

Der frühe Vogel fängt den Wurm!?

Soziales Lernen und Prävention von
Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in
Kindergarten und Grundschule

Peter Rieker (Hg.)



Arbeitsstelle
Rechtsextremismus
und Fremdenfeindlichkeit

Die Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit wird durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziell gefördert.

Redaktionelle Bearbeitung:
Renate Schulze

© 2004 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Außenstelle Halle
Abteilung Jugend und Jugendhilfe
Arbeitsstelle Rechtsextremismus und
Fremdenfeindlichkeit
Franckeplatz 1 - Haus 12/13
06110 Halle
Telefon +49 (0)345 68178-42
Telefax +49 (0)345 68178-47
Internet: <http://www.dji.de>

Layout/Umschlagentwurf/Gesamtherstellung
omniphon GmbH Leipzig

Inhaltsverzeichnis

Peter Rieker 5
Einleitung

Klaus Wahl 9
Gibt es mögliche Vorläufer für Rechtsextremismus/Fremdenfeindlichkeit,
die sich bereits in Kindergarten- und Grundschulalter zeigen?

Projektdarstellungen

1. Gewaltprävention

Andreas Schick & Manfred Cierpka 20
„Faustlos“ - Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler
Kompetenzen und zur Gewaltprävention für Grundschulen und Kindergärten

Thomas Grüner 26
„Konflikt-KULTUR®“- Soziale Kompetenz und Prävention

Manfred Prass & Andrea Henze 33
„Mut tut gut – vertragen und nicht schlagen!“ – Schülerseminare zur
Gewaltprävention in der Primarstufe

Stein Vaaler 39
„Achten und geachtet werden!“ – Geschlechtssensible Gewaltprävention
in der Primarstufe

2. Interkulturelles Lernen

Uwe Prüfer 45
„Kinder entdecken die Eine Welt“ – Globales Lernen im Kindergarten und
im Kinderklub

Dorothea Nöth 51
„Spotkanie“ – Nachbarspracherwerb und grenzüberschreitende Begegnungen

Antje Berndt	57
„Das bin ich – international“ – Ein interkulturelles Lernpaket für 4- bis 8-Jährige	
Petra Wagner	63
„Kinderwelten“ – Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen	
3. Partizipationsförderung	
Evelyne Höhme-Serke	69
„Demokratie leben in Kindergarten und Schule“	
Überblicksdarstellungen	
Peter Rieker	76
Ein Blick über den Tellerrand - Ergebnisse einer Recherche in ausgewählten europäischen Ländern zu Projekten interkultureller Pädagogik und zur Gewaltprävention im Primarbereich	
Bianca Parschau	87
Evaluation pädagogischer Praxis aus der Perspektive von Kindern – Fragen und Anregungen zur Datenerhebung	
Peter Rieker	97
Soziales Lernen in Kindergarten und Grundschule als Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Ansätze, Bedingungen und Ergebnisse	
Bibliografie	114
zur Praxis interkulturellen Lernens und der Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule	

Einleitung

Jugendhilfe und Bildungswesen sind in zunehmendem Maße mit Anforderungen konfrontiert, die sich durch Globalisierung, Migration und gesellschaftliche Transformationsprozesse ergeben. Davon sind auch schon kleine Kinder und die Einrichtungen betroffen, die für ihre Bildung und Betreuung verantwortlich sind. Im Kindergarten und in der Grundschule treffen Kinder auf Gleichaltrige mit ganz unterschiedlichen Erfahrungshintergründen, die nicht nur durch unterschiedliche Familienkonstellationen oder durch Bildungs- und Schichtzugehörigkeit bedingt sind, sondern auch ethnisch und kulturell sehr vielfältig sein können. Bereits in den Einrichtungen des Primarbereichs stellen sich daher nicht nur Fragen von Vertrautheit und Fremdheit, von Normalität und Abweichung, sondern es wird notwendig, die divergierenden Perspektiven und Interessen miteinander zu vereinbaren. Die ethnische, kulturelle und soziale Pluralisierung und die Notwendigkeit, mit Unvertrautem umzugehen, sind mit einer Reihe von Herausforderungen u.A. auch für die pädagogische Fachpraxis verbunden (Zusammenarbeit mit den Eltern, Spracherziehung etc.). Für Fachkräfte sind diese Entwicklungen auch mitverantwortlich für zunehmende Aggressivität und Unruhe, unzureichende soziale Kompetenzen und wachsende Vorurteile unter Kindern. Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, welche Angebote und Maßnahmen geeignet sind, problematischen Entwicklungen entgegenzuwirken, d.h. Prozesse sozialen Lernens zu unterstützen und die notwendigen Kompetenzen für das Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft zu vermitteln.

Diese Fragen können auch unter dem Gesichtspunkt der Prävention solcher Auffälligkeiten erörtert werden, die sich später im Jugendalter als rechtsextreme bzw. fremdenfeindliche Orientierungen und Verhaltensweisen äußern. Forschungsarbeiten zeigen, dass Jugendliche und junge Erwachsene, die rechtsextreme und fremdenfeindliche Einstellungen vertreten, in ihrer Kindheit andere Erfahrungen gemacht haben als Jugendliche ohne entsprechende Orientierungen. Es ist davon auszugehen, dass die Entwicklung solcher Orientierungen und Verhaltensweisen durch ganz verschiedene Bedingungen geprägt wird: Soziales und politisches Milieu, Schichtzugehörigkeit und Bildungshintergrund, Deprivation bzw. Erfahrungen von Vernachlässigung. Während in Bezug auf Erlebnisse in der Familie und deren Verarbeitung Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Untersuchungen vorliegen (z.B. Hopf et al. 1995), wurden die Erfahrungen, die Kinder im Kindergarten und in der Grundschule machen und mögliche Zusammenhänge zu Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bislang noch nicht systematisch betrachtet. Zur Frage, inwieweit es im Rahmen dieser Einrichtungen möglich ist, über die Auseinandersetzung mit Individualität und Differenz und über den bewussten Umgang mit Konflikten, spätere Neigungen zu Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit oder Gewalt zu beeinflussen, liegen allenfalls Spekulationen vor (vgl. Pfeiffer 1999). Untersuchungen zu unterschiedlichen Betreuungs- und Lernansätzen, zu

Beziehungen zwischen Kindern sowie zu Kontakten zu Erziehern und Erzieherinnen und Lehrern und Lehrerinnen liegen in Bezug auf soziales Lernen nur vereinzelt vor (z.B. Marcon 2002), in Hinblick auf spätere Entwicklungen zu Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit im Jugendalter fehlen sie ganz. Untersuchungen zu rechtsextrem orientierten Jugendlichen geben lediglich Hinweise darauf, dass diese bereits in der Kindheit Anzeichen für bestimmte Auffälligkeiten (z.B. Hyperaktivität, Aggressivität) zeigten (vgl. Wahl et al. 2001).

Vor dem Hintergrund mangelnder einschlägiger Untersuchungen stellt sich sowohl in Bezug auf soziales Lernen in den Einrichtungen des Primarbereichs als auch in Hinblick auf die Prävention späterer Auffälligkeiten die grundlegende Frage nach der Angemessenheit pädagogischer Interventionen. Konkreter wäre zu klären, welche Ansätze existieren und unter welchen Bedingungen sie umgesetzt werden, welche Erfahrungen mit diesen Ansätzen in der Praxis gemacht werden und welche Ergebnisse sie zeigen. Besonders schwierig ist die Beantwortung dieser Fragen in Bezug auf die Prävention späterer Auffälligkeiten. Versuche der spezifischen Prävention von Rechtsextremismus oder Fremdenfeindlichkeit bergen die Gefahr der Stigmatisierung – schließlich neigen die meisten der als hyperaktiv oder aggressiv eingeschätzten Kinder später nicht zum Rechtsextremismus – und ihre Erfolgsaussichten sind ungeklärt. Angesichts der regelmäßig erhobenen Forderung nach früher ansetzender Prävention (z.B. Bohn et al. 1997; Schroeder 2004; Wahl et al. 2001) erscheint es jedoch geboten, diese Punkte eingehender zu erörtern.

Mit dem vorliegenden Band wird versucht, erste Antworten auf diese komplexen Fragen zu skizzieren, wohl wissend, dass dies angesichts der verfügbaren Informationen und begrenzter Ressourcen nur ansatzweise gelingen kann. Grundlage dieser Untersuchung ist eine Recherche zu Einrichtungen, Projekten und Angeboten, die im Kindergarten- und Grundschulbereich spezifisch an Aspekte anknüpfen, durch die rechtsextrem gefährdete Jugendliche auffallen oder die bei ihnen als Mangel eingeschätzt werden: Ethnische Vorurteile oder kulturelle Einseitigkeiten, Gewaltbereitschaft, einseitiges Geschlechtsrollenverständnis, fehlendes demokratisches Bewusstsein. Von den Initiatoren werden diese Ansätze nicht in jedem Fall explizit als Prävention von Rechtsextremismus oder Fremdenfeindlichkeit verstanden, sondern sie wurden im Rahmen dieser Recherche entsprechend zugeordnet. Bei Projektbesuchen und in Interviews haben wir Informationen zu den Grundüberlegungen und Fragen dieser Ansätze erkundet und die in der Arbeit gesammelten Erfahrungen erfragt. Im Rahmen zweier Workshops mit Pädagoginnen und Pädagogen wurden die Ansatzpunkte und Bedingungen der verschiedenen Projekte, Fragen der Übertragbarkeit und Möglichkeiten, nachhaltig wirksame Arbeit zu leisten, vertiefend diskutiert.

Die vorliegende Publikation wäre ohne die Kooperationsbereitschaft und die Beiträge verschiedener Kolleginnen und Kollegen nicht möglich gewesen. Zu nennen sind zunächst die Pädagoginnen und Pädagogen, die uns in ausführlichen Interviews und durch ihre aktive Beteiligung an den Workshops Einblicke in ihre Arbeit gewährten, uns an ihren Erfahrungen teilhaben ließen und damit großen Anteil an den Ergebnissen dieses Bandes haben.

Chaja Boebel und Johanna Hofmann haben umfangreiche Recherchen sorgfältig durchgeführt, Bianca Parschau und PD Dr. Klaus Wahl haben unsere Arbeit durch interessante Berichte aus ihren Arbeitsfeldern bereichert. Die Autorinnen und Autoren der in diesem Band abgedruckten Beiträge haben sich der Mühe unterzogen, Ansätze, Erfahrungen und Ergebnisse schriftlich darzustellen. Die Kolleginnen der Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, Michaela Glaser, Andrea Pingel und Renate Schulze, haben dieses Vorhaben auf vielfältige Weise unterstützt und damit entscheidend zum Zustandekommen dieses Bandes beigetragen. Ihnen allen ist an dieser Stelle ganz herzlich zu danken.

Der vorliegende Band präsentiert die Ergebnisse der Recherchen, Projektbesuche und Workshops sowie darüber hinausgehende Arbeiten aus anderen Kontexten. Zunächst stellt Klaus Wahl ausgewählte Ergebnisse seiner Forschungsarbeiten vor und skizziert verschiedene Entwicklungspfade, die zu rechtsextremen bzw. fremdenfeindlichen Orientierungen und Verhaltensweisen bei Jugendlichen beitragen können. Auf dieser Grundlage diskutiert er, wie sich mögliche Vorläufer für Rechtsextremismus/Fremdenfeindlichkeit bereits in der Kindheit zeigen können und erörtert Möglichkeiten, mit diesen Auffälligkeiten im Rahmen pädagogischer Angebote umzugehen.

Anschließend stellen sich Projekte und Angebote vor, die in Hinblick auf soziales Lernen und Prävention verschiedene Schwerpunkte setzen, ein breites Spektrum pädagogischer Ansätze repräsentieren und dabei unterschiedliche Methoden entwickelt haben. Einige dieser Ansätze lassen sich der Gewaltprävention zurechnen: Andreas Schick und Manfred Cierpka beschreiben die Arbeit mit einem Curriculum zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen (Empathie, Impulskontrolle, Umgang mit Ärger und Wut), das sowohl in Kindergärten als auch in Grundschulen umgesetzt wird; Thomas Grüner stellt verschiedene Module zur Konfliktbearbeitung und zum Regellernen sowie deren Implementierung in den Schulalltag vor; Manfred Prass und Andrea Henze berichten aus Seminaren mit Schulklassen, in denen unspezifische Gewaltprävention (Entspannung und Sensibilisierung) großen Stellenwert hat; Stein Vaaler beschreibt ein Projekt geschlechtssensibler Arbeit, bei denen Jungen Gelegenheit erhalten, ihren Umgang mit Aggression zu modifizieren. Andere Projekte sind im Bereich interkulturellen Lernens angesiedelt: Uwe Prüfer schildert die Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen mit Migrationshintergrund in ostdeutschen Kindergärten; Dorothea Nöth stellt ein Projekt vor, bei dem es um den deutsch-polnischen Nachbarspracherwerb und den Abbau von Vorbehalten in Grundschulen auf beiden Seiten von Oder und Neiße geht; Antje Berndt berichtet über ein interkulturelles Lernpaket und darauf bezogene Fortbildungen mit Pädagoginnen und Pädagogen; Petra Wagner schildert Erfahrungen aus der längerfristigen Begleitung Berliner Kindertagesstätten, in denen man sich um die Entwicklung von Vorurteilsbewusstsein bemüht. Gezielt auf die Förderung von Partizipation und Entwicklung demokratischer Kultur in Kindergärten ist das Projekt gerichtet, über das Evelyne Höhme-Serke berichtet.

Ergänzende Informationen werden in weiteren Beiträgen geboten. Peter Rieker skizziert die Resultate einer Recherche zu pädagogischen Ansätzen und Projekten zur Gewaltpräven-

tion und zum interkulturellen Lernen in europäischen Nachbarländern, wobei sich große Unterschiede zeigen und Anregungen für die hiesige Fachdiskussion abgeleitet werden können. Bianca Parschau beschäftigt sich mit der Evaluation pädagogischer Praxis aus der Perspektive von Kindern und gibt eine Vielzahl von Anregungen für standardisierte und offene Datenerhebungen, die Kindern originelle und spielerische Möglichkeiten zur Artikulation ihrer Einschätzungen geben. In einem bilanzierenden Beitrag geht Peter Rieker nochmals auf die verschiedenen Ansätze zum sozialen Lernen und zur Prävention ein, setzt sich mit verschiedenen Möglichkeiten ihrer Evaluation auseinander und befasst sich mit Fragen, die sich dann stellen, wenn die pädagogische Arbeit mit kleinen Kindern der Prävention späterer Auffälligkeiten im Jugendalter dienen soll. Abgerundet wird der vorliegende Band durch eine Bibliografie, die ausgewählte Publikationen – vor allem zu den Themenbereichen interkulturelles Lernen und Gewaltprävention im Primarbereich – vorstellt und kommentiert.

KLAUS WAHL

Gibt es mögliche Vorläufer für Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, die sich bereits im Kindergarten- und Grundschulalter zeigen?

In einem unserer *Forschungs-Interviews* erzählte ein rechtsextremer Skinhead, der wegen fremdenfeindlichen Gewalttaten in Haft war:

„Na ja, das ging alles eigentlich schon im Kindergarten los, immer Hyperaktivität und alles. Schlägereien, wenn mir was nicht gepasst hat. Na ja, dann bin ich in Therapie gekommen wegen der Hyperaktivität. Dann hatte sich das ein bisschen gebessert gehabt. In der ersten Klasse gab es dann auch Ärger mit Mitschülern. Dann wollten sie mich (.) schon ins Heim stecken. Da ist dann durch die Therapeutin (.) nur erreicht worden, dass ich eben umgeschult werde an eine andere Schule. Dann lief das auch und da habe ich eigentlich (.) alles so weit das ging, in Griff gekriegt mit den Aggressionsschüben. Aber es war dann eben das Problem, dass es zwar nicht mehr immer so oft Aggressionsschübe waren, sondern (..) sich eine Weile angestaut hat und dann mit einmal rausgekommen ist, also (..) umso härter, wie ein Ventil. Na ja, dann mit 13 die erste Anzeige wegen Körperverletzung, Rassismus. Mit 13 ist, wo ich in die rechte Szene eingestiegen bin. Dann eben vereinzelt Anzeigen, Sachbeschädigung, meistens Jugendstreiche. Na ja, mit 16 dann ein größeres Ding. Bin ich mit Kumpels losgezogen. Wollten wir eigentlich nur zu einem Kumpel wegen einer Geburtstagsfeier was fragen (...) Da sind wir an so einem Laden vorbeigekommen und reingegangen (...) und der Ladenbesitzer war Vietnames, und ein Kumpel hat Streit angefangen. Und da ist es dann so weit eskaliert, dass der mit der Eisenstange auf uns los ist, und da habe ich das Messer gezogen und zugestochen. Er hat es überlebt, und da habe ich zweieinhalb Jahre gekriegt dafür. Da wurde ich rausgelassen, vier Monate, wieder Mist gebaut. Schlägereien und 86a und alles. Und na ja, dann bin ich wieder in U-Haft“.

Sind solche Fälle typisch oder besonders gelagerte Einzelfälle, wenn es um Lebensgeschichten von fremdenfeindlichen und möglicherweise rechtsextremistischen Jugendlichen geht? Im Zusammenhang dieser Frage erscheint es zunächst notwendig, einige Begriffe zu klären.

Der Begriff „*Fremdenfeindlichkeit*“ wird in Deutschland politisch und strafrechtlich als Intoleranz gegen Menschen vermeintlicher oder tatsächlicher anderer Nationalität, ethnischer, religiöser, kultureller usw. Zugehörigkeit gesehen (Bundeskriminalamt 1993) und etwa unter dem Delikt der „*Volksverhetzung*“, also z.B. Aufstachelung zu Hass und Gewalt gegen Teile der Bevölkerung (§ 130 StGB) verfolgt.

Der Begriff „*Rechtsextremismus*“ ist in Deutschland stark verfassungsrechtlich geprägt. In der Politikwissenschaft werden darunter vor allem autoritäre, nationalistische und rassistische Gesinnungen und politische Bestrebungen verstanden, die die „freiheitlich-demokratische Grundordnung“ gegebenenfalls mit Gewalt umstürzen wollen. Anders als dieser enge staatliche Begriff sehen wir sozialwissenschaftlich den Begriff Rechtsextremismus allgemeiner und eher als Orientierung an Gesellschafts- und Staatsmodellen, die

- ▷ großteils *antimodern* sind (d.h. eine Art gesellschaftliche und staatliche Regression anstreben), teils aber auch moderne Elemente einbeziehen,
- ▷ *intolerant* auf der Ungleichwertigkeit von Menschen bestehen (mittels Vorstellungen von autoritären Eliten, einem Wertigkeitsgefälle zwischen Nationen, sozialer Mehrheit und Minderheit usw.),
- ▷ insbesondere *ethnische* Ungleichwertigkeit zugrundelegen,
- ▷ eine *antiindividualistische Gemeinschaftsdoktrin* propagieren,
- ▷ eine Reihe *demokratischer Errungenschaften* (Bürgerrechte, rechtliche Gleichheit, Gewaltenteilung etc.) *abbauen* wollen
- ▷ und dabei nicht vor eigenem *Gewalteinsatz* zurückschrecken bzw. dies an einen starken, autoritären Staat delegieren wollen.

(Vgl. Wagner 1994, S. 13ff.; Jaschke 1994, S. 31; Schneider 1995, S. 77ff.)

Nun fällt bei der Betrachtung konkreten Verhaltens, auch durch Strafen sanktionierter Verhaltensweisen junger Leute mehrerelei auf:

- 1) Es wird *nicht nur ethnisch Fremden*, Migranten mit Hass, Provokation und Gewalt begegnet, sondern auch anderen sozialen Minderheiten wie Homosexuellen, Obdachlosen, Behinderten oder Personen mit anderen politischen Anschauungen. Der Opferbegriff des „Fremden“ ist also breit zu sehen.
- 2) *Nicht jede Provokation eines 14-Jährigen*, der angetrunken rechtsextremistische Parolen brüllt (z.B. „Heil Hitler“), ist auf die Abschaffung der „freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ gerichtet.

Die Zielperspektive der Wut, des Hasses, der Aggression, die hinter solchen Verhaltensweisen sichtbar wird, ist somit breiter als die politisch-juristische Fassung von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Diese Feststellung macht es leichter, nach den psychischen und sozialen Vorläufervariablen und Bedingungen für fremdenfeindliche und rechtsextremistische Tendenzen von Menschen zu fragen und den großen Sprung von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit zurück ins Kindesalter zu machen.

Wenn wir davon ausgehen, dass zu derartig erweiterten Syndromen nicht nur Fremdenfeindlichkeit und nationalsozialistische Ideologien, sondern auch Fremdenfurcht, Autoritarismus, Gemeinschaftssuche, diffuse Wut und Aggressivität gehören, ist es leichter, die Anschlusspunkte an die psychologische und sozialwissenschaftliche Forschung zur Entwicklung und Sozialisation im Kindes- und Jugendalter zu finden.

Wir können uns dabei auf fremde und *eigene Untersuchungen* stützen (vgl. Abb. 1):

Abbildung 1: Eigene Untersuchungen

- 1) Eine *Intensivstudie* bei 128 fremdenfeindlichen und fremdenfreundlichen Jugendlichen in Leipzig und München (Wahl/Tramitz/Blumtritt 2001)¹, finanziert durch die Köhler-Stiftung,
- 2) eine Reanalyse *Leipziger Längsschnittsdaten* von Kindern und Jugendlichen (Manecke et al. 2000),
- 3) eine Analyse von 6229 *polizeilichen Ermittlungsakten* des Jahres 1997 zu fremdenfeindlichen Tatverdächtigen (Vollerhebung),
- 4) eine Analyse von 217 entsprechenden *Gerichtsurteilen* – die beiden letzteren im Auftrag des Bundesinnenministeriums,
- 5) *Interviews und Tests* mit 115 verurteilten fremdenfeindlichen Gewalttätern und einer Kontrollgruppe von 36 nichtkriminellen Personen – durch das Deutsche Jugendinstitut mit den Universitäten Jena und München, finanziert durch die Volkswagen-Stiftung (die letzten drei Studien: Wahl 2001; Wahl 2003).

In diesen Studien konnten wir die *Entwicklungspfade* von Aggression, Fremdenfeindlichkeit, allgemeiner Devianz und rechtsextremer Ideologiebildung im Kindes- und Jugendalter rekonstruieren.

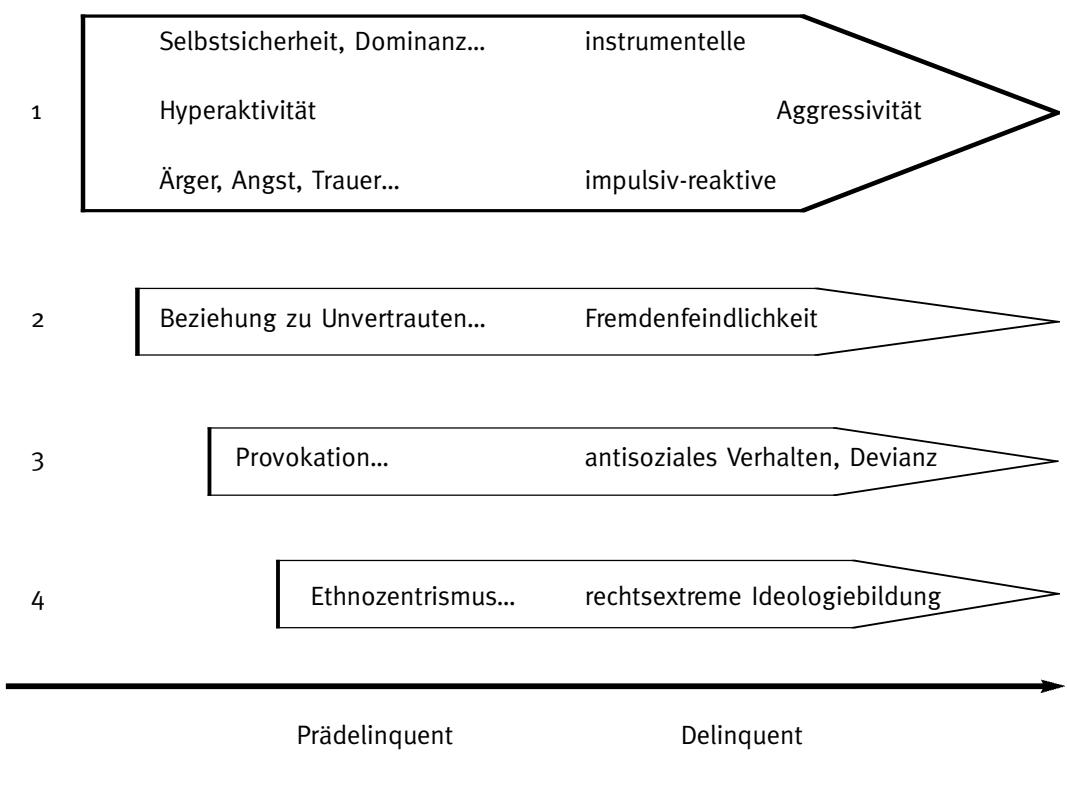
- 1) Der Großteil der fremdenfeindlichen Gewalttäter war nicht nur wegen verschiedener Jugenddelikte schon polizeibekannt oder auch schon früher verurteilt worden. Längst bevor sie in den Blick der Polizei gerieten, waren praktisch alle schon im Kindesalter wegen massiver Gewalttätigkeit aufgefallen. Über die Hälfte von ihnen war wegen hoher *Aggressivität* aus Schulen verwiesen worden, etliche schon aus Kindergärten! Aus eigenen und ausländischen Längsschnittstudien wissen wir, dass sich verschiedene Arten von Aggressivität als schon früh beginnende Entwicklungspfade darstellen. Solche Kinder hatten spezifische Temperamente, sie zeigten auffällige Emotionen und Verhaltensweisen. Bemerkenswerterweise können es ganz verschiedene Ausgangsemotionen sein:
 - ▷ Einmal waren es sehr *selbstsichere, dominante* Kinder, die später bewusst geplant aggressiv waren,
 - ▷ zum anderen *hyperaktive, zu Wutanfällen neigende* Kinder. Solche Temperamentsauffälligkeiten sind nach interdisziplinären Studien einerseits durch bestimmte Dispositionen, spezifische Pegel von Hormonen und Neurotransmittern bedingt. Andererseits kommen z.B. etliche Eltern und Erzieherinnen mit solchen Kindern nicht zurecht und reagieren harsch, was die *Aggressivität* der Kinder verstärkt. Anlage und Umwelt multiplizieren so in Wechselwirkung ihre Effekte.

¹ Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die Resultate im Rahmen der sonstigen Forschung zur Entstehung von Fremdenfeindlichkeit zu verorten - vgl. dazu die Übersichten in Wahl 1995; Wahl/Tramitz/Blumtritt 2001; Wahl 2003.

- Wieder andere Kinder waren eher *ängstlich, schüchtern, auch skeptisch* gegenüber unbekannten, fremden Menschen. Sie fielen später durch *impulsiv-reaktive und defensive Aggression* und als *Mitläufer* fremdenfeindlich-gewalttätiger Cliques auf.
- Gelegentlich waren es auch sehr *traurige* Kinder, deren Trauer sprachlos und unerwidert blieb und dann quasi als Hilfeappell in Aggression umschlug (Abb. 2 - 1. Pfeil).

Am Anfang der Entwicklungspfade zu Gewalt können also ganz *unterschiedliche*, aber stets *extreme Emotionen* stehen (auch Komorbiditäten davon) – ein wichtiger Hinweis für die Prävention, die stärker auf die individuellen Emotionen der Kinder achten und früh einsetzen sollte.

Abbildung 2: Entwicklungspfade



- 2) Daneben fanden wir einen zweiten Entwicklungspfad: Die Art und Weise des *Umgangs mit unvertrauten Menschen* bei Kindern und Jugendlichen. Dazu ein interessantes Ergebnis eines Experiments im Rahmen einer anderen Studie, in dem wir mit versteckter Kamera (in einem Wartezimmer) Erstbegegnungen zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen beobachteten. Dabei zeigten sich unterschiedliche Emotionen und Verhaltensmuster: Verschiedene Gruppen der Deutschen waren gegenüber den Ausländern entweder offen oder ängstlich, unsicher oder dominant-aggressiv. Aber dieselben Jugendlichen zeigten gegenüber ihren deutschen Landsleuten fast unverändert dieselben Muster: Die dort Offenen waren auch hier offen, die Ängstlichen ängstlich, die Aggressiven aggressiv.
- Fremdenfeindlichkeit scheint somit auf einer emotionalen Basis zu beruhen, die sich *nicht primär gegen ethnisch Fremde* richtet, sondern gegenüber unvertrauten Menschen überhaupt. Hinter „Ausländerfeindlichkeit“ steckt so etwas wie allgemeine Misanthropie. Entsprechende sozial-emotionale Auffälligkeiten sind schon bei Kindern bemerkbar. Aber im Durchschnitt erst etwa ab der Pubertät beginnen sich Misstrauen und Missgunst stärker gegen ethnisch Fremde und andere Minderheiten zu richten. Eine bedeutende Rolle spielen dabei die Jugendgruppen, denen man angehört (Abb. 2 - 2. Pfeil).
- Es gibt eine Reihe von Theorien, die Beziehungserfahrungen von Kindern aus dem familialen Nahraum als Basis für die späteren Beziehungen zu Fremden annehmen, etwa die Bindungstheorie. Eine andere Theorie nimmt die Nachahmung fremdenfeindlicher Einstellungen von Modellpersonen wie Eltern, Freunden und Erzieherinnen an.
- 3) Spätere fremdenfeindliche Straftäter zeigten im Jugendalter oft auch noch einen dritten Entwicklungspfad: *Provokatorisches und antisoziales Verhalten bzw. allgemeine Devianz*. Das beginnt bei noch jungen Schülern, die zur expressiven Selbstdarstellung und Provokation von Erwachsenen noch unverstandene Nazi-Parolen brüllen, es geht über Schulschwänzen und Kleinkriminalität weiter und endet bei jugendtypischen Delikten wie Autodiebstahl und Körperverletzung an Deutschen und Ausländern (Abb. 2 - 3. Pfeil).
- 4) Meist erst zu Beginn des Jugendalters beginnt bei diesen Tätern ein vierter Entwicklungspfad, das Aufkommen *rechtsextremer Ideologien*: Anfängliche Neigungen zu jugendlicher Selbstbehauptung werden mit einem ethnozentrischen Mantel umgeben, manchmal werden Erzählungen der Großeltern aus dem 3. Reich als Faszinosum erlebt, rechte Parolen werden anfangs ziemlich unbegriffen nachgeplappert und bleiben historisch-politisch ohne Fundament. Solche Jugendliche befinden sich freilich in Übereinstimmung mit großen Teilen der Bevölkerung – nicht nur in Deutschland –, die zu rassistischen und rechten Ansichten tendieren². Später können sich solche fragilen Meinungen – besonders durch entsprechende Gruppenmitgliedschaft – ideologisch verfestigen.

² Das Eurobarometer 1997 in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union zeigt, dass insgesamt ein Drittel der EU-Gesamtbevölkerung ab 15 Jahren sich selbst als „sehr“ oder „ziemlich rassistisch“ bezeichnet – auch in

Vielfach sehen diese Einstellungen allerdings wie Rationalisierungen von allgemeiner Aggressivitätsneigung, von Persönlichkeitsproblemen, Ängstlichkeit oder Selbstwertproblemen aus (Abb. 2 - 4. Pfeil).

Ursachensuche führt nicht weiter, wenn man sich nicht über die Art der *theoretischen Modelle* klar wird, die Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt erklären sollen. Die in Politik, Öffentlichkeit und Sozialwissenschaften verbreiteten Erklärungsversuche sind allerdings meist verkürzt und einseitig (Wahl 2000). Sie konzentrieren sich auf die *letzten Glieder langer Ursachenketten*, d.h. auf wirtschaftliche und soziale Verhältnisse oder pädagogische Aspekte wie mangelnde politisch-historische Aufklärung, Religions- und Ethikunterricht. Das sind aber eher Auslöser oder Nebenbedingungen als „Ursachen“, kurz: Diese Erklärungsversuche sind paradox, teils materialistisch (z.B. Arbeitslosigkeit), teils idealistisch (mangelnde Wertevermittlung), jedenfalls wenig realistisch.

Ein *realistischeres Erklärungsmodell* müsste zentral die Frage behandeln, wie das menschliche Verhalten gegenüber anderen Menschen, auch Fremden, motiviert wird. Motivation des Verhaltens spielt sich im *Gehirn* ab, daher müssen Erkenntnisse der Gehirnforschung herangezogen werden. Denn unser Gehirn ist keine Blackbox, in die Umwelteindrücke eindringen und direkt in Verhalten umgesetzt werden. Das Gehirn ist ein komplexes Vermittlungsorgan mit einer *doppelten Geschichte*. Aus der Evolution (Phylogenetese) hat es psychologische Dispositionen und Mechanismen geerbt, darunter Emotionen, die Unterscheidungsmöglichkeit zwischen vertrauten und fremden Menschen sowie Strategien wie Aggression und Kooperation. Das waren in der Menschheitsgeschichte überlebensnotwendige Fähigkeiten. Die zweite, kürzere Geschichte des Gehirns (Ontogenese) vollzieht sich im Kind und Jugendlichen in der Auseinandersetzung von Organismus, Persönlichkeit und Umwelt – auch in Gestalt der Sozialisation bzw. Erziehung. In den letzten Jahren haben u.A. die Gehirnforschung und die Kleinkindforschung viel Aufschlussreiches ergeben. Viele kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen werden von Kindern offenbar bereits in früheren Zeitfenstern entwickelt, als es Piaget und Kohlberg annahmen. Dabei ist die emotionale Entwicklung auch entscheidend für die kognitive - z.B. sind emotionsbezogene Fähigkeiten bei Vierjährigen wie die Impulskontrolle gute Prognosewerte für deren späteren Schulerfolg und Lebenslauf (Roth 2002; Singer 2002; Braun 2002; Eliot 2001; Shoda/Mischel/Peake 1990).

Phylogenetese und Ontogenese vermitteln uns *allgemeine* Reaktions- und Verhaltensbereitschaften, die aber *individuell* differenziert sind – je nach elterlicher genetischer Mitgift, nach Hormonausstattung und Sozialisationserfahrung. All das vermischt sich im kindlichen *Temperament* und seinen *Emotionen*: Klein-Alexander ist offen für Neues, will mit allen spielen; Klein-Berti ist ängstlich, auf Rückzug bedacht; Klein-Chris will sich gegenüber an-

Deutschland. Die jungen Leute (18 bis 24 Jahre) äußerten allerdings nur unterdurchschnittlich häufig rassistische Einstellungen (European Commission 1998).

deren von Anfang an, auch mit aggressiven Mitteln, durchsetzen. Die unterschiedlichen Temperamente werden dann durch die sozialen Erfahrungen in Familie, Kindergarten, Schule usw. verstärkt oder abgeschwächt. Das beginnt schon beim *Bindungsprozess* zwischen Eltern und Kindern, der sichere, unsichere, „verstrickte“ oder „abwehrend-bagatellisierende“ Kinder hervorbringt – und damit die Chance der weiteren Entwicklung in Richtung Offenheit und Toleranz oder das Risiko für Misstrauen, Autoritarismus und Aggressivität (vgl. entsprechende Vermutungen bei Hopf et al. 1995; Rieker 1997; Wahl/Tramitz/Blumtritt 2001). Im Elternhaus erlebten fremdenfeindliche Gewalttäter überproportional häufig Alkoholmissbrauch und physische Gewalt, die Atmosphäre war dort insgesamt eher konfliktgeladen und frostig. Sie reagierten als Kinder darauf oft mit emotionalem Rückzug, Angst, Ohnmacht, Wut, Trauer, dann aber auch Trotz, Provokation und Aggression – vor allem außerhalb der Familie. Schulische Aufgaben überforderten die Täter mehr als andere. Trotz und Aggression in der Schule führten zu negativen Sanktionen, diese wiederum oft zum Schulausstieg und einer kriminellen Straßenkarriere.

Natürlich sehen die Verhältnisse dramatischer aus, wenn wir von fremdenfeindlichen Gewalttätern ausgehen und deren Lebensgeschichte rekonstruieren. Blicken wir in die *umgekehrte Richtung*, also von vorne und untersuchen eine Kindergartengruppe oder Grundschulklasse, wird glücklicherweise nicht jedes hyperaktive oder aggressive Kind später zu einem Gewalttäter. Aber es läuft ein gewisses *Risiko*, sich so zu entwickeln, weshalb (sozi-alpädagogische) Gegensteuerung präventiv sein kann. Wie ist also die *Ausgangslage*? Das für Deutschland repräsentative DJI-Kinderpanel ermittelte z.B. für das Alter des Schuleintritts (aus mütterlicher Sicht) 3% sehr aggressive und 33% tendenziell aggressive Jungen, beziehungsweise 2% und 18% Mädchen. Von den 8- bis 9-jährigen Grundschulkindern beschrieben sich bei den Jungen 1,3% als sehr aggressiv und 21% als tendenziell aggressiv, bei den Mädchen waren es 1,2% bzw. 16% (Wahl 2003 b). Das ist das Ausgangspotenzial. Viele bleiben glücklicherweise nicht so. Aber andere sind in ihrer Entwicklung gefährdet, wenn die weiteren Lebensumstände ungünstig sind.

Noch ein interessantes Ergebnis zum spezifischen Emotionshaushalt der Fremdenfeinde. Um die sprachlich insbesondere bei jungen Männern schwer ermittelbaren Emotionen aufzuhellen, benutzten wir einen nichtsprachlichen Test (IAPS mit APT- Lang 1995; Wahl/Tramitz/Blumtritt 2001), in dem wir die vorbewusste, affektive körperliche Reaktion auf kurzzeitig präsentierte Bilder (50msec)³ von Menschen aus aller Herren Länder, Tieren und anderen Objekten maßen. Dabei reagierten die fremdenfeindlichen Täter rascher als eine Kontrollgruppe auf Bilder besonders exotisch aussehender Menschen. Ihre Reaktion glich ihrer Reaktion auf Bedrohliches, z.B. Bilder von Raubtieren mit gefletschten Zähnen. Diese Täter scheinen mit einer Art *übersensitivem Sozialradar* durch die Gesellschaft zu gehen, stets in Alarmzustand, als ob sie von anderen schräg angesehen, provoziert oder bedroht werden

³ Diese kurze Präsentationszeit wird gewählt, um spontane Affekte über körperliche Reaktionen (veränderter Muskeltonus) zu messen, bevor jene Gehirnteile aktiviert werden, über die kulturelle Bewertungsmaßstäbe (Moral) wirksam werden.

(ein Eindruck, der von Sozialarbeitern und Pädagogen bestätigt wird, die mit solchen Jugendlichen arbeiten). Ihre Fähigkeiten, die Körpersignale anderer richtig zu *decodieren*, ist nicht besonders ausgeprägt, ihre *Empathiefähigkeit* auch nicht. Ihre Taten entschuldigen sie meist auch als defensive Aktionen – so wie es auch in der eingangs zitierten Interviewpassage zum Ausdruck kommt.

Der große Stellenwert der Emotionen wird auch darin klar, welche enorme Bedeutung die fremdenfeindlichen und rechtsextremen Jugendlichen ihren *Jugendcliquen* beimessen. Sie beschreiben sie häufig als zweite Heimat oder Ersatzfamilie. Dort werden emotionale Defizite kompensiert: Ihre Angst durch Hass, Familienkälte durch Gruppenwärme, Einsamkeit durch Wir-Gruppen-Gefühl, Nichtbeachtung durch Anerkennung.

Die Gehirnforschung spricht nicht von ungefähr vom *Primat der Affekte* (Zajonc 1984) und *Emotionen* vor den Kognitionen. Das heißt nicht, dass entsprechende Kognitionen, also Wahrnehmungen und Überlegungen, Lerninhalte und Einsichten nicht auch auf die Gefühle zurückwirken können. Aber der umgekehrte Prozess basiert auf biologisch ausgeprägteren Strukturen und er läuft rascher. Daher lohnt es sich, der Bildung der emotionalen Persönlichkeit in Familie, Kindergarten und Schule mehr Aufmerksamkeit zu schenken als bislang.

Es wurde bereits deutlich, dass dem *emotionalen Familienklima* große Bedeutung zu kommt. Ähnliches dürfte für frühe Formen institutioneller Sozialisation in Krippen, Kindergärten, bei Tagesmüttern und in Schulen gelten. Bei einer empirischen Prüfung der unempirisch aufgestellten Krippenthese von Pfeiffer (1999) anhand Leipziger Längsschnittdaten, die Zeiten in der DDR und nach der Vereinigung umfassten, konnten wir z.B. keine Bestätigung dafür finden, dass die Kollektiverziehung die behaupteten dramatischen Folgen hatte; zumindest könnten positive Erfahrungen des sozialen Umgangs der Kinder untereinander die möglicherweise negativen eines strikten pädagogischen Regimes kompensiert haben (Manecke et al. 2000). Im *Kindergarten* können entwicklungspsychologisch abgestützte Programme Empathie fördern und Vorurteile abbauen (Wagner 2001). Unter genau definierten Bedingungen (angenehmes Sozialklima, gemeinsame Ziele usw.) kann in multikulturellen *Schulklassen* Fremdenfeindlichkeit gemildert werden (Dollase 2001). Doch hierzu können die Praktiker und Praxisforscher mehr sagen.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

- 1) Es stellt sich die Frage, wie Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit präventiv früh begegnet werden kann. Darauf kann mit einem *Dreischritt* geantwortet werden:
 - a) Auf der *politischen Ebene* sind Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit relativ eng umrissene Phänomene.
 - b) Sie haben aber ein *komplexes Bedingungs- und Verursachungsnetz* mit vielen Faktoren, Mechanismen usw.
 - c) Andererseits gibt es wiederum *relativ wenige strategische Bedingungen* und Faktoren,

die in diesem Verursachungsnetz zentrale Rollen spielen und den Zusatzvorteil haben, nicht nur präventiv gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, sondern auch andere Formen der Devianz zu sein. Empathie, soziale Offenheit, Neugier, Gerechtigkeitsgefühl, Altruismus, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Resilienz und ein angemessenes Selbstwertgefühl werden früh entwickelt und fördern ein entspannteres Aufwachsen mit weniger Risiko für Devianz, Xenophobie und Autoritarismus – und sie sind abhängig von emotionalem Klima, Feinfühligkeit, Rücksicht und Förderung in den Familien, Kindergärten und Schulen.

- 2) *Emotionale Sozialisation* und Resozialisation, das soziale Lernen sind immer noch blinde Flecken im deutschen Bildungssystem. Eine Reihe von Eltern ist mit „schwierigen“ Kindern überfordert und findet nicht die nötige Hilfe – Ansatzpunkte für aufsuchende Elterarbeit, sozialpädagogische Familienhilfe u.Ä.). Kindergärtner/innen und Lehrer/innen beklagen fehlende Informationen über die Genese und Behandlung von Fremdenfeindlichkeit, Dominanz und Aggression in ihrer Ausbildung. Hier muss und kann etwas getan werden.
- 3) Der Schularzt schaut einmal im Jahr nach, ob die Kinder gut hören und sehen. Für ihr *Gefühlsleben* und ihre psychischen Probleme hat er keine Zeit. Dabei müssen *alle* Kinder durch die Schule durch – eine einzigartige Möglichkeit, Entwicklungsprobleme zu bemerken und nötigenfalls einer Behandlung zuzuführen.
- 4) Die Differenziertheit kindlicher Entwicklungsauffälligkeiten erfordert *individuell* zugeschnittene Hilfen, die aber als positiver Nebeneffekt syndromübergreifend wirken. Selbst geschlechts- und milieuspezifische Ansätze sind oft noch viel zu unspezifisch.
- 5) Jugendpolitik und Jugendarbeit sollte sich *nicht erst auf die 16- oder 17-Jährigen* in Skinheadgruppen und ähnlichen Cliques stürzen. Das sind emotional verkitzte Netze, aus denen kaum einer herausgeholt werden kann. Noch wichtiger als *exit*-Programme für den Szenenausstieg wären *no entry*-Programme: Angebote für emotional gefährdete Kinder in Familie, Kindergarten und Schule, aber auch noch für die Zeit der Pubertät, in der die Weichen für die Zugehörigkeit zu bestimmten Cliques und Jugendkulturen gestellt werden. Hier hat es bei den späteren Tätern an attraktiven Alternativen zu den fremdenfeindlichen Gruppierungen gefehlt.
- 6) Täterbiografien zeigen: In der *Kooperation* von Eltern, Kindergarten, Schule, Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, Kinderärzten und Kinderpsychiatrie, Polizei und Justiz ist noch vieles zu verbessern.
- 7) Was Politiker und Praktiker leider oft nicht sehen: Das *Wissen* um die *Grundzüge* der

Entstehung eines Problems heißt nicht automatisch, auch die Prozesse zu seiner *Lösung* aus dem Hut zaubern zu können. Ein Krebsforscher muss kein Chirurg sein, ein Erdbebenforscher kein Architekt für erdbebensichere Häuser. Von Sozialwissenschaftlern werden dagegen Praxisrezepte als Gratisbeigabe ihrer Forschung erwartet. Die Entstehung komplexer Phänomene von Aggression bis Xenophobie kann aber nur in langwieriger interdisziplinärer Grundlagenforschung aufgehellt werden. Therapien und Maßnahmen lassen sich daraus nicht einfach ableiten. Dazu ist Transformationsforschung nötig, etwa zur Frage, wie bestimmte psychische Prozesse von außen und zu welchen Kosten überhaupt beeinflusst und entsprechende Praxisstrukturen implementiert werden können. Solche Praxishypothesen müssen dann *zumindest auf mittelfristige Wirksamkeit hin evaluiert* werden.

- 8) Wir haben *einiges*, aber noch viel zu wenig Wissen zur langfristigen Genese von Fremdenfeindlichkeit, Autoritarismus, Aggression usw. Wir haben einige medizinische, therapeutische, pädagogische Ansätze mit partieller Wirksamkeit. Wir brauchen jedoch *langfristige, konjunkturunabhängige Grundlagen-, Transformations- und Evaluationsforschung* in Kooperation von Wissenschaft und Praxis. Sonst wird man sich immer wieder über neue Wellen der Gewalt erregen und ebenso hektische wie hilflose Kampagnen inszenieren.

Literatur

- Bundeskriminalamt – BKA Staatsschutz: Richtlinien für den kriminalpolizeilichen Melde-
dienst in Staatsschutzsachen (KPMD-S). 14.5.1993 Braun, A.-K.: „Die Verblödung fängt
mit der Geburt an“. Interview. In: taz Bremen 28.10.2002
- Dollase, R.: Fremdenfeindlichkeit verschwindet im Kontakt von Mensch zu Mensch. Zur
Reichweite der Kontakthypothese. In: DISKURS 11, 2001, 2, S. 16-21
- Eliot, L.: Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren.
Berlin: Berlin Verlag 2001
- European Commission: Racism and Xenophobia in Europe. Eurobarometer Opinion Poll No
47.1. Luxembourg: European Communities 1998
- Hopf, Ch. et al.: Familie und Rechtsextremismus. Familiale Sozialisation und rechtsextremi-
stische Orientierungen junger Männer. Weinheim: Juventa 1995
- Jaschke, H.-G.: Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe – Positionen – Praxis-
felder. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994
- Lang, P. J. et al.: Looking at pictures. Affective, facial, visceral, and behavioral reactions.
In: Psychophysiology 30, 1993, S. 261-273
- Manecke, K./Kuhnke, R./Mittag, H./Strehmel, P./Wahl, K.: Fremdenfeindliche Gewalt – eine
Folge des Erziehungssystems der DDR? Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit
den Thesen Christian Pfeiffers. Unveröffentlichtes Manuskript. München 2000

- Pfeiffer, Ch.: Anleitung zum Haß. In: DER SPIEGEL 1999, 12, S. 60-66
- Rieker, P.: Ethnozentrismus bei jungen Männern. Fremdenfeindlichkeit und Nationalismus und die Bedingungen ihrer Sozialisation. Weinheim: Juventa 1997
- Roth, G.: Das Gehirn lernt emotional. Interview. In: taz Bremen 21.6.2002
- Schmeck, K./Poustka, F.: Biologische Grundlagen von impulsiv-aggressivem Verhalten. In: Kindheit und Entwicklung 9, 2000, 1, S. 3-13
- Schneider, H.: Jugendlicher Rechtsextremismus in Deutschland seit 1945: Organisationen und Dispositionen, Kontinuitäten und Diskontinuitäten. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Gewalt gegen Fremde. Rechtsradikale, Skinheads und Mitläufer. München 1995, S. 75-103
- Shoda, Y./Mischel, W./Peake, K.: Predicting Adolescent Cognitive and Self-Regulatory Competencies from Preschool Delay of Gratification: Identifying Diagnostic Conditions. In: Developmental Psychology 26, 1990, 6, S. 978-986
- Singer, W.: Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt am Main. Suhrkamp 2002
- Wagner, B. (Hg.): Handbuch Rechtsextremismus. Netzwerke, Parteien, Organisationen, Ideologiezentren, Medien. Reinbek 1994
- Wagner, P.: Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewußte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: DISKURS 11, 2001, 2, S. 22-27
- Wahl, K.: Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Gewalt. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Gewalt gegen Fremde. München, 2. Aufl., 1995, S. 11-74
- Wahl, K.: Kritik der soziologischen Vernunft. Sondierungen zu einer Tiefensoziologie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2000
- Wahl, K. (Hg.): Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Rechtsextremismus. Drei Studien zu Tatverdächtigen und Tätern. Berlin: Bundesminister des Innern 2001
- Wahl, K. (Hg.): Skinheads, Neonazis, Mitläufer. Täterstudien und Prävention. Opladen: Leske + Budrich 2003 a
- Wahl, K.: Einige Persönlichkeits- und Verhaltensaspekte der Kinder – mit Schwerpunkt auf Aggression. Ergebnisse des DJI-Kinderpanels. Internes Papier. 2003 b
- Wahl, K./Tramitz, Ch./Blumtritt, J.: Fremdenfeindlichkeit: Auf den Spuren extremer Emotionen. Opladen: Leske + Budrich 2001
- Zajonc, R.B.: On Primacy of Affect. In: Scherer, K./Ekman, P. (eds.): Approaches to Emotion. Hillsdale: Erlbaum 1984, S. 259-270

Projektdarstellungen

1 Gewaltprävention

ANDREAS SCHICK & MANFRED CIERPKA

„Faustlos“ – Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für Grundschulen und Kindergärten

Faustlos basiert auf dem bewährten amerikanischen Ansatz Second Step, der europaweit – vor allem in den skandinavischen Ländern – umgesetzt wird. Die Originalmaterialien wurden in einem mehrstufigen Prozess übersetzt, im ständigen Feedbackprozess mit Erzieherinnen/Erziehern und Lehrkräften weiterentwickelt, evaluiert und für den deutschsprachigen Kulturrbaum angepasst. Inzwischen wird Faustlos bundesweit und auch in Österreich und der Schweiz in zahlreichen Grundschulen und Kindertagesstätten eingesetzt.

Träger des Projektes ist das Heidelberger Präventionszentrum (HPZ). Finanziert wird es durch Beiträge der beteiligten Grundschulen bzw. Kindergärten und durch verschiedene Sponsoren, die die Schulen bzw. Kindergärten finanziell unterstützen z.B. die Stiftung „Bündnis für Kinder - gegen Gewalt“ (www.buendnis-fuer-kinder.de), Oberschulämter, Landesjugendämter, Landespräventionsräte, Landesinstitute für Pädagogik und Fördervereine. Kooperiert wird darüber hinaus mit verschiedenen wissenschaftlichen Institutionen, die z.T. auch mit der Evaluation des Programms betraut sind (z.B. die Universitäten Heidelberg, Hildesheim und Innsbruck) sowie dem Committee for Children (Seattle) und verschiedenen Forschungs- und Praxiseinrichtungen in Dänemark, Schweden und England.

Ansatz

Das Thema Gewalt und Aggression unter Kindern ist in den letzten Jahren immer mehr ins Zentrum der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Unter der Zunahme von Gewalt und der veränderten Qualität gewalttätiger Handlungen leiden nicht nur die betroffenen Kinder, sondern auch die Lehrkräfte und Erzieherinnen bzw. Erzieher, deren Toleranz- und Belastbarkeitsschwelle gegenüber dem Gewaltproblem inzwischen deutlich überschritten zu sein scheint. Die sich abzeichnende Entwicklung verlangt zunehmend nach Lösungen im Sinne von Intervention und vor allem in Sinne von Prävention, denn Präventionskonzepte scheinen sowohl langfristig erfolgreicher als auch deutlich kostengünstiger zu sein als Interventionsmaßnahmen.

Obwohl Schulen und Kindergärten nicht die einzigen Orte sein können und dürfen, von denen Veränderungen ausgehen, bestimmen sie doch über einen langen und entwicklungs-

psychologisch entscheidenden Zeitraum das Leben von Kindern und Jugendlichen und haben dadurch einen starken Einfluss auf deren Entwicklung. Schulen und Kindergärten sind daher zentrale Instanzen für die Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen. So erreicht man mit Programmen, die an Schulen und Kindergärten durchgeführt werden, sehr viele Kinder – v.a. auch Kinder aus belasteten Familien, die ansonsten nur schwer erreichbar wären – und Stigmatisierungsprozesse können vermieden werden. Zudem sind Schulen und Kindergärten hervorragend für die Durchführung langfristig angelegter Curricula geeignet und ermöglichen ein direktes und permanentes Umsetzen des Gelernten auf konkrete soziale Situationen. Mit Faustlos liegt nun erstmals ein ausgearbeitetes, deutschsprachiges Curriculum zur Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens und zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Kindern vor, das speziell für den Einsatz an Grundschulen und Kindergärten konzipiert ist. Das Programm verwirklicht die für eine effektive Gewaltprävention zentralen Prinzipien: Es setzt früh in der Entwicklung von Kindern an, es ist auf eine längerfristige Anwendung hin angelegt, es beruht auf einer entwicklungspsychologisch fundierten theoretischen Basis und wird kontinuierlich evaluiert. Die Inhalte des Curriculums sind aus Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder abgeleitet. Demnach fehlen aggressiven Kindern Kompetenzen in den Bereichen *Empathiefähigkeit*, *Impulskontrolle* und *Umgang mit Ärger und Wut*.

Übergeordnetes Ziel von Faustlos ist die Erweiterung des Verhaltensrepertoires von *Grundschul- und Kindergartenkindern*. Die zu Beginn erarbeiteten emotionalen und kommunikativen Basiskompetenzen werden dabei sukzessive um Handlungskompetenzen ergänzt und erweitert. Kinder sollen durch Faustlos lernen:

- ▷ Kompetent mit Gefühlen umzugehen, d.h. Gefühle und persönliche Grenzen erkennen und mitteilen sowie mit widersprüchlichen Gefühlen umgehen, die ja gerade bei Gewalt-erfahrungen von großer Bedeutung sind;
- ▷ Probleme konstruktiv und effektiv zu lösen, d.h. Andere effektiv um Hilfe bitten oder mit dem Druck durch andere Personen umgehen; sowie
- ▷ konstruktiv mit Ärger und Wut umzugehen, d.h. deutlich und bestimmt auftreten und Rechte und Wünsche unmissverständlich zum Ausdruck bringen, ohne dabei gewalttäti-ge Mittel zur Konfliktlösung anzuwenden.

Das Curriculum fördert somit die Konfliktfähigkeit bzw. Konfliktkompetenz von Kindern und deren Selbstwertgefühl.

Durchführung

Das Curriculum begleitet Schulklassen bzw. Kindergartengruppen über mehrere Jahre hinweg, so dass den Kindern ausreichend Zeit gegeben wird, in der direkten Interaktion mit anderen ein breites Spektrum sozialer und emotionaler Kompetenzen zu lernen und zu üben. Faustlos baut auf detailliert ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien auf (vgl. Cierpka 2001; Cierpka 2002) und soll in den Regelunterricht bzw. die Strukturen vor Ort eingebunden werden.

Voraussetzung für die Umsetzung des Curriculums in einer Einrichtung ist die Teilnahme der Lehrkräfte bzw. Erzieherinnen und Erzieher an einer eintägigen Fortbildung durch das HPZ. Im Idealfall nimmt das gesamte Kollegium an der Fortbildung teil, um so den Transfer der neu erlernten Kompetenzen in den Lebensalltag der Kinder nachhaltig zu unterstützen. Des Weiteren sollte gewährleistet sein, dass die durchführenden Personen über einen längeren Zeitraum (beim Kindergarten-Curriculum ein Jahr, beim Grundschul-Curriculum zwei bzw. drei Jahre) mit einer Gruppe von Kindern arbeiten und über pädagogische Basiskompetenzen verfügen.

Nach einer eintägigen Fortbildung (9.00 bis 17.00 Uhr, 85,- Euro/Person) durch das HPZ führen die fortgebildeten Personen die Faustlos-Lektionen in ihrer Klasse bzw. Gruppe selbst durch. In der Fortbildung werden die theoretischen und empirischen Hintergründe des Programms zusammenfassend dargestellt, es wird in die effektive Durchführung von Rollenspielen eingeführt und die praktische Umsetzung der Inhalte wird geübt. Hauptschwerpunkt der eintägigen Seminare ist eine intensive Kleingruppenarbeit. Jede teilnehmende Person übt unter Anleitung bzw. Supervision der Fortbildungsleitung die praktische Durchführung der Lektionen. Die dabei gemachten Erfahrungen und Schwierigkeiten werden jeweils im Plenum reflektiert, so dass jede teilnehmende Person eine individuelle Rückmeldung und Beratung für die Entwicklung eines persönlichen „Faustlos-Stils“ erhält.

Die Fortbildungen werden von Psychologinnen/Psychologen und Pädagoginnen/Pädagogen (meist mit einer systemisch-therapeutischen Zusatzqualifikation) sowie von Lehrkräften durchgeführt, die über eine mehrjährige Erfahrung in der praktischen Umsetzung des Programms oder/und entsprechende Erfahrungen in der Erwachsenenbildung verfügen. Weitere Voraussetzungen für die eigenständige Durchführung von Faustlos-Fortbildungen sind:

1. Teilnahme an einer eintägigen Faustlos-Fortbildung für Erzieherinnen, Erzieher oder Lehrkräfte.
2. Teilnahme an einem dreitägigen Trainers Training durch das HPZ.
3. Assistenz-Termine bei eintägigen Fortbildungen unter Leitung erfahrener Faustlos-Trainerinnen bzw. -Trainer. Derzeit verfügt das HPZ über 12 qualifizierte und zertifizierte Fortbildnerinnen und Fortbildner.

Während der Durchführung können sich die Lehrkräfte und Erzieher und Erzieherinnen jederzeit per E-mail oder telefonisch an das HPZ wenden oder eine Supervisionsveranstaltung durch Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen des HPZ in Anspruch nehmen. Über die Homepage wird zudem ein Diskussionsforum bereitgestellt, das dem direkten Austausch der Praktikerinnen und Praktiker dient.

Die für die Durchführung des Programms benötigten Materialien [„Faustlos-Koffer“ für Grundschulen (448,- Euro), „Faustlos-Set“ für Kindergärten (300,- Euro)] umfassen ein Handbuch, ein Anweisungsheft und Bildmaterialien. Im Faustlos-Set für Kindergärten sind zudem die zwei Handpuppen „Wilder Willi“ und „Ruhiger Schnecke“ enthalten, die in vielen Lektionen die Haupttransporteure der Inhalte sind. Das Faustlos-Curriculum für Grundschu-

len umfasst 51 Lektionen zu den Bereichen „Empathieförderung“, „Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“, die über einen Zeitraum von drei Jahren mit ein bis zwei Lektionen pro Woche unterrichtet werden. Das Kindergarten-Curriculum baut auf den gleichen Inhalten auf und umfasst 28 Lektionen. Die Materialien und Lektionsinhalte sind entwicklungspsychologisch fundiert und den jeweiligen altersspezifischen Ausgangsbedingungen der Kinder angepasst. Die einzelnen Lektionen beinhalten jeweils eine spielerische Warming up Phase, eine Bildbesprechung, ein Modellrollenspiel der Lehrkraft bzw. der Erzieherin oder des Erziehers und im Anschluss daran Rollenspiele der Kinder zur Vertiefung und Übung des Gelernten.

Dokumentation/Evaluation

Qualitätssicherung auch im Sinne wissenschaftlicher Begleitforschung ist integrativer Bestandteil von Faustlos. Inzwischen liegt eine Vielzahl von Studien vor, die die Effektivität des Programms belegen (vgl. Literatur). Derzeit wird das Kindergarten-Programm von den Universitäten Heidelberg und Innsbruck und das Grundschul-Programm von der Universität Hildesheim begleitend evaluiert. In Kooperation mit der Stiftung „Bündnis für Kinder – gegen Gewalt“ ist eine retrospektive Befragung von Schulen und Kindergärten geplant, die bereits mit Faustlos arbeiten. Gemeinsam mit den europäischen Kooperationspartnern wird ein europaweites Forschungsprojekt angestrebt.

Erfahrungen

Die beteiligten *Kinder* nehmen Faustlos, nicht zuletzt aufgrund seiner entwicklungspsychologischen Fundierung, sehr gut an, haben viel Spaß an den Lektionen (und im Kindergarten an den beiden Handpuppen) und den Rollenspielen und zeigen deutliche Einstellungs- und Verhaltensänderungen (vgl. Evaluationsstudien). Neben den spezifischen Effekten (Steigerung sozial-emotionaler Kompetenzen, Reduktion aggressiver Verhaltensweisen) wirkt sich Faustlos zudem förderlich auf die verbalen Kompetenzen der Kinder aus. Die Kinder scheinen vor allem den gleich bleibenden, vorhersehbaren Aufbau der Lektionen zu mögen. Muss die Faustlos-Stunde einmal ausfallen, so fordern sie diese mit Nachdruck ein.

Da die Elternarbeit kein Schwerpunkt der Faustlos-Programme ist, liegen bislang nur wenige Erfahrungen und Rückmeldungen von *Eltern* vor. Befragungen, bei denen die Eltern Verhaltensänderungen ihrer Kinder durch Faustlos einschätzen sollten, zeigten allerdings, dass Eltern von Faustlos-Kindern eine deutliche Verringerung der Ängstlichkeit ihrer Kinder feststellten (vgl. Evaluationsstudien).

Faustlos ist am effektivsten, wenn das gesamte Kollegium an der Fortbildung teilnimmt, da dadurch in hohem Maße die Festigung und Vertiefung der neu erlernten sozial-emotionalen Kompetenzen im Alltag unterstützt werden kann. Die praktisch mit Faustlos arbeitenden Personen berichten häufig von einer Änderung des sozialen Klimas an den Schulen

bzw. Kindergärten. Hervorgehoben werden vor allem das hohe Maß an Praxisorientiertheit sowohl des Programms als auch der Fortbildung, die äußerst benutzerfreundlich aufgearbeiteten Materialien und die dadurch mögliche direkte Umsetzbarkeit des Programms. Personen, die sich freiwillig für Faustlos entschieden haben, bewerten das Curriculum durchweg positiv, weil sie sich mit dem strukturierten, kleinschrittigen und langfristigen Konzept identifizieren können, sich das Programm dadurch „zu Eigen machen“ und innerhalb der klar vorgegebenen Strukturen ihren persönlichen Unterrichts- und Durchführungsstil verwirklichen. Personen hingegen, die Faustlos nicht auf freiwilliger Basis durchführen oder/und situationsspezifische Vorgehensweisen bzw. Interventionsansätze präferieren, bemängeln gerade diesen kleinschrittigen und hochstrukturierten Aufbau des Curriculums.

Auch die *Fortbildnerinnen* und *Fortbildner* betonen das Prinzip der Freiwilligkeit, da dies zu einer offenen, konstruktiv kritischen und effektiven Fortbildungsatmosphäre beiträgt. Diese ist vor allem deshalb von großer Bedeutung, weil das Fortbildungskonzept schwerpunktmäßig auf praxisorientierten Übungsphasen aufbaut und einen geschützten Rahmen für persönliche Erfahrungen auch mit der Durchführung von Rollenspielen darstellt. Obwohl vor allem Lehrkräfte oft deutliche Berührungsängste mit Rollenspielen äußern, werden gerade die Rollenspiele in Kleingruppen bei den Rückmeldungen zur Fortbildung (Zufriedenheitsbefragungen jeweils im Anschluss an die Fortbildungen) äußerst positiv, weil mit dem größten Lerneffekt verbunden, bewertet. Die Verbesserungsvorschläge beziehen sich meist auf eine zeitliche Verlängerung der Fortbildung auf mindestens zwei Tage.

Entwicklungsbedarf

Faustlos ist hinsichtlich des Aufbaus und der Inhalte eng am amerikanischen Originalprogramm orientiert und sollte an einigen Stellen sprachlich noch etwas überarbeitet werden, wobei vor allem auf kindgerechtere Formulierungen geachtet werden sollte. Eine zweite diesbezüglich überarbeitete Version des Kindergarten-Curriculums wird derzeit vorbereitet. Weitere Verbesserungsmöglichkeiten sind in einer deutlicheren Bezugnahme auf die jeweiligen Lehr- und Stoffpläne der Grundschulen (z.B. per Querverweise und Anregungen zur verstärkten Integration der Faustlos-Inhalte) und einem verstärkten Einsatz nonverbaler Methoden zu sehen.

Entwicklungsbedarf besteht zum einen in der Intensivierung der Elternarbeit (z.B. per Kombination des Faustlos-Curriculums mit bereits etablierten und evaluierten „Elternschulen“) und zum anderen in der Entwicklung von Faustlos für die Sekundarstufe, um so die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und damit den pädagogischen Auftrag von Kindergärten und Schulen über einen langen und entwicklungspsychologisch äußerst zentralen Zeitraum strukturierter, zielgerichteter und dadurch effektiver zu gestalten.

Literatur

- Cierpka, M. (Hrsg.) (2001). FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen: Hogrefe
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2002). FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsel, T. D., Liu, P.-Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, 277(20), 1605-1611
- Hahlweg, K., Hoyer, H., Naumann, S. & Ruschke, A. (1998). Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt „Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendliche“. Abschlussbericht, Technische Universität Braunschweig
- McMahon, S.D., Washburn, J., Felix, E.D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology*, 9, 271-281
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos – Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? (S. 146-162). Gießen: Psychosozial-Verlag
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 100-110

Kontakt

Heidelberger Präventionszentrum (HPZ)
Keplerstraße 1
69120 Heidelberg
Tel.: 06221-914422
E-Mail: info@faustlos.de
Internet: www.faustlos.de

THOMAS GRÜNER

„Konflikt-KULTUR®“ – Soziale Kompetenz und Prävention

Das Fortbildungsprogramm Konflikt-Kultur zielt darauf ab, alltägliche Konflikte zwischen Erwachsenen und Kindern, aber auch der Kinder untereinander zu nutzen, um durch ihre konstruktive Bearbeitung soziale und emotionale Kompetenzen zu vermitteln, primärpräventiv zu wirken und einen Beitrag zur Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung zu leisten. Es handelt sich um ein integratives und multimodales Konzept, das differenzierte Methoden für die verschiedensten Arten von Konflikten anbietet. Dazu zählt auch der Umgang mit Vorurteilen, Missverständnissen und Konflikten aufgrund kultureller Unterschiede.

Das Fortbildungsprogramm Konflikt-Kultur wurde von Thomas Grüner und Franz Hilt gemeinsam entwickelt und wird vom Referat Kinder- und Jugendschutz des Fachverbandes für Prävention und Rehabilitation in der Erzdiözese Freiburg e.V. (AGJ) in Kooperation mit Dipl.-Psych. Thomas Grüner angeboten, der freiberuflich als Ausbilder, Supervisor und Berater arbeitet. Finanziert wird die Arbeit von Ländern, Städten und Kommunen, Stiftungen, Fördervereinen, Firmen und aus Eigenbeiträgen der Fortbildungsteilnehmer.

Ansatz

Ziele des Fortbildungsprogramms Konflikt-Kultur sind:

1. Die professionelle Zusammenarbeit von Lehrern und anderen Fachkräften, sowie ihre Leitungs- und Erziehungskompetenz zu fördern und damit die Arbeitszufriedenheit zu erhöhen, Burn-out zu verhindern und die Unterrichts- und Arbeitsqualität zu verbessern.
2. Die einzelnen Einrichtungen in ihrem Organisationsentwicklungsprozess zu begleiten, und sie bei der Entwicklung und Qualitätssicherung eines eigenständigen pädagogischen und erzieherischen Profils zu unterstützen.
3. Soziale und emotionale Kompetenzen zu trainieren und Konflikte konstruktiv zu lösen.
4. Kindern und Jugendlichen – konsequent, aber nicht bestrafend – Werte, Normen, Arbeitshaltungen und soziale Spielregeln zu vermitteln.
5. Durch den Aufbau tragfähiger persönlicher Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern deren Lernmotivation zu steigern.
6. Die Integration der einzelnen Kinder und Jugendlichen in das soziale System einer Gruppe oder Klasse zu fördern, und damit das Gemeinschaftsgefühl und den Zusammenhalt zu stärken.
7. Eigeninitiative, Engagement und Partizipation der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen, um eine positive Identifikation mit der Einrichtung zu erreichen.
8. Die Resilienz der Kinder und Jugendlichen zu stärken, um damit Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Sucht, sozialen Rückzug und andere Verhaltensauffälligkeiten zu verhindern oder zu reduzieren.

Diese Ziele werden sowohl in der Arbeit mit Fachkräften aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Erziehung und Ausbildung (Lehrer, Sozialarbeiter, Ausbilder, Erzieher, Gruppenleiter usw.) als auch im Kontakt mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie Eltern im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen verfolgt. Die Fortbildungen finden in unterschiedlichen Einrichtungen statt (Schulen, Jugendhäuser, Horte, Kindergärten, Berufsbildungszentren etc.) und gliedern sich in vier Module.

Fortbildungsmodul 1: „Das erwarte ich von dir“ – Regeln des Zusammen-Arbeitens

Ziel dieses Fortbildungsbausteins ist es, in einer Klasse oder Gruppe eine konstruktive Arbeitsatmosphäre, Wertebewusstsein und die Grundbedingungen für effektives Lernen zu schaffen. Die Fortbildungsteilnehmer erfahren, wie sie

- Gruppen und Schulklassen souverän führen;
- im Team mit ihren Kolleginnen und Kollegen wirkungsvolle Regeln des Zusammen-Arbeitens entwickeln, bspw. zu den Themen Fehlzeiten, Pünktlichkeit, Arbeitsmaterial, Hausaufgaben, Aufmerksamkeit, Ruhe und Gesprächskultur;
- sich auf einheitliche Vorgehensweisen und Konsequenzen bei Regeleinhaltungen und Regelverletzungen einigen;
- diese Regeln und das Recht auf störungsfreien Unterricht konsequent durchsetzen, ohne zu einem bestrafenden oder autoritären Erziehungsstil greifen zu müssen.

Fortbildungsmodul 2: „Bei STOPP ist Schluss!“ - Regeln des Zusammen-Lebens

In diesem Fortbildungsbaustein geht es darum, wie Kinder und Jugendliche darin unterstützt werden können, sich in der Klasse oder Gruppe eine Atmosphäre von Zusammenhalt, Respekt und gegenseitiger Wertschätzung zu schaffen. Es kommen spezielle, von uns entwickelte Methoden wie die „STOPP-Regel“, „DIE CHANCE“ und „DIE BESTÄTIGUNG“ zum Einsatz.

Die Fortbildungsteilnehmer erfahren, wie sie

- Gruppenstrukturen transparent machen und mit Gruppenkonflikten, ethnischen Konflikten, Außenseitern und Mobbingopfern arbeiten können;
- die wichtigsten sozialen Probleme einer Gruppe oder Klasse deutlich machen und wie die Kinder- und Jugendlichen daraus soziale Spielregeln entwickeln können;
- Kinder und Jugendliche anleiten können, sich gewaltfrei und konstruktiv abzugrenzen, um damit kleinere Konflikte selbst zu lösen aber auch „Petzereien“ und eskalierende Konflikte zu verhindern;
- unsoziales Verhalten gegenüber anderen Kindern und Jugendlichen konstruktiv konfrontieren und konkrete Verhaltensänderungen ermöglichen können;
- prosoziale Kinder und Jugendliche anerkennen und darin unterstützen können, ihr Expertenwissen zur Verfügung zu stellen;

- Partizipationsprozesse anregen und begleiten können, um damit das Gemeinschaftsgefühl, den Zusammenhalt und die Identifikation mit der Einrichtung zu fördern.

Fortbildungsmodul 3: „Wenn zwei sich streiten – hilft ein Dritter!“ - Mediation und Streitschlichtung

Viele Auseinandersetzungen enden in einer Eskalationsspirale, weil jede Konfliktpartei in ihren Gefühlen verletzt ist und sich rächen möchte. Jeder ist in seiner Sicht der Dinge gefangen und sucht die Schuld beim anderen. Weil keiner bereit ist, als Erster auf den Anderen zuzugehen, können Missverständnisse nicht geklärt werden und die Fronten verhärten sich. Beide Seiten reagieren empfindlich, und beim geringsten Anlass gibt es neuen Streit.

In solchen Fällen hilft ein festes *Konfliktlösungsritual* wie die Mediation, die *das Recht auf gewaltfreie Konfliktlösungen* betont und bei der Kinder und Jugendlichen mit Hilfe eines Vermittlers bzw. Mediators lernen:

- ein gutes Gesprächsklima zu schaffen;
- sich konstruktiv auseinander zu setzen und zu kommunizieren;
- Einfühlungsvermögen und Selbstverantwortung zu entwickeln;
- fair zu verhandeln und gemeinsam Lösungen zu finden, die für alle Beteiligten akzeptabel sind;
- verlässlich zu sein.

In einem ersten Schritt bilden wir Erwachsene zu Mediatoren aus, die dieses Verfahren dann in der jeweiligen Schule oder Einrichtung anbieten. Nicht alle, aber viele dieser Konflikte können auch ausgebildete Jugendliche vermittelnd lösen. In einem zweiten Schritt bilden deshalb die erwachsenen Mediatoren, mit oder ohne unsere Unterstützung, Jugendliche zu Streitschlichtern oder Konfliktlotsen aus. Diese Schüler bieten sich dann anderen Schülern als neutrale Vermittler an.

Fortbildungsmodul 4: „Das machst du wieder gut!“ - Täter-Opfer-Ausgleich

Während die Mediation die Lösung von Beziehungskonflikten mit beidseitigen Konfliktanteilen zum Ziel hat und auf die Lösungsbereitschaft der Konfliktparteien angewiesen ist, eignet sich der Täter-Opfer-Ausgleich (TOA) für alle Arten und Fälle *einseitiger Gewaltanwendung*. Zur Gewalt zählen nicht nur seelische und körperliche Attacken, sondern auch Eigentumsdelikte wie Diebstahl und Sachbeschädigungen.

Die spezielle Form des TOA, wie wir sie entwickelt haben, wird ausschließlich von Erwachsenen geleitet und ist für die Täterin oder den Täter verpflichtend, denn der TOA ist ein Teil des Maßnahmenkatalogs der jeweiligen Einrichtung oder Schule. Der Täter sitzt dem Opfer gegenüber. Er wird mit ihm und seinem Erleben konfrontiert. Bei Sachbeschädigungen steht eine Person stellvertretend für die Sache. Verharmlosungen und Rechtfertigungen werden konsequent zurückgewiesen. Der Täter muss sich mit der Perspektive und dem Erleben des Opfers auseinander setzen und er muss eine persönliche Wiedergutmachung leisten.

Im Vordergrund des TOA stehen das Opfer und die *Opfergerechtigkeit*. Die wichtigste Frage lautet: Wie kann der Schaden, den das Opfer oder die Einrichtung erlitten haben, durch eine angemessene und persönliche Leistung des Täters wieder gut gemacht werden?

Durchführung

Jede Einrichtung stellt aus den vorgestellten Modulen ein „Fortbildungspaket“ zusammen, das ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entspricht. Da die einzelnen Einheiten auf unterschiedliche Arten von Konflikten antworten und sich gegenseitig ergänzen, entstehen durch die Integration mehrerer Module besondere Synergieeffekte.

Fortbildungsmodul 1 und 2 bilden in der Regel eine Fortbildungseinheit mit 40 bis 60 Stunden, verteilt auf ein Jahr. Grundsätzlich können beide Kompetenzbereiche auch in getrennten Fortbildungen vermittelt werden. Wir arbeiten vorzugsweise mit Teams. An Schulen bspw. bilden die Lehrerinnen und Lehrer, die in einer Klasse unterrichten, ein Team. Mehrere Teams, z.B. eine Klassenstufe oder auch mehrere Klassenstufen, insbesondere an Grundschulen, können sich zu einem stufen- oder klassenübergreifenden Team zusammenschließen. Diese Prinzipien der Teambildung gelten auch in anderen Einrichtungen, z.B. in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In regelmäßigen Teamsitzungen und Fallbesprechungen reflektieren die Teilnehmer ihre Erfahrungen im Umgang mit den Regeln des Zusammen-Arbeitens und Zusammen-Lebens und den damit verbundenen Methoden. Die Regeln können in einem Vertrag verankert werden, den alle Beteiligten, auch die Erziehungsberechtigten unterschreiben.

Fortbildungsmodul 3 und 4 bilden in der Regel eine Fortbildungseinheit im Umfang von 60 bis 80 Stunden verteilt auf etwa ein Jahr. Grundsätzlich jedoch kann sowohl die Mediation als auch der Täter-Opfer-Ausgleich als gesonderte Fortbildung durchgeführt werden. Es besteht auch die Möglichkeit, dass sich zwei oder mehr Schulen oder Einrichtungen zusammenschließen und ein gemeinsames Fortbildungsteam bilden. Die Anerkennung der Ausbildung durch den Bundesverband für Mediation (BM) ist unter gewissen Voraussetzungen möglich. Um die Integration in die Struktur und den Arbeitsalltag einer Einrichtung zu fördern und einen Projekt- oder Inselstatus zu verhindern, achten wir darauf, dass auf 100 Kinder und Jugendliche mindestens ein Fortbildungsteilnehmer kommt.

Die Kontinuität und Langfristigkeit der Maßnahmen sind uns ein besonderes Anliegen. Jedes Fortbildungsmodul soll dauerhaft in der jeweiligen Schul- und Organisationsstruktur verankert werden. Nach Möglichkeit begleiten wir eine Schule oder Einrichtung so lange, bis die entsprechenden Methoden Eingang in den Alltag gefunden haben und von einer ausreichenden Anzahl von Mitarbeiterinnen weitergeführt werden. In vielen Fällen beteiligt sich ein Großteil des Kollegiums an den Fortbildungen. Auch dies trägt zur dauerhaften Wirksamkeit bei. Grundsätzlich ist die Laufzeit der einzelnen Fortbildungsmaßnahmen variabel und orientiert sich an den Erfordernissen der jeweiligen Einrichtung und am Fortbildungsstand der Teilnehmer. Erfahrungsgemäß schließt sich an eine einjährige Intensiv- und Ausbildungsphase eine bis zu zwei Jahren dauernde Supervisions- und Begleitphase an.

Weitere Fortbildungsangebote des Projektes sind:

- pädagogische Tage und themenspezifische Seminare z.B. zum Thema Mobbing und Bullying,
- schnelle Kriseninterventionen, z.B. bei akuten Konflikten in und mit Schulklassen;
- Aufbau- und Vertiefungskurse,
- berufsgruppenspezifische Fortbildungen bspw. für Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen und
- Supervision.

Dokumentation/Evaluation

Das Fortbildungsprogramm Konflikt-Kultur entwickelt sich durch integrierte Rückkopplungsprozesse aus den begleiteten Einrichtungen ständig weiter. Neue Erkenntnisse werden laufend in das Programm eingearbeitet, um im Sinne einer Qualitätssicherung eine kontinuierliche Optimierung zu erreichen. Enge Arbeitsbeziehungen bestehen zum Psychologischen Institut der Universität Freiburg und zum Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Zürich, die die Evaluation des Programms durchführen. Der Erfolg konnte wissenschaftlich nachgewiesen werden. Aus dieser Zusammenarbeit entstanden bisher zwei empirische Untersuchungen und mehrere Veröffentlichungen (siehe Literatur).

Erfahrungen

Ende 2003 arbeiten bundesweit 78 Einrichtungen nachhaltig mit den Methoden von Konflikt-Kultur. Nachhaltig heißt, in diesen Einrichtungen arbeiten als Multiplikatoren tätige Mitarbeiter, die mindestens eines der oben genannten Fortbildungsmodule mit anschließender Praxisbegleitung bzw. Supervision absolviert haben. Im Einzelnen sind dies: 2 Jugendhäuser, 1 Schülerhort, 24 Grundschulen, 20 Hauptschulen (z.T. mit Werkrealschule), 14 (erweiterte) Realschulen, 4 (integrierte) Gesamtschulen, 4 Gymnasien, 4 Berufsbildungszentren und Gewerbeschulen und 5 Förderschulen.

Die Kinder und Jugendlichen nehmen die Methoden dankbar an. Oft wirken sie wie „trockene Schwämme“, die mögliche Umgangswisen mit Konflikten gierig aufsaugen. An den weiterführenden Schulen, die wir schon seit Jahren begleiten, steigen die Anmeldezahlen der Schüler ständig, da sich die positiven Auswirkungen dieser Arbeit bei den Eltern herumsprechen. Auch die Schulen öffnen sich mehr und mehr diesem Thema und die Nachfrage nach diesen Methoden steigt. Allerdings scheitert die Zusammenarbeit oft an den fehlenden materiellen und zeitlichen Ressourcen.

Viele Lehrer treten erst dann in persönlichen Kontakt mit den Eltern, wenn der entsprechende Schüler negativ aufgefallen ist. Die meisten Eltern ziehen sich deshalb aus Scham und Angst vor Kritik zurück. Wir gewinnen die Mitarbeit der Eltern, in dem wir die prosozialen Fähigkeiten der Kinder häufig und konsequent an die Eltern zurückmelden.

Beispielsweise erhalten die Schüler immer dann, wenn sie eine Regel für einige Zeit einge-

halten haben, eine Urkunde, die auch von den Eltern unterschrieben werden kann. So beginnen die Eltern die Schule nicht wie üblich mit negativen, sondern mit positiven Nachrichten zu assoziieren und sind eher bereit, bspw. an den Elternabenden zu erscheinen. An diesen werden dann solche Methoden demonstriert und gemeinsam geübt, die die Eltern auch Zuhause in den Familien umsetzen können. So entsteht eine Erziehungsgemeinschaft zwischen Eltern und Schule. Darüber hinaus können Eltern gemeinsam mit Lehrern an den oben genannten Fortbildungen teilnehmen und bei Interesse spezielle Erziehungsseminare besuchen.

Das Ziel, dass möglichst viele Schulen einer Region mit diesen Methoden arbeiten, konnte bisher in Singen am Hohentwiel erreicht werden. Hier arbeiten alle Grund- und Hauptschulen mit den Methoden von Konflikt-Kultur. Die Kinder und Jugendlichen erfahren auch bei einem Wechsel zwischen einzelnen Schulen und Schultypen ein Höchstmaß an erzieherischer Orientierung und Verlässlichkeit. Umgekehrt können auch die Lehrer auf einem festen Fundament sozialer Kompetenzen bei den Schülern aufbauen. Der Erziehungsalltag wird entlastet.

Literatur

- Durach, B., Grüner, Th. & Napast, N. (2002). „Das mach ich wieder gut!“ Mediation • Täter-Opfer-Ausgleich • Regellernen. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen. Lichtenau: AOL
- Glattacker, M., Engel, E.-M., Grüner, Th., Hilt, F. & Käppler, Ch. (2002). „In ihrem Herzen haben sie alle ...!“ Gewaltursachen aus Schülersicht. In C.-J. Reinbold (Hrsg.), Konflikt-Kultur. Soziale Kompetenz und Prävention (S. 199-215). Freiburg: AGJ
- Glattacker, M., Engel, E.-M., Grüner, Th., Hilt, F. & Käppler, Ch. (2002). „Lehrer sollten eingreifen ...!“ Wie Schüler sich eine optimale Schule wünschen. In C.-J. Reinbold (Hrsg.), Konflikt-Kultur. Soziale Kompetenz und Prävention (S. 217-233). Freiburg: AGJ
- Glattacker, M., Engel, E.-M., Hilt, F., Grüner, Th. & Käppler, Ch. (2002). Ist Gewaltprävention an Schulen wirksam? – Eine erste Bilanz über das Präventionsprogramm „Konflikt-Kultur“. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49, 132-144
- Grüner, Th. & Hilt, F. (1998). Prävention durch Schulentwicklung. Grundlagen für die Entwicklung schulischer Präventionskonzepte am Beispiel des Anti-Gewalt-Programms „Konflikt-Kultur®“. Jugend und Gesellschaft, 3, 12-16
- Grüner, Th. & Hilt, F. (1999). Die Kirche im Dorf lassen. Vorteile, Grenzen und Konsequenzen der Peer-Mediation an Schulen. Pro Jugend, 4, 15-18
- Grüner, Th. & Hilt, F. (2001). Konflikt-Kultur®. Ein Programm zur Prävention und Intervention bei Aggression und Gewalt an Schulen. Lehren und Lernen, 6, 3-11
- Grüner, Th. & Hilt, F. (2004). „Bei STOPP ist Schluss!“ Werte und Regeln vermitteln. Lichtenau: AOL
- Grüner, Th. (2003). Konflikt-Kultur®. Soziale Kompetenz und Prävention. forum kriminalprävention, 1, 18-21

- Hilt, F., Grüner, Th., Engel, E.-M. & Gattacker, M. (2000). Mitmischen – Schule gestalten. Ein Partizipationsprojekt. Prävention, 1, 22-26
- Reinbold, C.-J. (Hrsg.). (2002). Konflikt-Kultur. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention. Berichte aus der Praxis. Freiburg: AGJ

Kontakt

AGJ Franz Hilt (Dipl.-Sozialarbeiter)
Oberau 21
79102 Freiburg
Tel.: 0761-218074
E-Mail: jugendschutz@agi-freiburg.de

Thomas Grüner (Dipl.-Psych.)
Reichsgrafenstr. 2
79102 Freiburg
Tel.: 0761 – 2921943
Mobil: 0173 – 6612363
Mobil: 0173 – 6612363
E-Mail: gruener.t@gmx.de

MANFRED PRASS & ANDREA HENZE

„Mut tut gut – vertragen und nicht schlagen!“ -

Schülerseminare zur Gewaltprävention in der Primarstufe

Seit dem Schuljahr 1995/1996 werden im Zuständigkeitsbereich des Jugendamtes Märkischer Kreis (südliches Sauerland) für die Kinder der 4. Grundschulklassen Schülerseminare zur Gewaltprävention angeboten. Inzwischen wurden ca. 250 Schülerseminare mit ca. 6.000 Teilnehmern durchgeführt. Alle Eltern erhielten zur Vorbereitung auf das Seminar einen Handzettel des Kreisjugendamtes mit Informationen zu Inhalten und Methoden des Schülerseminars. Begleitend wurden entsprechende Elternabende durchgeführt.

Träger der Maßnahme ist das Jugendamt Märkischer Kreis, das für die acht Städte und Gemeinden ohne eigenes Jugendamt zuständig ist. Die Planung und Durchführung der Schülerseminare erfolgt durch die zwei Mitarbeiter des Kreisjugendamtes im Erzieherischen Kinder- und Jugendschutz (§14 KJHG). Finanziert werden die Seminare über Teilnehmerbeiträge, Mittel aus der Haushaltsstelle „Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz“ und seit 2001 Mittel zur Förderung der Gewaltprävention durch das Land Nordrhein Westfalen.

Ansatz

Mitte der 1990er Jahre gab es in der Öffentlichkeit – auch durch die Berichterstattung in den Medien - eine zunehmende Sensibilisierung für Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Mit großer Sorge musste die zunehmende Dramatisierung einer vermeintlich steigenden Gewalt von Kindern und Jugendlichen als auch einer vermeintlich steigenden Kinder- und Jugendkriminalität zur Kenntnis genommen werden. Gewalttägiges Verhalten konfrontiert Eltern und alle in der Erziehung Tätigen immer mit eigenen Gefühlen der Angst, Unsicherheit, Ohnmacht und Wut. Die Frage, ob tatsächlich eine quantitative Zunahme von Gewalt stattgefunden hat, kann anhand der vorliegenden Statistiken nicht verlässlich geklärt werden. Einvernehmen besteht jedoch darin, dass sich Gewalt qualitativ verändert hat. Die Bereitschaft zur Gewaltanwendung und die Akzeptanz von Gewalt hat zugenommen, Hemmschwellen sinken. Gewalt setzt früh, häufig schon im Kindergarten und in der Grundschule ein. Bedeutend ist, dass die Angst vor Gewalt alarmierend gestiegen ist. Angst behindert die Bewegungsfreiheit einzelner Menschen und macht sie unfrei. Gewalt ist daher eine persönliche und professionelle Herausforderung, die eine große Bereitschaft zur Reflexion und zur Besonnenheit erfordert.

Vor diesem Hintergrund fördert das Projekt die Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien und die Erweiterung des Handlungspotenzials in Konfliktsituationen, um Gewalt qualitativ und quantitativ zu reduzieren und Opfer zu vermeiden. Dieses Angebot verstehen wir als Gewaltprävention, die aggressive Ausbrüche verhindern und friedfertiges Miteinander ermöglichen soll. Hierbei unterscheiden wir zwischen spezifischer und unspezifischer Prävention.

Spezifische Gewaltprävention: Unter spezifischer Prävention verstehen wir alle Maßnahmen, die sich direkt auf das unerwünschte Verhalten beziehen. In diesem Zusammenhang soll z.B. das Bewusstsein für die Aggressionsproblematik bei Schülern, Lehrern und Eltern geschärft werden oder die Bereitschaft von Eltern und Lehrern „gegenzusteuern“ erhöht werden. Es geht auch darum, Mitgefühl mit den Opfern zu aktivieren und im Rahmen von Streitschlichterprogrammen positive Konfliktlösungen zu erreichen.

Unspezifische Gewaltprävention: Unter unspezifischer Prävention verstehen wir alle Maßnahmen, die im weitesten Sinne dazu dienen, das Selbstwertgefühl des Schüler zu stützen, die Freude am Lernen zu vergrößern, die Identifikation mit der Schule zu erleichtern und die Konflikträchtigkeit im täglichen Zusammenleben zu reduzieren. Es geht auch darum, Frustrationstoleranz zu fördern, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken und die sinnliche Wahrnehmung zu reaktivieren.

Snoezelen als Beitrag zur unspezifischen Gewaltprävention: Mit dem Beginn der Seminararbeit im Rahmen der Gewaltprävention hat das „Snoezelen“ im Bereich des Jugendamtes Märkischer Kreis einen besonderen Stellenwert bekommen. Das Snoezelen ist Mitte der 70er Jahre in den Niederlanden entstanden. Ursprünglich galt es als Freizeitangebot mit angenehmen sinnlichen Anregungen für Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung. Die beiden Verben „snuffelen“ und „duselen“ (schnuppern und dösen) stellen zwei Grundprinzipien des Kunstwortes „Snoezelen“ dar. Das Snoezelen besteht auf dem Grundprinzip der Freiheit, Freiheit sich einzulassen, zu entscheiden, was man mag. Wichtig zu erwähnen ist, Snoezelen ist kein Therapie-Konzept. „Dem Snoezelen fehlt eine grundlegende, z.B. wahrnehmungspsychologische begründete Theorie“ (Hulsegge et al. 1989). Hulsegge spricht von einem Freizeitangebot mit möglicherweise therapeutischer Wirkung. Durch das Wohlbefinden, den Ausgleich über Freude und Entspannung, wird möglicherweise der „eigene Therapeut“ angesprochen. Auf der Grundlage innerer Gelöstheit können Sinneseindrücke tiefenwirksam werden.

Durchführung

Die Schülerseminare werden seit Anfang 1996 für die 4. Schulklassen angeboten. Bis zum Schuljahr 2002/2003 stand uns hierfür eine kreiseigene Bildungsstätte zur Verfügung. Seit dem Schuljahr 2003/2004 werden die Seminare mit leicht geändertem Konzept in der Familienbildungsstätte des Touristenvereins „Die Naturfreunde“ in Lieberhausen durchgeführt. Die Seminare dauern 1,5 Tage, die Schüler verlassen den kognitiven Lernort Schule und bleiben für 1,5 Tage im Ferienzentrum Lieberhausen. Bei den Seminaren geht es um gegenseitigen Respekt, Freundlichkeit, Großzügigkeit, Toleranz, Hilfsbereitschaft und Mitgefühl. Die Umsetzung dieser Ziele erfolgt durch Rollenspiele, Interaktionsspiele, Filme und Geschichten zum Thema Aggressionen, Sinnesübungen und gemeinsame Gespräche.

Zu Beginn eines Seminars werden gemeinsame Regeln des Umgangs miteinander erarbeitet. Im weiteren Verlauf haben Partner-, Vertrauens- und Atemübungen großen Stellenwert. Anhand eines kurzen Filmbeitrags werden Gewaltdefinitionen erarbeitet, Handlungsmöglichkeiten für die Beteiligten thematisiert und nach gewaltfreien Konfliktlösungen gesucht. Bei Rollenspielen geht es um die Bedeutung des Publikums bei einer Prügelei, um Möglichkeiten der Intervention, Opferverhalten bei einer Erpressung, Möglichkeiten der Deeskalation/ Reaktion, gemeinsames Erarbeiten von Interventionsstrategien. Während des ganzen Seminars sollen die Kinder kleine Entspannungsübungen kennen lernen, um so auch langsam an Fantasiereisen herangeführt zu werden.

Die Kinder sollen während der Seminare lernen, auf ihre eigenen Gefühle zu achten und Gefühle wahrzunehmen. Gefühle kann man am Körper spüren und man kann es anderen ansehen, wie sie sich fühlen. Wenn man sich traut, seine Gefühle zu zeigen und darüber zu sprechen, fällt es anderen leichter damit umzugehen. Ein und dasselbe Ereignis kann bei anderen unterschiedliche Gefühle hervorrufen und führt zu unterschiedlichen Reaktionen. Die Kinder sollen lernen, dass Menschen unterschiedlich fühlen und reagieren. Dadurch können spätere Konfliktsituationen vermieden werden.

In dieser Form wird das Seminar seit dem Schuljahr 2003/04 durchgeführt. In den letzten Jahren stand dem Projekt die kreiseigene Bildungsstätte zur Verfügung. Dort konnten für den zweiten Seminartag vier verschiedene Räume genutzt werden, die die Beteiligten dabei unterstützen, ein breites Spektrum emotionaler Erfahrungen und sinnlicher Wahrnehmungen kennen zu lernen. Diese Räume werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Aggressionsraum: Hier haben die Kinder Gelegenheit, mit Keulen und Belly Bumpern Kämpfe nach Regeln auszutragen. Durch das Kämpfen und Toben werden allerdings keine Aggressionen, sondern nur motorische Unruhe abgebaut. Anschließend erhält jedes Kind, das möchte, eine Klopftassage. Den Abschluss bildet eine vertrauensfördernde Übung mit einem Sprungtuch. Dabei wird ein Kind, das in der Mitte des Sprungtuchs sitzt, von den anderen Kindern hoch geworfen und wieder aufgefangen.

Sinnesraum: Hier bieten sich den Kindern zahlreiche Möglichkeiten, mit den fünf Sinnen zu experimentieren. Der Raum ist verdunkelt und wird durch Lauflichter erhellt. Nun können die Kinder mehrere Stationen durchlaufen. Fühlvasen, d.h. mit verschiedenen Inhaltsstoffen gefüllte Gefäße und mit verschiedenen Duftölen versetzte Wattebäusche in Teeeiern sollen das subjektive Empfinden für angenehme/unangenehme sinnliche Wahrnehmungen bewusst machen. Bei einem Geräusche-Memory geht es darum, Klangpärchen zu ermitteln. Der Geschmackssinn wird mit einem Schmeckspiel erprobt, bei dem die Kinder mit verbundenen Augen verschiedene Lebensmittel probieren können. Für das Auge werden ein Guckkasten und eine Lichtdusche angeboten. Den Abschluss der Sinnesreise bildet eine Bildbeobachtung, bei der die Kinder zu entspannender Musik das Dia eines Wassergarten besichtigen und versuchen, dort verschiedene Tiere zu entdecken.

Fantasieraum: In einem mit bunten Stoffen, Sternenhimmel und Matratzen ausgestatteten Raum hören die Kinder die Geschichte von „Luri, dem Wisnopintokind“. Hier geht es noch einmal um Gefühle und wie man sie am Körper spüren und sehen kann.

Snoezelenraum: Der Snoezelen-Raum ist mit Wassersäulen, einer Spiegelkugel und einem Farbspielprojektor mit Effektscheiben ausgestattet. Decken und Wände sind in weiß gehalten, der Raum ist mit weichen Matten ausgelegt. Das Weiß dient als Hintergrund für die variable Farbgestaltung der Beleuchtung. Ergänzend zu den visuellen Reizen erklingt sanfte Entspannungsmusik und eine Duftlampe verbreitet einen angenehmen Duft. Weiche Matten, Kuscheltiere, Sitzecke und eine Hängematte ermöglichen den Kindern eine gemütliche Lage zu finden und bieten somit beste Voraussetzung für tiefe Entspannung. Damit bietet das Snoezelen nicht nur Chancen in der Ergänzung der Seminararbeit, sondern auch für den schulischen Alltag.

In den Jahren von 1999 bis 2002 konnte ein mobiler Snoezelen-Raum (vorzustellen wie ein Bauwagen) an neun Schulen im Märkischen Kreis eingesetzt werden. An allen Schulen konnte das Snoezelen im Schulalltag genutzt werden. Zunächst wurde das Snoezelen-Mobil von den Mitarbeitern des Kreisjugendamtes betreut. Anschließend haben die Schulen die Aktion in eigener Regie weitergeführt. Die einzelnen Lehrerkollegien wurden von den Mitarbeitern des Kreisjugendamtes für diese Aktion vorbereitet. Mittlerweile haben fünf Grundschulen einen eigenen Snoezelen Raum. Schon jetzt ist abzusehen, dass Erfahrungen aus dem Snoezelen, Entspannungstechniken, Traum- und Fantasiereisen für den schulischen Alltag übernommen werden können. Dies alles sind Beiträge zur unspezifischen Prävention, die ein friedfertiges Miteinander an der Schule fördern sollen.

Seit Beginn des Schuljahres 2001/2002 werden die Schülerseminare zur Gewaltprävention „Mut tut gut – vertragen und nicht schlagen!“ für die 4. Klassen an Grundschulen nicht mehr vom Kreisjugendamt, sondern von Lehrerinnen und Lehrern angeboten, die im Rahmen eines Workshops als Moderatoren für die Seminare ausgebildet wurden. Dabei hat sich ein neues Kooperationsmodell entwickelt, das auf folgender Vereinbarung basiert:

- Die Schulen stellen einen Moderator/Moderatorin zur Durchführung der Seminarreihe „Mut tut gut – vertragen und nicht schlagen!“.
- Das Kreisjugendamt stellt den zweiten Moderator (Referent auf Honorarbasis).
- Die Kosten für Unterbringung und Verpflegung in der Bildungsstätte übernimmt das Jugendamt.
- Der Teilnehmerbeitrag von 15,- Euro geht an den Märkischen Kreis.
- Im Schuljahr 2001/2002 wurden 16 Schülerseminare gemäß dieses Kooperationsmodells durchgeführt.

Um das Projekt durchzuführen sind die beschriebenen Räumlichkeiten nicht zwingend notwendig, diesbezüglich kann auch improvisiert werden. Neben den üblichen Seminarmitteln werden allerdings ein Schwungtuch für die Kooperation, ein Sprungtuch für Vertrauens-

übungen, Schaumstoffkeulen für Rollenspiele und Experimente, große Gummireifen für die Aggressionsübungen sowie Isomatten oder Woldecken für Traumreisen benötigt.

Erfahrungen

Unsere Erfahrungen mit den Kindern haben gezeigt, dass besonders die Entspannungsverfahren und die entspannte Arbeitsatmosphäre bei den Kindern nachhaltig in der Erinnerung bleiben. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, sondern immer persönliche Meinungen. Jeder der etwas sagen möchte kann das tun und bekommt ausreichend Zeit dafür, die anderen hören zu. Dies bekommen wir oft von den Kindern zu hören, die wir bei späteren Seminaren wieder treffen. Da die Gesprächskultur, geprägt durch Respekt, Rücksichtnahme und Toleranz, einen hohen Verbalisierungsgrad beinhaltet, ist diese Form der Seminararbeit für Kinder unter zehn Jahren nicht geeignet.

Die Tatsache, dass die Seminare seit 1995 immer wieder angefordert werden, zeigt, dass das Angebot akzeptiert wird. Wenn wir die Kinder im Rahmen eines weiteren Seminars nach zwei Jahren wieder sehen, haben wir den Eindruck, dass das *Seminarerlebnis* nachhaltig wirkt. Über das *Seminarergebnis* und seine Wirkungsrichtung können wir nur spekulieren, da eine Evaluation bisher noch nicht realisiert werden konnte. Lehrer berichten, dass Projekt wirke sich positiv auf das Klassen- bzw. Schulklima aus und leiste einen Beitrag zur Reduzierung von Gewalt und Intoleranz.

Im Rahmen einer landesweiten Fachtagung wurde das Schülerseminar 1998 dokumentiert und die Methoden und Inhalte öffentlich gemacht. Mehrere Städte wie z.B. Lüdenscheid, Iserlohn und Mannheim haben dieses Konzept übernommen.

Entwicklungsbedarf

Um die Inhalte des Projekts besser an den Schulen zu verankern wurde in Ergänzung zur Seminararbeit mit Kindern ein Fortbildungsangebot für Lehrer/Lehrerinnen zum Thema Gewaltprävention in der Schule entwickelt und unter dem Namen „Lernziel Friedfertigkeit“ angeboten.

Speziellen Entwicklungsbedarf in Bezug auf die Primarstufe sehen wir in der Förderung von Empathiefähigkeit und emotionaler Intelligenz. Darüber hinaus erscheint es uns wichtig, Möglichkeiten zur Mediation und zur konstruktiven Konfliktbearbeitung an den Schulen bekannt zu machen und dort auch zu implementieren, um auf diese Weise einen Beitrag zur Förderung gewaltfreier Kommunikation zu leisten.

Literatur

Hulsegge, Jan/Verheul, Ad (1989): Snoezelen – eine andere Welt. Ein Buch für die Praxis.
Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung

Kontakt

Jugendamt Märkischer Kreis
Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz
Heedfelder Straße 45
58509 Lüdenscheid
E-Mail: mprass@maerischer-kreis.de

STEIN VAALER

„Achten und geachtet werden!“ – Geschlechtssensible Gewaltprävention mit Jungen

Das Projekt begann als Teil eines zweijährigen Vorhabens zur geschlechtergerechten Erziehung und Gewaltprävention. Anlass war unter anderem eine Vergewaltigung in einer Schule, was zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Problem der Gewaltanwendung in Schulen und Betreuungsinstitutionen führte. Im Rahmen des Projektes (aber nicht nur dort) wurde klar, dass den Jungen und nicht, wie bisher üblich „nur“ den Mädchen, eine verstärkte Aufmerksamkeit zukommen sollte. Ein wichtiger Grund, dass Jungen dieser Aufmerksamkeit bedürfen, ist darin zu sehen, dass viele ohne männliche Vorbilder, mit denen sie direkten Kontakt haben, aufwachsen.

Träger des Projektes ist das Schulreferat der Stadt München. Der Autor dieses Beitrags führt die Kurse durch. Die Kurse werden aus Spendengeldern (Süddeutsche Zeitung, Stadtsparkasse u.a.) finanziert. Das Großprojekt mit einer Reihe von verschiedenen Unterprojekten in verschiedenen Abteilungen des Schulreferates wurde von Monika Muschol koordiniert. Das Projekt „Achten und geachtet werden“ und andere Teilprojekte, in denen es u.a. um den inneren Helden für Buben und um Wen-Do ging, wurden von Frau Melitta Walter, Schulreferat der Stadt München, Abteilung V (Kindertageseinrichtungen) entwickelt und geleitet.

Ansatz

Das Kurskonzept wurde entwickelt um einerseits Jungen zu stärken, andererseits um präventiv gegen Gewalt zu wirken, erfuhr aber während der Durchführung erhebliche Anpassungen: Da die Vorstellungen der Jungen über ihre Idole und Vorbilder sehr unklar sind, konnte mit diesen Vorstellungen nur ausnahmsweise gearbeitet werden. Stattdessen zeigte sich, dass Kämpfe in der Form des Sumo-Ringens oder Judo auf dem Boden sich als Mittel zum Transport der Botschaften sehr gut eignen.

Das Projekt ist auf zwei Ziele gerichtet: Gewaltprävention und die Vermittlung eines männlichen Vorbildes, das sowohl Stärke als auch die Fähigkeit zum Mitgefühl ausstrahlt. Das erste Ziel ist mehr inhaltlich orientiert, das andere deutlich an die unterrichtende Person gebunden. Demnach stellen sich zwei Bedingungen an den Kursleiter, er sollte Qualitäten besitzen, die ermöglichen, dass beide Hauptziele zumindest teilweise erreicht werden können. In meinem Fall ist dies:

- eine gewisse Lebenserfahrung, auch im Umgang mit Kindern (59 Jahre alt, eigene Kinder, Judolehrer für Kinder über mehr als 20 Jahre, Taiji-Lehrer, Ausbildungen im Bereich Psychologie und Psychotherapie, ansonsten vielseitig interessiert),
- Fähigkeit zur Empathie und Kontaktaufnahme zu den Kindern.

Zielgruppe des Projektes sind Jungen im Alter zwischen sechs und 16 Jahren, die in den bisherigen Kursen zu 20 bis 25% aus „zerrütteten Familienverhältnissen“ kamen. Die ideale Gruppengröße liegt bei 12 Teilnehmern. Diese 12 sollten der „normalen“ Zusammensetzung einer Gruppe von Jungen entsprechen, jedoch altersmäßig mit einer Streuung von 6 bis ca. 12 Jahren (gruppenabhängig). Die älteren Buben werden in Gruppen von 12 bis 14 und 15 bis 16 Jahren eingeteilt. Eine Turnhalle ist für die Durchführung der Kurse gut, aber nicht Bedingung. Ein Minimum von drei Turnmatten á 1m x 2m ist erforderlich. Das Mattenfeld sollte ansonsten 4m x 4m oder mehr betragen. Die Härte von üblichen Turnmatten ist gut.

Es wird mit Wettstreit zwischen zwei Buben und zwischen Gruppen sowie mit Spielen gearbeitet. Oft sind Konflikte, die zwischen den Jungen entstehen und deren beispielhafte Bewältigung vor der Gruppe ebenso wichtig wie das vorgesehene Programm.

Durchführung

„Wie heißt du?“, „Wie alt bist du?“, „Wo kommen Mama und Papa her?“, „Hast du ein Vorbild, ein Idol?“ (Was darunter zu verstehen ist, erkläre ich.) „Was möchtest du werden (beruflich)?“ Mit diesen Fragen begrüße ich die Buben am Anfang des Kurses. Gegebenenfalls benutze ich die Antworten, die ich aufschreibe, im weiteren Kursverlauf.

Daraufhin wählen die zwei Kleinsten je eine Mannschaft und eine Stafette mit zwei Bällen wird organisiert. Neue Fragen tauchen auf: „Warum hat die andere Gruppe gewonnen?“, „Warum organisiere ich mit euch dieses Spiel?“, „Was ist bei einem solchen Spiel wichtig?“ Es dauert nicht lange und eine ganze Palette von Antworten sind da: „Zusammenarbeit!“, „Schnelligkeit!“, „Nicht streiten!“, „Jeder im Team ist wichtig!“, „Zusammenhalt!“, „Konzentration!“, „Nicht schummeln!“ etc.

Nächste Station sind die Gymnastikmatten: Sumo-Ringen! Aber vor dem Start geht es um die Kampfregeln. Auf das Grüßen zu Beginn lege ich großes Gewicht; wieder ergeben sich dabei Fragen: Warum ist es wichtig, sich am Anfang zu begrüßen, sich dem Partner gegenüber zu verneigen? Was bedeutet das Grüßen: „Hallo“ sagen, „Ich bin zum Kämpfen bereit.“, „Ich will die Regeln einhalten.“ Oder: „Ich bin der Größte.“ etc. Vor jedem Kampf stelle ich die Frage nach der Bedeutung des Grüßens – bis jeder Bub sie beantworten kann. Am Ende sollte klar geworden sein, dass mit dem Grüßen

- Achtung und Respekt vor dem Gegner,
- das Einhalten der Regeln und die Bereitschaft zur Fairness sowie
- Rücksichtnahme und das Bemühen, den Partner nicht zu verletzen ausgedrückt werden.

Die Kampfregeln sind schnell erklärt: Verloren hat, wer aus dem Ring tritt oder die Matte mit anderen Körperteilen als den Füßen berührt (z.B. mit einem Knie). Danach geht es um das, was verboten ist: Nicht schlagen, kicken, zwicken und den Gegner nicht vorne am Hals und im Gesicht anfassen. Bein stellen ist erlaubt. Nach einem Demonstrationskampf

von mir mit einem der Buben wissen sie, wie es geht. Nach Möglichkeit sollte jeder Teilnehmer für eine Demonstration mit mir im Laufe der vier Nachmittle auf die Matte kommen können.

Und dann geht es los! Häufig läuft es nicht ohne Tränen ab: Etwas hat weh getan; verlieren ist oft bitter. Welchen Grund das Weinen auch hat, ich sage: „Wer weint, wird nicht ausgelacht. Er wird ernst genommen und getröstet!“ Wichtig ist auch die Frage: „Ist es in Ordnung, dass du verloren hast?“ Nicht nur, weil damit verhindert wird, dass ein Bub sich ungerecht behandelt fühlt. Verlieren können ist wichtig. Bei den Diskussionen über die Regeln unter Beteiligung der zuschauenden Buben fühlen sie sich ernst genommen.

Nach zwei Runden mit Sumo-Ringen folgen ein oder zwei Spiele wie Kettenfangen oder Seilziehen. Dann kommen wieder ein oder zwei Runden Sumo-Ringen und am Schluss nochmals ein Spiel. Am dritten Tag gibt es Judo auf dem Boden (Kniestand). Ich setzte auch verschiedene andere Elemente ein, z.B. Berufe spielen lassen wie Teppichleger, Polizist, Stuntman usw. - soweit sie ohne Hilfsmittel spielbar sind. Wichtiges Mittel im Umgang mit den Jungen ist die Empathie: Ich versuche jeden von ihnen zu akzeptieren und ernst zu nehmen.

Im Anschluss an die Arbeit mit den Kindern bespreche ich mit den Pädagoginnen in der Institution meine Erfahrungen mit den einzelnen Kindern. Dabei geht es zumeist um die Kinder, die Schwierigkeiten haben und auffällig sind. In der Regel bestätigt das Personal meine Eindrücke hinsichtlich der speziellen Problematik einzelner Kinder und nun geht es darum, was gemacht werden kann: Gespräch, Elternberatung, Therapie, Unterstützung der Mutter durch Erziehungsbeihilfe? Wofür sind die Eltern zugänglich? Darüber hinaus nehmen Pädagoginnen an den Kursen auch als Zuschauerinnen teil und übernehmen verschiedene Elemente (z.B. das Sumo-Ringen) für die eigene Arbeit.

Regelmäßig werden *Elternabende* angeboten, in denen das Konzept und die Durchführung der Kurse beschrieben werden. Interessierte Eltern können Fragen stellen – in der Regel werden diese Informationsveranstaltungen von 20 bis 40% der Eltern besucht. Die Zusammenarbeit mit Eltern, Pädagoginnen und Sozialbehörden soll es ermöglichen, Jungen mit Verhaltensstörungen frühzeitig „aufzufangen“.

Dokumentation/Evaluation

Die Durchführung des Kurses an einem Tagesheim (fünf Kurse, an dem ca. 80 von 150 Jungen teilnahmen), wurden mittels eines Vorher-Nachher-Fragebogens evaluiert. Das Ergebnis zeigte eine leichte Abnahme des Aggressionsniveaus.

Ansonsten erfolgen (nicht systematisierte) Rückmeldungen an das Schulreferat der Stadt München, Abteilung V, Frau Melitta Walter, Fachfrau für geschlechterspezifische Erziehung und Gewaltprävention.

Auch die Gespräche mit dem Personal bestätigen, dass die Kurse gut aufgenommen werden und dass z.B. die Regeln des Begrüßens „hängen bleiben“.

Erfahrungen

Es war vorgesehen, mit den Idolen der Jungen zu arbeiten, jedoch zeigte sich schon bei den ersten Gruppen im Oktober/November 2002, dass ihre Bilder zu diesen Idolen (z.B. Michael Schumacher, Michael Ballack, Oliver Kahn) sehr vage und kaum fassbar waren (einige Begründung: „Er siegt!“). Welche Eigenschaften oder gar Charaktereigenschaften die Idole haben, konnten die Jungen nicht artikulieren. Auch ein körperlicher Ausdruck der Tätigkeiten oder Eigenschaften ihrer Idole (Rennauto fahren, im Tor stehen) war den Jungen kaum möglich. Die Folge war, dass die Kämpfe der Jungen gegeneinander im Kurs eine zentrale Bedeutung bekamen.

Im Laufe der vier Nachmittage kommt es des öfteren am Rande der Matte zu Streit zwischen den Buben. Die beiden Streithähne hole ich dann zu mir, jeden auf einer Seite. Zuerst den einen, dann den anderen, lasse ich sie die Ursachen für den Streit erklären. „Ausreden lassen!“ Das ist schwierig, der Andere ist ja schuld! In der Regel zeigt es sich, dass die Ursache für den Streit eine Bagatelle war: „Lohnt es sich wegen so etwas zu streiten?“ Und: „Für einen Streit braucht es mindestens zwei“. Ernster ist es, wenn sichtbar wird, dass es um Mobbing geht. Vor der Gruppe nehme ich dann - sofern ich es als richtig empfinde - das Opfer in Schutz. „Um was geht es hier? Wie verhaltet ihr euch gegenüber Freunden? Was versteht ihr unter Respekt und Achtung vor den anderen?“ Dann: „Wer geht jetzt zu ihm und tröstet ihn?“.

Sowohl das Personal (zu 95 bis 97% weiblich) als auch die Jungen finden es sehr wichtig, dass Kurse mit männlichen Kursleitern stattfinden. Der Kurs findet - soweit ich es aus den Rückmeldungen erfahre - guten Anklang.

Die *Erfahrungen mit den Kindern* möchte ich wie folgt zusammenfassen:

- Die Jungen haben sehr unklare Vorstellungen von ihren Vorbildern, können nicht verbalisieren oder auf andere Art darstellen, warum sie die genannten Sportler gut finden.
- Die Väter oder andere nahe Verwandte werden selten als Vorbilder genannt.
- Viele Jungen - zu viele! - haben einen unzureichenden Zugang zu ihrer Körperlichkeit. Sie sind untrainiert und teilweise gehemmt im Umgang mit ihrem Körper.

Hieraus folgt für mich, dass in den Tagesbetreuungsinstitutionen vermehrt nach Wegen gesucht werden sollte, männliche Vorbilder, die im Verhalten differenziert sind, den Buben zu „präsentieren“, sei dies über Kurse, wie den hier beschriebenen oder über die vermehrte Beteiligung von Männern (auch der Väter) an der Arbeit der Kindergärten, Horte und Tagesheime.

Auch ist eine verstärkte Förderung des körperbetonten Spiels notwendig (nicht nur Fußball, sondern Klettern, Kämpfe usw.). Sehr wichtig wären meiner Meinung nach auch Rollenspiele für die Buben (auch zusammen mit Mädchen). Oft wird mir bestätigt, dass Jungen sich kaum an Rollenspielen in den Einrichtungen beteiligen.

Was klar wurde ist, dass Jungen heute unter sehr schwierigen und sie benachteiligenden Bedingungen aufwachsen:

- Die Väter sind oft nicht anwesend: Die Mütter sind, wenn nicht allein erziehend, dann oft mit der Erziehung allein gelassen. Die Folge ist neben dem Fehlen des männlichen Vorbilds häufig eine auf vielfältige Art verzerrte Wahrnehmung der Söhne von ihrer Mutter als Frau.
- Die Spielmöglichkeiten in den Städten werden zunehmend schlechter.
- Die neuen Medien nehmen einen zu großen Raum ein und präsentieren vor allem „Siegertypen“ als nachahmenswert. Zu oft sind Computerspiele mit tödlichem Inhalt zugänglich.

Die Gelegenheiten der Jungen, Erfahrungen mit real lebenden Vorbildern zu machen schwinden ebenso wie die Möglichkeiten, durch Spiele und Rollenspiele soziale Kompetenzen zu lernen.

Von den Teilnehmern der bisherigen Kurse sind zu etwa 20 bis 25% als verhaltensauffällig zu bezeichnen. Diese Verhaltensauffälligkeiten zeigen sich in Form von:

- Schwierigkeiten, Grenzen zu akzeptieren, sich den Bezugspersonen unterzuordnen,
- Schwierigkeiten, Regeln einzuhalten,
- ständiger Suche nach Aufmerksamkeit durch unruhiges und teilweise aggressives Verhalten,
- Konzentrationsschwäche,
- motorischer Unruhe, was aber für einzelne Buben durchaus natürlich sein kann und aus meiner Sicht erst dann zu den Verhaltensauffälligkeiten zählt, wenn sie zusammen mit weiteren Auffälligkeiten auftritt,
- Zurückgezogenheit und/oder „übertriebene“ Schüchternheit, die in Richtung sozialer Phobie und Depression geht.

Im Rahmen der Kurse hat sich gezeigt, dass viele Kinder unter Alkoholmissbrauch und/oder Gewalt im Elternhaus, ungelösten Konflikten zwischen den Eltern (z.B. „schweigende“ Streite), latenter Gewalt, Medikamentenmissbrauch, psychischen Krankheiten der Eltern und Mangel an Zuwendung bzw. deren Ersatz durch Konsumgüter leiden. Ferner ist zu beobachten, dass ein Kind häufig eine Rolle in der Familie bekommt, die es nicht erfüllen kann:

- Träger der Zukunftshoffnung, d.h. es soll ihm besser gehen als den Eltern oder er soll das erreichen und leisten, was den Eltern misslungen ist.
- Sündenbock oder Wunderkind, d.h. Eltern projizieren eigene Anteile auf das Kind.
- Partnerersatz.
- Träger von Ängsten: Hoffentlich wird er nicht so wie mein/sein Vater.
- Rollenumkehr, d.h. das Kind soll in Konflikten zwischen den Eltern Stellung beziehen oder gar schlachten oder er wird als Vertrauter und Tröster missbraucht.

Durch solche elterlichen Delegationen auf das Kind führen diese Überforderungen u.a. häufig zu aggressivem Verhalten oder zu Depressionen.

Entwicklungsbedarf

In Skandinavien wird zur Zeit eine intensive Debatte über die Rolle der Kindergärten und -horte sowie Tagesheime bei der Gewaltprävention geführt. Eine solche Debatte wäre meiner Meinung nach auch hier in Deutschland zu fördern. Es kann vermutet werden, dass hier mehr gemacht werden könnte unter der Voraussetzung, dass das Personal geschult wird, die (in der Regel) innerfamiliären Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten zu verstehen und damit adäquat umzugehen.

Kontakt

Stein Vaaler
Georgenschweigstr. 21
80807 München
E-Mail: Steinvaa@web.de

2 Interkulturelles Lernen

UWE PRÜFER

„Kinder entdecken die Eine Welt“ – Globales Lernen im Kindergarten und Kinderklub

Das Projekt organisiert Besuche ausländischer Pädagoginnen und Pädagogen in Kindergärten und Horten sowie Fortbildungen für die in diesen Einrichtungen tätigen Erzieherinnen. Durchgeführt wurde es vom Februar 2001 bis zum Januar 2004 in mehreren Städten und ländlichen Regionen im Land Brandenburg. In den Projektjahren 2001 bis 2003 sind rund 1000 Kinder einbezogen gewesen. Damit war es unseres Wissens in dieser Zeit innerhalb der neuen Bundesländer das umfangreichste derartige Bildungsvorhaben Globalen Lernens im Elementarbereich. Von 1995 bis 1999 fand bereits ein Projekt der RAA Brandenburg mit einer ähnlichen Konzeption statt. „Kinder entdecken die Eine Welt - Einblicke in globale Zusammenhänge im Kindergarten und Hort“. Daran hatten ca. 1100 Kinder zwischen drei und 12 Jahren in 34 Kindergärten und 34 Horten teilgenommen.

Der Träger, die RAA Brandenburg e.V. ist ein gemeinnütziger Verein, der gegen Ausländerfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt arbeitet. Finanziert wurde das Vorhaben zu ca. 50% von der Europäischen Kommission. Die Kofinanzierungen konnten von einem Dutzend Stiftungen, staatlichen Institutionen sowie privaten Spendern eingeworben werden – z.B. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Stiftung für Bildung und Behindertenförderung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, F.-C.-Flick-Stiftung, Stiftung Demokratie im Alltag, Evangelischer Entwicklungsdienst, Lindenstiftung, Stiftung Nord-Süd-Brücken, MBJS des Landes Brandenburg. Dies ermöglichte drei Teilzeit-Stellen für Leitung, Koordination und Buchhaltung. Auf Honorarbasis waren insgesamt zehn ausländische Pädagoginnen/Pädagogen, sechs Laienpädagoginnen/Laienpädagogen für die Arbeit mit den Kindern sowie drei Fortbildnerinnen für die Qualifizierungen von pädagogisch-erzieherischem Personal eingesetzt.

Ansatz

Interkulturelle Ansätze werden oft den Integrationsbemühungen für ausländische Kinder zugrunde gelegt. In Brandenburg, mit ca. 1,9% ausländischen Menschen, konnte dies nicht der wesentliche Ausgangspunkt sein. Hier übernehmen Kinder und Jugendliche die Vorurteile ihrer sozialen Umgebung gegenüber Ausländern weitgehend ohne eigene Erfahrung mit Menschen aus anderen Ländern.

Im Zentrum des Projektes standen Begegnungen der Kinder mit ausländischen Pädagoginnen und Pädagogen, die den interkulturellen Charakter der zu vermittelnden Inhalte

transportierten. Diese Pädagoginnen und Pädagogen leben bereits mehrere Jahre in der Bundesrepublik, die Verständigung mit den Kindern erfolgte in deutscher Sprache. Das Projektkonzept der RAA hielt es für vorteilhaft, dass Kindern Themen mit Bezug zu „Fremden und Fremdem“ im positiv besetzten Umfeld, d.h. ihrer gewohnten Kita und zunächst von einer Person mit einer gewissen Authentizität vermittelt werden. Im direkten Kontakt können beim Vorliegen bestimmter Voraussetzungen mögliche Hemmungen und Vorurteile leichter abgebaut werden, so unsere bisherigen Erfahrungen mit diesem Ansatz. Es wurde Wert darauf gelegt, dass die Kinder die ausländischen Pädagoginnen und Pädagogen jeweils als Individuum mit verschiedenen Facetten von Identität wahrnehmen konnten. Das Projekt bemühte sich damit um Differenzierungen und um die Vermeidung von Stereotypisierungen.

Als eine der dafür notwendigen Rahmenbedingungen ermöglichte ihnen deshalb das Projekt das viermonatige Zusammensein – im Gegensatz etwa zu singulären Kontakten z.B. bei Projekttagen. Mit diesem Ansatz wurde des weiteren versucht, den durchaus vorhandenen Gefahren zu begegnen, dass erstens die Pädagoginnen und Pädagogen als *die Vertreter einer (National)Kultur* oder z.B. als „typische Afrikaner“ angesehen werden und zweitens durch die Erwachsenen interkulturelles Lernen missverstanden einseitig auf „Ausländer“ bezogen wird und nicht ebenso auf die Mehrheitsgruppe der „Deutschen“. Diese Hinwendung erachten wir als notwendig, um den akzeptierenden Umgang mit der eigenen Vielfalt sowie ein Miteinander ohne Ausgrenzung und Diskriminierung zu lernen.

Bei den Kindern sollte es altersgemäße Vorstellungen entwickeln helfen, in welchen gegenseitigen Beziehungen Menschen zueinander stehen im Zeitalter der Globalisierung. Weiterhin versuchte es, den Aufbau von solidarischem und gewaltfreiem Verhalten unter Kindern zu fördern sowie die Entstehung von rassistischem und ausgrenzendem Denken und Verhalten zu verhindern. Die Offenheit von Kindern gegenüber Menschen mit anderer Sprache, Hautfarbe oder anderem Verhalten sollte entwickelt bzw. stabilisiert und verstärkt werden.

Dazu gehörte insbesondere die Förderung von:

- Selbstbewusstsein,
- Neugierverhalten,
- Empathie bzw. Einfühlungsvermögen,
- altersgemäßes Verständnis für andere Kulturen, Konfliktfähigkeit und Toleranz,
- Betrachten der eigenen Kultur als Teil der „Einen Welt“.

Bildungspolitisch hatte sich das Vorhaben vorgenommen, die langfristige Einbindung von Methoden und Inhalten „Globalen Lernens“ in die Programme von Kindergärten und von Projekten offener Kinderarbeit zu erreichen.

Durchführung

Die durchschnittliche Einsatzzeit der Pädagoginnen und Pädagogen betrug vier oder fünf Tage pro Monat, d.h. in jeder Kindereinrichtung in der Regel pro Woche eine „Bildungseinheit“. In den Kindergärten waren die Pädagoginnen/Pädagogen mit den Fünf- bis Sechsjährigen etwa von 9.00 bis 12.00 Uhr zusammen. Die Aktivitäten mit den ausländischen Pädagogen fand in den Kinderclubs, Horten oder Freizeiteinrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit nach der Schule und einer Mittagspause an Nachmittagen (meist zwischen 13.00 und 16.00 Uhr) statt. Die angewendeten Methoden, die Ansprüche an die Interaktivität, der Organisationsrahmen etc. waren bei dieser Altersgruppe natürlich differenzierter. Die Notwendigkeit und die Herausforderungen einer globalen Verantwortungsgemeinschaft einschließlich der aktiven Möglichkeiten des Individuums, konnten z.B. stärker betont werden.

Die Arbeit in den Kitas setzte in ihrer Gestaltung bei den unmittelbaren Erfahrungen der Kinder an. Das hieß u.a., dass in einer Kennenlernphase die Kinder zunächst über sich selbst und ihre Familien, ihre Kita erzählten. Die Themen zum Alltag der (gleichaltrigen) Kinder in Afrika, Asien, Lateinamerika oder Süd- und Osteuropa wurden anschließend angeboten und eingeführt. Je nach Altersgruppe wurde ein mehr oder weniger spielerischer Bezug zur Lebenssituation der Kinder hergestellt. Zentrale methodische Prinzipien waren:

- Einsatz biografischer Methoden (Pädagoginnen und Pädagogen berichten von sich selbst; Materialien, Bücher, Filme zu einzelnen Kindern).
- Orientierung an Gleichaltrigen, um Verständnis und Zugang zu ermöglichen.
- Aufzeigen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Eine zusammenfassende Auflistung von „Lerneinheiten“ soll einen Eindruck über die Vielfalt der Themen und die Unterschiedlichkeit der Methoden vermitteln, mit denen die ausländischen Pädagogen und Pädagoginnen arbeiteten:

- Fantasiereise in ein fremdes Land. Die Kinder malen oder beschreiben anschließend ihre Fantasien. Diese werden anhand von Filmen, Dias und Erzählungen mit der Realität des „besuchten“ Landes verglichen,
- Vermittlung von geographischen Vorstellungen und Entfernungen, bspw. über Länder/Kontinente-Puzzle.
- Kennenlernen eines Landes über mitgebrachte Gegenstände, Eindrücke zur Kultur anderer Länder über Lieder, Tänze, Verkleidungen etc.
- Spiele, Geschichten u.Ä. mit dem Ziel, Vergleichbarkeiten, Ähnlichkeiten, Unterschiede zu erfahren zur Vielfalt von Kinder-Alltag innerhalb Deutschlands und anderswo.
- Verwendung von Materialien aus verschiedenen Kulturen für die eigenen Produkte, z.B. Ton, Wolle, Sisal und gewinnen von Einblicken in deren kulturelle Bedeutung.
- Kennenlernen und Zubereiten von Obst, Gemüse und Nahrungsmitteln aus anderen Ländern. Besprechen des Anbaus und der Nutzung für den Landesbedarf und für den Export „auf unsere Tische“.

- Herstellung und Benutzung der Produkte, z.B. Masken, Musikinstrumente und Spielzeug, jeweils unter Bezug zur aktuellen Lebenssituation von Kindern und zu den Traditionen.
- Spielerisches Erfassen von Umweltproblemen über Rollenspiele, Theaterstücke, Arbeiten mit Naturprodukten.
- Thematisieren des Zusammenlebens von ausländischen und inländischen Menschen über Rollenspiele, Theaterstücke, Erlebnisberichte der ausländischen Pädagogen.

Das Projekt legte darauf Wert, dass den Eltern erläutert wird, wie ihre Kinder den Umgang mit fremden Kulturen erlernen. Andererseits ging es davon aus, dass die Kinder im Sinne des Projektes wiederum Einfluss auf ihre familiäre Umgebung haben würden. Als Teil des Projektes waren deshalb die Eltern der Kinder in allen beteiligten Kindergärten und Hortgruppen zu mindestens einem Informationsabend eingeladen, auf dem Projektkonzeption, Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Koordinatoren vorgestellt wurden. Die anwesenden Eltern befürworteten im allgemeinen das Vorhaben. Je nach Gepflogenheiten der Kita konnten Eltern am Projektende bei einer Präsentation (kleine Theaterstücke, Lieder, Bastelarbeiten etc.) die gemeinsamen Aktivitäten ihrer Kinder mit den ausländischen Pädagoginnen und Pädagogen kennen lernen. Ein Großteil der Einrichtungen hatte gemäß ihrer Hauskonzeptionen ohnehin angeboten, an den Aktivitäten teilnehmen zu können. Dies wurde durch die Eltern unterschiedlich genutzt und ist in einigen Einrichtungen stark betrieben worden. Einbezogen waren die Eltern außerdem in die wissenschaftliche Evaluierung mittels Fragebögen.

Neben der Fortbildung der ausländischen Pädagogen im Bereich ‚Globales Lernen‘ war eine direkte *Qualifizierung verschiedener Gruppen* von Beteiligten des Gesamtvorhabens vorgesehen. In acht speziellen Grundkursen zur Qualifizierung (á 16 Stunden) erfuhren sowohl 110 Erzieherinnen und Erzieher von Kindertagesstätten als auch Sozialarbeiter/Sozialpädagogen der Kinder- und Jugendklubs inhaltliche, methodische und didaktische Hilfe zur Vermittlung globaler/interkultureller Themen.

Sowohl zur personellen Stärkung des Vorhabens selbst, mehr noch als Voraussetzung für die langfristige eigenständige Tragfähigkeit derartiger Bildungsprojekte sind sechs *ausländische „Laienpädagoginnen bzw. -pädagogen“* gewonnen, eingesetzt und fortgebildet worden. Darunter verstehen wir am jeweiligen Ort lebende Ausländerinnen und Ausländer, die Interesse am Globalen Lernen und bereits eine Ausbildung, ein Studium oder die potenzielle Fähigkeit zu pädagogischer Arbeit mitbringen. Durch die Zusammenarbeit unserer erfahrenen in- und ausländischen Pädagogen mit anderen Vereinen, Organisationen, Institutionen, den Ausländerbeauftragten u.a. versuchen wir gleichzeitig, die Position ausländischer Menschen in den Kommunen zu stärken und vorhandene Vorurteile abzubauen.

Kontinuierlich aufbauend auf den Erfahrungen der RAA Brandenburg im Elementarbereich wurde das Projekt genutzt, um erweiterte Vermittlungskonzepte und *didaktische Materialien* für Kindergärten und für die offene Arbeit in Kinderklubs zu entwickeln und zu erproben. Diese stehen in Form einer Arbeitsmappe zur Verfügung.

Das Vorhaben schloss den *Aufbau einer Datenbank* über zur Verfügung stehende Multiplikatoren und Materialien Globalen/Interkulturellen Lernens für den Elementarbereich ein.

Dokumentation/Evaluation

Die Projektleitung ist sich grundsätzlich im Klaren darüber, dass Einschätzungen zur langfristigen, präventiven Wirkungsweise des Vorhabens im Hinblick auf fremdenfeindliche Einstellungen kaum möglich sind. Die Evaluierung der Arbeit der ausländischen Pädagoginnen und Pädagogen mit den Kindern durch das Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam hat die Einschätzung der Erzieherinnen aufgezeigt, dass die Kinder den ausländischen Pädagogen/die Pädagogin sowohl als Person als auch seine/ihre Angebote als überwiegend gut bis sehr gut fanden. Sie wurden von den Kindern als freundlich und vertrauenswürdig empfunden und die Kinder hatten Spaß an den Angeboten.

Erfahrungen des Projektes

Der Bekanntheitsgrad des Projektes ist in dessen Verlauf stark gestiegen, so dass sich mehr Kindergärten um eine Teilnahme bewarben als berücksichtigt werden konnten.

Das Projekt hat gezeigt, dass unter den Bedingungen - relativ langfristiger Kontakt, Möglichkeiten für die Kinder zur differenzierten Wahrnehmung des Pädagogen als Persönlichkeit mit vielfältigen Merkmalen, Eigenschaften, Eigenheiten - einige Unsicherheiten/Vorbehalte „Fremden“ gegenüber abgebaut werden können. Die Nachhaltigkeit des Bildungsangebotes, die durch die ausländischen Pädagoginnen und Pädagogen in den Gruppen erreicht werden sollte, wird von den Erzieherinnen dagegen kritischer bewertet.

Bei den Kinderclubs sind weitere Überlegungen nötig, ein derartiges Projektkonzept noch besser den Voraussetzungen und Bedingungen den (semi)offenen Angebot der Einrichtungen und der freiwilligen, nachunterrichtlichen Teilnahme der Kinder anzupassen. Außerschulische Lernorte bieten einerseits ohne fixierten Lehrplan und Notendruck gute Chancen für derartige Vorhaben. Bezuglich der mitunter stark wechselnden Teilnahmen der Kinder und für das flexible Aufgreifen der aktuell von ihnen gefragten Themen erfordern sie jedoch entsprechende Methoden. Grundsätzlich kann nicht davon ausgegangen werden, einen fixierten Themenplan mit einer festen Gruppe kontinuierlich umsetzen zu können.

Die Bedingungen in manchen Klubs sind mit einigen Problemen für das Projekt verbunden. Mit einem Kinderclub in Potsdam war z.B. 2001 vereinbart worden, das Vorhaben über mehrere Durchgänge laufen zu lassen. Zum einen betreut der Club Kinder in einem Neubau-Stadtteil mit bekannten sozialen und ausländerfeindlichen Problemlagen. Allein die Kontaktaufnahme und der Vertrauengewinn der ausländischen Pädagogen zu den Kindern erforderte dort deutlich mehr Zeit als im Kindergarten. Hinzu kam, dass aufgrund der Personalsituation - ein fast vollständiger Wechsel des Club-Personals Mitte 2001 - nach Pro-

jektschluss keine Kompetenzen „hinterlassen“ werden konnten. Das Personal wechselte Mitte 2002 nach einem Jahr Arbeit erneut komplett.

Es bleibt auch abzuwarten, ob sich in den kommenden Jahren Schulen bei ihrer Profilierung als Ganztagschulen mehr für diesen Themenkreis öffnen. In jedem Fall wäre dies ein interessantes Feld für neue Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit freien Bildungsträgern. Abschließend lässt sich feststellen, dass einzelne Themen, Methoden und Materialien des Globalen/Interkulturellen Lernens in die Bildungsaktivitäten aller beteiligten Einrichtungen aufgenommen worden sind - in unterschiedlicher Qualität und Quantität.

Entwicklungsbedarf

Die Auswertung hat deutlich gemacht, dass nach einer Projektzeit von vier bis fünf Monaten sowohl seitens der meisten beteiligten Kindergärten und Kinderklubs als auch seitens der Pädagoginnen und Pädagogen des Projektes weiterer Bedarf und der Wunsch bestand, den Verlauf und die Ergebnisse des Projektes vor dem Hintergrund der konkreten Bedingungen des Kindergartens/Kinderklubs genauer auszuwerten. Das könnte die Voraussetzung für eine längere gemeinsame Arbeit mit der RAA sein, sowohl praktisch wie auch konzeptionell. So ließe sich dem anspruchsvollen Ziel der RAA näher kommen, die Kompatibilitäten des Globalen/Interkulturellen Lernens mit den verschiedenen Bildungsansätzen der jeweiligen Kindergärten konkret aufzuzeigen. Für die Kitas würde daraus die Chance erwachsen, die gemeinsam erarbeiteten Vorschläge und Ideen möglicherweise und in einem langfristigen Prozess als ihre Hauskonzepte zu erproben. Im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten hatte sich deshalb die Projektleitung entschlossen, mit einigen Kindergärten eine 2. Phase durchzuführen, d.h. weitere vier Monate zusammen zu arbeiten.

Der RAA Brandenburg e.V. erscheinen interkulturelle Bildungsvorhaben mit Pilotcharakter, wie sie z.B. freie Träger als überwiegend extern finanzierte und zeitlich befristete Projekte durchführen, nur dann sinnvoll, wenn sie die beteiligten Einrichtungen darauf orientieren, derartige Vorhaben eigenständig durchzuführen und letztlich selbst als Multiplikator zu fungieren.

Kontakt

RAA Brandenburg e.V./NL Potsdam
Uwe Prüfer
Eisenhartstr. 13
14469 Potsdam
E-Mail: raa-potsdam@web.de
Tel.: 0331-2010869

DOROTHEA NÖTH

„Spotkanie“ - Nachbarspracherwerb und grenzüberschreitende Begegnungen

Das deutsch-polnische Projekt *Spotkanie* heißt *Begegnung – ich lerne deine Sprache* wurde von der RAA Brandenburg e.V. 1994 ins Leben gerufen. Seit 1998 wird bei der Projektrealisation mit dem polnischen Verein *Civitas* kooperiert. *Spotkanie* umfasst Nachbarsprachunterricht in Arbeitsgemeinschaften und Begegnungen gleichaltriger deutscher und polnischer Kinder. Das Projekt wird koordiniert von Lehrkräften, die sowohl im Bereich des Fremdsprachenunterrichts als auch der Grundschulpädagogik erfahren sind.

Finanziert wird das Projekt primär aus Mitteln der Europäischen Union, der beteiligten Länder sowie des ?Deutsch-polnischen Jugendwerks?. Ausgezeichnet wurde das Projekt 1995 von der Siegener Stiftung Demokratie im Alltag und 1998 von der deutschen Unesco Kommission als bestes Projekt zur Verständigung deutscher und ausländischer Kinder und Jugendlicher. Die Projektevaluation erhielt 2002 den Europapreis der Berliner Kaufleute und Industriellen.

Ansatz

Das Verhältnis zwischen Deutschen und Polen ist noch durch große Vorbehalte auf beiden Seiten geprägt. Unkenntnis der Nachbarsprache, des Landes und der Leute kennzeichnen die Beziehungen zwischen den Nachbarn in dieser Region. Hier gibt es aufgrund der Vertreibungs- und Umsiedlungspolitik der Nachkriegsjahre keine seit Generationen gewachsenen Kontakte. Heute wird das Verhältnis auch durch das wirtschaftliche Gefälle belastet. Insbesondere in den Jahren nach der Wiedervereinigung kam es auf deutscher Seite wiederholt zu Übergriffen auf Gäste aus Polen.

Spotkanie soll einen Beitrag leisten in der Entwicklung eines alltäglichen grenzüberschreitenden Zusammenlebens in der deutsch-polnischen Grenzregion. Die Ziele des Projektes sind:

- Erwerb der Nachbarsprache,
- Stiften von Kontakten zwischen Deutschen und Polen,
- Vermittlung von Kenntnissen über das Nachbarland und
- Abbau von Vorurteilen.

Die Begegnungen werden sowohl in den Wohnorten der Kinder als auch an Drittorten durchgeführt. Auf diese Weise sollen die Kinder mit verschiedenen Ecken der Grenzregion vertraut gemacht werden, so dass sie sich zunehmend zu beiden Seiten von Oder und Neiße heimisch fühlen.

Spotkanie richtet sich an Kinder ab der dritten Grundschulklasse, da diese bereits an den Schulalltag gewöhnt und in der Lage sind, in der Muttersprache zu lesen und zu

schreiben. So stellt eine weitere Sprache für sie keine Überforderung dar. Auch sind sie leicht zu Kontakten zu Gleichaltrigen des Nachbarlandes zu motivieren, welche im Idealfall auch über die Zeit der AG-Teilnahme hinaus wachsen können. So kann das Projekt einen Beitrag leisten zu einer toleranteren Haltung dem Nachbarn gegenüber und einem nachhaltigen Interesse an seiner Sprache, seinem Land und seiner Kultur.

Für die Einrichtung einer Arbeitsgemeinschaft ist entscheidend, dass das Vorhaben von der Schule als schulische Veranstaltung akzeptiert wird. Es ist also notwendig, dass die Schulleitung den Nachbarsprachunterricht unterstützt, indem sie Unterrichtsräume zur Verfügung stellt und bei der Erstellung des Stundenplans berücksichtigt, dass alle Kinder einer Jahrgangsstufe gleichzeitig an der AG teilnehmen können. Auch zählt es zu den Aufgaben der Schulleitung, dass sie die Fahrten in das Nachbarland als Auslandsreisen beim jeweiligen Schulamt beantragt.

Wichtig für eine kontinuierliche Arbeit an den Schulen und eine regelmäßige Teilnahme der Kinder ist auch eine Unterstützung im Kollegium. Insbesondere auf deutscher Seite ist es für die Kinder wichtig, dass sie spüren, dass z.B. auch ihre Klassenlehrerin ihre AG-Teilnahme als sinnvoll anerkennt. Deshalb hat es sich bei der Projektrealisation als sehr positiv erwiesen, wenn die jeweilige Partner-AG von Lehrern der Partnerschule geleitet werden kann. Leider ist dies aufgrund fehlender Sprachkenntnisse oder zu geringer Motivation nicht immer möglich, so dass oft engagierte Kollegen anderer Schulen mehrere Gruppen übernehmen.

Durchführung

Das Projekt ist angesiedelt an insgesamt 72 deutschen und polnischen Grundschulen im grenznahen Raum. Beteilt sind zurzeit etwa 1.400 Kinder, die überwiegend die 3. und 4. Klasse besuchen. Allerdings werden in zunehmender Zahl auch Kinder der 5. und 6. Klassen mit einbezogen. Durchgeführt werden die Arbeitsgemeinschaften und Begegnungen von 25 deutschen und 18 polnischen Lehrkräften, die aus dem Nachbarland stammen und auf dem Weg zum Unterricht die Grenze überqueren, was aufgrund der zum Teil sehr langen Wartezeiten eine nicht zu vernachlässigende Belastung mit sich bringt und somit großes Engagement der Beteiligten voraussetzt.

Da die Lehrkräfte keine Ausbildung im Unterrichten ihrer Muttersprache als Fremdsprache haben, werden seit Beginn des Projektes etwa alle sechs Wochen regionale Teamsitzungen durchgeführt. Hier erhalten die am Projekt beteiligten Lehrer und Lehrerinnen methodisch-didaktische Handreichungen zur Planung und Durchführung von früh beginnendem Fremdsprachunterricht und Begegnungen. Außerdem können sie ihre Erfahrungen austauschen. Für die Polnisch-Arbeitsgemeinschaften wurde eigens ein Lehrwerk entwickelt, da in diesem Bereich bisher kaum Materialien publiziert wurden. Im früh beginnenden Deutschunterricht kann auf vorhandene Lehrmittel zurückgegriffen werden, da diese sich leicht für den Unterricht in den Arbeitsgemeinschaften adaptieren lassen.

Im Rahmen des Projektes *Spotkanie* werden an den beteiligten Grundschulen im Umfang von jeweils zwei Wochenstunden Arbeitsgemeinschaften zur Vermittlung der Nachbarsprache und Kultur angeboten. Der musisch-spielerische Unterricht wird auf freiwilliger Basis erteilt. Außerdem werden etwa alle sechs Wochen Begegnungen mit einer Partnergruppe des Nachbarlandes organisiert. Die Arbeitsgemeinschaften dienen der Vorbereitung dieser Treffen. Bei den gemeinsamen Aktivitäten der deutschen und polnischen Kinder stehen Phasen des partnerschaftlichen Lernens im Vordergrund. Hierbei geht es nicht nur um das Lernen der Sprache des anderen, sondern auch darum, dass Einzelne einander näher kommen.

Bei Treffen an den Schulen des Projektes werden auch Kinder mit einbezogen, die nicht an den Arbeitsgemeinschaften teilnehmen. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn die Gruppe des Partnerlandes ein Schulfest besucht oder die Partnerkinder in den alltäglichen Unterricht integriert werden.

Zentral für den Sprachunterricht in den Arbeitsgemeinschaften ist, dass sukzessive verschiedene für die Kinder relevante Themenkomplexe erarbeitet werden. Die Kinder lernen angemessenes sprachliches Handeln in realitätsbezogenen Gesprächssituationen. Dabei sprechen sich die Leiter der Partner-AGs ab. Sie einigen sich auf eine vergleichbare Abfolge der jeweiligen thematischen Schwerpunkte, so dass bei den Begegnungen die Kinder gemeinsam anwenden können, was sie bereits gelernt haben, bspw. Wegbeschreibungen bei einer – selbstverständlich von den Kindern selbst vorbereiteten - Führung durch den Partnerort, Einkäufe oder die Tiernamen bei einem gemeinsamen Zoobesuch.

Begonnen wird mit einfachen Dialogen über die eigene Person, die Familie, Haustiere und die Umgebung der Kinder. Es können über Briefe, Bilder, Tonbandaufnahmen und Austausch von Materialsammlungen auch Informationen außerhalb der eigentlichen Treffen ausgetauscht werden.

Bei den Begegnungen wird dann im Tandem das Erlernte live angewandt und vertieft. Für die Phasen des partnerschaftlichen Lernens wurde für das Projekt Material erstellt, das es den Kindern ermöglicht, relativ selbstständig ihren Lernprozess in die eigene Hand zu nehmen. Wichtig ist, dass jeweils ein Kind des Nachbarlandes für ein Partnerkind die Verantwortung übernimmt. Jeder ist abwechselnd Lernender und Lehrender. Sie helfen sich gegenseitig und kommen so gemeinsam voran. In der großen Gruppe werden auch landesübliche Lieder, Märchen, Legenden und Spiele gemeinsam gesungen, gelesen und gespielt.

Dokumentation/Evaluation

Das Projekt wird in Kooperation mit der Europa Universität wissenschaftlich begleitet. Es wurde eine Langzeitstudie zum partnerschaftlichen Spracherwerb in Begegnungssituationen und zum interkulturellen Lernen durchgeführt. Dabei konnte nachgewiesen werden, dass die Kinder lernen, in einfachen Gesprächssituationen miteinander zu kommunizieren. Neben den aktiven und passiven Sprachkenntnissen erwerben sie kooperative Strategien der Verständigungssicherung.

Zwischen den Leistungen der deutschen und polnischen Kinder besteht eine Diskrepanz, die mit der Dauer der Teilnahme am Unterricht und an den Begegnungen immer größer wird. Die polnischen Kinder beherrschen die Nachbarsprache schnell deutlich besser als ihre deutschen Partnerkinder. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass die Kinder in ihrer Motivation, die neue Sprache zu lernen, in ihrem Umfeld mehr Unterstützung finden. So lernen die polnischen Eltern oft mit den Kindern und ermöglichen ihnen den Zugang zu deutschen Medien. Den deutschen Kindern hingegen wird in der Regel gerade von Erwachsenen wenig Verständnis für ihr Bestreben, die Nachbarsprache zu erlernen, entgegengebracht.

Um die Einstellungen der Kinder zu untersuchen, wurden anhand eines Gesprächsleitfadens jeweils zu Beginn der AG und nach zwei Jahren der Teilnahme Interviews geführt. Dabei haben die Kinder auch drei Bildergeschichten mit deutsch-polnischen Problemsituationen analysiert. Hier zeigte sich, dass das Problembewusstsein der Kinder mit der Zeit deutlich zunimmt. Auch treten an die Stelle sehr vager Vorstellungen die konkreten Erfahrungen der Kinder, auf welche sie zurückgreifen können.

Auch wurden die Phasen des partnerschaftlichen Lernens analysiert. Ziel war es zu ermitteln, ob sich die Methoden des Lernens im Tandem, welche sich bei Jugendlichen und Erwachsenen bewährt haben, auch erfolgreich für jüngere Lerner adaptieren lassen. Dabei hat sich erwiesen, dass bei angemessener Anleitung und altersgemäß motivierenden Lehrmaterialien die Kinder durchaus in der Lage sind, eigene Strategien beim partnerschaftlichen Lernen zu entwickeln und somit von dem erhöhten sprachlichen In- und Output dieser Lernsituation zu profitieren.

Erfahrungen

Die Projektarbeit erfordert eine intensive Kooperation zwischen den jeweiligen Lehrkräften der einzelnen deutschen und polnischen Partnergruppen. Diese Zusammenarbeit erweist sich in der Regel als sehr fruchtbar. Die Lehrer und Lehrerinnen lernen nicht nur viel über den Schulalltag im Nachbarland, viele schließen mit der Zeit Freundschaften, die über den schulischen Bereich hinauswachsen.

Auf deutscher Seite war es zunächst nicht einfach, Kinder für den Polnischerwerb zu gewinnen. Allerdings nimmt hier die Motivation konstant zu, so dass immer mehr Schulen des Projektes die Polnisch-Arbeitsgemeinschaft als festen Bestandteil ihres Programms sehen. Auf polnischer Seite war das Interesse am Sprachunterricht und Begegnungen von Anfang an so hoch, dass eine Auswahl unter den Interessierten getroffen werden musste, da die Teilnehmerzahl der Gruppen auf 15 Kinder begrenzt ist.

Auch die Familien sollen an dem Projekt beteiligt werden. Zu einigen Begegnungen werden Eltern und Geschwister mit eingeladen und in das Programm einbezogen. Noch effektiver sind jedoch mehrtägige Treffen, bei denen die Kinder in den Familien ihrer Partnerkinder untergebracht werden. Diese Vorhaben konnten bisher nur zwischen wenigen Gruppen

realisiert werden. Hierbei werden die Vorbehalte gegenüber den Nachbarn besonders deutlich. Viele Eltern wollen ihre Kinder unter solchen Bedingungen nicht in das Nachbarland reisen lassen. Wo jedoch Treffen realisiert wurden, konnten sich auch zwischen den Familien freundschaftliche Kontakte entwickeln. Da die Partnerorte nur wenige Kilometer voneinander entfernt liegen, konnten die Eltern ihre Kinder spontan in ihren Gastfamilien besuchen und weitere Gegenbesuche vereinbaren.

Im Bereich des interkulturellen Lernens ist entscheidend, dass die Kinder vor ihrer Teilnahme an dem Projekt kaum konkrete Vorstellungen vom Nachbarland und seinen Bewohnern haben. Es überwiegen stereotype Bilder, die auf deutscher Seite eindeutig negativ geprägt sind. Nur wenige Kinder waren schon einmal im Nachbarland, so dass es zunächst so gut wie keine persönlichen Kontakte gab. Nach zwei Jahren der Teilnahme an den Arbeitsgemeinschaften haben die Kinder mit Gleichaltrigen des Nachbarlandes Freundschaften geschlossen. Ihr Lehrer/Ihre Lehrerin, der/die jede Woche aus dem Nachbarland zu ihnen kommen und sie bei den Begegnungen begleiten, sind zu wichtigen Bezugspersonen geworden. Die Kinder der Arbeitsgemeinschaften kennen verschiedene Gegenden des Nachbarlandes und sind mit Elementen der Kultur vertraut geworden. Menschen des Nachbarlandes erscheinen ihnen nicht mehr fremd, da sie Erfahrungen im Knüpfen grenzüberschreitender Kontakte gesammelt haben. Auf deutscher Seite kommt hinzu, dass die Kinder aufgrund ihrer Teilnahme an dem Projekt vermehrt mit den vorherrschenden negativen Vorurteilen gegenüber Menschen des Nachbarlandes konfrontiert werden. Von ihnen wird oft erwartet, dass sie ihren Wunsch, Polnisch zu lernen und das Nachbarland zu besuchen – auch Erwachsenen gegenüber – rechtfertigen.

An den am Projekt beteiligten Schulen wird auch im regulären Unterricht der Nachbar und sein Land immer öfter zum Thema. Im Klassenverband werden Diskussionen angeregt, in denen die Kinder der Arbeitsgemeinschaften den gängigen Stereotypen ihre ganz persönlichen Erfahrungen entgegensezten. So werden in den Prozess des interkulturellen Lernens immer mehr Kinder mit einbezogen (vgl. Nöth 2001). Mittlerweile sind zwischen etlichen der beteiligten Schulen Partnerschaften entstanden, die über die Arbeitsgemeinschaften hinausgehen.

Entwicklungsbedarf

Erstrebenswert ist, dass das Projekt *Spotkanie* nicht nur in Form von Arbeitsgemeinschaften einen Teil des Schulalltags bildet, so dass noch mehr Grundschulkinder die Chance bekommen, den unmittelbaren Nachbarn und deren Sprache zu begegnen. Seit dem Schuljahr 2003/2004 wird an allen Grundschulen Brandenburgs in die Stundentafel integrierter Begegnungssprachenunterricht erteilt. Allerdings haben auch im grenznahen Raum sich die meisten für Englisch als Begegnungssprache entschieden. Es gibt kaum eine Grundschule, an der im Rahmen des regulären Unterrichts Polnisch gelernt werden kann. Hier gilt es also weiterhin, das Interesse am Nachbarn und seiner Sprache zu wecken. Auch ist es wünschenswert, dass in Brandenburg an mehr weiterführenden Schulen Polnisch gelernt wer-

den kann. Für die Zukunft des Nachbarsprachunterrichts ist insbesondere auf deutscher Seite eine stärkere Vernetzung des früh beginnenden und des weiterführenden Sprachunterrichts wünschenswert. Auch sollten noch mehr Kinder die Möglichkeit erhalten, an den Arbeitsgemeinschaften teilzunehmen.

Literatur

Nöth, Dorothea (2001): Nachbarspracherwerb und interkulturelles Lernen im Projekt *Spotkanie*. Schneider Hohengehren

Kontakt

Dr. Dorothea Nöth
Sorauer Str. 4
10997 Berlin

RAA Potsdam e.V.
Eisenhardtstr. 13
14469 Potsdam

ANTJE BERNDT

„Das bin ich – international“ – Ein interkulturelles Lernpaket für 4- bis 8-Jährige

Das bin ich – international (DBI) wurde als multimediales Lernpaket im Frühjahr 2002 unter der Mitarbeit der GEW veröffentlicht. Es richtet sich an Kinder von vier bis acht Jahren. Das Lernmaterial ist ein Gemeinschaftsprojekt aus vier europäischen Ländern (Deutschland, Dänemark, Luxemburg und den Niederlanden) und damit das erste transnational entstandene Lehr- und Lernmaterial zur interkulturellen Bildung und Erziehung in Kindergarten und Klasse 1 und 2 der Grundschule.

In Deutschland wird das Material vom Anne Frank Zentrum Berlin verbreitet, der deutschen Partnerorganisation des Anne Frank Hauses Amsterdam. Das Anne Frank Zentrum sammelt seit vielen Jahren Erfahrungen im Bereich der historisch-politischen und interkulturellen Bildungsarbeit. Die Mitarbeiterinnen der interkulturellen Abteilung führen bundesweit Trainings und Qualifizierungen im Bereich der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit durch. Ziel ist es, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Es werden Seminare durchgeführt, in denen Gelegenheit besteht, die Materialien kennen zu lernen und Ideen und Tipps für den praktischen Umgang damit zu erhalten. Das Anne Frank Zentrum ist Mitglied der AG Netzwerke. Die Arbeit der Abteilung „Interkulturelle Entwicklung und Qualifizierung“ wird im Rahmen des Projektes VARABEL durch das Programm „Xenos - Leben und Arbeiten in Vielfalt“ unterstützt.

Ansatz

Den Anstoß für die Entwicklung interkultureller Lernmaterialien durch das Anne Frank Haus gab eine Initiative schwarzer Eltern aus London, die sich in den achtziger Jahren gründete, um den Missstand zu beseitigen, dass sich ihre Kinder mit den Hauptfiguren in den britischen Schulbüchern nicht identifizieren konnten, da sie dort nicht vorkamen. Daraus entstanden erste Materialien mit dem Titel *Ourselves*, die vom Afro Caribbean Education Resource Centre (ACRE) veröffentlicht wurden. Auf dieser Grundlage wurde das Unterrichtsprojekt *Dit zijn wij* (Das sind wir) entwickelt, das 1995 im Rahmen des Programms „Bertelsmann für Toleranz“ in einer deutschsprachigen Version unter dem Titel *Das sind wir* im Beltz-Verlag erschien. Mittlerweile ist ein Gesamtkonzept zum interkulturellen Lernen entstanden, das sich an alle Altersstufen von vier bis 18 Jahren richtet.

DBI richtet sich an vier- bis achtjährige Kinder in Kindergarten und Grundschule. Es soll zudem Erzieher und Erzieherinnen und Lehrer und Lehrerinnen bei ihrer Aufgabe unterstützen, den Kindern interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Die Zielgruppe wird altersgerecht und auf vielfältige und lebendige Weise angesprochen. Kinder (und Erwachsene) sollen erkennen, dass interkulturelle Bildung mehr ist als die Begegnung unterschiedlicher Kulturen.

Ihnen sollen interkulturelle Schlüsselqualifikationen vermittelt werden, indem sie

- sich über ihre eigene Identität und Prägung, Anpassung und Abgrenzung bewusst werden,
- Anerkennung gegenüber Anderen üben,
- lernen, sich mit der eigenen Kultur und fremden Kulturen auseinander zu setzen,
- Gemeinsamkeiten entdecken und mit Unterschieden umgehen lernen,
- Ungerechtigkeiten erkennen,
- solidarisches Handeln üben und
- die Teilhabe von Minderheiten fördern.

Im Zentrum des Lernpaketes stehen 12 Kinder unterschiedlicher Herkunft, die in ihrem Alltag begleitet wurden. Daraus entstanden Geschichten und Fotos, die in die großformatigen, jeweils 16-seitigen Kniebücher eingeflossen sind. Sie bilden das Leitmedium des DBI-Pakets. Das Besondere an den Geschichten ist das Normale, das Unspektakuläre, also das, was alle Kinder (und auch die Erwachsenen) kennen und wieder erkennen. Auf diese Weise werden zunächst die Gemeinsamkeiten betont und nicht - wie häufig üblich - die Unterschiede an den Beginn der Arbeit gestellt. Daraus ergibt sich auch, dass es in DBI nie darum geht, die Kinder auf ihre Herkunftsländer oder ihre Migrationsgeschichte zu reduzieren. Fast alle DBI-Kinder mit Migrationshintergrund sind bereits im jeweiligen Gastland geboren. Allein schon deshalb müssen sie nicht zwingend Experten und Expertinnen für afrikanisches Trommeln oder türkisches Kochen sein. Den Einsatz von DBI halten wir nicht nur in Einrichtungen für sinnvoll, die von Kinder mit Migrationshintergrund besucht werden, da jede Kindergruppe (kulturelle) Vielfalt bietet, an der mit der Arbeit angesetzt werden kann.

Das Material geht von folgenden pädagogischen Prinzipien aus:

- Es greift die alltägliche Erlebniswelt der Kinder unterschiedlicher Herkunft auf und macht ihre konkreten Erfahrungen in Kita, Schule und zu Hause zum Ausgangspunkt.
- Gemeinsamkeiten werden betont, ohne die Unterschiede zu ignorieren. So wird der Grundsatz „Alle gleich - alle anders“ umgesetzt.
- Die Kinder erhalten ausgiebig Gelegenheit, aus ihrem täglichen Leben zu erzählen. Die Erfahrung, dass es anderen ähnlich ergeht, schafft ein positives Gruppenklima.
- Das selbstverständliche Vorkommen verschiedener Sprachen hilft dabei, Sprachenvielfalt wahrzunehmen und Mehrsprachigkeit als Wert schätzen zu lernen.
- Es fördert das Selbstvertrauen und ein positives Selbstbild, denn die starken Seiten der Kinder werden betont.
- Es bindet die Familien der Kinder ein, denn sie bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte, um eine Brücke zwischen Kindertagesstätte, Schule und Elternhaus zu bauen.

Durchführung

Im Rahmen des Projekts werden Workshops angeboten, um Pädagoginnen und Pädagogen Anregungen für den Einsatz des Lernpaketes zu geben. Teilnehmen an den Fortbildungen können alle Erzieher und Erzieherinnen, Lehrer, Lehrerinnen, Pädagogen, Pädagoginnen sowie Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, die Bereitschaft zur Selbstreflexion mitbringen und Lust auf neue interkulturelle Ideen, Methoden und Spiele haben. Bei der Organisation arbeiten wir mit Fortbildungsträgern zusammen, d.h. wir erarbeiten ein Konzept, stellen einen Referenten, eine Referentin und der Träger wirbt die Teilnehmer und Teilnehmerinnen vor Ort.

„Kennst du das auch?“ ist die Fragestellung, die zunächst im Zentrum der Arbeit mit DBI steht. Auf die Frage „Wie war das bei dir?“ können die Kinder die Unterschiede einbringen, die es zwischen ihren Erlebnissen und denen der Kinder aus den Büchern gibt. So findet der Grundsatz „Alle gleich - alle anders“ seine Umsetzung.

Themen der Kinder, die wir als kulturübergreifend bezeichnen, sind beispielsweise:

- ▷ Ein Glücksbringer gibt einem gelegentlich die Kraft, eine besondere Herausforderung zu meistern. So bei Yunus, der seine Scheu davor verliert, im Schwimmbad zu tauchen.
- ▷ Gelegentlich wird eine anstehende Aufgabe falsch eingeschätzt und das Ergebnis ist, dass die Sache schief geht. So bei Tidiane, dessen Fußballmannschaft den Gegner straflich unterschätzt hat.
- ▷ Jemand ist über eine eigene Leistung so stolz, dass dies am liebsten sofort und allen Menschen mitgeteilt werden soll. So bei Vina, die sich zum ersten Mal traut, die Kletterstange bis zur Spitze zu erklimmen.

Neben der Arbeit mit den Kniebüchern gibt es Puppenspiele, mit deren Hilfe sich die Kinder in die Gefühle, Gedanken und Empfindungen der Fantasiefiguren Dodie, Dido und Serafina hineinversetzen und Gefühle und Verhalten der Puppen in sich selbst und in ihrer Umgebung wieder erkennen können. Dadurch können schon im Kindesalter Empathie und Einfühlungsvermögen gefördert werden.

Pädagoginnen und Pädagogen, die mit ihren Kindern gerne singen, finden im Paket eine CD mit Mitmachliedern und im Ideenbuch didaktische Hinweise dazu. Das Spektrum reicht vom Lernen der Namen innerhalb einer Gruppe bis hin zum Thema Kuscheltiere und Träume. Die Lieder wurden speziell für DBI entwickelt und lassen sich mit zahlreichen Themen und Inhalten der Bücher verbinden. Darüber hinaus gibt es eine Hörspiel-CD mit vier Geschichten, ausgewählte Kniebücher in deutscher Sprache sowie der jeweiligen Erstsprache des Kindes (Arabisch, kapverdianisches Kreol und Türkisch). Das gesamte Material im handlichen Tragekoffer kostet 105,00 Euro zzgl. 6,20 Euro Versand- und Verpackungskosten.

Ein halbes Jahr nach den Seminaren bieten wir Nachtreffen an, auf denen die Gelegenheit geboten wird, sich auszutauschen, Tipps zu geben und von eigenen Erfahrungen mit

den Materialien zu berichten. So soll Nachhaltigkeit gewährleistet werden und wir erhalten die Gelegenheit, die eigene Arbeit an den praktischen Erfahrungen der Pädagogen und Pädagoginnen messen zu lassen.

Dokumentation/Evaluation

Seit der Gründung des Arbeitsbereiches *Interkulturelle Entwicklung und Qualifizierung* im Anne Frank Zentrum ist die Arbeit durch die Alice Salomon Fachhochschule (ASFH) Berlin evaluiert und wissenschaftlich begleitet worden. Von Beginn an lag unser Augenmerk dabei auf der Optimierung unserer Angebote in Bezug auf unsere jeweiligen Zielgruppen. So sind unsere Angebote kontinuierlich länger geworden. Dadurch ist es uns möglich, einen größeren Akzent auf Sensibilisierung zu legen und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch aktiver in die Veranstaltungen mit einzubeziehen.

Erfahrungen

Die Praxis hat gezeigt, dass die *Kinder* in den Lerngruppen sofort Zugang zu den DBI-Kindern und deren Geschichten finden. Sie setzen sich, angeregt durch die Kniebücher, intensiv mit den Erlebnissen und Erfahrungen der DBI-Kinder auseinander und bringen ihre eigenen Erfahrungen und Erlebnisse ein. Die Kinder einer Lerngruppe entdecken durch die Arbeit mit DBI mehr und mehr Gemeinsamkeiten zwischen sich und den anderen, die sie teilweise auch überraschen. Das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe wächst kontinuierlich und zwar über alle sonst so leicht dominierenden äußereren Barrieren hinweg. Nach und nach entsteht das Bedürfnis und die individuelle Sicherheit, eigene Erfahrungen und Erlebnisse in die Gruppe einzubringen. So wird die in jeder Lerngruppe vorhandene interkulturelle Vielfalt durch selbstbewusste Kinder Schritt für Schritt sichtbarer zum Ausdruck gebracht. Beides zusammen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede – führt schrittweise zu dem notwendigen Perspektivenwechsel, der der Entwicklung interkultureller Kompetenz vorausgeht. Interkulturell kompetent sind wir, wenn wir uns unserer eigenen Identität bewusst sind, wenn wir Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickelt haben, wenn wir uns mit Anderssein konstruktiv auseinander setzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten können.

Die Geschichten der Kinder bieten eine hervorragende Möglichkeit, die Erfahrungswelt außerhalb der Kindertageseinrichtungen und Schulen in den Unterricht mit einzubziehen. Die Themen und Inhalte aus DBI binden die *Familien* der Kinder ein. Sie bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte, um eine Brücke zwischen der Einrichtung und dem Elternhaus zu bauen. Konkrete Anregungen dazu finden sich zu jedem einzelnen DBI-Kind im Ideenbuch. So berichtete eine Erzieherin davon, dass ihre Kindergruppe die Eltern der Kinder auf der Arbeit besucht hatten. Eine andere lud eine Mutter mit ihren Kaninchen ein. In einer Kita fand ein Großelterntag statt etc. Viele Erzieherinnen und Erzieher bestätigten, über die Ar-

beit mit DBI eine engere Zusammenarbeit mit den Eltern und damit ein angenehmeres Klima in der Einrichtung und ein besseres Kennenlernen der Kinder und ihres familiären Hintergrundes erreicht zu haben. Auch die Eltern waren zufriedener, da sie das Gefühl hatten, sich einbringen zu können und mit zu gestalten.

Unsere Erfahrung zeigt, dass es *Multiplikatorinnen und Multiplikatoren* oft schwer fällt, in der Auseinandersetzung zunächst bei sich selbst zu beginnen. Die Verortung innerhalb der Mehrheitsgesellschaft als weiße, christlich sozialisierte Erzieher und Erzieherinnen aus der Mittelschicht macht blind für die eigenen Privilegien und oft auch für die Situation von Minderheiten in unserer Gesellschaft. Wir haben beobachtet, dass die Kita-Berater und Beraterinnen eine Fortbildung anfragen, damit die Kita-Leiter und Leiterinnen und Erzieher und Erzieherinnen Toleranz im Umgang mit Fremden lernen. Die Kita-Leiter und Leiterinnen wünschen sich wiederum eine Qualifizierung für die Erzieher und Erzieherinnen und diese denken vor allem an ihre Kinder und deren Eltern, die zu mehr Akzeptanz und Toleranz befähigt werden müssen. Die Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Ressentiments und Rassismen wird anderen überlassen, bei einer/einem selbst scheint das Problem nicht zu liegen.

Natürlich haben wir auch viele positive Erfahrungen gemacht. Es gibt zwar eine große Unsicherheit, nicht aber eine fehlende Bereitschaft – zumindest bei der Mehrzahl der Pädagogen und Pädagoginnen, die wir in unseren Veranstaltungen kennen gelernt haben. Wir haben viele Pädagogen und Pädagoginnen erlebt, die die eigenen Selbstverständlichkeiten hinterfragen, dies als Bereicherung empfinden und die neuen Erkenntnisse in ihren beruflichen Alltag einbringen. So haben ganze Kitas ihr eigenes Profil überdacht, ihre Materialien (Bücher etc.) kritisch unter die Lupe genommen, die eigene Haltung gegenüber und den Umgang mit den Kindern (nicht nur in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund) reflektiert, die Zusammenarbeit mit den Eltern intensiviert etc. Solche Prozesse zu initiieren und zu begleiten verstehen wir als zentrale Aufgabe bei der Arbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Institutionen.

Entwicklungsbedarf

Interkulturelles Lernen als ein Konzept zu vermitteln, das mehr ist als die Beschäftigung mit stereotypen Vorstellungen von „Kultur“ in Form von Sitten und Bräuchen, nämlich als ein Konzept, das mit dem kritischen Befragen der eigenen Person beginnt, ist eine der großen Herausforderungen für unsere Arbeit. In vielen Teilen Deutschlands gilt es, den Begriff „Kultur“ neu zu besetzen und zu verhindern, dass er im Sinne von „Rasse“ missbraucht wird und sich kulturelle Zuschreibungen verfestigen. Gemeinsamkeiten zu betonen als alleiniger pädagogischer Ansatz greift jedoch zu kurz. Um den Blick für die bestehenden Ungerechtigkeiten zu schärfen, muss der Sensibilisierung für Diskriminierung und Rassismus in den Fortbildungen zukünftig noch mehr Platz eingeräumt werden.

Kontakt

Anne Frank Zentrum
Interkulturelle Entwicklung und Qualifizierung
Ansprechpartnerin: Gabriele Sester
Rosenthaler Straße 39
D- 10178 Berlin
Tel: 030/30 87 29 88
Fax: 030/30 87 29 89
E-Mail: sester@annefrank.de
Internet: www.annefrank.de

PETRA WAGNER

„Kinderwelten“ - Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen

Im Projekt Kinderwelten ging es um die Weiterentwicklung interkultureller Praxis als vorurteilsbewusste Arbeit nach dem „Anti-Bias-Approach“ aus Kalifornien. Gearbeitet wurde in Form exemplarischer Praxisentwicklung in vier Kreuzberger Kindertageseinrichtungen, die sich für die Teilnahme am Projekt beworben hatten. Alle Einrichtungen hatten einen hohen Anteil von Kindern aus Immigrantenfamilien. Die erste Projektphase hatte eine Laufzeit von 3,5 Jahren (Januar 2000 - Sommer 2003) und wurde von der niederländischen Bernard van Leer Foundation gefördert. Träger war das Institut für den Situationsansatz in der Internationalen Akademie (INA gGmbH) an der FU Berlin.

Das Projekt wurde in Kooperation mit dem Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg durchgeführt. Kooperationen mit Erzieherfachschulen, Fortbildungsinstitutionen und Elternvereinen wurden entwickelt, um Fragestellungen und Erkenntnisse des Projekts zu verbreiten. Eine überregionale Verbreitung erfolgte über das Projekt fair-Bindungen, in dessen Rahmen die in Kinderwelten entwickelten Instrumente und Verfahren zur Qualifizierung der Erzieher-Innen evaluiert und in 19 weiteren Kindertageseinrichtungen in Berlin und Brandenburg erprobt wurden. Kinderwelten beteiligte sich auch am europäischen Netzwerk DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training), einem Zusammenschluss von Projekten in sieben europäischen Ländern, die das Bemühen verbindet, in Kindertageseinrichtungen Verhältnisse zu schaffen, in denen Vielfalt respektiert und Ausgrenzung und Diskriminierung entgegengesetzt wird. Kinderwelten wird fortgesetzt, voraussichtlich ab Herbst 2004.

Ansatz

Im Ansatz vorurteilsbewusster Bildung, der als „Anti-Bias-Approach“ in den 1980er Jahren in Kalifornien entwickelt wurde (Derman-Sparks 1989), werden manifeste Vorurteile von Erwachsenen unterschieden von *Vor-Vorurteilen* (pre-prejudices), wie sie kleine Kinder bereits im dritten Lebensjahr äußern. Vor-Vorurteile bringen die eigensinnigen Schlussfolgerungen zum Ausdruck, die Kinder je nach ihrem kognitiven Entwicklungsstand aus Erfahrungen mit ihrem Körper und aus Beobachtungen ihrer sozialen und materiellen Umgebung ziehen. Die vielfältigen Botschaften, aus denen sich Kinder die Welt erklären, enthalten auch Fehlinformationen und Verzerrungen der Wirklichkeit. Kinder entnehmen sie dem, was ihre Bezugspersonen sagen, tun oder auch unterlassen: Wenn Erwachsene Hänseleien und Ausgrenzungen zulassen, so können Kinder denken, dass so etwas „normal“ und „richtig“ ist. In Institutionen wie Kindertageseinrichtungen sind es nicht nur explizit geäußerte Vorurteile oder Stigmatisierungen der Erwachsenen, sondern auch die „heimlichen Lehrpläne“ und subtilen Gesetze, denen Kinder Botschaften darüber entnehmen, welche Merkmale von

Menschen anerkannt oder abgelehnt werden, welches Verhalten als „normal“ oder „unnormal“ gilt, was wichtig ist und was nicht. Sie entnehmen es der Zusammensetzung des Personals, den Bildern an den Wänden, den Hauptpersonen in Geschichten, den Routinen im Alltag. Sie entnehmen es auch dem, was fehlt: Gibt es hier keine Hinweise auf ihre Familien, auf ihre Sprachen, auf ihre besonderen Erfahrungen und Fähigkeiten, so heißt es, diese Einrichtung kommt auch ohne sie aus.

Das Projekt geht davon aus, dass Kinder kompetente Erwachsene brauchen, die einseitige Botschaften erkennen und die wissen, wie man Kindern Erfahrungen mit der tatsächlichen Vielfalt ermöglicht und was man gegen ungerechte und diskriminierende Vorurteile tun kann. Zentral für die pädagogische Praxis sind im Anti-Bias-Approach vier Ziele, die aufeinander aufbauen und sich wechselseitig verstärken (vgl. Preissing/Wagner 2003: 52-62; Berliner Autorenkollektiv 2003).

Ziel 1: Jedes Kind muss Anerkennung und Wertschätzung finden, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe, dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um seinen eigenen Hintergrund.

Ziel 2: Auf dieser Basis muss Kindern ermöglicht werden, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten, so dass sie sich mit ihnen wohl fühlen und Empathie entwickeln können.

Ziel 3: Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und was unfair ist.

Ziel 4: Auf der Grundlage dieser Verständigung können Kinder ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind (Preissing/ Wagner 2003; Wagner 2003).

Angestrebt wird ein Reflexionsprozess, der in einem klaren Rahmen erfolgt, sich an den Zielen vorurteilsbewusster Arbeit orientiert und entlang der vier Planungsschritte im Situationsansatz strukturiert ist: 1. Lebenssituationen erkunden; 2. erreichbare Ziele bestimmen; 3. Umsetzung in pädagogisches Handeln; 4. Reflektieren, ob die Ziele erreicht wurden und erneute Analyse.

Die Untersuchung der Ausgangssituationen, fokussiert auf die Frage von Einseitigkeiten, hat für den gewählten Ansatz zentralen Stellenwert. Um die eigene Praxis zu verstehen, wird unter Bezugnahme auf Paulo Freire ein Dialog in drei Schritten vorgeschlagen. Dieses Vorgehen wurde in Kinderwelten Bestandteil von Fortbildungen und Reflexionsrunden, als erste Station in der Spirale hin zur begründeten Veränderung pädagogischer Praxis.

1. Schritt: Ansetzen am subjektiven Erleben: „naming my world“: Jede und jeder ist aufgefordert, zu einer Situation oder Frage seine Erfahrungen und Gedanken zu schildern.

2. Schritt: Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausfinden: Herausfinden, was die Gemeinsamkeiten und was die Unterschiede im Blick auf die individuellen Erfahrungen sind.

3. Schritt: Individuelle Erfahrungen mit gesellschaftlichen Realitäten verbinden: Gefragt wird, in welchem Zusammenhang die Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit den Verhältnissen in unserem nahen und ferner Umfeld stehen, was sie mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und mit Machtunterschieden zu tun haben. Die Einschätzungen werden angereichert durch Informationen aus weiteren Quellen (Fachliteratur, Untersuchungsergebnisse) und bilden das vorläufige Analyseergebnis, auf das man sich in der Arbeit bezieht.

Durchführung

Im Projekt Kinderwelten wurden die Erzieherinnen und Leiterinnen in den vier beteiligten Kitas darin unterstützt, ihre Praxis auf Einseitigkeiten und problematische Botschaften hin zu überprüfen und entsprechend zu verändern. Zentrale Qualifizierungsstrategie war die kontinuierliche Praxisbegleitung durch je eine erfahrene Fortbildnerin (Diplompädagogin bzw. Diplompsychologin), die in der Kita präsent war, Rückmeldungen gab, das Etablieren einer guten Gesprächskultur unterstützte und jeweils mit dem gesamten Team der Einrichtung Fortbildungen plante und durchführte. Der Prozess der Professionalisierung verlief von der Stärkung der Teambeziehungen innerhalb der Häuser zu einer Stärkung der einzelnen Kolleginnen, die sich zunehmend auch individuell mit ihren Erkenntnissen und Erfahrungen exponierten. Herausgefordert wurden sie durch kitaübergreifendes Arbeiten in Entwicklungswerkstätten im dritten Projektjahr, durch Aufforderungen, Beiträge für das halbjährlich erscheinende Projektinfo zu schreiben, durch die Präsentation ihrer Arbeit bei größeren Veranstaltungen und durch die Möglichkeit, das Zertifikat „Fachkraft für den Situationsansatz mit dem Schwerpunkt interkulturelle und vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ zu erwerben, wozu eine schriftliche Arbeit und ein mündlicher Vortrag gehörten. Es waren dies die „Zumutungen“ im Projekt, die zunächst aufstöhnen ließen und kurz danach zu einer Bündelung von Konzentration führte, die erstaunliche Kreativität freisetzte und für die Kolleginnen eine wichtige Vertiefung ihrer Kenntnisse bedeutete. Kolleginnen, die sich darauf einließen, äußerten Freude über ihren Zugewinn an fachlicher Sicherheit und Selbstbewusstsein.

Die vorangegangenen Reflexions-Prozesse in den einzelnen Häusern hatten dazu beigetragen, die Angst vor Auseinandersetzungen zu nehmen, die durchaus schwer fielen, weil das Gewohnte hinterfragt und irritiert wurde: Wir denken, dass Eltern sich hier gut beteiligen können – aber was denken die Eltern selbst? Wir denken, unsere Kita ist ein freundlicher Ort für alle Kinder – aber können sich wirklich alle Kinder identifizieren mit dem, was sie hier finden? Wir glauben, Hänseleien machen den Kindern nicht viel aus, aber gefragt haben wir sie noch nie... Findet man hier Spuren der Familienkulturen unserer Kinder – oder dominieren unsere Vorstellungen von Ästhetik und Ordnung? Ich als Erzieherin soll Macht haben – ich fühle mich doch so ohnmächtig! Das Afrika-Projekt neulich hat mir gut gefallen, aber

es stimmt, dass die Aktivitäten stereotyp waren, vielleicht denken die Kinder jetzt, alle Afrikaner trommeln?

Die Reflexion eigener Diskriminierungserfahrungen, als Diskriminierte und als Diskriminierende, machte bewusst, wie schnell man dazu neigt, solche Erfahrungen abzutun, weil sie unangenehm oder peinlich sind. Man findet Rechtfertigungen oder meint, die Auswirkungen seien nicht so gravierend. Aber sie sind da, wie kleine schmerzhafte Nadelstiche, an die man sich immer wieder erinnert. Die Kolleginnen waren erstaunt, wie schmerhaft sie sind, sobald man die Erinnerung zulässt und wachruft. Solche Sensibilisierung erwies sich als gute Grundlage für die Reflexion von Diskriminierungssituationen in der Kita (Ansari 2003). Eine wichtige Kompetenzerweiterung der Erzieherinnen lag darin, wachsamer zu werden für solche Situationen.

Erfahrungen

Erzieherinnen und Leiterinnen der vier Kindertageseinrichtungen haben im Verlauf der Projektarbeit ihre pädagogische Praxis verändert. Dies gelang ungeachtet der ungünstigen Rahmenbedingungen (z.B. Personalnotstand und zu wenig Sachmittel) weil die anfänglichen Widerstände gegen die permanente Reflektion von Machtunterschieden, Einseitigkeiten und eingeschliffenen Denkgewohnheiten überwunden werden konnten. Manches ist gleich beim Betreten der Kitas zu sehen, manches erschließt sich im Gespräch mit den Erzieherinnen oder in der Beobachtung der Kinder. Hier einige Schlaglichter (vgl. Preissing/Wagner 2003; Wagner 2003):

- ▶ Ist der *Kontakt zwischen Kita und Familien* blockiert, dann hilft es nicht, darauf zu beharren, dass Eltern sich endlich an die Gepflogenheiten der Kita anpassen. Erzieherinnen haben ihren Kommunikationsstil geändert, haben sich mehr als ganze Person, als Frau, als Mutter eingebbracht – und so Kontakt zu den größtenteils türkischen und arabischen Müttern gefunden. Erst dann war ein Eingehen auf das möglich, was die Mütter gerne in der Kita gemeinsam tun wollten: Feiern! Die Beteiligung an den Mütterfesten war groß und neben dem Tanzen gab es endlich den Austausch, den die Erzieherinnen seit langem vermisst hatten.
- ▶ Wie kann mit Kindern über Gemeinsamkeiten und Unterschiede so gesprochen werden, dass keines stigmatisiert wird und alle angeregt werden, von ihren Erfahrungen zu berichten? *Persona Dolls* sind biografische Puppen, die als Gäste die Kinder besuchen und mit ihren Geschichten zum Nachdenken, Sich-Einfühlen, Mithelfen anregen. In ihren Geschichten sind sie stark und glücklich, aber manchmal auch traurig und mutlos. Philipp ist froh über sein neues Bett – und die Kinder erzählen, wo sie am liebsten schlafen und was ihnen am Abend unheimlich ist. Leyla hingegen ist sauer, weil ihr Bruder gesagt hat, sie darf nicht mit Murmeln spielen, weil sie ein Mädchen ist.
- ▶ Wie kann die in einer Gruppe vorhandene *Sprachenvielfalt* für alle genutzt werden? Bei einem mehrsprachigen Lesefest! Eltern werden eingeladen, Bücher in ihrer Erstsprache

vorzulesen oder eine Geschichte zu erzählen. Für ihre Kinder eine große Sache, Mama oder Papa so in Aktion zu sehen. Und für die anderen Kinder spannend, ihnen zuzuhören, auch wenn sie nicht jedes Wort verstehen. Eine Mutter berichtet anderen Eltern von ihren Erfahrungen und bestärkt sie darin, ihren Kindern mehr vorzulesen und zu erzählen. Es erhöht die Freude an der Sprache und die Konzentration und es ist auch gut für die Beziehung zwischen Kindern und Eltern.

- Eine *vorurteilsbewusste Lernumgebung* erfordert Sorgfalt bei der Auswahl von Materialien und Ausstattung: Schablonierte Bastelarbeiten lassen kaum Raum für individuelle Unterschiede. Stereotype Darstellungen von Menschen in Büchern und auf Bildern sollten besser vermieden werden, um Kindern keine einseitigen Botschaften zu geben. Auf Familienotos lässt sich entdecken, dass sie verschieden sind – und auch gleich! Buntstifte in mehreren Hautfarben-Tönen ermöglichen Kindern, ihre eigene Hautfarbe zu identifizieren und gleichzeitig erfahren sie, dass es viele unterschiedliche Hautfarben gibt.
- Kritisches Denken über Vorurteile und Diskriminierung – was brauchen Kinder dazu? Zum einen erwachsene Bezugspersonen, die Position *beziehen und Werthaltungen* zeigen, indem sie bei Ungerechtigkeiten und Einseitigkeiten intervenieren. Kinder können aber auch selbst ihre Kita auf Einseitigkeiten überprüfen: Welche Sprachen gibt es in unserer Gruppe und welche finden wir in unseren Büchern? Welche Hautfarben haben wir und welche haben unsere Puppen? Wie sehen Frauen aus, die wir kennen und wie sehen unsere Barbies aus? Kinder haben ihre Barbies so verändert, dass sie „echten“ Frauen ähnlich wurden.

Vorurteilsbewusste Praxis in Kindertageseinrichtungen, so ein vorläufiges Resumee, kann ein wichtiger Beitrag zu Demokratisierung der Institution sein, insofern

- Prozesse der Einbeziehung und Ausgrenzung bewusst werden, die verdeutlichen, dass auch Kindertageseinrichtungen gesellschaftliche Institutionen und kulturelle Sphären sind.
- Partizipation und Repräsentation der Beteiligten zu Überprüfungsfragen der Praxis werden.
- Eine Auseinandersetzung mit Gleichheit und Differenz stattfindet (Wie Gleichberechtigung ermöglichen bei unterschiedlichen Voraussetzungen?), was dazu auffordert, Positionen zu bestimmen und Werte zu klären und nichts zu tun hat mit einem „anything goes“.
- Aushandlungsprozesse und Dialoge initiiert werden, in denen die Stimmen aller wichtig sind und nicht die einer Gruppe dominieren.

Entwicklungsbedarf

In Kinderwelten wurden wirksame Strategien und Methoden der Fortbildung von *Erzieherinnen und Erziehern* entwickelt, die ihnen helfen, ihre Praxis als vorurteilsbewusste Praxis zu profilieren. Doch für das Folgeprojekt sehen wir an einigen wichtigen Punkten Entwicklungsbedarf:

- *Partizipation von Eltern*: Eltern müssen noch viel systematischer beteiligt werden, ihre Perspektiven müssen von Anfang an Teil des Projekts sein.

- **Konfliktorientierung:** Vorurteilsbewusste Arbeit führt unweigerlich zu Konflikten, weil das Spannungsverhältnis zwischen dem Respektieren von Unterschieden und dem Nichtakzeptieren von unfairen Verhaltensweisen im jeweiligen Kontext zu Konfrontationen führen muss. Das Zurückweichen vor Konfrontationen führt zur Unterlassung von Grenzziehungen, man arrangiert sich mit Ausgrenzung und Diskriminierung. Die verbreitete Angst vor Konfrontation muss berücksichtigt werden, ein Konzept zur Konfliktaustragung ist notwendig.
- **Trägerverpflichtung:** Vorurteilsbewusste Bildung erfordert qualifiziertes Fachpersonal, aber das alleine genügt nicht. Gerade wegen der politischen Dimension dieser Arbeit, die auch Implikationen institutionalisierter Diskriminierung problematisiert, müssen Träger in die Veränderungsprozesse verbindlicher einbezogen werden. Die Anti-Bias-Praxis der pädagogischen Fachkräfte braucht eine Flankierung von Trägerseite, etwa indem der Träger Anti-Bias-Prinzipien in seinem Leitbild verankert und auch in seiner Personalpolitik berücksichtigt.

Literatur

- Ansari, Mahdokht (2003): Das Thema Diskriminierung in einem Anti-Bias-Workshop mit ErzieherInnen. In: TPS, Heft 5, 8-11
- Berliner AutorInnenkollektiv (2003): Vorurteilsbewusst arbeiten – Ziele für Kitaleiterinnen. In: Klein & Groß, Heft 12, S. 12-16
- Derman-Sparks, Louise & A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children. Washington: NAEYC
- Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder
- Wagner, Petra (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs, Heft 2, S. 22-27
- Wagner, Petra (2003): Alle Afrikaner trommeln? Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Klein&Groß, Heft 12, S. 6-10
- Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim und Basel: Beltz (Praxisreihe Situationsansatz)

Kontakt

Projekt Kinderwelte

Institut für den Situationsansatz/INA gGmbH an der FU Berlin

Leitung: Dr. Christa Preissing, Koordination: Anke Krause & Serap Şikcan

Yorckstr. 4-11

10958 Berlin

Tel: 030-90298 3536

E-Mail: kinderwelten@mailberlin.net

3 Partizipationsförderung

EVELYNE HÖHME-SERKE

„Demokratie leben in Kindergarten und Schule“

Das Projekt „Demokratie leben“ in Eberswalde nahm im Anschluss an eine eineinhalbjährige Pilotphase im Dezember 2001 seine Arbeit auf. Zum Projektteam vor Ort gehören eine Koordinatorin, zwei Praxisbegleiterinnen und eine Projektassistentin. Hauptbeteiligte und wichtigste Zielgruppe sind die Erzieherinnen von drei Kindertagesstätten, die gleichzeitig die Praxisorte des Projektes darstellen. Alle Projektmitarbeiterinnen, die direkt mit den Erzieherinnen arbeiten, haben Berufserfahrungen in der Arbeit in Kindertagesstätten. Die Praxisbegleiterinnen haben eine Ausbildung als Erzieherinnen und haben bis vor zehn Jahren in diesem Beruf in Eberswalde gearbeitet. Eine der Kolleginnen hat eine Zusatzausbildung als Sozialfachwirtin. Beide verfügen über profunde Kenntnisse der lokalen Begebenheiten. Dies war besonders am Anfang und ist auch heute noch für die Akzeptanz des Projektes bei den Erzieherinnen wichtig.

Träger des Projektes sind das Institut für den Situationsansatz ISTA der Internationalen Akademie (INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbh) an der Freien Universität Berlin und die RAA (Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule) Berlin. Gefördert wird das Projekt von der niederländischen Bernhard van Leer Foundation und von der Lindenstiftung. Mit den umliegenden Grundschulen suchen wir Kooperationen. Eine weitere wichtige Gruppe der am Projekt Beteiligten sind die Eltern als das stärkste Bindeglied zum Gemeinwesen.

Ansatz

Demokratie auf der Ebene der alltäglichen Angelegenheiten des Zusammenlebens verstehen wir als die Fähigkeit, eigene Interessen und Bedürfnisse zu erkennen, zum Ausdruck zu bringen und mit den verschiedenen Vorstellungen und Absichten anderer auszuhandeln. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit zu Empathie und die Fähigkeit, sich in die Perspektive anderer begeben zu können. Diese Fähigkeiten machen Demokratie zu einer Kommunikationsform, die auf wechselseitiger Anerkennung und gegenseitigem Respekt beruht.

Im Projekt geht es um die Entwicklung einer pädagogischen Praxis, die Kindern die Erfahrungen von Zugehörigkeit ermöglicht sowie das Gefühl ernst genommen zu werden und Einfluss zu haben. Denn nur indem die Kinder am Leben und an den alltäglichen Entscheidungen in der Kita beteiligt werden, können sie sich wirklich ausprobieren, eine Grundlage, die sie brauchen, um ihre Persönlichkeit zu entfalten. Erzieherinnen, die nach Beteiligungsprinzipien arbeiten, orientieren den Kita-Alltag an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder. Sie erkennen die Kinder als Personen mit eigenen Bedürfnissen, Erwartungen

und Rechten an. Sie zeigen dem einzelnen Mädchen und dem Jungen Interesse und sie wollen wissen, was sie/ihn beschäftigt. Dazu müssen sie genau hinsehen, hinhören, wahrnehmen, was das Kind gerade tut und was es mitteilt. Eine Erzieherin in einer Kita, in der Demokratie praktiziert wird, stellt sich die Fragen: Inwieweit trägt meine pädagogische Praxis dazu bei, dass Kinder Selbstvertrauen aufbauen? In welcher Weise sorge ich dafür, dass die Kinder lernen, sich selbst und andere zu achten? Was tue ich dafür, dass die Kinder fair miteinander umgehen? Wie lernen sie, ihre Interessen und Bedürfnissen auszuhandeln? Beteilige ich die Kinder an den vielfältigen Entscheidungen im Alltag? Welche Anregungen gebe ich ihnen, um sie in ihren Selbstbildungsprozessen zu fördern?

Die Erzieherinnen sollen auch dazu ermutigt werden, sich für ihre eigenen Beteiligungsrechte im Team einzusetzen, die Eltern und das Gemeinwesen in die Angelegenheiten der Kita einzubeziehen. Eine Pädagogik, die Kindern grundsätzlich das Recht einräumt zu partizipieren, erfordert eine entsprechende Haltung bei den Erzieherinnen und spezifische Kompetenzen. Ein zentraler Gegenstand in der Projektarbeit ist die Frage: Was müssen wir tun und - wichtiger noch: Auf welche Weise handeln wir, um bei Erzieherinnen die Bereitschaft zu wecken, ihre pädagogische Praxis zu verändern und sich eine partizipative Grundorientierung zu Eigen zu machen?

Eine Voraussetzung dazu ist, dass sie Partizipation am eigenen Leibe erfahren. Unsere Vorgehensweise mit den Erzieherinnen ist gleichzeitig ein Modell für den Umgang mit den Kindern. Eine Grundlage dafür, andere Menschen in ihrer Besonderheit mit ihren Bedürfnissen und Interessen, Fragen und Problemen wahrzunehmen und ihnen wertschätzend zu begegnen ist, dies alles selbst erlebt zu haben. Indem die Prozessentwicklung gemeinsam gestaltet wird, wird Partizipation praktiziert. Partizipation ist im Projekt „Demokratie leben in Kindergarten und Grundschule“ Prinzip und Methode zugleich. Zu einer partizipativen Arbeitsweise gehört die Anerkennung aller Beteiligten als Expertinnen und Experten für ihren Bereich. In einem Diskurs der Differenz beziehen wir die Verschiedenheit der einzelnen Beteiligten, die verschiedenen Kompetenzen, die unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnisse ein. Partizipation wird gelebt durch eine dialogische Kommunikation. Die Bedingungen dafür schaffen wir durch den Einsatz von aktivierenden, kreativen Methoden, die gewährleisten, dass jede Person mit ihrem Standpunkt, ihrer Sichtweise zu Wort kommt und erwarten kann, mit Respekt gehört zu werden.

Durchführung

In der ersten Projektphase nahmen wir eine Situationsanalyse vor, um einen Einblick in die Kindergruppen und den Kita-Alltag und in die Arbeitsweise und Arbeitsbedingungen der Erzieherinnen zu erhalten. Dazu führten die Praxisbegleiterinnen Hospitationen in jeder Gruppe durch. Bei der Auswertung der Beobachtungen und in der Reflexion mit den Erzieherinnen gingen wir ressourcenorientiert vor. Indem wir dafür sorgten, dass alle Perspektiven der Beteiligten sichtbar werden konnten, bekamen wir Informationen über die

vielfältigen Potenziale der Erzieherinnen. Dies ist umso wichtiger, als Defizitorientierung die gängige Praxis ist, sowohl in der Selbstwahrnehmung als auch in der Sicht auf die Kinder. In dieser Phase ging es ferner darum, Schlüsselthemen zu ermitteln, an denen wir die weitere Arbeit anknüpfen konnten. Diese waren auch gleichzeitig offene Fragen oder Veränderungswünsche der Erzieherinnen.

Eine weitere Voraussetzung für eine partizipative Haltung ist die Fähigkeit, jedes Mädchen und jeden Jungen in seinen Bedürfnissen und Interessen, in seinem subjektiven Erleben wahrzunehmen. Da das keine Selbstverständlichkeit ist, ist es notwendig, den Umgang mit den Kindern und die eigene Haltung ihnen gegenüber zu reflektieren. Dies war der Schwerpunkt der zweiten Projektphase. In Workshops und Teambesprechungen wurden das Bild vom Kind und eigene Reaktionen auf Gefühlsäußerungen der Kinder thematisiert. Zur Erhöhung der Wahrnehmung der Kinder gehörte auch, dass die Erzieherinnen sich darin übten, die Kinder systematisch zu beobachten. In Fallanalysen, Übungen und Rollenspielen reflektierten sie die Wirkungen ihres eigenen Handelns auf die Kinder durch Übernahme der Kindperspektive. Zur Kompetenzerweiterung gehört auch die Auseinandersetzung mit den neuen Erkenntnissen aus der Kleinkind- und Bildungsforschung.

Über die inhaltliche Vertiefung von pädagogischen Fragestellungen konkretisierten sich die Themen, mit denen die Erzieherinnen den Wunsch nach Veränderungen verknüpften. In der dritten Projektphase ging es darum, zunächst zu entscheiden, was als Nächstes verändert werden soll. Die gemeinsam formulierten Ziele wurden dann in der vierten Phase in Handlungskonzepte umgesetzt. In Kleinprojekten, die die Erzieherinnen zusammen mit den Praxisbegleiterinnen des Projekts in den Kindergruppen durchführen, entwickeln sie während ihrer täglichen Arbeit neue pädagogische Formen und Methoden. Die konkreten Erfahrungen in den Projekten werden dann in Arbeitstreffen im Team im nächsten Schritt ausgetauscht und auf einer Metaebene reflektiert und gesichert.

In einem zirkulären Prozess von Handeln und Reflexion, von Erfahrung und Erkenntnis wird die pädagogische Praxis Schritt für Schritt verändert. Das Projektteam gibt zwar eine Orientierung und ist für die Struktur verantwortlich, jede einzelne Erzieherin hat jedoch einen Freiraum der individuellen Gestaltung, in dem sie selbst entscheidet, in welcher Weise und Intensität sie sich einbringt.

Parallel zu der Arbeit in den Kitas nehmen die Erzieherinnen an kunstpädagogischen Fortbildungen teil. Diese werden von zwei Künstlerinnen unseres Kooperationspartners uNIDO e.V. durchgeführt. Es geht nicht um das Erlernen von neuen künstlerischen Techniken, sondern darum, sich über das Mittel des künstlerischen Ausdrucks im Zusammenwirken mit anderen selbst neu zu erfahren. Die Workshops bieten einen geschützten Rahmen, in dem die Erzieherinnen Unsicherheiten zulassen können. Indem die Erzieherinnen ihre kreativen Potenziale entfalten und ausdrücken, lernen sie, festgefaßte Handlungsmuster loszulassen.

Im dritten Projektjahr konzentrieren wir uns ausdrücklich auf das Thema Partizipation. Nach einem vorbereitenden Workshop entwickeln die Erzieherinnen mit unserer Unterstützung Projekte, mit denen sie versuchen, die Kinder stärker zu beteiligen. Wir erwarten,

dass die dadurch neu gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse zu einem weiteren Schritt in Richtung Auseinandersetzung mit der Berufsrolle und Veränderung des Umgangs mit den Kindern führen werden. Statt wie bisher stark strukturierte Beschäftigungen in der gesamten Kindergruppe durchzuführen, verändert nun die Erzieherin ihre Pädagogik in Richtung einer offenen Planung, die auf mit den Kindern gemeinsam getroffenen Entscheidungen beruht. Zielten bisher die Bildungsangebote auf den Abbau von Defiziten, versucht nun die Erzieherin, mit Blick auf die Kompetenzen in Gesprächen mit Kindern ihre Interessen herauszubekommen. So geht es z.B. in einem Projekt zur Sprachförderung beim Vorlesen eines Textes nicht darum, dass die Kinder ihn in möglichst einwandfreier Ausdrucksweise wiedergeben können, sondern die Kinder werden durch die Geschichte angeregt, etwas über sich selbst zu erzählen. Sie kommen dabei dem Bedürfnis nach, sich anderen mitzuteilen und erfahren, dass sie wichtig sind. Die Erzieherin erfährt auf diese Weise, was den Kindern wichtig ist und kann dementsprechend Ziele für ihre pädagogische Arbeit formulieren.

In einer Hortgruppe hatten die Erzieherinnen die Absicht, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu fördern. Grundlage für entsprechende Aktivitäten sollten die Themen sein, die die Kinder am meisten beschäftigten. Diese bekamen sie durch Beobachtungen und Gespräche mit den Kindern heraus. In der Kinderbesprechung wurde schnell deutlich, dass die Beschäftigung mit „Yu-Gi-Oh!“-Karten im Mittelpunkt des Interesses der meisten Kinder stand. Es handelt sich hierbei um ein strategisches Spiel, mit dem Monsterduelle ausgetragen werden. Die Karten sind auch ein beliebter Gegenstand von Handel- und Tauschaktionen der Kinder. Die Erzieherinnen waren zunächst nicht sehr glücklich über die Idee, die „Yu-Gi-Oh!“-Karten ins Zentrum der Aktivitäten zu stellen. Denn sie verstanden weder den Grund für das leidenschaftliche Engagement noch die Spielregeln. Außerdem verabscheuten sie die dahinter stehenden kommerziellen Interessen der Hersteller. Trotzdem ließen sie sich darauf ein. Als nach weiteren Gesprächen mit den Kindern deutlich wurde, dass einen Teil der Faszination von den fantastischen Figuren ausging, wurde beschlossen, ein Fantsieebewesen aus großen Kartons zu bauen. Der Prozess der Planung und Gestaltung war mit vielfältigen sprachlichen Anforderungen begleitet: Die Kinder mussten sich in Kinderbesprechungen auf eine Vorgehensweise einigen. Sie mussten planen (und berechnen!), welches und wie viel Material, z.B. Leisten, Nägel, Leim usw. sie benötigten. Sie lernten, in Telefongesprächen mit dem Baumarkt Informationen einzuholen, einschließlich auf den Anrufbeantworter einen sinnvollen Text zu sprechen. Sie organisierten den Einkauf in Eigenregie. Aus dem Verwandtenkreis schafften sie die notwendigen Werkzeuge heran. Auch beim Bauen der Figur arbeiteten sie immer wieder neue Ideen ein, auf die sie sich in der Gruppe einigen mussten.

Dokumentation/Evaluation

Das Projekt wird seit Oktober 2003 wissenschaftlich begleitet. Als externe Evaluation angelegt, sollen Effekte des Projektes erfasst und festgehalten werden. Ein dadurch entstehendes Wirkungsmodell bietet Übertragungsmöglichkeiten für andere Projekte oder auch Kindertageseinrichtungen. Hauptschwerpunkt der Evaluation sind zwei Themenkomplexe, die für das Projektziel (Demokratie/Partizipation) von besonderer Bedeutung sind: Die Entwicklung kindlicher Autonomie und Aushandlungsfähigkeit.

Das Vorgehen der Evaluation ist qualitativ-interpretativ ausgerichtet. Alle am Projekt beteiligten Personen werden nicht als Objekte untersucht, sondern sind als Subjekte in den Forschungsprozess einbezogen. Dies sind Erzieherinnen, Einrichtungsleiterinnen, Kinder, Eltern, Träger und das Projektteam. In offenen Gesprächen und teilstandardisierten Interviews wird versucht, die Perspektiven aller Beteiligten zu erfassen. In den beteiligten Kindergärten finden teilnehmende Beobachtungen (im gesamten Haus sowie in einzelnen Gruppen) und Befragungen statt. Hierbei kommen ebenfalls teilstandardisierte Instrumente zum Einsatz. Die Ergebnisse werden den beteiligten Erzieherinnen zurückgemeldet und fließen dann anonymisiert in die Auswertungen ein. Das Projektteam profitiert zeitnah von diesen Auswertungen und kann das weitere Vorgehen daran anpassen. Die Evaluation verbindet somit wesentliche Elemente einer formativen Evaluation und Handlungsforschung.

Erfahrungen

Mit der Beteiligung am Projekt stellen sich die Erzieherinnen der Herausforderung, ihre pädagogische Praxis dahingehend zu hinterfragen, inwiefern sie diesen Ansprüchen gerecht wird. Das ist für niemanden eine leichte Aufgabe - für viele der beteiligten Erzieherinnen war damit die Bedrohung verbunden, bei ihnen könnten professionelle Defizite entdeckt werden.

Besonders in der Anfangsphase zeigte sich dies in einer Haltung aus Misstrauen und Abwehr. Verständlich wird dies aber auch vor dem Hintergrund der Bedingungen des gesellschaftlichen Umbruchs. Für die meisten der am Projekt beteiligten Erzieherinnen fand der Wechsel von einem politischen System in ein grundlegend anderes in einer Zeit statt, in der sie schon viele Jahre im Beruf standen. Auch wenn sie gezwungen waren, sich auf neue pädagogische Leitbilder und Konzepte einzustellen, sind die meisten noch immer geprägt durch ihre Ausbildung und jahrelange Berufstätigkeit in der DDR. Auf der einen Seite stellen wir fest, dass die Erzieherinnen in Eberswalde ein hohes Berufsethos, eine große Ernsthaftigkeit und Motivation hinsichtlich Bildungsarbeit und ein fundiertes Wissen über kindliche Entwicklung haben. Andererseits beobachten wir eine pädagogische Praxis, die durch stark strukturierte Beschäftigungsangebote mit geringen Möglichkeiten zur kreativen Entfaltung der Kinder und durch eine restriktive Kommunikation gekennzeichnet ist.

Weitaus bestimmender für unsere Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen sind u.E. die Folgen der Art und Weise, wie die Veränderungen der pädagogischen Landschaft nach der Wende vonstatten gegangen sind. So wird die Zusammenarbeit im Projekt bei der Mehrheit der Erzieherinnen von dem Gefühl des Zwangs überschattet, sich einseitig einer völlig veränderten Realität anzupassen zu müssen. In den Nachwendejahren wurden die Kindertagesstätten mit neuen Konzepten „aus dem Westen“ regelrecht überrollt. Die damit implizit einhergehenden Entwertungen der professionellen Kompetenzen der Erzieherinnen führten zu Kränkungen, die auch heute noch spürbar sind. Diese Erfahrungen haben bis heute wirksame Ohnmachtsgefühle ausgelöst, die demokratisches Handeln blockieren können. So war es vor allem im ersten Jahr besonders notwendig, Vertrauen aufzubauen und eine tragfähige Basis der Zusammenarbeit herzustellen. Von großer Wichtigkeit war von Anfang an, dass die Erzieherinnen die Erfahrungen machen, gleichberechtigt teilzuhaben und die Projektentwicklung aktiv mit zu beeinflussen.

Das Projekt wirkt als Intervention von außen in ein soziales Gefüge hinein, mit Impulsen, die zu Veränderungen des Bestehenden führen sollen. Veränderungen sind aber nicht ohne weiteres erwünscht. Im Gegenteil – sie lösen Verunsicherung aus. Diese Verunsicherungen waren – und sind immer wieder - auch bei den Erzieherinnen spürbar. Neu und verunsichernd für die Erzieherinnen ist die Notwendigkeit, die Perspektive der Kinder einzunehmen und sich flexibel auf ihre Themen einzulassen. Die Erzieherin steht in einem fortwährenden Dialog nicht nur mit den Kindern, sondern auch mit Kolleginnen und dem Projektteam. Nach jeder Aktionsphase mit den Kindern wertet sie das Geschehen aus, reflektiert auch ihre eigenen Gedanken und Gefühle und setzt sich Ziele für die nächste Aktion, indem sie sich darüber klar wird, welche Kompetenzen die Kinder erwerben sollen.

Entwicklungsbedarf

Die Beteiligung von Eltern ist weniger vorangeschritten als zu Projektbeginn vorgesehen. Dies liegt zu einem Teil daran, dass zwei Projektkitas in einem Viertel liegen, in dem vorwiegend sozial benachteiligte und problembelastete Familien leben, ein Umstand, der eine aktive Teilhabe an den pädagogischen Belangen einer Kita erschwert. Zum anderen ist eine gleichberechtigte Partizipation von Eltern für die Erzieherinnen noch Neuland. Gleichwohl ist eine Initiative in Richtung Elternpartizipation geplant. In Kooperation mit verschiedenen Initiativen in der Stadt werden wir in Form eines Angebots von Elterngesprächskreisen auf die Eltern zugehen. Unterstützungsgruppen, die zur Stärkung des sozialen Netzes beitragen, können Eltern Erfahrungen der Selbstwirksamkeit vermitteln und ihnen soziale Sicherheit geben. Wir gehen davon aus, dass sich dies auch positiv auf die Bindungssicherheit ihren Kindern gegenüber auswirken wird.

Auch ist es uns bisher nicht gelungen, die zum Einzugsbereich gehörenden Schulen in das Projekt einzubeziehen, so dass der ursprünglich geplante Schwerpunkt Übergang Kindergarten – Schule (vorläufig) an den Rand getreten ist.

Kontakt

Projekt „Demokratie leben in Kindergarten und Schule“

Havellandstr. 15

16227 Eberswalde

Tel: 03334-38 44 70

Fax: 03334-38 44 71

E-Mail: demokratieleben@gmx.de

Überblicksdarstellungen

PETER RIEKER

Ein Blick über den Tellerrand

Ergebnisse einer Recherche in ausgewählten europäischen Ländern zu Projekten interkultureller Pädagogik und zur Gewaltprävention im Primarbereich⁴.

Die in Deutschland im Kindergarten- und Grundschulbereich realisierten Programme und Projekte sind zum Teil durch Ansätze geprägt, die in anderen Ländern entwickelt wurden oder die in internationaler Kooperation entstanden sind (vgl. die Beiträge von Schick/Cierpka und Wagner i. d. Band). Neben US-amerikanischen Programmen sind es vor allem solche aus verschiedenen europäischen Ländern, die über nationale Grenzen hinweg bekannt sind und umgesetzt werden. Zu den Klassikern der Programme aus europäischen Nachbarländern gehören die von Dan Olweus in Norwegen und Schweden entwickelten Maßnahmen zur Gewaltprävention an Schulen (Olweus 2002) oder die aus Italien stammende Reggio-Pädagogik, die inzwischen z.B. auch in Schweden etabliert ist (vgl. Dahlberg et al. 1999).

Darüber hinaus haben sich in Europa inzwischen verschiedene Netzwerke etabliert. Die Gesundheitsförderung und den Kampf gegen Gewalt an Schulen hat sich „connect fi-oo6“ (<http://www.health.fi/connect>) vorgenommen. Das Netzwerk, an dem Partner aus zehn europäischen Ländern beteiligt sind, soll der Sicherheit an den Schulen Europas ein größeres Gewicht verleihen. Bei „DECET - Diversity in Early Childhood Education and Training“ (<http://www.decet.org>) arbeiten Organisationen aus sieben europäischen Ländern, die sich in der Arbeit mit kleinen Kindern am Anti-Bias-Approach orientieren. Neben dem Erfahrungsaustausch werden dabei gemeinsame Arbeitsmaterialien entwickelt, die in einem europäischen Fortbildungskonzept münden sollen (vgl. Preissing/Wagner 2003: 155f.). Bereits verwirklicht wurde die transnationale Entwicklung von Lernmaterialien zur interkulturellen Bildung und Erziehung in Kindergarten und Grundschule durch die Anne-Frank-Stiftung. Das multimediale Lernpaket „Das bin ich – international“ wurde von Beteiligten in den Niederlanden, Dänemark, Luxemburg und Deutschland gemeinsam entwickelt (vgl. den Beitrag von Antje Berndt i. d. Band).

Diese nur kurz skizzierten Entwicklungen machen deutlich, dass wir es in Europa bei interkultureller Pädagogik und Gewaltprävention im Primarbereich bereits mit einer in weiten Teilen international orientierten Programmszene zu tun haben. Neben diesen vergleichsweise großen, international vernetzten Programmen gibt es auf nationaler Ebene kleinere, spezifische Projekte, die aus kleinräumigen Traditionen entstanden sind und auf den besonderen Bedarf vor Ort reagieren. Oft finden solche Einrichtungen und Maßnahmen keine

⁴ Die Recherchen und die Projektsammlung, die diesem Beitrag zugrunde liegen, wurden von Chaja Boebel im Auftrag des Deutschen Jugendinstitutes erarbeitet.

Beachtung über den lokalen Kontext hinaus, ganz zu schweigen von internationaler Beachtung. Ein Blick über nationale Grenzen hinaus kann daher hilfreich sein, um etwas über die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Bemühungen zu erfahren.

Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass wir es in der europäischen Bildungslandschaft mit national unterschiedlich geprägten Bedingungen und Traditionen zu tun haben, die einen Vergleich schwierig machen. Für unser Feld besonders relevant sind dabei die unterschiedlichen Umgangsweisen mit ethnischen bzw. kulturellen Differenzen, die vor dem Hintergrund des jeweiligen nationalen Selbstverständnisses gesehen werden müssen. Während kulturelle bzw. ethnische Merkmale und Eigenheiten beispielsweise in Großbritannien grundsätzlich positiv bewertet werden und Ausgangspunkt solcher Ansätze sind, die sich gegen Diskriminierung richten, dominiert in Frankreich ein egalitäres Verständnis von Staatsbürgerschaft, wobei Gleichberechtigung eher durch die Negierung dieser Differenzen angestrebt wird – d.h. hier haben wir es mit einem bewusst „farbenblind“ Universalismus zu tun. Angesichts solcher und anderer jeweils spezifischer Hintergründe ist ferner in Rechnung zu stellen, dass verschiedene der für unser Thema relevanten Aspekte ganz unterschiedlich in organisatorische Strukturen und Curricula eingebunden sind.

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer Recherche zu Programmen und Projekten vorgestellt, die interkulturelle Pädagogik und Gewaltprävention in Kindergärten und Grundschulen in ausgewählten europäischen Ländern umsetzen. Recherchiert wurde telefonisch und per Internet, wobei wir uns auf außercurriculare Programme und Projekte konzentrierten. In den einbezogenen Ländern stieß die Recherche auf unterschiedliche Auskunftsfreude und Erträge, was auch damit zusammenhängt, dass die einzelnen Programme und Projekte unterschiedlich dokumentiert sind. In der Regel erwies es sich als besonders schwierig, von den beteiligten Institutionen etwas zur Umsetzung der Projekte zu erfahren. Entsprechende Erfahrungen konnten deswegen nur in wenigen Ausnahmen dokumentiert werden. In jeweils gesonderten Abschnitten geht es im Folgenden um die Situation in Frankreich, Italien, Großbritannien, den Niederlanden und Finnland. Mit dieser Auswahl versuchen wir einerseits wichtigen regionalen Differenzen in Europa gerecht zu werden, andererseits haben wir uns in der Darstellung vor allem auf solche Länder konzentriert, in denen die Recherche am ehesten ertragreich war. Weder können wir ausschließen, dass es auch in anderen Ländern interessante und wichtige Projekte gibt, noch können wir einen vollständigen Überblick zu den einbezogenen Ländern bieten. Die folgende Darstellung bietet vielmehr einen exemplarischen Einblick in verschiedene nationale Projektszenen, was zur Anregung der hiesigen Fachdiskussion beitrage soll.

Frankreich

Im Rahmen einer Recherche zu interkultureller Pädagogik trifft man in Frankreich vor allem auf zweisprachige Unterrichtskonzepte für Jugendliche. Veranstaltungen zu Rechtsextremismus, Rassismus, Demokratie und Gewaltprävention finden vielfach punktuell, in Form von

Tagesveranstaltungen statt und richten sich ebenfalls meist an Jugendliche. Daneben findet man Verlautbarungen und Kampagnen, die an großen staatsbürgerlichen Begriffen ausgerichtet sind und meist auf einen Tag, selten auf eine Woche begrenzt sind. Großen Stellenwert hat in der französischen Bildungslandschaft die Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Citoyenneté“. Entsprechende Projekte sind jedoch weniger an den Zielen interkultureller und vorurteilsfreier Pädagogik ausgerichtet, sondern es handelt sich eher um Bildungsveranstaltungen, in denen Schülerinnen und Schülern das Wesen der französischen Nation und des allgemeinen Staatsaufbaus vermittelt werden soll. Es geht meist darum, Wissen zu vermitteln und weniger um das Einüben von Verhaltensweisen und Bewältigen von Schwierigkeiten im Zusammenleben.

Für Kinder im Primarbereich gibt es, von wenigen Ausnahmen abgesehen, allenfalls Malwettbewerbe und Konzerte zum jeweiligen Thema. Im Verlauf der Recherche wurde mit mehr als 100 écoles maternelles (Kindergärten) und Ecoles Primaires (Grundschulen) Kontakt aufgenommen, deren Reaktion auf die Anfrage größtenteils in Erstaunen bestand – selten wurde dabei von konkreten Projekten berichtet, z.B. einen Tag, der zum Andenken an den Holocaust oder dem Einüben von staatsbürgerlichen Pflichten gestaltet wurde.

Frankreich ist eines der Partnerländer des „Connect fi-oo6“ Programms (vgl. Abschnitt zu Finnland), nennt auf seiner Homepage aber lediglich die von allen Partnern gemeinsam durchgeführten Konferenzen und bietet die Aufrufe und Absichtserklärungen zum Herunterladen an. Weitere Beispiele entsprechender Verlautbarungen und Kampagnen finden sich bei den zuständigen Ministerien.

Im September 2002 rief das Erziehungsministerium (Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, <http://www.education.gouv.fr/prim/progec/inextens/mvimpe.htm>) dazu auf, der Erziehung gegen Gewalt und für ein friedliches Miteinander an den Schulen stärkeres Gewicht beizumessen („Campagne pour l'éducation à la non-violence et à la paix à l'école“). Dieser Aufruf richtete sich an alle Kindergärten und Schulen und fand sich immer wieder auf Websites der zuständigen Verwaltungen und Einrichtungen der Départements und regionalen Schulbehörden. Projekte und Programme, die sich aus dieser Kampagne ergeben haben könnten, konnten im Rahmen der Recherche allerdings nicht identifiziert werden. Vom selben Ministerium stammt ein Aufruf gegen Antisemitismus und Gewalt an Schulen („La lutte contre incivilité et la violence à l'école. Dix mesures pour lutter contre le racisme, l'antisémitisme et les dérives communautaires“). Dieser Aufruf findet sich auf den Homepages vieler Anti-Rassismus-Organisationen, Gewerkschaften und Lehrerorganisationen. Berichte über eine Umsetzung oder konkrete Projekte sucht man allerdings auch hier vergebens.

Erziehung zum Antirassismus scheint in Frankreich an außerschulische Organisationen delegiert zu sein, die meist in Form von Aktionsprogrammen Themen wie „Anti-Rassismus“, „Anti-Gewalt“ anbieten. Zu den Organisationen gehören unter anderem:

Civisme et Démocratie (<http://www.cidem.org>): CIDEM engagiert sich sowohl um Bürgerrechte als auch gegen Rassismus, arbeitet aber eher punktuell und meist nur mit älteren

Klassen. Programme, die sich explizit an kleine Kinder richten, konnten nicht gefunden werden. Aufgeteilt sind die Programme in Thementage, die an bestimmten Daten oder Themen festgemacht werden (Shoah, Hunger in der Welt, Rassismus).

Eduquer contre le racisme (<http://www.cndp.fr>): Hierbei handelt es sich um eine der zentralen Websites für Lehrer, die Programme mit stark aufklärerischem und themenbezogenen Charakter vorstellt, die sich nahezu ausschließlich an ältere Schüler richten. Ein längeres Telefongespräch ergab, dass grundsätzlich die Bereitschaft da sei, auch Angebote für jüngere Kinder zu machen, dass es diesbezüglich jedoch keine Nachfrage gäbe.

Enfant animation éducation (<http://www.animation.free.fr/page22htm>): Bei diesem Programm handelt es sich um ein Ferienprojekt für Kinder, in dessen Verlauf auf spielerischem Wege Bürgersinn, Autonomie und Respekt vor dem Anderssein der Anderen entwickelt werden sollte, vergleichbar vielleicht mit einer „Kinderrepublik“. Das auf der angeführten Website dokumentierte Projekt hat im August 1998 stattgefunden und wurde in dieser Form nicht wiederholt, gab aber Anregung zu weiteren, nicht dokumentierten Veranstaltungen. Le Projet de l'Ecole élémentaire République à Puteaux (<http://www.perso.wanadoo.fr/eco-republique/projet>): Dieses Projekt richtet sich an Grundschüler und arbeitet ähnlich den Reformschulen mit einem ganzheitlichen Ansatz, der unter die der französischen Republik zentralen Begriffe „liberté, égalité, fraternité“ gestellt ist und zum Ziel hat, das Zusammenleben in Schule und Gesellschaft zu verbessern. Die zentrale Erkenntnis der Lehrer, die das jeweils über ein Schuljahr gehende Projekt, das im Internet ausführlich dokumentiert ist, entwickelt haben war, dass Brüderlichkeit und Freiheit nur in einer Gesellschaft von Gleichen entstehen könne und dass es in der Schule darum notwendig sei, diese Gleichheitsbedingungen herzustellen und den Kindern darüber hinaus die Achtung vor dem Anderssein der Anderen zu vermitteln.

Bei den Angeboten für jüngere Kinder handelt es sich in der Regel um Integrationsangebote, die sich meist mit dem Erwerb der französischen Sprache beschäftigen und auf die Integration von Kindern aus Migrantengruppen abzielen.

Italien

In Hinblick auf Gewaltprävention und Antirassismus-Arbeit finden sich im italienischen Bildungswesen vor allem antifaschistische Verlautbarungen und inhaltlich ausgerichtete Thementage, in denen es um die Vermittlung von Bildung zur Förderung einer politisch korrekten Haltung geht. Diese Angebote richten sich in der Regel an ältere Schüler. Allerdings gibt es seit 2000 in Italien eine Initiative für eine nationale Bildungsreform, die seit kurzem auch das Betreuungssystem für die frühe Kindheit untersucht und Änderungsvorschläge erarbeitet. Wenn Kindergärten, Kindertagesstätten und Grundschulen innovativ ausgerichtet sind, orientieren sie sich vielfach am Reggio-Emilia-Projekt, auf das auch im Zusammenhang von Gewaltprävention und interkulturellem Lernen verwiesen wird, obwohl dies keine zentralen Bestandteile des Ansatzes sind.

Reggio-Emilia-Projekt (<http://zerosei.comune.re.it/>): Gegründet wurde das Projekt nach dem 2. Weltkrieg von arbeitenden Eltern, die Schulen für ihre Kinder entwickeln wollten, die sich von den üblichen Angeboten unterschieden. Die Kinder sollten lernen, kritisch zu denken, in sozialen Zusammenhängen zu agieren und zu partizipieren und somit am Aufbau einer demokratischen Gesellschaft Teil haben. Kinder sind in den nach Reggio-Emilia-Grundsätzen geleiteten Einrichtungen nicht Objekte der Pädagogik, sondern Inhaber von Rechten. Sie nehmen ihre Themen- und Tagesplanung größtenteils selbst in die Hand, wodurch Erziehung zu Selbständigkeit und die Vermittlung von demokratischen Werten gefördert werden soll. Reggio-Pädagogik ist eine optimistische Pädagogik, die davon ausgeht, dass das Kind mit seiner Energie, seiner Wissbegierde, seiner Kreativität Schöpfer der eigenen Entwicklung und Konstrukteur seiner eigenen Wirklichkeit ist.

Das Reggio-Emilia-Projekt ist ein zum Teil privates, zum Teil öffentlich gefördertes Unternehmen, dass die Gemeinde von Reggio Emilia gegründet hat, um den pädagogischen Austausch über das Projekt „Reggio-Erziehung“ zu fördern. Ein weltweit tätiges Netzwerk fördert die Gründung von Kindergärten und Grundschulen nach diesem Vorbild.

Großbritannien

Die Recherche förderte für Großbritannien weniger konkrete Projekte und Programme, als vielmehr allgemeine Bemühungen zutage, die Verhältnissen an den Kindergärten und Schulen zu verbessern, wobei zwar das Leistungsniveau eindeutig im Vordergrund steht, aber immer auch soziale Kompetenzen im weitesten Sinne eingefordert werden. Dies schlägt sich u.a. in Lehrplänen und Standards nieder, in denen schon kleine Kinder für Verschiedenheiten und Möglichkeiten des konfliktfreien Umgangs sensibilisiert werden sollen, um auf diese Weise Diskriminierungen zu begegnen. In Zukunft sollen Kinder dann nicht nur gemäß ihrer fachlichen Qualifikationen, sondern auch nach ihren sozialen Kompetenzen bewertet werden, so dass schulbegleitende Programme zur Unterstützung dieser Kompetenzen entwickelt wurden oder derzeit entwickelt werden. Besonderen Stellenwert haben in diesem Zusammenhang „Early Excellence Centres“.

Early Excellence Centres (EECs): EECs entstanden auf Initiative der britischen Regierung und sollen eine qualitativ hochwertige Erziehung für Kinder bis sechs Jahren gewährleisten, Dienstleistungen und Angebote für Kinder, Eltern und Erzieherinnen bieten, Verbindung zur Erwachsenenbildung herstellen und die bestmögliche Ausbildung für pädagogisches Personal entwickeln. EECs bieten eine starke regionale Ein- und Anbindung für alle Kindergärten und Kindertagesstätten. Zum Zeitpunkt der Recherche existierten in Großbritannien 91 EECs. Die EECs werden seit kurzem evaluiert, wobei auch die interkulturellen Beziehungen beachtet werden. Zu einer diesbezüglich als besonders gut eingeschätzten Einrichtung heißt es: „The Center is highly successful in promoting and celebrating equal opportunity and racial harmony and reflects the diversity of the community very well.“

Eine verhältnismäßig große Anzahl von Organisationen und Institutionen beschäftigt sich mit Gewaltprävention und der Beratung von Lehrern zu diesem Thema. Das ist darauf zurückzu-

führen, dass Schulleiter gesetzlich dazu verpflichtet sind, sich für ihre jeweiligen Kindergärten und Schulen eine Richtlinie zu erarbeiten, wie sie auf Gewalt in ihrer Einrichtung reagieren (Anti-Bullying-Policy). Die meisten Angebote sind allerdings nicht auf jüngere Kinder zugeschnitten.

In Großbritannien gibt es eine Reihe von Projekten und Institutionen, die das schulische Angebot ergänzen oder Kindergärten und Schulen in ihrer Arbeit unterstützen:

The Citizenship Foundation (<http://www.citizenshipfoundation.org.uk>): The Citizenship Foundation ist eine unabhängige Wohltätigkeits-Organisation, die Bürgersinn durch Bildungsangebote zu Recht, Demokratie und Gesellschaft fördern will. Die meisten entwickelten Programme richten sich an Jugendliche und junge Erwachsene, vereinzelt arbeitet die Stiftung aber auch mit Elementary Schools zusammen und entwickelt mit diesen gemeinsame Projekte, die im Zusammenhang mit spezifischen Problemen der jeweiligen Schulen stehen.

Ein Beispiel hierfür sind Projekttage mit dem Schwerpunkt „Chancengleichheit“, die unter dem Titel „Fair’s Fair“ von der Bemrose Community School, Derby veranstaltet wurden. An den Projekttagen, die von allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit dem Lehrkörper vorbereitet wurden, hatten die Kinder Gelegenheit, sich auf unterschiedlichen Wegen mit den Themen Geschlechterverhältnis, Homosexualität, Migration, Rassismus und Behinderung auseinander zu setzen. Das Programm gewann seine Bedeutung besonders durch die lange Vorbereitungszeit, in der sich die Kinder mit den einzelnen Themenschwerpunkten intensiv beschäftigten und ihre eigenen Fragen dazu entwickeln konnten.

The Scottish Schools Ethos Network (<http://www.ethosnet.co.uk>): Das Netzwerk wurde vom Erziehungsministerium Schottlands und der University of Edinburgh gegründet. Ziel ist es, Programme zu entwickeln und zu begleiten, die positives Selbstbewusstsein von Kindern und Jugendlichen fördern, eine positive Akzeptanz unterschiedlicher Identitäten zur Folge haben und einer Kultur der Gewalt (in Schulen) entgegenwirken. Eine Datenbank, die Schulen und Projekte aufführt, soll in Kürze verfügbar sein.

Anti-Bullying-Network (<http://www.antibullying.net>): Das Anti-Bullying-Network arbeitet eng mit Ethosnet zusammen. Ziel ist es, Programme und Projekte zu entwickeln, die sich mit allen Formen in der Schule ausgeübter Gewalt auseinander setzen und versuchen, Konflikte konstruktiv zu lösen. Bullying (schikanieren), darunter fallen rassistische Vorfälle genauso wie Diskriminierung Behindeter und körperliche Auseinandersetzungen. Alle Formen werden ausführlich vorgestellt, es finden sich weiterführende Literaturhinweise und Ansprechpartner. Die Website verfügt über eine gut sortierte Datenbank, die Nurseries (Kindergärten) und Primary Schools (Grundschulen) aufführt, die vom Netzwerk betreut wurden. Kurz wird das Problem der jeweiligen Einrichtung umrissen, es folgt eine Projektbeschreibung und die Adresse der jeweiligen Schulen, meist mit einem Ansprechpartner.

Darüber hinaus werden einige bewährte Programme vorgestellt: „Circle Time“, eine hauptsächlich an Grundschulen eingesetzte Methode, um Kinder zu ermutigen, einander zuzuhören und gegenseitige Empathie aufzubauen. Ziel ist es, dem gesprochenen Wort als Mittel der Auseinandersetzung einen hohen Stellenwert einzuräumen und dem Gegenüber seine eigene Sicht der Dinge zuzugestehen. Beschreibung siehe: <http://www.antibullying.net/circletimeinfo.htm>.

Niederlande

In den Niederlanden gibt es mehrere unabhängige Organisationen, die Bildungsprogramme Projekte und Trainings anbieten, besonders zu den Themenbereichen interkulturelles Lernen, Diversity und Anti-Gewalt. In der Regel richten sich diese an weiterführende Schulen. Im Folgenden werden einige dieser Organisationen sowie eine Schule, die ein eigenes Programm entwickelt hat, vorgestellt.

„*Mutant*“ (<http://www.mutant.nl>): Mutant ist ein Socrates-gefördertes, international arbeitendes Projektbüro, dem für eines seiner Programme für Kindergartenkinder der Internationale Preis 2003 zugesprochen wurde. Bei dem ausgezeichneten Programm handelt es sich um „Ouderparticipatie in der kinderopvang en respect for diversiteit“ das sich an Kindergärten und Kindertagesstätten richtet. Hier wird die Unterschiedlichkeit der einzelnen Kinder (Alter, Nationalität, kulturell-religiöser Hintergrund, Geschlecht) in den Mittelpunkt gestellt, thematisiert und zum Ausgangspunkt von Lernprozessen gemacht. Die Kinder erfahren sich als selbstverständlichen Teil eines multikulturellen Alltags und lernen, ihre Unterschiedlichkeiten produktiv zu nutzen. Ein anderes Programm von Mutant ist „Ik ben ik en jij bent jij“, ein Programm für Kinder von null bis acht Jahren, das einen produktiven Umgang mit und einen positiven Blick auf Diversity fördert und zu Einfühlungsvermögen und einem positiven Selbstbild führen soll. Das Programm hat keinen Projektcharakter, sondern wird in den allgemeinen Lehrplan integriert. Hierzu gibt es Trainingsprogramme für Pädagoginnen und Pädagogen sowie Informationsmaterial (Bücher, Videos, CD-Roms), die kostenpflichtig über die Website bestellt werden können.

APS – Investeren in krachtig leren“ (<http://www.aps.nl>): Unter der Überschrift «De veilige school» bietet das APS speziell für Grundschulen das Programm „Mensen, grenzen en vennen - Werken aan veiligheid in de basisschool“ an, ein Anti-Gewaltprojekt, das interkulturelles Lernen integriert und sich an jeden Schultyp und alle Umgebungsbedingungen anpassen lässt. Für Schulklassen, die ein Jahr lang mit „Mensen ...“ arbeiten, gibt es darüber hinaus noch ein kindgerechtes Selbstevaluierungsprogramm mit dem Titel „Kijken, kiezen en meten“, in dem sie die Veränderung ihres eigenen Verhaltens und das der gesamten Klasse gemeinsam verfolgen können. Die Programmbeschreibungen gibt es derzeit nur auf Niederländisch unter <http://www.aps.nl/transferpunt/dvs.html>.

„Sardes“ (<http://www.sardes.nl>): Sardes ist ein unabhängig arbeitendes Forschungsinstitut für pädagogisch-didaktische Fragen der Kinder- und Jugendbildung im schulischen und außerschulischen Bereich. Neben vielen thematischen Langzeitprojekten haben sie ein Programm zur Förderung sozialer Kompetenz und Konfliktbewältigung für jüngere Schulkinder entwickelt: „Conflictanterin & sociale Competentie in het Onderwijs“ (C&SCO). Das Programm vermittelt Kindern der 1. und 2. Klassen einen konstruktiven Umgang mit Konflikten, ohne konkrete Lösungsmodelle anzubieten, sondern will sie dazu ermutigen, ihre eigenen Fähigkeiten und Ressourcen im Zusammenleben zu mobilisieren. Es handelt sich um ein schuljahresbegleitendes Angebot für die gesamte Jahrgangsstufe. Der Ansatz besteht darin, Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsamen Verantwortungssinn bei den Kindern zu entwickeln und es ihnen dennoch zu ermöglichen, die jeweiligen Individualitäten der Anderen zu respektieren. Ziel ist es, das Lehr- und Lernumfeld zu verbessern und Schüler und Schülerinnen zu befähigen, sich gemeinsam soziale Kompetenzen zu erarbeiten.

„Empowerment Lifestyle Services“ (<http://www.tolerantescholen.net>): Ein Netzwerk, das es sich zum Ziel gesetzt hat, in Schulen ein Klima zu schaffen, dass es sowohl schwulen und lesbischen Schülern/Schülerinnen als auch Lehrenden ermöglicht, offen zu ihrer sexuellen Identität zu stehen und die Öffentlichkeit für den „Homosexual Way of Life“ zu sensibilisieren. Die meisten Bildungsprogramme richten sich an weiterführende Schulen und Jugendklubs. Entwickelt wurde allerdings auch ein Programm für Grundschulen, das Lehrenden ermöglicht, sich mit den unterschiedlichen Lebensentwürfen und Geschlechteridentitäten auseinander zu setzen. Da es für Programme dieser Art jedoch für Grundschulen keine öffentlichen Fördergelder gibt und das Interesse der Schulen sehr gering ist, gab es bisher nur wenige Aktivitäten in diesem Bereich.

„Landelijk Bureau ter bestrijding van Rassendiscriminatie“ (LBR) (<http://www.lbr.nl>): Das LBR ist ein Dachverband, der unterschiedliche Programme im Themenfeld Antirassismus koordiniert und dokumentiert, darunter auch „Wereldschool“ (Weltschule), ein Projekt für Grundschulen, das respektvollen Umgang mit multikulturellen Lebensformen fördert. Wereldschool ermöglicht es den Schulen, dieses Thema zu einem strukturellen Teil ihres Lehrplans zu machen und macht Angebote, mit denen sich die Schüler über ein ganzes Jahr beschäftigen können. Um den Titel „Wereldschool“ zu erhalten, müssen die Schulen immer wieder beweisen, dass sie am Thema arbeiten und nicht nur symbolisch an einem Tag eine Aktion durchführen. Ein ähnliches Programm existiert in Deutschland unter dem Namen „Schule ohne Rassismus“, richtet sich hier aber an weiterführende Schulen.

„CED-Groep“ (<http://www.cedgroep.nl>): Die CED-Groep ist ein Bildungsträger, der Lehrmittel für Kindergärten, Vor- und Grundschulen entwickelt und evaluiert und Lehrerfortbildungen durchführt. Ein Projekt der CED-Groep ist „Taakspel“, das soziale Fähigkeiten und eine friedliche Atmosphäre im Klassenzimmer fördern soll, um eine für alle Beteiligten ent-

spannte und produktive Lernumgebung zu schaffen. „Taakspel“ ist die niederländischen Adaption des in den USA entwickelten „Good Behavior Game“- Programms, das zur Verringerung auffälligen Verhaltens (Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme) im Grundschul-Unterricht beitragen soll. Nicht unerwünschtes, sondern erwünschtes Verhalten soll dabei im Vordergrund stehen: Die Aufmerksamkeit der Lehrenden soll auf das erwünschte Verhalten gelenkt werden und unerwünschtes Verhalten soll dadurch Gegenstand von Verhandlungen in der Gleichaltrigengruppe werden, dass Arbeitsgruppen dafür bestraft werden, wenn einer der ihnen auffällig wird. Das Programm wird in der 2. und 3. Grundschulkelas durchgeführt. Die Programmklassen werden mehrmals in der Woche in Arbeitsgruppen aufgeteilt und müssen nach zuvor definierten Regeln bestimmte Aufgaben lösen. Ergänzt wird die Arbeit mit Kindern durch themenbezogene Qualifizierungsseminare für Lehrende. Das Programm wurde evaluiert (vgl. van Lier et al. im Druck).

„Anne Frank Stichting“ (<http://www.annefrank.nl>): Die Anne-Frank-Stiftung bietet eine Vielzahl unterschiedlicher Programme des interkulturellen Lernens an, die meist für Jugendliche gedacht sind. Ein Programm, das mittlerweile auch an deutschen, luxemburgischen und österreichischen Kindergärten und Grundschulen eingesetzt wird, richtet sich aber explizit an die Altergruppe der vier- bis siebenjährigen Kinder: „Dit ben ik“ (Das bin ich). Texte, Bilder und Videos die anhand von Kindern unterschiedlicher kultureller Hintergründe das Zusammenleben in einem multikulturellen Kontext darstellen und die Kinder immer wieder ermutigen, sich selbst und ihre eigenen Erfahrungen damit zu vergleichen und sich selbst und ihren Hintergrund in den Mittelpunkt zu stellen. Ziel ist es, ein positives Selbstwertgefühl zu vermitteln, damit die Kinder sich selbst annehmen und somit andere akzeptieren lernen (vgl. Beitrag von Antje Bernd i. d. Band).

„Oeps ... dat ging even mis“ ist ein Projekt der St. Jansschool in Enschede, das 1997 den Nationalen Bildungspreis gewonnen hat. Das Programm, das die gesamte Schule einbindet, arbeitet mit einem klaren Regelwerk, positiver Bestätigung, Mitteln der Verhaltensmodifikation und zielt darauf ab, die Kinder zu einem respektvollen Miteinander zu befähigen und ihre Selbstverantwortung zu fördern. Die Homepage, die die Arbeit dokumentiert und ausführlich darstellt, ist nur in niederländischer Sprache verfügbar: (<http://www.hpostma.demon.nl>).

Finnland

Nach Aussagen von Bildungsexperten des „Research Centre for Early Childhood and Elementary Education“ sind Gewaltprävention und interkulturelles Lernen schon länger feste Bestandteile des finnischen Kindergarten- und Schulalltags. Bereits in den 1970er und 1980er Jahren war das zentrale Thema der finnischen Bildungsplanung ‚Gleichheit‘, wodurch nicht nur Chancengleichheit garantiert, sondern den Kinder auch Achtung und Respekt vor den Besonderheiten der Anderen vermittelt werden sollen. Dementsprechend wird im zentralen Lehrplan für Vorschulen gefordert, ethisches Verhalten zu Vermitteln sowie die

Themen Kultur und Partizipation in den Mittelpunkt zu stellen. Die Durchführung und organisatorische Planung der frühen Kindererziehung in Kindergarten und den ersten Grundschuljahren liegt in regionaler und lokaler Verantwortung der jeweiligen Schulen, die vom Research Centre for Early Childhood and Elementary Education (<http://www.edu.helsinki.fi/vaka/tutkimus/vat/index.en.htm>) unterstützt werden.

Pädagogische Forschungsarbeiten sowie Vorschulen und Schulen, die in ihrer Arbeit besondere Schwerpunkte setzen, können über die Datenbank KOTU beim National Board of Education (<http://www.opetushallitus.fi>) recherchiert werden. Eine erste Übersicht erbrachte keine Schulen, die sich in besonderer Weise durch Gewaltprävention oder interkulturelles Lernen profilierten. Dies wird damit erklärt, dass Finnland das Land mit dem geringsten und zudem noch am schnellsten sinkenden Gewaltpotenzial an Kindergärten und Schulen ist, in denen es zudem bemerkenswert wenige Vorfälle von Fremdenfeindlichkeit gibt.

Dazu mögen die folgenden außerschulischen Projekte beigetragen haben, von denen besonders das erstgenannte an vielen finnischen Grundschulen eingesetzt wird:

The Steps of Responsibility: Das Projekt wurde im Auftrag des finnischen Erziehungsministeriums entwickelt. Es handelt sich dabei um ein mehrstufiges Programm, dass es Lehrern ermöglichen soll einzutreten, wenn Kinder sich in aussichtslose Situation begeben oder eindeutig Grenzen überschreiten und es soll Kinder und Jugendliche lehren, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Das Programm wird an zahlreichen Schulen für jede Altersstufe eingesetzt.

Connect fi-oo6 (<http://www.health.fi/connect/>): Ziel ist „Mental health promotion of children and young people and combating violence of girls and boys“, wobei der Begriff der Gesundheit im weitesten Sinne interpretiert wird und sich auch auf das konfliktfreie Miteinander bezieht. Es wurde 1999 während der finnischen EU-Rats-Präsidentschaft entwickelt, um der Sicherheit an den Schulen Europas ein größeres Gewicht zu verleihen. Im Vordergrund stehen Networking, die Identifizierung von Best Practice, Evaluation und eine starke Geschlechterdifferenzierung in der Bearbeitung typischer Gewaltphänomene. Gefördert werden soziale Fähigkeiten, Selbstbewusstsein und eine aktive Partizipation in der Gesellschaft. Lehrende sollen darin unterstützt werden, schwierige Situationen im Unterricht und auf dem Schulgelände zu bewältigen und Werkzeug an die Hand bekommen, wie sie das Schul- und Klassenklima verbessern können. Berichte über konkrete Maßnahmen liegen aus diesem Zusammenhang bisher nicht vor. Als Materialien sind „Steps for Responsibility“ und Unterrichtsmodule für weiterführende Schulen aufgeführt. Das Ziel soll jedoch sein, altersgerechte Programme für jeden Schultypen jedem zugänglich zu machen.

Abschließende Bemerkungen

Abschließend lässt sich festhalten, dass im Rahmen unserer Recherche in ausgewählten europäischen Ländern eine ganz Reihe von Programmen, Initiativen und Projekten gefun-

den wurden, die unter ganz verschiedenen Bedingungen entwickelt und umgesetzt werden. Neben solchen Maßnahmen, die große Ähnlichkeiten zu hiesigen Angeboten aufweisen, konnten auch Informationen zu solchen Ansätzen gesammelt werden, die in Deutschland weniger bekannt sind. Gemeinsam ist den Angeboten in den einbezogenen Ländern die dominante Ausrichtung auf ältere Kinder und Jugendliche. Vor allem in Großbritannien und Finnland sind Elemente interkultureller Pädagogik und der Gewaltprävention vergleichsweise ausgeprägt in Richtlinien und in den Lehrplänen eingearbeitet. Spezielle Angebote und konkrete Projekte für die Arbeit mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter konnten vor allem in den Niederlanden gefunden werden, wobei die folgenden Aspekte interessante Anregungen für die hiesige Fachdiskussion bieten könnten:

- Beteiligung ganzer Einrichtungen bzw. ganzer Jahrgangsstufen an einem Projekt,
- kontinuierliche, längerfristige Formen der pädagogischen Projektarbeit sowie
- Selbstevaluierung zusammen mit Kindern.

Nur begrenzt ertragreich war die Recherche hinsichtlich der Erfahrungen, die mit unterschiedlichen Ansätzen gemacht wurden. Entsprechende Informationen sind aber auch in Deutschland zumeist nur einem kleinen Kreis von Fachleuten und Insidern verfügbar. Darauf hinaus muss der begrenzte Rahmen der Recherche in Rechnung gestellt werden. Man hätte vermutlich reichhaltigere Informationen erhalten, wenn es möglich gewesen wäre, vor Ort zu recherchieren oder zunächst Kontakte zu Expertinnen und Experten in den einzelnen Ländern aufzubauen und mit diesen zusammenzuarbeiten. Für ein reichhaltigeres Bild wäre es außerdem hilfreich, die im Rahmen des normalen Curriculums in Kindergarten und Grundschule geforderten bzw. umgesetzten Bemühungen hinsichtlich Gewaltprävention und interkultureller Pädagogik systematisch einzubeziehen. Dies wäre jedoch mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden gewesen (z.B. Analyse von Lehrplänen und Rahmenrichtlinien, Experteninterviews, Reisetätigkeit) und war im Zusammenhang unseres Vorhabens nicht zu leisten.

Literatur

- Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter/Pence, Alan (1999): Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives. Routledge, London
- Olweus, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Huber, Bern 2002
- Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Herder, Freiburg 2003
- van Lier, Pol/Bengt Muthén/Ria van der Sar/Alfons Crijnen: Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: Impact of an universal, classroom-based intervention. Erscheint in: Journal of Consulting and Clinical Psychology

Evaluation pädagogischer Praxis aus der Perspektive von Kindern – Fragen und Anregungen zur Datenerhebung

Der Befragung von Kindern widmet die wissenschaftliche Forschung in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit. Dabei werden grundsätzliche Probleme aufgezeigt, die sich dann ergeben, wenn Erwachsene Kinder befragen und deren Angaben richtig verstehen wollen sowie die Chancen und Schwierigkeiten verschiedener Verfahren diskutiert werden (vgl. Heinzel 2000). Entsprechende Erörterungen liegen für standardisierte Befragungen (Lipski 2000) vor, ebenso wie für qualitative Interviews (Fuhs 2000). Dabei wird regelmäßig auf die mit bestimmten Altersstufen verbundenen Besonderheiten und Einschränkungen sowie auf die große Bedeutung des jeweiligen Befragungskontextes hingewiesen (vgl. Fuhs 2000: 9of.; Lipski 2000: 83f.). Vor diesem Hintergrund gilt die sorgfältige, dem kindlichen Entwicklungsstand angemessene Planung von Kinderbefragungen als besonders wichtig (Petermann/Windmann 1993: 125f.).

Weniger geläufig sind entsprechende Versuche im Rahmen der Evaluation der pädagogischen Praxis. Wenn Kinder dabei einbezogen werden, dann handelt es sich in der Regel um ältere Kinder (z.B. Garz/Aufenanger 1995), vereinzelt auch um Grundschüler (z.B. Petillon 1995: 175). Noch seltener befragt man Vorschul- und Kindergartenkinder, obwohl auch diese bereits in der Lage sind, sich an wichtige persönliche Erfahrungen über einen längeren Zeitraum ziemlich genau zu erinnern (Fuhs 2000: 91). Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass entsprechende Befragungen im Rahmen der pädagogischen Praxis noch immer die Ausnahme darstellen. Auch dann, wenn die Bedeutung der Perspektiven und Potenziale von Kindern für die pädagogische Praxis explizit hervorgehoben werden, folgen daraus nicht notwendig systematische Bemühungen um die Erfassung dieser Perspektiven (vgl. z.B. Dahlberg et al. 1999; Prengel 2000). Wenn die Perspektiven von Kindern bei der Evaluation pädagogischer Angebote einbezogen werden, dann kommt ein breites Spektrum an Erhebungsmethoden zum Einsatz, das von standardisierten Verfahren bis hin zu qualitativen Vorgehensweisen reicht (Petillon 1995: 178).

Viele Erzieherinnen initiieren für und mit ihren Kindern interessante und lehrreiche Projekte in Kindergärten. Doch wissen sie wirklich, wie ihre Angebote bei der Zielgruppe ankommen? Freilich versuchen die meisten von ihnen zu ergründen, wie und was den Kindern gefallen hat. Doch die Auskunft der Jungen und Mädchen geht selten über ein „gut“, „schön“, „doof“ oder „blöd“ hinaus. Vielleicht ist das einer der Gründe dafür, dass die Auswertung eines Projektes so oft vernachlässigt wird. Doch es ist nicht damit getan, die dekorativen Ergebnisse auszustellen oder feierlich einen Projekthöhepunkt zu begehen. Nur eine gründliche Evaluierung kann aufdecken, wie ein Projekt bei den Kindern angekommen ist und ob die angestrebten Ziele erreicht werden konnten. Neben der Befragung der Erwachsenen, die in intensivem Kontakt mit den Kindern stehen, gehört auch die Be-

fragung der Kinder selbst dazu. Die folgenden Ausführungen und die Vorstellung geeigneter Methoden sollen Pädagoginnen und Pädagogen ermutigen, Kinder häufiger zu befragen und auch die Auswertung dieser Befragungen in den Alltag einzubinden.

Warum Evaluation pädagogischer Praxis aus der Perspektive von Kindern?

Um Fehlurteile zu vermeiden: Zunächst einmal müssen wir die kindliche Perspektive erkunden, um eigene Einschätzungen zu überprüfen und Irrtümern vorzubauen. Jeder Mensch nimmt das Geschehen um sich herum auf seine individuelle Weise wahr. Deshalb kann ein und dasselbe Ereignis bereits von zwei Personen sehr unterschiedlich erlebt werden. Doch für einen Beobachter ist das nicht immer erkennbar. Und selbst wenn Kinder ihre Emotionen stärker ausleben als Erwachsene dies im Allgemeinen tun, sind sie keinesfalls immer ein offenes Buch für uns. Deshalb brauchen wir die Aussagen der Kinder selbst.

Um Kinder zu beteiligen: Des weiteren gilt es, Kinder in alle Phasen eines Projektes einzubeziehen. Viele Erzieherinnen initiieren in eindrucksvoller Weise Angebote, die sich am Interesse der Kinder ausrichten, beteiligen diese an Organisation, Vorbereitung, Durchführung und überlassen ihnen auch die Verantwortung für solche Prozesse. Gleiches muss auch für die Auswertungsphase gelten – hier dürfen die Kinder nicht außen vor gelassen werden. Zum einen, weil es konsequent praktizierte Partizipation bedeutet und zum anderen kann man nur so etwas aus dem Blickwinkel der Kinder selbst erfahren: Wo und wann haben sie sich wohl gefühlt, was hat sie unterfordert, wo hätten sie sich Unterstützung gewünscht etc.

Um methodisch angemessen und zielorientiert planen zu können: Nur wer die „alten“ Fehler kennt, kann sie künftig vermeiden. In diesem Sinne kann die Evaluierung mit Kindern Planungsbasis für ähnliche oder weiterführende Projekte sein. Selbst wenn die Kinder einen zufriedenen Eindruck machen, können sie deutliche Kritikpunkte haben. Darüber hinaus haben sie oft konkrete Ideen, was künftig anders gemacht werden könnte und wie dies geschehen könnte.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum so selten versucht wird, die pädagogische Praxis aus der Perspektive von Kindern zu erkunden. Eine Erklärung ist eingangs genannt worden: Obwohl viele Pädagoginnen und Pädagogen sogar bemüht sind zu ermitteln, wie und was von den Kinder gut angenommen wird, scheitern sie doch allzu oft an dem eingeschränkten Vokabular oder der geringen Auskunftsfreudigkeit ihrer Kinder. Ihre Auswertung basiert deshalb oft nur auf eigenen Beobachtungen. Obendrein darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es aufseiten der Erzieherin auch Courage und Selbstsicherheit braucht, sich den ehrlichen Kinderantworten zu stellen und damit das Ergebnis der eigenen Arbeit zu hinterfragen. Zumal in diese Arbeit oft viel Zeit und Energie geflossen ist. Da kann es schwer erträglich sein, wenn das Angebot bei den Kindern nicht den

Anklang findet, von dem sie überzeugt war. Darüber hinaus gibt es einige Besonderheiten, mit denen vorzugsweise argumentiert wird, warum es angeblich wenig Sinn macht, Kinder zu befragen und dass ihre Antworten im strengen wissenschaftlichen Sinne keine Aussagekraft hätten. Diese Besonderheiten sollen im Folgenden kurz beleuchtet werden.

Sind Kinderbefragungen weniger verlässlich?

In Gesprächen über die Chancen und Schwierigkeiten von Evaluation wird mitunter behauptet, Befragungen von Kindern seien weniger verlässlich, als die von Erwachsenen. Folgende Besonderheiten werden dabei als Argument angeführt:

1. Kinder treffen ihr Urteil emotional. Sie formulieren ihre Meinungen nicht nach rationalen Aspekten – sie treffen Entscheidungen aus dem Bauch heraus. Ihre Emotionen jedoch können durch unterschiedliche äußere Gegebenheiten beeinflusst oder gar verfälscht sein.
2. Kinder erleben mit allen Sinnen die Gegenwart – über Vergangenes nachzudenken, braucht große Motivation und Konzentration. Insofern ist es schwer einzuschätzen, ob ihre Urteile wirklich durchdacht sind oder nur gegeben werden, um den Erwachsenen zufrieden zu stellen.
3. Der kindliche Entwicklungstand erlaubt keine Anwendung herkömmlicher Evaluierungsmethoden. Die Auffassungsgabe, das Erfahrungswissen und die Urteilsfähigkeit von Kindern ermöglicht es ihnen nicht, umfassende standardisierte Fragen zu beantworten.
4. Der sprachliche Entwicklungsstand schränkt die Möglichkeiten der Kinder ein, ihre Perspektiven darzustellen und ihre Urteile zu begründen.

Solche Einschätzungen führen dazu, sich mit kurzen Kinderstatements wie „schön“ oder „nicht gut“ abzufinden. Auch wenn die oben angeführten Einschätzungen zunächst überzeugend wirken, sind sie durch die bisher vorliegenden Erfahrungen der Kindheitsforschung nicht gedeckt: Mit angemessenen Konzepten und Methoden sowie bei sorgfältiger Vorbereitung sind auch anspruchsvolle Befragungen von Kindern zu realisieren. Zudem ist darauf zu verweisen, dass die geäußerten Argumente nicht nur auf Kinder zutreffen wie man zunächst glauben könnte. So kann bspw. nicht davon ausgegangen werden, dass jeder Wähler in der Bundesrepublik Deutschland sein Kreuz zur Bundestagswahl aus rationalen Erwägungen setzt und niemals emotionale Gründe eine Rolle spielen. Und auch Erwachsene verspüren nach langen ermüdenden Veranstaltungen nur wenig Lust, ihre Meinung kund zu tun und über konkrete Begründungen nachzudenken. Und mal ehrlich, wer hat nicht schon einmal über Fragebögen und in Amtssprache formulierten Vordrucken geschwitzt? Und schließlich kennen wir alle auch Erwachsene, die große Mühe haben, sich auszudrücken, ihre Meinung zu formulieren, zu argumentieren – auch hier kann man oft genug einen Wortschatz-Notstand feststellen.

Eine Besonderheit lässt sich allerdings feststellen, wenn Kinder zu ihren Meinungen und Einschätzungen befragt werden: In einer offenen Atmosphäre neigen sie dazu, ihre Meinung ehrlich zu äußern, auch weil sie im Vergleich zu Erwachsenen über weniger Techniken und Übung in der Verschleierung ihrer Ansichten verfügen. Dass Kinder bei Evaluationen dennoch nur selten einbezogen werden, hat vermutlich verschiedene Gründe. Zum einen wird wohl verkannt, wie groß der Nutzen für den pädagogischen Alltag sein kann, wenn man Kinder regelmäßig um ihre Einschätzung bittet. Es kann beispielsweise helfen, bestimmte Missverständnisse erst gar nicht aufkommen zu lassen. Zum anderen scheint es eine große Unsicherheit und Unkenntnis zu geben, wie man de facto an die Meinungen der Kinder herankommt.

Wie kann pädagogische Praxis aus der Perspektive von Kindern evaluiert werden?

Wenn man pädagogische Angebote und Maßnahmen aus der Perspektive von Kindern evaluieren möchte, empfiehlt es sich, einige Regeln zu beachten.

1. Kinder immer mehrmals beurteilen zu lassen. Auf diese Weise erhält man eine breitere Datengrundlage, kann situative Faktoren in ihren Auswirkungen besser erkennen und trägt dazu bei, dass Kinder die Artikulation eigener Meinungen und Einschätzungen üben.
2. Mit Kindern immer zeitnah auszuwerten, um zu vermeiden, dass ihre Eindrücke durch spätere Erfahrungen überlagert werden.
3. Kinder immer mit spielerischen und/oder anschaulichen Methoden beurteilen lassen, dies erhöht auch ihre Motivation zur Teilnahme.
4. Es sollten Frageformulierungen gewählt werden, die zum Sprechen animieren („Was ...?“/„Wobei ...?“/„Woran ...?“/„Wie ...?“). Kindern sollte außerdem die Möglichkeit eingeräumt werden, nonverbal zu werten.
5. Kinderaussagen sollten wertneutral angenommen werden, d.h. es ist eine Atmosphäre zu schaffen, die ehrliche Antworten zulässt und aushalten kann.

Wie pädagogische Angebote aus der Perspektive von Kindern evaluiert werden können, soll im Folgenden anhand eines Beispiels erläutert werden. Ziel des Projekts „Globales Lernen im Kindergarten und Kinderklub – Kinder entdecken die Eine Welt“ der Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule, Brandenburg e.V. (RAA) ist es, Methoden und Inhalte globalen/interkulturellen Lernens in die Curricula von Kindertageseinrichtungen längerfristig einzubinden. Bei den Kindern soll durch das Projekt der Entstehung von rassistischem und ausländerfeindlichem Verhalten entgegen gewirkt werden und ein Verständnis für globale Zusammenhänge gefördert werden. Um diese Ziele zu erreichen, arbeiten die Kinder in ihren Einrichtungen über einen Zeitraum von mehreren Monaten regelmäßig einmal die Woche mit einer bzw. einem ausländischen Pädagogin/Pädagogen (vgl. den Beitrag von Uwe Prüfer i.d. Band).

Ziel der externen Evaluation des Projektes durch das Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam (IFK) ist es, die Bedeutung, Wirksamkeit und Akzeptanz des von der RAA-Brandenburg entwickelten Konzepts aus der Perspektive von Erzieherinnen, Kindern und Eltern kritisch zu beleuchten. Im Folgenden wird skizziert, welches Verfahren zur Erfassung der Perspektiven der beteiligten Kinder für dieses Projekt entwickelt wurde.

Es galt zu ermitteln, wie die Begegnungen und Erlebnisse mit dem ausländischen Pädagogen von den Kindern erlebt wurden. Dafür musste eine geeignete Form gefunden und Fragen formuliert werden, die auch von den jüngsten Kindern eindeutig begriffen und zuverlässig beantwortet werden konnten. Da einige Kinder zum Befragungszeitpunkt fünf Jahre alt waren, ist für dieses Projekt eine anschauliche Methode entwickelt worden, die anhand von zwei leichtfasslichen Fragen retrospektiv erhebt, wie der ausländische Pädagoge auf einzelne Kinder gewirkt hat und wie seine Angebote von den Projektkindern angenommen wurden.

Die Methode „Klebegesichter“ beinhaltet, dass jedes Kind ein Kärtchen ausgehändigt bekommt, auf dem eine Person ohne Gesicht abgebildet ist. Des weiteren erhält es Streifen mit vier Aufklebern, auf denen das fehlende Gesicht mit unterschiedlichen Ausdrucksformen (offen-lachend, freundlich-lächelnd, freudlos-unwillig bzw. grimmig-wütend) zur Auswahl steht. Entsprechend der Fragestellung und der persönlichen Beantwortung/Wertung wählt jedes Kind ein Gesicht aus, klebt es auf das Kärtchen auf und wirft dieses in einen Kasten ein.

Beispiele zur Anleitung der Kinder:

„Das ist X. Aber X hat noch gar kein Gesicht! Das hat auch einen Grund. Jeder von euch kann X ein Gesicht einkleben. Das Gesicht soll mir dann zeigen, wie nett ihr X findet! Denke jetzt kurz nach: Wie nett findest du X? Schau dir die Gesichter an und überlege, welches Gesicht du X deshalb geben möchtest! Klebe es ein!“ (Urteil zur Einschätzung des Pädagogen).

„Das Kind auf diesem Kärtchen seid jetzt ihr selbst. Euch allen fehlen aber noch die Gesichter! Jeder von euch kann sich jetzt selbst ein Gesicht einkleben. Das Gesicht soll mir zeigen, wie viel Spaß es euch mit X gemacht hat! Denke jetzt kurz nach: Hat es dir mit X Spaß gemacht? Schau dir die Gesichter an und überlege, welches Gesicht du dir deshalb geben möchtest! Klebe es ein!“ (Urteil zur Qualität des pädagogischen Angebotes).

Der Vorteil der Methode „Klebegesichter“ besteht darin, dass:

1. jedes Kind die Möglichkeit hat, sein Urteil abzugeben,
2. die eigene Meinung nonverbal abgegeben werden kann,

3. sich jedes Kind positionieren muss, d.h. gefordert ist, sich eine eigene Meinung zu bilden,
4. in einer genormten/standardisierten Form erhoben wird, was dazu beitragen kann, dass die Einschätzungen der Kinder miteinander verglichen werden können und die Auswertung erleichtert wird.

In der anschließenden offenen Gruppendiskussion wurden die Kinder mit spielerischen Methoden (siehe unten) hinsichtlich ihres Verhältnisses zur/zum ausländischen Pädagogin/Pädagogen und ihrer Einschätzung des pädagogischen Angebots befragt. Es war den Kindern freigestellt, ob und wie viel sie erzählen wollten. Nachfragen des Diskussionsleiters erfolgten im Interviewstil. Auch wenn sich diese Kinderantworten aufgrund der geringen Standardisierung unter den Projektgruppen nicht vergleichen lassen, so erläutern sie aber das Ergebnis der „Klebegesichter“ und geben ein Stimmungsbild wieder.

Anregungen für die Beteiligung von Kindern an der Evaluation pädagogischer Angebote

Im Folgenden sollen konkrete Anregungen dazu gegeben werden, mit welchen Methoden Kinder zu pädagogischen Angeboten befragt werden können. Zunächst werden *Methoden zur standardisierten Befragung von Kindern vorgestellt*.

Bei *standardisierten Befragungsformen* müssen die Kinder zwischen verschiedenen Antwortvorgaben wählen. Dabei kann jedes Kind eine Stimme abgeben. Folgende nonverbale Möglichkeiten haben sich in der Praxis bewährt, um das Meinungsbild bei Kindern zu erkunden:

Vorschlag 1 - „Einwerfen“: Die Kinder werfen Gegenstände entsprechend ihrer Wertung in ein symbolisch gekennzeichnetes Behältnis ein.

Behältnisse: Bonbongläser, Pappkartons, Plastikröhren, Toilettenpapierrollen, Kreis auf dem Boden, große Joghurtbecher, alte Gummistiefel etc.

Symbole: Ampelgrün/Ampelrot; lachende/traurige Gesichter; ein Stern/viele Sterne; Gewitterwolke/Sonne.

Gegenstände: Kastanien, Walnüsse, Eicheln, Knöpfe, Steine, Eiswürfel, Stöckchen, Muggelsteine, Kirschkerne, Bausteine, Gänseblümchen.

Es ist wichtig, das Ergebnis für die Kinder sichtbar zu machen. Dafür können z.B. unterschiedlich lange Kastanien-Schlangen gelegt oder Bausteine zu verschieden großen Türmen aufgehäuft werden. Wenn Eiswürfel verwendet werden, können – sobald diese getaut sind – die Wasserstände der damit symbolisierten Antworten miteinander verglichen werden.

Vorschlag 2 - „Positionieren“: Die Kinder suchen sich auf einer „Von-bis-Strecke“ eine ihrem Urteil entsprechende Position aus.

„Von-bis-Strecke“: Kreidestrich, Seil, Sandweg, Berg, Klettergerüst, Treppe.

Die Positionierung kann mit der eigenen Person oder einem beliebigen Gegenstand (Schuh, Mensch-ärgere-dich-nicht-Figur, Aufkleber, Schuhkarton etc.) erfolgen.

Vorschlag 3 - „Ampelkarten“: Die Kinder halten entsprechend der Fragestellung eine Farbkarte nach oben: rot = nein bzw. Ablehnung; gelb = weiß nicht bzw. Mittelwert; grün = ja bzw. Zustimmung.

Vorschlag 4 - „Stehen - Sitzen“: Die Kinder können zu den gestellten Fragen durch Aufstehen (= Zustimmung) und auf dem Boden sitzen bleiben (=Ablehnung) ihre Meinung ausdrücken. Einige Kinder beginnen von selbst eine mittlere Position wie das Hocken einzunehmen, wenn sie sich nicht entscheiden können oder wollen.

Vorschlag 5 - „Meinungskärtchen“: Hierbei werfen die Kinder in gekennzeichnete Kästen (die bspw. in den Ampelfarben angemalt sind) ein Meinungskärtchen ein. Auf diesen Kärtchen ist eine mögliche Meinung formuliert, zu der sich die Kinder positionieren müssen. Bei jüngeren Kindern werden die Kärtchen vorgelesen. Dieses Verfahren ist in der Vorbereitung sehr aufwändig.

Vorschlag 6 - „Stimmungswand“: Unter einer bestimmten Fragestellung setzt jedes Kind einen Klebepunkt in ein Feld seiner Wahl: Die Sonne symbolisiert „gut - prima“, die von einer Wolke etwas verdeckte Sonne „in Ordnung“, die Regenwolke „bisschen blöd“ und das Gewitter „total doof“.

Die Ergebnisse dieser nonverbalen Befragungen können mit einem Foto festgehalten und dokumentiert werden, so dass bei späteren Gelegenheiten an ihnen angeknüpft werden kann. Bei der Vorbereitung dieser Befragungen sollte geprüft werden, ob sie in anonymisierter oder in offener Form durchgeführt werden. Offene Befragungen bergen die Chance, dass auch schüchterne Kinder sich beteiligen. Allerdings besteht dabei das Risiko, dass man sich an den Meinungsäußerungen anderer Kinder oder erwartungsvoller Erzieherinnen orientiert. Generell sollte darauf geachtet werden, dass Erzieherinnen oder die für ein Projekt Verantwortlichen sich in der Situation, in der die Kinder ihre Meinung artikulieren, mit Hinweisen oder Ergänzungen zurückhalten. Unter Umständen kann es sich als sinnvoll erweisen, dass eine Befragung in Abwesenheit dieser Erwachsenen durchgeführt wird.

Mit *Methoden zur teilstandardisierten Kinderbefragung und bei offene Erhebungsformen* sind die Kinder gefordert, ihre Meinung frei in mündlicher oder schriftlicher Form zu formul-

lieren. Wenn im Stil von Interviews und Gruppendiskussionen (teil)standardisierte Eröffnungsfragen oder eine Fragensammlung mit rotem Faden gegeben sind, können die erhobenen Antworten im Ansatz verglichen werden. Wenn die eigene Meinung vor allem kreativ zum Ausdruck gebracht wird, sind diese Ergebnisse einer offenen Erhebungsform zuzuordnen; man erhält auf diese Weise interessante und u.U. sehr reichhaltige Meinungen, die aber nicht immer zueinander in Bezug gesetzt werden können.

Vorschlag 1 - „Reporter“: Die Kinder werden im „klassischen“ Stil befragt, aber der Reporter ist ein Kind. Die aufgezeichneten Hörergebnisse können dann gemeinsam mit allen Kindern angehört werden.

Material: Kassettenrecorder mit Aufnahmefunktion oder Diktiergerät.

Vorbereitung: Je nach Zielstellung sollten die Reporter nach eigenem Ermessen oder mit vorgegebenen Fragen ihre Interviews führen. Zum Beispiel: „Was erzählst du andern Kindern von unserem Projekt?“

Vorschlag 2 - „Bekannte Spiele einmal anders“

„Wortkette“: Nach dem Muster des Spiels „Ich packe einen Koffer ...“ vervollständigen die Kinder einen vorgegebenen Satzanfang (z. B: „Wenn ich an unseren Besuch bei ... denke, dann ...“). Das nächste Kind in der Reihe muss den Satz des Vorgängers wiederholen und einen eigenen Teilsatz hinzufügen. Je nach Alter der Kinder sollte die Anzahl der zu wiederholenden Sätze an das Alter der Kinder angepasst sein. Erhöht werden kann die Schwierigkeit, indem die eigene Aussage keine Wiederholung einer bereits vorgekommenen Formulierung sein darf.

„Händedruck“: Alle Kinder stehen im Kreis und schließen die Augen. Dann wird eine Frage gestellt: „Was fällt dir ein, wenn du an ... denkst?“ Jetzt sollen sich die Kinder die ein bis maximal drei Wörter merken, die ihnen spontan als Stichworte dazu einfallen. Dann wird die Frage noch einmal laut gestellt – das erste Kind nennt seine Worte und drückt danach die Hand des Nachbarn, der dann seine Stichworte nennt und den Händedruck weitergibt. Ein ungewöhnliches Hörerlebnis für alle Teilnehmer. Es ist ratsam, den Verlauf des Spiels mit einem Kassettenrekorder oder einem Diktiergerät aufzunehmen.

„Fadennetz“: Ein Wollknäuel wird von Kind zu Kind geworfen, wobei sich der Faden durch das Festhalten nach und nach abrollt. Wer das Knäuel hat, kann die gestellte Frage beantworten. Zum Schluss entsteht ein großes Fadennetz. Beim zweiten Durchgang – das Knäuel wird auf dem gleichen Weg zurückgeworfen und aufgerollt - beantworten die Kinder eine andere Frage. Wer nicht antworten möchte, kann das Knäuel auch wortlos weiter-

geben. Die Kinder können reden, solange sie das Knäuel haben – die Meinung sollte nicht kommentiert werden. Auch bei diesem Spiel ist ein Mitschnitt ratsam.

„Gefühlswürfel“: Die Kinder würfeln einen Gesichtsausdruck und beziehen das abgebildete Gefühl auf eine einzelne Veranstaltung, Person oder das gesamte Projekt („Spaß hat mir gemacht ...“, „Erschrocken hab ich mich als...“).

Vorschlag 3 - „Sternenhimmel für Wünsche und Ideen“: Die Kinder schreiben oder malen in ausgeschnittene Sterne ihre Wünsche und Ideen zur Weiterführung oder Wiederholung des Projektes ein („Stellt euch vor, eine Fee würde zaubern, dass das Projekt noch einmal von vorne beginnt und ihr habt drei Wünsche frei – was wünscht ihr euch?“). Die Sterne werden auf ein großes blau bemaltes Plakat geklebt.

Vorschlag 4 - „Fotos aus Kinderperspektive“: Die Kinder fotografieren ein Ereignis oder für sie wichtige Ergebnisse etc. Die Fotos können in einer Ausstellung vorgestellt werden. Die Bilduntertexte sollten von den Kindern verfasst sein.

Vorschlag 5 - „Nachrichtensendung“: Die Kinder geben die aus ihrer Sicht wichtigsten Eindrücke und Perspektiven in Form einer Nachrichtensendung wieder. Den Erwachsenen kommt die Aufgabe zu, über Gestaltungsformen zu informieren: Interview, Kommentar, Zuschauerbefragung, Nachrichtenüberblick, Kurzberichte. Für ältere Kinder kann dies ein reizvoller und anspruchsvoller Auftrag sein, der durch eine Videoaufzeichnung noch spannender werden kann (und dann gleich dokumentiert ist).

Vorschlag 6 - „Wäscheleinenausstellung“: Die Kinder bringen ihre Meinung mit Worten, Bildern, Fotos, Collagen etc. aufs Papier und hängen die Ergebnisse an einer Wäscheleine auf.

Die Wahl der Methoden hängt stets auch vom Inhalt des Projektes und vom Alter der Kinder ab. Wichtig ist in jedem Fall aber immer, dass sich die Kinder vor bzw. spätestens mit Beginn des Projektes im Beurteilen üben und verschiedene Methoden kennen lernen können. Bereits bei der Planung eines Projektes sollten Evaluierungsmethoden, Zeitpunkte und die Dokumentationsform festgelegt werden, damit die „Abschluss-Evaluierung“ auf Grundlage einer aussagekräftigen und inhaltsreichen Datenbasis aus Kinderperspektive erfolgen kann. Um eine angemessene Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten zu ermöglichen, sollten aber nicht nur Verfahren gewählt werden, die den Kommunikationsmöglichkeiten von Kindern entsprechen, sondern es ist auch wichtig, die Erwartungen und Reaktionen der beteiligten Evaluatorinnen und Evaluatoren zu reflektieren und einzubeziehen (vgl. Heinzel 2000: 28).

Literatur

- Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter/Pence, Alan (1999): Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives. Routledge, London
- Fuhs, Burkhard (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa, Weinheim/München, S. 87-103
- Garz, Detlef/Aufenanger, Stefan (1995): Was sagen die Kinder? Die Just-Community aus Sicht der Schüler - eine ethnographische Analyse. In: Eberwein, Hans/Mönch, Johannes (Hg.): Forschen für die Schulpraxis - Was Lehrer über qualitative Sozialforschung wissen sollten. Weinheim: 73-87
- Heinzel, Friederike (2000): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa, Weinheim/München, S. 21-35
- Lipski, Jens (2000): Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa, Weinheim/München, S. 77-86
- Petermann, Franz/Windmann, Sabine (1993): Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In: Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Luchterhand, Neuwied, S. 125-139
- Petillon, Hans (1995): Die Lern- und Spielschule in Rheinland-Pfalz: Evaluation aus der Perspektive der Kinder. In: Holtappels, Heinz Günther (Hg.): Ganztagsziehung in der Schule. Leske + Budrich, Opladen: 172-188
- Prengel, Annedore (2000): Erkunden und Erfinden: Praxisforschung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa, Weinheim/München, S. 309-321

PETER RIEKER

Soziales Lernen in Kindergarten und Grundschule als Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Ansätze, Bedingungen und Ergebnisse

Angesichts von Fremdenfeindlichkeit, rechtsextremen Tendenzen und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden regelmäßig frühzeitige Präventionsmaßnahmen gefordert, um der Entwicklung dieser Auffälligkeiten bereits im Kindesalter entgegenzuwirken (z.B. Bohn et al. 1997: 81f.; Schroeder 2004: 497; Wahl et al. 2001: 320f.). Dabei kann auf renommierte Programme verwiesen werden, mit denen in anderen europäischen Ländern und in den USA bereits seit längerem Erfahrungen mit der Förderung sozialen Lernens gesammelt werden konnten (z.B. Ol weus 2002; van Lier et al. o.J.). Vor allem für Programme, die man in den USA entwickelt und umgesetzt hat, liegen auch Evaluationen vor (z.B. Lösel/Beelmann 2003; Tremblay 2000). Auch in Deutschland werden inzwischen verschiedene Projekte und Maßnahmen sozialen Lernens angeboten, die grundsätzlich geeignet erscheinen, bereits im Kindergarten und in der Grundschule präventiv gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit zu wirken. Diese Projekte und Maßnahmen bemühen sich um die Vermittlung solcher Erfahrungen, Eindrücke und Kompetenzen an Kinder, die später im Jugendalter denjenigen zu fehlen scheinen, die rechtsextreme und fremdenfeindliche Einstellungen entwickeln bzw. durch entsprechend motiviertes Verhalten auffallen. In der Regel haben diese Projekte allerdings nicht den unmittelbaren Anspruch, Fremdenfeindlichkeit oder Rechtsextremismus präventiv zu begegnen, sondern bemühen sich um die Förderung von Empathie, interkultureller Kompetenz, demokratischem Bewusstsein etc.

Im Rahmen einer Recherche hat die Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit Projekte und Maßnahmen identifiziert, die sich in diesem Zusammenhang theoretisch und methodisch an unterschiedlichen Ansätzen orientieren, verschiedene Schwerpunkte setzen und mit unterschiedlichen Zielgruppen arbeiten – vgl. die Projektdarstellungen in diesem Band. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von 15 Projekten wurden in Interviews zu den Grundlagen und Bedingungen ihrer Arbeit sowie zu den dabei gesammelten Erfahrungen befragt. Darüber hinaus veranstaltete die Arbeitsstelle zwei Workshops, bei denen verschiedene Projekte und Einrichtungen ihre Arbeit vorstellten und diskutierten sowie Erfahrungen austauschten. Die Auswertung der Projektgespräche und der Workshops bildet die Grundlage dieses Beitrags. Es ist hier nicht möglich, die Gesamtheit der pädagogischen Arbeit auf diesem Feld zu beschreiben und zu analysieren, sondern es geht darum, das Spektrum pädagogischer Bemühungen zu skizzieren und ausgewählte Aspekte zu thematisieren. Dieser Beitrag zielt also nicht auf Vollständigkeit, sondern auf die exemplarische Verdeutlichung zentraler Möglichkeiten und Grenzen. Zunächst werden dafür verschiedene Ansätze sozialen Lernens skizziert, auf die wir bei unseren Recherchen gestoßen sind, und ausgewählte Aspekte ihrer Umsetzung beschrieben. Anschließend geht es um die

Ergebnissicherung sowie um Möglichkeiten der Evaluation. Zum Schluss werden zentrale Punkte benannt und Fragen der frühen Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit erörtert.

Pädagogische Ansätze

Im Rahmen der Recherche sind wir auf ein breites Spektrum pädagogischer Ansätze und Angebote gestoßen, die unter ganz unterschiedlichen Bedingungen umgesetzt werden. Zunächst können die Angebote gemäß ihrer Anlage unterschieden werden: Dabei stehen Regelangebote in einzelnen Einrichtungen projektförmig organisierten Angeboten gegenüber. Die Regelangebote zeichnen sich durch zeitliche Kontinuität aus, erstrecken sich über mehrere Jahre – in einem Kindergarten werden interkulturelle Angebote seit etwa 20 Jahren realisiert. Die Projektangebote richten sich entweder an Lehrer und Lehrerinnen bzw. Erzieher und Erzieherinnen – also an erwachsene Multiplikatoren – oder man arbeitet direkt mit Kindern. Bei diesen Projekten setzt man neben der direkten Arbeit mit Projektmitarbeitern verschiedentlich auf die eigenständige Fortsetzung der Arbeit in den beteiligten Einrichtungen, so dass Angaben zur Laufzeit nur eingeschränkt möglich sind. Die Dauer der direkten Arbeit mit Projektmitarbeitern liegt zwischen einzelnen (halben) Tagen und mehreren, längstens drei Jahren. Auch thematisch lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte erkennen.

- a) *Gewaltprävention:* Ein breites Spektrum an Angeboten lässt sich der Gewaltprävention zuordnen. Dabei können Empathie oder differenzierte Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung angestrebt, sinnliche Wahrnehmungen und Entspannung unterstützt und Prozesse der Selbsterfahrung angeregt werden (vgl. u.a. Prass & Henze i. d. Band). In die Auseinandersetzung mit Konflikten oder gewalttätigen Eskalationen werden auch Definitionen von Gewalt erarbeitet, in Bezug zu alltäglichen Situationen reflektiert oder man arbeitet gezielt an der Kontrolle von Impulsen und an Möglichkeiten des Umgangs mit Ärger und Wut (z.B. Schick & Cierpka i. d. Band). Darüber hinaus gibt es auch Angebote zur Konfliktregulierung, wobei gelernt werden soll, Meinungsverschiedenheiten im Rahmen transparenter und geregelter Verfahren auszutragen (vgl. Grüner i. d. Band).
- b) *Interkulturelle Pädagogik:* Angebote interkultureller Pädagogik unterscheiden sich maßgeblich danach, ob sie in Kontexten angesiedelt sind, die durch häufige Kontakte zwischen Einheimischen und Zugewanderten geprägt sind oder ob solche Kontakte eher selten sind. Im ersten Fall geht es darum, diese Kontakte und die dabei relevanten Vorurteile oder Konflikte zu reflektieren, verschiedene Dimensionen der Identität bewusst zu machen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf der Ebene von Individuen bzw. Gruppen herauszuarbeiten (vgl. z.B. Wagner i. d. Band). Falls entsprechende Kontakte nicht alltäglich sind – z.B. in weiten Teilen Ostdeutschlands –, werden im Rahmen interkultureller Angebote Begegnungen zwischen Migranten und Einheimischen initiiert

und durch gemeinsame Aktivitäten verstetigt, um Fremdheit und Vorurteile abzubauen (vgl. Prüfer i. d. Band) – mitunter steht dabei auch der wechselseitige Spracherwerb im Vordergrund (Nöth i. d. Band). Projekte, die in kulturell homogenen Kontexten nicht auf Begegnungen mit Migrant/inn/en setzen, konnten im Rahmen unserer Analyse nicht einbezogen werden.

- c) *Partizipation*: Projekte, die in erster Linie die Partizipation fördern wollen, bemühen sich darum, die Sichtweisen aller Beteiligten transparent zu machen und bei Entscheidungen zu berücksichtigen. Auf einer strukturellen Ebene geht es außerdem darum, die unterschiedlichen Partizipationschancen, die im Rahmen institutioneller Abläufe und Hierarchien angelegt sind, kritisch zu reflektieren. Ziel ist es, Entscheidungsabläufe zu demokratisieren und damit zur Entwicklung einer demokratischen Organisationskultur beizutragen (vgl. z.B. Höhme-Serke i. d. Band).
- d) *Geschlechtssensible Angebote*: In solchen Projekten werden teilweise zunächst Freiräume für die Umsetzung geschlechtsspezifischer Bedürfnisse geschaffen, die im Rahmen gemischter Angebote häufig zu kurz kommen. Ferner geht es darum, stereotype Bilder und Vorurteile über Angehörige des eigenen und des fremden Geschlechts zu reflektieren und zu überprüfen, um auf diese Weise das geschlechtsspezifisch geprägte Verhaltensrepertoire zu erweitern (siehe auch Vaaler i. d. Band).
- e) *Historische Bildung*: Im Kontext der historischen Bildung steht die Aufklärung über die Zeit des Nationalsozialismus im Vordergrund. Mit konkreten Bezügen zu Fragen des alltäglichen Lebens geht es darum, Unterschiede zwischen der damaligen und der aktuellen Situation zu thematisieren. In diesem Kontext werden auch Gedenkstättenbesuche organisiert, wobei man versucht, sich dabei an persönlichen Schicksalen zu orientieren (vgl. Moysich & Heyl 1998).

In verschiedenen Einrichtungen, Projekten oder Maßnahmen werden mehrere dieser Aspekte thematisiert, d.h. sie richten sich vergleichsweise umfassend und explizit gegen Fremdenfeindlichkeit, Gewalt oder einseitige Sichtweisen. Andere Projekte bemühen sich eher um die Förderung allgemeiner Kompetenzen – z.B. wenn durch Yoga Konzentration, Beweglichkeit und Entspannung unterstützt werden sollen – und sind in Hinblick auf unser Thema dagegen eher unspezifisch ausgerichtet.

Diese strukturell und thematisch sehr unterschiedlichen Angebote sind mit jeweils spezifischen Fragen, Chancen und Herausforderungen verbunden, die im Folgenden jedoch zugunsten der Erörterung gemeinsamer Aspekte und Fragen zurückgestellt werden.

Bedingungen und Formen der pädagogischen Arbeit

Bei der Reflexion pädagogischer Arbeit in Kindergarten und Grundschule haben die Rahmenbedingungen in den jeweiligen Arbeitsfeldern eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Vor allem für die Arbeit im Kindergarten werden regelmäßig ungünstige Bedingungen

genannt: Geringe Qualifikation von Erzieherinnen, ungünstiger Personalschlüssel, hohe Arbeitsbelastung bei gleichzeitig ungesicherten Beschäftigungsperspektiven. Das pädagogische Personal ist vor diesem Hintergrund offenbar nicht immer ausreichend motiviert und in der Lage, sich auf neue Herausforderungen und innovative Projekte einzulassen. Für die pädagogischen Angebote und Maßnahmen, die im Fokus dieses Bandes stehen, ist ferner relevant, dass – vor allem im Kindergarten – fast ausschließlich weibliches Personal und dabei kaum Erzieherinnen oder Lehrerinnen mit Migrationshintergrund anzutreffen sind. Solche Einseitigkeiten in geschlechterbezogener und ethnisch/kultureller Hinsicht können dazu beitragen, dass Kinder nur ein begrenztes Spektrum an Erfahrungen machen können, was z.B. zu unterschiedlichen Bedingungen für Jungen und Mädchen beitragen kann (vgl. Bienek/Stoklossa o.J ; Sturzbecher/Grundmann 2004: 91). Diese Rahmenbedingungen prägen die pädagogische Arbeit maßgeblich und müssen berücksichtigt werden, wenn man Praxiserfahrungen reflektiert und auswertet sowie Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit erfassen will.

Für die Auswertung der vorliegenden Erfahrungen ist es sinnvoll, zwischen verschiedenen (potenziellen) Beteiligten zu unterscheiden. Im Folgenden wird daher zunächst auf verschiedene Aspekte eingegangen, die in Hinblick auf Kinder wichtig erscheinen, bevor auf solche eingegangen wird, die in Bezug zu Pädagogen und Pädagoginnen und Eltern relevant sind.

Kinder sind die zentrale Zielgruppe der hier betrachteten Angebote, die direkt oder indirekt – z.B. bei Fortbildungen für Erzieher und Erzieherinnen – alle auf Kinder bezogen sind. Differenzierungen beziehen sich dabei vor allem auf unterschiedliche Altersgruppen. Je jünger die Kinder, desto mehr wird auf spielerische Elemente geachtet, indem Puppen, große Bücher bzw. Bilder verwendet werden. Außerdem legt man besonders bei kleinen Kindern großen Wert auf Rituale und feste Abläufe, auf szenische Darstellungen und Visualisierungen. Verschiedene Erfahrungsberichte aus der Grundschule zeigen einen Anstieg als schwierig oder „dissozial“ erlebten Verhaltens mit zunehmendem Alter, so dass man für die Projektarbeit empfiehlt, mit möglichst jungen Kindern zu beginnen (vgl. van Lier – im Druck).

Generelle Einschränkungen für die Arbeit mit Kindergarten- und Grundschulkindern werden lediglich aus dem Bereich der historischen Bildung berichtet: Zur Konfrontation mit Nationalsozialismus und Holocaust wird z.B. aus der pädagogischen Arbeit einer Gedenkstätte in Israel mitgeteilt, die „gewünschten Erfolge“ würden erst mit Kindern ab 11 Jahren erzielt (vgl. Badmor 1998: 215). Im Rahmen des amerikanisches Curriculum „Caring makes a difference“ sieht man bei Kindern im Primarbereich von der Thematisierung historischer Ereignisse vollkommen ab und versucht Lehren aus der Vergangenheit positiv zu thematisieren, wobei z.B. die Bedeutung von Toleranz herausgearbeitet wird (Lipman Sepinwall 1998: 231). Bei Gedenkstättenbesuchen in Deutschland werden Kindern vor allem glückliche Verläufe, d.h. Fallbeispiele geretteter Inhaftierter präsentiert (Moysich 1998: 175). Diese Erfahrungen und Einschätzungen sprechen dafür, Kinder im Kindergarten und in der Grund-

schule nicht mit Nationalsozialismus und Holocaust zu konfrontieren. Ob andere Gegenstände historischer Bildung für diese Altersgruppen angemessen aufbereitet werden können oder ob man sich vor allem darum bemühen sollte, an den Erfahrungskontexten der Kinder anzuknüpfen, bedarf der weiteren Klärung.

Zur Beteiligung von *Pädagoginnen und Pädagogen* werden im Kontext der hier untersuchten Angebote unterschiedliche Positionen vertreten. In einigen Fällen stehen kontraproduktive Folgen des pädagogischen Selbstverständnisses bzw. der Beteiligung von Pädagogen im Vordergrund. Vor allem bei Lehrerinnen und Lehrern wird aus der Sicht der einbezogenen Projekte die Neigung gesehen, sich als Person selbst nicht zu beteiligen und Kindern gleichzeitig stark bewertend gegenüber zu stehen. Um ungünstige Auswirkungen solcher klassischen Ungleichheiten in Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden zu vermeiden, plädiert man zum Teil dafür, Pädagoginnen und Pädagogen nicht an Projekten zu beteiligen. In der Regel hat sich allerdings die Überzeugung durchgesetzt, dass Angebote und Maßnahmen nur dann Chancen haben in den Alltag einzufließen und dauerhafte Konsequenzen entfalten zu können, wenn das pädagogische Personal einbezogen wird. Teilweise legt man im Rahmen von Projekten und Fortbildungen (vgl. Projektdarstellungen i. d. Band) sogar den Schwerpunkt auf die Arbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen, wobei davon ausgegangen wird, dass Kinder am besten von diesen, ihnen vertrauten Bezugspersonen im Rahmen kontinuierlicher Beziehungen erreicht werden können.

Für die Arbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen werden unterschiedliche Gründe angeführt. Vor dem Hintergrund von Unzulänglichkeiten der grundständigen Berufsausbildung und angesichts besonderer Herausforderungen, die sich z.B. mit heterogenen oder als schwierig erlebten Kindergruppen ergeben, betont man den erheblichen Fortbildungs- und Qualifizierungsbedarf. Mit Bezug auf Einseitigkeiten im Geschlechtsrollenverständnis, ethnische Vorurteile und fragwürdiges Vorbildhandeln sieht man die Notwendigkeit, Prozesse der Selbstreflexion bei Pädagoginnen und Pädagogen anzuregen. Außerdem gilt es teilweise als wichtig, institutionelle Abläufe, hierarchische Strukturen auf Ungleichheiten und undemokratische Elemente zu durchleuchten, um sich zumindest über Routinen oder versteckte Botschaften klar zu werden, die im Widerspruch zu Projektinhalten stehen und deswegen kontraproduktive Wirkungen entfalten können. Zunehmend legt man inzwischen Wert darauf, dass nicht nur einzelne Pädagoginnen sich an einer Maßnahme beteiligen, sondern ganze Teams, um auf diese Weise eine wirkungsvolle und nachhaltige Implementierung von Projektinhalten in den beteiligten Einrichtungen zu unterstützen.

Ähnlich wie beim pädagogischen Personal ist auch in Hinblick auf Eltern das Bewusstsein dafür gestiegen, diese im Rahmen pädagogischer Projekte ebenfalls anzusprechen, um kontraproduktive Einflüsse durch die Elternhäuser zu vermeiden. Es gibt daher kaum Projekte, die die Notwendigkeit von Elternarbeit nicht betonen. De facto ist Elternarbeit aber kaum entwickelt und nur in wenigen Projekten werden systematische Bemühungen und regelmäßige Aktivitäten deutlich, die über Info-Abende hinausgehen. Dort, wo über erfolgreiche Ansätze zur Elternarbeit berichtet wird, betont man, dass es wichtig ist, im Kontakt mit den

Eltern eine Defizitorientierung – in Hinblick auf die Kinder und Familien – zu vermeiden, Anregungen der Eltern aufzugreifen und ihre Kompetenzen zu nutzen. Die vorliegenden Erfahrungsberichte zeigen, dass Eltern von Kindergartenkindern noch vergleichsweise gut erreicht werden können, da diese kontinuierliche und gut entwickelte Kontakte zu den Erziehern/Erzieherinnen unterhalten. Schwierigkeiten, Eltern zu erreichen, werden verstärkt aus dem Schulbereich berichtet. Wenig präsent sind vor allem Väter und Eltern mit Migrationshintergrund, allerdings zeigt sich, dass auch diese durch spezielle Angebote erfolgreich angesprochen und beteiligt werden können – z.B. durch Väterarbeit bzw. durch Angebote, die in Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen entwickelt werden.

Interessante Differenzen lassen sich hinsichtlich der konzeptionellen Grundausrichtung der einbezogenen Angebote und Maßnahmen feststellen. Grundsätzlich stehen sich dabei Projekte, in denen versucht wird am Alltag und dessen Herausforderungen anzusetzen, solchen gegenüber, die durch ein bestimmtes Konzept stark strukturiert sind. In der pädagogischen Praxis haben wir es diesbezüglich sowohl mit Projekten, die diesen Typen in reiner Form entsprechen als auch mit „Mischtypen“ zu tun.

Lernen am Alltag: Ausgangspunkt der Projektarbeit sind bei diesem Typus von Projekten die spezifischen Besonderheiten und Probleme, hinsichtlich derer in den beteiligten Einrichtungen Entwicklungs- oder Handlungsbedarf gesehen wird. Ziele der Projektarbeit werden in diesen Fällen vergleichsweise allgemein formuliert und können sich in ihren konkreteren Formen im Verlauf eines Projektes noch verändern. Um den konkreten Bedarf vor Ort zu ermitteln, führt man zu Beginn dieser Maßnahmen in der Regel Situationsanalysen durch. Auf dieser Grundlage werden anschließend spezifische Maßnahmen, Regeln, Arbeitsformen oder Fortbildungen entwickelt und umgesetzt. Wünsche und Rückmeldungen der Beteiligten gehen dabei in die Gestaltung der Projektarbeit maßgeblich ein und können zu deren Weiterentwicklung beitragen. Bestandteil dieser Projekte ist in der Regel die intensive und kontinuierliche Begleitung durch Berater/innen oder Fortbildner/innen. Wer sich für diesen Typ entscheidet geht davon aus, dass erst durch die Orientierung am konkreten Alltag und durch die Arbeit in alltäglichen Herausforderungen die Relevanz eines Projekts gewährleistet werden kann.

Konzeptorientiertes Lernen: Der Bedarf vor Ort stellt bei Projekten dieses Typs eher den allgemeinen Hintergrund der pädagogischen Arbeit dar, die sich an einem strukturierten Konzept orientiert und in festgelegten curricularen Einheiten organisiert ist. Durch diese Strukturierung sind die Ziele der Projektarbeit vergleichsweise klar definiert und kleinschrittig angelegt. Da Curricula hier schriftlich ausformuliert vorliegen und die Umsetzung eines Projekts z.T. auch durch Handbücher unterstützt wird, hat die kontinuierliche Projektbegleitung geringeren Stellenwert. Abwandlungen der konzeptionell vorgegebenen Lerneinheiten oder die Verbindung mit aktuellen Anlässen gelten dabei als kontraproduktiv. Die Lerneinheiten werden nach Möglichkeit an neuen Lernorten oder in speziellen Zeiträumen

durchgeführt, um Bezüge und Routinen zum Alltag zu vermeiden. Konzeptorientiertes Vorgehen wird damit begründet, dass es gerade dieser Entlastung vom Alltag bedarf, um Neues kennen zu lernen oder einzuüben, das anschließend dann auf den Alltag übertragen werden kann.

Fundierte Vergleiche zwischen diesen unterschiedlichen Herangehensweisen liegen nicht vor. Erfahrungsberichte aus der pädagogischen Praxis zeigen allerdings, dass alltagsorientiertes Vorgehen häufig mit langwierigen Prozessen und verschiedenen Umwegen verbunden sein kann. Bei konzeptorientierten Projekten fehlt es dagegen an verlässlichen Informationen zum Transfer in den Alltag – es kann vermutet werden, dass dieser Transfer schwierig und nicht immer gewährleistet ist (vgl. auch Henze/Frey 2002: 14). Bei einzelnen, eher konzeptorientierten Projekten, die auch über Rückmeldungen aus dem pädagogischen Alltag verfügen, werden aktuelle und alltagsbezogene Elemente inzwischen stärker einbezogen.

Exkurs: Von Zufällen und Persönlichkeiten

Im Rahmen dieser Analyse darf nicht übersehen werden, dass die pädagogische Arbeit sich in wichtigen Teilespekten einer Konzeptualisierung und Systematisierung entzieht. So können Zufälle entscheidend dazu beitragen, dass man einen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit auf interkulturelles Lernen legt und z.B. bestimmte afrikanische Länder ins Zentrum dieser Bemühungen stellt – so wie der Kindergarten „Rote Mühle“ in Emden, auf den sich auch die anderen, in diesem Absatz geschilderten Beispiele beziehen. Anlässlich eines Arztbesuches lernt die Leiterin der Einrichtung ortsansässige Nigerianer kennen und beginnt, sich mit der nigerianischen Kultur vertraut zu machen sowie Kontakte zu einer Partnereinrichtung in Nigeria aufzubauen. Sie reagiert damit aber auch auf einen Bedarf, den sie in ihrem Umfeld und in der Einrichtung wahrnimmt. Im Verlauf der Jahre kommen andere Elemente hinzu und werden zu einem festen Bestandteil des Kindergartenalltags. Als Kinder regelmäßig ihre Haustiere mitbringen, werden Ziegen angeschafft, unter Beteiligung der Kinder gefüttert, gepflegt und regelmäßig zum Grasen ausgeführt. Damit wird man in der Einrichtung dem Wunsch der Kinder nach Kontakt zu Tieren gerecht und verbindet diesen ganz konkret mit Verantwortung und Fürsorge. Anlässlich eskalierender Konflikte wird ein Ritual zur Streitschlichtung entwickelt und regelmäßig angewendet, um auf diese Weise die gewaltsame Austragung von Konflikten zu regulieren und die Perspektiven aller Beteiligten zur Geltung zu bringen. Zu verschiedenen Anlässen werden Geburtstags-, Dankes- und Verabschiedungszeremonien, die zum Teil aus afrikanischen Traditionen entlehnt sind, entwickelt und im Kindergarten institutionalisiert, um z.B. wechselseitige Verbundenheit auszudrücken und den Übergang in die Schule zu gestalten. Bei öffentlichen Darbietungen werden Spenden gesammelt, um finanzielle Unterstützung beim Bau eines Kindergartens in Nigeria zu leisten und den dortigen Kindern Spielzeug senden zu können. All diese Aktivitäten werden innerhalb der Einrichtung ausgiebig thematisiert, wobei die Beiträge der Einzelnen explizit gewürdigt werden und sie sind in lokale Zusammenhänge eingebunden –

wobei sich auch diese sozialräumlichen Bezüge zum Teil eher durch günstige Gelegenheiten als durch konzeptionelle Überlegungen entwickelt haben.

Die Bearbeitung thematischer Schwerpunkte oder die Durchführung von Projekten werden häufig von einzelnen Pädagogen und Pädagoginnen angeregt und maßgeblich geprägt, die von der Bedeutung eines Themas besonders überzeugt sind und sich ausdauernd für ein Projekt engagieren. Deutlich wird dabei mitunter ein ausgeprägtes Gespür für günstige Gelegenheiten und für das Arrangement von Lernsituationen, bei denen auch die Bedürfnisse von Kindern berücksichtigt werden. Solche Sensibilität, Kompetenz und Engagement hängen offenbar mit besonderen Erfahrungshintergründen zusammen, die dazu beitragen können, dass Angebote und Projekte authentisch vertreten und bestimmte Positionen auch glaubhaft vorgelebt werden. Letztlich sind es dann die beteiligten Persönlichkeiten, die dafür verantwortlich sind, ob und was gelernt wird und nicht didaktische oder thematische Elemente eines Angebots. Diese Verknüpfung mit einzelnen Persönlichkeiten kann für ein Angebot dann verhängnisvoll sein, wenn die Person die Einrichtung verlässt – oft bedeutet dies das Ende des Schwerpunktes.

Es erscheint jedenfalls wichtig, die Aufmerksamkeit in Zukunft verstärkt auf solche Aspekte zu richten, die hier mit den Begriffen Zufall und Persönlichkeit gefasst werden. Sie können dazu beitragen, dass sich ein Angebot besonders überzeugend und produktiv entwickelt. Sie machen aber auch darauf aufmerksam, dass wir es in der pädagogischen Arbeit zum Teil mit einmaligen Konstellationen zu tun haben, die in dieser Qualität nicht auf andere Kontexte übertragen werden können.

Ergebnissicherung und Evaluation

Vor dem Hintergrund offener Fragen und Unklarheiten kommt der Reflexion und Evaluation pädagogischer Prozesse und Ergebnisse große Bedeutung zu. Die Berichte aus der Praxis zeigen jedoch, dass die Erfassung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen und Ergebnissen nicht immer als Bestandteile der eigenen Arbeit verstanden werden. In der Regel fehlt es daher an aussagekräftigen und transparenten Beschreibungen pädagogischer Arbeit, auch weil nicht konsequent zwischen konzeptionellen Überlegungen und tatsächlichen Prozessen bzw. Ergebnissen unterschieden wird. Wenn Erfolge benannt werden, dann verweist man vor allem auf vergleichsweise unspezifische Entwicklungen: Diskussionsprozesse wurden angeregt, die Kooperation wurde intensiviert, das soziale Klima hat sich verbessert etc. (vgl. auch Hanewinkel 1999: 157). Unsystematisch erhobene bzw. nur sporadisch erfasste Rückmeldungen und Eindrücke werden auch zu verschiedenen konkreteren Schwerpunkten berichtet.

Akzeptanz: Als Zeichen des Erfolgs wird gewertet, wenn Kinder, Erzieher/innen oder Lehrer/innen angeben, eine Einrichtung gerne zu besuchen, wenn die Fluktuation des Personals gering ist und wenn die Beteiligten berichten, sich auf die Projekteinheiten zu freuen.

Eröffnung neuer Perspektiven: Wenn der Eindruck besteht, ein Projekt habe bei den Beteiligten zu einer größeren Offenheit gegenüber Menschen anderer ethnischer/kultureller Herkunft geführt oder wenn z.B. Lehrer und Lehrerinnen angeben, ihre Schüler/innen im Rahmen eines Projektes von einer ganz neuen Seite kennen gelernt zu haben, wird dies ebenfalls als Erfolg verbucht.

Anwendung des Gelernten: Als Hinweis auf positive Effekte eines Projektes oder Angebotes gilt es, wenn Kinder dort erlerntes Wissen oder eingeübte Verfahren (z.B. Rituale zur Konfliktlösung) eigenständig auf ihren Alltag übertragen.

Nachhaltigkeit: Als Zeichen für die zeitliche Stabilität der Eindrücke, die ein Projekt bei Kindern hinterlassen hat, wird angesehen, wenn Kinder noch längere Zeit von Lern- oder Projekteinheiten sprechen oder wenn sie eine Einrichtung auch dann noch regelmäßig besuchen, wenn sie ihr nicht mehr angehören.

Misserfolge: Misserfolge oder Erfahrungen des Scheiterns werden nur selten explizit benannt. Entsprechende Mitteilungen sind offenbar nur dann anzutreffen, wenn ein Angebot unübersehbar an Grenzen gestoßen ist – so wie der Versuch, mit kleinen Kindern im Rahmen einer Holocaust-Gedenkstätte pädagogisch zu arbeiten, zu dem aber lediglich mitgeteilt wird, er hätte nicht die gewünschten Erfolge gezeigt.

Teilweise werden Entwicklungen und Ergebnisse pädagogischer Angebote auch systematischer erfasst und ausgewertet. Auf der Grundlage von Teilnehmerbefragungen erfährt man dabei etwas über die Implementierung oder Umsetzung eines Projekts, über die Zufriedenheit der Betroffenen mit den pädagogischen Angeboten oder über die Einschätzungen der Beteiligten zu den Konsequenzen dieser Angebote. Diese Befragungen erbringen in der Regel die gewünschten Ergebnisse: Fortbildungen werden als interessant und bereichernd eingeschätzt, Projekte haben zu intensiven Auseinandersetzungen mit wichtigen Themen beigetragen sowie Selbstreflexion und Bewusstsein der Beteiligten angeregt. In einigen Fällen werden neben solchen Bestätigungen auch Schwierigkeiten und spezifische Herausforderungen bei der Realisierung eines Projekts deutlich und man erhält Anregungen für dessen Verbesserung (vgl. z.B. Engel et al. 2002; Nöth 2001: 72ff.). Je nach ihrer Anlage stellen sich im Zusammenhang dieser Evaluationen aus methodischer Sicht jedoch verschiedene Fragen: Welche Aussagekraft haben Querschnittsbefragungen, in denen pädagogische Wirkungen retrospektiv eingeschätzt werden? Welchen Einfluss haben Vermutungen und Erwartungen zur sozialen Erwünschtheit auf die Antworten? Wie kann der Anteil, den ein pädagogisches Projekt an einer wahrgenommenen Veränderung hat, bestimmt werden? Als Reaktion auf diese berechtigten Fragen fordert man in der Regel Evaluationen, denen die Kriterien standardisierter Tests zugrunde liegen.

In den pädagogischen Arbeitsfeldern, auf die wir uns hier beziehen, sind Evaluationen, die den Anforderungen standardisierter Tests entsprechen – d.h. ein prä-post-Design haben und auch mit Kontrollgruppen arbeiten – außerhalb der USA selten (vgl. Lösel/Beelmann 2003; Wagner et al. 2002). In Europa liegen entsprechende Evaluationen noch am ehesten im Bereich der Gewaltprävention vor. Diese Studien vermitteln ein uneinheitliches Bild, d.h. vereinzelt können die gewünschten Effekte dokumentiert werden. So belegt z.B. die Evaluation von Taakspel, der niederländischen Version des aus den USA stammenden „Good Behavior Game“, nach Abschluss des Projekts einen Rückgang von ADH-Auffälligkeiten bei leichter auffälligen Grundschülern. Nur zum Teil konnten entsprechende Effekte auch bei stärker auffälligen Kindern festgestellt werden, so dass hier Ergänzungen durch intensivere Programme, die sich speziell an einzelne Schüler richten, für notwendig erachtet werden (van Lier - im Druck: 110ff.). Im Rahmen der Evaluation eines Programms zur Gewaltprävention, das sich am Konzept von Olweus orientiert und in Schleswig-Holstein durchgeführt wurde, zeigte sich ein Rückgang der Mobbing-Problematik bei jüngeren Schülerinnen und Schülern, während die älteren von einem Anstieg entsprechender Vorfälle berichten (Hanewinkel 1999: 151f.). Bei der Evaluation des Programms Faustlos (vgl. Schick/Cierpka i. d. Band) zeigen sich in Bezug auf Aggressionen, Sozialverhalten und verschiedene Kompetenzen bei den beteiligten Kindern zum Teil nur schwache Entwicklungen, die sich zudem kaum von denen in der Kontrollgruppe unterscheiden (Schick/Cierpka 2003: 104ff.). Dies spricht dafür, dass wir es in diesem Zusammenhang auch mit Entwicklungsprozessen zu tun haben, die nicht durch ein pädagogisches Angebot, sondern auch durch andere Bedingungen geprägt sind - z.B. durch altersbedingte Entwicklungsprozesse oder durch Veränderungen im sozialen Umfeld. Außerdem muss man sich klarmachen, dass die Ergebnisse dieser Evaluationen zum Teil auf den Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern beruhen, die keine ausgebildeten Diagnostiker sind.

Diese tendenziell ernüchternden Ergebnisse entsprechen denjenigen, die auch sonst aus den Evaluationen von Programmen und Maßnahmen im Bereich sozialen Lernens berichtet werden - z.B. zum Anti-Aggressivitätstraining mit Straftätern (vgl. Ohlemacher et al. 2001). Sie verweisen aber auch auf die Komplexität dieser Lernprozesse und auf die Schwierigkeiten ihrer Messung. Hinzu kommt, dass die Vergleichbarkeit zwischen Experimental- und Kontrollgruppe dann fragwürdig wird, wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Experimentalgruppe aus besonders betroffenen, engagierten oder sensiblen Teilnehmern besteht, deren Wahrnehmung im Verlauf eines Projekts möglicherweise noch weiter sensibilisiert wurde (vgl. Alsaker 2003: 246ff.). Außerdem muss in Rechnung gestellt werden, dass sich Effekte pädagogischer Angebote unter Umständen erst viele Jahre später nachweisen lassen, wenn eine Evaluation in der Regel längst abgeschlossen ist. Solche späten Konsequenzen lassen sich damit erklären, dass bestimmte Herausforderungen, auf die ein Angebot direkt oder indirekt gerichtet ist, erst in bestimmten späteren Entwicklungsphasen relevant werden (vgl. Marcon 2002). Dies gilt auch für nicht intendierte Folgen pädagogischer Maßnahmen, die zum Teil erst mit großem zeitlichem Abstand erkannt werden kön-

nen (McCord 1978). Hinzu kommt in unserem Fall die Frage, inwieweit diese Evaluationsdesigns überhaupt geeignet sind, Entwicklungen bei Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter zu erfassen. Ich denke, man kann dabei auf die Perspektive der Adressaten, also der Kinder, nicht verzichten und muss sich um kindgerechte Designs und Verfahren bemühen.

Obwohl regelmäßig betont wird, wie wichtig es ist, die Bedürfnisse und Sichtweisen von Kindern angemessen zu berücksichtigen, gehören entsprechende Ansätze und Verfahren nicht zum Standardrepertoire bei der Evaluation pädagogischer Praxis. Dafür werden unterschiedliche, entwicklungsbedingte Gründe angeführt: Mangelnde Sprachkompetenz, Motivationsprobleme, Loyalitätskonflikte, Idealisierungstendenzen, Empfänglichkeit für Suggestionen (Sturzbecher/Grundmann 2004: 82). Wenn Kinder die Gelegenheit erhalten, Maßnahmen oder Projekte zu beurteilen, dann stehen teilweise Fragen der Akzeptanz im Vordergrund, die auf Personen oder Angebote abzielen: „Wie nett findest du ..“ bzw. „Wie viel Spaß hattest du mit ...“ (vgl. Parschau i. d. Band). Angaben zur Akzeptanz sagen jedoch nicht unbedingt etwas über Lernerfolge, Entwicklungen und das Erreichen von Programmzielen aus, obwohl sich unter bestimmten Bedingungen Zusammenhänge zwischen Akzeptanz und Lernerfolg zeigen. Bisher ist noch nicht zufriedenstellend geklärt worden, welche Fragen Kindern zur Beurteilung vorgelegt werden können und in welcher Form dies am besten geschieht.

Arbeiten, die sich mit der Beteiligung kleiner Kinder an der Evaluation pädagogischer Angebote beschäftigen, konzentrieren sich auf die Datenerhebung und skizzieren fantasievolle und spielerische, visuell und nonverbal ausgerichtete Möglichkeiten der Meinungsausdruck (vgl. Parschau i. d. Band). Dabei darf jedoch nicht die Frage nach dem Zustandekommen der kindlichen Meinungsbekundungen vernachlässigt werden. Berichtet wird in diesem Zusammenhang beispielsweise über Interventionen durch Erzieherinnen, die Kinder während der Evaluation daran „erinnern“, was sie noch alles gelernt haben und wie viel Spaß ihnen das Projekt gemacht hat. So wichtig es angesichts dieser Berichte erscheint, Kinder vor solchen Beeinflussungen abzuschirmen, so stellt sich doch die Frage, ob – und wenn ja, ab welchem Alter – Kinder zu eigenständigen Beurteilungen in der Lage sind bzw. in welcher Weise Erwachsene an diesen Beurteilungen beteiligt sind oder daran beteiligt sein sollten.

Diese Unsicherheiten sind auch mit Problemen für die Auswertung und Interpretation von Bewertungen durch Kinder verbunden. Man muss in Rechnung stellen, dass die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern durch Erziehungskontexte und ausgeprägte Ungleichheiten geprägt ist, die in der Forschungssituation wirksam bleiben. Außerdem ist der gesamte Forschungskontext an den Fragen, Sichtweisen, Werten und Konstruktionen von Erwachsenen ausgerichtet und es ist unklar, inwieweit diese für Kinder überhaupt relevant sind (Heinzel 2000: 25ff.). Im Rahmen der Auswertung müssen diese Aspekte berücksichtigt werden, indem diskrepantere Perspektiven und die mit ihnen verknüpften Unklarheiten reflektiert und transparent gemacht werden.

Schließlich stellt sich in diesem Zusammenhang auch noch die Frage, welchen Stellenwert die Bewertungen durch Kinder für die Beurteilung und Verbesserung eines Angebots haben. Wird Kindern tatsächlich der Rang von kompetenten Experten eingeräumt, deren Urteil über pädagogische Maßnahmen ernst zu nehmen ist oder sind sie mit solchen Ansprüchen überfordert? In der Fachdiskussion wurden bisher zwar einzelne Aspekte dieser Frage thematisiert (vgl. Sturzbecher/Grundmann 2004), überzeugende Antworten konnten bisher aber noch nicht vorgelegt werden.

Angesichts der vorliegenden Erfahrungsberichte und Evaluationen lässt sich festhalten, dass es bislang an überzeugenden Konzepten dazu fehlt, wie Erfahrungswissen im Rahmen dieser pädagogischen Angebote systematisch gesichert und wie Erfolge bzw. Entwicklungsprozesse angemessen und zufriedenstellend erhoben und ausgewertet werden können. Hinzu kommen Unklarheiten hinsichtlich dessen, was im Rahmen von Evaluationen begleitet bzw. erfasst werden soll: Implementierung oder Durchführung eines Projekts, Entwicklungsprozesse im Projektteam oder bei den beteiligten Kindern während eines Projekts, Effekte bzw. Wirkungen eines Projekts nach dessen Abschluss? Wenn es um die Erfassung von Wirkungen geht, beschränken sich Evaluationen in der Regel auf Tests mit der Zielgruppe. Vernachlässigt werden dabei Fragen nach möglichen anderen Effekten: Was verändert sich in den beteiligten Einrichtungen, was wird aus den Familien der beteiligten Kinder rückgemeldet, lassen sich eventuell sogar Entwicklungen im lokalen Umfeld oder hinsichtlich öffentlicher Diskurse erkennen? Die systematische Klärung der hier nur kurz skizzierten Fragen könnte dazu beitragen, Evaluationen zielgerichtet, differenziert und angemessen anzulegen und durchzuführen.

Fazit und Ausblick

Auf der Grundlage der Erfahrungen, die im Zusammenhang der einbezogenen Angebote und Projekte gemacht wurden, lassen sich auf allgemeiner Ebene verschiedene Erträge festhalten.

- Vor allem im Kindergarten wird pädagogische Arbeit häufig unter ungünstigen Rahmenbedingungen (z.B. unzureichende Qualifikations- und Fortbildungsangebote, ungesicherte Beschäftigungsverhältnisse) geleistet und ist vielfach durch Einseitigkeiten geprägt (fast ausschließlich weibliches Personal überwiegend ohne Migrationshintergrund), die die Möglichkeiten pädagogischer Angebote erheblich beschränken. Eine Optimierung der pädagogischen Arbeit erfordert daher zunächst die Reflexion und dann auch die Verbesserung der Rahmenbedingungen.
- Am Beispiel der Versuche, jüngeren Kindern historische Bildung und speziell die Auseinandersetzung mit dem Holocaust zu vermitteln, wurde deutlich, dass nicht alle Themen geeignet sind, Lernprozesse bei Kindern im Primarbereich zu initiieren.
- Um die Nachhaltigkeit von Lernprozessen mit den Kindern zu steigern, wird es als sinnvoll angesehen, auch die Pädagoginnen und Pädagogen einzubeziehen, um die Inhalte

der Projekte so auch im pädagogischen Alltag der beteiligten Einrichtungen zu verankern.

- Der Elternarbeit widmet man nicht immer die notwendige Aufmerksamkeit, vor allem im Schulbereich besteht diesbezüglich Entwicklungsbedarf. Wenn Elternarbeit versucht wird, berichtet man vor allem dann von Schwierigkeiten, wenn Väter und Eltern mit Migrationshintergrund einbezogen werden sollen.
- Bei der Diskussion konzeptorientierten und alltagsorientierten Vorgehens wurden unterschiedliche Schwierigkeiten deutlich. Bei Projekten, die sich eng an methodischen oder inhaltlichen Vorgaben orientieren, ist die Umsetzung des Gelernten in den alltäglichen Kontexten häufig völlig unklar; Projekte, die an Themen oder Problemen des Alltags anknüpfen, sind mitunter langwierig und wirken nicht immer zielgerichtet.
- Bei allem berechtigten Interesse an konzeptionellen Fragen sollte nicht aus dem Blick geraten, dass es oft einmalige Bedingungen, Persönlichkeiten oder Zufälle sind, die das besondere Potenzial eines Projektes darstellen und zu seinem Gelingen bzw. Misserfolg beitragen. Die Übertragbarkeit von Projekten und Angeboten auf andere Kontexte hat vor diesem Hintergrund ihre Grenzen.

Ein Resümee zu den spezifischen Ergebnissen der Projekte, die u.A. den Anspruch haben, demokratisches Bewusstsein zu fördern, Gewalt zu reduzieren oder zur interkulturellen Sensibilisierung beizutragen, kann aufgrund der vorliegenden Datenlage nicht verlässlich gezogen werden. Während die Realisierung dieser Ziele in der Regel nicht belegt werden kann – was u.a. auf Schwierigkeiten bei der Dokumentation und Evaluation verweist –, berichtet man von kleineren, unspektakuläreren Erfolgen: Es wurden z.B. Akzeptanz und Interesse für bestimmte Themen geweckt, Offenheit, Selbstreflexion und Verbalisierungsfähigkeit angeregt oder Kontakte zwischen verschiedenen Institutionen vermittelt. Dies kann aber nicht nur als Ausdruck einer fehlenden Evaluationskultur angesehen werden, sondern verweist auch auf die Rahmenbedingungen pädagogischer Praxis: Inhaltlich ambitionierte Projekte treffen häufig auf Bedingungen, die hinsichtlich der spezifischen Projektziele so wenig entwickelt sind, dass zunächst eine tragfähige Grundlage erarbeitet werden muss.

Aus Sicht der Praxisforschung lassen sich an dieser Stelle einige Punkte zusammentragen, die weiter geklärt werden müssen, um pädagogische Angebote differenzierter und angemessener gestalten zu können.

Altersangemessenheit: Bisher liegen nur vergleichsweise allgemeine Einschätzungen dazu vor, wie mit entwicklungsbedingten Besonderheiten verschiedener Altersgruppen umgegangen werden muss. Benötigt werden darüber hinaus spezifische Informationen zum Entwicklungs- und Förderbedarf unterschiedlicher Altersgruppen sowie zu pädagogischen Ansätzen und Methoden, mit denen man verschiedenen Altersgruppen gerecht werden kann.

Allgemeine vs. spezifische Förderung: Vor dem Hintergrund individueller Unterschiede ist ferner zu klären, unter welchen Bedingungen und wann am besten mit ganzen Gruppen

gearbeitet werden sollte – auch um Stigmatisierungen zu vermeiden – und wann Einzelarbeit oder spezifische Fördermaßnahmen sinnvoll sind. Notwendig erscheinen entsprechende Differenzierungen auch deswegen, weil immer wieder berichtet wird, dass einzelne, als besonders schwierig erlebte Kinder pädagogische Angebote an ihre Grenzen bringen.

Akzeptanzförderung: Bisher liegen verschiedene Vorschläge dazu vor, wie die Akzeptanz pädagogischer Angebote und Lernerfolge im Sinne der beschriebenen Ansätze im Kindergarten und der Grundschule gefördert werden können: Defizitorientierung vermeiden, neben negativen auch positive Sanktionen einführen, neben kognitivem Lernen auch die körperlich-sinnliche Ebene anzusprechen, Rückmeldungen durch Gleichaltrige einbeziehen. Benötigt werden darüber hinaus konkrete, erfahrungsgesättigte und vergleichende Be trachtungen zu diesen und anderen Möglichkeiten, um die Chancen auf erfolgreiche Projektarbeit zu erhöhen.

Der vorliegende Bericht konzentriert sich auf Angebote und Maßnahmen im Kindergarten und in der Grundschule. Diese Schwerpunktsetzung bietet sich aus verschiedenen Gründen an. In Kindergarten und Grundschule haben Kinder in der Regel die ersten gesellschaftlichen Kontakte außerhalb der Familie. Obgleich diese Kontakte unter vergleichsweise geschützten Bedingungen stattfinden, treffen sie doch hier ohne Eltern auf Erwachsene und Kinder, deren Erfahrungen und Hintergründe sich u.U. erheblich von ihren bisherigen unterscheiden. In diesen Situationen werden nicht nur prägende Erfahrungen im Umgang mit Differenz gemacht; die Art und Weise, in der diese Unsicherheiten und Divergenzen bewältigt werden, bildet auch die Grundlage für den zukünftigen Umgang mit ähnlichen Herausforderungen. Bislang fehlen gesicherte Erkenntnisse zu den Möglichkeiten, diese Prozesse und Herausforderungen im Rahmen des Kindergartens oder der Grundschule zu unterstützen.

Obwohl eine Fokussierung auf Angebote und Maßnahmen, die im Kindergarten und in der Grundschule realisiert werden, sinnvoll und angebracht erscheint, birgt sie doch das Risiko einer verkürzten Sichtweise. Zunächst ist in Rechnung zu stellen, dass diese Einrichtungen in ein komplexes Geflecht gesellschaftlicher Bezüge eingebunden sind. Sie haben es mit Kindern zu tun, die durch ihre Familien bereits umfassend geprägt sind und fortlaufend weiter durch diese geprägt werden. Sie haben es mit bestimmten sozialräumlichen Ausgangsbedingungen, Beschränkungen und Chancen sowie mit milieugeprägten Besonderheiten zu tun. Darüber hinaus stellen Kindergarten und Grundschule vergleichsweise frühe Glieder einer fortlaufenden Kette institutioneller Bezüge dar, durch die Kinder später als Jugendliche und junge Erwachsene weiter geprägt werden (weiterführende Schulen, Maßnahmen beruflicher Bildung, Vereine, Angebote der Jugendhilfe). Hinzu kommen informelle Kontakte zu Freund/inn/en, Partner/innen oder Cliques. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Anregungen und Einflüsse des Kindergartens und der Grundschule durch spätere Erfahrungen modifiziert oder überdeckt werden. Schließlich darf nicht außer Acht

gelassen werden, dass wir uns hier mit spezifischen Angeboten und Maßnahmen zur interkulturellen Sensibilisierung und Gewaltprävention beschäftigen, die auf institutionelle Abläufe und Logiken treffen, die diesen Angeboten nicht unbedingt entsprechen. Auch innerhalb der beteiligten Einrichtungen müssen komplexe und sogar widersprüchliche Tendenzen in Kauf genommen werden.

Insofern können die in Kindergarten und Grundschule realisierten Angebote, die im Zentrum dieser Betrachtung stehen, auch nur einzelne Bausteine in komplexen Zusammenhängen darstellen. Um die Möglichkeiten und Grenzen dieser Angebote angemessen zu erfassen und einzuordnen, müssen die Formen und Auswirkungen des Zusammenwirkens zwischen den verschiedenen sozialen Bezügen erschlossen werden. Es wäre also wichtig, dass weiterführende Untersuchungen auch die sozialen Kontexte einbeziehen, in denen die in Kindergärten und Schulen durchgeführten Projekte und Angebote eingebettet sind.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Frage nach den Erfolgssäussichten früh ansetzender Prävention, die sich spezifisch auf solche Aspekte richtet, die später im Jugendalter mit rechtsextremen/fremdenfeindlich motivierten Äußerungen oder Handlungen einhergehen, bisher nicht zuverlässig beantwortet werden kann. Dafür bräuchte es längsschnittlich angelegter Evaluationen, die sehr voraussetzungsvoll sind. Sie müssten pädagogische Angebote und Settings genau beschreiben, Entwicklungsverläufe der Beteiligten sensibel erfassen und dabei auch Wechselwirkungen mit dem sozialen Umfeld einbeziehen. Die vorliegenden Evaluationsdesigns erscheinen – auch dann, wenn sie vergleichsweise elaboriert sind - dafür nur bedingt geeignet, weil sie einseitig auf eine standardisierte Vergleichbarkeit ausgerichtet sind. Sie bedürfen zumindest der Ergänzung durch qualitative Verfahren, die bspw. dazu beitragen können, den Fokus der Betrachtung zu erweitern, um auf diese Weise umfassendere und angemessene Vergleiche zu ermöglichen und Entwicklungssprozesse zwischen zwei Messzeitpunkten transparent zu machen.

Literatur

- Alsaker, Francoise D. (2003): Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern - und wie man damit umgeht. Bern: Hans Huber
- Badmor, Alisa (1998): Vergangenheit und Identität im Kindermuseum zur Geschichte des Holocaust. In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hg.): Der Holocaust – Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer, S. 211-218
- Bienek, Bernd/Stoklossa, Detlef (ohne Jahr): Heldenspiele(r) - Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Stuttgart: Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e. V.
- Bohn, Irina/Kreft, Dieter/Segel, Gerhard (Hg.) (1997): Kommunale Gewaltprävention. Eine Handreichung für die Praxis. Band 5 von „Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt AgAG: Münster: Votum

- Engel, Eva-Maria/Glattacker, Manuela/Grüner, Thomas/Hilt, Franz/Käppler, Christoph (2002): Erfolgsmodell Konflik-Kultur? Evaluationsergebnisse. In: Reinbold, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Soziale Kompetenz und Gewaltprävention. Berichte aus der Praxis. Freiburg: AGJ, S. 181-197
- Hanewinkel, Reiner (1999): Prävention von Gewalt an Schulen. In: Röhrle, Bernd/Sommer, Gert (Hg.): Prävention und Gesundheitsförderung. Tübingen: Dgvt, S. 135-159
- Heinzel, Friederike (2000): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa, Weinheim/München, S. 21-35
- Henze, Bettina/Frey, Anke (2002): „Eine Welt der Vielfalt“. Zusammenfassung des Abschlussberichts über die Evaluation des Programms „Eine Welt der Vielfalt“. Zugänglich über das Internet unter: http://www.cap.uni-muenchen.de/aktuell/news/2003/_2003_04_toleranz.htm
- Lipman Sepinwall, Harriet (1998): Die Behandlung des Holocaust mit Kindern im Primarbereich (K-4) in den USA – Ziele, Strategien, Quellen, Evaluation und Themen. In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hg.): Der Holocaust – Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer, S. 231-245
- Lösel, Friedrich/Beelmann, Andreas (2003): Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. Manuskript, soll erscheinen in: The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences
- Marcon, Rebecca A. (2002): Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. In: Early Childhood Research and Practice 4(1)
- McCord, Joan (1978): A Thirty-Year Follow-up of Treatment Effects. In: American Psychologist, S. 284-289
- Moysich, Jürgen (1998): Über einige Versuche, in der Kindertagesstätte über die NS-Vergangenheit zu sprechen. In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hg.) (1998): Der Holocaust – Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer, S. 166-179
- Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hg.) (1998): Der Holocaust – Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer
- Nöth, Dorothea (2001): Interkulturelles Lernen und Nachbarspracherwerb im Projekt „Spotkanie heißt Begegnung“. Hohengehren: Schneider
- Ohlemacher, Thomas/Sögding, Dennis/Höynck, Theresia/Ethé, Nicole/Welte, Götz (2001): Anti-Aggressivitäts-Training und Legalbewährung: Versuch einer Evaluation. In: Bereswill, Mechthild/Greve, Werner (Hg.): Forschungsthema Strafvollzug. Baden-Baden: Nomos, S. 345-386
- Olweus, Dan (2002): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern: Huber
- Pfeiffer, Christian (1999): Anleitung zum Haß. In: Der Spiegel 12/1999, S. 60-66
- Schick, Andreas/Cierpka, Manfred (2003): FAUSTLOS. Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. In: Kindheit und Entwicklung 12 (2), S. 100-110

- Schmid, Holger/Lattmann, Urs Peter (2003): Lebenskompetenzen-Training zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht – eine Pilot- und Machbarkeitsstudie. In: Abhängigkeiten, Heft 2/2003, S. 5-20
- Schroeder, Klaus (2004): Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Deutschland. Ein Ost-West-Vergleich. Schöningh, Paderborn 2004
- Sturzbecher, Dietmar/Grundmann, Matthias (2004): Wie gut sind unsere Kindergarten wirklich? Was Vier- bis Achtjährige über ihre Erziehung in Kindergarten und Familie wissen. In: Fried, Lilian/Büttner, Gerhard (Hg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim/München: Juventa, S. 81-102
- Tremblay, Richard E. (2000): The development of aggressive behaviour during childhood: What we have learned in the past century? In: International Journal of Behavioral Development 24 (2), S. 129-141
- van Lier, Pol/Bengt Muthén/Ria van der Sar/Alfons Crijnen (im Druck): Preventing disruptive behavior i elementary schoolchildren: Impact of an universal, classroom-based intervention. Erscheint in: Journal of Consulting and Clinical Psychology
- Wagner, Ulrich/Christ, Oliver/van Dick, Rolf (2002): Die empirische Evaluation von Präventionsprogrammen gegen Fremdenfeindlichkeit. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung 4(1), S. 101-117
- Wahl, Klaus/Tramitz, Christiane/Blumtritt, Jörg (2001): Fremdenfeindlichkeit. Auf den Spuren extremer Emotionen. Opladen: Leske + Budrich

Bibliografie zu interkulturellem Lernen und Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule

Die vorliegende Bibliografie umfasst deutschsprachige Veröffentlichungen zur pädagogischen Praxis interkulturellen Lernens und zur Gewaltprävention im Kindergarten und in der Grundschule. Einbezogen wurden vor allem solche Publikationen, die Präventions- oder Interventionsmaßnahmen vorstellen oder über Erfahrungen bei der Umsetzung entsprechender Angebote berichten. Der Anspruch dieser Zusammenstellung besteht nicht darin, einen vollständigen Überblick zu den vorliegenden Publikationen vorzulegen, sondern es geht darum, die Breite des Spektrums pädagogischer Ansätze zu verdeutlichen und Anregungen zur vertiefenden Lektüre und für die eigene Praxis zu geben. Die einbezogenen Titel wurden deswegen vergleichsweise ausführlich kommentiert; bei den Sammelbänden finden sich außerdem Angaben zu den Autoren und Titeln der einzelnen Beiträge.

Erfasst wurden vor allem Monographien, die als Bücher oder „graue Literatur“ veröffentlicht sind, vereinzelt sind auch Aufsätze in Zeitschriften berücksichtigt. Die meisten Veröffentlichungen, auf die wir im Zusammenhang unserer Recherche gestoßen sind, wurden in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre oder in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts publiziert. Neben Veröffentlichungen, die sich auf verschiedene Ansätze interkultureller bzw. vorurteilsbewusster Pädagogik und Angebote zur Gewaltprävention beziehen, wurden auch solche einbezogen, die andere Aspekte thematisieren, die im Jugendalter für Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit relevant werden können: Zum Beispiel historisches Lernen, partizipative oder geschlechtsbewusste Angebote. Berücksichtigt wurden dabei auch Publikationen zu den Projekten, die sich in diesem Band ausführlich vorstellen.

Die Literaturrecherche zu dieser Bibliografie wurde von Johanna Hofmann vorgenommen, die auch die Kommentierungen verfasst hat.

Akpinar, Ünal/Zimmer, Jürgen (Hrsg.):

Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten.

Kösel, München, 1984. ISSN 3-466-30264-1

Die dreibändige Zeitschrift wurde herausgegeben vom Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung im Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung der Freien Universität Berlin. Die Bände enthalten Ergebnisse des vom Land Berlin und vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in den Jahren 1979 bis 1983 geförderten Modellversuchs „Sozialisationshilfen für ausländische Kinder im Kindergarten“. Neben einer umfassenden Aufbereitung des Themas „interkulturelle Erziehung und situationsorientiertes Arbeiten“ geht es anhand vieler Erfahrungsberichte um Themen wie Zweisprachigkeit, das Verhältnis zwischen Erziehern und Erzieherinnen und Eltern, Feste feiern, Leben im Stadtteil oder geschlechtstypische Erziehung im Kindergarten.

Alsaker, Francoise D.:

Quälgeister und ihre Opfer : Mobbing unter Kindern - und wie man damit umgeht. Hans Huber, Bern, 2003. ISBN 3-456-83920-0

Die Monographie befasst sich mit dem Thema Mobbing unter Kindern und Jugendlichen. Grundlage des Buches sind mehrere Studien und Projekte, die im Rahmen des Schweizer Nationalfonds für wissenschaftliche Forschung realisiert wurden. Darüber hinaus wird je nach Befund auf weitere Studien im Kontext verwiesen. Impulsgebend jedoch war insbesondere das von der Autorin von 1997 bis 2000 selbst durchgeführte Projekt *Das Plagen im Kindergarten. Formen und Präventionsmöglichkeiten im Rahmen des Programms „Gewalt im Alltag und organisierte Kriminalität“*, das bis dato einzigartig - Mobbing im Kindergarten in den Mittelpunkt stellte.

Das Buch ist in drei Teile gegliedert. Zuerst nimmt Alsaker eine Begriffsbestimmung vor. Mobbing wird dabei als besondere Form der Gewalt definiert und sowohl als soziales Phänomen, als auch als für die Täter/innen „gewinnbringendes“ Handlungsmuster beschrieben. Anhand von Erscheinungsformen und -merkmalen konkretisiert die Autorin, was Mobbing ist und was es nicht ist. Dann wendet sie sich der Frage zu, wie man Mobbing unter Kindern und Jugendlichen „erfassen“ kann. Dazu beschreibt sie mehrere Methoden des Zugangs, wie Eigenberichte mit Hilfe von Fragebögen, Beobachtung, Nennungen durch Gleichaltrige oder Mobbing aus Sicht der Kindergärtner und Kindergärtnerinnen bzw. der Lehrer und Lehrerinnen. Schließlich thematisiert Alsaker in diesem ersten Teil die Verbreitung und die Formen von Mobbing in Kindergarten und Schule. Ihr Fazit ist, dass Mobbing auch unter Kindern im Vorschulalter ein Thema ist, dass bereits dort sämtliche Formen von Mobbing anzutreffen sind, die sich dann auch in den vergleichbaren Schulstudien wiederfinden und kommt zu dem Schluss, dass Kindergartenkinder recht genau wissen, „dass Ausschließen ein Machtmittel ist“ (77). Das Desiderat ihrer Analysen und Bewertungen besteht in der Aussage, dass „indirektes Mobbing“ nicht erst, wie von einigen Autoren und Autorinnen behauptet, wegen der dafür notwendigen kognitiven Fähigkeiten erst im Schulalter vorkomme, sondern vielmehr bereits genauso im Vorschulalter ausgeprägt ist (78).

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit konzentriert sich auf die Reaktionen der Kinder und Erwachsenen, auf den familiären Hintergrund und körperliche wie gesundheitliche Faktoren, das Verhalten und die soziale Einbettung in der Klasse, auf Selbstwertgefühl und Körperbild sowie die Befindlichkeit der involvierten Kinder. Vor diesem breit gefächerten Bild der beschriebenen Auswirkungen von Mobbing im Vorschul- und Schulalter entwickelt Alsaker Grundlagen der Prävention von Mobbing. Dabei erweist sich ihr Ansatz, Mobbing nicht als „böswilligen“ und „berechnenden“ individuellen Charakterzug wahrzunehmen, sondern vielmehr auf die strukturelle Ebene des Mobbens abzustellen, nun als besonders hilfreich. Auf der Grundlage der detaillierten Analysen entwickelt Alsaker kurative wie präventive Instrumentarien, um mit Mobbingsituationen umzugehen bzw. sie vorbeugend zu verhindern. Hier kommen ihr insbesondere auch die Erfahrungen aus dem oben benannten

Projekt zugute. Die Darstellung einzelner methodischer Ansätze zum Umgang mit Mobbing gelingt praxistauglich, nachvollziehbar und überzeugend.

Schließlich widmet sich ein dritter Teil dem Berner Präventionsprogramm gegen Gewalt im Kindergarten und in der Schule („Be-Prox“). Quasi als Evaluationsstudie werden die Besonderheiten des Programms aufbereitet, die praktische Durchführung dargestellt und die wichtigsten Schritte und Inhalte beschrieben. Demnach ist „Be-Prox“ ein Präventionsprogramm, dass in Kindergarten und Schule zur Anwendung kommen kann und sich im Vergleich zu anderen Präventionsprogrammen durch folgende Besonderheiten auszeichnet. Zentrales Element ist der Fokus, Prävention gegen Mobbing bereits im Vorschulalter zu betreiben. Hier wird auch der neue Ansatz deutlich: Eine Übertragbarkeit von anderen Präventionsprogrammen wurde ausgeschlossen, da sie grundsätzlich für andere Altersgruppen konzipiert worden sind. „Be-Prox“ zeichnet sich durch eine Flexibilität aus, die es erlaubt, den Ansatz sowohl im Kindergarten, als auch in der Schule zu verwenden. Zudem wird nicht eine einzelne Methode angeboten, sondern ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt. Arbeitsleitende These war, dass die Regelung von Konflikten zwischen Schülern und Schülerinnen zwar eine sinnvolle Methode in der Prävention von Gewalt sein kann, allerdings noch kein Präventionsprogramm gegen Gewalt ausmacht. Nachhaltigkeit war neben Ganzheitlichkeit ein wichtiges Entwicklungskriterium, denn es sollte sicher gestellt werden, dass nach Ablauf der öffentlichen Förderung eine Fortführung des Programms möglich ist. Zudem standen die Lehrpersonen von Anfang an im Zentrum. Sie sollen in die Lage versetzt werden, nachhaltige Mobbingprävention und -intervention zu betreiben. Voraussetzung und Bedingung für das erfolgreiche Umsetzen von „Be-Prox“ ist Transparenz und Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als auch eine ganzheitliche Schulhauspolitik. Entscheidend ist zudem, dass nicht ein „Patentrezept“ zur Verfügung gestellt wird, sondern dass die Lehrkräfte ihre jeweils eigenen Handlungsleitlinien erarbeiten; Prävention wird als Prozess angesehen. Alsaker setzt ferner auf eine konsequente Einbindung der Eltern in den Präventionsprozess. Das Programm wurde in Sitzungsform realisiert. Jede Sitzung war einem eigenen Thema gewidmet und als Gesprächsrunde an das Lehrpersonal gerichtet: (1) Sensibilisierung, (2) Mobbing thematisieren und Regeln besprechen, (3) Regeleinführung und -durchsetzung, (4) Mitverantwortung der nicht aktiv beteiligten Kinder, (5) Körpererfahrung und konkrete Zielsetzungen, (6) Konsolidierung durch eigene Zielsetzungen, (7) Regel-durchsetzung und Verstärkung und (8) Rückblick und Ausblick.

Im zweiten Schritt wird nach den Wirkungen des Berner Präventionsprogramms gefragt. Dessen Effekte werden durchweg positiv dargestellt und die Autorin spricht sich explizit für eine Weiterführung in kommunaler Trägerschaft aus.

Das Buch richtete sich vor allem an Psychologen und Psychologinnen, Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen, Erzieher und Erzieherinnen, Eltern oder Institutionen der Familienpolitik und Familienforschung. Dabei ist es als Handbuch anzusehen, das besonders denjenigen, die Mobbing unter Kindern und Jugendlichen bearbeiten oder vorbeugen wollen, ausgesprochen dienlich sein wird. Alsaker veröffentlicht umfassend das erprobte Analyse- und Präventionsinstrumentarium und bittet ausdrücklich um Verwendung.

„Be-Prox“ wurde bereits so konzipiert, dass das ganze Programm mit Hilfe des vorliegenden Buches von Erziehern, Erzieherinnen und Lehrkräften eigenständig in Interventionsgruppen durchgeführt werden kann.

Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) der RAA in NRW (Hrsg.):

Vielfalt als Chance : Bausteine der RAA zur Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern für eine interkulturelle Arbeit. Hauptstelle der RAA NRW, Essen, o. J.

In der bergischen Region wurden durch die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) der Städte Remscheid, Solingen und Wuppertal seit September 1999 Erzieher und Erzieherinnen in einem Zertifikatskurs für die interkulturelle Arbeit qualifiziert. Das Projekt heißt entsprechend der Anfangsbuchstaben „PIQUE“ - Projekt Interkulturelle Qualifizierung für Erzieher und Erzieherinnen.

Ausgangspunkt für das Projekt *PIQUE* ist, dass Multikulturalität erfahrbare Realität und erlebte Normalität der Lebenswelt von Kindern innerhalb der Erziehungseinrichtungen, in der Nachbarschaft, im Stadtteil und in der Familie ist. Pädagogen und Pädagoginnen sind in ihrem beruflichen Handlungsfeld Initiatoren und Moderatoren von interkulturellen Erziehungs- und Bildungsprozessen. Sie stehen darüber hinaus modellhaft für ein respektierendes Miteinander. Entsprechend besteht das Ziel der Weiterbildung darin, die fachliche und persönliche Kompetenz der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu vertiefen und interkulturelle Ansätze in der praktischen Arbeit und in der konzeptionellen Ausrichtung der Einrichtungen zu verankern.

Aus der Kompetenzerweiterung sollen sich Handlungsmöglichkeiten ergeben, die sich auf die Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien genauso beziehen wie interkulturelle Prozesse initiieren, die das Miteinander fördern und Ausgrenzung verhindern sollen. Eltern werden als kompetente Partner in die Prozesse einbezogen. Resultat ist ein Konzept für Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Die interkulturelle Kompetenz von Erziehern und Erzieherinnen und die Umsetzung des Konzepts bedingen sich gegenseitig und ermöglichen die Entwicklung und Förderung von Kindern und Eltern aus Zuwandererfamilien. Ergänzt wird die Broschüre durch ein Konzept zur Kompetenzförderung und Organisationsentwicklung der pädagogischen Einrichtungen.

Das Konzept umfasst neun Bausteine, die jeweils mit Modulen unterstellt werden.

Baustein 1 dient der *interkulturellen Sensibilisierung*. Folgende Themen werden aufgegriffen: Konflikte aufgrund von Ethnizität und Verhalten, kulturelle Standards, kulturelle Identität, Reflexion eigener Normen und Werte, Identitätsbildung und Auseinandersetzen mit eigenen Vorurteilen. Baustein 2 widmet sich dem Schwerpunkt *Migration und Gesellschaft* und beschäftigt sich mit der Migrationsgeschichte und der Ausländerpolitik in Deutschland, mit Stereotypen, Vorurteilen und rassistischem Denken, mit dem Ausländerrecht und der Frage der Religion in einer multikulturellen Gesellschaft. Baustein 3 konzentriert sich auf

Kommunikation und Konfliktlösung im interkulturellen Feld. Im Baustein 4 geht es um die *interkulturelle Erziehung* des Kindes. Dieser Baustein wird durch die Schwerpunkte Sozialisation und Rolle, Identitätsentwicklung sowie Sprachentwicklung, Zweisprachenerwerb und Förderung von Mehrsprachigkeit aufbereitet. Baustein 5 *Öffnung der Einrichtung zum Gemeinwesen* fußt auf dem Verständnis, das Lebensweltorientierung in der Kindereinrichtung heißt, das Gemeinwesen als Ausgangspunkt für lebensbezogene Lernprozesse zu machen (58). Ergänzt wird dieser Baustein durch das Modul „*Interkulturelle Elternarbeit*“. Hier geht es vor allem um die Sensibilisierung für das Fremde, für die Elternarbeit, für das Wahrnehmen des Eigenen und des Fremden. Es werden Schritte für eine erfolgreiche Elternarbeit mit zugewanderten Eltern beschrieben. Baustein 6 fokussiert die *Grundzüge der Didaktik und Methodik* im Rahmen der interkulturellen Arbeit. Baustein 7 vermittelt Erfahrungswissen, z.B. worauf man bei der Auswahl und Wahrnehmung eines Praktikums in der interkulturellen Arbeit achten sollte. Baustein 8 weist auf die Notwendigkeit hin, sich über die Gründe der Migration und die Herkunftsländer konkret zu informieren. Baustein 9 setzt auf dem Gebiet der Organisationsentwicklung an. Es geht um die Planung einer interkulturellen Einrichtung im Team.

Jeder Baustein ist mit einer Einleitung versehen, die Auskunft über die zugrunde liegenden Ansätze und die zu erarbeitenden Themen gibt, theoretische Grundlagen benennt, als auch Anregungen für die spielerische Umsetzung einzelner Bausteine verzeichnet. Arbeitsmethodiken, z.B. die Metaplanetechnik, werden dargestellt. Neben den Literaturangaben zu den einzelnen Bausteinen findet sich ein ergänzendes Literaturverzeichnis mit Medien für den Vorschulbereich (Kinderbücher, Spiele- und Musikbücher, Kassetten), Fachbüchern, Broschüren und Materialien.

Ein wirklich nachvollziehbares Handbuch!

Asbrand, Barbara:

Zusammenleben und Lernen im Religionsunterricht. IKO, Frankfurt a. M., 1999.

ISBN 3-88939-535-X

Gegenstand der vorliegenden Dissertation ist eine zeitgemäße Konzeption des Religionsunterrichts, die den Kindern und ihrer Religiösität gerecht wird und die den Erfordernissen der reformorientierten Grundschularbeit entspricht (1). Die Zukunft des Religionsunterrichts in der Grundschule, so die Autorin, ist davon abhängig, ob es gelingt, eine Religionsunterrichtsdidaktik zu entwickeln, die den Religionsunterricht als gemeinsames Lernen aller Kinder im Klassenverband konzipiert. Die Fragestellung der Arbeit konzentriert sich darauf, wie ein solcher gemeinsamer Religionsunterricht in religiös heterogen zusammengesetzten Klassen didaktisch gestaltet werden kann. Dabei verfolgt die Autorin den Ansatz, dass didaktische Innovationen in und mit der Praxis entstehen. Ihre Überlegungen fußen auch auf die teilnehmende Beobachtung im Religionsunterricht von Grundschulklassen, Interviews und Gespräche mit Lehrern und Lehrerinnen und Schülern und Schülerinnen. Die von Asbrand formulierten Konsequenzen für den Grundschulreligionsunterricht orientieren sich

an zwei Prämissen: Anerkennung des Verschiedenen und gemeinsame Erfahrungen im Zusammenleben machen (Konvivenz) und lassen sich anhand von sieben Thesen zusammenfassen: (1) Zum einen ist der Religionsunterricht herausgefordert, mit der religiösen Heterogenität umzugehen, so dass alle Kinder zu ihrem Recht kommen. (2) Es geht darum, in einer religiös pluralen Welt das Kennenlernen von Religion nicht auf die eine religiöse Tradition oder Konfession zu beschränken, sondern alle religiösen Phänomene einzuschließen, die die Kinder in ihrem Umfeld erleben. (3) Religion erkunden heißt, vielfältige Zugangsweisen und Methoden bereitzuhalten, die Kindern mit religiös heterogenen Lernvoraussetzungen und Partizipationsmöglichkeiten zu Subjekten der Lernprozesse machen. (4) Es muss Wert gelegt werden auf eine Erzähl- und Gesprächskultur, an der sich alle Kinder, unabhängig von ihren weltanschaulich oder religiösen Prägungen gleichermaßen am Unterricht beteiligen können. (5) Religionsunterricht im Klassenverband hat eine sozialisationsbegleitende Funktion auszufüllen, (6) so muss religiöse Pluralität, die die Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit erleben, Normalität im Religionsunterricht werden. (7) Das Gelingen eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband erfordert eine Lernumgebung, die Zeit und Raum für das Zusammenleben in der Schule zulässt und das Einüben und die Erfahrung sozialer Beziehungen in der Schule als Lern- und Lebensort ermöglicht.

Augenstein, Suzanne:

Yoga und Konzentration : theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungsergebnisse. Prolog, Immenhausen, 2003 ISBN 3-934575-19-6

Anstoß zu der vorliegenden Publikation ist die Arbeit der Autorin im Rahmen des Projekts „Muse“ der Yehudi Menuhin Foundation unter Schirmherrschaft der UNESCO und des Europarates der EU. Das Projekt „Muse“ verfolgt das Ziel, auf der Basis von Musik, Singen, Tanzen, Malen und Körpererfahrung die Energie von Kindern, die in problematischen sozialen Umfeldern leben, in konstruktive Kanäle zu lenken. Die praktische Umsetzung des Projekts erfolgt in Grundschulen, bei denen ein besonderes Risiko in Bezug auf Gewalt, Rassismus und Ausgrenzung besteht. Externe Animateure und Künstler/Künstlerinnen geben ihre Fähigkeiten an die Kinder weiter und inspirieren die Lehrer und Lehrerinnen zur Nachahmung. Augenstein legt mit der Monographie eine systematische Vertiefung des Themas vor, indem sie prozess- und ergebnisorientiert das Thema Yoga im Grundschulbereich untersuchend darstellt. Kernstück der Studie ist die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Yoga-Übungsprogramms mit Grundschulkindern ab fünf Jahren.

Augenstein legt zunächst unter der Überschrift „Yoga an Schulen“ eine Übersicht zum neusten Stand der Entwicklung und Forschung vor. Sie geht dabei auf den Grad und die Art der Integration von Yoga an Schulen, seine Grenzen und Möglichkeiten ein. Ferner hervorzuheben ist die verständliche Darstellung yoga-theoretischer Grundlagen.

Das von Augenstein entwickelte Training „Körperorientiertes Programm“ richtet sich auf die ganzheitliche Schulung der Konzentration bei Grundschulkindern. Ziel des Trainingsprogramms ist die Polarisierung der Aufmerksamkeit. Den Kindern wird ein Repertoire an kör-

perlichen Übungen vermittelt, die im Anschluss an das Trainingsprogramm selbstständig weiter praktiziert werden können. Das Training kann von speziell geschulten Lehrern und Lehrerinnen oder externen Kursleitern und -leiterinnen im gesamten Grundschulbereich in Klassenstärke durchgeführt werden. Neben den körperlichen Übungen kommen im Trainingsprogramm weitere Methoden zum Einsatz, die eine „Zentrierung“ bewirken und zur Überwindung geistiger Zerstreuung beitragen, z.B. Verhaltensregulierung, Atemübungen, Meditation über ein attraktives Objekt. Der Baustein „körperorientiertes Verhaltenstraining“ umfasst vier Lernziele: Leistungsorientierung an den eigenen Möglichkeiten, Akzeptieren von Verschiedenheit, Grenzen wahrnehmen und akzeptieren sowie Gegenwartorientierung. Als zweiter Baustein wird „köperorientierte Konzentrationsschulung“ ausgeführt.

Augenstein gibt Indikatoren und Kontraindikatoren für die Durchführung der einzelnen Bausteine an, wie z.B. optimale Unterstützung des Haltungsapparates, physiologische Unbedenklichkeit, Beschränkung auf einfach Haltungen, die wichtige Funktionen des Halteapparates unterstützen, Gleichgewichts- und Koordinationsübungen sowie bilaterale Übungen zur Verbesserung der Köperkoordination. Sie weist auf die Besonderheiten bei der Übungspraxis mit Kindern hin, stellt den Programmablauf dar und gibt Empfehlungen für die Durchführung.

Bender, Elsa/Hauptmann, Vera:

Brot in der Türkei - Brot in Deutschland. Eine interkulturelle Unterrichtsreihe für deutsche und türkische Kinder in der Grundschule.

Hrsg. v. der Stadt Dortmund Schulverwaltungsam und der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen (RAA) Dortmund sowie dem Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung, Dortmund, 1997

Ziel dieser Unterrichtsreihe ist die Integration von türkischen Schülern und Schülerinnen. Festgestellt wird, dass Andersartigkeit nicht selbstverständlich vorurteilsfrei zur Kenntnis genommen und auf gesellschaftlich und kulturell Traditionelles zurückgeführt, sondern eher als abweichendes und unangemessenes Verhalten interpretiert wird. Aus dieser Problematik heraus hat sich der pädagogische Begriff der „multikulturellen Erziehung“ geprägt als Möglichkeit, in kleinen Schritten Integration anzubahnen. Der Ansatz des Unterrichtsprojektes versteht sich als multikulturelle Erziehung, die ausländische und deutsche Schüler und Schülerinnen dazu befähigen soll, eine zunehmend multinationale Gesellschaft zu begründen. Sie soll insbesondere das Selbstbewusstsein der ausländischen Kinder stärken und die Vorurteile deutscher Schüler und Schülerinnen abbauen. Mit der vorliegenden Unterrichtsreihe sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede verdeutlicht werden, um so füreinander Verständnis zu wecken und Hilfe für das Miteinanderleben zu geben. Das Projekt wurde als gemeinsamer Unterricht einer Regelklasse 2 und einer türkischen Vorbereitungsklasse 3 durchgeführt. Jede Gruppe brachte ihr Wissen ein und erfuhr von den Lebensgewohnheiten der anderen. Anhand des alltäglichen Beispiels Brot wurde das soziale Lernziel Toleranz und Verständnis füreinander zu entwickeln umgesetzt.

Bienek, Bernd/Stoklossa, Detlef:

Heldenspiele(r) : Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e. V., Stuttgart, o. J.

Die Publikation ist die Dokumentation einer Fachtagung, die zum einen die Sichtweisen und Ergebnisse des Projektes *Heldenspiele(r) – Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen* bündelt, zum anderen diese Projektdokumentation durch Forschungsarbeiten und Praxiserfahrungen in Bezug auf Jungenkindheit und geschlechtssensible Pädagogik im Allgemeinen ergänzt.

Anstoß für das zweijährige Praxisprojekt (1998 bis 2000), das in 12 Kindertageseinrichtungen evangelischer und diakonischer Träger in Berlin und Brandenburg durchgeführt wurde, war das immer wieder beklagte hohe Ausmaß auffälliger bis aggressiver Jungen in den Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe. Zum zweiten war die Tatsache initial, dass Gewalttätigkeiten im Jugend- und Erwachsenenbereich überwiegend von männlichen Jugendlichen und Männern begangen werden; Aggressivität und Gewaltbereitschaft Lernoptionen im Prozess der Mannwerdung darstellen - eine individuelle und zugleich gesellschaftliche Problemwicklung ist, die an Kindertageseinrichtungen nicht vorbei geht (10).

Das Praxisprojekt basiert auf der These von der Gewaltprävention durch geschlechtsbewusste Pädagogik. Zentral sind folgende Bausteine. Zuerst wird die „Frauendominanz in Kindergarten und Kindertagesstätte“ zur Diskussion gestellt. Dabei ist die zentrale Zielrichtung die Frage: Was kann in naher Zukunft im *Frauengarten* für die Identitätssicherheit von Jungen getan werden? (46). Die Erfahrungen aus dem Projekt *Heldenspiele(r)* sind, dass es nicht darum gehen kann einen Mangel, z.B. der erwünschten sozialen Fähigkeiten, bei Jungen auszugleichen. Die Autoren plädieren dafür, dass Bedingungen geschaffen werden, die den Jungen ermöglichen, „das von Geburt an bei ihnen vorhandene gesamt menschliche Potenzial während des Aufwachsens zu erhalten und die Zurichtung auf ein Junge-/Mannsein mit unerwünschten Männlichkeitsausprägungen, z.B. hoher Gewaltbereitschaft, zu vermeiden“ (47). Zweiter Baustein ist eine Liste von Möglichkeiten zur Unterstützung der Jungenrolle in der Kindertagesstätte. Dritter Baustein ist die Durchführung von Heldenspielen und die Reflexion über „Actionspielzeug“.

Auf einer zweiten Ebene geht es im Projekt um den Umgang mit Konflikten, Wut und Aggressivität. Aggressivität und grenzverletzendes Verhalten bei Jungen wird letztendlich als ein nicht auflösbarer Bestandteil des pädagogischen Alltags bewertet (77). Zudem verhindert nach Ansicht der Autoren, die gerade bei Frauen und im Frauenort Kindertageseinrichtung oftmals anzutreffende Streit verleugnende Harmoniesucht die Entwicklung einer konstruktiven Streit- und Konfliktkultur (84). Als Alternative wurde ein „Jungen-Kinder-Erforschungsfahrplan“ erarbeitet, der möglichst umfassend den gesamten Lebenszusammenhang des jeweiligen Kindes/Jungen verdeutlichen soll.

Als dritte Ebene wird die Öffnung von Kindertagesstätten im Sinne eines offenen Hauses für Jungen und Mädchen thematisiert. Die skizzierten und im Projekt erprobten Ansätze knüpfen zum einen an die Selbstfindungsprobleme der Jungen an, zum anderen kommen

sie zugleich aber auch der gesamten pädagogischen Qualität zugute. Wie die Autoren darlegen, geht es ihnen darum, Kindertageseinrichtungen von bisher einseitig auf eher (haus-)fraulich-traditionelle und defensive Lebensweisen ausgerichtete Orte als eher expansive, erlebnisreiche, abenteuerliche und offene Lebenswelten zu konzipieren (104). Hierzu wurden Fortbildungen durchgeführt und einzelne Angebote entwickelt, z.B. „bewegte Jungen – Konzept Bewegungsbaustelle“, „entdeckendes Lernen – Konzept Lernwerkstatt“.

Die Publikation wird durch „Fragen an die Politik zur geschlechtsbewussten Pädagogik“ und Projektberichte abgerundet.

Böhm, Dietmar/Böhm, Regine/Deiss-Niethammer, Birgit:

Handbuch Interkulturelles Lernen : Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Herder, Freiburg, 1999. ISBN 3-451-27001-3

Die Autoren betrachten in dem Band pädagogische und religionspädagogische Ansätze sowie didaktische Modelle, die sich auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen beziehen, von der multikulturellen Praxis her. Entsprechend ist die Publikation als Handbuch für die sozialpädagogische Praxis und Ausbildung gedacht. Thematisch konzentrieren sich die Autoren auf mehrere Aspekte. Zum einen wird Grundlagenwissen zu Voraussetzungen und Zielen interkulturellen Lernens angeboten. Zweitens werden die Ansätze interkulturellen und interreligiösen Lernens mit dem sozialpädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen verbunden. Dabei ist von grundsätzlicher Bedeutung, „Kindern und Eltern durch die Art, wie man auf sie zugeht, zu vermitteln, dass sie wertgeschätzt und respektiert“ werden (239). Dafür geben die Autoren vielfältige Anregungen und Hinweise. Zum Beispiel, wie interkulturelles Lernen in die Konzeption einer Tageseinrichtung eingebunden werden kann, wie die (nicht-deutschen) Eltern als Partner für die Zusammenarbeit gewonnen werden können. Es wird auf den Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit eingegangen. Es werden Anregungen gegeben, wie der interkulturelle Ansatz beim Kauf neuen Spielzeugs und bei der Gestaltung der Einrichtung zum Tragen kommen kann. Beschrieben wird auch, worauf beim Feiern von Festen geachtet werden sollte und auch dem Thema der religiösen Erziehung ist ein eigenes Kapitel gewidmet. Zusammenfassend wird das Handbuch von dem Credo getragen, dass interkulturelles Lernen der Entwicklung diskriminierender Grundhaltungen entgegenwirken kann.

Büttner, Christian (Hrsg.):

Erziehung für Europa : Kindergärten auf dem Weg in die multikulturelle Gesellschaft.

Beltz, Weinheim, 1997. ISBN 3-407-62351-8

Vorwort. Christian Büttner: Haus Europa : interkulturelle Erziehung und Europäisierung. Isabell Diehm: Die Kinder von Migranten im Kindergarten : ein Rekonstruktionsversuch zu Sichtweisen und Einstellungen von Erzieherinnen. Christian Büttner: Europäische Identität : Kann es sie überhaupt geben und, wenn ja, wie kann man sie erwerben? Pamela Oberhuemer: Elementarerziehung in Europa : Angebotsformen, Bildungskonzepte, Berufsprofile.

Christian Büttner: Sprache, Kultur und Identität. Renate Kingma: Familie in Europa : die Politik bestimmt das Bewusstsein ihrer Bürger. Urte Finger-Trescher: Zur Dynamik von Identitätsbildung und -veränderung : zum Begriff der Identität. Hans Nicklas: Ethnie oder Nationalität? : Zu welchen kollektiven Identitäten soll man erziehen? Christian Büttner: Auf dem Weg ins „Haus Europa“ : zwei Kindergartenteams auf dem Wege zur Klärung ihrer Identität. Ludger Haller: Institutionelle Chancen und Hindernisse auf dem Weg nach Europa. Monika Orth: Unser (innerer und äußerer) Weg durch Teile der europäischen Vorschullandschaft : Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Veränderungsprozess. Carola Drescher-Bolz: Interkulturelle Erziehung auf dem Weg nach Europa. Bernhard Matheis: Der deutsch-französische Kindergarten in Liederschiedt. Pamela Oberhuemer: OMEP – die Aktivitäten einer internationalen Fachorganisation. Schlusswort. Autorinnen und Autoren.

Das vorliegende Buch beendet die Fortbildungsstudie „Haus Europa ..“, die mit zwei Kindergartenteams erarbeitet wurde. Zentrale Fragestellung war, ob und wie man die interkulturellen Probleme des Kindergartenalltags im Zusammenhang mit der politischen Entwicklung hin zu einem Europa der Nationalstaaten neu sehen und daraus neue Zugangsmöglichkeiten entwickeln könnte.

Die Fortbildungsstudie umfasste das gemeinsame Suchen nach Lösungen praktischer Probleme des interkulturellen Alltags; beteiligt waren Interessenten an Fortbildung, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen und Fortbildner und Fortbildnerinnen. Die wissenschaftliche Grundlage bildet das Konzept der gruppenanalytisch orientierten Supervision. Darüber hinaus verband die Teilnehmenden die Hoffnung auf eine europäische Annäherung auch im kulturellen Bereich. Nach drei Jahren Projektlaufzeit hat sich diese Hoffnung verändert. Ergebnis ist, dass die damalig herrschende Vorstellung einer grenzenlosen Bereitschaft zur Aufnahme aller Kulturen der Überzeugung weichen musste, dass es stabiler Grenzen des eigenen Selbstbewusstseins bedarf, um solche Vorstellungen überhaupt verwirklichen zu können (12).

Die Publikation versammelt Beiträge aus wissenschaftlicher Sicht, aus Sicht des Kindergartenalltags und politische Beiträge. Sie ist in vier Kapitel gegliedert. Im Kapitel „Interkulturelle Erziehung und Europäisierung“ beschäftigt sich der Beitrag von Diehm mit der Entwicklung interkultureller Erziehungskonzepte im Vorschulbereich. Auf die Frage, wie die Pädagogik mit kultureller Differenz umgehen kann, ohne kritisierende Effekte zu provozieren oder kulturelle Differenz zu ignorieren, versucht Diehm eine Antwort zu finden. Sie sieht eine Möglichkeit darin, dass der anerkennende Umgang mit Differenz zum tragenden Moment einer Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft wird. Kulturelle Differenz als individuelles Merkmal gewinnt dann seine pädagogische Bedeutung vor allem in lern- und lebensgeschichtlichen Zusammenhängen, denen fallbezogen und individualisiert Rechnung getragen werden muss (30).

Im Kapitel „Rahmenbedingungen europäischer Vorschulerziehung“ werden eine Vielzahl theoretischer Facetten des Themas diskutiert. Sie reichen von Stichworten wie Identität, über Xenophobie und Exotismus, Ethnie und Nationalität bis hin zu Sprache und Kultur als

konditionierende Elemente des Diskurses über interkulturelle Erziehung im europäischen Vergleich.

Im Kapitel „Möglichkeiten und Grenzen europäischer Vorschulerziehung in Deutschland“ werden hauptsächlich Erfahrungen aus der Praxis geschildert und reflektiert. Haller plädiert für die Entwicklung einer europäischen Identität von Institutionen quasi als Ergänzung zur Entwicklung einer europäischen Identität bei Erziehern und Erzieherinnen. Um eine europäische Identität herauszubilden, müssten Institutionen, so Haller, dazu befähigt werden, ihre Identität ihrerseits so zu verändern, dass sie mit dem Fremden, sei es europäisch, sei es außereuropäisch, zur Kooperation in der Lage sind und dennoch eine klare Orientierung für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen bezüglich ihrer Rolle und des Anforderungsprofils bieten (107). Zentraler Gedanke ist dafür, dass vorschulische Erziehungseinrichtungen eine herausragende Rolle bei der Vermittlung von Identität haben, eine der wichtigsten Instanzen in der Sozialisation von Kindern darstellen. Haller erarbeitet „institutionelle Hürden“, in denen er zugleich die Hindernisse auf dem Weg vorschulischer Erziehungseinrichtungen nach Europa sieht, als auch die Ansatzpunkte für Veränderungsprozesse.

Orth beschreibt in ihrem Beitrag den Erfahrungsweg im Rahmen der gruppenanalytischen Supervision im Rahmen des Projektes Haus Europa zum Thema interkulturelles Lernen in ihrer Kindertageseinrichtung. Ihre zusammenfassende Erkenntnis: „Bei uns herrschen weitestgehend deutsche Bedingungen des Zusammenlebens... Wir können in Deutschland erst dann multikulturell erziehen, wenn die Verhältnisse um uns herum auch multikulturell organisiert sind ...“ (131).

Auch Drescher-Bolz schildert ihre Erfahrungen aus der Fortbildungsstudie. In ihrem Kindergarten gibt es schon lange Kinder aus anderen Kulturen, insgesamt aus 14 verschiedenen Ländern. Die Fortbildungsstudie reflektiert sie vor allem als Bewusstwerdungsprozess. Sie beschreibt ihre Erfahrungen aus der täglichen Arbeit mit Kindern und Eltern und resümiert, das interkulturelle Erziehung wohl erst dann Realität wird, wenn „aus der anfänglichen Abgrenzung und der Verarbeitung der durch die Fremdheit entstehenden Ängste mit Abwertung des Fremden ein positives Interesse am Fremden geworden ist“ (138).

Im letzten Kapitel „Vorschulerziehung konkret und die OMEP“ skizziert Matheis die Arbeit im deutsch-französischen Kindergarten in Liederschiedt. Als erstes Projekt dieser Art in Rheinland-Pfalz wurde er 1995 ins Leben gerufen. Im Mittelpunkt steht die pädagogische Entwicklung des Projekts. In der ersten Phase lief der Kindergartenbetrieb in zwei nach Nationalitäten getrennten Gruppen mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten an. Ein Jahr später wurden die schulorganisatorischen Voraussetzungen geschaffen, um gemeinsame pädagogischen Konzepte zu entwickeln. Inzwischen erhalten die Kinder Gelegenheit, in ca. sechs bis acht Stunden wöchentlich die andere Sprache kennen zu lernen und für eine längere Zeit in freiem Spiel auch zweisprachig ihre Freundschaften untereinander zu pflegen. Bei allen Schwierigkeiten, die in diesem bilateralen Projekt stecken, betont der Autor jedoch auch die Chancen, wie z.B. die sprachliche Entwicklung der Kinder.

Büttner, Christian/Schwichtenberg, Elke (Hrsg.):

Brutal und unkontrolliert; Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule.

Beltz, Weinheim, 2000. ISBN 3-407-62403-4

Vorwort. Gudrun Pausewang: Unser Alois – er hat sich doch nur geirrt. Christian Büttner/Elke Schwichtenberg: Strafen, Schlichten, Verstehen : Interventionen und Hilfen im Unterricht. Birgit Schüller: Ausländische Kinder - ein Problem? Wie die Besonderheiten aller Kinder im Unterricht genutzt werden. Ulrike Reich-Büttner: Du bist schuld : Einblick in schulische Gruppenprozesse. Andrea Mohr: Mädchen und Jungen auf dem Schulhof. Renate Breiter: Aggressive Kinder in der Schule : Eine Herausforderung für Lehrkräfte und Schulleitung. Sabine Keitel: Förderung des Schulklimas : Was kann die Schulleitung dafür tun? Jan-Uwe Roge: „Manchmal habe ich echt Angst!“ : Wie häusliche Gewalt- und Ohnmachtserfahrungen das schulische Erleben prägen. Heinz Krebs: Sozial und emotional auffällige Kinder. Zur Zusammenarbeit von Erziehungsberatung und Grundschule. Claudia Mikat: Gewalt in der Schule : Der Einfluss der Medien. Beate Leßmann: Persönlichkeit stärken : Zur Ausbildung und Begleitung von Lehrerinnen und Lehrern. Gudrun Nagel: Veränderte Lebenswelten von Kindern erfordern veränderte Sichtweisen. : Supervision in der Grundschule. Anne Ostermann: Gewaltprävention in der Grundschule : Ideen und Konzepte für die Grundschule. Literaturverzeichnis. Autorinnen und Autoren.

Der vorliegende Sammelband bietet eine Zusammenschau zum Thema Gewalt in der Grundschule aus mehreren Perspektiven an. Zum einen geht es um das schulische Lernfeld, die Belange des Unterrichts, die Gestaltung von Lernbeziehungen etwa oder um die Integration heftiger Aggressionen in die soziale Situation von Klasse und Schule. Genauer beleuchtet werden der Fachunterricht, die ausländischen Kinder und die besonderen Angebote, aber auch die schulische Organisation. Hier erhalten Schulleiter und Schulleiterinnen das Wort. Sie beschreiben traditionelle Rahmenbedingungen der Schule und mögliche Ordnungsmaßnahmen, um Gewaltsituationen nicht eskalieren zu lassen. Ferner werden das Zusammenspiel von Elternhaus und Schule thematisiert und Lernfelder für Lehrkräfte benannt. Aus- und Fortbildung sowie Beratung sind die zwei Ansatzpunkte, die neben den Möglichkeiten von Schulleitungen die „Hoffnungsträger“ sind. Ostermann plädiert schließlich für die Entwicklung einer von Neid und Missgunst möglichst freien Lernkultur und eines allgemein prosozialen Beziehungsklimas. Hier betont sie, dass sich wie in der Familie, das akzeptierende und unterstützende Erziehungsverhalten als besonders günstig erweist. „So kann auch die (Grund-)Schule davon profitieren, wenn die Schüler und Schülerinnen sich von den Lehrern und Lehrerinnen akzeptiert und gefördert fühlen“.

Büttner, Gerd/Lenzen, Klaus-Dieter/Schulz, Gerhild:

Einfach sprachlos. Interkulturelle Begegnungen zwischen Grundschulkindern in Deutschland und Frankreich; von der Erfahrung zum Modell. Waxmann, Münster, 1995. ISBN 3-89325-326-2

Beschrieben wird ein Begegnungsprojekt, das 1978 an der Laborschule Bielefeld in Zusammenarbeit mit dem Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) und anderen deutschen und französischen Schulen entwickelt wurde. Seit 1983 entwickelte und erprobte die Laborschule Bielefeld eine eigene Konzeption, unabhängig vom DFJW, gemeinsam mit der Ecole Primaire de Vitruve in Paris. Im Zentrum des Ansatzes steht die Verschränkung von interkulturellem Lernen, binationaler Begegnung und Fremdsprachenbegegnung. „Die Verknüpfung macht interkulturelles Lernen alltäglich; es stellt zwischen den „Fremden“ und den „Nicht-Fremden“, zwischen Ausländern und Inländern, zwischen den Schülern und ihren Lehrern ungewohnte Gleichheiten her“ (33).

Die Autoren gehen bei den Darlegungen und Erfahrungsberichten davon aus, dass das entwickelte Modell der Kooperation von deutschen und französischen Grundschulklassen auch auf andere Nationalitäten (modifiziert) übertragbar ist.

Deckert-Peaceman, Heike:

Holocaust als Thema für Grundschulkinder? Ethnografische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Lang, Frankfurt a. M., 2002
ISBN 3-631-38586-2

Die Autorin greift die Diskussion auf, ob und wie man mit Grundschulkindern über den Holocaust sprechen kann. Diese Diskussion bewegt sich an einer Schnittstelle zwischen öffentlicher, schulischer und familiärer Vermittlung. „Ob und wie man das wohl grausamste Kapitel der deutschen Geschichte an die nachfolgende Generation vermittelt, erscheint um so schwieriger zu beantworten, je jünger die Kinder sind“ (21). Im Zentrum der Arbeit steht eine Fallstudie aus dem amerikanischen Kontext. Darüber hinaus fasst die Autorin die Entwicklung der deutschen Ansätze chronologisch zusammen und bietet einen Einblick in wesentliche Aspekte der Diskussion in und außerhalb Deutschlands und reflektiert zum Abschluss der Darstellungen die Relevanz der Fallstudie für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Dabei kommt sie zu folgenden Erkenntnissen. „Die Relevanz amerikanischer Ansätze einer Vermittlung des Themas Holocaust muss die Unterschiede in der gesellschaftlichen Leiterzählung zur Erinnerung an die historischen Ereignisse berücksichtigen. Deshalb ist eine direkte Übertragung einer Fallstudie auf den deutschen Kontext nicht möglich. Dazu gehören die eingesetzten Materialien wie auch die curricularen Ansätze“ (318). Dennoch sieht Deckert-Peaceman Möglichkeiten zur Vermittlung des Themas im deutschen Grundschulunterricht: „Ein Unterricht, der sich den Fragen und Deutungen von Schülern und Schülerinnen in der beobachtenden Art und Weise öffnet, und in dem die Lehrperson Kinder als Interpretationspartner und -partnerinnen wahrnimmt sowie unterstützt, scheint eine günstige Voraussetzung für die Begegnung mit der Thematik zu sein“ (318).

Diehm, Isabell:

Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. IKO, Frankfurt a. M., 1995. ISBN 3-88939-277-6

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Frage, wie „ethnischer, kultureller und sozialer Differenz ebenso wie der Geschlechterdifferenz - Strukturmerkmale pluraler Gesellschaften - innerhalb der pädagogischen Diskussion und im Rahmen pädagogischer Konzeptentwicklung Raum und Bedeutung gegeben werden kann, ohne in stereotypisierende Fragestellungen und Diskriminierungen von Migranten und Migrantinnen, Arbeiter und Arbeiterinnen oder Frauen zu münden (11). Beschrieben wird ein migrationspädagogischer Ansatz in der Elementarstufe (Kindergarten) und seine Umsetzung in der Praxis vor der Fragestellung, wie sich ein elementarpädagogischer Ansatz für die Einwanderungsgesellschaft begründen lässt. Im ersten Teil des Buches werden migrationspädagogische Ansätze und Konzepte rekapituliert und kritisch gewürdigt. Hier schließt die These an, dass Modellversuche und -konzeptionen mit ausländerpädagogischen und interkulturellem Schwerpunkt keinen Eingang in die elementarpädagogische Regelpraxis gefunden haben.

Der vorgestellte Ansatz ist Ergebnis einer zweijährigen Begleitforschung in einem Kindergarten in Frankfurt-Niederrad und umfasst drei Schwerpunkte: (1) Die pädagogische Praxis im Kindergarten, (2) die Teamfortbildung und -beratung sowie (3) die Öffnung des Projektes nach außen. In Form eines Evaluationsberichtes wird die Revision der pädagogischen Praxis in der Projekteinrichtung veranschaulicht, zum einen prozessual, zum anderen in den Ergebnissen. Abschließend werden Empfehlungen gegeben, die sich auf den pädagogisch-konzeptionellen Aspekt, den methodischen Aspekt, den arbeitsorganisatorischen Aspekt und den trägerbezogenen Aspekt beziehen.

Durach, Bärbel/Grüner, Thomas/Napast, Nadine:

„Das mach ich wieder gut!“: Mediation, Täter-Opfer-Ausgleich, Regellernen; soziale Kompetenz und Gewaltprävention an Grundschulen. AOL, Lichtenau, o. J. ISBN 3-89111-704-3

Reinbold, Klaus-Jürgen (Hrsg.):

Soziale Kompetenz und Gewaltprävention : Berichte aus der Praxis.

AGJ, Freiburg, 2002. ISBN 3-924645-28-0

Vorwort. Thomas Grüner/Franz Hilt: Konflikt-Kultur : soziale Kompetenz und Gewaltprävention. Franz Hilt/Thomas Grüner: Die Kunst der Grenzziehung : Kindern und Jugendlichen Orientierung und Sicherheit geben. Marlene Werfl: Früh übt sich ...! Konflikt-Kultur und Demokratie. Andrea Götzmann: Meine Schüler vertragen sich nicht! Prima! Ein neuer Fall für das Fach „Soziales Lernen“ : Mediation in der Grundschule. Richard Zwick/Susanne Lay: Was lange währt ...? Schulmediation; Bedingungen und Nachhaltigkeit. Kai Lixfeld/Andrea Späth: Wie die Faust aufs Auge? Konflikt-Kultur und Schulsozialarbeit. Alice Weeber: Meine Regeln, deine Regeln, Regeln sind für ...? Regeln lernen und Teamentwicklung an einer Grundschule. Hansjörg Schmid/Theo Schnieringer/Werner Schwarz: Team Fünf : Offensive

für eine bessere Schulkultur; eine Realschule zieht an einem Strang. Gerhard Heine/Bernhard Bopp: Über Stolpersteine zum gemeinsamen Handeln: Konflikt-Kultur und Schulvertrag. Nihat Aytekin/Michael Strobel: Wir sind die West-Coast-Gangster! Regeln lernen an einer gewerblichen Schule; Teamentwicklung im Berufsvorbereitungsjahr (BvJ). Marcel Da Rin: Du bist uns nicht egal! Konflikt-Kultur im Jugendkulturzentrum. Eva-Maria Engel/Manuela Glattacker/Thomas Grüner/Franz Hilt/Christoph Käppler: Erfolgsmodell Konflikt-Kultur? Evaluationsergebnisse. Manuela Glattacker/Eva-Maria Engel/Thomas Grüner/Franz Hilt/Christoph Käppler: „in ihrem Herzen hassen sie alle ...!“ : Gewaltursachen aus Schülersicht. Manuela Glattacker/Eva-Maria Engel/Thomas Grüner/Franz Hilt/Christoph Käppler: Lehrer sollten eingreifen ...! Wie Schüler sich eine optimale Schule wünschen. Eva-Maria Engel/Manuela Glattacker/Thomas Grüner/Franz Hilt/Christoph Käppler: Mitmischen – Schule gestalten : Ein Partizipationsprojekt. Autorinnen und Autoren.

Grundlage für beide Publikationen sind die unterschiedlichen Erfahrungen und daran anknüpfenden Reflexionen von Lehrern und Lehrerinnen und Trainern und Trainerinnen des Projekts *Konflikt-Kultur-Fortbildungsprogramm* der Arbeitsgemeinschaft für Gefährdetenhilfe und Jugendschutz in der Erzdiözöse Freiburg e.V. (AJG). Das Konflikt-Kultur-Programm wurde im Rahmen des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes entwickelt und zielt zum einen auf Gewaltprävention und zum anderen auf die Schulentwicklung.

Der Ansatz des Fortbildungsprogramms basiert auf dem Verständnis, dass Konflikte zum alltäglichen Leben dazu gehören und als Gegenstände des Lernens für alle Beteiligten positiv gewendet werden können. Darauf aufbauend ist das Fortbildungsprogramm in mehrere Module geteilt. Je nach Bedürfnissen und Möglichkeiten stellen sich interessierte Einrichtungen ein eigenes Fortbildungsprogramm zusammen. Insgesamt werden vier Module angeboten. Unter der Überschrift „Wenn zwei sich streiten – hilft ein Dritter!“ werden Methoden der Mediation und Streitschlichtung angeboten. Der Täter-Opfer-Ausgleich ist Gegenstand des zweiten Moduls. Modul 3 beschäftigt sich mit Regeln des Zusammenarbeitens und Modul 4 mit Regeln des Zusammenlebens. Den einzelnen Modulen werden die Fortbildungsmodalitäten ergänzend hinzugestellt. Darüber hinaus besteht im Rahmen des Programms auch die Möglichkeit eines Schulentwicklungsprojektes bzw. einer direkten Krisenintervention. Die Effekte des Fortbildungsprogramms werden in vielfacher Hinsicht erwartet. Das Fortbildungsprogramm Konfliktkultur soll die Lebenskompetenzen von Kindern und Jugendlichen fördern, konstruktive Konfliktlösungen vermitteln, Entstehung von Gewalt verhindern helfen, Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit abbauen, gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen Grenzen setzen, Opfer stärken und schützen, ein Klima der Sicherheit schaffen, Kinder und Jugendlichen Beteiligung ermöglichen, soziale Fähigkeiten, Solidarität, Anteilnahme und Hilfsbereitschaft fördern, soziales Engagement und die Übernahme von Verantwortung unterstützen, Selbstvertrauen und Selbstachtung, Ehrlichkeit und Integrität stärken, zu Gleichberechtigung und Demokratie erziehen, die Chancen für die berufliche Qualifikation verbessern, die Erziehungskompetenz von Erwachsenen stärken, Organisations- und Schulentwicklung leisten, Kooperation und Vernetzung ermöglichen.

Anhand von Fällen und Fallbeispielen stellen Durach/Grüner/Napast sehr ausführlich dar, wie einzelne methodische Umsetzungen erfolgen können und mit welchen Effekten sie verbunden sind.

Das Fortbildungsprogramm ist für viele Institutionen geeignet; entsprechend vielgestaltig sind die Erfahrungsberichte, die im Band von Reinbold versammelt sind. Sie reichen von der Grundschule, über die Realschule, die gewerbliche Schule bis zum Jugendhaus und spiegeln in der Regel die kontextbezogenen Erfahrungen mit einem Modul des Fortbildungsprogramms wider. Für den Grundschulbereich schildern Götzmann und Weeber Erfahrungen.

Götzmann bemerkt, dass eine entscheidende Veränderung nach der Ausbildung von Schülern und Schülerinnen der 8. Klassen als „Schülerschlichter/-innen“ und deren Arbeit mit jüngeren Schülern und Schülerinnen festzustellen ist. „Vor allem jüngere Kinder spüren mehr Sicherheit durch feste Rituale. Sie wissen, dass ihrem Problem auf jeden Fall nachgegangen wird.“ Die andere entscheidende Veränderung ist, dass die ganze Schule ein Konzept vertritt: „Die Verantwortung für das friedliche Zusammenleben in unserer Schule tragen wir gemeinsam“ (75). Inwieweit Elemente der Streitschlichtung von den Schülern und Schülerinnen übernommen werden und in ihren Auseinandersetzungen selbst angewandt werden, bleibt jedoch offen.

Weeber schildert ihre Erfahrungen mit dem Baustein Regeln lernen des Fortbildungsprogramms „Konflikt-Kultur“ an einer Grundschule. Weeber beschreibt die Durchführung der Fortbildung und zieht als Resümee, dass vor allem auf der Ebene des Lehrpersonals Effekte hinsichtlich Kooperation und Teamentwicklung zu beobachten sind. Auf der Ebene der Schüler und Schülerinnen wurden soziale und kommunikative Kompetenzen erworben, indem sie Verhaltensweisen und Umgangsformen, die für das Miteinanderleben auch in der Schule wichtig sind, eingeübt haben.

Das schulische Präventionsprogramm setzt auf präventive, interventive und strukturelle Elemente und verknüpft zwei methodische Konzepte miteinander: Die Mediation und den Täter-Opfer-Ausgleich. Wesentlicher Bestandteil des Programms sind die Ausbildung von Schülern und Schülerinnen der 8. Klassen sowie die Betreuung dieser Schüler und Schülerinnen bei ihrer Arbeit als Konfliktmediatoren und -mediatorinnen. Das Programm wurde 1999 erstmals in einer Mittelschule erprobt und evaluiert. Danach erfolgte eine Überarbeitung und ab 2002 eine Übertragung auf acht andere Schulen, teilweise anderer Schultypen.

Ebert, Sigrid/Metzner, Helga (Hrsg.):

Erziehung im interkulturellen Handlungsfeld : Dokumentation einer Fachtagung des Pestalozzi-Fröbel-Hauses. Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin, 1999. ISBN 3-9806873-0-9

Helga Metzner: Vorwort. Sigrid Ebert: Einführung in die Tagungsthematik. Werner Schiffauer: Staat - Schule – Ethnizität. Ursula Boos-Nünning/Renate Henscheid: Kindertagesstätten in der multikulturellen Gesellschaft : Gegenwärtige Situation und Perspektiven für die Zukunft. Monika Nehr: Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen. Petra Wagner: Inter-

kulturelle Öffnung von Kindergärten : Anforderungen an die Ausbildung und Praxis von Erziehern und Erzieherinnen. Otto Filzinger: Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich. Edith Giere: Der VAK stellt sich vor : Verein zur Förderung ausländischer und deutscher Kinder. Brigitte Adam-Schweinberger/Astrid Slawetzky: Multikulturelle Arbeit in der Kindertagesstätte. Heidi Eisner: Zweisprachige Erziehung : Ein Projektbericht. Evelin Lubig-Fohsel: Die staatliche Europa-Schule Berlin : Neue Perspektiven auf sprachliche und kulturelle Vielfalt? Dorothee Ruddat: Bericht aus der Arbeitsgruppe : Interkultureller Familientreff; Interkulturelle Mädchenarbeit - Café Pink; Nachbarschafts- und Familienzentrum. Victoria Flores Baeza: Interkulturelle Öffnung der Fachschule für Sozialpädagogik II Hamburg. Heidrun Schmidt: Bericht aus der Arbeitsgruppe. Sabine Hebenstreit-Müller: Das Kind im Zentrum von Praxis und Ausbildung : Zur Aktualität von Tradition im Pestalozzi-Fröbel-Haus. Jürgen Zimmer: Wenn Henriette nichts unternommen hätte, gäbe es dieses Unternehmen nicht ... Ingrid Stahmer: Grußwort. Elisabeth Ziemer: Grußwort. Ulrike Herpich-Behrens: Grußwort. Anhang. Autor/Autorinnen.

Der Erziehung im Elementarbereich kommt in der interkulturellen Ausrichtung von Bildung große Bedeutung zu – so die Position des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, das mit einer Fachtagung das Ziel verfolgte, gemeinsam mit Vertretern aus anderen Bildungseinrichtungen, Verwaltungen, Verbänden, Wissenschaft und Bildungspolitik über die besonderen Anforderungen an Bildung und Erziehung im Elementarbereich sowie unterschiedliche Ansätze interkultureller Arbeit zu diskutieren und die Voraussetzungen genauer zu beleuchten, die zu deren Realisierung notwendig sind. Die Tagung bot ein Forum, in dessen Rahmen Reformbedarf präzisiert und Perspektiven und Ansätze zur Neuorientierung weiterentwickelt wurden. Es ging um Konzepte interkultureller Arbeit, die auf Mehrsprachigkeit und Öffnung der Bildungseinrichtungen zielen. Interkulturelles Lernen verweist, so die Auffassung der Herausgeberinnen, auf einen Perspektivenwechsel: Die Abkehr von der Defizitwahrnehmung bisheriger bildungspolitischer Konzepte zugunsten von Ansätzen, für die alle am Bildungsprozess Beteiligten mit ihren jeweiligen Erwartungen und Erfahrungen wichtig sind - Kinder, Erzieher und Erzieherinnen, Eltern. Das Konzept der Öffnung von Einrichtungen basiert auf einer Neuorientierung der Beziehung zwischen Familie und Bildungsinstitutionen. Kindertagesstätten werden zunehmend zu „Bildungs- und Lernorten im Gemeinwesen“ und entwickeln neue Formen der Partizipation von Eltern und Nachbarschaft. Die dokumentierten Vorträge und Werkstattberichte geben einen differenzierten Einblick in unterschiedliche Ansätze, Erfahrungen und Modelle interkultureller Arbeit und machen deutlich, welche Anforderungen an die Praxis und die Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen gestellt werden und welche Handlungsmöglichkeiten bestehen, sich dem Ziel, Interkulturalität im Sinne eines toleranten und respektvollen Miteinanders zu nähern. Die Beiträge von Boos-Nünning/Henscheid, Wagner, Filzinger, Giere, Adam-Schweinberger/Slawetzky, Eisner und Lubig-Fohsel stehen im Mittelpunkt der vertieften Darstellung.

Der Beitrag von Boos-Nünning/Henscheid nimmt vor allem eine theoretische Fundierung vor. Zentraler Dreh- und Angelpunkt ist die Feststellung, dass dem Kindergarten ein bedeu-

tender Stellenwert im Rahmen kommunaler Integrationsbemühungen zugewiesen wird. Vor allem die folgenden pädagogischen Grundfunktionen sollen erfüllt werden: (1) Frühzeitiger Ausgleich von Entwicklungsdefiziten, (2) Erlernen der deutschen Sprache im spielerischen Umgang mit den deutschen Kindern, (3) Abbau von Barrieren, die einer Integration im Wege stehen, (4) Erleichtern des Einstiegs in die deutsche Schule, (5) Senkung der Schulverweigerungsquote bei älteren Geschwistern, die zur Betreuung der jüngeren Kinder herangezogen werden (32).

Die Autorinnen reflektieren die interkulturelle Erziehung im Elementarbereich. Sie verweisen darauf, dass die Theorie weit ausgearbeitet ist, in zahlreichen Modellversuchen, allerdings meist in den 80er Jahren, erprobt und in zahlreichen Materialbänden dokumentiert wurde (33). Nichtsdestotrotz beurteilen sie die Praxis ambivalent. Die Palette reicht von Einrichtungen, in denen Theoriestücke der interkulturellen Erziehungswissenschaft in der „falschen Form“ kulturalistischer Stereotypisierungen umgesetzt werden bis hin zu Einrichtungen, die eine konsequente Beachtung interkultureller Konzepte nicht nur im Kindergartenalltag, sondern auch in der Fortbildung der Erzieher und Erzieherinnen oder auch in der Präsentation des Kindergartens in Stadtteil oder Gemeinde praktizieren. Boos-Nünning/ Henscheid stellen ausführliche Grundlagen interkultureller Pädagogik vor und schließen mit dem Fazit, dass eine Grundlegung dieser bereits in der Fachschule für Sozialpädagogik und die Berufsschule für Kinderpflege, z.B. durch multiethnische Klassen erfolgen muss.

Wagner widmet sich dem Konzept der interkulturellen Öffnung von Kindergärten unter der Perspektive der Anforderungen an die Ausbildung und Praxis von Erziehern und Erzieherinnen. Sie versteht die „Kita als interkulturellen Lernort“. Der Autorin geht es vor allem um den Erwerb interkultureller Kompetenzen bei Erziehern und Erzieherinnen. Sie fokussiert auf zwei Kompetenzbereiche: Wissenserweiterung im Sinne des Wissens über die anderen Kulturen sowie auf die Veränderung von Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmalen - interkulturelle Kompetenzen als Qualifikationserfordernis pädagogischen Handelns ansehen. Es geht ihr um die Beantwortung der Frage, was interkulturelles Handeln in der Praxis ist und wie solche Handlungsmöglichkeiten theoretisiert und vermittelt werden können.

Auch Filzinger stellt konzeptionelle Überlegungen zur interkulturellen Erziehung im Elementarbereich an. Seine zentrale These ist, dass interkulturelle Erziehung im Elementarbereich das Kernstück einer multikulturellen Gesellschaft darstellen kann, wenn Elemente der Ausländerpädagogik aufgegriffen werden, um zielgenaue Fördermaßnahmen anzubieten und wenn Elemente der antirassistischen Arbeit einbezogen werden, um strukturelle Benachteiligung und Diskriminierung aufzudecken und zu beseitigen (73). Für die Ebene „interkulturelle Kindertagesstätte“ hieße das, die Aufnahmepraxis bei Migrantenkindern sowie die Einstellungspraxis bei anderskulturellen Fachkräften zu ändern und sich einer regelmäßigen (Über-)Prüfung zu stellen, ob die Einrichtung tatsächlich interkulturell ist, oder nicht nur multikulturell. Dafür gibt Filzinger jeweils Kriterien vor.

In Gieres Werkstattbericht geht es u.A. um zweisprachige Erziehung im Vorschulalter am Beispiel des trädereigenen Kindergartens. Auf zwei Seiten werden dafür die Voraussetzungen und die praktische Durchführung beschrieben.

Im zweiseitigen Werkstattbericht von Adam-Schweinberger/Slawetzky werden die multikulturellen Ansätze der Arbeit und die pädagogischen Ziele der Kindertageseinrichtung benannt. Einen besonderen Stellenwert nimmt die Arbeit mit den Eltern ein, die ebenfalls kurz umrissen wird.

Eisner schildert das Projekt *Zweisprachige Erziehung* in einer Kindertageseinrichtung.

Lubig-Fohsel schildert die Eigendynamik an der Europa-Schule in Richtung Multikulturalität und Mehrsprachigkeit eines „konservativen“ Schulversuchs, in dem ursprünglich beide Stränge – Multikulturalität und Mehrsprachigkeit - konzeptionell unberücksichtigt blieben, sich aber im Laufe der Zeit ihren „Einfluss“ erobert haben.

Funcke, Karin/Löss, Cornelia:

Weihnachten in anderen Ländern; Begegnungen mit anderen Sprachen und Kulturen;

Unterrichtseinheiten und Projekte. Cornelsen, Berlin, 1999. ISBN 3-589-05054-3

Gegenstand der Darstellung ist eine Projektwoche zum Thema „Weihnachten in anderen Ländern“, die an einer kleinen Grundschule im Münsterland durchgeführt wurde. Dabei orientierten sich die Autorinnen am allgemeinen Bildungsauftrag von Schule, Kinder auf die Herausforderungen einer multikulturellen und vielsprachigen Gesellschaft vorzubereiten. Sie sehen einen wesentlichen Beitrag der Grundschule darin, sprachliche und kulturelle Vielfalt schon früh als Bereicherung und Erweiterung der eigenen Lebensmöglichkeiten erfahrbar zu machen. So ermöglichte das Projekt „Weihnachten in anderen Ländern“ verschiedene Sprachen und vielfältiges Brauchtum in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und das gemeinsame Leben und Lernen für interkulturelle Erfahrungen und Lernprozesse zu nutzen. Die Effekte wurden auf mehreren Ebenen deutlich: Deutsche Kinder waren hellhöriger, bewusster wahrnehmend und interessierter allem Fremdsprachigen und Fremdländischen gegenüber geworden. Die ausländischen Kinder hatten die Chance erhalten, sich in ihrem Fremdsein bereichernd einzubringen, von ihrem Leben mit anderen Sitten und Bräuchen, einer anderen Sprache oder auch Schrift zu erzählen. Alle konnten erfahren, dass es unendlich viele verschiedene Möglichkeiten gibt zu leben, die für andere Menschen interessant sind und gleichwertig nebeneinander existieren.

Das Buch enthält eine Sammlung von Weihnachtsbräuchen aus den Niederlanden, Italien, Spanien, Russland, England sowie Schweden.

Gebauer, Karl:

„Ich habe sie ja nur leicht gewürgt“; mit Schulkindern über Gewalt reden. Klett-Cotta, Stuttgart, 1996. 3-608-91022-0

Gewalttätigkeiten unter Kinder und Jugendlichen sind in das Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt. Auch in diesem Band werden Erscheinungsformen von Gewalt in der Grundschule

beschrieben, analysiert und hinsichtlich ihrer möglichen Lernrelevanz betrachtet. Die Ausführungen des hier vorliegenden Bandes basieren auf den Erfahrungen in einer zweizügigen städtischen Grundschule. Die Beispiele handeln von Kindern im Alter von acht bis elf Jahren. Die Analyse und die Folgerungen für das pädagogische Handeln gehen aber über diese Ebene hinaus, so der Autor.

Im Mittelpunkt der täglichen Arbeit steht der pädagogische Klärungsdialog. Damit er erfolgreich sein kann, ist es wichtig, nicht nur über strukturelle Merkmale von Gewaltsituationen Bescheid zu wissen, sondern auch Erklärungsmodelle für bestimmte Verhaltensweisen zu haben. Auf dieser Grundlage lassen sich Handlungsperspektiven entwickeln, die im konkreten Fall mit den Begriffen Zuwendung und Zumutung abstrakt charakterisiert werden (10). Für erfolgreiches pädagogisches Handeln ist es wichtig, nicht nur die äußereren Abläufe zu rekonstruieren, sondern auch die intrapsychischen Vorgänge zu verstehen. Das hier entworfene psychoanalytisch orientierte Handlungsmodell setzt auf den Aufbau konstruktiver Ich- und Selbststrukturen anhand von vielfältigen Beispielen (404). Dabei entwirft der Autor Schule als „Resonanz-Ort“ und legt damit den Grundstein für seine pädagogischen Handlungsempfehlungen: Weder die Fragen und Probleme der Schüler und Schülerinnen, noch die der Lehrer und Lehrerinnen sollen ungehört verhallen oder durch besinnungslos machende Wissensüberflutung zugeschüttet werden. So kann sich die Entwicklung von Selbst- und Sozialbewusstsein gegenseitig stützen.

Gogolin, Ingrid/Hohmann, Manfred:

Vom „bikulturellen“ zum „interkulturellen“ Unterricht; die Limburger Modellversuche zum Aufnahmeunterricht von Einwandererkindern in Kindergarten und Primarschule.

Waxmann, Münster, 1993. ISBN 3-89325-125-1

Der vorliegende Band dient als Evaluationsstudie für die Limburger Modellversuche I und II (1976 bis 1989). Im Zentrum der Limburger Projekte (1976 bis 1989) stand der Versuch, Möglichkeiten zu finden, wie der Unterricht der Herkunftssprachen von Einwandererkindern - Türkisch, Griechisch, Italienisch - und der Unterricht im Niederländischen einander ergänzen konnten. Ziel war es, Erfahrungen zu sammeln, wie durch die abgestimmte Unterweisung in beiden Sprachen eine Optimierung der Förderung zustande kommen kann, die man den Einwandererkindern in der belgischen Schule anbieten wollte. Diese Aktivitäten wurden im Sinne eines Integrationsmodells verstanden. Der Unterricht von einheimischen und Einwandererkindern erfolgte prinzipiell im Klassenverband. Für die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht wurden die Einwandererkinder stundenweise aus dem Regelklassenverband gelöst. Es wurde beabsichtigt, im muttersprachlichen Unterricht die Inhalte des Niederländischunterrichts aufzugreifen. So ging es zentral auch darum, Möglichkeiten des Zusammenwirkens von ausländischen und einheimischen Lehrkräften zu finden und zu erproben.

Festgestellt wird, dass am Ende des Projektes ein weit entwickelter, differenzierter Ansatz interkultureller Erziehung vorliegt, worin die Begegnung verschiedener Kulturen und die

Auseinandersetzung mit Fremdenfeindlichkeit und Rassismus komplementäre Funktionen besitzen (94). Dennoch ist das Resümee eher negativ. Die retrospektive Analyse zeigt an vielen Merkmalen, dass die Limburger Modellversuche weit von der Umsetzung der Ansprüche in die Praxis entfernt gewesen sind, die in der interkulturellen Hypothese der Schule lag. Weder in struktureller noch in inhaltlicher Hinsicht sind Ansätze entstanden, die das Ziel eines interkulturellen Austausches erkennen lassen; die Ungleichberechtigung der Kulturen und Sprachen der Einwanderer blieb in allen Maßnahmen stets erhalten. Nach heutigem Verständnis wären im übrigen die Ansprüche auf Veränderung nicht allein auf die Präsentation von Fremdheit und Verschiedenheit der kulturellen und sprachlichen Erfahrung bezogen und darauf begrenzt, einen produktiven Austausch zwischen den Kulturen und Sprachen anzuregen. Vielmehr zielen sie außerdem darauf ab, dass die Hintergründe verstanden werden, vor denen sprachliche und kulturelle Vielfalt auch als bedrohlich für die persönliche Situation empfunden werden kann. Schule soll sich den Konflikten stellen, die aus den gesellschaftlichen Bedingungen erwachsen (102).

Hahn, Manfred:

Europa in Unterricht und Erziehung der Grundschule. Oldenbourg, München, 1992

ISBN 3-486-98634-1

Europa als grundschulgemäßer Begriff bedarf einer didaktisch-methodischen Aufbereitung und Zielsetzung, so die These des Autors. Im Grundschulbereich stehen Altersgemäßheit und Fassungsvermögen des Kindes ganz vorne an. Die Heranführung zum „mündigen Europabürger“ als Zielstellung pädagogischer Bemühungen darf nicht durch Überhöhung, Vorschnelligkeit oder Verfehlten des kindlichen Interesses und Erfahrungspotenzials gefährdet werden. Vorgefundene Voraussetzungen in der Klassengemeinschaft (z.B. ausländische Mitschüler und Mitschülerinnen) verlangen einen pädagogischen Europabegriff, der die Persönlichkeit des Kindes nie aus den Augen verliert. Hahn formuliert drei „unverzichtbare Prämissen“ einer grundschulgemäßen Europadidaktik: (1) Das Vorhandene nützen und aktivieren, (2) die Ausweitung des vorhandenen Lernangebots in die europäische Dimension als Bereicherung erachten sowie (3) die Wertschätzung der Heimat und die Öffnung nach Europa als sich bedingende Komponenten einer verantwortungsvollen Erziehung zu Europa begreifen. An Beispielen macht er Vorschläge zur Fachvernetzung in einzelnen Jahrgangsstufen. So werden grenzüberschreitend die Heimatländer von Mitschülern und Mitschülerinnen kennen gelernt, durch Spiel und Lied Gefallen an anderen Sprachen gefunden und Europa in der eigenen Umgebung erkundet. Der Band zeigt an 18 Lernfeldern mit über 200 konkreten Beispielen, wie im Grundschulunterricht in motivierender Weise der Weg nach Europa geöffnet werden kann.

Harz, Frieder:

Ist Allah auch der liebe Gott? Interreligiöse Erziehung in der Kindertagesstätte.

Don Bosco, München, 2001. ISBN 3-7698-1307-3

Harz stellt sein pädagogisches Konzept interreligiöser Erziehung vor. Ausgehend vom Befund, dass die religiöse Thematik Aufgabenstellungen mit sich bringt, die mit interkulturellen Ansätzen noch nicht genug erfasst werden, verbindet er den multireligiösen mit dem monoreligiösen Ansatz: Mit dem multireligiösen Ansatz ist die Aufgabe gestellt, religiöse Vielfalt zuzulassen, mit dem monoreligiösen Ansatz wird herausgestellt, dass die Verwurzelung in der einen eigenen Religion eine Notwendigkeit ist. Harz wendet sich explizit gegen die Auffassung, beide Ansätze nacheinander zu gestalten. Konsequenterweise würde dann das Kindergartenalter aus der interreligiösen Erziehung ausscheiden, weil hier erst einmal eine Grundlegung des Eigenen im Mittelpunkt stehen müsste. Allerdings, so der Autor, ist gerade der Kindergarten der Ort, wo unterschiedliche Religionen sichtbar werden; denn im Religionsunterricht der Schule verschwinden andere Religionen als die christliche aus dem Blickfeld. In der Kita steht demnach die Aufgabe an, das Miteinander zu gestalten, auch im religiösen Bereich. So geht es immer darum, das Eigene lieb und wert zu gewinnen und zugleich wahrzunehmen, dass für andere das Entsprechende auf ihre Weise gilt (43). Harz sieht gerade in der Kindertagesstätte den Lernort für Toleranz und Verständnis für einander.

Das Handbuch bietet insbesondere Erzieher und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen konkrete Hilfen zum Thema an. Beschrieben werden Fallbeispiele mit möglichen Lösungen, Reflexionsangebote zur Klärung des eigenen religiösen Standpunkts, praktische Anregungen für interreligiöse Erziehung im Kita-Alltag sowie Informationen über die großen Weltreligionen.

Haug-Schnabel, Gabriele:

Aggressionen im Kindergarten. Herder, Freiburg, 1999. ISBN 3-451-26911-2

Das Interesse am Thema Aggression im Kindergartenalter ist nach den Erfahrungen der Autorin in den vergangenen Jahren stark gewachsen, u.A. auch vor dem Hintergrund der möglichen Präventionsangebote bereits im Kindergarten. Die Autorin greift diesen Gedanken auf und bietet in ihrem Buch grundsätzliches Wissen zum Thema „kindliche Aggressionen“ und erläutert sie anhand von Beispielen. Allgemeine Informationen zum Phänomen Aggression sowie Interventionsstrategien und ein Notfallprogramm für den Ernstfall runden das inhaltliche Angebot ab. Das Buch richtet sich an Erzieher und Erzieherinnen und möchte auf den Umgang mit Aggressionen vorbereiten, indem adäquate und wirksame Reaktionsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Haug-Schnabel schöpft dabei aus ihren eigenen Beobachtungen in verschiedenen Kindergärten und aus der Erzieherfortbildung unterschiedliche Lösungsvorschläge, die als alternative Handlungsansätze für die Vielschichtigkeit von Aggressionen sensibilisieren sollen. Nicht zuletzt lässt dieses Buch einen spüren, wie gesund eine ordentliche Wut sein kann, wie klarend eindeutige Worte und wie verbindend gelöste Konflikte sein können, wenn alle die Spielregeln kennen und einhalten (Haug-Schnabel).

**Heintze, Andreas/Hilbig, Gisela/Jungbluth, Paul/Kienast, Eckhard/Marburger, Helga:
Schule und multiethnische Schülerschaft : Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern. IKO, Frankfurt a. M., 1997. ISBN 3-88939-243-1**

Vorbemerkungen. Helga Marburger/Gisela Hilbig/Eckhard Kienast: Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. Andreas Heintze: Das Kreuzberger Modell einer zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung türkischsprachiger Kinder - Geschichte, Konzeption und Sichtweisen beteiligter Lehrer und Lehrerinnen. Paul Jungbluth: Lehrererwartungen und die Reproduktion schicht- und ethnienspezifischer Chancenungleichheit.

Ansatz für den vorliegenden Werkstattbericht ist die Entwicklung einer multiethnischen Schülerschaft und die Frage nach dem Umgang damit. Das Buch enthält drei empirische Studien, die auch die Person des Lehrers als individuelle Komponente im innerschulischen Bedingungsgefüge und seine Entwicklung fokussieren. Dabei stehen Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster im Kontext zunehmender Multiethnizität im Mittelpunkt des Interesses. Aus der Perspektive pädagogischer Ansätze ist die zweite Studie von Interesse. Im Kreuzberger Modell wurde zunehmend der Schwerpunkt auf die Entwicklung eines Konzepts für eine zweisprachige Erziehung in Regelklassen mit türkisch- und deutschsprachigen Kindern gelegt, um damit zu einer alle Mehrheits- und Minderheitskindern betreffenden Reform des Unterrichts beizutragen. Die Auswertung der mit den Lehrern und Lehrerinnen durchgeföhrten Interviews ergab, dass es sich bei dem Kreuzberger Modell um ein in der Praxis nicht einheitliches Modell handelt. Trotz dieser Schwierigkeiten liegt der besondere Wert des Kreuzberger Modells darin, dass es sich - nicht nur als theoretische, sondern in der Praxis ausgearbeitete und in einigen Klassen als durchführbare Konzeption - klar vom einsprachig deutschen Leitbild der Schule löst; Zweisprachigkeit als selbstverständliche Bildungsvoraussetzung sowie selbstverständlichen Bildungsanspruch begreift und dabei Differenzen zwischen Mehrheits- und Minderheitskindern nicht leugnet, ohne andererseits deren gemeinsame schulische Erziehung aufzugeben.

Huber-Rudolf, Barbara:

Muslimische Kinder im Kindergarten. Eine Praxishilfe für alltägliche Begegnungen.

Kösel, München, 2002. ISBN 3-466-36587-2

Das Buch ist aus einem Mainzer Projekt hervorgegangen, das sich zum Ziel gesetzt hatte, die Begegnung mit Muslimen in katholischen Gemeinden unterschiedlichster Zusammensetzung und Struktur zu fördern. Dabei knüpfte der verfolgte Ansatz an der These an, dass der interreligiöse Dialog aus den Kindergärten heraus zu einem Thema der ganzen Gemeinde werden müsse. Das Mainzer Projekt arbeitete explizit nicht auf der Grundlage interkultureller Erziehung. Im Projekt wurden die religiös bedingten kulturellen Eigenheiten zwar als Anknüpfungspunkte zur Thematisierung für die Anliegen muslimischer Kinder und die Beziehungs- und Reibungspunkte der beiden Religionen herangezogen, die Organisatoren des

Projektes waren sich jedoch darüber einig, dass die Glaubenssätze der beiden Religionen von den Mitarbeiterinnen im katholischen Kindergarten nicht als gleichwertig nebeneinander diskutiert werden konnten. Die Erzieherinnen sollten auch die „richtig stellende Vermittlung christlicher Inhalte gegenüber Muslimen“ (14) einüben. Schließlich sollte die Fortbildungsreihe die Gemeinde in die Befähigung zum interreligiösen Dialog einbinden.

Beschrieben wird der theoretische Hintergrund, der Ablauf des Projektes und die Ergebnisse. Schließlich werden fünf Fortbildungsthemen, die den Phasen des interreligiösen Dialogs mit Muslimen entsprachen - Sensibilisierung, Information, Selbstvergewisserung, Feststellung eines gemeinsamen Auftrags bzw. ethischen Konsenses sowie Verkündigung - so aufgearbeitet, dass daraus individuelle Fortbildungsangebote entstanden. Die Kursangebote wurden in katholischen Kindergärten erprobt.

Huber, Günther L./Roth, Jürgen W. H.:

Pädagogische Ansätze zur Prävention von Konflikten zwischen Gruppen.

Hrsg. v. der Abteilung Pädagogische Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen, Tübingen, 1994

Die öffentliche Meinung scheint mit dem Konzept einer interkulturellen Erziehung immer noch eher die Forderung nach Assimilation ausländischer Kinder zu verbinden als die Reflexion der jeweils eigenen kulturell bestimmten Formen des Erlebens und Handelns sowie wechselseitiger Öffnung für unterschiedliche kulturelle Traditionen, so der Ausgangsbefund der Autoren. Sie machen ein Defizit, nicht nur in der deutschen Diskussion, aus: „Fragen interkultureller Erziehung zielen häufiger darauf, was gelehrt werden sollte, als darauf wie gelehrt werden sollte“ (2). Daher erfolgt eine Konzentration auf präventive Aspekte interkultureller Erziehung. Gefragt wird, wie man verhindern kann, dass kulturelle Unterschiedlichkeit zum Anlass von Konflikten zwischen Gruppen wird. Die Autoren konzentrieren sich dabei auf die Primarstufe, bei der Anlässe für remediale Maßnahmen zum Abbau manifester interkultureller Konflikte eher die Ausnahme darstellen, Anlässe für präventive Maßnahmen dagegen im Alltag der durchschnittlichen Grundschulkasse immer wieder auftreten. Im Zentrum der theoretischen Reflexionen steht das Prinzip, interkulturelle Erziehung nicht bei den anderen ansetzen zu lassen, sondern bei den eigenen kulturellen und persönlichen Orientierungen. Klare Vorstellungen über die eigene Person, so die Autoren, „müsste es auch gewissheitsorientierten Personen erleichtern, sich auf andere Sichtweisen einzulassen“ (12).

IFK Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.):

Bulletin : Schwerpunktthema Projekt „Konflikt als Chance“. Informationsmagazin des IFK, Heft 1 und 2. Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam, 1999, 2000

Die beiden Hefte des Informationsmagazins des IFK an der Universität Potsdam beschäftigen sich mit dem Projekt „Konflikt als Chance“, ein in den vier Bundesländern Branden-

burg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen realisiertes Forschungs- und Interventionsprogramm im elementarpädagogischen Bereich zur Förderung von Mitbestimmung und Mitverantwortung von Kindern bei der Gestaltung ihres Alltags. Neben dem Interesse an wissenschaftlicher Erkenntnis sollen konkrete Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie man die kindlichen Fähigkeiten fördern kann, eigene Interessen zu artikulieren und mit sozial akzeptierten Mitteln durchzusetzen.

Das Forschungsprogramm ist als Längsschnittstudie angelegt. Es untersucht, wie sich die Fähigkeiten zum Aushandeln von Interessen im Kindergarten- und Grundschulalter entwickeln und welche Bedingungen in der Familie, im Kindergarten und in der Schule diese Entwicklung beeinflussen. Insgesamt nahmen 336 Kinder, ihre Eltern und 120 Erzieher und Erzieherinnen aus 23 Kindertageseinrichtungen großstädtischer wie ländlicher Regionen aus Ost und West in verschiedener Trägerschaft am Forschungsprojekt teil. Die beiden Hefte porträtieren kurz die beteiligten Einrichtungen, wobei das jeweils Besondere in den Vordergrund gerückt wird.

Der Kindergartenalltag wird beobachtet und per Video dokumentiert, mit den Eltern und Erziehern und Erzieherinnen werden Interviews durchgeführt und die Kinder werden anhand von Bildern und über ein Regelspiel befragt. Insgesamt finden vier Untersuchungsreihen statt: 1,5 Jahre vor dem Schuleintritt der Kinder, kurz vor und nach der Einschulung sowie am Ende der ersten Klasse. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Wie schätzen sich die Kinder selbst ein, z.B. ihre körperlichen und kognitiven Fähigkeiten, ihre Integration in die Kindergruppe oder ihre Durchsetzungsfähigkeit gegenüber Gleichaltrigen? Wie erleben Kinder ihre Eltern und ihre Erzieher und Erzieherinnen in sozialen Situationen, z.B. wenn den Kindern etwas nicht gelingt, wenn sie etwas nicht machen wollen, wenn sie eine Idee haben? Wie beurteilen die Erzieher und Erzieherinnen und Eltern das Sozialverhalten der Kinder sowie ihr eigenes Erziehungsverhalten? Wie wird der Tagesablauf in Kindereinrichtungen gestaltet? Welche Freiräume haben Kindern bei der Gestaltung ihres Alltags? Wofür tragen sie Mitverantwortung?

Gründe für die Durchführung des Forschungsprojektes liegen auf zwei Ebenen. Erstens ist die Fähigkeit zu sozialer Partizipation direkte Lebenshilfe; Interessen aushandeln zu können bringt Erfolg und soziale Anerkennung. Zweitens ist das Projekt ein direkter Beitrag im Kampf gegen Gewalt und Fremdenfeindlichkeit, denn gewaltbereite Jugendliche besitzen einerseits ein großes Bedürfnis nach Selbstwirksamkeitserleben, andererseits haben sie ein Gefühl, fremdbestimmt zu sein. Hier setzt das Programm an, indem gezeigt wird, wie man etwas Sinnvolles gemeinsam und in eigener Verantwortung tun kann.

Die Ergebnisdarstellung und Projektauswertung erfolgt in diesen Heften allerdings nicht.

**Krannich, Sabine/Sanders, Martin/Ratzke, Katharina/Diepold, Barbara/Cierpka, Manfred:
FAUSTLOS : ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern. In: Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 46 (1997), Vandenhoeck & Ruprecht, 236-247. ISSN 0023-7034**

Schick, Andreas/Cierpka, Manfred:

FAUSTLOS : Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule.

In: Kindheit und Entwicklung. 12 (2), 100 – 110. Hogrefe, Göttingen, 2003

FAUSTLOS ist ein für die Arbeit im Kindergarten und in der Grundschule entwickeltes Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern. Aggressives und gewaltbereites Verhalten, so Krannich/Sanders/Ratzke/Diepold/Cierpka, resultiert wesentlich aus einem Mangel an sozialen Kompetenzen, der eine konstruktive Form der problem- und Konfliktbewältigung nicht zulässt. Die Inhalte von FAUSTLOS sind somit aus Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder abgeleitet. Aus diesem Grund steht die Förderung und Erweiterung prosozialer Verhaltensfähigkeiten von Kindern bei FAUSTLOS im Mittelpunkt. FAUSTLOS ist die deutsche Version des US-amerikanischen Programms Second Step, das vom Committee for Children in Seattle entwickelt wurde und seit Jahren in vielen amerikanischen Bundesstaaten erfolgreich angewendet wird. Die deutsche Adaptierung erfolgte im Rahmen des Projekts „Kinder und Gewalt“, einem Modellprojekt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter Leitung von Prof. Dr. Manfred Cierpka an der Universität Göttingen. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung befindet sich das Projekt in der Pilotphase – in insgesamt acht Schulen und drei Kindergärten in Göttingen und Umgebung.

FAUSTLOS setzt auf drei Ebenen an: (1) Empathietraining, (2) Impulskontrolle und (3) Umgang mit Ärger und Wut. Die einzelnen Bausteine wurden altersadäquat differenziert, um eine kontinuierliche Vermittlung sozialer Fertigkeiten zu gewährleisten. Es erfolgt eine Darstellung der methodischen Umsetzung.

Die begleitende Evaluierung erfolgte unter zwei Gesichtspunkten. Zum einen wird gefragt, ob das Curriculum in der bestehenden Art und Weise den Kindern vermittelt werden kann. Zum anderen geht es um die „Effektivität des Projekts“: Erhöhen sich die sozialen Kompetenzen der Kinder, die das Programm mitmachen? Zeigen sie nach dem Programm gesteigertes empathisches Verhalten, lösen sie ihre Probleme effektiver, kontrollieren sie ihren Ärger und suchen nach einem Ausdruck für ihre Wut, der andere Menschen nicht verletzt?

Zusammenfassend wird gezeigt, dass insbesondere aus Sicht der Eltern Verhaltensänderungen bei den Kindern, die anhand des Curriculums unterrichtet wurden, eingetreten sind; Transfereffekte konnten hier verdeutlicht werden. Allerdings muss den Kindern genügend Zeit gegeben werden, um mit den Verhaltensweisen zu experimentieren und sie Schritt für Schritt in ihr Alltagsleben zu integrieren. Entgegen der weit verbreiteten Annahme, Mäd-

chen hätten hinsichtlich sozialer Kompetenzen einen sozialisationsbedingten Vorteil gegenüber Jungen und bräuchten deshalb keine zusätzliche Förderung, weisen die geschlechtsbezogenen Ergebnisse der Evaluationsstudie darauf hin, dass sich eine Förderung bei Mädchen hinsichtlich Kooperations- und Perspektivenübernahmefähigkeit förderlich auswirkt, während hingegen die Selbstbehauptungsfähigkeit durch das Curriculum nur bei Jungen gestiegen ist.

Insgesamt konnten mit FAUSTLOS einige Verhaltens- und Erlebensänderungen bei Kindern angestoßen werden, wobei die Effekte - wie bei den Programmen zur Förderung sozialer Kompetenzen - erwartungskonform eher gering waren. Die geringeren Effekte können aber, so Schick/Cierpka, nicht vereinfacht als Indiz für die geringe Effektivität von Gewaltpräventionsprogrammen im Allgemeinen und von FAUSTLOS im Konkreten interpretiert werden.

Kuhlemann, Medi:

Die Allerweltkinderkiste : ein Projekt auch zur Prävention von Rechtsextremismus in Kindertagesstätten. In: BAJ Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. (Hrsg): Vor „rechten“ Tönen schützen! Gegensteuern bei Rechtsextremismus von Jugendlichen, Bonn, 2001, S. 46-49

Kuhlemann spricht sich für eine Prävention von Rechtsextremismus in Kindertagesstätten aus, denn hier besteht die Möglichkeit, dass die Kinder Grundlagen für Begegnung erhalten und somit Orientierung und Erfahrungen außerhalb der Familie vermittelt bekommen. Denn Kinder entdecken gern – Unterschiede wie Gemeinsamkeiten. Kinder sind neugierig und eben darum auch offen für Neues und Unbekanntes (47). Vor diesem Hintergrund stellt die Autorin die Allerweltkinderkiste vor, ein Impuls für die interkulturelle Arbeit mit Kindern und Erziehern und Erzieherinnen, deren Grundprinzip es ist, die eigene Kultur in Beziehung zu anderen Kulturen zu setzen. Themenschwerpunkte der Allerweltkinderkiste sind „Informationen über andere Kulturen“, „Gemeinsamkeiten in den Vordergrund stellen“, „Anderssein“ und „Erfahrungen und Erleben“. In der Begleitmappe zur Kiste befinden sich ausgearbeitete Projekt- und Spielideen, Beurteilungsrichtlinien für Kinderbücher, Konzepte und Anregungen zur interkulturellen Öffnung von Kitas sowie Adressensammlung von Ansprechpartnern.

Die Kiste kann im Rahmen von Erzieherfortbildungen eingesetzt werden oder wird für den Alltag oder Projekttage an Kindertageseinrichtungen verliehen.

Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.):

Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Krämer, Hamburg, 1998

ISBN 3-89622-026-8

Vorwort der Herausgeber. Maria Jepsen: Grußwort. Hermann Lange: „Erziehung nach Auschwitz“ als Aufgabe. Helmut Schreier: Janusz Korczak, die Kinderrechte und das „Holocaust“-Thema. Batsheva Dagan: Wie können wir Kindern helfen, über den Holocaust zu lernen?

Ilka Quindeau: Unbewusste Prozesse in der individuellen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Auschwitz und dem Nationalsozialismus. Judith S. Kestenberg: Warum und wie sollen wir Kleinkindern von der Nazi-Zeit in Deutschland erzählen? Miriam Gillis-Carlebach: Sternikinder und Sternkinder. Ido Abram/Piet Mooren: Erziehung nach Auschwitz ... mit und ohne Auschwitz? Gertrud Beck: Der Holocaust als Thema für die Grundschule. Matthias Heyl: „Nein, aber ... oder“ : Warum? Alisa Badmor: Zu Zielen und Methoden der pädagogischen Beschäftigung mit dem Thema Holocaust. Lutz van Dijk: Geschichten erzählen – über die Geschichte des Holocaust? Katrin Stender: Mit Kindern über den Holocaust sprechen : Bericht einer Mutter. Jürgen Moysich: Über einige Versuche, in der Kindertagesstätte über die NS-Vergangenheit zu sprechen. Elke Rodenhäuser: Anne Frank im Unterricht einer dritten Klasse der Grundschule. Helga Eysel: Jüdische Kinder in Theresienstadt : Beispiel einer Unterrichtseinheit in einem 4. Schuljahr. Kathrin Volkmann: „Zum Erbe machen“ oder „Lehren aus der Geschichte“ : pädagogische Überlegungen zum deutschen Kontext. Alisa Badmor: Vergangenheit und Identität im Kindermuseum zur Geschichte des Holocaust. Elke Gryglewski: Angebote für 10- bis 13-jährige Schüler im Haus der Wannsee-Konferenz. Harriet Lipman Sepinwall: Die Behandlung des Holocaust mit Kindern im Primarbereich (K-4) in den USA : Ziele, Strategien, Quellen, Evaluation und Themen. Jan-Durk Tuinier: Unterricht über das Verhältnis Zweiter Weltkrieg – Gegenwart : Hintergründe und Perspektiven. Piet Mooren: Spuren des Holocaust in der eigenen Umgebung : Karlsruhe und Tilburg im „Dritten Reich“. Peppy Margolis: „Caring makes a difference“. Wim Kratsborn: Projekt “Der Zweite Weltkrieg und die Grundrechte”. Viktoria Hertling: „.... dass Auschwitz nicht noch einmal sei“ – ein Tagungsbericht. Danksagung.

Der Sammelband dokumentiert die gleichnamige internationale Tagung 1997 in Hamburg. Er vereint Beiträge aus Theorien und Praxis und gliedert sich in zwei Teile mit jeweils mehreren Beiträgen. Im Kapitel „Grundsatzartikel“ setzen sich die Autor/innen eher theoretisch mit der Vermittlung des Holocaust in Kindergarten und Grundschulbereich auseinander, während im zweiten Teil Erfahrungsberichte aus der pädagogischen Praxis im Vordergrund stehen.

Abram/Mooren untersuchen Grenzen und Überschneidungen einer „Erziehung nach Auschwitz“, wobei Mooren bereits konkrete Vorschläge für die pädagogische Praxis in der Arbeit mit Bilderbüchern formuliert. Badmor diskutiert die Ziele und Methoden der Auseinandersetzung mit dem Thema Schoah und ergänzt diese mit einem Bericht aus der pädagogischen Praxis. Moysich diskutiert das Thema als Ansatz für die politische Bildung von Kindern. Rodenhäuser berichtet von einem Projekt, dass sie im Referendariat zur Geschichte Anne Franks in einer 3. Klasse einer Darmstädter Grundschule durchgeführt hat. Eysel berichtet über die Erfahrungen mit einem Unterrichtsprojekt in einer 4. Grundschulklasse, in dem die Lebensbedingungen der Juden im Getto Theresienstadt im Mittelpunkt standen.

Volkmann stellt ein Unterrichtskonzept vor, das in der pädagogischen Arbeit von Yad VeSchem entwickelt wurde und diskutiert die Erfahrungen vor dem Hintergrund, inwieweit dieses Konzept im deutschen Kontext adaptierbar wäre. Tuinier, Mooren, Margolis und Kratsborn versuchen aus Projekten der pädagogischen Praxis eine Perspektive für die

grundlegenden Anforderungen an die pädagogische Arbeit mit dem Thema Holocaust zu formulieren. Sie schließen den Kreis zu den Grundsatzartikeln, wobei ihr Fokus sich wieder von der Altersgruppe der Kindergarten- und Grundschulkinder entfernt.

Insgesamt ergeben die Beiträge im Band ein widersprüchliches Bild: Ob es sinnvoll sei, mit Kindern im Vor- und Grundschulalter über den Holocaust zu sprechen, wird von den Autoren unterschiedlich beantwortet. Gemeinsam ist jedoch allen Beiträgen die Bezugnahme auf die Rechte der Kinder und andererseits das Bemühen um eine Auseinandersetzung mit dem Ziel: „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno).

Nöth, Dorothea:

Interkulturelles Lernen und Nachbarspracherwerb im Projekt „Spotkanie heißt Begegnung“. Schneider, Hohengehren, 2001. ISBN 3-89676-450-0

Basis für die vorliegende Arbeit ist das in der deutsch-polnischen Grenzregion angesiedelte Projekt „Spotkanie“ der RAA Brandenburg e.V. Ziel des Projektes ist der früh beginnende Nachbarspracherwerb und die Entwicklung des interkulturellen Lernens. Im Unterschied zu anderen Konzepten des Fremdsprachenfrühbeginns handelt es sich beim Projekt „Spotkanie“ um einen freiwilligen Sprachenunterricht in der Form von Arbeitsgemeinschaften, der an die regelmäßige Begegnung zwischen gleichaltrigen Kindern aus den beiden Nachbarländern gekoppelt ist und methodisch mit einer systematischen Progression bei der Sprachvermittlung arbeitet. Die Lernziele liegen gleichermaßen im Bereich des interkulturellen Lernens – Abbau von Vorurteilen und gegenseitiger Gleichgültigkeit, Vermittlung von Kenntnissen über das Nachbarland, Stiftung von Kontakten – wie auch im Sprachenerwerb – Vermittlung von grundlegenden Sprachkenntnissen, Befähigung zur Kommunikation. Die Publikation ist als Evaluationsstudie und Dissertation konzipiert. Entsprechend wird die Darstellung des Projektes von einer Einordnung in den theoretischen Kontext, von Untersuchungen zum interkulturellen Lernen und einer Analyse des Nachbarspracherwerbs flankiert.

Das Projekt „Spotkanie heißt Begegnung“ hat zum Ziel, dass deutsche und polnische Kinder sich kennen und verstehen lernen. Es soll gegenseitige Toleranz und Akzeptanz gefördert werden, damit sich zukünftig zwischen Deutschen und Polen in der Grenzregion ein gemeinsames kommunales Leben entwickeln kann. Flankierend wurden für den muttersprachlichen Unterricht in den Arbeitsgemeinschaften Lehrer und Lehrerinnen in das Projekt einbezogen, die sich über regelmäßige Treffen, das gemeinsame Planen der Begegnungen und bei den Begegnungen besser kennen lernen.

Pahl, Andrea/Schulz, Rolf:

Die „Eine Welt“ im Unterricht der Grundschule. Didaktische Reflexionen, Erfahrungen, Beispiele, Adressen. Hrsg. v. Misereor und Dritte Welt Haus Bielefeld, Bielefeld, 1997 ISBN 3-88916-149-9

Die „Schulstelle Dritte Welt/Eine Welt in NRW“ arbeitete seit 1994 am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest. Dieser Modellversuch hatte zum Ziel, eine partner-

schaftliche, kontinuierliche und produktive Zusammenarbeit zwischen staatlicher Bildungspolitik und Fachorganisationen der Entwicklungszusammenarbeit bzw. entwicklungspolitischer Bildungsarbeit im Hinblick auf Unterricht und Erziehung zu gewährleisten. Mit der vorliegenden Broschüre, die in Kooperation zwischen dem Bremer Projekt „Eine Welt in der Schule“, dem Dritte Welt Haus Bielefeld und Misereor erstellt wurde, möchte die „Schulstelle Dritte Welt/Eine Welt in NRW“ den Grundschulen durch die didaktische Reflexion eine Orientierungshilfe im Themenfeld „Dritte Welt/Eine Welt“ anbieten, eine Verortung der Thematik in den Lehrplänen deutlich machen, Bausteine für eine Didaktik des „Globalen Lernens in Grundschulen“ skizzieren, praxiserprobte Unterrichtsbeispiele zu unterschiedlichen Aspekten der „Einen Welt“ vorstellen, über die Vielzahl von Unterrichtsmaterialien etc. informieren, die von verschiedenen Stellen und Verlagen zum Thema „Eine Welt in der Grundschule“ angeboten werden sowie Adressen und Service-Stellen benennen, wo weitere Unterstützung zu erhalten ist. Unterrichtspraktische Beispiele und Erfahrungsberichte konkretisieren die didaktischen Hinweise und Empfehlungen zum Lernfeld „Dritte Welt/Eine Welt“. Dabei handelt es sich bei den Praxisbeispielen um erprobte Unterrichtseinheiten des Projektes „Eine Welt in der Grundschule“ (vormals „Dritte Welt in der Grundschule“). Gegliedert sind die Erfahrungsberichte und Beispiele nach folgenden Überschriften: (1) Zusammenleben mit den andern, (2) So leben die Kinder anderswo, (3) Unsere gemeinsame Umwelt sowie (4) Projektideen, Spiele, Aktionen.

Preissing, Christa:

Und wer bist du? Interkulturelles Leben in der Kita. Ravensburger, Ravensburg, 1998

ISBN 3-473-98909-6

Die vorliegende Publikation ist ein „Baustein“ und zugleich Ergebnisbericht der zwölfbändigen Praxisreihe „Kindersituationen“. In allen neuen Bundesländern und im Ostteil Berlins beteiligten sich zwölf Kindertagesstätten an diesem Projekt, um nach dem Konzept des Situationsansatzes die pädagogische Arbeit weiterzuentwickeln. Die Erzieherinnen der Modelleinrichtungen sichten in Zusammenarbeit mit Eltern und anderen pädagogischen Fachkräften so genannte Schlüsselthemen, bearbeiteten diese auf vielfältige Art und Weise und dokumentierten die Erfahrungen und Erlebnisse. Auf der Basis der pädagogischen Dokumentation entstanden die Praxisbücher, die durch theoretische Informationen und methodische Anregungen ergänzt wurden. Die Kapitel der Praxisbücher entsprechen den vier Planungsschritten des Situationsansatzes: Situation analysieren, Ziele festlegen, Situation gestalten, Erfahrungen auswerten.

Entsprechend wird sich auch dem Thema interkulturelle Erziehung in der Kita zugewandt. Anspruch ist, dass die Fähigkeit, sich mit Menschen aus anderen Staaten, aus anderen Kulturen zu verständigen, gegenseitige Abhängigkeiten zu erkennen und dabei unterschiedliche Traditionen, Lebensweisen, Religionen zu akzeptieren und zu respektieren, zu einer Grundqualifikation wird. Interkulturelle Erziehung, so die These des Buches, spricht damit alle an, nicht nur die, die unmittelbaren Kontakt mit Menschen aus anderen Nationen.

en haben. Der Band liefert Anregungen, wie Erzieher und Erzieherinnen in ganz alltäglichen Situationen handeln können.

Projekt Interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen:

Interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen : Abschlussbericht des Modellprojektes des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, 1997 bis 2000.

Hrsg. v. AWO Bezirksverband Ostwestfalen-Lippe e. V., Bielefeld, 2000

Die Bearbeiter/innen des Projektes Interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Peter Buchmann, Regine Henneken, Gabriele Reinhardt und Gabriele Schmiegelt-Uzunömeroglu, konzipieren ihre Arbeit auf einer Analyse der Bundesrepublik als Einwandererland und bisherigen Integrationskonzepten. Sie nehmen Integration als Ausgrenzung wahr (8) und definieren auf dieser Basis das Konzept für das Projekt als exemplarisch und modellhaft, handlungsorientiert und praxisverändernd, als verbandsinterne Strategie zur Verbesserung der elementarpädagogischen Versorgung von Migranteneinkindern, die durch eine zielgerichtete Bündelung von Aktivitäten in allen damit befassten Gliederungen und Einrichtungen entwickelt, durchgeführt und ausgewertet werden. Als Ziele des Vorhabens wurden unter dem Anspruch der Integration von Migranten und Migrantinnen in das sozialpädagogische Handlungsfeld fixiert:

Maßnahmen zur Erhöhung der Migrantenquote in der Ausbildung und im Mitarbeiterstab, die Vermittlung interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation aller Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im elementarpädagogischen Handlungsfeld, die praxisverändernde Umsetzung interkultureller pädagogischer Konzepte in den Einrichtungen (Einrichtungsprofil, Umgang mit Mehrsprachigkeit, interkultureller Alltag, interkulturelle Kommunikation, Vernetzung, Zusammenarbeit mit Eltern usw.), auf Trägerebene (AWO) die interkulturelle Öffnung des Verbandes und seiner Teilbereiche.

Methodisch setzte das Projekt auf die verstärkte Einbeziehung von Migranten und Migrantinnen in Ausbildung und Praxis der Elementarpädagogik, auf die Entwicklung multikultureller Teams, indem verstärkt Migranten und Migrantinnen für die Arbeit in der Elementarpädagogik qualifiziert werden, parallel dazu auch die deutschen Kollegen und Kolleginnen in Aus- und Fortbildung interkulturelle Handlungskompetenzen erwerben und sukzessive auch die Arbeit in den Einrichtungen sich nach interkulturellen Konzepten ausrichtet. Das Projekt wurde kooperativ umgesetzt, d.h. neben der AWO als Projektträgerin waren die Stadt Bielefeld mit 42 Kindertageseinrichtungen, das 'Interkulturelle Büro' der Stadt Bielefeld, die RAA sowie das Berufskolleg der Fachschule für Sozialpädagogik an den städtischen Carl-Severing-Schulen beteiligt. Das Projekt wurde in drei Etappen realisiert: 1997/98 Schaffen der Grundlagen und Konkretisierung von Fragestellung und Zielen, Phase 2: 1998/99 Vertiefung und Erprobung von Konzepten, Reflexion von Grenzen und Möglichkeiten, Phase 3: Verbreitung 1999/2000 Evaluation, Bemühungen um Nachhaltigkeit, Transfer.

Als die wichtigsten und praktischsten Ergebnisse des Projektes machen die Bearbeiter und Bearbeiterinnen die deutliche interkulturelle Sensibilisierung in allen Tätigkeitsfeldern der AWO als wichtige Voraussetzung für weitere Schritte zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste sowie eine intensivierte Auseinandersetzung mit dem Thema interkulturelle Arbeit als Alltags- und nicht als Sonderthema aus. Interkulturelle Kompetenz ist ein Qualitätsmerkmal neben anderen. Die AWO selbst hat sich deutlich öffentlich (politisch) positioniert. In den Kindereinrichtungen ist ein Prozess der Praxisveränderung eingeleitet worden. Die Zahl der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund hat sich deutlich erhöht, multikulturelle Teams sind entstanden. Schließlich wurde ein kompetenzorientiertes Förderprogramm für Migranten und Migrantinnen, die Erzieher und Erzieherinnen werden wollen, entwickelt.

Die vorliegende Publikation ist als Evaluationsstudie angelegt und reflektiert daher sehr gründlich das Modellprojekt. Interessant ist die ständige Einbettung in politische Kontexte. Die Veröffentlichung wird durch Presseberichte abgerundet.

Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.):

Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Herder, Freiburg, 2003. ISBN 3-451-28142-2

Christa Preissing/Petra Wagner: Vorwort. Louise Derman-Sparks: Vorwort. Christa Preissing: Vorurteilbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten : ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz. Petra Wagner: „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise ...“ : Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. Evelyne Höhme-Serke/Aahdokht Ansari: „Ohne Eltern geht es nicht!“ : Familienkulturen achten, auf Eltern zugehen. Serap Sikcan: „Die verstehen uns nicht!“ : den Dialog mit Immigranteneltern eröffnen. Stefani Hahn/Evelyne Höhme-Serke: „Das ist nicht fair!“ : bei Diskriminierung eingreifen, Werte zeigen und Position beziehen. Mahdokht Ansari/Ute Ensslin: „Mein Name bedeutet ‚Geschenk‘!“ : Sprachenvielfalt hören, sehen und verstehen. Ute Ensslin/Barbara Henkys: Vielfalt ins Gespräch bringen mit Persona Dolls. Katinka Beber: „Ich habe doch keine Macht, sondern Stress!“ : die Kindertageseinrichtung vorurteilsbewusst leiten. Literatur. KINDERWELTEN : Projekt zur interkulturellen, vorurteilsbewussten Arbeit in Kitas. Anti-Bias-Arbeit im europäischen Netzwerk DECET; Angaben zu den Autorinnen.

Projektbüro Kinderwelten:

Kleine Kinder, keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen; Fachtagung. Hrsg. v. Projektbüro Kinderwelten, 2001, Berlin

Petra Wagner: Kleine Kinder, keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Petra Wagner: Vorurteile tun im Herzen weh : Interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Christa Preissing: Eröffnung der Fachtagung des Projektes Kinderwelten : „Kleine Kinder, keine Vorurteile?“; am 15. März 2001 in der Werkstatt der Kulturen Berlin. Louise Derman-Sparks: „Culturally Relevant Anti-Bias Education with Young

Children“. Anke van Keulen: Education without Prejudice in the Netherlands. Einrichtungen aus dem Projekt Kinderwelten stellen sich vor.

Hahn, Stefani:

Schwarze Kinder – weiße Puppen? Neue Wege zu einer vorurteilsbewussten Pädagogik.

In: TPS, 3/2002, 38-41

Wagner, Petra: Kleine Kinder, keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs, 2/2001, 22-27

Wagner, Petra: Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit dem Anti-Bias-Approach : Erfahrungen aus dem Berliner Projekt „Kinderwelten“.

In: IZA Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit. Beltz, 3/4: 2002, 62-70

Alle aufgeführten Veröffentlichungen (Sammelband, Dokumentation einer Fachtagung, Beiträge aus Fachzeitschriften) basieren auf Erfahrungen aus dem Projekt Kinderwelten, das konzeptionell eine vorurteilsbewusste Pädagogik in den Kindertageseinrichtungen in den Mittelpunkt stellt und auf dem Anti-Bias-Approach von Louise Derman-Sparks basiert.

Das Berliner Projekt Kinderwelten initiiert auf der Grundlage des Situationsansatzes die Reflexion und Überarbeitung interkultureller Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf Vorurteile und Stereotype gelegt als Ausgangspunkt für unreflektierte Normvorstellungen und unbedachte Ausgrenzungsprozesse. Die Erfahrungen aus dem Projekt Kinderwelten legen nahe, dass bei der Adaption des Anti-Bias-Approach in Berliner Kindertageseinrichtungen stärker die Vielfalt und die Diskriminierungen entlang von Sprache und sozialer Klasse berücksichtigt werden müssen als die ursprüngliche Konzeption des Anti-Bias-Approach vorsieht. Ungeachtet dessen erscheinen die Ziele und Prinzipien jedoch hilfreich, um bisherige Konzeptionen interkultureller Pädagogik deutlicher auf Fragen von Ausgrenzung und Diskriminierung zu fokussieren und hierbei das Erleben und die Deutung der Kinder in den Blick zu nehmen. Anstoß für die Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Derman-Sparks war der Befund, dass es in der interkulturellen Arbeit in Kindereinrichtungen eine Engführung der Diskussion auf Kultur und damit zu einer Verbreitung kulturalisierender Denk- und Sichtweisen gekommen ist, wodurch Stereotypisierung und Entpolitisierung in den letzten Jahren eher verstärkt wurden. Im Gegenzug wurde die Frage gestellt, ob interkulturelle Erziehung in Kindertageseinrichtungen ein ernst zu nehmendes Programm darstellen könnte, das dem Pochen rechtskonservativer Kreise auf eine nicht wirklich definierbare deutsche Leitkultur etwas entgegengesetzt.

Seit Anfang 2000 beteiligen sich etwa 80 Lehrpersonen mit etwa 600 Kindern in vier Kindertageseinrichtungen in Berlin-Kreuzberg am Projekt KINDERWELTEN. Allen Einrichtungen ist ein hoher Anteil von Kindern aus Immigrantenfamilien eigen. Die Erzieherinnen und Leiterinnen der vier Projekt-Kitas nahmen sich vor, die Familienkulturen aller Kinder sichtbar zu machen, Eltern und Kinder aktiv zu beteiligen und ihre entschiedene Position gegen

Vorurteile und Diskriminierungen deutlich zu machen. Im Rahmen des Projektes wurden sie durch erfahrene Fortbildnerinnen intensiv fachlich begleitet. Das Projekt umfasste in Anlehnung an den Situationsansatz vier Phasen:

(1) Situation analysieren – ERKUNDEN, (2) Ziele festlegen – ENTSCHEIDEN, (3) Situation gestalten – HANDELN und (4) Erfahrungen auswerten – REFLEKTIEREN.

Die begleitende Evaluation sowie ein Transfer der Ergebnisse in weitere Regionen Berlins und Brandenburgs erfolgt im Rahmen des Projekts „Fairbindungen“. Erste Erfahrungen der beteiligten Kitas konzentrieren sich auf die Sensibilisierung bei den Erzieher und Erzieher und Erzieherinnen. Sie achten stärker als vorher auf ihre eigenen Wahrnehmungen, Äußerungen und Reaktionen. Kinderwelten ist eine Handlungshilfe und trägt dazu bei, eine andere Einstellung zur Arbeit zu gewinnen, die sich in folgenden Überschriften zusammenfassen lässt: „Eine Anti-Bias-Umgebung schaffen – Stereotypen und Schablonen vermeiden“, „Vielfalt ins Gespräch bringen mit Persona Dolls“, „Sprachenvielfalt hören, sehen und verstehen“, „bei Diskriminierung eingreifen – Werte zeigen und Position beziehen“ sowie „die Kita vorurteilsbewusst leiten“. Erfahrungsberichte zu allen Schwerpunkten liegen vor.

Kinderwelten ist Teil des europäischen Netzwerkes *Diversity in Early Childhood Education and Training (DECET)*, dessen Partner die Arbeit nach dem Anti-Bias-Approach verbindet (www.decet.org)

RAA Potsdam (Hrsg.):

Kinder entdecken die Ein Welt. Interkulturelle Beiträge 31. RAA Potsdam, Potsdam, 1999

ISBN 3-931912-31

Vorbemerkungen. Birgit Mitawi: Viele kleine Schritte auf vielen Wegen : Entwicklungspolitische Bildungsarbeit der RAA im Land Brandenburg. Dolly Conto Oberegón: Von der Idee zum Projekt. Hilde Schramm: Projektverantwortliche, Fortbildende, Auswertende. Angelika Kulse: Beteiligte Kindereinrichtungen – beteiligte Kinder. Hilde Schramm: Die mitwirkenden ausländischen Pädagogen. Dolly Conto Oberegón/Hilde Schramm: Themen und Bildungseinheiten – Vorbemerkungen. Adriana Alfonso Würtele: Bericht und Fotodokumentation über die Projektdurchführung in einem Kindergarten. Virginia Hetze: Bericht über die Projektdurchführung in einem Hort. Hilde Schramm: Anmerkungen zur pädagogischen Arbeit. Hilde Schramm: Herstellen von Öffentlichkeit. Hilde Schramm: Auswertung und Dokumentation. Gisela Führing: Bewertung aus der Sicht der Pädagogen und Pädagoginnen und Erzieher und Erzieherinnen : Aus der Auswertung der Projektunterlagen, 1. Halbjahr 1996. Hilde Schramm: Resonanz bei den Eltern. Karsten Waniorek: Einschätzung des Projekts : Unter besonderer Berücksichtigung des Lernerfolges der Kinder. Inge Ruth Marcus: Wenn die Eine Welt in die kleine Welt der Kita- und Hortarbeit einbricht ... Hilde Schramm: Weiterentwicklung des Projekts. Weiterführende Literaturangaben.

Die Broschüre berichtet über ein entwicklungsbezogenes Projekt der RAA Potsdam in Kindergärten und Horten im Land Brandenburg. Von 1995 bis 1999 arbeiteten und spielten ausländische Pädagogen und Pädagoginnen jeweils einen Tag in der Woche kontinuierlich

drei bis vier Monate lang mit einer Kindergruppe. Die Pädagogen und Pädagoginnen stammen überwiegend aus Ländern der Dritten Welt und leben seit längerem in Deutschland. Beteiligt waren ca. 1.100 Kinder zwischen drei und 12 Jahren in 34 Kindergärten und 34 Hörten sowie ihre Erzieher und Erzieherinnen. Die Eltern und die kommunale Öffentlichkeit wurden einbezogen; das Projekt fand in Potsdam, in kleineren Städten und im ländlichen Raum Brandenburgs statt. Im Projekt soll die Neugier bei Kindern auf Fremdes geweckt und die Akzeptanz von Menschen mit unterschiedlichen Sprachen und nicht weißer Hautfarbe erhöht werden. Zugleich wird Wissen über Lebensbedingungen in anderen Gesellschaften vermittelt und in globale Zusammenhänge eingeführt. Mädchen und Jungen erfahren viel über die Altersgefährten in anderen Ländern. Sie entdecken dabei Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede. Das Besondere am Projekt ist, dass es über punktuelle Begegnungen zwischen Einheimischen und Zuwanderern hinausgeht und zwar in einer Situation, in der die Voraussetzungen für ein Zusammenleben kaum gegeben sind, denn es ist speziell auf die neuen Bundesländer zugeschnitten, in denen es nur wenige Ausländer und Ausländerinnen und entsprechend wenige Kontaktmöglichkeiten zwischen Ausländern und Ausländerinnen und Deutschen gibt. Mittelfristig wird eine Lehr-, Lern-Situation hergestellt, die Nähe und Empathie zwischen den Kindern und den ausländischen Gästen entstehen lässt, aber auch Verweilen an Themen, freies Spiel und Eingehen auf die Fragen der Kinder erlaubt. Die pädagogische Arbeit im Projekt und die Resonanz von Kindern, Erziehern und Erzieherinnen und Eltern werden in der vorliegenden Broschüre dokumentiert. Aufgenommen wurde je ein beispielhafter Projektablauf in einem Kindergarten und in einem Hort sowie Ausschnitte aus Evaluationsberichten, Diskussions- und Auswertungspapieren.

Schubert, Elke:

Interkulturelle Projekte in der Grundschule; Materialien und Anregungen zur Praktikumsvorbereitung. Hrsg. v. Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Universität Dortmund, Dortmund, 1996. ISSN 0948-3934

Die Darstellungen beschreiben ein mit einer 2. Grundschulklasse durchgeführtes Unterrichtsprojekt mit historischem Schwerpunkt und fächerübergreifenden Bezügen. Der konzeptionelle Hintergrund ist ein offenes Curriculum, das in Abstimmung mit dem Sachunterricht auf die Lebenswirklichkeit von Grundschulkindern eine Schlüsselfunktion für die Integration der interkulturellen Perspektive sieht. Subjektive, erlebnisorientierte Ausdrucksweisen und Lernformen stehen gleichwertig neben dem spielerischen Einüben sachbezogener, fachgemäßer Arbeitsweisen. Ein Merkmal der Projektarbeit ist die weitgehend selbständige Materialsammlung und Materialproduktion durch die Kinder. Es geht um das historische Lernen im Sachunterricht, um den Zugang zu Erinnerungen. So entwickelten die Grundschulkinder mit unterschiedlicher Nationalität ein „Großelternbuch“.

Neben einer allgemeinen Einführung in die konzeptionellen Grundlagen des Projektes werden die einzelnen Unterrichtseinheiten ausführlich beschrieben, dokumentiert und reflektiert.

Solbach, Regina:

Chancen der Vielfalt im Kindergarten. Interkulturelle Erziehung aus der Perspektive von Erzieherinnen, Müttern, Fachberaterinnen und türkischen Mitarbeitern der Jugendämter.
Hrsg. v. Sozialpädagogischen Institut NRW, Landesinstitut für Kinder, Jugend und Familie, im Geschäftsbereich des Ministers für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Köln, 1996

ISBN 3-926828-50-1

Berichtet wird vom Projekt „Chancen der Vielfalt im Kindergarten, interkulturelle Erziehung aus der Perspektive von Erzieherinnen, Müttern, Fachberaterinnen und türkischen Mitarbeitern an Jugendämtern“, das vom Sozialpädagogischen Institut NRW von Mitte 1993 bis Ende 1994 in 13 nordrhein-westfälischen Städten in Kindereinrichtungen der freien Wohlfahrtspflege durchgeführt wurde. Insgesamt wurden 35 Personen in qualitativen Interviews zu ihren Erfahrungen befragt. Die vorliegende Publikation ist die Zusammenfassung der wesentlichen Aussagen der im Rahmen des Projekts mit den o.g. Beteiligten geführten Gespräche. Dabei schließt das Projekt an vorhergehende „Erprobungsmaßnahmen“ zu „Ausländische Kinder im Kindergarten“ an. Die damals vom SPI erstellten Materialien für die Praxis und die Erfahrungen des erprobten Ansatzes von türkischen Frauen und Männern als sog. „Kontaktpersonen“ und als Vermittler zwischen Elternhaus und Kindergarten sollten auf Nachhaltigkeit überprüft und durch aktuelle Praxisbeispiel ergänzt werden.

Die Autorin geht davon aus, dass als Voraussetzung für ein gemeinsames Leben und Aufwachsen von deutschen Kindern und Kindern anderer Herkunftsländer in Tageseinrichtungen eine intensive Zusammenarbeit der Erzieher und Erzieherinnen mit den Eltern und eine unterstützende Begleitung der pädagogischen Fachkräfte durch Fortbildung und interkulturelle Arbeitsmaterialien notwendig ist. Interkulturelle Erziehung im Kindergarten richtet sich dem Verständnis der Autorin folgend an alle Kinder, unabhängig von ihrer Nationalität. Die Stellungnahmen der pädagogischen Fachkräfte verdeutlichen, dass Ansätze zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten einer Unterstützung von außen bedürfen. Die Auseinandersetzung mit den jeweiligen kulturellen Eigenständigkeiten und Unterschieden der Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsländern und deren Eltern wird, insbesondere von den Erzieherinnen, im Sinne einer falsch verstandenen Harmonisierung nicht genügend differenziert betrachtet. Der situationsorientierte Ansatz stellt nicht per sé eine Auseinandersetzung mit interkultureller Erziehung dar, bietet aber eine Grundlage für Themen, die im interkulturellen Kontext eine Rolle spielen. Ausländische Fachkräfte können eine wichtige Rolle als Identifikationsfiguren und Ansprechpartner und -partnerinnen spielen, allerdings dürfen sie in den Teams keine Alibifunktion bekommen. Sowohl für die Identitätsentwicklung des Kindes als auch für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch ist es wichtig, die Entwicklung der Muttersprache aktiv zu unterstützen. Eine Sprachförderung hinsichtlich der Zweitsprache Deutsch muss an den Fähigkeiten, Kenntnissen und Erlebnissen der Kinder ansetzen.

Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika:

Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung.

Luchterhand, Neuwied, 2001. ISBN 3-472-04682-1

Vorwort. Pamela Oberhuemer: Pädagogik der Vielfalt - interkulturelle Pädagogik; Reflexionen zum Thema. Michaela Ulich: Sprachentwicklung: Kinder, die mit verschiedenen Sprachen aufwachsen. Michaela Ulich: Deutschlernen in der Kindertageseinrichtung. Michaela Ulich: Die Familiensprachen der Kinder im pädagogischen Angebot. Monika Soltendieck: Kommunikation und Zusammenarbeit mit Familien aus verschiedenen Kulturen. Michaela Ulich: Was für ein Bild mache ich mir? Erfahrungen und Stereotype im Umgang mit anderen Kulturen. Pamela Oberhuemer: Evaluation: Modewort oder konkrete Praxishilfe? Pamela Oberhuemer: Über Praxis nachdenken, Praxis verändern – ein Leitfaden für die interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Pamela Oberhuemer: Familien aus anderen Ländern und Kulturen in Deutschland: Fakten und Zahlen. Monika Soltendieck: Bücher und Materialien für die pädagogische Arbeit. Monika Soltendieck: Sozialdienste, Informations-, Beratungs- und Betreuungsstellen für Migranten und Migrantinnen und ihre Familien.

Das zentrale Anliegen des Bandes besteht in der Auseinandersetzung mit der Frage, wie können im Alltag von Tagesseinrichtungen die Präsenz und Wertschätzung von verschiedenen Sprachen und Kulturen für Kinder konkret erfahrbar gemacht werden? Geleitet vom Prinzip Mehrsprachigkeit und Multikulturalität geben die Autorinnen praxisbezogene Anregungen. Die Praxishilfe wendet sich drei Aspekten detailliert zu. Der Schwerpunkt „Sprache“ bezieht sich auf die alltäglichen Probleme in den Einrichtungen wie das Erlernen der deutschen Sprache durch die Kinder, die Verständigung mit den Eltern, das zweisprachige Aufwachsen von Kindern oder die Rolle der Eltern und Erzieher und Erzieherinnen bei der Sprachförderung. Im Schwerpunkt „Eltern, Familienkulturen, Herkunftskulturen“ wird die Zusammenarbeit mit den Eltern als besondere Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte aufgegriffen. Der dritte Schwerpunkt „Der andere Blick auf den Alltag“ beinhaltet einen Leitfaden zur Reflexion der eigenen Praxis und viele weitere Anregungen. Die Handreichung entstand auf der Grundlage von Interviews mit Erziehern und Erzieherinnen in Fortbildungsveranstaltungen, die die drei Autorinnen am Staatsinstitut für Frühpädagogik Bayern machten.

Ziegler, Regine/Ziegler, Albert:

Gewalt in der (Grund-)Schule : Analysen und pädagogische Konsequenzen. Shaker,

Aachen, 1997. ISBN 3-8265-3087-X

Spektakuläre Medienmeldungen über die Gewalttätigkeit an Grundschulen, aber auch die wachsenden Bemühungen von Pädagogen und Pädagoginnen, Psychologen und Psychologinnen und Lehrern und Lehrerinnen, der Gewalt an Grundschulen zu begegnen, signalisieren ein gestiegenes Problembewusstsein. Auch die Öffentlichkeit reagiert zunehmend sensibel auf dieses Thema. Das vorliegende Buch greift dieses gesteigerte Interesse auf und umfasst zwei Schwerpunkte: Zum einen analysiert es Gewalt an Grundschulen, zum ande-

ren werden aus der Analyse pädagogische Konsequenzen für die Unterrichtspraxis von Grundschullehrer und -lehrerinnen abgeleitet. Auf der Grundlage der Auswertung zahlreicher empirischer Studien und Befunde kristallisiert sich für die Autoren heraus, dass im Kontext von Gewalt an Grundschulen zweierlei als Trend wahrgenommen werden kann: „Jüngere Schüler werden häufiger Opfer von Gewalt durch ältere Schüler und mit dem Alter steigt die Neigung zu Gewalttaten an. Auch spielt ... das Geschlecht eine große Rolle“ (118). Grundsätzlich jedoch befinden Ziegler und Ziegler, dass sich die verschiedenen Theorien für die Ableitung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen in der Grundschule deutlich unterscheiden. Beispielsweise lassen sich aus dem „biologischen Erklärungsansatz kaum konkrete praxisrelevante Handlungsweisen entnehmen“, während sich aus dem lerntheoretischen Ansatz sehr vielfältige, praktisch gut verwertbare pädagogische Konsequenzen für die Grundschule ableiten ließen (119f.). Insgesamt jedoch wird festgestellt, dass die starke Abgrenzung der einzelnen theoretischen Ansätze untereinander dazu führt, dass ein integriertes Lösungs- und Handlungskonzept nicht erstellt werden kann. So eröffnet sich für jeden Grundschullehrer, jede Grundschullehrerin die Möglichkeit, je nach Einzelfall und Situation sich für die Theorie zu entscheiden, die für das weitere pädagogische Vorgehen am sinnvollsten erscheint. Interessant erscheint dieses Buch auch deswegen, weil es verschiedene Interventions- und Praxisprogramme gegen Gewalt an Schulen auf den Prüfstand stellt. Schließlich widmet sich der letzte Teil der Darstellungen der positiven Beeinflussung der Randbedingungen von Gewalt und Aggression in der Grundschule. Dieser Teil des Buches ist wie eine Handreichung aufbereitet: Die Beschreibung des Phänomens wird mit daraus abgeleiteten pädagogischen Konsequenzen verbunden.

