wissen auf diese Weise lebendig werden zu lassen. Sie statten künftige Fachkräfte mit dem Wissen und den Fähigkeiten aus, Menschenrechte für Kinder erfahrbar zu machen.
- Menschenrechte als wichtige Grundprinzipien des Zusammenlebens geben Orientierung, helfen Kindern, sich zu entscheiden. Besonders nahe liegt die Vermittlung der **Prinzipien des UN-Übereinkommens über die Rechte des Kindes** (Nicht-Diskriminierung, Kind als Träger eigener Rechte, Beteiligung). Insbesondere das Recht des Kindes, in allen ihm berührenden Angelegenheiten seine Meinung frei äußern zu können, sowie seine angemessene Berücksichtigung sollen Auszubildende sowie Studierende kennen und anwenden lernen. Kindertagesstätten können zu Lernorten der Beteiligung und einer „Kultur der Menschenrechte“ werden, wenn Erzieherinnen und Erzieher in Alltagssituationen Raum dafür eröffnen. Dazu brauchen sie Kenntnisse und ein gestärktes Selbstbild. Partizipation und demokratische Mitwirkung bedeuten nicht Laissez-faire. Erzieherinnen und Erzieher, die sich in der Ausbildung ihre eigene Rolle und ihre eigenen Rechte bewusst gemacht haben, erleben Partizipation als Bereicherung, nicht als Beschränkung.

- Eine inhaltliche Vermittlung von Menschenrechten an Kinder steht zwar in Kitas nicht im Vordergrund. Dennoch brauchen Erzieherinnen und Erzieher das **Rüstzeug für Grundelemente** einer Didaktik zur altersgemäßen Vermittlung der Menschenrechte. Durchaus können auch Kinder im Vorschulalter Grundbegriffe dessen verstehen, was „recht“ ist; was also „immer“ gilt anstatt nur in der konkreten Einzelsituation erlaubt bzw. „richtig“ ist. Sie verstehen den Unterschied, dass bestimmte Handlungen allen erlaubt oder verboten sind gegenüber anderen Handlungen, die nur für Erwachsene (bzw. Kinder) erlaubt bzw. verboten sind – ein Gefühl für universelles Recht können Kinder also entwickeln. Genauso können Kinder Unrechtserfahrungen machen und / oder nachvollziehen.
- Neben dem Erwerb von Wissen über Menschenrechte und der Einübung von Zugängen, die einer „Kultur der Menschenrechte“ zuträglich sind, ist für angehende Erzieher / innen der Erwerb bzw. die **Stärkung von Kompetenzen** wichtig. Diese werden nicht nur von vielen pädagogischen Theorien und Ansätzen eingefordert, sondern folgen in gleicher Weise auch aus den Menschen- bzw. Kinderrechten:
  - den Bildungsprozess vom Kind aus zu denken,
  - sich als Moderatoren und Begleiter von Bildungsprozessen verstehen,
  - Kinder stärkenorientiert wahrzunehmen,
  - mit Verschiedenheit umgehen zu können,
  - sich der Existenz von Vorurteilen bewusst zu sein,
  - Selbst- und Fremdwahrnehmung unterscheiden zu können sowie
  - mit Eltern und Sozialträgern zusammenzuarbeiten und kommunizieren zu können.

Empfehlungen an die Fort- und Weiterbildung

Neben der Ausbildung berücksichtigt auch die Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte Menschenrechte bisher nur unzureichend – auch hier: sowohl unter inhaltlichen als auch unter methodischen Gesichtspunkten. Zentrale Empfehlung dieser Publikation ist es, den derzeit aktiven Fachkräften die Bedeutung von Menschenrechten und der ihnen zugrunde liegenden thematischen Zugänge und Prinzipien mit Hilfe strukturierter Fortbildungen nahe zu bringen. Diesbezügliche Weiterqualifizierung „on the job" wird auch für die derzeit ausgebildeten und künftig auszubildenden Nachwuchskräfte notwendig sein, da bestimmte Zusammenhänge und Widersprüche erst in der Praxis erkennbar werden. Explizite Fort- und Weiterbildungsangebote zu Menschen- und Kinderrechten gibt es derzeit nur vereinzelt, sie erreichen nur einen Bruchteil der etwa 40.000 deutschen Einrichtungen. Dieses Angebot muss dringend ausgeweitet werden.

- Zur Sicherung der Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wird die **Qualifizierung ganzer „Kita-Teams"** angeraten, um die Umsetzung in die alltägliche Praxis zu optimieren. Zentral ist die Bereitstellung einer angemessenen fachlichen Begleitung im Anschluss an die Fortbildung. Weitere Erfolgsfaktoren für die langfristige Wirksamkeit einer Fortbildung sind angemessene fachliche Begleitung im Anschluss an die Fortbildung und Feedback durch Supervision.
- Erzieherinnen und Erzieher sollen in Fort- und Weiterbildungen zu einem professionell-pädagogischen Handeln sensibilisiert werden, was die **Reflexion eigenen Handelns** in Gruppen einschließt. Neben der Vermittlung von Wissen und der Vorstellung von Werten sollen auch Diskussionsphasen und praktische Erfahrungen (Rollenspiele, geeignete Vor-Ort-Termine usw.) ermöglicht werden. Hilfreich sind Lernumgebungen, in denen zum Beispiel diskriminierenden Äußerungen und Handlungen aus der Praxis thematisiert werden.

- Fort- und Weiterbildungen sollen inhaltlich allenfalls zu einem geringen Anteil Wissen über die Genese, das Format und die Inhalte der menschenrechtlichen Völkerrechtsverträge vermitteln. Entscheidender ist, die Menschenrechte als emanzipatorische Antworten auf konkrete Unrechtserfahrungen kennen zu lernen. Für pädagogische Fachkräfte schließt dies auch die **kritische Analyse der eigenen Bildungseinrichtung** ein: Ist diese so beschaffen, dass Menschenrechte für alle gelten und dass sie Menschenrechte fördert? Oder sorgt sie mit tradierten Praxen, mit Homogenisierungsdruck und Hierarchiedenken dafür, dass es bei Kindern wie bei Fachkräften zu Ausschlusserfahrungen kommt?
- Insbesondere sollen berufserfahrene Fachkräfte die **kinderrechtsbezogenen Herausforderungen ihres Berufsfeldes** reflektieren können, hier die menschenrechtlichen Zugänge bei Sprachförderung und sprachlicher Vielfalt, inklusiver Bildung und gesellschaftlicher Vielfalt sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gerade die Menschenrechtsperspektive von täglichen pädagogischen Herausforderungen sollte deutlich herausgearbeitet werden. Erzieherinnen und Erzieher müssen zudem Argumente gegen den kulturrelativistischen Vorwurf an die Menschenrechte kennen lernen, um sie als tatsächliche Basis des Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft auch verteidigen zu können.
- Erzieherinnen und Erzieher sollen Wege erlernen, um **Beteiligung von Kindern** in Alltagssituationen zu ermöglich, ohne dabei Einbußen an ihrer eigenen Kompetenz und Rolle zu erleiden. Die Orientierung an Menschen- und Kinderrechten bedeutet keine zusätzliche Aufgabe, sondern eine Sensibilisierung für bestimmte Aspekte gelebter Praxis im Sinne eines Perspektivenwechsels. Zudem sollen die Fachkräfte die in der Ausbildung erlernten Kompetenzen (s. Liste oben) stärken.

V. Thematische Zugänge

Sprachförderung und sprachliche Vielfalt

Artikel 1 des UN-Übereinkommens über die Rechte des Kindes von 1989 verankert das Prinzip der Gleichbehandlung und Nicht-Diskriminierung. „Alle Kinder und Jugendlichen haben die gleichen Rechte. Kein Kind oder Jugendlicher darf wegen seines Geschlechts, seiner Hautfarbe, seiner Sprache oder seiner Religion benachteiligt werden.“[60] Sprache ist somit eines der Merkmale, welche keine Unterschiede bei den Rechten des Kindes und deren Verwirklichung rechtfertigen.[61]

Ferner fordert Artikel 29 des Übereinkommens, das auch das Recht des Kindes auf Bildung festschreibt, „dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln“.[62]

Sprache ist demzufolge in mehrfacher Hinsicht für die Menschenrechtsbildung relevant: Sprachbeherrschung als Teil qualitativ hochwertiger Bildung sowie sprachliche Vielfalt als kulturelle Ressource, als Identitätsmerkmal und als potenzielle Diskriminierungsursache. Sprache ist einerseits die Voraussetzung dafür, dass Kinder ihre Rechte verstehen, ausüben und an der Gesellschaft teilhaben können. Andererseits haben Kinder zugleich ein Recht auf Achtung ihrer Muttersprache und Herkunft und ein Recht auf Chancengleichheit in Schule und Ausbildung.

Frühkindliche Förderung der deutschen Sprache

Die frühe Kindheit ist eine besonders sensible Phase rasanter körperlicher, kognitiver, sozialer und emotionaler Entwicklungen eines Kindes.[63] In diesen ersten Jahren werden die entscheidenden Grundlagen sprachlicher Fähigkeiten

60 Artikel 1, UN-Kinderrechtskonvention.
61 vgl. Kittel / Maywald 2007: 24.
62 Artikel 29, UN-Kinderrechtskonvention.
63 UNESCO-Weltbericht „Bildung für alle“ 2007.

gelegt. Soll Sprachförderung mehr Chancengleichheit verwirklichen, muss sie schon in der frühen Kindheit ansetzen.[64] Frühkindlicher Sprachförderung kommt damit eine Schlüsselfunktion für die gesellschaftliche Integration und Partizipation zu, sie ist eine wichtige Aufgabe der Gesellschaft.

In Deutschlands Kitas, Schulen und der Gesellschaft im Allgemeinen ist die Verkehrssprache Deutsch – demnach muss im Sinne der Bildungsgerechtigkeit jedem Kind ermöglicht werden, so früh wie möglich Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben. Die Förderung von Deutschkenntnissen muss daher wesentlicher Bestandteil der Kita-Pädagogik sein – im Interesse aller Kinder.

In den Kindertageseinrichtungen der westlichen Bundesländer haben 30 Prozent der Kinder zwischen drei und sechs Jahren einen Migrationshintergrund. Innerhalb dieser Gruppe spricht eine Mehrheit bzw. 18,1 Prozent aller Kita-Kinder zu Hause vornehmlich eine andere Sprache als Deutsch. In den Stadtstaaten liegt dieser Anteil gar bei annähernd 30 Prozent[65] und in manchen Einrichtungen gar bei mehr als 75 Prozent der Kinder. Aus einer anderen Perspektive betrachtet wird in Westdeutschland jedes dritte Kind unter 14 Jahren, dessen Familiensprache nicht Deutsch ist, in einem Umfeld betreut, in dem die deutschsprechenden gleichaltrigen Kinder in der Minderheit sind. Eine alltagsnahe Sprachförderung in den Kitas steht damit vor erheblichen Schwierigkeiten.[66]

Die Teilhabechancen am deutschen Bildungssystem werden stark davon beeinflusst, ob Kinder über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen.[67] Mangelnde Deutschkenntnisse wirken sich negativ auf alle Lernbereiche aus und sind eine entscheidende Ursache für die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Familien.[68] Als eine der maßgeblichen Antworten auf die Ergebnisse der regelmäßigen PISA-Studien seit 2000 sowie auf den OECD-Bericht zur Politik der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland

64 vgl. Deutsches Jugendinstitut 2005.

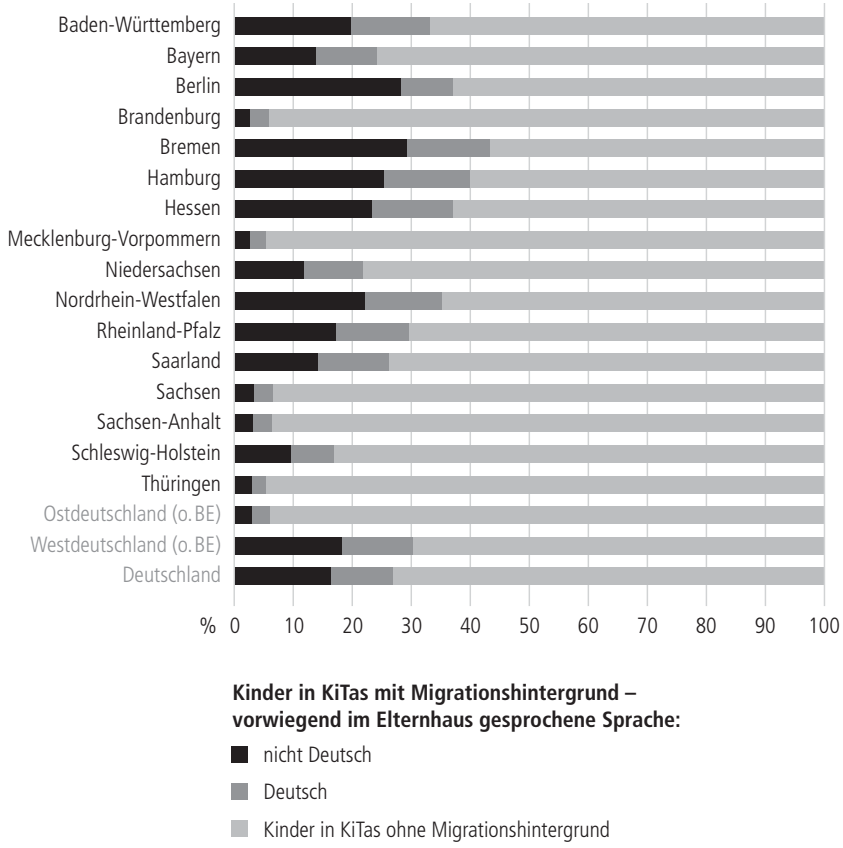
65 Zahlen aus dem Länderreport 2010 der Bertelsmann-Stiftung in: Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010: 185.

66 vgl. dazu auch die Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 53.

67 Bock-Famulla / Große-Wöhrmann 2010.

68 vgl. dazu auch Deutsches Jugendinstitut 2005.

Familiäre Sprachpraxis von Kindern mit Migrationshintergrund in KiTas
01.03.2009, Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Ländermonitor 2010

aus dem Jahr 2004 sind auf allen Ebenen Sprachförderkonzepte und -Maßnahmen erarbeitet worden. Bildungspolitische Erwartungen richten sich dabei verstärkt an den Elementarbereich. Zunehmend ist es Aufgabe der frühkindlichen Bildung, die durch unterschiedliche Grade der Sprachbeherrschung bedingten verschiedenen Chancen auszugleichen.

Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung

In Deutschland herrschte über einen langen Zeitraum ein „monolingualer Habitus“[69]. Damit ist die weitverbreitete und nicht zutreffende Annahme gemeint, dass Individuen und Staaten in der Regel einsprachig seien.

Deutsch ist die einzige bundesweite Amtssprache und gilt als nahezu einzig legitime Sprache in der Alltagskommunikation. Nur einige Sprachen mit sehr geringer Sprecherzahl wie Dänisch, Friesisch und Sorbisch sind offizielle Minderheitensprachen und haben daher eine gewisse Legitimität. Andere Sprachen haben sehr unterschiedliche Werte der Anerkennung: Sprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch sind weit verbreitete Schulfremdsprachen, werden als Voraussetzung für Karriereerfolg gesehen, werden als firmeninterne Kommunikationssprache anerkannt und die Beschilderung öffentlicher Plätze nutzt diese Sprachen. Für Sprachen wie Italienisch, Chinesisch, Japanisch und mancherorts Russisch gilt Ähnliches in weit geringerem Maße. Insgesamt wird diesen Sprachen aber ein hoher Bildungswert zugeschrieben.[70] Die Sprachen der meisten Migranten hingegen, welche seit den 1950er Jahren nach Deutschland eingewandert sind, spielen zwar eine wichtige Rolle innerhalb der Familien sowie im öffentlichen Leben einiger städtischer Gebiete, sind jedoch nicht offiziell als Minderheitensprachen und auch nicht als Fremdsprachen mit Bildungswert für die schulische und berufliche Karriere in Deutschland anerkannt. Häufig werden sie gar als Problem und nicht als Ressource betrachtet, ihrem öffentlichen Gebrauch wird abwehrend begegnet.

Das Recht auf muttersprachlichen Unterricht ist in Deutschland für deutschsprachige Menschen eine Selbstverständlichkeit. Doch für Migranten gilt: Muttersprachlicher Unterricht in Schulen und muttersprachliche Förderung in Kitas ist eine seltene Ausnahme.[71] Mehrsprachigkeit muss in der

69 Gogolin 1994.

70 Gogolin 2001: 1.

71 Ausnahmen bilden beispielsweise im Land Berlin die im Schulversuch der so genannten Staatlichen Europa-Schulen (SESB) zusammengeschlossenen Schulen und teils angeschlossenen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung. Ziel des Schulversuchs ist die „integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen in einem durchgehend zweisprachigen Unterricht“, vgl. http://www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/ (Stand: 28.02.2011)

Bildung anerkannt und wertgeschätzt werden, dies umfasst, soweit möglich, auch die Förderung von muttersprachlichen Kompetenzen aller Kinder.

Für Mehrsprachigkeit lässt sich sowohl funktional als auch auf Basis der Menschenrechte argumentieren. Einerseits zeigen Forschungen, dass Muttersprachen-basierte Mehrsprachigkeit in der Bildung die kognitive Entwicklung begünstigt und damit positiven Einfluss auf den Lernprozess und die Lernergebnisse hat.[72] Andererseits ist die Muttersprache Teil der Persönlichkeit eines jungen Menschen und muss daher menschenrechtlich gesehen Wertschätzung im Bildungsprozess erfahren: „Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit (…) zum Ziel haben", heißt es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.[73]

Die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung ist aber nicht nur für mehrsprachige Kinder von Vorteil, sondern sollte für alle Beteiligten als wertvolle Ressource und als Chance begriffen werden. Kita- und Vorschulkinder entdecken sprachliche Unterschiede sehr früh und können sich schnell in multilinguale Umgebungen eingewöhnen. Diese Fähigkeit sollte unterstützt und nicht unterdrückt werden. Durch eine hör- und sichtbare Sprachenvielfalt werden alle Kinder dazu angeregt, über Sprachen nachzudenken, mit ihnen zu spielen und „quersprachige Neugier" zu entwickeln. Dieses fördert ihr metasprachliches Bewusstsein und ihre kognitive Flexibilität.[74]

Wird in Einrichtungen hingegen *ausschließlich* die deutsche Sprache erlaubt, akzeptiert oder gefördert und mehrsprachigen Kindern damit das Gefühl vermittelt, mit ihrer Herkunftssprache und somit ihren Spracherfahrungen und -kompetenzen nicht willkommen zu sein, wirken solche Kitas insgesamt auf diese Kinder abweisend. Kleine Kinder nehmen die unterschiedliche Anerkennung von Sprachen früh war und können kaum trennen zwischen der Ablehnung der Sprache und einer Ablehnung ihrer Person als Nutzer dieser Sprache. Sie folgern aus der fehlenden Wertschätzung eines

72 Gogolin 2007: 13.

73 Artikel 26 Absatz 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte; siehe auch Art. 29 UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes.

74 List 2010:10, vgl. dazu auch Wagner 2008: 113f.

wichtigen Teils ihrer Identität auf die Ablehnung der gesamten Person, sie werden verunsichert und entmutigt; sie zeigen und entwickeln ihre Fähigkeiten nicht: Ihnen wird der Zugang zu Bildung insgesamt erschwert, was nicht nur aus Menschenrechtsgründen zu verhindern ist.[75]

Gute Sprachkenntnisse in der Muttersprache sind die Basis für den Erwerb weiterer Sprachen und einen erfolgreichen Eintritt in die Schule.[76] Mangelnde muttersprachliche Kenntnisse haben demgegenüber die heute häufig bemängelte „doppelte Halbsprachigkeit" vieler Kinder und Jugendlicher zur Folge, welche sich weder in ihrer Muttersprache noch in Deutsch qualifiziert artikulieren können. Die politische Debatte in Deutschland nimmt frühkindliche Mehrsprachigkeit jedoch nur so zur Kenntnis, indem sie als Fakt anerkannt wird. Mit dem Ziel, dass alle Kinder möglichst gut Deutsch lernen, werden andere Sprachen zurückgewiesen, von der mangelnden expliziten Förderung dieser Sprachen ganz zu schweigen.[77] Das häufig angeführte Argument, Mehrsprachigkeit würde den Deutscherwerb behindern, steht zudem in diametralem Gegensatz zu vielfältigen Englisch-Angeboten in der frühkindlichen Bildung.

Die Förderung muttersprachlichen Lernens als grundlegende Voraussetzung für den Erwerb auch der zweiten Sprache muss stärker als bisher in den Blick genommen werden. Für die Förderung der Muttersprache sprechen überzeugende funktionale Gründe zum Vorteil des einzelnen Kindes und zum Vorteil der gesamten Einrichtung. Dafür sprechen vor allem die Anforderungen aus dem UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes, insbesondere jene Prinzipien, die von den Vertragsstaaten die Stärkung der Partizipation jedes Kindes, gerechte Zugangschancen zu und Verfügbarkeit von Bildung sowie die Vermeidung von Diskriminierung einfordern. Sprachförderung in der frühkindlichen Bildung fördert gesellschaftliche Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit.

75 vgl. dazu auch Wagner 2004: 11.
76 Schrey-Dern 2010.
77 Jampert 2005: 18.

Anhaltspunkte für die Aus- und Weiterbildung

Qualifizierte Fachkräfte werden benötigt sowohl für die Förderung des Spracherwerbs im Deutschen als auch für die Akzeptanz und Förderung von Mehrsprachigkeit. Sprachförderung im Deutschen und Förderung der Mehrsprachigkeit sollten darum wichtige Lerninhalte der Ausbildung sowie von Weiterbildungsmaßnahmen für Fachkräfte sein. Um es deutlich zu sagen: Die Autoren dieser Publikation fordern von den Fachkräften keine Kenntnisse des Türkischen, des Polnischen oder des Portugiesischen, sondern Sensibilisierung und Motivation für sprachliche Vielfalt – auch wenn ein „Teşekkürler", ein „Dobro jutro" oder ein „Ahlan wa Sahlan" Türen öffnen können. Ziel sollte ein optimales Gleichgewicht zwischen der Förderung von Deutsch als Erstsprache, des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache sowie die Förderung anderer erstsprachiger Fähigkeiten sein.

Für die **Sprachförderung in deutscher Sprache** sind gute sprachliche Vorbilder wichtig, da Kinder Sprache in jener Qualität lernen, wie sie von ihren Gesprächspartnern gesprochen wird.[78] Die Kinder haben einen größeren Nutzen – auch für den Erwerb des Deutschen – wenn die Familie in der Sprache mit ihnen spricht, die dort am besten beherrscht wird.[79] Deutsch sollten sie insbesondere in der Kita von qualifizierten Fachkräften erlernen – und möglichst nicht erst unmittelbar vor der Einschulung: Kinder, die Deutsch als zweite oder dritte Sprache erwerben, brauchen möglichst früh Lebenskontexte und Anreize, die es ihnen ermöglichen, die deutsche Sprache zu erlernen.[80] Besondere Anstrengungen sind nötig bei Kindern, die zu Hause kein oder nur wenig Deutsch sprechen, und erst recht in solchen Kindertageseinrichtungen, in denen dies auf die Mehrheit der Kinder zutrifft.[81] Die Kinder sollten so intensiv mit der zu erwerbenden Sprache in Kontakt gebracht werden, dass sie dem Gebrauch der Sprache nicht ausweichen können.[82] Erzieherinnen und Erzieher können den Sprachgebrauch durch das Schaffen von Identifikationsmöglichkeiten anregen, also durch Themen und Gegenstände, die Kinder

78 Tracy 2006.
79 Schrey-Dern 2010.
80 Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010 sowie Wagner 2004: 6.
81 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 60.
82 Tracy 2006.

animieren, ihre Erfahrungen und Fähigkeiten zu artikulieren.[83] Wenn eine solche Sprachförderung fest in den pädagogischen Alltag integriert ist, können die Kinder dadurch zugleich auch besser an anderen Bildungsangeboten der Kita partizipieren.

Zentral für einen erfolgreichen frühkindlichen Spracherwerb in Kitas ist eine frühzeitige und kontinuierliche Zusammenarbeit der Kita mit Eltern und Familien, die die sprachliche Entwicklung der Kinder entscheidend prägen.

Die **Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit** setzt voraus, dass Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen von Aus- und Weiterbildung dafür sensibilisiert und qualifiziert werden, das Sprachverhalten der Kinder zu reflektieren und einzuschätzen, was es bedeutet, eine andere Sprache als die Mehrheit zu sprechen.[84] Ein grundlegendes Bewusstsein für den Zusammenhang von Sprache und Diskriminierung sensibilisiert die Fachkräfte für Marginalisierungsprozesse.[85]

Die Wahrnehmung des Kindes und Aufmerksamkeit für seine sprachlichen Fähigkeiten sind sowohl für seine sprachliche Entwicklung als auch das Gefühl der Wertschätzung relevant. Der Blick der pädagogischen Fachkräfte sollte sich nicht nur auf den Abbau von „Sprachdefiziten" richten, sondern auf die bereits vorhandenen Fähigkeiten des Kindes. Durch die ihm entgegengebrachte Wertschätzung wird das Kind im Ausbau seiner Fähigkeiten ermuntert.

Beispiele guter Praxis

- Das „**Family Literacy" Projekt (FLY)** des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg fördert seit 2004 Schreib- und Lesekompetenzen von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund. 33 Schulen und Kindertagesstätten aus sozialen Brennpunkten in Hamburg nehmen an dem Projekt teil. Es soll die Fähigkeiten der Eltern stärken, den Schriftspracherwerb ihrer Kinder zuhause zu unterstützen und sie dadurch besser auf die Schule vorzubereiten. Die Idee ist: Eltern sind zwar die ersten „Lehrer" ihrer Kinder, gleichzeitig beeinflussen Kinder aber auch den Bildungsstand ihrer Eltern. Das Projekt konzentriert sich auf die Nahtstelle

83 Wagner 2004: 12f.
84 Deutsches Jugendinstitut 2005: 8.
85 Wagner 2004: 10f.

des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Langfristiges Ziel ist es, Schulabbrüche zu verhindern und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie zu stärken. 90 Prozent der teilnehmenden Eltern sind Frauen. FLY ist ein Teilprojekt der Stadt Hamburg im BLK-Programm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" (FörMig) sowie ein Kooperationsprojekt der Hamburger Schulbehörde mit dem UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen. 2010 wurde es mit dem UNESCO-Alphabetisierungspreis ausgezeichnet. Im Internet: www.li-hamburg.de/projekte/projekte.Fly

- Das **Projekt „Frühstart"** vereint in einem ganzheitlichen Ansatz die Aspekte Sprachförderung, interkulturelle Bildung und Elternarbeit, um bereits im Vorschulalter die Basis für einen erfolgreichen Bildungsweg von Kindern mit Migrationshintergrund zu legen. Durch Fortbildungen werden Erzieherinnen und Erzieher qualifiziert, um die Entwicklung der Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund in Kleingruppen zu fördern und Sprachförderung in den Alltag der Kita zu integrieren. Kenntnisse über kulturelle Vielfalt und die Chancen von Mehrsprachigkeit werden sowohl den Fachkräften, Eltern als auch Kindern vermittelt. Die Ausbildung von muttersprachlichen Elternbegleitern ermöglicht die Beratung von Eltern mit Migrationshintergrund und deren Einbindung in den Bildungsweg ihrer Kinder. Zur Verknüpfung der Angebote arbeitet das Projekt mit Grundschulen, Stadtteileinrichtungen, kommunalen Beratungsstellen und Migrantenorganisationen zusammen. „Frühstart" ist ein Projekt der Hertie-Stiftung, der Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung e.V. und der Gölkel-Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Sozialministerium. Im Internet: www.projekt-fruehstart.de
- Das **Projekt „Spielend Sprache Lernen"** des theaterpädagogischen Zentrum Kreativhaus in Berlin-Mitte bietet seit 2000 eine Ergänzung zu den Möglichkeiten institutioneller (Deutsch-) Sprachförderung im Elementarbereich. Auf spielerische Art und Weise werden (Vorschul-) Kinder an die deutsche Sprache herangeführt. Damit werden auch Kinder erreicht, die zuvor viele Misserfolge und Überforderung erlebt haben. Das Projekt verbindet Theater,

Musik, Körpererfahrung und Bewegung mit Sprache. Das Programm richtet sich insbesondere an Kitas und Grundschulklassen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf und / oder Migrationshintergrund. Das Projekt kombiniert drei Bausteine: Kinderaktion, Elternarbeit und Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern. Im Internet: http://eundc.de/pdf/38017.pdf

- Das **Projekt „Sprache macht stark!"** fördert die Sprachentwicklung von Kindern im Alter von zwei bis vier Jahren. Kinder mit Migrationshintergrund sowie aus sozial- oder bildungsbenachteiligten Elternhäusern werden beim Übergang von der Familie in die Kindertagesstätten begleitet. Die gesamte Einrichtung, Eltern und pädagogische Fachkräfte werden in den Prozess des Spracherwerbs eingebunden, der in für die Kinder relevanten Situationen erfolgt. Das Projekt nutzt die hohe Motivation und Aufnahmefähigkeit der Kinder in diesem frühen Lebensabschnitt und beugt Bildungsbenachteiligung aufgrund sprachlicher Defizite vor. Mehrsprachigkeit wird zugleich als Ressource geschätzt und gefördert. Der integrative Ansatz basiert auf drei Säulen: Im Rahmen von Kleingruppen lernen je vier Kinder gemeinsam mit Fachkräften auf spielerische und altersgerechte Art und Weise neue Wörter zu Themenfeldern des Alltags (beispielsweise „Mein Körper" oder „Kleidungsstücke"). Zweitens werden diese Themen in den pädagogischen Alltag eingebunden und sprachlich begleitet, wovon alle Kinder der Kindertagesstätte profitieren. Drittens werden die Themen in Eltern-Kind-Gruppen zusammen mit Eltern und Sprachförderkräften aufgegriffen. Die Eltern erhalten Anregungen, wie sie ihre Kinder beim Zweitspracherwerb unterstützen, damit eine bessere Grundlage für die individuelle Bildungsbiografie ihrer Kinder schaffen und zugleich auch die Erstsprache lebendig halten können. Das Konzept für „Sprache macht stark!" wurde 2006 / 2007 im Rahmen der Initiative „Offensive Bildung" von der Stadt Ludwigshafen und der Universität Mannheim gemeinsam entwickelt und erprobt. Die Initiative „Offensive Bildung" wurde von der BASF SE initiiert und gefördert, die Deutsche UNESCO-Kommission hat die Schirmherrschaft. Im Internet: www.offensive-bildung.de

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld

Bock-Famulla, Kathrin/Große-Wöhrmann, Kerstin (2010): Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh; www.laendermonitor.de/laendermonitor/index.html (Stand: 28.02.2011)

Deutsches Jugendinstitut (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung von Kinder im Kindergarten: Konzepte – Projekte – Maßnahmen Kurzfassung; http://bit.ly/gArCzB (Stand: 28.02.2011)

Gogolin, Ingrid (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt?; www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf (Stand: 28.02.2011)

Gogolin, Ingrid (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. München: Deutsches Jugendinstitut; www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf (Stand: 28.02.2011)

Jampert, Karin (2005): Sprache als Schlüsselkompetenz für Kinder in sozialen Brennpunkten – Entwicklungen im Elementarbereich; www.eundc.de/pdf/38003.pdf (Stand: 28.02.2011)

Kittel, Claudia/Maywald, Jörg (2006): Startpositionen zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen im deutschen Schulwesen. In: Overwien, Bernd / Prengel, Annedore (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen und Farmington Hills

List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.; http://bit.ly/euvkNe (Stand: 28.02.2011)

Schrey-Dern, Dietlinde (2010): Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit. Auch „normal“ kann sehr verschieden sein!; http://bit.ly/dNKwdi (Stand: 28.02.2011)

Thoma, Dieter / Tracy, Rosemarie (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweiteErstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hg.). Deutsch als Zweitsprache. Freiburg, 58 – 79.

Wagner, Petra (2004): Sprachliche Bildung und gesellschaftliche Ausgrenzung. Anforderungen an Kindertageseinrichtungen; http://bit.ly/eaeP9s (Stand: 28.02.2011)

UNESCO-Weltbericht „Bildung für alle“ 2007: Solide Grundlagen. Frühkindliche Förderung und Erziehung. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2006; http://bit.ly/fez69I (Stand: 28.02.2011)

Inklusive Bildung und gesellschaftliche Vielfalt

„Jeder hat das Recht auf Bildung“ – Bildung ist Voraussetzung dafür, dass Kinder ihr Recht auf ein erfülltes Leben einlösen können. Das Konzept der inklusiven Bildung fordert, dass alle Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer und kultureller Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleiche Möglichkeit und Chance haben müssen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln.

Inklusive Bildung beinhaltet mehrere Schlüsselaspekte: Es geht darum, dass das Bildungssystem die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigt und sich an sie anpasst. Damit geht der Begriff der Inklusion weit über den der Integration hinaus. Die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden stehen im Mittelpunkt. Es geht um mehr Chancengleichheit in der Bildung und damit um Verringerung sozialer Ungleichheit und Exklusion.

Vielfalt wird erneut als Chance für Lern- und Bildungsprozesse begriffen. „Gleichheit und Differenz“ markieren ein Spannungsfeld für Bildungseinrichtungen und pädagogische Praxis.[86] Kinder lernen nicht nur unterschiedlich und brauchen unterschiedliche Unterstützung, sondern leben auch in unterschiedlichen Lebensverhältnissen und bringen daher unterschiedliche Voraussetzungen für weitere Bildungsprozesse mit. Um die gleichen Menschenrechte für alle Kinder zu realisieren, ist Förderung in unterschiedlicher Form notwendig. Die Wertschätzung von Vielfalt ist der inklusiven Bildung, der Menschenrechtsbildung, der demokratischen Erziehung und der Pädagogik

86 vgl. dazu ausführlich u.a. Wagner 2008: 203ff.

der Vielfalt bzw. Diversity-Education gemeinsam. Alle verknüpfen sie interkulturelle Pädagogik, geschlechterbewusste Pädagogik und integrative Pädagogik.[87]

Neben dem UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes wurde mit der Verabschiedung des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und insbesondere dessen Artikel 24 das Menschenrecht auf inklusive Bildung völkerrechtlich besonders deutlich verankert. Seit 2009 ist die Konvention auch für Deutschland rechtlich bindend. 2010 wurde sie von der Europäischen Union verabschiedet. Zahlreiche Rechtsgutachten von Menschen- und Völkerrechtsexperten stufen inklusive Erziehung als ein gerichtlich einklagbares individuelles Menschenrecht ein.[88] Wenngleich das Übereinkommen sich „nur" auf Menschen mit Behinderungen bezieht, zielen seine Forderungen insgesamt auf die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems ab. Auch die bereits oben zitierte Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994 hält das Ziel fest, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten. Erneute internationale Bestätigung erfuhr das Konzept auf der Weltbildungsministerkonferenz der UNESCO in Genf im November 2008.

Für einen inklusiven Ansatz zur Gestaltung des Bildungssystems sprechen auch funktionale Gründe: Wenn alle Kinder gemeinsam betreut und unterrichtet werden, müssen Erzieherinnen und Lehrkräfte Mittel und Wege finden, auf individuelle Unterschiede einzugehen. Davon profitieren letztlich alle Kinder. Zweitens können inklusive Bildungseinrichtungen Einstellungen zu Vielfalt verändern, wenn alle Kinder gemeinsam betreut bzw. unterrichtet werden. Sie bilden damit die Grundlage für eine tolerante und diskriminierungsfreie Gesellschaft. Drittens gibt es eine ökonomische Begründung: Es ist weniger kostenintensiv Schulen und Bildungseinrichtungen einzuführen und zu erhalten, die alle Kinder gemeinsam unterrichten, als ein komplexes, jeweils auf verschiedene Gruppen spezialisiertes System unterschiedlicher Einrichtungstypen zu erhalten. Viertens stehen inklusive Bildung und qualitativ hochwertige Bildung eng miteinander in Verbindung. Die meisten Konzepte von Bildungsqualität beinhalten zwei wichtige Komponenten, die durch inklusive Bildung gefördert werden: die kognitive Entwicklung des Lernenden

87 Prengel 2010.
88 vgl. dazu Klein 2010.

einerseits, und die Förderung von Werten und Einstellungen, gesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein und/oder kreativer und emotionaler Entwicklung andererseits.[89]

Inklusion in der frühkindlichen Bildung

Im Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt in Einrichtungen frühkindlicher Bildung zeigt sich, ob und inwieweit die Kernaussagen des UN-Übereinkommens über die Rechte des Kindes tatsächlich in der Praxis gelten.[90] Wo frühkindliche Bildung auf der Leitidee der inklusiven Bildung basiert, setzt sie Maßstäbe für spätere Bildungsabschnitte[91], da Einrichtungen die Lern- und Lebenswelten und die Teilhabechancen aller Kinder gleichermaßen gestalten, neben der Bildung und Erziehung in der Familie und der Familienbildung. Im Kindergarten erfahren Kinder oft das erste Mal außerhalb der Familie, Teil einer sozialen Gruppe zu sein. Wenn es in der Kita selbstverständlich ist, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf, verschiedener sozialer, ethnischer und / oder kultureller Herkunft eine Gruppe bilden und je nach ihren Talenten und Bedürfnissen Förderung erhalten, trägt dies dazu bei, dass es für diese Kinder auch im späteren Schul- und Berufsalltag eine Selbstverständlichkeit ist, gemeinsam zu lernen, zu arbeiten, zu leben. Kron 2008 stellt zutreffend fest: „In der Entwicklungslogik ist es widersinnig, Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen als Jugendliche oder Erwachsene zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren“.[92] Die frühe Erfahrung von Gemeinsamkeit in Verschiedenheit legt den Grundstein für einen toleranten, respektvollen und chancenorientierten Umgang mit Heterogenität und Vielfalt ein Leben lang.

Frühkindliche Bildung schafft indes zunächst nur ein Bewusstsein für die Realität von Vielfalt, indem Kinder Vielfalt als selbstverständlich wahrnehmen bzw. wahrnehmen lernen. Das explizite Erlernen von Fähigkeiten zum interkulturellen Verstehen und zum Dialog kann erst die Aufgabe der Schule sein.[93]

---

89 Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 9 f.
90 Deutsches Institut für Menschenrechte 2005: 538ff.
91 vgl. dazu auch Platte 2010.
92 zit. nach Kron 2008: 193.
93 vgl. dazu Auernheimer 2000: 25.

Für Kindertagesstätten hat der deutsche Gesetzgeber über den Grundsatz der uneingeschränkten Teilhabe hinaus in Artikel 22a Absatz 4 des Kinder- und Jugendhilfegesetz einen integrativen Förderauftrag formuliert. So heißt es: „Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden. Zu diesem Zweck sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit den Trägern der Sozialhilfe bei der Planung, konzeptionellen Ausgestaltung und Finanzierung des Angebots zusammenarbeiten."[94]

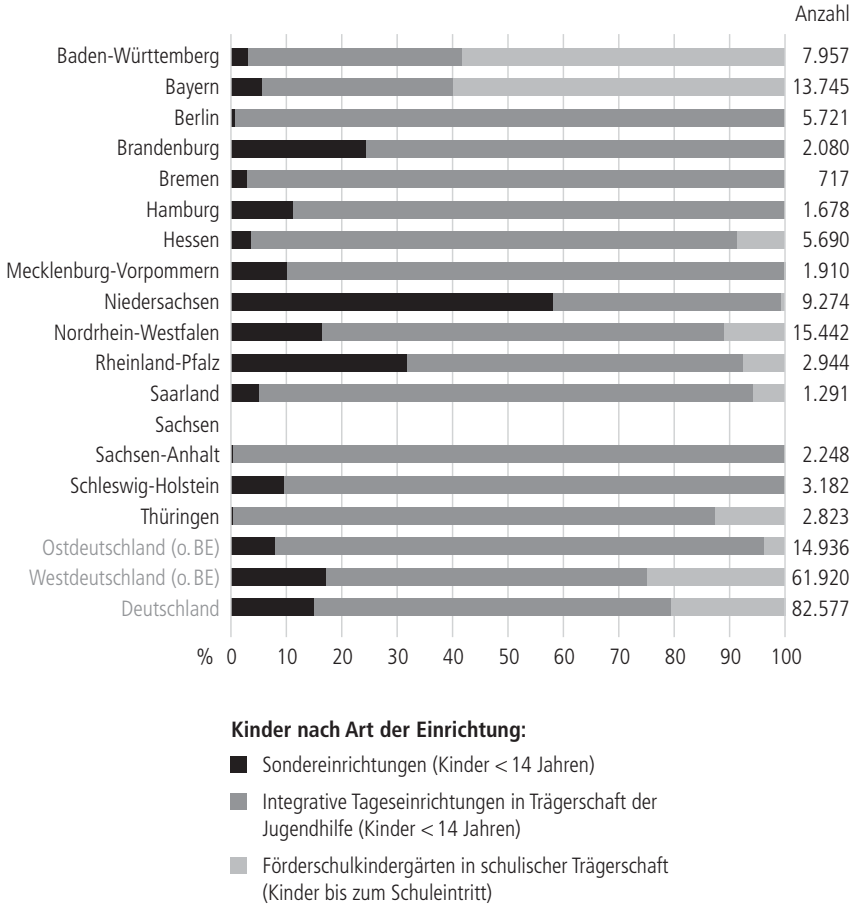
Wie sieht der tatsächliche Befund für Deutschland aus? Kinder mit einer Behinderung, mit besonderen Lernbedürfnissen oder mit Migrationshintergrund sind hierzulande bisher nicht selbstverständlich Teil der regulären (Lern-)Gruppen in Schulen und Kitas. Der Anteil der Kinder mit Förderbedarf im Elementarbereich, die in „integrativen Einrichtungen" betreut werden, ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. In Sachsen-Anhalt beispielsweise besuchen alle Kinder mit besonderem Förderbedarf integrative Einrichtungen. Auch in Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein werden weniger als zehn Prozent der Kinder mit besonderem Förderbedarf in Sondereinrichtungen betreut. In Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachen hingegen besuchen über 50 Prozent der Kinder mit besonderem Förderbedarf eine gesonderte Einrichtung.[95]

Der Ländermonitor der Bertelsmann Stiftung zeigt außerdem, dass die Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in der frühkindlichen Bildung deutlich geringer als von jenen ohne Migrationshintergrund ist. Hier

94 Artikel 2 Sozialgesetzbuch Neuntes Buch, Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, gibt folgende Definition von Behinderung: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist." Unter semantischen Gesichtspunkten zu beachten ist jedoch, dass Behinderung ein gedankliches Konstrukt ist, das stets Aspekte von Willkür in sich trägt. Erst ein Wechselspiel zwischen persönlichen Eigenschaften und gesellschaftlich-sozialen Normen lässt eine bestimmte Eigenschaft im Verständnis der Allgemeinheit zu einer „Behinderung" werden; vgl. dazu Bleidick / Hagemeister 1998: 18f.

95 vgl. dazu Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010. Die Daten berücksichtigen Kinder, die entweder in einer integrativen Einrichtung eine Eingliederungshilfe erhalten oder in einer Sondereinrichtung nach dem SGB VIII betreut werden, sowie Kinder in Förderschulkindergärten resp. schulvorbereitenden Einrichtungen an Förderschulen.

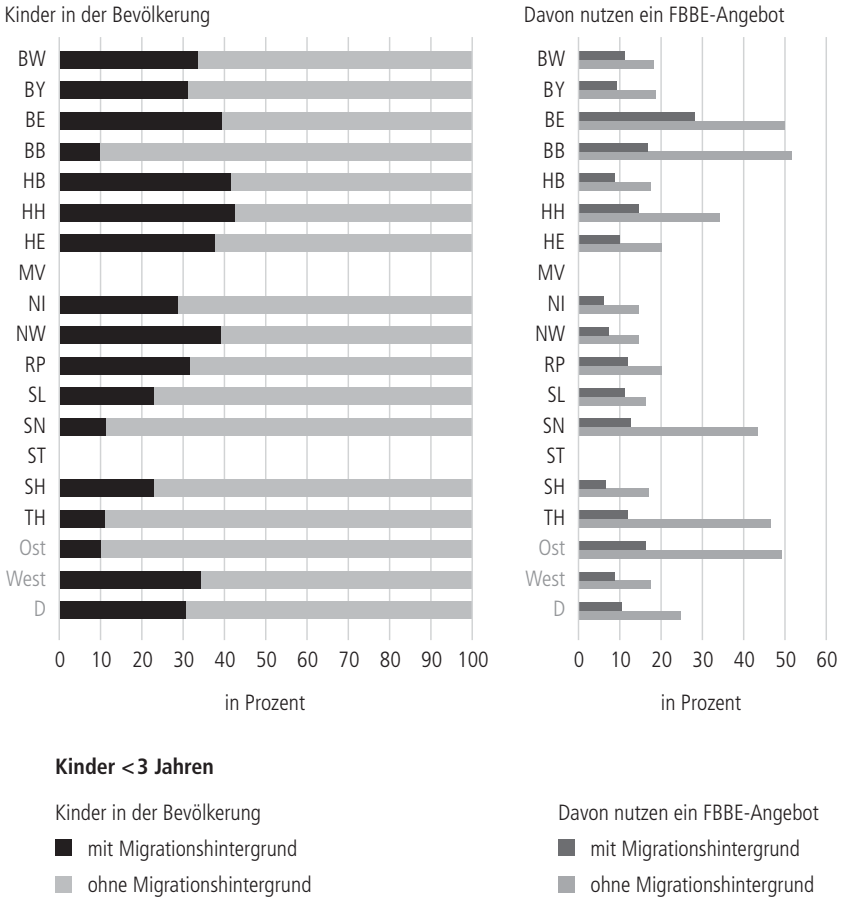
Bildungsbeteiligung von Kindern – mit besonderem Förderbedarf (Eingliederungshilfe) nach Art der Einrichtung 01.03.2009



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Ländermonitor 2010

stellt sich einerseits die Frage nach den Ursachen sowie andererseits die Frage, wie frühkindliche Bildungsangebote auch verstärkt Eltern mit Migrationshintergrund erreichen können, um die Teilhabechancen ihrer Kinder in Kitas zu sichern.

Bildungsbeteiligung von Kindern – mit und ohne Migrationshintergrund
01.03.2009



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Ländermonitor 2010

Anhaltspunkte für die Aus- und Weiterbildung

Inklusive Bildung muss das Recht auf Zugang zu Bildung, das Recht auf qualitativ hochwertige Bildung und das Recht auf Achtung im Lernumfeld sicherstellen.[96] Die Einführung von Inklusion als grundlegendes Prinzip für die pädagogische Arbeit und damit die Verwirklichung der oben genannten Rechte hat erhebliche Implikationen für Gewohnheiten und Einstellungen von Erzieherinnen und Erziehern.[97]

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Erzieherinnen und Erzieher müssen in die Lage versetzt werden, Menschenbilder, etablierte Strukturen und Handlungsmuster kritisch zu reflektieren und anzupassen. Dazu brauchen sie gestärkte Fähigkeiten der Selbst- und Fremdwahrnehmung.[98] Indem sie ihre eigenen sozialen und kulturellen Hintergründe reflektieren, eigene Voreingenommenheiten, Vorurteile, aber auch Vorlieben überprüfen und sich dabei als Individuum und zugleich Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe erfahren, können sie auch den Anderen, das „fremde“ Kind, als solches anerkennen, wertschätzen und als prinzipiell Gleichen akzeptieren.

Die Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Kind berührt auch die Frage nach dem Menschenbild, das dem pädagogischen Handeln zugrunde liegt. Wird die Sicht auf das Kind von seinen individuellen Stärken, Fähigkeiten und Entwicklungschancen bestimmt oder von seinen noch nicht oder unzureichend entwickelten Fähigkeiten? Das gezielte Suchen und Erkennen von Fähigkeiten und Potenzialen des Kindes trägt zu Handlungen bei, die das kindliche Selbstwertgefühl stärken. Die Vermittlung eines positiven Selbstwert- und Dazugehörigkeitsgefühls unter gleichzeitiger Anerkennung des Anderen sowie Offenheit, Achtung, Empathie, Toleranz, Multiperspektivität, und Integrität bilden notwendige Kompetenzanforderungen im Umgang mit Inklusion und gesellschaftlicher Vielfalt. Alle am Leben einer Kita teilhabenden Personen sollten sich wertgeschätzt und in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit respektiert fühlen.[99]

---

96 Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 9.
97 Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 20.
98 Kobelt Neuhaus 2010; vgl. dazu auch Platte 2010.
99 vgl. auch Booth / Ainscow / Kingston 2006.

Fachwissen und Vorbildfunktion

Fachwissen über den Umgang mit Verschiedenheit hilft den Fachkräften in ihrer täglichen Arbeit.[100] Entscheidend ist die Vermittlung von Vielfalt und Verschiedenheit als Bereicherung für alle. Dazu zählt auch grundlegendes methodisches Wissen im Umgang mit Kindern mit Behinderung.

Da Kinder „am Modell lernen", d. h. dass sie Vorbilder nachahmen[101], haben Erzieherinnen und Erzieher des Weiteren eine Vorbildfunktion. Die Einrichtungen frühkindlicher Bildung müssen als Räume der „Repräsentation von Identifikationsbildern"[102] begriffen werden. Dies erfordert eine vorurteilsbewusste Lern- und Erfahrungsumgebung sowie entsprechende Spiel- und Lesematerialien.[103]

Partizipation, Begleiten, Moderieren

Aus einem auf die individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes fokussierten Verständnis von Vielfalt erfolgt ebenso die Stärkung der Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten des Kindes. Denn um den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes gerecht zu werden, ist die subjektive Wahrnehmung und Einschätzung der Erzieherinnen und Erzieher allein nicht ausreichend. „Ob mir kalt oder warm ist, ob ich hungrig, durstig oder müde bin, was mir schmeckt und was mir nicht schmeckt oder ob ich traurig, wütend oder glücklich bin, darüber kann ich letztlich nur selbst befinden".[104]

Die Beteiligung von Kindern an den sie betreffenden Angelegenheiten setzt auch voraus, dass sich die Fachkräfte ihrer Moderatoren- und Begleiterrolle in Bildungsprozessen bewusst sind. Dies bedeutet, dass sie bereit sind, die Fragen, Interessen und Themen der Kinder wahrzunehmen, mit ihnen ein ergebnisoffenes Gespräch zu führen und eigene Interessen zur Disposition zu stellen. Dies gelingt umso mehr, je vertrauensvoller sich die Beziehung zu den Kindern gestaltet. Unerlässlich sind eine Haltung des Lernens, „sich

100 Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 13.
101 Largo 2006: 91.
102 zit. nach Antidiskriminierungsbüro 2007: 2.
103 Kinderwelten 2008.
104 Friedrich et al. 2005: 15.

auszuprobieren“ und die entsprechende Bereitschaft, Fehler zu machen. Vier Anforderungsprofile sind dabei von Bedeutung:

- die eigenen politischen Werte und pädagogischen Ziele klären,
- theoretischen Diskussionen folgen,
- eine dialogische Haltung entwickeln und
- Moderationskompetenzen erweitern[105]

Wichtig für Erfolge auf dem Weg in Richtung inklusiver Frühpädagogik ist die Zusammenarbeit mit den Bezugspersonen der Kinder, den Eltern und Familien, da diese einen besonders starken Einfluss auf die Entwicklung ihres Kindes haben. Ebenfalls ist die Zusammenarbeit mit den Sozialträgern und anderen kommunalen Partner notwendig.[106]

Beispiele guter Praxis

- Das Konzept **„BeobAchtung und ErziehungsPartnerschaft“** der Initiative „Offensive Bildung“ wurde vom Protestantischen Kirchenbezirk Ludwigshafen und der Fachhochschule Koblenz gemeinsam entwickelt und erprobt. Eine wichtige Grundlage inklusiver Bildung wird durch die Beobachtung der Differenzen bzw. Einzigartigkeit von Kindern gelegt. Die Beobachtungskompetenz von Kita-Fachkräften wird unterstützt, d. h. kindliche Entwicklungsverläufe, Interessen und Stärken systematisch zu beobachten, in einer Lerndokumentation festzuhalten und für die pädagogische Planung zu nutzen. Ziel ist es, jedes Kind in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen und individuelle Bildungswege besser erkennen und fördern zu können. Erzieherinnen und Erzieher erwerben die Fähigkeit einer vorurteilsbewussten Gesprächshaltung und Kommunikationsformen, die unterstützend wirken und Konflikte und Spannungen in der täglichen Arbeit konstruktiv lösen helfen. Um die Zusammenarbeit mit den Eltern weiter zu entwickeln, erwerben sie auch Kompetenzen der Gesprächsführung und Kommunikation im interkulturellen Kontext. Die Initiative „Offensive Bildung“ wurde von der BASF SE initiiert und gefördert. Die Deutsche UNESCO-Kommission hat für diese Initiative die Schirmherrschaft übernommen. Im Internet: www.offensive-bildung.de

105 Friedrich et al. 2005: 82ff.
106 Kobelt Neuhaus 2010.

- Die Fortbildungsreihe **„inklusive Menschenrechte“** vermittelt, dass jedes Kind den Anspruch und das Recht auf die bestmögliche Förderung seiner Fähigkeiten und Anlagen hat. „inklusive menschenrechte“ macht neue und erprobte Ansätze der Pädagogik und Menschenrechtsbildung in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit bekannt und entwickelt sie weiter. Die Kultur der Inklusion wird dabei explizit als menschenrechtliche Verpflichtung gesehen. Geleitet von der Frage „Was braucht dieses Kind, jetzt und hier?“ richtet sich der Blick auf die „besonderen Förderbedarfe“ und Fähigkeiten jedes Kindes. Das bedeutet in der Regel eine große Herausforderung, denn es gibt – nach den Erfahrungen der Projektverantwortlichen – keine Methoden oder fest definierte „Rezepte“, die im Umgang mit bestimmten „Zielgruppen“ angewendet werden können. Im Internet: www.inklusive-menschenrechte.de
- **IQUAnet (Inklusion - QUalifikation - Assistenz Netzwerk)** ist ein Modellprojekt zur Integration/Inklusion in Kitas an ausgewählten Standorten. Unter dem Leitziel „Ein Kindergarten für alle“ soll der Anspruch auf Inklusion konsequent umgesetzt werden. Dabei werden nicht nur Kinder mit Behinderungen, sondern alle Kinder im Altern von bis zu sechs Jahren einbezogen, die durch soziale und oder kulturelle Bedingungen in ihrer Entwicklung und Teilhabe beeinträchtigt sind. IQUAnet wird derzeit in Ludwigsburg und Reutlingen in jeweils einem Stadtteil gemeinsam mit Trägern von Kindertageseinrichtungen und weiteren Kooperationspartnern durchgeführt. Im Internet: www.kigafueralle.de
- Das **Projekt „Kinderwelten“** implementiert an Kitas, Grundschulen und Fach(hoch)schulen, unterstützt von einem externen Team, den Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Das Projekt lief von 2007 bis 2010 unter dem Motto „Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen“ auf der Grundlage der Menschen- und Kinderrechte. In „lokalen Kompetenzkernen“ arbeiten je vier bis sechs Kitas, mindestens eine Grund- und eine Erzieherfach(hoch)schule zusammen. Vernetzungstreffen fördern den Austausch, die Zusammenarbeit der einzelnen Institutionen und die Entwicklung von Kooperationsprojekten in der pädagogischen Praxis. Multiplikator/innen und andere Projektbeteiligte wurden qualifiziert und weitergebildet. Materialien wurden entwickelt für die pädagogische Praxis mit Kindern, die Arbeit mit Eltern sowie die Fachkräfte-Qualifizierung. Im Internet: www.kinderwelten.net

- **„Vielfalt gestalten – Integration im Kindergarten"** ist ein Programm der Nicht-Regierungorganisation Aktion Courage e.V., die drei Bonner Kitas bei der Weiterentwicklung ihres interkulturellen Profils begleitet und unterstützt. Die Kitas in kommunaler Trägerschaft liegen in verschiedenen Bonner Stadtteilen mit hohem Anteil an Familien mit Migrationshintergrund. Die Kita-Teams wurden jeweils in drei Phasen weitergebildet und in ihrer pädagogischen Arbeit begleitet. Grundlagen sind ein demokratisches Bildungsverständnis, dass jedes Kind ohne Unterschiede gleiche Chancen haben muss, sowie der Anti-Bias-Ansatz als Voraussetzung dafür, den Kindergarten zu einem Lern-, Bildungs- und Lebensraum für alle Kinder zu machen. Im Internet: www.aktioncourage.org/vielfalt_gestalten_bonner_kitas
- Der **Kindergarten „Wilde 9"** in Guest bei Greifswald sieht als zentrales Anliegen seiner Arbeit, gleichwürdige Formen des Umgangs miteinander zu entwickeln, ungeachtet der ethnischen oder sozialen Zugehörigkeit, unabhängig von Alter oder Leistung. Dabei orientiert sich das Konzept an dem Menschenbild der Bahá'í-Religion.[107] Für die pädagogische Arbeit folgt daraus, dass Lebensäußerungen von Kindern grundsätzlich als sinnvoll und kompetent verstanden werden. Handungsleitend wirkt, dass Kinder Entscheidungen treffen, die Wirklichkeit erforschen und in persönliche Verantwortung hineinwachsen. Dies ist in allen Entwicklungsstufen zu unterstützen. Die Entwicklung der eigenen Beziehungskompetenz ist wichtige Aufgabe für die Erzieherinnen und Erzieher und Gegenstand von Supervision und Fortbildung. Träger des Kindergartens „Wilde 9" ist der Verein Anisa e.V., der deutschlandweit Mitglieder hat und jährlich zu Tagungen und Seminaren einlädt. Im Internet: www.kindergarten-wilde9.de
- Im **Vernetzungsprojekt der Bildungseinrichtungen der österreichischen Marktgemeinde Wiener Neudorf** arbeiten seit 2006 vier Kindergärten und eine Grundschule auf Basis des „Inklusionsindex" zusammen mit der kommunalen Verwaltung, um eine Kultur der Inklusion zu schaffen. Zentral sind Aspekte wie die Wertschätzung von Vielfalt, Gleichberechtigung, Kooperationsbereitschaft, Partizipation, Gemeinschaft und Nachhaltigkeit. Im Internet: http://bit.ly/dQ4bzN

107 vgl. dazu Reitz-Koncebovski, Karen: Edelsteine ans Licht bringen. Beitrag zur Pädagogik. Langenhain 2006.

Literatur

Auernheimer, Georg (2000): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn.

Bleidick, Ulrich / Hagemeister, Ursula (1998): Einführung in die Behindertenpädagogik, Band I, Stuttgart, Berlin, Köln

Bock-Famulla, Kathrin/Große-Wöhrmann, Kerstin (2010): Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. www.laendermonitor.de/laendermonitor/index.html

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion – Tageseinrichtungen für Kinder. Herausgeber der deutschen Fassung: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt/M.

Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Deutsche Ausgabe der Policy Guidelines on Inclusion in Education. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Klein, Ferdinand (2010): Auf dem Weg zur inklusiven Erziehung und Bildung in den Kindertagesstätten der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion; 3

KMK (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 03.03.2010, http://bit.ly/h8tPUa

Kobelt Neuhaus, Daniela (2010): Inklusion - Konsequenzen für die Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Kindheit; 2

Kron, Maria / Prengel Annedore (2009): Interviews mit Maria Kron zur Inklusiven Pädagogik im Elementarbereich. Potsdam / Siegen

Largo, Remo H. (2006): Kinderjahre, 11. Auflage. München.

Papke, Birgit (2010): Bildung und Bildungspläne in der Elementarpädagogik. Chancen für Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion; 3

Platte, Andrea (2010): Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung und in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion; 3

Prengel, Annedore (2010): „Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik“. Vortrag im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)

Reitz-Koncebovski, Karen (2006): Edelsteine ans Licht bringen. Beitrag zur Pädagogik. Langenhain.

UNESCO & Ministry of Education and Science Spain (1994): The Salamanca Statement ad Framework for Action on Special Needs Education. Paris www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF; in Deutsch: http://bit.ly/hA6IrN

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Menschenrechte

Nachhaltige Entwicklung ist das Leitbild des 21. Jahrhunderts: Generationenübergreifende Chancengerechtigkeit und eine faire globale Chancenverteilung sind ihre Kernpunkte. Nachhaltig handeln heißt, die Rechte und gerechtfertigten Ansprüche von Menschen in allen Teilen der Welt zu achten und sicherzustellen, dass auch künftige Generationen ihre Rechte und gerechtfertigten Ansprüche noch wahrnehmen können. Die Chancen künftiger Generationen auf ein erfülltes Leben dürfen nicht unverhältnismäßig durch den Verbrauch begrenzter Ressourcen, durch die Vernichtung von biologischer und kultureller Vielfalt, die Fortführung sozialer Ungleichheit, die Anhäufung von Schulden oder die Aufheizung der Atmosphäre eingeschränkt werden.

Bildung für nachhaltige Entwicklung knüpft an verwandte Ansätze und Projekte wie Globales Lernen oder Agenda 21 an. Umwelt- und Sozialstandards wurden in den letzten Jahren immer stärker zu neuen Maßstäben für menschliche Entwicklung – in Ergänzung, nicht in Konkurrenz, zu den Menschenrechten: Der menschenrechtliche Diskurs kennt auch ein Recht auf Entwicklung, das immanenten Schranken unterliegt. Umgekehrt ist nachhaltige Entwicklung ein neues universelles Leitbild, das ausdrücklich die Verwirklichung der Menschenrechte und demokratischer Prinzipien umfasst, zudem aber berücksichtigt, dass unser Planet zu klein ist für eine Verwirklichung beliebiger Ansprüche von Milliarden von Menschen.

Daher nimmt nachhaltige Entwicklung gerechtfertigte Ansprüche in den Blick, zur Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen für alle. Das universale Normensystem der Menschenrechte, das auf diskriminierungsfreie und global gültige Entfaltung angelegt ist, muss in Zeiten strapazierter Ökosysteme im Horizont der nachhaltigen Entwicklung gesehen werden, um die Begrenztheit natürlicher Ressourcen im Zusammenhang mit Lebens- und Entwicklungschancen berücksichtigen zu können. Es gilt, Ressourcen zu bewahren,

um die Welt lebenswert zu erhalten. Außerdem sollen Solidarität, Gerechtigkeit und Demokratie überzeugt praktiziert werden.

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Menschenrechtsbildung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ermöglicht die Auseinandersetzung mit Werten, sowie den Erwerb von Kompetenzen, Kenntnissen und Fertigkeiten für die eigenverantwortliche und gleichzeitig gemeinschaftliche Gestaltung einer zukunftsfähigen Welt. BNE ermöglicht dem Menschen zu bewerten, wie sich gesellschaftlich-wirtschaftliche Entwicklungen und der eigene Lebensstil auf künftige Generationen sowie das Leben in anderen Teilen der Welt auswirken. Um die Ziele und Ansätze von BNE weltweit zu verankern, haben die Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 die Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgerufen.

BNE vermittelt Respekt für den Wert des Lebens und insbesondere für die menschliche Würde. Ein diesem Respekt angemessenes Verhalten würdigt und respektiert die Rechte aller Menschen und künftiger Generationen. BNE hat somit eine menschenrechtliche Dimension; wenn BNE Menschenrechte zu Grunde legt, ist BNE Menschenrechtsbildung. Die Beziehung zwischen nachhaltiger Entwicklung und Menschenrechten hängt indes vom Kontext ab. Zum Beispiel müssen Bewohner mancher Entwicklungsländer rechtsstaatliche Strukturen nicht nur aufgrund der Menschenrechte aufbauen, sondern auch weil aufgrund fehlender Staatlichkeit dramatischer Schaden an der Natur als Lebensgrundlage der Menschen entstanden ist und diese Menschen daher ihre Rechte nicht wahrnehmen können.

Zugleich bietet BNE durch ihre Inhalte, Werte, Arbeitsweisen und Prinzipien Anknüpfungspunkte zur Beschäftigung mit konkreten Menschenrechten. Menschenrechtsbildung und BNE verfolgen analoge Ziele, schlagen ähnliche Maßnahmen vor und lassen sich hervorragend verbinden.

BNE und frühkindliche Bildung

BNE ist eine Bildungsaufgabe für die gesamte Lebensspanne, beginnend mit der frühen Kindheit. In der frühen Kindheit angeeignete Werte, aber auch Fertigkeiten und Überzeugungen spielen eine große Rolle dafür, wie sich Menschen in ihrem weiteren Leben verhalten – gegenüber sich selbst, ihren Mitmenschen und ihrer Umwelt. Institutionen frühkindlicher Bildung

geben entscheidende Impulse zur Auseinandersetzung mit Werten und Überzeugungen im Zusammenhang mit Alltagserfahrungen und organisierten Bildungsprozessen.

Kinder in diesem frühen Entwicklungsalter erkunden und erforschen die Welt, probieren aus, wollen begreifen. Dies ist eine ideale Bedingung für erfolgreiche BNE. Frühkindliche BNE schafft einen Bezug zur Lebenswelt, wobei sie selbstverständlich den geschützten Raum der Kindheit respektiert: Kinder dürfen nicht mit den von Erwachsenen verantworteten Problemen nicht-nachhaltiger Entwicklungen überfrachtet werden. Dennoch müssen Kinder in angemessener Form bei der Aneignung der Welt und ihrer komplexen Realitäten begleitet werden.[108]

Bei der Orientierung frühkindlicher Bildung an nachhaltiger Entwicklung geht es wie bei der Orientierung an Menschenrechten nicht um zusätzliche Aufgaben für Erzieherinnen und Erzieher, sondern um eine veränderte Perspektive. BNE in Kitas verknüpft soziale, kulturelle, ökonomische und ökologische Ansätze in einem integrativen Ansatz. BNE kann in Kitas unter den derzeitigen Umständen vor allem durch die Fortbildung pädagogischer Fachkräfte verankert werden.[109]

Anhaltspunkte für die Aus- und Weiterbildung

Dort wo BNE bereits in der Aus- und Fortbildung angeboten wird, ist dies eine hervorragende Möglichkeit, um auch Menschenrechte zu verankern. Keinesfalls sollten BNE und Menschenrechtsbildung als Konkurrenz verstanden werden, weder in der Praxis der Kitas noch in der Aus- und Fortbildung. Viele konkrete Themen, die üblicherweise als Bestandteil von BNE gesehen werden, können auch zur Menschenrechtsbildung beitragen: Die Beschäftigung mit biologischer Vielfalt, Wasser, Klima, Energie, Wohnen, Konsum, Kleidung, Ernährung und Gesundheit setzt das eigene Leben in Bezug zu konkreten Menschenrechten.[110] Zum Beispiel bieten sich die Themen Konsum und Ernährung an, um über das Menschenrecht auf angemessene Ernährung zu

108 DUK, Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln 2010.
109 Benoist 2010: 7.
110 DUK, Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln 2010.

sprechen. Die Themen Wohnen und Gesundheit erschließen hingegen die Menschenrechte auf körperliche und geistige Gesundheit sowie auf einen angemessenen Lebensstandard.

Der Erwerb von Faktenwissen über Mensch und Umwelt vollzieht sich nie getrennt von der Vermittlung von Werten. Der Frage „Wie kann ich nachhaltig handeln?“ geht die Frage „Warum sollte ich nachhaltig handeln?“ voraus. Durch den globalen Horizont von BNE bieten die Menschenrechte zudem Anknüpfungspunkte zu den Themen Migration, Vielfalt und Gerechtigkeit.[111] Die Menschenrechte auf Gleichbehandlung und Diskriminierungsfreiheit können somit spielend in den Kita-Alltag integriert werden.

Umgekehrt ist es auch aus der Perspektive der Menschenrechtsbildung sinnvoll, dort wo in der Aus- und Fortbildung von Menschenrechten die Rede ist, zugleich BNE zu Grunde zu legen. Damit Erzieherinnen und Erzieher mit BNE arbeiten können, reichen „gute Beispiele“ nicht aus. Aus- und Weiterbildner sollten bei der Vermittlung des Nachhaltigkeitsgedankens und des BNE-Konzepts vor allem verdeutlichen, dass häufig als isoliert wahrgenommene Aufgabenbereiche – wie Gesundheitserziehung, Umweltbildung oder interkulturelle Bildung – in einem Zusammenhang stehen. Dabei sollten Erzieherinnen und Erzieher auch eigene Denk- und Handlungsmuster hinterfragen lernen.

Die Bildungs- und Orientierungspläne der Bundesländer im Elementarbereich weisen zwar zahlreiche Anknüpfungspunkte für BNE auf, allerdings ist sie dort in der Regel noch nicht ausreichend verankert. Nachhaltigkeitsrelevante Themenfelder mit menschenrechtlichen Bezügen, wie Konsum, Mobilität, Boden als Lebensgrundlage oder Biodiversität, zu denen auch konzeptionelle Überlegungen und gute Beispiele vorliegen, sollten verstärkt in die Bildungspläne aufgenommen werden.[112]

111 Deutsche UNESCO-Kommission 2010.
112 Stoltenberg 2008: 40.

Beispiele guter Praxis

- **„KITA21 – Die Zukunftsgestalter“** ist der Name eines Verfahrens, in dem norddeutsche Kindertageseinrichtungen ausgezeichnet und unterstützt werden, die sich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verschrieben haben. Die Unterstützung besteht in kostenfreien Workshops zur Auseinandersetzung mit dem Konzept, zur Planung von BNE-Projekten sowie individueller Beratung bei deren Umsetzung. KITA 21 bietet zudem Handreichungen an, veranstaltet Exkursionen zu BNE-Lernorten, veranstaltet Fortbildungen und vernetzt die beteiligten Akteure. KITA21 wird von der S.O.F. – Save Our Future – Umweltstiftung in Kooperation mit dem Institut für integrative Studien der Leuphana Universität Lüneburg getragen und von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) gefördert. Im Internet: www.kita21.de
- **Leuchtpol** bietet bundesweit kostenfreie Fortbildungen und Materialien zur Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfeldes Energie und Umwelt an. Mit den Fortbildungen sollen bis Ende 2012 zehn Prozent aller Kitas in Deutschland erreicht werden – also rund 4.000 Einrichtungen. Leuchtpol geht von dem Ansatz aus, dass Erzieherinnen und Erzieher die Alltagserfahrungen der Kinder aufgreifen. Durch spielerische und bewusste Zugänge zur Umwelt und zum Phänomen Energie sollen die Kinder einen sparsamen Umgang mit natürlichen Ressourcen lernen. Langfristig möchte Leuchtpol dazu beitragen, BNE in den Lehrplänen von Erzieherinnen, Erziehern und den Bildungsplänen für Kitas stärker zu verankern. Leuchtpol wird vom Bundesverband der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e. V. (ANU) getragen, von dem Institut für integrative Studien der Leuphana Universität Lüneburg wissenschaftlich beraten und evaluiert und von der E.ON AG im Rahmen ihrer CSR (Corporate Social Responsibility)-Aktivitäten finanziert. Im Internet: www.leuchtpol.de
- Die Menschenrechtsorganisation **„Peace BrigadesInternational“ (pbi)** setzt sich seit 1981 mit internationalen Freiwilligenteams in Krisen- und Konfliktgebieten für den Schutz der Menschenrechte und für eine gewaltfreie Konfliktbewältigung ein. In Deutschland fördert die NGO im Bildungsprojekt „Menschenrechte lernen & leben“ das Engagement von Kindern und Jugendlichen: Jährlich organisiert pbi 150 Auftritte eines interaktiven

Puppentheaters in Kitas und Grundschulen. Dabei lernt das junge Publikum auf spielerische Weise die Lebenssituation von Kindern in anderen Ländern kennen und reflektiert, wie Frieden und Gerechtigkeit im Alltag geschaffen werden können. Mit Partnern werden zudem Fortbildungen zu Methoden der Menschenrechtsbildung und Friedenserziehung durchgeführt. Das Projekt spricht in erster Linie den sozialen Aspekt der BNE an. Fragen wie „Was hat mein Alltag mit der Situation der Menschenrechte in anderen Ländern zu tun?“ stehen im Mittelpunkt, doch auch ökonomische und ökologische Aspekte werden berücksichtigt. Im Internet: www.pbideutschland.de/country-groups/pbi-germany/bildungsprojekt/

- In Kooperation mit Politik, Wirtschaft sowie vielen Unterstützern vor Ort wandelt das Projekt **Trinkwasserwald e.V.** bundesweit Nadelwälder-Monokulturen zu Laubmischwäldern um und erhöht so den Grundwasserspiegel. Damit erfüllt der Umweltschutzverein Ziele, die auch an der Agenda 21 „Global denken – lokal handeln“ und der UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ orientiert sind. Mit seinen Pflanzungen möchte Trinkwasserwald e. V. dazu beitragen, dass sich auch in Zukunft eine ökologisch und sozial überlebensfähige Weltgesellschaft entwickeln kann. Und dazu werden auch gesunder Wald, ausreichende Trinkwasservorräte wie auch Menschen, die den Gedanken der Nachhaltigkeit tief verankert haben, benötigt. Bisher wurden mehr als 2.200 Hektar Wald mit aktiver Beteiligung mehrerer tausend Erwachsener und Kinder zu Laubmischwald umgebaut. Durch begleitende umweltpädagogische Maßnahmen wurde das Verständnis der Teilnehmenden für Natur und Nachhaltigkeit vertieft. Mit der Kampagne „Ich bin ein Teil der Natur!“ will Trinkwasserwald e. V. Kindern zudem Erlebnisse in der Natur und eine erste aktive Beteiligung am Umweltschutz ermöglichen. Für Schulklassen oder andere Kinder- und Jugendgruppen bietet der Verein Unterrichtseinheiten über Wald und Wasser bis hin zu Waldtheatercamps und Landart-Projekten an. Viele Jugendliche und Kinder haben in den vergangenen Jahren schon Bäume gepflanzt, Wunschbänder geknüpft und mit Herrn Wald und Frau Wasser getanzt. Im Internet: www.trinkwasserwald.de/de/Jugend/index.php

Literatur

Benoist, Barbara (2010): „Früh übt sich! Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kindergärten“, in: Netzwerk UmweltBildung, Rundbrief Juli / 2010, München.

Bildung für nachhaltige Entwicklung. Portal zur Weltdekade der Vereinten Nationen 2005 – 2014. http://www.bne-portal.de/

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2010): Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern, Bonn.

Kultusministerkonferenz: Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung. Bonn 2007. http://is.gd/faDUa3

Stoltenberg, Ute (2009): Gegenwart und Zukunft gestalten beginnt im Kindergarten. In: umwelt & bildung 4 / 2010, S. 14 – 15.

Stoltenberg, Ute (2009): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Werteorientierung – Nachhaltigkeit als Bildungsziel. In: Kinderzeit 4 / 2010, S. 22 – 25.

Stoltenberg, Ute (2008): Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung?, Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Bonn.

Stoltenberg, Ute (2005): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Kindergärten, INFU-Diskussionsbeiträge 27 / 05, Lüneburg.

UNESCO (2008): The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society, Paris.

Die Arbeitsgruppe

In der Arbeitsgruppe Menschenrechtsbildung des Forum Menschenrechte arbeiten folgende Personen mit:

Peter Amsler
Nationaler Geistiger Rat der Bahá'í in Deutschland, Vertretung Berlin

Dr. Lutz Möller
Deutsche UNESCO-Kommission

Sandra Reitz
Amnesty International

August Rössner
Aktion Christen gegen die Folter

Paola Rosini
Peace Brigades International

Dr. Kajo Schukalla
Gesellschaft für bedrohte Völker

An diesem Dokument haben außerdem mitgearbeitet:
Benjamin Hanke, Katja Römer, Miriam Seemann, Julia Viehöfer

Das Forum Menschenrechte ist ein Netzwerk von über 50 deutschen Nichtregierungsorganisationen (NGOs), die sich für einen verbesserten, umfassenden Menschenrechtsschutz einsetzen – weltweit, in bestimmten Weltregionen und Ländern sowie in der Bun desrepublik Deutschland. Das Forum wurde 1994 im Anschluss an die Wiener Weltmenschenrechtskonferenz gegründet.

Das Forum Menschenrechte

Die gemeinsame Arbeit dient vor allem folgenden Zielen:

- die Menschenrechtspolitik der Bundesregierung und des Deutschen Bundestags auf nationaler und internationaler Ebene kritisch zu begleiten,
- gemeinsame Vorhaben zur Verbesserung des Menschenrechtsschutzes weltweit durchzuführen,
- Bewusstsein zu Fragen der Menschenrechte in der deutschen Öffentlichkeit zu bilden und dabei auch auf mögliche Menschenrechtsverletzungen in Deutschland hinzuweisen und auf ihre Lösung hinzuarbeiten,
- Informationen unter den Mitgliedsorganisationen zu menschenrechtsrelevanten Themen auszutauschen,
- der Unterstützung lokaler, regionaler und nationaler NGOs bei den internationalen Aspekten ihrer Arbeit und der Förderung der internationalen Vernetzung von NGOs.

Innerhalb des Forums sind verschiedene Arbeitsgruppen dafür verantwortlich, gemeinsame Stellungnahmen und Materialien zu erarbeiten, Aktionen, öffentliche Veranstaltungen und Expertengespräche vorzubereiten. Das Forum Menschenrechte arbeitet eng mit NGOs auf europäischer und internationaler Ebene zusammen.

Kontakt

Forum Menschenrechte
Geschäftsstelle: Haus der Demokratie und Menschenrechte
Greifswalderstr. 4
10405 Berlin
Telfon 030 42021771
Fax 030 42021772
kontakt@forum-menschenrechte.de
www.forum-menschenrechte.de

FORUM
MENSCHENRECHTE

Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation

in Kooperation mit der
Deutschen UNESCO-Kommission e.V.