

Angelika Ehrhardt, Christiana Klose, Torsten Niebling (Hrsg.)

KINDER STÄRKEN

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms
„VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



*Angelika Ehrhardt, Christiana Klose, Torsten Niebling (Hrsg.):
Kinder stärken. - Wiesbaden: Hochschule RheinMain, 2012*

© Urheberrecht bei den Autoren und Autorinnen – Alle Rechte vorbehalten



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



INHALT

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | Seite |
| 1. „Kinder stärken“ – Darstellung der Konzeption | 5 |
| 1.1. Ausgangslage des Projektes | 5 |
| 1.2. Frühprävention im Elementarbereich | 5 |
| 1.3. Cultural Mainstreaming | 6 |
| 1.4. Gender Mainstreaming | 7 |
| 1.5. Zielgruppen des Modellprojekts | 7 |
| 1.6. Projektarchitektur | 8 |
| 1.7. „Kinder stärken“ – Fortbildungen und Praxistransfer | 9 |
| 2. Umgang mit Unterschieden | 11 |
| 2.1. Kulturelle Vielfalt respektieren – Ausgrenzung widerstehen (Petra Wagner) | 11 |
| 2.2. Projekt Hausbesuche (Claudia Czypull) | 21 |
| 2.3. Kulturelle Vielfalt – Vorurteilsbewusste Erziehung – Interkulturelle Arbeit. Reflexion zur Fortbildung „Kinder stärken“ (Astrid Limbach) | 25 |
| 3. Gender | 28 |
| 3.1. Von „Zicken“ und „Paschas“ - Gendersensibilität entwickeln (Petra Wagner) | 28 |
| 3.2. „Von Zicken, Paschas, Mäuschen und Banditen: Gendersensibilität entwickeln“. Bericht über meine Arbeit im Rahmen des Projektes „Kinder stärken“. (Regina Weißmann) | 32 |
| 3.3. Gender (Petra Wohn) | 34 |

| | Seite |
|--|-----------|
| 4. Beteiligung von Kindern | 38 |
| 4.1. Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten (Christiane Schweitzer) | 38 |
| 4.2. Mit den Kindern ins Gespräch kommen. Kinderinterviews als Transferaufgabe im Rahmen der Fortbildung „Kinder stärken“ (Vildan Luderschmidt) | 43 |
| 4.3. Die Arbeit mit Portfolios öffnet Türen und Herzen, um mit Kindern, Eltern und dem Team ins Gespräch zu kommen (Angelika Palm) | 46 |
| 5. Beteiligung von Eltern | 50 |
| 5.1. Erziehungspartnerschaft mit Eltern (Rita Haberkorn) | 50 |
| 5.2. Erziehungspartnerschaft. Persönliche Auseinandersetzung mit den Themen des Kurses und meinem Transfer in die KITA. Ein altes Bild neu betrachtet – Anspruch und Wirklichkeit im Wandel der Zeit (Lydia Geropp) | 53 |
| 6. Umgang mit Konflikten | 57 |
| 6.1. Konflikte unter Kindern begleiten (Mechthild Dörfler) | 57 |
| 6.2. Konflikte (Regina Weissmann) | 62 |
| 7. Resilienz | 64 |
| 7.1. Resilienzförderung im pädagogischen Alltag (Dr. Regina Remsperger) | 64 |
| 7.2. „Der Hort ist ein wichtiger Ort“ (Anke Schreiter) | 67 |
| 8. Literaturverzeichnis | 72 |

VORWORT

In der vorliegenden Dokumentation werden die für die pädagogische Praxis im Alltagshandeln von Kindertagesstätten und Horten entwickelten Erkenntnisse vorgestellt. An dieser Erstellung haben die beteiligten Erzieherinnen maßgeblich mitgewirkt.

Wir verstehen diese Handreichung ausdrücklich als Materialien für die Praxis. **Aus diesem Grunde haben wir auch darauf verzichtet, die einzelnen Projekt-schritte ausführlicher darzustellen und auch die Darstellung des Fortbildungskonzeptes haben wir möglichst kurz gehalten.**

1. „KINDER STÄRKEN“

– DARSTELLUNG DER KONZEPTION

1.1. Ausgangslage des Projektes

Deutschland ist faktisch ein Einwanderungsland. Damit stellt sich zum einen die zentrale gesellschaftliche Aufgabe der Integration der hier lebenden und zuziehenden Menschen mit Migrationshintergrund. Der Migrationsstatus bedeutet dabei häufig eine unterprivilegierte soziale Stellung der Eltern innerhalb der aufnehmenden Gesellschaft, einhergehend oft mit verschlechterten Bildungs- und Ausbildungschancen für die Kinder, so dass deren soziale Integration erschwert sein wird. Auf der anderen Seite erfordert die Einwanderung die Vorbereitung der „Inländer“ auf das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen und den angemessenen Umgang mit Vielfalt. Dies bedeutet, dass Integration Prozesse auf beiden Seiten erfordert, es sich beim Gelingen von Zuwanderung also um einen sich wechselseitig bedingenden Prozess handelt.

Ein gelingendes Zusammenleben wird erschwert durch vielfach unterschwellige Ressentiments (ohne darüber hinaus den tatsächlichen Rechtsextremismus zu negieren) und entsprechende Benachteiligungsgefühle bei den Migrantinnen und Migranten (Shell-Studie 2006, Sinus-Studie 2008). Ressentiments gegen Migrant/inn/en, die als „Einstiegsdroge“ in den Rechtsextremismus charakterisiert werden, finden mit Werten von bis zu 39,1% einen hohen Zustimmungswert in der Bevölkerung – unabhängig von Geschlecht, Bildungsgrad oder Parteipräferenz (Friedrich-Ebert-Stiftung 2006).

Projekte und Maßnahmen gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit sind daher im Sinne eines auf Achtung und Respekt beruhenden Zusammenlebens unverzichtbar. Kinder waren bislang kaum Adressaten der Prävention von Fremdenfeindlichkeit – die überwiegende Anzahl der Projekte richtet sich an die Jugendarbeit -, obwohl Studien belegen, dass Risikofaktoren bereits im Kleinkindalter und im Kindergarten auftreten. So bilden frühes Dominanzverhalten, Hyperaktivität, Neigung zu Wutanfällen, Ängste, Schüchternheit und Skepsis gegenüber unbekanntem, fremden Menschen, provokatorisches und antisoziales Verhalten Risikofaktoren für eine spätere Entwicklung von Aggression, Fremdenfeindlichkeit, allgemeiner Devianz und rechtsextremer Ideologiebildung (Wahl/Tramitz/Blumentritt 2001). Zudem zeigen Befragungen von

Eltern und Erzieher/innen, dass Verhaltensprobleme und Erziehungsschwierigkeiten bei 13% - 17% der Kinder als kritisch eingeschätzt werden.

1.2. Frühprävention im Elementarbereich

Kindertagesstätten eignen sich für die Prävention, weil sie die Kinder über einen längeren Zeitraum in einem entwicklungspsychologisch wichtigen Alter erreichen und der Bezug zwischen Kindern und Erzieher/innen relativ eng ist. Hier können die Kinder das Gelernte direkt erproben, da sie sich mit anderen Kindern und Erwachsenen außerhalb der Familie auseinandersetzen müssen, den Umgang miteinander aushandeln und die Bedeutung von Beteiligung und Regeln erfahren. Einen hemmenden Faktor bildet dabei die Personalsituation (i.d.R. weiblich, ohne Migrationshintergrund und akademische Ausbildung) sowie unzureichende Qualifikations- und Fortbildungsangebote über Fremdenfeindlichkeit sowie deren Prävention. So stehen hier den pädagogischen Fachkräften nur punktuelle, wenig systematisierte Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote zur Verfügung.

In der frühzeitigen Hinführung zum Demokratie-Lernen existieren bereits erste Erfahrungen z.B. mit Kindergartenparlamenten oder Beteiligung von Kindern bei Raumgestaltung, Baumaßnahmen und der Planung pädagogischer Angebote; diese bedürfen aber noch einer systematisierenden Verdichtung und einer Ergänzung um gezielte Angebote zum interkulturellen Lernen in einer Einwanderungsgesellschaft.

So zielen aktuelle Bildungspläne (Hessisches Sozialministerium 2005) u.a. auf die

- Vermittlung sozialer und kommunikativer Kompetenzen
- Vermittlung von Werten, kulturellen und religiösen Orientierungen
- Entwicklung von Resilienz

Ein wesentliches Element von Prävention im Kita-Alltag stellt dabei das „Demokratie-Lernen“ dar; unter besonderer Berücksichtigung partizipativer Elemente (Olk/Roth 2007; Hess/Sturzbecher 2005; Sturzbecher/Hess 2005; Sturzbecher/Großmann 2003):

- Prävention von Gewalt und Rechtsextremismus meint hier die Entwicklung von Schutzfaktoren und Resilienz: Partizipation ist dabei ein Element von Toleranzerziehung und der Förderung emotionaler sowie sozialer Kompetenzen (Selbstkontrolle, Verringerung der Gewaltaffinität/Dominanz, Steigerung von Selbstwertgefühl, Kontaktfreude und -bereitschaft, Erweiterung der Reaktionsmöglichkeiten in Konfliktfällen).
- Partizipation meint (vgl. Sturzbecher/Hess 2005) die Fähigkeit, persönliche Ziele und Interessen in der sozialen Interaktion mit anderen zu verwirklichen und dabei zugleich das positive Verhältnis zu dem bzw. den Interaktionspartnern zeit- und situationsübergreifend aufrechtzuerhalten (z.B.: in die Gruppe kommen, mitspielen,...).
- Der Elementarbereich bietet für demokratische Lernprozesse geeignete Raum- und Zeitstrukturen, da hier die Erzieher/innen große Gestaltungskompetenz haben, wie Zeit für selbstorganisierte Aktivitäten (Spiel) und Zeit für gezielte Partizipationsangebote in Gruppen altersgemischter Kinder von 3-6 Jahren oder sogar von 0-6 Jahren.

Das Modellprojekt sollte Erzieher/innen befähigen, altersangemessene Inhalte und Maßnahmen zur Entwicklungsförderung, zum Umgang mit Konflikten sowie zum interkulturellen und Demokratie-Lernen in den Alltag der Kindertagesstätten zu implementieren.



1.3. Cultural Mainstreaming

Erziehung zum Umgang mit Vielfalt und Differenz in einer Einwanderungsgesellschaft erfordert von den Fachkräften - zumal dann, wenn sie überwiegend aus der Mehrheitsgesellschaft stammen - folgende Kompetenzen:

- a) Kenntnis des kulturellen Hintergrundes der Kinder (sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund), z. B.:
 - Herkunft des Kindes und der Mutter und des Vaters
 - in der Familie gesprochene Sprache
 - religiöse Prägung
 - Lernangebote im Elternhaus
- b) Reflexion der eigenen interkulturellen Vorstellungen und (Vor-)Urteilsstrukturen:
 - Unterschiede erkennen und anerkennen
 - Bewertung von Unterschieden als Bereicherung für den Kita-Alltag
 - klare Positionierung gegen Diskriminierungen rassistischer Art, aufgrund unterschiedlicher Lebensgewohnheiten und unterschiedlicher religiöser Bräuche auf der Grundlage der Gleichstellung auch im Geschlechterverhältnis.
- c) Förderung der „Neugierde“ der Kinder auf die unterschiedlichen Lebensstile / Herstellung von Kontakten zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft / Vermittlung von Wissen um kulturelle Unterschiede
- d) Förderung von auf Respekt und Achtung beruhenden Interaktionen zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft, insbesondere auch unter Beachtung des Genderaspektes.

Die Fortbildungskonzeption hat ein spezielles Modul entwickelt, das sich mit der Entwicklung professionellen Umgangs mit Heterogenität und interkultureller Kompetenz beschäftigt und vor allem selbstreflexive Prozesse der pädagogischen Fachkräfte unterstützt.

1.4. Gender Mainstreaming

Die Fachkräfte im Elementarbereich sind im Kontext der Frühprävention unter anderem konfrontiert mit:

- Einschätzung von Gewalt (und Fremdenfeindlichkeit) als jungentypisches Phänomen;
- zunehmender Aggressivität einer steigenden Anzahl von Jungen, die bereits in frühem Alter sichtbar wird;
- Kritik an unzureichender Jungenförderung durch das überwiegend weibliche Fachpersonal;
- Aufforderung, angesichts der noch existierenden Diskriminierung von Frauen, Mädchen zu fördern.

Gleichzeitig ist der Elementarbereich und auch der Hortbereich (noch) ein überwiegend weibliches Berufsfeld. Diese weibliche Überrepräsentanz stellt ebenso besondere Anforderungen im Rahmen des Gender Mainstreamings; es erfordert auf Seiten der Erzieher/innen:

- Reflexion der eigenen Rollenmuster und Rollenerwartungen (z. B. Mädchen werden aufgefordert, aufzuräumen, Jungen zur Demonstration am Klettergerät)
- Erkennen und Fördern der individuellen Fähigkeiten des Kindes jenseits erwarteter Rollenzuschreibung (z. B. Förderung von Mädchen im handwerklichen Bereich, Förderung von Jungen im Bereich sozialer Kompetenzen)
- Reflexion und Umgang mit der Tatsache, dass der Kita-Bereich eine weibliche Berufsdomäne ist. Das Fehlen männlicher Erziehungspersonen spielt – entgegen der zurzeit aktuellen Diskussion um „schwache/arme“ Jungen – für beide Geschlechter eine Rolle.

Gerade der Vorschulbereich, aber auch der Hortbereich, eignet sich für Angebote zu alternativen, von der „Norm“ abweichenden Rollenmustern. Diese sollen möglichst frühzeitig Eingang in den Sozialisationsprozess finden, denn bei Mädchen und Jungen vor der Adoleszenz sind die geschlechtstypischen Unterschiede innerhalb der Geschlechtsgruppen oft größer als zwischen ihnen (Carol Hagemann-White). Die Fortbildungskonzeption hat deshalb die Förderung von Gendersensibilität und Stärkung der Genderkompetenz speziell für Erzieher/innen aufgegriffen und erprobt, mit dem Ziel, geeignete

Handlungsstrategien zur Mädchen-/Jungenförderung im Vorschul- und Hortalter zur Verfügung zu stellen.

Auch wenn die Prinzipien des Demokratie-Lernens, der Genderfrage und des interkulturellen Lernens übergreifende curriculare Prinzipien darstellen sollten, haben wir im Projekt 6 thematische Schwerpunktbereiche identifiziert, in denen die oben aufgeworfenen Fragen von Partizipation, Gendersensibilität und interkulturellem Lernen besonders zum Tragen kommen. So wurden bei der hier entwickelten und dokumentierten Fortbildungsreihe differenzierte inhaltliche Anregungen zu den folgenden Bereichen erarbeitet:

- Unterschiede respektieren: kulturelle Vielfalt achten
- Unterschiede respektieren: Gendersensibilität entwickeln
- Partizipation fördern: Kinder beteiligen
- Partizipation fördern: Eltern beteiligen
- Kinder und Kitas stärken: Konflikte begleiten
- Kinder und Kitas stärken: Resilienz fördern

Diese Themen wurden auf der Grundlage von qualitativen Interviews, die mit verschiedenen Leiterinnen von Kindertagesstätten durchgeführt wurden, generiert.

1.5. Zielgruppen des Modellprojekts

Zielgruppe der Fortbildungsreihe waren Erzieher/innen aus dem Elementarbereich und bei altersübergreifenden Einrichtungen auch aus dem Hortbereich. Nicht zuletzt durch die Diskussionen in Folge der PISA-Studien gerät der Elementarbereich in den Blick, und das dort tätige Fachpersonal wird zur „Kompensation“ von Defiziten aufgefordert. PISA hat auch den Blick auf das im internationalen Vergleich geringere Ausbildungsniveau gelenkt und für die Zukunft dessen Anhebung auf Hochschul-/Fachhochschulniveau vorgeschlagen, bzw. für die Gegenwart Weiterbildungsangebote vorgeschlagen.

Hauptzielgruppe der Projektarbeit waren daher die pädagogischen Fachkräfte, die mit Kindern im Elementarbereich arbeiten. Sie wurden qualifiziert und fortgebildet, in ihrer pädagogischen Arbeit frühzeitig relevante und adäquate Themen, Projekte,

Methoden und didaktische Überlegungen einzubeziehen, die der Prävention von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit dienen. Modellhaft ist, dass dieses Konzept sowohl der Eigenqualifizierung der pädagogischen Fachkräfte diene als auch zugleich die Erprobung im Kindergartenalltag begleitete.

Um den Transfer der erarbeiteten Fortbildungsinhalte in die Praxis sicherzustellen, wurden darüber hinaus die Leiterinnen der beteiligten Kindertagesstätten regelmäßig informiert und gecoacht.

Mit den Einrichtungen wurden Vereinbarungen geschlossen, in denen sowohl die Teilnahme der Fachkräfte an der Fortbildung, als auch die Sicherstellung der Erprobung in der Praxis geregelt wurden. Diese Top-down-Strategie in der Ansprache bot folgende Vorteile:

- Es war von vornherein sichergestellt, dass die in der Fortbildung erworbenen Kompetenzen Eingang in die Gesamtkonzeption der Kindertagesstätte finden und
- die Teilnehmer/innen der Fortbildung als Multiplikator/innen innerhalb ihrer Einrichtungen wirken.

1.6. Projektarchitektur Fortbildungsreihe

Die Fortbildungsreihe wurde themenspezifisch-modular angelegt. Im Zentrum der Fortbildung standen entsprechend ein Themenkomplex, der jeweils eingerahmt wurde von Fragen des unterstützenden Verhaltens der Erzieher/innen, kinderbezogenen Maßnahmen und Methoden sowie der Umsetzung in den Kita-Alltag. Die Fortbildung erstreckte sich über zwei Jahre mit sieben jeweils zweitägigen Seminaren: sechs Seminare hatten die oben genannten Themen zum Inhalt, das siebte diente in Form einer professionell angelegten Schreibwerkstatt der Vorbereitung der schriftlichen Prüfungsaufgaben der Zertifizierung.

- Die Inhalte der Fortbildungskonzeption orientierten sich dabei an aktuellen Bedarfen, die über Interviews mit Expert/inn/en und in Vorgesprächen mit den teilnehmenden Kitas geklärt wurden.
- didaktische Grundprinzipien sowohl für die Aus- und Fortbildung als auch für die Praxis in den Kindertagesstätten wurden unter besonderer Be-

rücksichtigung innovativer Vermittlungsformen und -methoden von selbstreflexiver Kompetenz, Gender- und Cultural Kompetenz erarbeitet. Ziel war die Unterstützung sozialen, gewaltpräventiven, interkulturellen und biografischen Lernens, Demokratieerziehung, Partizipation, die Vermittlung von Fachkenntnissen und Hintergrundwissen.

Transfer in die Praxis der Kindertagesstätten

Parallel zu den Fortbildungsmodulen fand die Übertragung der Fortbildungsinhalte in den Kita-Alltag statt. Die Teilnehmer/innen entwickelten themenspezifische Projekte und setzten die Fachkenntnisse im Umgang mit den Kindern um. Die Erprobung in der Praxis war Bestandteil der Teilnahmebedingungen für die Fortbildungsreihe.

Einbeziehung der Eltern

Ein Teil der Projektaktivitäten bestand darüber hinaus in einer Unterstützung der Elternarbeit. Elternarbeit ist in vielen Kindertagesstätten bereits Teil der Konzeption und der Alltagspraxis. Die Fortbildungsreihe hat deshalb für die einzelnen Module auch geeignete Transferschritte in bestehende und gut funktionierende Praxis der Elternarbeit erarbeitet.

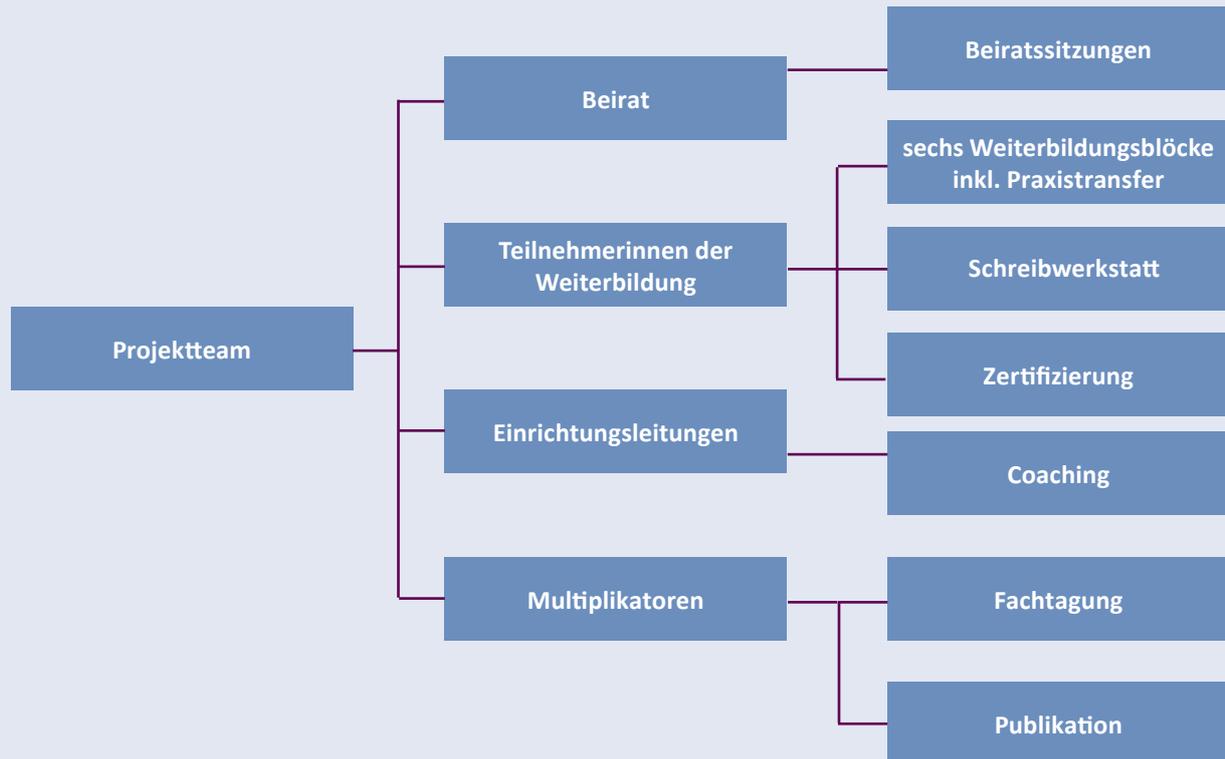
Leitungs-Coaching

Um die Implementierung der Ergebnisse der Seminare in die Praxis sicherzustellen, wurden die Leitungen der beteiligten Kindertagesstätten regelmäßig gecoacht.

Dabei wurden – neben aktuellen Anliegen aus der Alltagspraxis der Leitungen – folgende Fragen aufgeworfen:

- Wie haben sich eigene Wahrnehmungen und Einstellungen verändert?
- Wo ist die Sensibilität für das Thema gestiegen?
- Wo gab es in der Alltagspraxis typische Anlässe und Konflikte?
- Welche Zugangswege zu den Kindern waren erfolgreich?
- Welche Methoden und Materialien konnten eingesetzt werden?
- Wo gab es Schwierigkeiten?
- Wie konnten die Eltern einbezogen werden?

Projektarchitektur:



Fachtagungen

Im Rahmen des Projektes wurden drei Fachtagungen für die Erzieherinnen aus den Kindertagesstätten und für Multiplikator/inn/en und Entscheidungsträger/innen zu folgenden Themen durchgeführt:

- „Eltern als Partner gewinnen“ Referenten: Dr. Martin R. Textor (Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung in Würzburg), Martin Verlinden (Sozialpädagogisches Institut NRW, Köln)
- „Starke Kinder, interessierte Jugendliche, demokratische Erwachsene – zur Bedeutung von Resilienzen im Kindesalter“

Referentinnen: Dipl.-Päd. Corina Wustmann (Marie Meierhofer-Institut für das Kind, Zürich), Dipl.-Soz.-Päd. Maike Rönnau-Böse (Evangelische Fachhochschule Freiburg)

- „Mein Bild von Migrantinnen und Migranten“ Referent/inn/en: Dr. Marc Calmenbach (Sinus Sociovision GmbH), Dipl.-Soz.-Päd. Angelika Schell (Städt. Kita 127, Frankfurt), Dipl.-Soz.-Päd. Hannelore Steglich (Xenia kita terres des hommes, Wiesbaden), Dipl.-Päd. Dagmar Hansen (Geschäftsführerin Xenia, Wiesbaden), Dipl. -Motologin, Dipl.-Sportlehrerin Kathrin Alsfasser (Städt. Kita 12, Frankfurt)

Kooperationsgefüge

Im Rahmen des Projektes wurde eine Projektgruppe, bestehend aus Fachkräften der Aus- und Weiterbildung und der Fach- und Praxisberatung gebildet, die den Modellversuch in Form eines Beirates begleitet hat.

Die Mitglieder des Beirates waren:

- Frau Christine Becht, Elternvertreterin, Wiesbaden
- Herr Harald Engelhard, Abteilungsleiter Kindertagesstätten der Stadt Wiesbaden
- Frau Dagmar Geisler, Fachberaterin Caritas Verband, Wiesbaden-Rheingau-Taunus
- Frau Rita Haberkorn, Fachschule für Sozialpädagogik, Wiesbaden oder:
- Frau Claudia Hentschel, Leiterin Kindertagesstätte, Frankfurt/M.
- Frau Mechtild M. Jansen, Hessische Landeszentrale für politische Bildung

Das Projektteam

Das Projekt wurde geleitet von:

Prof. Dr. Angelika Ehrhardt

Hochschule RheinMain, Fachbereich Sozialwesen,

Dipl.-Päd. Christiana Klose und

Dipl.-Päd. Torsten Niebling

1.7. „Kinder stärken“

– Fortbildungen und Praxistransfer

Der Aufbau der einzelnen Fortbildungen folgte folgender Struktur:

- Am ersten Tag wurden die Teilnehmerinnen in die einzelnen Module thematisch durch externe Referentinnen eingeführt. Diese vermittelten die Sachkenntnisse in Form kurzer Vorträge und Präsentationen. Die Teilnehmerinnen erhielten jeweils Handouts und einen Reader für das Selbststudium.

- Am zweiten Tag wurden zusammen mit dem Projektteam die Inhalte des ersten Tages reflektiert und Ideen für einen Transfer in die Praxis entwickelt.
- Diese „Transferaufgaben“ wurden bis zum nächsten Fortbildungsmodul von den TeilnehmerInnen in den jeweiligen Kitas und Horten weiterentwickelt und mit unterschiedlichen Methoden umgesetzt.
- In der darauf folgenden Fortbildungseinheit wurden die Praxisprojekte gegenseitig vorgestellt und der Verlauf und die Erfahrungen in Form eines moderierten Austausches reflektiert.

Ein Schwerpunkt des Weiterbildungskonzeptes lag in der Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung. „Auf das konkrete Handeln des Sozialarbeiters/der Sozialarbeiterinnen nehmen theoretische Grundannahmen, Alltagstheorien, eigene Haltungen, religiöse und/oder philosophische Orientierungen wesentlichen Einfluss“ (Ehrhardt 2010, S. 20). Mit anderen Worten: Sozialisationserfahrungen als Kinder und Erwachsene sowie die eigenen Bilder beeinflussen Verhalten, Wahrnehmungen und Beurteilungen – gerade in der beruflichen Arbeit mit Kindern. Die Reflexion dieser Erfahrungen und Bilder ermöglicht es,

sich eigener Vorurteile, stereotyper Wahrnehmungen und persönlicher Vorlieben und Verletzungen bewusst zu werden. Hierdurch bietet sich die Chance, sich neue Sichtweisen und Handlungsperspektiven für den pädagogischen Alltag mit den Kindern zu eröffnen.

Deshalb wurden alle Module eingeleitet mit Methoden zur Sensibilisierung, anhand derer die Teilnehmerinnen eigene Lebenserfahrungen und deren Auswirkungen auf ihre pädagogische Arbeit reflektieren konnten. Darüber hinaus wurden die Lernerfahrungen der Weiterbildung in einem weiteren Reflexionsinstrument, dem persönlichen Lerntagebuch, festgehalten.

Welche Konsequenzen erwachsen aus dem Fachwissen, der Selbstreflexion und der Beobachtung? Diese Frage zielt auf die praktische Erprobung, ein Experimentieren im Alltag.

Nachfolgend finden Sie zu den sechs Weiterbildungseinheiten jeweils einen Einführungstext der Referentin und ein bzw. zwei Beispiele, welche die Erzieherinnen im und für den pädagogischen Alltag entwickelten.

Struktur der Weiterbildungsblöcke:

Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung

Thematischer Input

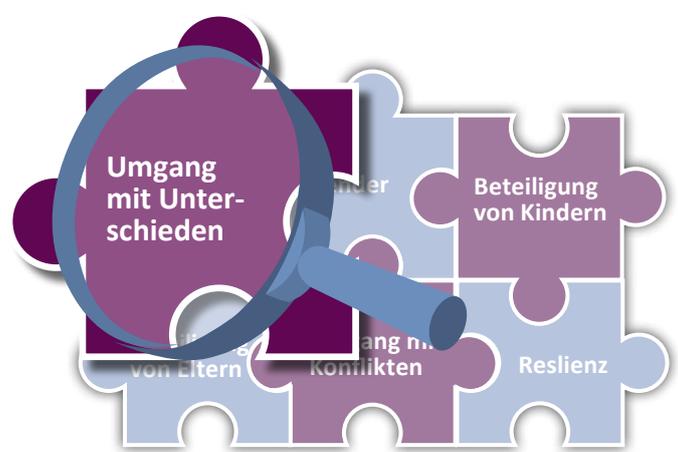


Entwicklung von Transferprojekten

Transfer in die Praxis

Reflexion

2. UMGANG MIT UNTERSCHIEDEN



2.1. Kulturelle Vielfalt respektieren – Ausgrenzung widerstehen

Petra Wagner (Institut für den Situationsansatz/Internationale Akademie gGmbH an der Freien Universität Berlin)

Wie Kinder ihre Identität und Bilder von anderen entwickeln

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist ein pädagogischer Ansatz, der in Kalifornien entwickelt und im Rahmen des Projekts KINDERWELTEN für die Verhältnisse in Deutschland adaptiert wurde (Preissing/Wagner 2003). Der „Anti-Bias Approach“ von Louise Derman-Sparks und ihren KollegInnen (1989) setzt auf die bewusste Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten und gleichzeitig auf eine deutliche Positionierung gegen Vorurteile, Diskriminierung und Einseitigkeiten.

Im Projekt KINDERWELTEN haben wir diesen Ansatz für die Verhältnisse in Deutschland adaptiert, weiterentwickelt und verbreitet. Damit sind wir seit zehn Jahren beschäftigt, was uns mit Unterstützung der niederländischen Bernard van Leer Foundation möglich war. Wir sind ein bundesweites Projekt und haben seit 2000 in verschiedenen Bundesländern gearbeitet. Wir tun das auch gerade im laufenden Projekt im Bundesprogramm „Vielfalt tut gut“ vom BMFSFJ.

Bildungsverständnis

Lassen Sie uns auf die Kita schauen als einen Raum, der beansprucht, Bildungsinstitution zu sein. Lassen Sie uns fragen, was das Reden über Vielfalt mit Bildung zu tun hat. Was verstehen wir unter Bildung? Ich möchte einsteigen mit dem Bildungsverständnis aus dem Bildungsprogramm für die Kitas in Berlin.

Wir verstehen Bildung als einen subjektiven Aneignungsprozess: Ich eigne mir die Welt an, ich versuche, die Welt zu verstehen, mich in dieser Welt zu bewegen und auf sie einzuwirken. Dabei trifft jeder Mensch die Entscheidung, ob er/sie die Welt einfach so erhalten will, wie sie ist (mit der ganzen Ungerechtigkeit, die es auch gibt, mit den ganzen Missständen, die es gibt) oder ob er/sie sich als je-

mand versteht, der die Welt gemeinsam mit anderen verändern möchte, da, wo sie Missstände zeigt.

Das ist Bildung im Humboldt'schen Sinne, die als Begriff nicht zu übersetzen ist in andere Sprachen, denn Bildung bezieht ihren aufklärerischen Gehalt aus einer bestimmten Geistesgeschichte in Deutschland. Wenn man im Englischen von „Education“ spricht, ist diese Besonderheit nicht wirklich enthalten. Bildung zielt auf den Staatsbürger, auf die Staatsbürgerin, die handlungsfähig und prinzipiell in der Lage sind, für das Gute in der Gesellschaft etwas zu tun. Für deren Gegenwart und Zukunft, für die Kinder.

Bildung als subjektive Weltaneignung lässt sich genauer beschreiben: Sie heißt, sich ein Bild von sich selbst in dieser Welt zu machen. Während ich mir die Welt aneigne, gewinne ich Informationen über mich. Wir wissen aus der ersten Interaktion mit den Säuglingen, dass sie Informationen über sich aus dem engen Dialog mit ihren Bezugspersonen gewinnen, aus der Resonanz, die sie von ihnen bekommen auf ihre Äußerungen und Regungen.

Ich mache mir ein Bild von mir in dieser Welt und dieses Bild kann sein: „Du schaffst nichts“ oder „Du schaffst etwas“, „Du bist richtig so, wie du bist“, „Du bist geliebt“, „Du bist willkommen“ oder ... „Besser, dich hätte es nicht gegeben“. Alles dieses gibt es und alle die entsprechenden Informationen müssen verarbeitet werden in dem Prozess, in dem ich mir ein Bild von mir in dieser Welt mache.

Das andere: Ich mache mir ein Bild von anderen Menschen in dieser Welt. Sobald ich geboren bin, kriege ich Informationen darüber, wie die anderen sind. Gibt es über sie abwertende Urteile oder sind sie anerkannt? Wird mit ihnen kommuniziert oder nur über sie? Wird Kontakt zu ihnen ermutigt oder wird mir abgeraten oder wird es mir gar verboten? Positive wie

Wenn Bildung dieser Aneignungsprozess eines Kindes ist, wenn er immer sozial verortet ist, dann müssen wir ganz aufmerksam auf das sehen, was wirklich die Differenzen in seiner Lernumgebung kennzeichnet oder von welchen Differenzen ein Kind sofort nach seiner Geburt erfährt, also welche Differenzierungen im Sinne sozialer Konstruktionen vorgenommen werden über die Menschen in seinem Umfeld und was es daraus an Informationen gewinnt, um sein soziales Wissen über diese Welt aufzubauen.

negative Informationen über Menschen werden in diesem Prozess verarbeitet.

Das Dritte: Ich kriege Informationen darüber, wie die Welt funktioniert. Was sind ihre Eigengesetze, was gibt es an kulturellen Gepflogenheiten, was haben die Menschen entwickelt, damit die Welt so funktioniert, wie sie funktioniert? Ich mache mir subjektiv – und das macht jedes Kind – ein Bild von der Welt und gewinne daraus die Kraft, in ihr zu handeln.

Das geschieht immer in einem sozialen Kontext: Bildung ist eine subjektive Aneignungstätigkeit in ganz konkreten sozialhistorischen Bezügen. Man kann sie nicht im luftleeren Raum ansiedeln. Wir sind immer „verortet“ und in dieser „Verortung“ ist es für die Bildungsprozesse außerordentlich relevant, welche Bedeutung jeweils die Unterschiede zwischen den Menschen, also die soziale Vielfalt haben.

In den hiesigen gesellschaftlichen Verhältnissen ist ein Kind gleich bei seiner Geburt konfrontiert mit

- geschlechtlich-kulturellen Unterschieden (sofort gibt es eine unterschiedliche Reaktion: ist es ein Junge, ist es ein Mädchen? Geschlechterunterschiede erscheinen sofort relevant.)
- sozial-kulturellen Unterschieden (also mit unterschiedlichen Ressourcenlagen der Familie, mit ihrer sozialen Schicht, ihrer Anerkennung in der Gesellschaft, ihrem Status, mit Armut, mit Reichtum und wie sich das auswirkt.)
- ethnisch-kulturellen Unterschieden und
- individuellen Unterschieden (auch denen nach körperlicher und geistiger Befähigung, alles das, was individuelle Vorlieben und so etwas wie Eigenheiten eines Individuums kennzeichnet.)

Vorurteilsbewusste Arbeit fordert dazu auf, sich genauer anzugucken, wie die subjektiven Aneignungsprozesse in den konkreten Lebensbedingungen von Kindern in unserer Gesellschaft verlaufen: Wenn Bildung dieser Aneignungsprozess eines Kindes ist, wenn er immer sozial verortet ist, dann müssen wir ganz aufmerksam auf das sehen, was wirklich die Differenzen in seiner Lernumgebung kennzeichnet oder von welchen Differenzen ein Kind sofort nach seiner Geburt erfährt, also welche Differenzierungen im Sinne sozialer Konstruktionen vorgenom-

men werden über die Menschen in seinem Umfeld und was es daraus an Informationen gewinnt, um sein soziales Wissen über diese Welt aufzubauen.

Bildungsprozesse und Vorurteile: Einseitige Botschaften über die Welt

Es wurde festgestellt, dass sich Kinder schon im Alter von drei Jahren explizit auf bestimmte von diesen Unterschieden beziehen und damit ihre Spielinteressen oder die Aushandlung um Spielpartner argumentativ untersetzen. Sie sagen nicht einfach „Ich will nicht mit dir spielen“, sondern sie sagen „Geh weg, du bist ein Junge“. Oder nicht „Ich will nicht neben dir sitzen“, sondern „Iii, der ist so schwarz“ oder „Die redet so komisch“. Also, es gibt die Bezugnahme auf bestimmte Merkmale oder auf bestimmte Differenzierungslinien, die offenbar bis zum dritten Lebensjahr schon in die kindliche Wahrnehmung gedrungen sind. Und diese Differenzierungen sind sozial gemacht! Kinder sagen nicht „Ich will nicht mit dir spielen, weil du rote Schuhe an hast“ oder „... weil du große Ohren hast“, sondern sie nehmen Bezug auf genau die Differenzlinien, die in einer Gesellschaft auch den Stoff geben für Diskriminierung. Genau die Merkmale, über die Machtungleichheiten ausgetragen werden. So schlau sind Kinder, sie kriegen genau das von Anfang an mit, sie haben mit drei Jahren schon ganz viele Lektionen gelernt über die gesellschaftlichen Machtverhältnisse.

Und was wir jetzt sagen, ist: Wenn das so ist, dann müssen wir als allererstes ganz kritisch darauf gucken, welche Informationen ein Kind bekommt, wenn es aufwächst. Aus welchen Quellen stammen die Informationen? Den Stoff liefern wir, andere Menschen, die Kita, die Schule mit ihrer Ausstattung und ihren Routinen, die Medien.

Dazu nun einige Beispiele für Botschaften, die Kinder bekommen: Botschaften über mich, über andere, über die Welt.

Etikettierungen durch Erwachsene, durch uns. Also das, was die Bezugspersonen und dann andere Erwachsene, mit denen Kinder zu tun haben, was sie den Kindern rückmelden darüber, wie sie sind oder wie sie zu sein haben oder wie sie eben nicht sind. Etikettierungen in Adjektiven, die wir vertei-

len, aber auch in Zuschreibungen wie „Trampeltierchen“, „Prinzesschen“, „Pascha“ oder so etwas. Ich war gerade in einer Veranstaltung von unseren Kitas, da hatten die Erzieherinnen ein Plakat mit den Babyfotos der Kinder. Sie hatten sich ganz stark beschäftigt damit, wie die Kinder aussahen, als sie geboren wurden, wie sie sich verändert haben, was ist ähnlich, was ist unterschiedlich. Sie haben verschiedene Differenzlinien mal untersucht in der eigenen Gruppe, das war sehr schön dargestellt. Aber unten auf dem Babyplakat stand „So sahen unsere Mäuschen aus, als sie noch lieb waren“. Die Erzieherinnen haben gesagt „Na ja, das war nicht so gemeint, da war noch ein bisschen Platz, da wollten wir noch was hinschreiben ...“ Was aber vermitteln wir Kindern mit einer solchen Aussage, über das Kleinsein, das Großsein? Was sagen wir ihnen darüber, worin der Ertrag des Großwerdens liegt? Und was meinen wir eigentlich mit „lieb“? Als ich klein war, gab es immer „lieb“ und „böse“. Ich wusste eigentlich nicht genau, was damit verbunden war, aber ich wusste, dass es eine Missbilligung aussagt, wenn jemand gesagt hat „Du bist böse“. Das war Missbilligung, die ausdrückte, dass ich etwas falsch gemacht habe. Häufig wusste ich nicht genau, was ich falsch gemacht hatte. „Lieb“ ist genauso vieldeutig. „Lieb“ heißt einfach: Hier sagt ein Erwachsener „Dieses Verhalten gefällt mir“. Es gibt keine Hinweise darauf, was es genau war, was das Kind gemacht hat und warum es den Erwachsenen erfreut hat.

Zuschreibungen: Wenn Kinder, die in die Schule kommen, als „Lernanfänger“ bezeichnet werden. Wo so schlaue Kinder dann echt sagen „Wieso Anfänger? Ich hab doch schon angefangen. Ich lerne, seitdem ich geboren bin.“

Eine Botschaft geben wir auch, wenn wir von „Sprachproblemen“ sprechen, sofern jemand in Deutschland nicht gut Deutsch kann. Korrekterweise müsste man sagen: „Hier ist die Verständigung erschwert“. Oder: „Ich verstehe die Sprache nicht von diesem Vater, dieser Mutter“. Oder: „Die Eltern verstehen kein Deutsch.“ Nein, man sagt „Die haben Sprachprobleme“. Als könnten sie gar nicht sprechen. Der Comic zeigt hingegen, wie Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, diese Kompetenz einsetzen.

Botschaften geben auch stereotype und einseitige Darstellungen von Menschen. Dies ist ein „Mobile“, das es gab in Kitas, da waren noch viele andere Figuren dran und noch eine hölzerne Weltkugel, es hieß „Kinder einer Erde“. Stereotyp, das sehen wir auf einen Blick, ist dieses feste Bild zum Beispiel von Holland und den Menschen dort. An was denken wir da? Holzschuhe, Tulpe, das weiße Häubchen. Der Chinese isst immer Reis, sogar im Stehen. Was ist Spanien ohne Flamenco? Stereotype bedeuten, dass wir alle die gleichen Bilder im Kopf haben. Fast magisch, wie das funktioniert. Wenn ich jetzt sage „Macht ihr doch mal den Mexikaner“, was fällt euch ein? Poncho, Sombrero. Wenn ich euch sage „der Schotte“ – Schottenrock, Dudelsack. Diejenigen, die das Mobile machen, machen das selten auch von sich selbst. Wenn ich euch frage „Wie machen wir den Deutschen?“, dann merkt man, wie komisch es ist: Lederhosen, Bierkrug, Hut mit Gamsbart, man kann nur lachen. Das Bild ist derart einseitig, und wir distanzieren uns davon und denken „Na ja, es ist halt eine blöde Verallgemeinerung, ein Stereotyp.“



Für Kinder müssen wir uns klarmachen: sie nehmen auch aus diesen Darstellungen ihre Informationen über die Welt. Auch das gibt ihnen etwas, womit sie ihr soziales Wissen aufbauen darüber, wie die Welt ist. Und logisch: Es ist für Kinder noch einmal unterschiedlich, wie sie die Information verarbeiten, je nachdem, wie sie zu dieser Gruppe stehen. Sind sie selbst ein Kind mit asiatischen Wurzeln, ist diese Information anders zu verarbeiten als für ein Kind, das einen deutschen Hintergrund hat. Wie, ist noch etwas offen, da fehlen uns auch wirklich genauere Hinweise, wie Kinder diese Identitätsentwicklung

Kinderbücher oder auch Filme geben Botschaften. Die Frage: Wer sind denn da immer die handelnden Personen? Wer sind diejenigen, über deren Gefühlswelt wir etwas erfahren? Über deren häusliche Welt wir etwas erfahren? Über deren Ideen und Gedanken wir etwas erfahren? Wer sind sie? Wem geben sie Anlass zur Identifikation?

wirklich machen. Es gibt aber Hinweise, dass die einen Kinder an der Abwertung, die in der Darstellung liegt, sehr zu knabbern haben. Vor allem, weil das immer das gleiche Bild ist. Also zu sehen: unse-resgleichen, Leute wie ich und meine Familie, wir werden immer so dargestellt. Diejenigen mit dunkler Haut, die haben immer irgendwie so einen Wasserkrug auf dem Kopf ... und so weiter ... Das ist eine andere Ebene der Verarbeitung,

als wenn ein Kind der dominanten Mehrheit das sieht und denkt „Na ja, die Spanier und die Indianer usw.“ Auch dieses Kind kriegt eine verzerrte Information über die Welt. Alle kriegen eine verzerrte Information über die Welt, aber die Wucht für die eigene Identität ist noch einmal unterschiedlich, je nachdem, welcher Gruppe ich angehöre.

Da müssen wir auch viel mehr differenzieren. Manchmal wird gesagt „Es ist egal, wo sie herkommen, die Kinder und die Eltern“. An der Stelle muss man sagen: Es ist nicht egal. Weil die Wirkung von solchen Geschichten unterschiedlich ist, je nachdem, was ich mitbringe und was ich in dieser Gesellschaft dauernd erlebe. Rassismus wird auch beschrieben als eine Kontinuität von Nadelstichen, die einen dauernd treffen. Und in dieser Kontinuität kann auch so ein Bild stehen. Von daher macht es einen großen Unterschied, wie die Gruppe, wie die Kinder das aufnehmen und zu ihrem Bild von sich und von anderen in der Welt verarbeiten.

Kinderbücher oder auch Filme geben Botschaften. Die Frage: Wer sind denn da immer die handelnden Personen? Wer sind diejenigen, über deren Gefühlswelt wir etwas erfahren? Über deren häusliche Welt wir etwas erfahren? Über deren Ideen und Gedanken wir etwas erfahren? Wer sind sie? Wem geben sie Anlass zur Identifikation? Wir haben festgestellt: Es gibt viele Bücher über die Pauls und die Lisas und die Inas und die Maries – und es gibt ganz wenig Geschichten über Wojtila oder Achmed oder Sengül. Es gibt Geschichten, dass Felix einen Freund hat und der heißt Kemal. Und Felix berichtet davon, wie es ist, Kemal zum Freund zu haben. Und es gibt kaum eine Geschichte, in der ein Kemal erzählt, wie es ist, der Freund von Felix zu sein. Also da brauchen wir dringend andere Bücher und es muss uns klar sein: Das Subjektive, die Subjektorientierung ist in solchen Büchern einseitig, weil sie die subjektive Welt nur von einer ganz bestimmten Gruppe der Bevölkerung zeigt. Und das ist vielleicht manchmal der Grund, warum sich manche Kinder nicht identifizieren mit Büchern. Sie finden nichts von sich. Sie sind diejenigen, die immer die anderen sind, die wie in diesem Buch nicht wissen, wer der Nikolaus ist.

Auch mit Spielmaterialien geben wir Kindern Botschaften. Hier haben Kinder herausgefunden, dass Playmobilfiguren irgendwie doof sind, und zwar was Jungen und Mädels angeht, Männer und Frauen. Also sie haben herausgefunden, dass es viel weniger Frauenfiguren gibt und dass die Frauenfiguren weniger Sachen haben. Da haben sie einen Brief geschrieben an Playmobil: „Wir finden das blöd. Da gibt es viel zu wenig Frauenfiguren und die haben auch weniger Sachen.“ Leider hat Playmobil einen bescheuerten Brief zurückgeschrieben und gesagt: „Kinder, das ist eine Frage eurer Fantasie.“ Das fanden die Kinder erst recht doof. Das Ganze war Ergebnis einer Auseinandersetzung, in der die Kinder genauer geguckt haben: Was hat denn diese Spielzeugwelt mit uns zu tun? Die Kinder haben das ins Verhältnis gesetzt, sie haben sich gefragt: sind wir „da“? Und das ist eine Prüffrage: sind wir „da“, können wir uns „da“ wiederfinden? Und eins ist die äußere Erscheinungsform, da kann man ja relativ leicht gucken, sind da alle Kinder „da“, die wir auch im Kindergarten haben, sind alle die äußeren Merkmale der Kinder in unserer Gruppe auch in den Spielmaterialien und Abbildungen zu finden.

Eine Weltkarte soll Kinder aufklären über die Welt. Sie soll die Welt interessant machen, Kinder neugierig machen auf die Welt. Diese Weltkarte aus den Neunzigern war in Kitas weit verbreitet. Ein Blick auf die Türkei zeigt uns, wie diese Weltkarte funktioniert. Der fliegende Teppich, die Bauchtänzerinnen, die Karikatur des Trojanischen Pferds – es sind also Stereotype über den Orient. Die Frage ist: Was gibt diese Darstellung für eine Information für Kinder, deren familiäre Herkunft in der Türkei liegt, was sagt sie ihnen über sich selbst? Und was sagt sie den anderen Kindern über die Türkei? In Afrika wird die Sache noch schlimmer, noch rassistischer, noch unglaublicher, wie hier in dieser Szene irgendwo bei Tansania. Die Weißen in der Fotografiertpose, groß und irgendwie eher Menschen, und dann die kleinen krummbeinigen schwarzen Kinder mit allen kolonial-rassistischen Stereotypen vom Kannibalen mit Knochen im Haar, also schlimmer kann man es sich nicht vorstellen. Welches Wissen über diese Welt soll diese Karte vermitteln, inwiefern Horizonte eröffnen? In dieser Karte ist es übrigens auch so, dass die Deutschen in Lederhosen und mit Bierkrügen ausgestattet um das Brandenburger Tor herumrennen. Aber in dieser Tansania-Szene liegt noch viel mehr Machtungleichheit und Herabwürdigung, in dieser Szene kann man sich überhaupt nicht identifizieren mit den schwarzen Kindern.

Ein neueres Produkt ist dieses Spiel „Unsere Welt – das pffiffige Wissensspiel“ – also es wird gesagt, hier geht es um Wissen. Die Verlage haben ja auch kapier, es geht im Kindergarten um Wissen, Wissen, Wissen. Die kritische Frage, die wir stellen müssen: Wissen für wen eigentlich? Über was? Über wen? Was vermitteln wir Kindern, wenn wir ihnen diese Spiele geben? Denn auch dabei wirkt die Machtasymmetrie, die es zwischen Erwachsenen und Kindern gibt: Wir sind die Erwachsenen, da sind die Kinder, wir sind die Autoritäten, die Erzieherinnen, sie sind die Kinder im Kindergarten, die da hinkommen, um etwas zu lernen. Wenn wir Kindern etwas geben, verstehen die Kinder, dass uns dieses wichtig ist. Sie verstehen, aha!, die Erzieherin hat das ausgesucht, weil sie glaubt, da ist etwas Wichtiges für uns drin. Das macht es Kindern unglaublich schwer, das zu kritisieren, was die Erzieherinnen bringen, denn sie müssten sich auch noch zu diesem Machtverhältnis äußern. Also was haben wir denn da? Da haben



wir ein paar Karten zu vier Landschaften, wobei auch die Frage ist, wonach diese vier ausgesucht wurden. Die erste ist die „Wüsten- und Steppelandschaft: In der kargen Steppe Afrikas ernähren sich die Menschen hauptsächlich von der Jagd.“ Die zweite Landschaft „Tropischer Regenwald“, aha, die „Indianer“. Schon das müsste man in Frage stellen, denn die Bezeichnung ist eurozentristisch, stammt von Christopher Columbus’ Irrtum und entspricht nicht der Selbstbezeichnung der Menschen. Im Text: „Die Indianer im Amazonasgebiet jagen, fischen und sammeln. Jeder Stamm hat eine eigene Sprache und seine eigenen Bräuche.“ Klingt einigermaßen skurril, dass jeder seine eigene Sprache hat. Dann kommt „Arktis und Antarktis: Im Norden Alaskas, Kanadas und Grönlands wohnen die Inuit, sie leben von der Jagd und vom Fischfang.“ Und nun zu uns. „Die mitteleuropäische Landschaft: (-was immer das sein soll?) Europäische Menschen sehen sehr unterschiedlich aus.“

Wir sagen: Kauft solche Spiele nicht. Wenn ihr solche habt, tut sie weg. Oder wenn ihr mit den Kindern schon länger an der vorurteilsbewussten Arbeit dran seid, dann nehmt sie für eine kritische Reflexion zusammen mit ihnen. Dafür kann man es nutzen. Also mit den Kindern fragen, was ist daran korrekt, was ist nicht korrekt. Womit hat es möglicherweise zu tun? Warum sagen die hier, die sehen alle unterschiedlich aus - und wie ist es bei den anderen Menschen? Also das sind ein paar Fragen, die man aufwerfen kann. Aber es einfach so hereingeben mit der Idee „Die lernen jetzt was über die Welt“ kann nur auf Stereotype, auf Einseitigkeit und auch auf eine Bestätigung der weißen Vorherrschaft von Westeuropa hinauslaufen.

Auch die Zusammensetzung des Personals gibt Kindern Signale, sie sagt Kindern, wer ist wofür zuständig in dieser Welt? Gerade die Informationen zum Funktionieren dieser Welt, wer darin welche Rolle spielt, hängen stark mit solchen Geschichten zusammen. Wer ist wofür zuständig, was für Leute sind im Büro? Sind es Frauen – oder auch mal Männer? Welche Leute arbeiten hier als Erzieherin mit uns, das sind eher Frauen. Wir haben das mal untersucht in Kitas in Kreuzberg, dann kam eben heraus: Auf der Leitungsebene gab es Männer, unter den Erzieherinnen kaum. Unter ihnen gab es ein paar Erzieherinnen mit Migrationshintergrund, die hatten meistens besondere Aufgaben. Und wir hatten damals festgestellt, dass alle Kitas, die wir untersucht hatten, von Nichtdeutschen geputzt wurden. Auch über so eine Zusammensetzung geben wir Botschaften, ob wir wollen oder nicht, ob wir die Zusammensetzung beeinflussen können oder nicht. Wieder müssen wir unterscheiden, was die Wirkung angeht: Wenn ich ein Kind bin, dessen Mama ein Kopftuch trägt, und ich sehe, die Kita wird geputzt von solchen Leuten, die aussehen wie meine Mama, aber solche Leute wie meine Mama, die sitzen nie im Büro, dann muss ich mit dieser Information irgendwie umgehen. Ich muss gucken, ich kann mich davon befreien, es ist nicht wie ein Fluch, der ein Leben lang auf mir lastet, aber es ist erst einmal eine Information, die meine Identität ganz schön unter Druck setzt. Und für ein anderes Kind ist es die Bestätigung, dass solche Leute wie wir diese Arbeit machen können, im Büro sitzen können, anerkannte Tätigkeiten machen können.

Zur Spannung von Gleichheit und Differenz

Wir sagen in KINDERWELTEN: „Alle Kinder sind gleich, jedes Kind ist besonders“. Beide Sätze stimmen und beide Sätze zusammen machen eine Spannung, denn wie kann das gehen? „Alle Kinder sind gleich“, und damit meinen wir Bildungsrechte, das Recht auf ein glückliches Leben, das Recht, sich zu entfalten. Und auf der anderen Seite „Jedes Kind ist besonders“ – in seinen Lebensverhältnissen, darin, wie Differenzen und Differenzierungen in seinem Leben eine Rolle spielen, als Mädchen, als Kind einer Familie mit Migrationsgeschichte, als Kind mit einer Behinderung, als Kind aus einer reichen, aus einer armen Familie usw. Jedes Kind ist besonders, was seine Verhältnisse angeht, und jedes

Kind ist auch besonders in der Art und Weise, wie es individuell auf die Welt zugeht. Wie bringen wir das zusammen mit dem Anspruch auf Gleichheit?

Diese Aufgabe haben wir uns in KINDERWELTEN gestellt. Alle Kinder haben das Recht auf Bildung und wie können wir das realisieren, wo sie doch so unterschiedlich sind und wo sie von der gesellschaftlichen Ungleichheit so ungleich betroffen sind?

Und da ist eine Antwort schon mal klar: „Jedem das Gleiche“ kann nicht heißen, wir geben einfach allen Kindern dasselbe. Das kann nicht gerecht sein, weil die Voraussetzungen schon ungleich sind. „Jedem das Gleiche“ würde darauf hinauslaufen, dass man die Unterschiede, dass man die Ungleichheiten auch noch verstärkt. Das heißt, in dem, was jedes Kind bekommt, muss ein Unterschied gemacht werden. Das ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Das heißt ja auch, wenn Eltern dabei sind, die deutsche Sprache zu lernen und die Kita bietet genau das an, dann ist das etwas, wo deutsche Eltern durchaus sagen könnten „Ihr macht immer so viel für die Vietnamesen, was macht ihr denn für uns?“ Und genau an der Stelle müsste man vertreten, dass die Voraussetzungen unterschiedlich sind, nicht alle einen Deutschkurs brauchen, aber für manche Familien, um partizipieren zu können, das absolut wichtig ist. Also muss da etwas mehr investiert werden. Also die Ungleichheit, die in den Maßnahmen liegen muss, um mehr Gleichheit herzustellen, die muss man offensiv vertreten.

An den Hautfarben-Stiften möchte ich zwei Sackgassen aufzeigen, die wir ausgemacht haben, wie üblicherweise mit der Spannung zwischen Gleichheit und Unterschiedlichkeit umgegangen wird. Die eine ist, die Unterschiede zu leugnen, also zu sagen, ich mache keine Unterschiede. So nennt man den „farbenblinden“ Ansatz, das kommt aus den USA: „Colour Blind“. Dort meint man damit, dass man die Unterschiede leugnet, die es für Schwarze und Weiße in den USA gibt. Man sagt einfach „Alle sind gleich“ und „Ich mache keine Unterschiede“.

Also stelle ich auch nicht extra Hautfarben-Stifte zur Verfügung, denn ich möchte ja gar nicht die Unterschiede betonen, sondern die Gemeinsamkeiten. Ich

stelle also nur das übliche Sortiment an Stiften zur Verfügung, für alle Kinder.

Was geschieht dann? Dann gilt rosa als „die“ Hautfarbe für alle und unter dem Druck, gleich sein zu müssen bzw. mit dem Bedürfnis, nicht hervorstechen, zeichnen alle Kinder ihre Hautfarbe rosa. Auch wenn sie wissen, dass ihre Hautfarbe eine andere ist.

Das ist die Begleiterscheinung des „farbenblinden“ Ansatzes: Das Dominante setzt sich durch. Die vorhandenen Unterschiede werden geleugnet und unterdrückt, eine bestimmte Daseinsform, nämlich die gesellschaftlich dominante, gilt als „normal“ und „richtig“. Weil der farbenblinde Ansatz keinen Raum lässt für die Unterschiede. Tatsächlich gibt es immer noch Stifte-Hersteller, die eine Farbe zwischen rosa und beige als „Hautfarbe“ verkaufen. Damit wird also ein heller Hauttyp verallgemeinert bzw. zur Norm erklärt. Wer sagt „Ich bin farbenblind, ich mache keine Unterschiede“, macht auch keine Unterschiede bei den Stiften, die ja den Kindern eigentlich erlauben sollten, dass sie sich mit ihren Besonderheiten korrekt wiedergeben können. Diese Stifte von Lyra machen letzteres grundsätzlich möglich. Es sind 12 Hautfarben-Stifte in einer Packung, ein Aufheller-Stift und ein Abdunkler-Stift noch dazu, so dass man wirklich alle Hautfarben darstellen kann.

Die Firma verkauft die Stifte aber mit diesem Coverbild: Es zeigt Menschen, die ganz weit entfernt von hier leben, irgendwo auf der Welt. Die Bilder sind exotisch, sie zeigen nicht Menschen wie uns. Das haben wir gegenüber der Firma kritisiert. Wir haben gesagt, mit diesen Bildern gibt die Verpackung auch eine Botschaft. Die Verpackung sagt: „Wenn ihr Menschen zeichnen wollt, die ganz weit weg leben, dann braucht ihr diese Stifte.“ Wir sagten, wir brauchen hier solche Stifte für uns, für unsere Kindergruppen, damit es hier für alle Kinder möglich ist, ihre richtige Hautfarbe zu finden und zu malen, ihre je besondere Hautfarbe darstellbar zu machen. Leider konnten wir uns nicht durchsetzen, die Firma hat das Cover nicht verändert und bleibt bis heute bei diesem, das wir als „touristisch“ bezeichnen. Es kennzeichnet die andere Sackgasse im Umgang mit der Spannung von Gleichheit und Differenz.

Von „Tourismus“ sprechen wir, wenn wir mit den Kulturen der anderen so umgehen, wie man das als Tourist macht, also wenn wir einen kleinen Ausflug planen in die Kultur der „anderen“ und dabei aber unseren Ausgangspunkt so belassen, wie er ist. Wir machen ein griechisches Fest, wir machen internationale Sommertage oder ein afrikanisches Projekt und kehren danach wieder, um ein paar Eindrücke reicher, vielleicht auch um einige Stereotypen reicher, zum „Normal“-Geschäft zurück. Und in unserem Normalgeschäft sind alle Hautfarben wieder rosa!

Die Problematik bei dem Touristischen: Mit dem Anspruch, die „anderen“ kennen lernen zu wollen, werden sie erst recht zu „anderen“ gemacht. Wir frühstücken so – und sie frühstücken ganz anders! Also machen wir ein internationales Frühstück, damit die Kinder das ganz „andere“ kennen lernen sollen. Und dann sind wir enttäuscht, wenn die „anderen“ auch Toastbrot und Nutella frühstücken – und eben weder Oliven noch Schafskäse! Wir wollen sie „anders“ haben und schaffen damit eine tiefere Kluft zwischen uns und ihnen, zwischen „Wir“ und „Die“ – und müssen dann wieder mühsam zusehen, wie wir den Dialog hinkriegen.

Die problematische Seite beim touristischen Ansatz ist auch die, dass er lebendige und facettenreiche Familienkulturen reduziert auf das nationalkulturell „Typische“. Immigranten oder die so Angesprochenen übernehmen das auch, manchmal spielen sie mit und erfüllen unsere touristischen Erwartungen: Etwa indem sie genau die Speisen mitbringen, die wir gerne auf dem Buffet haben, auch wenn sie sie zuhause selten essen. Oder wenn sie trommeln, weil sie immer mit dem Stereotyp konfrontiert sind, dass Menschen aus Afrika trommeln können...

Der touristische Ansatz verstärkt Stereotype und Vorurteile. Und er verhindert wirkliche Verständigung und Annäherung. Er trägt nicht dazu bei, dass Bildungsprozesse von Kindern in einer Art und Weise ablaufen, die sie wirklich die Welt in ihrem Facettenreichtum erschließen lässt und die auch ihnen schon eine Ahnung davon gibt, wo es Machtungleichheiten gibt, die empören sollten, über die sie kritisch nachdenken sollten und die sie gemeinsam mit anderen angehen können. Der touristische An-

satz ist gut gemeint, aber er betont und konstruiert Unterschiede und vertieft damit die Kluft zwischen Menschen, wohingegen wir doch eher Verständigung und Solidarität brauchen, um gemeinsam gegen Ungerechtigkeit und Diskriminierung vorgehen zu können.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Darum geht es in KINDERWELTEN bei der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Es ist ein Ansatz, der auf INKLUSION zielt, und dazu gehört, Mechanismen von Exklusion, von Ausgrenzung und Ausschluss, aufmerksam wahrzunehmen und dagegen vorzugehen.

Dieses Praxiskonzept für Kindertageseinrichtungen orientiert auf 4 Ziele, die aufeinander aufbauen:

- Im ersten Ziel geht es darum, alle Kinder in ihrer Identität zu stärken, wozu die Anerkennung ihrer Vorerfahrungen und Familienkulturen gehört.
- Das zweite Ziel ist, allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt zu ermöglichen, indem sie sie aktiv und bewusst erleben.
- Das dritte Ziel ist, kritisches Denken über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen.
- Im vierten Ziel geht es darum, Kinder darin zu unterstützen, sich gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung zu wehren.

Die Arbeit am ersten Ziel „Kinder in ihrer Identität stärken“ wird zunächst eher als einfach eingeschätzt, handelt es sich hier doch um Ansprüche, die man aus der Kindergartenpädagogik kennt. Das Ziel der Stärkung von Identität geht jedoch über das hinaus, was man gemeinhin mit der Stärkung persönlicher Ressourcen meint. Die Identifikationen des Kindes mit seinen sozialen Bezugsgruppen, allen voran mit seiner Familie als primäre Bezugsgruppe, werden als untrennbarer Teil seiner persönlichen Identität verstanden. Um ihre Anerkennung geht es, denn kleine Kinder konstruieren ihr Bild von sich und von anderen auch aus den Bewertungen von sozialen Bezugsgruppen, die sie in ihrem Umfeld wahrnehmen.

Pädagogische Fachkräfte müssen darüber Bescheid wissen. Und sie müssen wissen, wie sie in Erfahrung

bringen können, welche Bezugsgruppen für das jeweilige Kind Bedeutung haben und was die Lebenswirklichkeit dieser Bezugsgruppen kennzeichnet. Sofern diese sich sehr von ihrer eigenen unterscheidet, müssen pädagogische Fachkräfte ihre „blinden Flecken“ eingestehen: Wer nicht allein erziehend ist, braucht Informationen von allein erziehenden Eltern, um nicht seinen stereotypen Bildern aufzusitzen, die sich eventuell an der unreflektierten Vorstellung von „Idealfamilien“ (Vater – Mutter – Kind) orientieren. Wer gut ausgebildet ist und (noch) eine Arbeitsstelle hat, kann sich u.U. schwer vorstellen, wie es ist, über beides nicht zu verfügen. Wer einsprachig ist, weiß wenig davon, wie es ist, sein Leben in mehreren Sprachen zu organisieren.

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

Im zweiten Ziel vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung geht es darum, allen Kindern „Erfahrungen mit Vielfalt zu ermöglichen.“ Es wird bewusst eine Quelle von Vielfalt genutzt, die in jeder Gruppe vorhanden ist und zu der folglich jedes Kind Zugang haben kann, unabhängig von seinen sonstigen Lernchancen und Voraussetzungen: Dass Menschen sich unterscheiden, nach Aussehen, Kleidung, Verhalten, Sprache, Fähigkeiten und Gewohnheiten. Dass sie mit unterschiedlichen Gegenständen hantieren und Unterschiedliches hervorbringen. Dass

ihnen Unterschiedliches wichtig ist und sie die Welt unterschiedlich erklären. Auf der Grundlage von Respekt und Anerkennung für die Eigenheiten jedes einzelnen Kindes und seiner Familie (Ziel 1: Stärkung von Ich- und Bezugsgruppenidentität), werden Erfahrungen mit Menschen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, gezielt ermöglicht und thematisiert. Kinder sollen sich mit ihnen wohl fühlen sowie Empathie und Respekt für Vielfalt entwickeln können.

Kontakt alleine reicht nicht aus. Es gibt heterogene Gruppen, die jahrelang zusammen sind und in denen es dennoch kaum Annäherung gibt. Vielfalt muss aktiv erlebt werden. ErzieherInnen müssen ganz bewusst Aspekte von Vielfalt in die Aufmerksamkeit der Kinder bringen. Dazu kann gehören, was und wie jemand isst, wo die Großeltern leben, wie jemand mit Rollstuhl eine Treppe überwindet, womit man gerne spielt, wer welche Augenfarbe hat und wie viele Augenfarben es wohl gibt, wie man in unterschiedlichen Sprachen „Ei“ sagt. Kinder müssen tätige und sinnliche Erfahrungen mit Unterschieden machen: gemeinsam mit Mouniras Mama Fladenbrot backen, sich mit einem Rollstuhl fortbewegen, sich die Haare frisieren wie Bens Bruder. Unterschiede müssen so thematisiert werden, dass sie Kinder kognitiv und sprachlich herausfordern, indem sie zum Vergleichen, aufeinander Beziehen, Differenzieren anregen. Gespräche darüber sollen in einer Sprache geschehen, die respektvoll, einfach, sachlich, nüchtern und direkt ist.

Gerade dann, wenn Äußerungen der Kinder über andere Menschen drastisch, abwertend oder unhöflich erscheinen, ist es wichtig, respektvolle Worte für ihre Beobachtungen und Gefühle zu finden. Und gleichzeitig deutlich zu machen, dass es Menschen weh tut, wenn man abfällig über sie spricht. Um dies zu können, müssen Erwachsene verstehen, wo ihr eigenes Unbehagen in Bezug auf Unterschiede liegt. Vorurteilsbewusste Erwachsene ermutigen Kinder, sich unbefangen zu Unterschieden zu äußern. Sie helfen ihnen, sich mit Unterschieden wohl zu fühlen.

Praxisbeispiel: Eltern sind eingeladen, zum mehrsprachigen Lesefest beizutragen, indem sie in bestimmten Ecken des Kindergartens ein Buch in

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

Das dritte Ziel, kritisches Nachdenken über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen, erscheint pädagogischen Fachkräften spontan schwierig. Sie können aber darauf bauen, dass Kinder ab etwa 4 Jahren in der Lage sind, Bilder und Verhaltensweisen als „unfair“ oder „unwahr“ zu erkennen, die Menschen stereotypisieren oder diskriminieren. Von Erwachsenen brauchen sie Unterstützung in Form von Beistand und sachlicher Information, wenn sie selbst diskriminiert werden. Sie müssen ausdrücken können, was es ihnen ausmacht, wenn sie gehänselt oder ausgeschlossen werden. Sie müssen dafür Worte finden. Nur dann können sie auch unfaires Verhalten gegenüber anderen als solches benennen und zurückweisen. Von **Erzieher/innen und Lehrer/innen** verlangt dies eine Gesprächsführung, die Kindern hilft, ihre Gefühle und Gedanken auszudrücken. Eine Gesprächsführung, die nach Gemeinsamkeiten fragt, nach etwas, wozu alle Kinder etwas zu sagen haben:

Um bei Vorurteilen und Diskriminierung eingreifen zu können, müssen Erwachsene von deren Schädlichkeit und Unrechtmäßigkeit überzeugt sein. Die kritische Auseinandersetzung mit Einseitigkeiten und Vorurteilen fordert also zu einer Klärung des eigenen moralischen „Navigationssystems“ auf: Welche Werte sind mir aus welchen Gründen wichtig – und wodurch werden sie verletzt? Kritisches Denken lässt die Rechtfertigungen und Abwiegungen erkennen, mit denen man die Folgen von Diskriminierung und Unrecht abschwächen möchte – um sich das Eingreifen zu ersparen. Kinder brauchen aber Erwachsene, deren

Die kritische Auseinandersetzung mit Einseitigkeiten und Vorurteilen fordert also zu einer Klärung des eigenen moralischen „Navigationssystems“ auf: Welche Werte sind mir aus welchen Gründen wichtig – und wodurch werden sie verletzt?

Eintreten für Gerechtigkeit deutlich erkennbar ist. Sie müssen Kindern Schutz und Sicherheit zusichern.

Die Kommunikation in der Einrichtung und die Lernumgebung müssen immer wieder genau überprüft und untersucht werden: Ist das fair? Ist das gerecht? Entspricht das der Wahrheit oder ist es eine Verzerrung, um sich über Menschen lustig zu machen? Wie steht es um unsere Bücher? Finden hier alle Kinder Identifikationsangebote? Welche Erfahrungen und äußeren Merkmale tauchen auf, welche nicht?

Praxisbeispiel: Persona Dolls sind ganz besondere Puppen, denn sie haben wie Kinder eine Biographie, einen Namen, eine Familiengeschichte. Wie die Kinder auch sprechen sie zuhause Deutsch oder eine andere Sprache, sie haben helle oder dunkle Haut, gelocktes oder glattes Haar, sind blond oder dunkelhaarig... Sie kommen zu Besuch in die Kindergruppe und werden zu Freunden der Kinder. Sie berichten von ihren Erlebnissen, von schönen und auch von weniger schönen, wie Anna: „Das ist Anna. Sie ist fünf Jahre alt. Sie lebt in Berlin mit ihrer Mama Tine. Annas Lieblingsfarbe ist rot. Deswegen hat sie sich rote Schuhe ausgesucht. Zum Geburtstag hat sie ein rotes Fahrrad bekommen. Damit fährt sie so gerne. Und schnell wie der Wind! Anna hat braune Augen. Und braune Haut. Genau wie ihr Papa, der hat auch braune Haut. Annas Mama sagt, die braune Haut hat sie von ihrem Papa bekommen und die kleinen Öhrchen, die hat sie von ihrer Mama bekommen. Und dann kitzelt sie Anna am Ohr und Anna muss lachen. Da ist etwas, was Anna überhaupt nicht mag: Wenn Leute sie fragen: „Woher kommst du?“ Und dann auch noch ihre Haare anfassen wollen. Anna findet das nicht schön, weil die Leute das nur bei ihr machen und nicht bei den anderen Kindern. Sie will nicht, dass fremde Leute ihre Haare anfassen. Was könnte Anna ihnen denn sagen, wenn das wieder passiert? Habt ihr eine Idee?“

Das vierte Ziel fordert dazu auf, auch über die Wände des Gruppenraumes hinaus aktiv zu werden gegen Einseitigkeiten, Vorurteile und Diskriminierung. Kinder müssen die Erfahrung machen können, dass es sich lohnt, kritisch zu sein und konkrete Aktionen gegen Ungerechtigkeit zu unternehmen. Hier ist

die Gefahr groß, dass Standpunkte und Ehrgeiz der Erwachsenen dominieren und man darüber das Ziel der Aktionen aus den Augen verliert: Die Stärkung der Kinder („empowerment“), indem sie sich als fähig und solidarisch mit anderen erleben, weil sie sich gemeinsam für eine gerechte Sache einsetzen.

Unfaire und ungerechte Vorfälle in der Kita sind Anlässe, aktiv zu werden. Das heißt in erster Linie, sie aus der Grauzone des Verschweigens ans Tageslicht zu bringen. Mit dem Öffentlichmachen zeigt man, dass man nicht einverstanden ist und etwas nicht hinnehmen will. Es steht der Neigung entgegen, Missstände eher abzuschwächen, zu rechtfertigen oder zu ignorieren und ist daher ein mutiger Schritt. Hat die ungerechte Handlung erst einmal einen Namen, so kann sie nicht mehr so leicht abgetan werden.

Kinder entwickeln ihr Verständnis von Fairness und Gerechtigkeit auch über Erlebnisse und Beobachtungen außerhalb der Kita. Ein Bettler auf der Straße, jemand, der betrunken ist, die Frau im Rollstuhl – das provoziert viele Fragen der Kinder. Warum hat der kein Geld? Was, wenn der Betrunkene gar nicht merkt, dass da ein Auto kommt? Wie soll die Frau mit dem Rollstuhl U-Bahn fahren, die Treppe ist ja so hoch? Mit den Antworten und Informationen, die sie bekommen, erweitern sie ihre Wissensbasis. Sie setzen sich selbst in Beziehung dazu, stellen Vergleiche an, entdecken Widersprüche und entrüsten sich: Manche Leute haben zwei Häuser und der Obdachlose hat keins! In diesem Film gibt es nur Jungen, keine Mädchen! Saliha kommt nicht mit zum Rummel, weil ihre Eltern kein Geld haben. Die Jugendlichen auf dem Spielplatz lassen die Kleinen nicht spielen und ärgern sie.

Kinder entrüsten sich über konkrete Fälle von Ungerechtigkeit, die sie gut verstehen und wenn sie sich in die Beteiligten gut hineinversetzen können. Dann entsteht bei ihnen der Wunsch, etwas zu tun, um die Ungerechtigkeit zu beenden. Ihre Ideen sind ebenfalls konkrete, kleine, direkte Schritte, die aus Erwachsenensicht vielleicht nicht viel bewirken: Für den Bettler etwas Taschengeld einsammeln, die Frau im Rollstuhl schieben, damit sie sich ausruhen kann. Es ist wichtig, sie bei diesen Vorhaben zu unterstützen und nicht durch eine komplexere Weltsicht zu bremsen. Kinder stellen nicht die Systemfrage und sind nicht einge-

schüchtert durch Zweifel oder Misserfolge. Sie wollen helfen und damit etwas gegen Unfairness tun.

Erwachsene, die sich für Gerechtigkeit engagieren und gegen Ungerechtigkeit wehren, sind für Kinder wichtige Rollenmodelle. Sie lernen mit ihnen Menschen kennen, die auch widerstehen, zu manchem „nein“ sagen und es nicht hinnehmen. Sie sind Vorbilder, die für Veränderung stehen und Kinder ermutigen, nicht alles hinzunehmen. Erleben Kinder in der Kita, dass ihre Erzieherin ungerechte und unfaire Handlungen anspricht, können sie lernen, dass man Hilflosigkeit und Ohnmacht überwinden kann. Dass es zum Impuls „Da kann man nichts machen!“ doch Alternativen gibt.

Dies sind wichtige Lernerfahrungen, um in gesellschaftlichen Verhältnissen handlungsfähig zu sein, die von sozialer Ungleichheit, Ausgrenzung und Diskriminierung gekennzeichnet sind. In denen Menschen gefragt sind, die zivilgesellschaftliche Verantwortung übernehmen und Zivilcourage zeigen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zielt auf Bildungsprozesse in genau diesem Sinne.

2.2. Projekt Hausbesuche

Claudia Cypull (Kinderhaus Klarenthal, Wiesbaden)

Einleitung

Die Fortbildungsreihe „Kinder stärken – zur Frühprävention von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit“ ist für Erzieher/innen an der Hochschule RheinMain in Wiesbaden angeboten worden. Ziel der Fortbildung war, theoretische Inhalte zum Fortbildungsthema zu vermitteln und praktisch in den Alltag der Kindertagesstätten umzusetzen. Deshalb ist uns auch eine Transferaufgabe gestellt worden.

Theoretischer Hintergrund:

Das Projekt Hausbesuche ist durch die Fortbildungseinheit mit Petra Wagner, „Unterschiede achten – vorurteilsbewusste Erziehung“ entstanden. Inhalte dieser Fortbildungseinheit waren:

- Wie bilden sich Vorurteile bei Kindern?
- Wie kann man dies vermeiden/verringern?

- Wie kann man eine vorurteilsbewusste Erziehung in die Praxis umsetzen?

Ein kurzer Einblick:

Vorurteile bilden sich durch Botschaften

- über mich,
- über andere,
- über die Welt.

Botschaften können ausgehen von:

- Etikettierungen durch Erwachsene, sie stempeln ab oder bewerten,
- Stereotype und einseitige Darstellung von Menschen,
- einseitige Spielmaterialien.

Vorurteile können verringert werden, indem z.B. Familienkulturen sichtbar gemacht werden und ein Umgang mit Unterschieden/Besonderheiten thematisiert wird.

Vorurteilsbewusste Erziehung zielt auf die Stärkung der Identität des Kindes ab, und dies ist nicht möglich ohne die Einbeziehung der Familie. Wenn Kinder mit ihren Familien durch Fotos in der Einrichtung widerspiegelt werden, stärkt dies ihre Ich-Identität: „Ich gehöre dazu“.

Um dies in die Praxis umsetzen zu können, ist es wichtig, dass die Kinder wahrgenommen werden, sich wohl- und aufgehoben fühlen. Fotos von der Familie, gut sichtbar, vermitteln den Kindern, dass alle Familien in der Einrichtung willkommen sind, egal welcher Zusammensetzung, Herkunft, Hautfarbe und Wohnumfeld. Gleichzeitig ist dies eine Gelegenheit, dass Kinder die anderen Familien kennenlernen und allmählich ein empathisches Verhalten im Umgang mit Unterschieden erlangen.

Leitfragen:

Gewählt habe ich das Projekt, da es in unserem Kinderhaus 17 verschiedene Nationen gibt. Somit gibt es viele kulturelle Unterschiede, die nicht immer leicht zu verstehen sind, aber neugierig machen. Daher habe ich mir folgende Fragen gestellt:

Welche Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten gibt es in den Familien und wo finden sich unsere Kinder mit ihren Familien in unserem Haus sichtbar wieder?

Festgestellt habe ich, dass Kinder gerne von zu Hause und ihrer Familie erzählen, und wenn sie Fotos von sich haben, zeigen sie sie gerne und sind stolz. Dies hat mich zu dem Projekt „Hausbesuche – so lebe ich“ veranlasst. Unterstützend kam noch hinzu, dass Kolleginnen in der Fortbildungseinheit schon Erfahrung auf diesem Gebiet hatten und sehr positiv davon berichteten. Hilfreich fand ich auch die Leitfragen von den Fortbildungsleiter/inne/n, wie man ein Projekt planen kann. Die waren:

- Was möchte ich ausprobieren ...?
- Mit wem (Kinder, Eltern, Team) möchte ich das Vorhaben umsetzen?
- Welche Orte, Situationen bieten sich an?
- Welche Arbeitsschritte sind notwendig?
- Wieviel Zeit benötige ich dafür? Welche Zeit ist günstig?
- Wer kann mich unterstützen?
- Welche Materialien, Hilfsmittel benötige ich?
- Wie kann ich mein Projekt dokumentieren?
- Welche Fragen habe ich noch? Wer kann sie beantworten?

Umsetzung in die Praxis:

Ich arbeite in einem Kinderhaus mit 80, demnächst 100 Kindern in einem Wiesbadener Stadtteil. Dort betreue ich schwerpunktmäßig 20 Grundschulkin- der und deren Eltern. Zunächst wurde ein kurzer Elternbrief formuliert, in dem das neue Projekt „Hausbesuche – so lebe ich“ angekündigt wurde, mit dem Hinweis, dass die Kinder und ich uns sehr über eine Einladung freuen würden.

In der Kinderkonferenz habe ich den Kindern das Projekt vorgestellt. Es geht darum, dass ein Kind aus der Gruppe einmal im Monat 2-3 Freunde/Freundinnen aus dem Kinderhaus zu sich nach Hause einladen wird. Dort kann das Kind Fotos machen von dem, was dem Kind wichtig ist und von dem es möchte, das andere Kinder im Kinderhaus von ihm wissen sollen, unter dem Motto: „So lebe ich“. Die Kinder waren begeistert und wollten am liebsten am nächsten Tag anfangen.

Zunächst musste ich jedoch noch den Rahmen klären, wie das Projekt umgesetzt werden kann.

- Absprache mit der Gruppenkollegin, wann der Hausbesuch stattfinden kann,
- Termin mit Kindern und Eltern ausmachen,
- Planung, Termine, Personal, Arbeitszeiten der Eltern berücksichtigen,
- nette Geste/kleines Geschenk für die Eltern z.B. Blume,
- ca. 1,5 Stunden pro Besuch und Nachbereitung mit/ohne Kinder einplanen,
- Dokumentation über Fotos der Kinder (mein Bett, meine Familie, meine Zahnbürste usw.),
- Fotos in der Gruppe als Buch „So lebe ich“ aushängen,
- Regeln in der Wohnung festlegen, z.B. was darf man bei euch und was nicht?
- Kinder, die niemanden zum Hausbesuch einladen können oder dürfen, treffen sich an einem öffentlichen Platz in der Nähe ihres Wohnhauses, z.B. zum Picknick.

Der Hausbesuch:

Der Elternbrief ging raus, und die erste Einladung ließ nicht lange auf sich warten. Eine deutsche Mutter hatte uns eingeladen. Die Kinder und ich machten uns aufgeregt auf den Weg, der schon spannend war, da das Kind, zu dem wir gingen, sonst mit dem Auto gefahren wird. Strahlend zeigte es mir und seinen beiden Freundinnen, wie wir gehen mussten, um zu ihr nach Hause zu kommen. Nach einem 20-minütigen Spaziergang sind wir freundlich in Empfang genommen worden. Ein Kind hat der Mutter das Gastgeschenk (eine Blume) überreicht und sich für die Einladung bedankt.

Erst hatte ich ein unsicheres Gefühl dabei, in den Privatbereich der Familie „einzudringen“, doch das legte sich schnell. Das Mädchen zeigte ihren Freundinnen und mir das Kinderzimmer, wo ihr Bereich ist und der Bereich von ihrer Schwester. Sie hat Fotos gemacht von dem Zimmer, ihrem Bett, ihrem Nintendo, ihren Meerschweinchen, Fotos von ihren Freundinnen und ihrer Schwester, von der Mutter, der Oma und von uns allen zusammen. Die Kinder haben ein bisschen im Kinderzimmer gespielt und ich habe mit der Mutter „geplaudert“. Die Oma, die nebenan wohnt, kam auch noch dazu. In dieser Unterhaltung habe ich Dinge aus der Familie erfahren, von denen ich im Kinderhaus bestimmt nichts gehört hätte.

Die Oma war Erzieherin in der ehemaligen DDR. Sie erzählte von ihrer früheren Arbeit mit den Kindern. In ihrer beruflichen Laufbahn kam es vor, dass sie „handgreiflich“ gegenüber Kindern geworden war. Das fand ich sehr spannend, denn es half mir, die Reaktionsweisen der Mutter in Bezug auf ihr Kind besser zu verstehen und nochmals anders unterstützend arbeiten zu können. Als die Zeit um war, nahm ich die beiden Freundinnen wieder mit ins Kinderhaus. Auf dem Weg dorthin unterhielten wir uns über den Besuch, der den Kindern viel Spaß und Lust gemacht hatte, auch andere Kinder einzuladen. Die Freundschaften können somit gestärkt werden.

Später hat das Kind seine Fotos auf Tonkarton geklebt und darunter geschrieben, was zu sehen ist. Ich habe die Fotos laminiert und zu einem „Buch“ zusammengeheftet. Dies hängt jetzt in der Gruppe aus und wird immer wieder stolz gezeigt. Schön war es für das Kind auch, dass ich mal bei ihm zu Hause war und eine Vorstellung davon bekommen habe, wie es lebt.

Wichtig ist, dass sich nicht jeder das Buch ansehen darf, da es Eigentum des Kindes ist und dies bestimmt, wer es angucken darf.

Erweiterung der Hausbesuche:

Ähnlich wie eben beschrieben sind alle Hausbesuche abgelaufen. Wir sind sehr herzlich empfangen worden, meist gab es noch etwas zu essen und zu trinken für uns. Interessant für mich war, dass die Eltern (eigentlich Mütter) in der eigenen häuslichen Atmosphäre sehr locker und offen mir gegenüber waren. Sie redeten über ihre Familie, Familiensituationen, Probleme mit den Kindern und über eigene Problematiken. So war es möglich für sie und für mich, Hemmungen ab- und Vertrauen aufzubauen. Ich erlebte sie zu Hause anders als im Kinderhaus, und die anfänglichen Ängste, die Familien könnten sich kontrolliert vorkommen, waren unbegründet. Die Hausbesuche sind noch erweitert worden. Dies entstand aus der Fortbildungseinheit „Eltern beteiligen“, in der es um Elternarbeit und die Vertiefung der bestehenden Arbeit ging. Die Erweiterung besteht darin, dass den Eltern angeboten wird, die Aufnahmegespräche für den Kindergarten und den Hort zu Hause zu führen. Dieses Angebot haben

alle Eltern gerne angenommen und ich bin der Meinung, sie begegneten mir mit mehr Vertrauen und Wertschätzung und es findet ein näherer Kontakt statt. Die Eltern fühlen sich zu Hause sicherer und entspannter. Auch ich als Erzieherin nehme die Eltern anders wahr.

Ich möchte noch eine Erfahrung schildern, die meine Wahrnehmung verändert und mir die Arbeit erleichtert hat: In unserer Einrichtung gibt es eine Mutter, die eine Burka trägt. Als ich sie das erste Mal sah, hat sie mir sogar ein wenig Angst gemacht. Von der Frau war nichts zu sehen, sie war komplett schwarz verhüllt. Ich habe mich unwohl gefühlt, wenn ich mit ihr geredet habe. Obwohl sie im Elterngespräch ihre Augen enthüllte, blieb eine gewisse Distanz. Ihr ältester Sohn verließ den Hort nach der 4. Klasse (ist bei uns so üblich) und die Aufnahme seines Bruders stand bevor. Die Mutter nahm mein Angebot, das Aufnahmegespräch zu Hause zu führen, dankbar an.



Als die Tür geöffnet wurde, trug die Mutter überraschenderweise „Alltagskluff“ und lediglich ein Kopftuch. Die ganze Familie war versammelt und ich wurde zu einem köstlichen Frühstück eingeladen. Es war wirklich schön für mich, in so entspannter Atmosphäre ein Gespräch zu führen und zu sehen, wie liebevoll die Mutter mit ihrem Sohn umging. Seit diesem Zeitpunkt kann ich der Mutter offener gegenüber treten und ihre Burka ist nicht mehr so abschreckend für mich.

Fazit:

Die Fortbildungseinheiten haben auch unserem Gesamtteam viel gebracht. Meine Kollegin und ich haben jede Fortbildungseinheit in das Team eingebracht. So hat sich das gesamte Team mit den Inhalten auseinandergesetzt und konnte diese mit in die tägliche Arbeit nehmen. Jeder bei uns im Team bietet mittlerweile die Aufnahmegespräche zu Hause an. Da bietet sich die Gelegenheit, das aufzunehmende Kind in seinem häuslichen Umfeld zu erleben und einen Einblick zu bekommen, ob das Kind z.B. ein eigenes Zimmer hat oder mit Geschwistern zusammen schläft.

Das Projekt Hausbesuche läuft gleichzeitig im Kindergarten mit der Kollegin, die ebenfalls die Fortbildung besucht hat. Durch die Hausbesuche habe ich festgestellt, dass das familiäre Umfeld der Kinder, trotz unterschiedlicher Nationalitäten, sehr ähnlich ist. Die Familien sind nun durch die „Fotobücher“ im Kinderhaus präsent. Die anderen Kolleg/inn/en sind meines Erachtens auch auf Hausbesuche neugierig geworden, und ich bin mir sicher, dass bald noch mehr Erzieher/innen dieses lohnenswerte Projekt anbieten.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Vorurteile und dem eigenen kulturellen Hintergrund hat aufgezeigt, wie wichtig es im pädagogischen Alltag ist, die Unterschiede/Besonderheiten von Familien kennenzulernen. So ist es möglich, ihnen wertschätzend und mit Respekt zu begegnen. Die vorurteilsbewusste Erziehung hat eine klare Wertevorstellung: Unterschiede sind gut.

Kinder brauchen somit vorurteilsbewusste Erwachsene, die einseitige Botschaften erkennen und die den respektvollen Umgang mit Vielfalt vorleben. Sie ermutigen Kinder, sich gegen ungerechte und diskriminierende Vorurteile zu wehren.

2.3. Kulturelle Vielfalt - Vorurteilsbewusste Erziehung - Interkulturelle Arbeit. Reflexion zur Fortbildung „Kinder stärken“

Astrid Limbach (Kindertagesstätte Bertramstrasse, Wiebaden)

In meiner Reflexion möchte ich mich einem Thema widmen, das ich persönlich und fachlich mit dem Blick auf die Arbeit in der Kindertagesstätte Bertramstrasse für besonders wichtig und entscheidend für die Weiterentwicklung in der pädagogischen Arbeit vor Ort halte.

2.3.1. Theoretische Aussagen

Da sich unsere Gesellschaft zu einer multikulturellen Gesellschaft entwickelt hat, spiegelt sich dies auch in unserer Kindertagesstätte wider. In der Kindertagesstätte Bertramstrasse spielen und leben zurzeit Kinder aus ca. 21 Nationen. Unsere Arbeit soll alle Kinder, deutsche wie ausländische, auf das Leben in einer solchen Gesellschaft vorbereiten.

Jeder Mensch hat seine eigene Geschichte, sein eigenes Leben und ist von seiner Kultur geprägt, im Denken und in dem, wie er Situationen und Begriffe deutet. Die Kultur, in der er lebt, prägt sein Wertesystem und bestimmt auch seine Haltungen gegenüber Neuem und Fremdartigem und auch gegenüber anderen Werten und Lebensformen.

In unserer Einrichtung begegnen sich Kinder mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und Vorerfahrungen. Daraus ergibt sich der Umgang mit Andersartigkeit. Meiner Meinung nach beginnt hier die „interkulturelle Arbeit“.

Ziele interkultureller Arbeit

Im Verständnis eines interkulturellen Lernens wird Integration nicht als einseitige Anpassung oder sogar Assimilation bestimmt, sondern als ein wechselseitiger Lernprozess, der auch die dominierende Kultur verändert. Integration soll ein offener Austausch sein, in dem vor allem positive Elemente beider Kulturen erhalten bleiben. Auf diesem Hintergrund hat die interkulturelle Arbeit in Kindertagesstätten eine immer größere Bedeutung. Ein wichtiges Ziel und eine wichtige Aufgabe ist die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz ist die

Fähigkeit, mit Menschen anderer Kulturkreise erfolgreich zu arbeiten. Das bedeutet, die Fähigkeit zu haben, einen beidseitig zufriedenstellenden Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen herbeizuführen. Dies kann schon in jungen Jahren vorhanden sein bzw. entwickelt und gefördert werden. Dies bezeichnet man als interkulturelles Lernen. Frühe Erfahrungen werden frei von Vorurteilen miteinbezogen und erweitert.

Wichtige Zielgruppen sind hier die Kinder, Eltern und Verwandte und pädagogischen Fachkräfte. Jedes einzelne Kind ist auf dem Hintergrund seiner familiären Erfahrungen und Möglichkeiten anzunehmen, es in seiner Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Die multikulturelle Zusammensetzung der Gruppe dient hierbei als Lernort für einen positiven, respektvollen und vorurteilsfreien Umgang. Dem Erwerb der deutschen Sprache einerseits und dem respektvollen, wertschätzenden Umgang mit anderen Mutter- oder Familiensprachen andererseits kommt dabei eine große Bedeutung zu.

Kernziele der „interkulturellen Arbeit“ in Kindertagesstätten sind:

1. Sprachförderung (gezielte sprachliche Förderung in kleinen Gruppen)
2. Interkulturelle Erziehung (Eltern und Erzieherinnen werden sensibilisiert für kulturelle Unterschiede und lernen eigene Kulturmuster zu reflektieren und fremde Kulturen zu verstehen)
3. Elternarbeit (Eltern mit Migrationshintergrund werden beraten in Erziehungs- und Bildungsfragen, muttersprachliche Elternbegleiter)
4. Kooperation und Vernetzung im Stadtteil (Kontakt zu Familienbildungsstätten)

2.3.2. Meine Transferleistungen

Stadtteilarbeit

In dieser Phase der Fortbildung stand bereits fest, dass ich vom Hort in den Elementarbereich wechseln werde. Einige Monate war ich in beiden Bereichen im Gruppendienst tätig. Zu meinen Aufgaben als stellvertretende Leitung gehört auch die Stadtteilarbeit. Ich bin zusammen mit einer Bürgerin des Westends für die Moderation der Stadtteilkonferenz verantwortlich. Dies ist ein Stadtteiglied mit festen Teilnehmerinnen und Teilnehmern aller sozi-

alen Dienste, Schulen, Kirchen und der Polizei, aber auch des Ortsbeirats und des Ausländerbeirats, welches sich mit wichtigen Entwicklungen auseinandersetzt und bei Weiterentwicklungen informiert.

Aufgabe der Moderation ist auch die Vorbereitung von Themen, die dort bearbeitet werden. Für das Jahr 2009 hatten die Teilnehmer der Stadtteilkonferenz als Hauptthema die „interkulturelle Arbeit“ gewählt. Wir arbeiten teilweise schon sehr lange mit vielen Familien aus den unterschiedlichsten Ländern und sind der Meinung, dass wir uns zu diesem Thema fortlaufend weiterbilden müssen. Wir sind uns klar darüber, dass wir unser Wissen über die verschiedenen Herkunftsländer und den Umgang mit den Menschen aus den unterschiedlichsten Kulturkreisen ständig erweitern müssen. Gemeinsam tragen wir für die interkulturelle Arbeit die Sorge und Verantwortung für eine bedarfsgerechte Vernetzung und Kooperation. Im Mittelpunkt stehen dabei die Chancen des interkulturellen Zusammenlebens.

Es wird angeregt, in Fragen der interkulturellen Arbeit untereinander zu kooperieren und die Integration ausländischer Mitbürgerinnen und Mitbürger zu unterstützen und zu fördern.

Die erste Veranstaltung war ein Vortrag speziell zum Umgang mit moslemischen Familien in der Elternarbeit, bei Elterngesprächen und Hausbesuchen von B. Bulgay, Leiter des Lernplanet (bilinguale Nachhilfe), der auch zu diesen Themen Vorträge an der Mainzer Universität hält. Es besteht die Möglichkeit, Herrn Bulgay z.B. auch zu Dienstbesprechungen und internen Fortbildungen in den jeweiligen Einrichtungen als Referent anzufordern.

Eine zweite Veranstaltung fand zum Thema Integration statt mit Herrn Böß, Trainer für Interkulturelle Kompetenz vom Integrationsamt der Stadt Wiesbaden über Statistiken und Hilfsmöglichkeiten für Mitarbeiter sozialer Einrichtungen und Angebote des Amtes. Auch hier besteht die Möglichkeit, Herrn Böß zu Dienstbesprechungen und Konzeptionstagen einzuladen, um das Thema zu vertiefen. Beide Veranstaltungen waren sehr erfolgreich und gut besucht. Wir wollen als Stadtteiglied auch in 2010 nochmals einen Referenten zu dem Thema „interkulturelle Arbeit“ einladen.

Bericht im Team und Austausch zu dem Thema „interkulturelle Arbeit“

In einer Dienstbesprechung habe ich dem Team berichtet vom Inhalt der Fortbildung speziell zu den Themen: Interkulturelle Arbeit – Vorurteilsfreie Erziehung – Kulturelle Vielfalt. Wir haben uns gefragt, was haben wir bereits umgesetzt und was fehlt uns noch?

Was bei uns sehr gut funktioniert, ist die Sprachförderung seit sechs Jahren als Sprachprojekt „Sprache mit allen Sinnen“. Einmal pro Woche finden in allen Elementargruppen Sprachkleingruppen mit intensiver Förderung, Literacygruppen und Vorlesen mit Vorlesepaten statt.

Unterstützung bekommen die Erzieherinnen durch Praxisbegleitung von zwei Fachfrauen, einer Logopädin und der Fachreferentin für Sprache der Abteilung Kindertagesstätten sowie regelmäßige Fortbildungen, fachgerechte Materialien, eine Bibliothek und einen Sprachraum. Die Bibliothek wird immer auf den neuesten Stand gebracht und überprüft nach Themen, die eine vorurteilsfreie Erziehung fördern.

Die Sprachförderarbeit wird systematisch dokumentiert und evaluiert in Zusammenarbeit mit der Fachreferentin. Durch die intensive Beschäftigung mit Dokumentationen und Statistiken ist das Wissen der Erzieherinnen zur kulturellen und sprachlichen Vielfalt sehr gut.

Die interkulturelle Erziehung ist uns sehr wichtig und bedeutet, die Akzeptanz gegenüber Andersartigkeit vorzuleben. Für unsere Umsetzung der Pädagogik im Alltag bedeutet dies Offenheit, Akzeptanz, Einfühlungsvermögen, Toleranz, Respekt und Wertschätzung gegenüber vielfältigen Lebenseinstellungen und -formen als selbstverständliche Grundlage. Diese Pädagogik ist geprägt durch das tägliche Miteinander, die immer wieder neue Sichtweisen eröffnet, und ist so ein ständig sich verändernder Prozess der Weiterentwicklung. Die Grundvoraussetzung, um den Kindern einen respektvollen Umgang miteinander zu vermitteln, ist die Einstellung, die Offenheit und die Akzeptanz jedes Einzelnen. Die Kinder sollen Neugier und Spaß entwickeln, um die Welt zu entdecken, zu erforschen und zu erleben. Durch

Begleitung von Erzieherinnen und Eltern sollen sie das Fremde als Bereicherung und die eigene Kultur als selbstverständlich wahrnehmen und erfahren.

Möglich ist dies durch das Kennenlernen von Festen, Liedern, Tänzen und Musik in verschiedenen Sprachen, Zubereitung von Speisen aus verschiedenen Ländern sowie Bücher und Geschichten aus den verschiedenen Kulturen.

2.3.3. Fazit

Was nehme ich mit aus der Fortbildung und aus dem Team der Kindertagesstätte? In der Elternarbeit müssen wir uns verändern und in eine neue Richtung entwickeln; von der Zusammenarbeit mit Eltern zur Erziehungspartnerschaft. Was gut läuft, sind die vielen Elterngespräche: Erstgespräch, Eingewöhnungsgespräch, je vier Entwicklungsgespräche, Rückmeldung zu Sprachförderung und Sprachstandserhebung, Gespräche zu Übergabebögen für die Grundschule. Es finden regelmäßig Feste in der Gruppe und im ganzen Haus statt sowie Elternabende und Elternbeiratswahl.

Wir haben jedoch immer wieder Schwierigkeiten, zu konventionellen Elternabenden die Mehrheit der Eltern zu erreichen. Ein weiteres Problemfeld sind die Einzelfallarbeit, Begleitung und Betreuung der Eltern, um weiterführende Maßnahmen auf den Weg zu bringen. Immer wieder gestaltet sich die Unterstützung für die Eltern als sehr schwierig, da sich die Eltern überfordert fühlen bzw. sie nehmen die Rückmeldungen zu ihren Kindern als persönliche Kritik auf und neigen zu Verdrängungs- und Vermeidungsstrategien.

Um eine Erziehungspartnerschaft zu erreichen, muss sich die Kindertagesstätte öffnen und einen partnerschaftlichen Umgang auf der Basis wechselseitiger Anerkennung praktizieren. Dafür müssen Unsicherheiten auf beiden Seiten beseitigt werden, auch die Fachkräfte fürchten die Kritik an ihrer pädagogischen Professionalität.

Im Mittelpunkt aller Aktivitäten steht das Kind. Kinder brauchen verlässliche Beziehungen beider Erziehungspartner. Dies ist nur möglich durch Offenheit und Transparenz eines pädagogischen Konzeptes, für das die hauptamtlichen Erzieherinnen bereit sind, die volle Verantwortung zu tragen und mit den Eltern darüber offen kommunizieren zu

können. Durch einen engeren Kontakt zu den Familien erweitert sich der eigene Erfahrungshorizont und es entwickelt sich ein engerer Bezug zu der persönlichen Geschichte des einzelnen Kindes.

Für die Kindertagesstätte ist eine gelebte Elternzusammenarbeit ein Qualitätsmerkmal, das nicht nur für die Betroffenen, sondern auch für das Gemeinwesen (den Stadtteil) ein Gewinn ist.

Zu diesem Thema ist Weiterentwicklung notwendig. Für mich hat sich durch die Fortbildung ein Projekt für das Jahr 2010 in meiner Gruppe ergeben. Wir wollen Hausbesuche unter dem Motto „Ich und meine Familie“ durchführen. Auf erste Anfragen haben die Eltern sehr offen und herzlich reagiert.

Die Kooperation und Vernetzung im Stadtteil halte ich für weiter ausbaufähig. Es gibt eine Kooperation mit den Grundschulen, die aber immer wieder aktiviert werden muss. Dies haben wir gerade durch Austausch in der Stadtteilkonferenz angeregt und die Umsetzung geplant (erstes Treffen ist festgelegt). Wir arbeiten mit den sozialen Diensten (Bezirkssozialarbeit) zusammen in Einzelfällen. Wir beraten die Eltern in Erziehungs- und Bildungsfragen und geben ihnen Adressen von Logopäden, Ergotherapeuten, und Sozialpädiatrischem Zentrum sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In unserem Eingangsbereich liegen alle Informationen für Eltern der Stadt Wiesbaden auch über Deutschkurse für Mütter mit Kinderbetreuung.

Wenn Eltern selbst nur unzureichend Deutsch können, können sie ihre Kinder beim Zweitspracherwerb nicht unterstützen. Sie können auch nicht unsere Beratungen und Empfehlungen annehmen und umsetzen. Die Familien werden durch dieses Spannungsfeld zusätzlich belastet. Kindertagesstätten haben als Kontaktstellen für Familien mit Migrationshintergrund eine besondere Schlüsselposition. Sie sind zentrale Anlaufstellen, über die der Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft stattfindet. Deshalb sollten geeignete Maßnahmen ortsnahe mit anderen Institutionen durchgeführt werden.

Präventive und unterstützende Angebote gibt es z.B. in der Familienbildungsstätte vor Ort. Wir müssen einen Weg finden, Barrieren zu durchbrechen und bei Müttern und Vätern aus Migrantenfamilien Vertrauen in



unsere interkulturelle Kompetenz aufzubauen. Die Angebote müssen an der Lebenswelt der Migranten orientiert sein, wohnortnah sein, flexible Öffnungszeiten haben. Beide Einrichtungen, Kindertagesstätte und Familienbildungsstätte müssen sich öffnen, kennen lernen und regelmäßig austauschen. Der Weg für die Familien zur Familienbildungsstätte muss leichter werden. Darin besteht unser Auftrag, die Zusammenarbeit mit Einrichtungen, die unsere Familien unterstützen, zu verbessern, zu vermitteln und zu begleiten. Dafür werden wir im Jahr 2010 ein klares Konzept entwickeln.

3. GENDER



3.1. Von „Zicken“ und „Paschas“ - Gendersensibilität entwickeln

Petra Wagner (Institut für den Situationsansatz/Internationale Akademie gGmbH an der Freien Universität Berlin)

Im Bemühen, Jungen und Mädchen gleichermaßen an vielfältigen Tätigkeiten teilhaben zu lassen und ihnen so Lernprozesse zu ermöglichen, die eine geschlechterstereotype Erziehung verhindern würde, kommen Erzieherinnen oft an Grenzen: Manche Mädchen machen partout nicht mit an der Werkbank. Manche Jungen sind für die Verkleidungsecke absolut nicht zu begeistern. Und es gibt Jungen, die sich der hauswirtschaftlichen Mitarbeit in der Kita verweigern. Zum Allgemeinplatz ist bereits die Klage von Erzieherinnen über Jungen mit türkischem oder arabischem Hintergrund geworden, die sich weigern, den Tisch abzuwischen und dies damit begründen, sie seien doch keine Frau. „Diese Paschas!“ Das seit Jahren immer wiederkehrende Bild von dem Jungen, der den Tisch nicht abwischt, lässt aufhorchen. Wie kommt es, dass immer wieder auf dieselbe Situation Bezug genommen wird? Gehört das Tische-Abwischen derart zu den Standarddiensten in den Kitas, dass sich dabei massenhaft dieses Verhalten von Jungen zeigen kann? Oder steht die Szene prototypisch für bestimmte Erfahrungen als deutsche Erzieherin mit Jungen aus Immigrantenfamilien? Dann kann auf sie Bezug genommen werden, ohne dass man sie selbst erlebt haben muss. Und die Schilderung stößt auf ein geteiltes Verständnis von etwas, das nicht genauer ausgeführt werden muss: Man kann sich fast sicher sein, dass die Gegenseite die eigene Empörung versteht. Selten kommt es zu einer Analyse der Szene selbst oder zu einer Diskussion der Interpretation, die dabei vorgenommen wird. Indem man die Jungen als Paschas bezeichnet, drückt man Missbilligung für ihr Verhalten aus und liefert gleichzeitig eine Erklärung dafür, die zwei Interpretationslinien folgt: Man interpretiert ihr Handeln zum einen als patriarchalisch-sexistisch geprägt: Die Jungen gehen davon aus, dass Männer mehr Macht haben und dass Männlichkeit höherwertig und Weiblichkeit minderwertig sei. Dieses patriarchalisch-sexistisch geprägte Verhalten der Jungen wird zum anderen als ethnisch geprägt interpretiert, indem es mit der

Bezeichnung „Pascha“ belegt und damit in einen bestimmten zeitgeschichtlichen, geografischen und ethnischen Kontext gestellt wird. Im Osmanischen Reich des 15. Jahrhunderts ist Pascha der Titel für die höchsten Beamten und Offiziere, die im Rang über einem Bei und unterhalb eines Wesirs stehen. Pascha wird auch der älteste Sohn in der Familie genannt, der zukünftige Haushaltsvorstand, zu dessen Aufgaben der Schutz der Familie und die Wahrung der Familienehre gehören.

„Hier ist Schluss!“

Doch heute ist „Pascha“ zu einem feststehenden, karikaturhaft-verzerrten und vereinfachten Bild vom „orientalischen Mann“ geworden: faul, herrschsüchtig, sich bedienen lassend, am besten von mehreren Frauen gleichzeitig. Hält man dieses Bild für die Wirklichkeit, so muss man es verabscheuen, gerade als Erzieherin. Übertragen auf den Kindergarten sind es die kleinen Paschas, die Erzieherinnen zu Dienerinnen degradieren. Dieser Gedanke alarmiert aufs höchste. Errungenschaften wie die Gleichberechtigung von Mann und Frau und die Selbstbestimmung von Frauen stehen auf dem Spiel! Die Alarmiertheit provoziert Gesten von Entschlossenheit, das „Eigene“ gegen diesen Angriff zu verteidigen: „Hier ist Schluss, das kann ich nicht zulassen!“ Der Kampf ist eröffnet.

Der kleine Junge, der den Tisch nicht abwischen will, weil er keine Frau sei, spricht Erzieherinnen in ihrem Frausein an. Es kann eine Erzieherin regelrecht kränken, mit einem solch abwertenden Frauenbild konfrontiert zu werden. Es kann sie an vergangene Erfahrungen mit Abwertung erinnern, als kleines Mädchen, als Tochter, als Schwester, als Schülerin. Oder an gegenwärtige Erlebnisse anknüpfen, als Freundin, Partnerin, Erzieherin. Sind solche Erfahrungen noch frisch und wenig verarbeitet, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Erzieherinnen in den kleinen Jungen die Männer von morgen, aber auch von gestern und heute sehen - und auf sie als Frauen reagieren. Das Erlebnis mit den Jungen wird zur Projektionsfläche für Theorien und Konflikte, die weit über die konkrete Situation hinausreichen, und mit denen die Jungen nichts mehr zu tun haben. Die Jungen bekommen möglicherweise eine geballte Wucht von Empörung ab, die ihnen unverständlich erscheinen muss. Das befremdliche Verhalten der Erzieherin schafft Distanz.

Doch das Fremdwerden und die Distanzierung sind nicht zwangsläufig. Man stellt sie her, indem man wie im Beispiel eine ethnisierende Deutung der Situation vornimmt: Man erklärt das Verhalten des Jungen mit seiner ethnischen Herkunft. Man betont also vermeintliche herkunftskulturelle Unterschiede, wonach der Pascha typisch für das männliche Rollenverständnis im „Morgenland“ sei, das im Gegensatz zu „abendländischen“ Werten und Idealen stehe. Mit dieser Entgegensetzung polarisiert man zwischen „wir“ und „sie“. Gleichzeitig wird eine Bewertung vorgenommen, wonach „unser“ westlich-abendländisches Rollenverständnis das zivilisatorisch fortgeschrittenere sei. Beides zusammen, Polarisierung wie Bewertung, erschwert die weitere Verständigung ungemein. Wer in den Ring steigt, um Errungenschaften der Frauenbewegung oder Werte des Abendlandes zu verteidigen, muss sich vergegenwärtigen, wer die „Gegner“ sind: Es sind Jungen zwischen drei und sechs Jahren. Sie sind in einer Phase ihrer Entwicklung, in der ihnen noch nicht klar ist, wodurch ein Junge zum Jungen wird und ein Mädchen zum Mädchen. Sie sind aber dabei, geschlechtliche Identität aufzubauen und suchen daher permanent nach Erklärungen. Die soziale Welt um sie herum gibt ihrem Forschergeist manches Rätsel auf. Was sie beobachten, was sie hören und selbst erleben, ist voll von Widersprüchen und Ungereimtheiten, gerade zu Geschlechterfragen. Dennoch gilt es, daraus erste Schlüsse zu ziehen. Kinder tun das und äußerst kreativ. Äußerungen von Jungen in dieser Zeit zeigen, wie sie die Informationen aus der Außenwelt zu Hypothesen verknüpfen. Ich ziehe keine Mädchenschuhe an. Hier dürfen nur Jungen rein. Männer können im Supermarkt nicht an der Kasse sitzen. Mädchen haben eine Muschi. Für alle Hypothesen gibt es Anhaltspunkte. Nach Erfahrungen mit der sozialen Wirklichkeit zuhause und der Kita ist eben auch die Hypothese wahrscheinlich, dass es Frauen sind, die sauber machen und die Tische abwischen. Die Hypothese kommt nicht dadurch ins Wanken, dass einmal ein Mann beim Putzen beobachtet wird.

Was Jungen brauchen

Das ist eine von vielen Schlussfolgerungen, mit denen kleine Jungen sich Klarheit darüber verschaffen, wie das mit den Jungen und Mädchen ist. Sie brauchen Unterstützung in diesem Prozess, sich

die Welt zu ordnen und dabei die eigene Identität aufzubauen. Sie brauchen die Nähe von Bezugspersonen, die sie in ihren Lern- und Identitätsprozessen wohlwollend begleiten und ihnen dabei helfen, Verwirrungen und Einseitigkeiten aufzuklären. Sie brauchen Erwachsene, die sie als Suchende sehen und an ihren Hypothesen interessiert sind. Und sie brauchen vorurteilsbewusste Erwachsene, die ihre Hypothesen nicht als Angriff verstehen, sondern ihnen weitere Erfahrungen und sachlich korrekte Informationen anbieten, mit denen sie ihr Bild von Jungen und Mädchen vervollständigen können.

Und was brauchen Erzieherinnen? Sie brauchen Wissen um die Entwicklungswege von kleinen Jungen auf ihrem Weg zur geschlechtlichen Identität. Sie brauchen Einblick in den Zusammenhang von stereotypen Geschlechterrollen und Bildungsbenachteiligung: dass Jungen eine Menge an Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten entgeht, wenn sie früh auf „männliche“ Tätigkeiten festgelegt werden. Hier über sichere Argumentationen zu verfügen, kann die Zusammenarbeit mit Eltern in dieser Frage erleichtern. Man muss nicht über die allgemeine Schädlichkeit des Patriarchats streiten, sondern man kann ganz konkret veranschaulichen, welche Erfahrungsmöglichkeiten in einer Tätigkeit wie „den Tisch abwischen“ stecken und was diese mit Lernen und Bildung zu tun haben. Wichtig ist, dass Erzieherinnen ihre Momente der Irritation oder Empörung nicht übergehen. Nur wenn sie die Gefühle und Gedanken ernst nehmen, die die Äußerung eines Jungen wie im beschriebenen Fall bei ihnen auslösen, können sie mehr Verständnis für sich selbst entwickeln und handlungsfähig bleiben. Das sind sie nicht, wenn sie reflexartig das Bild vom dominanten Mann vor den Jungen schieben und nun den kleinen Bösewicht zu bekämpfen trachten. Um gar nicht erst in die Versuchung zu kommen, ungleiche unproduktive Kämpfe auszufechten, brauchen Erzieherinnen den Austausch mit anderen über solche heiklen Situationen. Und sie brauchen mög-

Sie brauchen Unterstützung in diesem Prozess, sich die Welt zu ordnen und dabei die eigene Identität aufzubauen. Sie brauchen die Nähe von Bezugspersonen, die sie in ihren Lern- und Identitätsprozessen wohlwollend begleiten und ihnen dabei helfen, Verwirrungen und Einseitigkeiten aufzuklären. Sie brauchen Erwachsene, die sie als Suchende sehen und an ihren Hypothesen interessiert sind.



licherweise fachliche Unterstützung, um die Reflexion von persönlichen Erfahrungen mit fachlicher Reflexion zu verbinden. Gelingt es Erzieherinnen, die eigene Identität als Frau von der Identitätssuche kleiner Jungen getrennt zu betrachten und Geschlechterfragen zu trennen von pauschalen Zuordnungen zu ethnischer Herkunft, dann sind sie den irritierenden Situationen nicht mehr ausgeliefert, sondern haben Anhaltspunkte für sinnvolle fachliche Interventionen.

Entwicklungsbeschränkungen auf Grund der Geschlechtszugehörigkeit

Jeder und jede hat eigene Erfahrungen mit Entwicklungsbeschränkungen oder Entwicklungsbehinderungen auf Grund der Geschlechtszugehörigkeit: Man durfte als Junge oder Mädchen manches nicht tun und man musste manches tun, weil man ein Junge oder ein Mädchen war. Dabei hat man einige Fähigkeiten entwickelt – aber manche eben auch nicht! Dabei erfahren Kinder bereits sehr früh stereotype Orientierungen, wie ein Mädchen oder ein Junge zu sein hat. Diese stereotypen Orientierungen bedeuten einen Verlust an Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Wenn zum Beispiel Mädchen dazu angehalten werden, ihre körperlichen Bewegungen wie hüpfen und rennen einzuschränken, dann wird ihnen die Erfahrungsmöglichkeit in Bezug auf die Grobmotorik genommen.

Aber natürlich will man als Kind „normal“ sein, das heißt, man will den gängigen Normvorstellungen entsprechen. Später als Erwachsener kann man sich bewusst entscheiden, manches anders zu machen, als es die Geschlechterstereotype vorschreiben. Und zum Teil muss man es auch: Mit der Orientierung auf ein Leben als Hausfrau und Mutter kommen Mädchen nicht weit, sie erlernen einen Beruf und müssen sich auf dem Arbeitsmarkt bewähren, um zum Familieneinkommen beizutragen. Männer hingegen müssen auch mit Zeiten der Arbeitslosigkeit zurecht kommen, in denen sie mehr Aufgaben bei der Kindererziehung zu erfüllen haben – die Orientierung auf den „Ernährer der Familie“ hilft da nicht weiter. Sofern das Leben in der Einwanderungsgesellschaft bedeutet, dass Kinder zunehmend in ihrer Kernfamilie aufwachsen und bestimmte Aufgaben in der Erziehung und Betreuung nicht von anderen Familienmitgliedern übernommen werden, müssen sich Väter und Mütter partnerschaftlicher die Belastungen aufteilen.

Obwohl man selbst vielleicht unter bestimmten Einschränkungen aufgrund des Geschlechts gelitten hat, ist man als Erwachsener nicht frei davon. Man ist aufgewachsen und heute noch umgeben von stereotypen Bildern davon, wie Männer und wie Frauen sich zu verhalten haben. Man sehe sich nur die Darstellung von Frauen und Männern in der Werbung oder in vielen Kinderbüchern an. Wie steht es mit dem Drängen auf geschlechtsstereotypes Verhalten bei den eigenen Kindern oder den Kindern, mit denen man zu tun hat? Welche Unterscheidung macht man bei Bekleidung, Spielsachen, Aktivitäten, Erwartungen an ihr Verhalten? Was lobt man bei den Jungen und was bei den Mädchen? Welche Koseworte hat man? Würde man zur Tochter auch „Racker“ sagen? Und zum Sohn „Mäuschen“?

Oft verbergen sich hinter dem Wunsch nach geschlechtsstereotypem Verhalten Befürchtungen, wie zum Beispiel, dass Kinder homosexuell werden könnten oder dass sie in der Gesellschaft nicht akzeptiert würden. Bereits Babys werden geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen in die Wiege gelegt. So werden Mädchen zum Beispiel als sanft und niedlich beschrieben, die mal „zickig“ werden können, und bekommen zarte Kosenamen. Jungen hingegen werden bereits sehr früh als willensstark und wild wahrgenommen und bekommen eher dementsprechende Kosenamen wie

„Räuber“. So kommt es, dass Mädchen eher zu entgegenkommendem Verhalten erzogen und Jungen in ihrer Durchsetzungsfähigkeit gestärkt werden. Diese Stereotypisierung des Geschlechts kann sogar so weit gehen, dass sie in der Erwünschtheit eines Kindes Ausdruck finden. Nicht selten passiert es, dass die Geburt eines Jungen erwünschter ist als die eines Mädchens. Hierin drückt sich die patriarchalische Orientierung einer Gesellschaft aus.

Biologisches und soziales Geschlecht

Geschlechteridentität beruht auf zwei Komponenten, dem biologischen und dem sozialen Geschlecht. Während sich das biologische Geschlecht eines Menschen über die körperlichen Geschlechtsmerkmale bestimmt, besteht das soziale Geschlecht aus den gesellschaftlich tradierten Vorstellungen davon, wie sich Männer und Frauen zu verhalten haben und welche Rolle ihnen in der Gesellschaft zukommt. Junge Kinder haben noch keine Klarheit darüber, was ein Kind zu einem Mädchen oder zu einem Jungen macht. Zwar können sie schon ab etwa zwei Jahren Jungen und Mädchen unterscheiden und identifizieren sich bald darauf mit einem Geschlecht. Aber auf die Frage „Woher weißt du, dass du ein Junge oder ein Mädchen bist?“ antworten sie häufig mit kulturell geprägten Kriterien, wie zum Beispiel Jungen tragen Hosen, Mädchen haben langes Haar, Jungen spielen mit Lastwagen, Mädchen spielen mit Puppen. Sie wissen noch nicht, dass sich ihre Geschlechtszugehörigkeit in erster Linie über die körperlichen Geschlechtsmerkmale bestimmt. Um eine gesunde Identifikation mit ihrem Geschlecht zu entwickeln, müssen Kinder vor allem ihre körperlichen Geschlechtsmerkmale annehmen und sich mit ihnen wohlfühlen können. Es ist daher wichtig, dass Kinder auch Bezeichnungen für die körperlichen Geschlechtsmerkmale – wie für andere Körperteile – erlernen.

Eine Irritation der Kinder rührt daher, dass sie nicht einschätzen können, was das Wachstum und die damit verbundenen körperlichen Veränderungen für die Geschlechtsorgane bedeutet. Haare wachsen, Zähne fallen aus – und die Geschlechtsteile? Typische Kinderfragen im Vorschulalter: „Wächst bei meiner Schwester ein Penis, wenn sie groß wird?“ „Wann fallen meine Zähne aus? Was noch wird ausfallen? Bin ich immer noch ein Mädchen, wenn ich groß bin?“. Eine Vorstellung von der Beständigkeit

des Geschlechts haben Kinder erst zwischen fünf und sechs Jahren. Eine andere Verunsicherung liegt darin, dass kleine Kinder glauben, zum Jungen oder Mädchen werde man über ein bestimmtes Verhalten oder z.B. über Bekleidung. Es kann Ängste und Zweifel bei ihnen auslösen, wenn jemand sagt: „Du spielst wie ein Junge, du bist kein Mädchen!“ oder „Iiii, du trägst ja Mädchenschuhe!“ Mit etwa vier Jahren sind Vorschulkinder stark von gesellschaftlichen Normen beeinflusst, die geschlechtstypisches Verhalten festlegen. Sie akzeptieren, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Dinge tun sollten und können sehr enge Definitionen davon haben, was sie zu tun und wie Männer und Frauen auszusehen haben: Ändert die Mutter ihre Frisur, so können sie zum Beispiel sagen „Jetzt bist du eine richtige Frau!“

Man kann Kindern helfen, die Widersprüche zwischen ihren Vorstellungen und ihren Erfahrungen zu entdecken. Die Mutter in dem Beispiel kann ihr Haar wieder verändern und sagen, dass sie eine Frau ist – und bleibt, auch mit ganz unterschiedlichen Frisuren. Vorschulkinder brauchen die Hilfe der Erwachsenen, um zu verstehen, dass ihre Geschlechteridentität auf ihrer Anatomie beruht und dass sie nicht abhängig davon ist, was sie gerne tun, wie sie sich kleiden, was sie fühlen und wie sie ihre Gefühle ausdrücken. Sie brauchen außerdem Ermutigung von Erwachsenen, um einschränkende Geschlechterrollen-Stereotype zu überwinden und neue Verhaltensweisen auszuprobieren. Die problematische Wirkung von einschränkenden, stereotypen Definitionen der Geschlechterrollen liegt ja darin, dass sie Kindern einfach auf Grund ihres Geschlechts bestimmte Aspekte von Entwicklung vorenthalten.

Während sich das biologische Geschlecht eines Menschen über die körperlichen Geschlechtsmerkmale bestimmt, besteht das soziale Geschlecht aus den gesellschaftlich tradierten Vorstellungen davon, wie sich Männer und Frauen zu verhalten haben und welche Rolle ihnen in der Gesellschaft zukommt. Junge Kinder haben noch keine Klarheit darüber, was ein Kind zu einem Mädchen oder zu einem Jungen macht.

3.2. Von Zicken, Paschas, Mäuschen und Banditen: Gendersensibilität entwickeln / Bericht über meine Arbeit im Rahmen des Projektes „Kinder stärken“

Regina Weißmann (Kindertagesstätte Traunsteiner Straße, Wiesbaden)

Kurzbeschreibung meiner Einrichtung:

Die Kindertagesstätte Traunsteiner Straße liegt im östlichen Vorort Delkenheim, in einem Wohngebiet mit überwiegend Ein- und Zweifamilienhäusern. Sie ist in städtischer Trägerschaft.

Es gibt in Delkenheim zwei weitere Einrichtungen, eine auch städtisch, die andere wird von der Ev. Kirche geführt.

Unsere Einrichtung besteht seit 28 Jahren und war ursprünglich für drei Elementar- und eine Hortgruppe konzipiert. Im Laufe der Jahre hat sich dies geändert. Heute gibt es zwei Elementargruppen, eine Hort- und eine Krippengruppe. Die Kinder im Elementarbereich unserer Tagesstätte kommen überwiegend aus der näheren Umgebung. Die Kinder der Hort- und der Krippengruppe kommen teilweise aus dem weiteren Umfeld und aus anderen Stadtteilen Wiesbadens, da die anderen Einrichtungen in Delkenheim diese Form der Betreuung nicht anbieten.

Das Team der Tagesstätte ist dabei, eine Konzeption nach Freinet zu erarbeiten.

Gesetzliche Grundlagen der geschlechterbewussten Pädagogik:

„Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

1. Männer und Frauen sind gleichberechtigt.
2. Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat oder Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“

(Artikel 3 des Grundgesetzes vom 23. Mai 1949)

Die Weiterentwicklung bzw. Umsetzung dieses Gesetzes:

Im Februar 1957: Jeder Mitgliedsstaat der EU wird den Grundsatz des gleichen Entgeltes für Männer und Frauen anwenden.

1975: EU-Vertrag präzisiert den Grundsatz: das Recht auf gleichen Lohn für gleichwertige Arbeit oder gleichwertig anerkannte Arbeit.

März 2006: der Gleichstellungsbericht der EU ergibt: Frauen verdienen im Durchschnitt 22 % weniger als Männer in gleichen Berufen. 88 % der Führungspositionen sind von Männern besetzt.

Nicht nur im Grundgesetz, auch im deutschen Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfegesetz – ist vorgegeben, dass bei der Erfüllung der Aufgaben die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern sind. Aus diesem Grund findet man die Genderthematik auch im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan.

Wie kann ich dieses Thema in meiner Einrichtung umsetzen?

Bevor sich Erzieher/innen mit diesem Thema in der Einrichtung beschäftigen, sollten sie sich Gedanken über ihre eigene Einstellung dazu machen. Während der Fortbildung haben wir uns folgende Fragen gestellt:

- Wann verhalte ich mich typisch weiblich oder männlich?
- Fallen mir Situationen ein, bei denen ich aufgrund meines Geschlechtes Dinge nicht machen durfte oder etwas tun musste? Wie fühlte ich mich dabei?
- Warum bevorzuge ich bei manchen Handlungen Mädchen oder Jungen?
- Bin ich eher eine Jungen- oder eine Mädchenerzieherin?

Wir stellten fest, dass jeder unterschiedliche Erfahrungen gemacht hat und man nur durch ständige Reflexion versuchen kann, eine vorurteilsbewusste und geschlechtersensible Erziehung zu fördern.

Als nächstes haben wir uns gefragt, wo sich Mädchen und Jungen in der Einrichtung gerne aufhalten.

In unserer Einrichtung (ich konzentriere mich hier auf den Elementarbereich) gibt es keine geschlechtsspezifischen „Ecken“ außer der so genannten Haushaltsecke. Sie ist wie eine kleine Küche eingerichtet, wird aber auch gerne von den meist jüngeren Jungen bespielt. In dieser Ecke befindet sich auch die Verkleidungskiste. Beim Durchsehen der Kleidungsstücke stellten wir fest, dass es sich fast ausschließlich um Mädchenkleider handelt. Wir arbeiten daran, dies zu ändern, d.h. Jungensachen zu sammeln (Polizeimützen, Bauhelme, Arbeitslatzhosen usw.)

Alle anderen Bereiche werden von allen genutzt. Mehr, aber nicht ausschließlich von den Jungen genutzt wird eine bestimmte Art von Bausteinen und der Bauteppich. Er befindet sich im Flur und wird von allen Gruppen genutzt, das heißt, es gibt eine Beschränkung von zwei Kindern pro Gruppe.

Das übrige Spielmaterial (Memorys, Gesellschaftsspiele, Bastelmaterial) ist nicht geschlechtsspezifisch.

Die Turnhalle wird von allen zum freien Spielen genutzt. Jeweils zwei Kinder einer Gruppe können sich ohne ständige Aufsicht darin aufhalten. Da wir nach Freinet arbeiten, gibt es bei uns Werkstätten und andere Angebote für die selbsttätige Arbeit von Kindern. Weitere Formen müssen noch entwickelt werden.

Bei allen Werkstätten werden keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gemacht, es wird nur wegen der verschiedenen Arbeitsangebote auf das Alter geachtet.

Gendererziehung in der Gruppe:

Die Transferaufgabe zu diesem Thema: Gespräche über Berufswünsche und -vorstellungen der Kinder, Erarbeitung eines Memorys mit verschiedenen Berufen Mann/Frau.

An dieser Gesprächsrunde nahmen die damaligen Vorschulkinder teil. Es waren drei Jungen und fünf Mädchen. Bei einem Großteil der Kinder sind beide Eltern berufstätig, der Anteil an allein erziehenden Müttern ist gering. Es stellte sich heraus, dass die meisten Kinder keine geschlechtsbedingten Einschränkungen bei der Berufswahl sahen. Die Berufsvorstellungen der Kinder waren „normal“ – Busfah-

rer/in, Arzt/Ärztin, Pilot/in, Profiteisspieler/in, Fußballer/in, Bauer/Bäuerin, Kellner/in. Besonders bemerkenswert fand ich die Memorykarten eines Jungen, der ein großer Fußballfan ist. Er betonte, dass die deutschen Frauen Weltmeister sind, die Männer aber nur Dritte. Das gleiche Gesprächsthema hatte ich auch mit jüngeren Kindern, da gab es dann noch einige Mädchen, die Prinzessin werden wollten und dafür auch einen König heiraten würden.

Gendersensibilität in Kinderbüchern

Ein weiterer Beitrag zur Gendererziehung (und auch zum Thema Partizipation) sind unsere Besuche in der Bücherei.

Die Kinder bestimmen selbst, welche Bücher ausgeliehen und dann auch in der Gruppe vorgelesen werden. Die Auswahl des letzten Besuches:

- Der Räuber Hotzenplotz von Otfried Preussler, erschienen im Thienemann-Verlag 1969: Im ganzen Buch kommen nur zwei Frauen vor: eine Großmutter, die backt und in Ohnmacht fällt, und eine Fee, die von Kasper gerettet werden muss. Es gibt aber auch fast nur schwache Männer: der Räuber selbst, etwas dummlich, ebenso wie der Polizist Herr Dimpfelmoser und Seppel werden auch als ziemlich dumm dargestellt. Der einzig starke Mann ist der Zauberer, den aber am Schluss auch ein grausiges Ende ereilt. Held der Geschichte ist der Kasper, schlau und unerschrocken.



- Der geheimnisvolle Ritter Namenlos von Cornelia Funke und Kerstin Meyer, erschienen im Fischer-Verlag, 2001: Eine Prinzessin wächst mutterlos mit drei Brüdern auf und lernt alles, was Ritter können müssen: kämpfen, reiten, befehlen und gute Manieren. Sie wird von ihren Brüdern deshalb verspottet, übt aber heimlich, bis sie in allem perfekt ist. Als sie 16 Jahre alt ist, richtet ihr Vater ein Turnier aus, dessen Gewinner sie heiraten soll. Da sie das nicht will, tritt die Prinzessin selbst als namenloser Ritter auf und besiegt alle. Nach dem Turnier gibt sie sich zu erkennen. Sie will selbst entscheiden, wen sie heiratet und nimmt am Schluss den Gärtner.
- Das unheimliche Spukhaus von Kicki Stridh und Eva Eriksson, erschienen im Oetinger-Verlag 1993: Ein kleines Mädchen verliert seine Eltern im Wald und gelangt abends an ein Spukhaus. Da sie keine Angst hat, übernachtet sie dort. Die Bewohner (Ungeheuer, Trolle, Hexen, wilde Tiere, Gependster – sehr scheußlich dargestellt) versuchen alles, dem Mädchen Angst einzujagen, leider vergeblich. Nach einer aufregenden Nacht verlässt das Mädchen das Schloss und findet natürlich auch seine Eltern wieder. Dieses Buch ist das absolute Lieblingsbuch unserer Kinder. Die Kinder finden Sina, das Mädchen aus dem Buch, toll und überlegen oft, ob sie auch so mutig sein könnten. Bei diesen Gesprächen ist es ihnen egal, ob Sina ein Junge oder ein Mädchen ist. Es geht ihnen nur um die Furchtlosigkeit. Wir haben es schon sehr oft ausgeliehen.

Gendersensibilität im Gruppenalltag:

Im täglichen Ablauf in der Gruppe achten wir auch auf eine gerechte Verteilung der Dienste. Jungen müssen die Tische decken, nach dem Essen abwischen, die Blumen pflegen usw. In Gesprächen mit den Eltern stellten wir fest, dass es bei den meisten zu Hause auch so ist. Da der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in unserer Gruppe gering ist, beeinflussen die ethnischen Hintergründe der Kinder die Genderarbeit in der Kindertagesstätte nur wenig.

Ein weiteres gutes Arbeitsmittel zu Gendererziehung sind unsere Leporellos. Sie zeigen mit Fotos die Entwicklung der Kinder vom Babyalter bis zum letzten Geburtstag ohne geschlechtliche Spezifizierung. Die Kinder betrachten sie gerne und unterhalten sich auch darüber. „Da war ich noch klein und konnte noch nicht laufen“, usw.

Das Fazit dieses Abschnittes der Fortbildung:

In der Gendererziehung wird sehr vieles sprachlich erarbeitet. Resultate dieser Arbeit sieht man meistens nicht gleich. Manchmal hört man sie bei Gesprächen der Kinder untereinander. Ein Junge: „Ich kann auch bügeln und möchte deshalb auch mal die Mutter sein!“

Man muss näher hinschauen und alle Kinder, nicht nur die Mädchen, schützen. Und man sollte den Kindern die Möglichkeit geben, ungestört mit gleichgeschlechtlichen spielen zu können, z. B. einen Jungen- oder Mädchentag in der Turnhalle, eine Jungen- oder Mädchenecke im Außengelände.

Wünschenswert sind auch mehr Aktionen mit Vätern in der Einrichtung, denn je früher Väter sich in Kindertagesstätten angesprochen fühlen, umso mehr sind sie zu einer Mitarbeit in der Einrichtung bereit.

Wir wünschen uns mehr männliche Erzieher!

3.3. Gender

Petra Wohn (Kinderhaus Klarenthal, Wiesbaden)

Mit der Erkenntnis der Tatsache, dass sich in der Erziehung die Themengebiete nicht klar trennen lassen und nur im Zusammenspiel Veränderungen bewirken, haben sich sicher schon viele Pädagogen auseinandergesetzt. Dies gilt auch in Bezug auf das Thema Gender. Denn Diskriminierung und Abwertungen finden täglich unbedacht statt und zwar überall. In der Schule, im Kindergarten, im Elternhaus, bei Oma und Opa, im Bus, in Büchern und Filmen. Sich dessen bewusst zu werden ist der erste Schritt zu einer genderbewussten Pädagogik.

Ängste der Eltern verstehen

Grundsätzlich ist es immer wichtig, Kinder und Eltern mit einzubeziehen, denn nicht selten sind die Sorgen der Eltern, ihr Sohn könnte z.B. homosexuell werden, wenn er Prinzessinnenkleider trägt oder mit Puppen spielt, ihre Tochter könnte sich zum „Mannsweib“ entwickeln und aggressiv werden.

Hier bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit den Eltern in Einzelgesprächen und im Rahmen der Elternarbeit. Dabei gilt es besonders, das kulturelle Umfeld der Eltern und Kinder zu achten.

Kinder stärken

Kinder müssen gestärkt werden, um sich gegen diese Vorurteile und Diskriminierungen abzugrenzen, ohne sich den alten Rollenmustern anpassen zu müssen. Ressourcen darf man auf gar keinen Fall außer Acht lassen – sie sind wichtige Inhalte, um das einzelne Kind individuell zu fördern und zu stärken. Auch die Einbeziehung der ganzen Gruppe ist nicht außer Acht zu lassen, um geschlechterbewusstes Handeln zu fördern.

Sonstige Einflüsse in der Einrichtung.

Spielmaterialien und Bücher sowie die Raumgestaltung spielen eine wesentliche Rolle in der genderbewussten Pädagogik.

Meine eigene Haltung als Erzieher.

Nicht zu vergessen sind die wichtigen und hilfreichen Fortbildungen, die einem immer wieder helfen, sich mit Themen auseinanderzusetzen und neue Impulse zu setzen.

Die Umsetzung

Im Alltag gehen viele gute Vorsätze diesbezüglich verloren – da man seine eigene Biographie nie außer Acht lassen darf und uns der Alltagsstress oft unreflektiert handeln lässt. Wichtig ist es immer wieder, dies zu erkennen und sich bewusst zu machen.

Bei uns in der Einrichtung gibt es viele Angebote, die gezielt für Mädchen und Jungen sind und auch sehr gut genutzt werden. Es gibt den Werk- und Kreativraum, in dem sich die Kinder nach ihren Bedürfnissen und ihrer Fantasie, mit Hilfe eines Erwachsenen, ausleben können, ein Bewegungsraum, der täglich für alle Altersstufen und beide Geschlechter gleichzeitig nutzbar ist.

Dies gilt auch für unseren Bau- und Konstruktionsraum, den Rollenspielraum, das Kämmerchen und den Hort.

Erst durch Auseinandersetzung mit dem Thema konnte ich für mich wieder bewusst wahrnehmen und reflektieren, dass wir schon sehr viel „genderbewusst“ arbeiten und die Umsetzung gar nicht so schwierig ist.

Kindergartenalltag

In unserer Einrichtung wird ein mittlerweile sechsjähriger dunkelhäutiger Junge betreut. Als dieser ungefähr vier Jahre alt war, zog er täglich, sobald er unser Haus betreten hatte, ein rosa Prinzessinnenkleid und die Krone an und setzte sich auf den Schoß einer Erzieherin.

Seine Mama fand das am Anfang süß und lustig. Doch als diese Phase fast ein Jahr dauerte, machte sie sich große Sorgen, es könnte etwas mit ihrem Kind nicht „stimmen“. Viele kleine Gespräche halfen ihr dabei, die Verkleidung ihres Sohnes zu akzeptieren, der sich in der Rolle der Prinzessin beschützt fühlte.

Auffallend waren hier auch die anderen Kinder, die diese Verkleidung an dem Jungen akzeptierten und ihn nicht deswegen hänselten.

Die Offenheit, mit der wir Erzieher der Mutter und dem Kind begegneten, half vor allem dem Kind, sich in der Rolle auszuleben und ein Selbstwertgefühl zu entwickeln.

Erst kürzlich hatten wir mit der Mutter das Schulgespräch, in dem auch diese Erinnerung zur Sprache kam. Es wurde noch mal reflektiert und klar, dass das Kind diesen Schutzraum „Prinzessin“ für sich genutzt hat, um zu reifen und ein gesundes Selbstbewusstsein zu entwickeln. Für ihn war dieser Prozess wichtig!

Wir Erzieher begleiteten ihn dabei und beobachteten auch die Akzeptanz der anderen Kinder.

... und noch ein Beispiel...

Zurzeit betreuen wir einen Jungen, drei Jahre alt, der lange Haare hat. Meistens trägt er einen Zopf. Viele unserer Kinder akzeptieren dies so, wenige stellten die Frage nach dem: Ist der ein Mädchen? Hier kommt es vor allem auf die Antworten der Erzieher an, die mit den Kindern ins Gespräch gehen

und nicht stigmatisieren dürfen. Der Prozess steht noch am Anfang – und wir sind gespannt darauf, wie es weitergeht.

Männer in der Einrichtung

Wir haben das Glück, zurzeit bei uns auch einen Erzieher und bald einen Praktikanten zu beschäftigen. Auch werden immer mehr Kontakte zu den Vätern geknüpft, denn auch sie sind nicht nur als „Handwerker“ bei uns gefragt. Wir beziehen sie nicht nur in die Aufnahme des Kindes und die Eingewöhnung mit ein, sondern auch in die Entwicklungsgespräche und die täglichen Aktivitäten.

In der letzten Zeit beobachten wir immer wieder, dass Väter mit ihrem Kind bei uns frühstücken oder mit am Basteltisch sitzen, dass sie mit in den Morgenkreis der Kinder kommen und mit ihnen spielen. Väter sind WILLKOMMEN.

Natürlich sind es nicht alle Väter, und auch hier heißt es weiter in Kontakt zu bleiben, sich über die einzelnen zu freuen, die gerne kommen. Väter zu motivieren einfach nur da zu sein, ohne Verpflichtung (z.B. in Reparaturarbeiten einbezogen zu werden).

Transferaufgabe aus der Fortbildung

Meine ausgewählte Transferaufgabe zum Thema Gender war ein Memory, bestehend aus Bildkarten von Männer- und Frauenberufen. Da gibt es Bauarbeiter und die Bauarbeiterin, Arzt und Ärztin, Installateur und Installateurin usw. Schon bei der Herstellung hatten die Kinder viel Spaß und es wurde ganz viel über Mädchen und Jungen gesprochen. Sehr auffällig dabei war immer wieder, dass noch heute an Kinder „Sprüche“ wie: Jungen spielen nicht mit Puppen, oder blau ist eine Jungenfarbe, Mädchen tragen Röcke und lange Haare, weitergegeben werden, die sich selbst in diesem Alter schon sehr verfestigt haben. Und das, obwohl mittlerweile Jungen rosafarbene T-Shirts und Mädchen Hosen tragen. Im Gespräch mit den Kindern unserer Einrichtung wurde klar, dass manches sehr stark bewertet wird und andere Dinge als normal gelten. So ist zum Beispiel ein Papa, der kocht oder das Baby wickelt, für die Kinder im Alltag integriert, genauso wie eine Mutter, die ein Bild aufhängt oder renoviert. Und dies ist kulturunab-

hängig. Und dennoch sind die Äußerlichkeiten wie Frisuren oder Kleidung sehr geschlechtsspezifisch und werden von den Kindern immer wieder als Geschlechtsmerkmal benannt.

Alltagsfallen

Ich nenne sie „geschlechtsbezogene Alltagsfallen“, in die wir Erzieher immer wieder treten. Denn mir wurde bewusst, wie oft Mädchen sich über ihre Kleidung identifizieren und wir auch darauf mit Aussagen wie: hübsch, schön usw. reagieren. Genau betrachtet kommt diese Aussage bei Jungen eher nicht in Betracht oder sehr selten vor. Oder?

Da im Elementarbereich oftmals „nur“ Frauen arbeiten, könnte z.B. ein Jungen- und Mädchentisch zum Thema werden – denn dann hätte eine Erzieherin nie Platz am Jungentisch.

Erste Schritte müssen nicht schwer sein...

Sich darüber im Klaren sein, dies immer wieder zu hinterfragen, zu reflektieren und beim nächsten Mal mit einzubeziehen sind erste kleine Schritte zur genderbewussten Erziehung und nur das zählt. Niemand ist perfekt!

Das wichtige ist zu beginnen, bei sich selbst, im Team, zum Beispiel bei der Bestellung von Materialien und Büchern genauer hinsehen, mit offenen Augen durch die Einrichtung gehen und sich einmal vorstellen, wie hätten dies wohl die Jungen eingerichtet? Kindergespräche über die unterschiedlichen Vorstellungen von Jungen und Mädchen und vor allem über die Wünsche der Kinder.

Überlegungen

Welche Möglichkeiten bieten sich für Verkleidungen? Gibt es ein Königskostüm oder nur Cowboy und Indianer?

Wo gibt es Raum für Jungen / Mädchen? Wie viele Väter sieht man in der Einrichtung?

Mit wem werden die meisten Elterngespräche geführt? Wäre es möglich, auch die Aufnahmegespräche mit beiden Elternteilen zu führen? Nehmen wir den Kindern zu viel ab, in dem wir ihnen unsere „Mütterinstinkte“ überstülpen und mutmaßen, was sie brauchen?

Als Beispiel für solche Mutmaßungen führe ich hier eine allgemein verbreitete Meinung an: Jungens benötigen spezielle Bewegungsangebote – sie müssen sich intensiv auspowern, damit sie ruhiger werden. Beobachten wir die gesamte Gruppe oder nur die, die man als „Störenfriede“ bezeichnet...

Warum erwarten wir, dass die Jungen die Toilette im Sitzen benutzen? Sauberkeit ist in diesem Falle kein Argument, da sich das Kind im Sitzen teilweise noch mit beiden Händen festhalten muss und deshalb den Penis nicht kontrolliert nach unten drücken kann. Dies sind nur einige wenige Beispiele, wie man durch „einfache“ Mittel das Thema Gender mit aufnehmen kann, ohne einen riesigen Berg von Mehraufwand zu aktivieren. Die intensivste Arbeit liegt wohl in der eigenen Reflektion und der Bereitschaft, antrainierte Verhaltensweisen kritisch unter die Lupe zu nehmen, um vorurteilsbewusste und geschlechtersensible pädagogische Arbeit zu leisten.

Fazit

Es ist jedes Mal eine Bereicherung, an Fortbildungen teilnehmen zu können, gerade auch, da man mit der Zeit „alltagsblind“ wird. Durch das Thema Gender und die Transferaufgaben wurde mir wieder einmal sehr bewusst, wie unterschiedlich die Rollen verteilt sind und wie wichtig es ist, im täglichen Umgang mit Kindern zu reflektieren und seine eigene Haltung zu überprüfen. Der eigene Anspruch, alles perfekt geplant zu haben, tritt für mich in den Hintergrund, denn das blockiert. Die Ergebnisse von einfach anfangen und aus Fehlern lernen, sich selbst weiterentwickeln und selbst kleine Erfolge wohlwollend zu betrachten – im Hinblick auf das Ganze sind einfach nur positiv. Für mich ist ganz klar, dass nur das Zusammenspiel von Partizipation, Umgang mit Konflikten, Elternarbeit, Achtung der unterschiedlichen/kulturellen Hintergründe der Familien (vorurteilsbewusst!), Ressourcenorientierung und die eigene reflektierte Haltung Kinder zu eigenständigen Persönlichkeiten heranwachsen lässt.

Wie eingangs schon erwähnt, in den Gesetzen steht die Gleichberechtigung schon lange geschrieben – in den Köpfen findet sie langsam statt. Es gibt noch viel zu tun...



Einen treffenden Spruch aus dem Internet möchte ich hier zitieren:

Es geht nicht um fertige Lösungen, sondern darum, auf dem Weg zu sein!

4. BETEILIGUNG VON KINDERN



4.1. Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten

Christiane Schweitzer (Freiberufliche Fortbildnerin, Praxisberatungsgruppe INSITA, Groß-Umstadt)

Hintergrundwissen – gesetzliche Verankerung

„Eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sie sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen.“ (T. W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit). Demokratieerhalt bedeutet demnach, dass Menschen ihre Rechte kennen, vertreten, einbringen und in der Gesellschaft mitgestalten und mitwirken.

Im Grundgesetz sind die Grundrechte der Menschen verankert und festgelegt. So haben bspw. alle Bürger ein Recht auf freie Meinungsäußerung, ein Recht auf Versammlungsfreiheit und ein Recht auf Bildung, Erziehung und freie Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. GG).

Im Bürgerlichen Gesetzbuch wird konkretisiert, dass die Rechtsfähigkeit des Menschen mit der Vollendung der Geburt beginnt (BGB § 1). Kinder sind demnach also von Anfang ihres Lebens an Rechtsträger. Gemäß Art. 2 des Grundgesetzes haben Kinder die gleichen Grundrechte wie Erwachsene. Das bedeutet aber, dass Bildungsinstitutionen nicht wirklich entscheiden können, ob sie die Meinung der Kinder akzeptieren, und so tun können, als seien Kinder formbare Wesen, die man nur auf den richtigen Weg bringen muss. Es ist vielmehr sicherzustellen, dass Kinder gefördert werden, ihre Meinung wahrzunehmen, zu vertreten. Dabei geht es auch darum, eine Umgebung zu bieten, die Kinder benötigen, um ihre Meinung zu vertreten und mit anderen aushandeln zu können.

Der Auftrag zur Beteiligung und das Recht auf Mitwirkung der Kinder in den Kindertagesstätten sind im SGB VIII (Sozialgesetzbuch VIII 2006) verankert. Die öffentliche Jugendhilfe soll laut § 22 SGB VIII sicherstellen, dass sich Kinder „zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen

Persönlichkeit entwickeln“. Dabei steht zuvorderst der Hinweis auf die Eigenverantwortung, die als Grundlage der Gemeinschaftsfähigkeit verstanden werden kann. Man könnte interpretieren, dass der Gedanke Adornos sich auch hier wiederfindet. Gemeinschaftsfähigkeit entsteht dann, wenn Menschen sich aufgrund ihrer Verantwortung dazu entscheiden, etwas für die Gemeinschaft zu tun.

Bereits an dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass Partizipation nicht mit Anarchie, bloßer Individualisierung und Wunscherfüllungspädagogik gleichgesetzt werden kann. Im Tagesstättenbereich wird in der Regel durch ein Konzept festgelegt, welche Bildungs- und Erziehungsziele verfolgt und umgesetzt werden sollen. Als Orientierung und Leitfaden dienen die gesetzlich verankerten Vorgaben. Laut SGB VIII hat die öffentliche Jugendhilfe die Verantwortung dafür, die Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen zu ermitteln und zu berücksichtigen (§ 80) und den Kindern eine entwicklungsgemäße Beteiligung an allen sie betreffenden Entscheidungen sicherzustellen (§ 8). Dabei ist das wachsende Bedürfnis zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Verhalten zu berücksichtigen (§ 9).

Der Auftrag zur Partizipation ist demnach für die Jugendhilfe eindeutig beschrieben. Damit wird die Einbindung der Kinder und Jugendlichen bei allen das Zusammenleben betreffenden Ereignissen und Entscheidungsprozessen eingefordert. Partizipation kann als Beteiligung, Teilhabe und Teilnahme übersetzt werden.

UN-Kinderrechtskonvention

Die Beteiligungsrechte von Kindern sind weiterhin in den UN-Kinderrechten verankert, die Deutschland 1992 unterschrieben hat.

Der Arzt, Schriftsteller und Pädagoge Janusz Korczak verfasste erstmals 1919 eine „Charta der Menschenrechte für Kinder“. Dieser Grundgedanke wurde aufgegriffen, und 1989 beschlossen die Vereinten Nationen die UN-Kinderrechte. Die Konvention legt wesentliche Standards und Rechte der Kinder fest. Diese dienen einerseits dem Schutz und Wohlbefinden der Kinder und fordern andererseits dazu auf, dass Kindern Rechte zugestanden werden, um

zu einer Verbesserung der Lebenssituation von Kindern beizutragen. Bis 2006 haben 196 Länder diese Kinderrechtskonvention ratifiziert. Alle Staaten liefern dem Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen regelmäßig einen Bericht ab, der nachweist, was bei ihnen im Sinne der Kinderrechtskonvention getan wurde (vgl. bmfsfj 2000). Dass Anspruch und Realität dabei teils auseinandergehen und ein Nachregelungsbedarf besteht, zeigt das jüngste Beispiel der Hartz-IV-Diskussion.

Immer wieder fordern Kinderhilfswerke die Eingliederung der Kinderrechte in das Grundgesetz. Im Zusammenhang mit den Hartz-IV-Regelsätzen machen Unicef und das Kinderhilfswerk bspw. darauf aufmerksam, dass mit der bisherigen Regelung gegen die UN-Konvention Art. 3 als auch gegen das Grundgesetz Art. 1 verstoßen wird.

In Artikel 3 der UN-Konvention wird aufgefordert, „bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (vgl. www.unicef.de/infos_20jahrekinderrechte.html; www.dkhw.de/cms/index.php)

Im Zusammenhang mit den UN-Kinderrechten wird daher immer wieder kritisch auf die Umsetzung hingewiesen. Einerseits wird an diesem Beispiel ersichtlich, dass Rechte immer unter Beachtung des Individuums, aber auch der gesellschaftlichen Realität ausbalanciert werden müssen. Andererseits müssen auch Rechte bewusst verhandelt und eingefordert werden. Wie können Kinder demnach zu Rechtsträgern heranwachsen, die ernst- und wahrgenommen werden und die sich aktiv für sich und die Gesellschaft einsetzen?

Nimmt man die Kinderrechte ernst, dann fordert dies zu einem professionellen Handeln heraus, das einen Perspektivenwechsel unbedingt einschließt. Fachkräfte werden aufgefordert zu verstehen, wie Kinder diese Situation erleben, was sie unterstützen könnte und welche gemeinsamen Schritte wichtig wären.

Handlungsebene in Kindertageseinrichtungen

Um eine Alibiteilnahme zu vermeiden, müssen sich die Erwachsenen hinterfragen, inwieweit sie die Beteiligung der Kinder im Alltag unterstützen und fördern können. „Demokratische Haltung entwickelt sich vor allem durch Erleben, Erfahrung und eigenes Tätigsein. Je jünger Kinder sind, desto mehr gilt dies“ (Preissing, 2003, S. 172).

Durch die Gesetzgebung ist eine entwicklungsgemäße Beteiligung festgeschrieben. Was heißt dies jedoch für den Alltag der Bildungsinstitutionen? Die Erzieherinnen müssen

zunächst die eigene Haltung zur Beteiligung von Kindern kritisch und aktiv reflektieren. Es reicht sicher nicht aus, lediglich einige Gremien der Kinderbeteiligung einzurichten. Ein Kinderrat, eine Kinderkonferenz oder ein Hortbeirat unterstützen sicher das System der Mitbestimmung, wirken jedoch nur nachhaltig, wenn alle Kinder dieses System nutzen und das durch sie gezeigte Engagement auch tatsächlich Folgen hat.

Daher müssen sich Pädagogen und Pädagoginnen fragen, welche Inhalte und Themen den Kindern in der jeweiligen Altersgruppe besonders wichtig sind. In welchen Bereichen werden Kinder evtl. durch Regelarrangements, Sichtweisen und institutionelle Vereinbarungen festgelegt und eingeschränkt? Wieviel Spielraum zur Mit- und Selbstorganisation wird den Kindern in der Einrichtung zugestanden? Können die Pädagogen und Pädagoginnen sich auf die Ideen und Sichtweisen der Kinder einlassen? Wird ihnen zugehört?

Mitwirkung im Alltag

Kinder erfahren immer wieder, dass Erwachsene ihren Tagesablauf bestimmen, wobei allerdings unterschieden werden sollte zwischen Orientierung geben und bestimmen. Zum Tagesablauf gehören Rituale und festgesetzte Zeiten, wie z.B. eine Morgenbesprechung oder das gemeinsame Mittagessen. Erleben Kinder in diesen Situationen Mitgestal-

Nimmt man die Kinderrechte ernst, dann fordert dies zu einem professionellen Handeln heraus, das einen Perspektivenwechsel unbedingt einschließt. Fachkräfte werden aufgefordert zu verstehen, wie Kinder diese Situation erleben, was sie unterstützen könnte und welche gemeinsamen Schritte wichtig wären.



tungsmöglichkeiten, die sich je nach Einrichtung unterscheiden können, fühlen sie sich nicht fremdorganisiert. Sie können leichter die Zusammenhänge des Tagesablaufes und des Lebens in der Gemeinschaft verstehen und achten. Individualität und Gemeinschaft müssen gerade in den alltäglichen Situationen zusammengebracht und gestaltet werden. Wie erfahren Kinder beispielsweise, was es zum Mittagessen gibt? Ist es möglich, dass Kinder die Essensauswahl mitbestimmen? Im Kontext dieser Auswahl könnten auch Delegationsverfahren und Abstimmungsverfahren eingesetzt werden.

Kinder erleben anhand dieser Möglichkeit, welche Auswirkungen eigene Interessen und Wünsche in einer Gruppe haben und wie Eigensinn und Gemeinsinn miteinander in Einklang gebracht werden können. Durch gut moderierte Besprechungen werden die unterschiedlichen Wünsche und Bedürfnisse dargestellt und gemeinsam ausgehandelt. Ein häufiges Thema ist die Teilnahme an gemeinsamen Besprechungen. In der Regel soll es den Kindern freigestellt werden, ob sie teilnehmen möchten. Wenn Kinder eine Besprechung als sinnvoll anerkennen, nehmen sie in der Regel auch gerne daran teil. So müssen Pädagoginnen immer wieder reflektieren, ob in der Besprechung die Themen der Kinder hauptsächlich aufgegriffen werden oder ob dieser Kreis zu einem Regelbesprechungsforum verkommen könnte. Eine gute Reflexionsmöglichkeit ist die Teilnahme der Kinder. Wenn die Kinder nicht mehr teilnehmen möchten, erkennen die Erwachsenen, dass am Treffen etwas falsch läuft. Natürlich dürfen und müssen auch die Erwachsenen Themen und Inhalte einbringen, denn sie sind auch ein Teil der Gemeinschaft. Hierbei wird deutlich, dass Kinder in Kindertagesstätten bereits erfahren sollten, dass

es Sinn macht die eigene Meinung einzubringen und dass sie dies auch verantwortlich für die Gemeinschaft tun.

Individualität und Gemeinschaft

Am folgenden Beispiel soll verdeutlicht werden, wie Eigensinn und Gemeinsinn zusammengebracht werden können und welche nachhaltigen Folgen dies für die Gemeinschaft hat.

Der Bau- und Konstruktionsbereich einer Kindertagesstätte ist in fester Hand von Jungen. Sie organisieren bereits am Vortag, wer als Erster kommt und wie der Bereich, auch mit abgetrennten Bauwerken, in Beschlag genommen wird. Vermehrt beschwerten sich gerade auch die Mädchen der Einrichtung über dieses Verhalten. Nach kurzem Rückzug und teilweiser Resignation bringen die Mädchen in den Besprechungen ihren Ärger ein. Dabei werden sie von der Erzieherin unterstützt, die bereits vorab von den Mädchen angesprochen wurde. Allerdings bezieht die Erzieherin bewusst keine Partei, sondern hilft den Mädchen, ihr Anliegen ohne Unterbrechung vorzutragen. Dadurch lernen die Kinder, dass eine gute Vorbereitung dazu nützlich ist, das eigene Anliegen gut zu vertreten und Gehör zu finden.

Die Jungen weisen die von den Mädchen dargestellte Tatsache weit von sich und geben zu bedenken, dass der Baubereich zu klein sei und es daher zu dieser Situation käme. Die Kinder werden von der Erzieherin dazu aufgefordert, in den Baubereich zu gehen und dort gemeinsam nachzudenken. Vor Ort wird ein konkreter Bezug hergestellt und die Situation betrachtet. Die Kinder beschließen, den Baubereich zu vergrößern. Im Laufe der Woche wird gemeinsam umgeräumt. Außerdem wird eine zweiwöchige Frist festgelegt, die im Gruppenwandkalender markiert wird, um nochmals über die Situation zu reden. Die Erzieherin beobachtet ebenfalls, wie sich das Spiel im Baubereich entwickelt.

Nach zwei Wochen wird die Situation gemeinsam reflektiert. Die Jungen finden die Situation sehr befriedigend, sie können großräumiger bauen und haben mehr Platz. Die Mädchen räumen ein, dass sie im Baubereich geduldet werden, ihnen jedoch viel zu wenig Platz zur Verfügung steht und sie sich noch weitere Baumaterialien wünschen. Sie haben

weiterhin das Gefühl, dass sie diesen Bereich zu selten benutzen können und dass zumeist „alles“ bereits verbaut ist. Die Jungen schlugen eine weitere Vergrößerung vor. Die Kinder begutachteten die Situation und möchten auf andere Bereiche im Raum aber nicht verzichten. Da der Baubereich bereits den größten Teil der Gruppe einnimmt, ist auch die Erzieherin nicht zu einer Vergrößerung bereit. Die Jungen teilen die Sichtweise der dominanten Nutzung nicht und es entsteht eine verärgerte Stimmung. Die Erzieherin schlägt vor, dass alle Beteiligten nochmals überlegen können, was man tun könnte, und vertagt das Treffen auf den nächsten Tag.

So müssen keine vorschnellen Entscheidungen getroffen und Abstimmungen durchgeführt werden, die Kinder können nachdenken, sich miteinander besprechen und eigene Vorschläge entwickeln. Häufig werden Abstimmungen eingefordert, was eher Hilflosigkeit darstellt als einen erfolgreich durchlaufenen Aushandlungsprozess kennzeichnet.

Beteiligung bedeutet ferner, dass Kinder Entscheidungen mit entwickeln, die gemeinsamen Verabredungen und deren Sinn verstehen und nachvollziehen können. Kinder benötigen daher die Chance, an dem gemeinsamen Zusammenleben mitwirken zu können. Erwachsene brauchen die Perspektive der Kinder, um nicht an ihnen vorbei zu planen und zu arbeiten.

Die eigene Sichtweise zu vertreten bedeutet auch, der Gemeinschaft Impulse zur Weiterentwicklung anzubieten. Wie können Erzieherinnen Kinder jeden Alters darin unterstützen, den eigenen Willen zu erkennen, diesen mitzuteilen und als Aushandlungskompetenz zu nutzen? Daher kann es nicht nur um Einführung demokratischer Abstimmungsverfahren gehen, sondern auch um Möglichkeiten der Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeit. Das Recht auf Mitwirkung muss im Alltag der Kindertagesstätte für Kinder erlebbar sein, denn dann können Kinder dies auf jede ähnliche Situation übertragen und erwerben Kompetenzen wie z.B. Konfliktbewusstsein, Kritikfähigkeit, Frustrationstoleranz, Kompromissbereitschaft, Aushandlungsbereitschaft und Kommunikationskompetenz. Die Erzieherin unterstützt die Kinder durch die Zuversicht, dass es eine Lösung geben wird, mit der die Beteiligten

leben können. Das heißt aber nicht, dass es für jeden Beteiligten nur den optimalen Weg geben wird.

Am nächsten Tag einigen sich die Kinder auf einen der eingebrachten Vorschläge. Es wird eine Liste erstellt, in die sich die Kinder, die im Baubereich spielen, eintragen sollen. So erhalten die Kinder einen konkreten Überblick über die Benutzung des Baubereichs. Im Konfliktfall wird die Häufigkeit der Benutzung untereinander verglichen und als eine Entscheidungsgrundlage einbezogen. Die Erzieherin war anfangs skeptisch, ob ein so offenes System wirklich funktionieren kann. Eine strukturiertere Lösung wie bspw. einen Mädchen- und Jungentag einzuführen, hatten die Kinder mit der Begründung abgelehnt, dass sie gar nicht wüssten, ob sie an diesem Tag bauen wollen. Es war erstaunlich, wie diese Liste die Aushandlungsprozesse der Kinder erleichtert. Es konnte beobachtet werden, dass die Kinder das Spiel im Baubereich eigenverantwortlich regelten, die Erzieherin selten als Schlichterin eingesetzt werden musste und viele individuelle Entscheidungen getroffen wurden.

Im Nachhinein wurde deutlich, dass die Kinder durch den vorangegangenen Prozess die Sichtweise der jeweils anderen Partei besser verstehen konnten und dadurch leichter zu Aushandlungen kamen. Sie hatten gelernt, ihre Meinung freundlich, direkt und offen darzustellen. Die Kinder konnten anhand dieser Situation erleben, dass sie als Person mit ihren Interessen, Bedürfnissen und Sichtweisen wertgeschätzt und anerkannt wurden. Sie erlebten, dass sie über sich selbst bestimmen und für sie wesentliche Angelegenheiten gestalten können.

Auch die Erzieherin erkannte den Handlungsbedarf im Baubereich. Durch die mangelnde Vielfalt an Material entstanden unnötige Konflikte unter den Kindern. Vom nächsten Etat wurde in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Kindergruppen zusätzliches Material angeschafft. Dies führte zu einer weiteren Entlastung des Konfliktpotenzials. Zusammen-

Beteiligung bedeutet ferner, dass Kinder Entscheidungen mit entwickeln, die gemeinsamen Verabredungen und deren Sinn verstehen und nachvollziehen können. Kinder benötigen daher die Chance, an dem gemeinsamen Zusammenleben mitwirken zu können. Erwachsene brauchen die Perspektive der Kinder, um nicht an ihnen vorbei zu planen und zu arbeiten.

menfassend kann darauf hingewiesen werden, dass Bildungsprozesse durch die Beteiligung der Kinder maßgeblich unterstützt und gefördert werden.

Kommunikationskultur als Grundlage für Beteiligungsprozesse

Wie bereits am Beispiel verdeutlicht, benötigen die Kinder Kommunikationskompetenzen, um sich selbst wirksam einbringen zu können. Da in der Jugendhilfe eine entwicklungsgemäße Beteiligung gefordert wird, muss man in jeder Situation darüber nachdenken, wie die Kinder eingebunden werden können. Um Kinder dabei zu unterstützen, können solche Prozesse mit Foto und Bild sichtbar gemacht werden.

„Die Fähigkeit, sich mit Kindern zu verständigen, will erarbeitet sein. Das kommt nicht von selbst! Ein Kind muss wissen, dass es erlaubt ist und dass es sich lohnt, aufrichtig seine Meinung zu sagen, dass es weder Ärger noch Unwillen erregt und dass es verstanden wird“ (Korczak, 1979, S.301).

Die Basis zur Beteiligung muss im Alltag gelegt werden, damit auch weitere demokratische Beteiligungsformen funktionieren. Untersuchungen belegen, dass Erwachsene viele Gesprächsinitiativen der Kinder im Alltag häufig aus Zeitmangel abbrechen. Kinder geben bspw. an, dass Erwachsene häufig nicht an ihren Themen und Sichtweisen interessiert sind oder bestimmte Themen wie Schule und Hausaufgaben wichtiger finden und dass sie deswegen weniger oder gar nichts erzählen (Delfos 2004). Erlebt ein Kind, dass seine Themen nicht gehört werden, wird es diese auch nicht in festgelegten Gesprächsrunden und Konferenzen einbringen.

Kinder können nur dann demokratische Kompetenzen erwerben, wenn sie diese selbst erproben und entwickeln können. Sie benötigen die Erfahrung, dass Irrwege zu Veränderung führen und erwerben somit Kompetenzen, um mit Veränderungen klar zu kommen.

Wertschätzung der individuellen Persönlichkeit beginnt im Detail. Erleben Kinder, dass sie als Person geschätzt, ihre Bedürfnisse erkannt und beachtet werden, dann werden sie gleichfalls aufmerksam auf die Bedürfnisse anderer eingehen. Hier setzt auch der Anspruch auf altersgemäße Beteiligung an. Haben Kinder

bspw. die Möglichkeit, mit den Pädagoginnen im Gespräch zu versinken? Gibt es genügend Zeitfenster zu individuellen Gesprächen? Wissen die Erzieher und Erzieherinnen, was die Kinder wirklich betrifft und interessiert? Werden Gesprächssituationen wie der Esstisch zum gemeinsamen Gesprächskreis genutzt? Gerade Hortkinder erzählen beim Essen sehr viel über ihren Schulalltag. Jesper Juul weist darauf hin, dass die Initiative in der Regel bei den Erziehenden liegt (vgl. Juul 2008). Wenn also Erwachsene über aktuelle Dinge reden, tauchen auch Kinder in dieses Gespräch ein. Haben Kinder lediglich das Gefühl, dass sie informieren sollen und Rede und Antwort stehen müssen, werden sie weniger bereitwillig erzählen. Gespräche sind Dialoge, die miteinander gestaltet werden, und keine Einbahnstraße.

Auf den Anfang der Dialoge kommt es an, damit Kinder Erwachsene langfristig als Partner in ihrem Leben und Erleben wahrnehmen und sich beteiligen wollen. Gerade Kinder im Hortalter erleben Schule und die damit verbundenen Abläufe als reguliert und bestimmt. Sie widersetzen sich selten, denn diese Abläufe gehören für sie zur Schule dazu. Was aber in der Kita? Wie viel Freiraum wird ihnen zum Selbstregulieren zugestanden?

Beteiligungserfahrungen setzen auf Nachhaltigkeit, auf Kinder, die früh erproben können. Das bedeutet auch Kindern zuzutrauen, dass sie tatsächlich Verantwortung übernehmen. Können Erziehende zulassen, dass das Kind sich dazu entscheidet, die Hausaufgaben nicht jetzt zu machen? Darf das Kind die Erfahrung von Konsequenzen seiner Entscheidungen machen und sind die Begleitpersonen bereit, mit ihm zu reflektieren? Meist wird bei solchen Fragen nicht der Lernprozess thematisiert, sondern wie wohl beteiligte Personengruppen, wie Eltern oder Lehrer reagieren werden. Ist es aber, um ein mündig entscheidender Mensch zu werden, nicht gerade wichtig, auch kritische Situationen, natürlich in Begleitung, meistern zu können? Welche Strategien entwickelt das Kind, wenn es ein Buch vergessen hat? Wie wird dadurch der Selbstorganisationsprozess gefördert?

Im 12. Kinder- und Jugendbericht wird auf die Verregelung der Kindheit hingewiesen. Eltern und Institutionen werden dazu aufgefordert, Kindern

Lebens- und Entwicklungsräume zuzugestehen, in denen sie selbst planen, entwickeln und gestalten können, um sich im eigenständigen Tun zu erproben.

Kinder können nur dann demokratische Kompetenzen erwerben, wenn sie diese selbst erproben und entwickeln können. Sie benötigen die Erfahrung, dass Irrwege zu Veränderung führen und erwerben somit Kompetenzen, um mit Veränderungen klar zu kommen. Den Kindern muss es ferner ermöglicht werden, in anregungsreicher Umgebung Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Meinungsbildung zu sammeln. Sie brauchen dazu aber auch Erwachsene, die sie in diesen Kompetenzen begleiten und ihnen die Möglichkeit zum Austausch bieten. Es heißt jedoch nicht, dass wir Kinder unkontrolliert in eine schwierige Situation entlassen sollen. Es braucht daher in den Einrichtungen der Jugendhilfe ausreichend Zeit zum Gespräch und zur gemeinsamen Planung.

Kinder erwerben dabei die Kompetenz zum Differenzieren. Wann geht was am besten oder wann sollte ich es lieber lassen? Sie lernen sich selbst und andere einzuschätzen. Im Sinne der Beteiligung und Autonomieerfahrungen ist es wichtig, dass mit Kindern über ihr Wissen, ihre Sichtweise und ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen geredet wird und dass damit zentrale Grundlagen für Beteiligung und Einbindung geschaffen werden.

4.2. Mit den Kindern ins Gespräch kommen. Kinderinterviews als Transferaufgabe im Rahmen der Fortbildung „Kinder stärken“

Vildan Luderschmidt (Kindertagesstätte terre des hommes, Wiesbaden)

„Kinder stärken“ war das Oberthema der Fortbildungsreihe für Kindertagesstätten zur Frühprävention von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. In der Auseinandersetzung mit den Inhalten stellte sich sehr schnell heraus, dass Kinder zu stärken in all den in der Fortbildung aufgezeigten Facetten wesentlicher Bestandteil unserer pädagogischen Arbeit ist. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie über

die Methode des Interviews die Inhalte der Fortbildung in die Praxis übertragen und weiter bearbeitet werden können.

Das Interview: Kein Frage-Antwort-Spiel, sondern ein ernsthafter Dialog

Emre schaut mich stolz an: „Ich kann gut klettern und einen ganzen Burger in einem Bissen runterschlucken.“ „Wirklich, das kann ich ja kaum glauben“, antworte ich ihm schmunzelnd und notiere seine Äußerung in der Rubrik „Was kannst du schon alles?“

Es überrascht mich nicht sehr, dass die etymologische Ableitung des Wortes Interview „sich gegenseitig sehen“ bedeutet. In diesem Moment sehe ich sehr viel von Emre. Er mag „Löwen, weil das die Könige des Dschungels sind“ und „weil man auf ihnen reiten kann.“ Er möchte Pilot werden, um seine Großeltern in der Türkei öfter sehen zu können, seine Mama „kitzelt“ ihn zum Einschlafen und es macht ihn traurig, wenn er Streit mit seinen Freunden hat.

Jeder Pädagoge kennt das – es gibt Kinder in der Gruppe, über die weiß man schon sehr viel, die werden gehört, die achten selbst darauf, gehört zu werden. Und dann gibt es solche Kinder, auf die man gezielt achten muss, bei denen man Gefahr läuft, sie zu übersehen, von denen man gerne noch mehr erfahren würde, deren Bedürfnisse man kennen lernen möchte und bei denen man sicher gehen will, dass sie sich wohl fühlen und sie ihren Platz im Kindergarten gefunden haben.

Letzteres war im Rahmen unserer Fortbildung Auslöser, um die Methode der Interviews im Rahmen der Portfolioarbeit einzuführen. Wir wollten der Frage nachgehen, ob sich die Kinder in unserer Einrichtung repräsentiert fühlen oder ob ihnen Dinge fehlen, sie Wünsche oder unbefriedigte Bedürfnisse haben.

So entwickelten wir im Team einen Fragebogen, der darüber hinaus Fragen beinhaltet, die sich mit dem persönlichen Umfeld des Kindes, seiner Familie und seinen Freunden, seinen Interessen und mit seinem alltäglichen Leben beschäftigen. Nach und nach wurden die Fragen angepasst, umformuliert und zum Teil auch wieder weggelassen. Auch heute noch ist das Interview flexibel zu nutzen und kann in seiner Form nach Bedarf ergänzt oder gekürzt werden.

„Ich will ‚Kocher‘ werden“: Originalton der Kinder oder sinngemäßes Umformulieren der kindlichen Äußerungen?

Kontrovers wurde in meinem Team die Frage diskutiert, ob beziehungsweise inwieweit wir den O-Ton der Kinder im Interview notieren oder ob wir die Aussagen der Kinder – die nicht immer sprachlich korrekt oder jedem verständlich sind – sinngemäß umformulieren sollten. Ein Teil des Teams war der Meinung, dass wir durch eine Umformulierung Gefahr laufen würden, die Aussagen der Kinder zu verfälschen oder sie nicht sinngemäß wiederzugeben. Es bestand die Angst, dass mit den Worten des Pädagogen ein falsches Bild entstehen würde.

Der andere Teil des Teams vertrat den Standpunkt, dass wir als Pädagogen Sprachvorbilder sind und wir aus diesem Grund vermeiden sollten, sprachlich nicht korrekte Äußerungen zu verschriftlichen. Mittlerweile sind wir im Team übereingekommen, die sprachlichen Äußerungen des Kindes grammatikalisch korrekt umzuformulieren. Dies wird vor allem dann relevant, wenn die Kinder uns oder ihre Eltern bitten, ihre Aussagen vorzulesen. Wir sind der Meinung, dass die Sprachkenntnisse ihrer Kinder in der deutschen Sprache für viele Eltern mit Migrationshintergrund ein sehr sorgenvolles und sensibles Thema darstellen und dass aus diesem Grund der Fokus auf den Inhalten der Aussagen der Kinder und nicht auf ihren sprachlichen Defiziten liegen sollte. Neue Wortkreationen oder lustige Versprecher, wie bei Sina, die „Kocher“ werden möchten, können und sollen beibehalten werden.

Wir sind der Meinung, dass uns ein Interview Erkenntnisse über das Denken und Fühlen eines Kindes liefern sollte. Um Aussagen über Sprach- und Entwicklungsstände eines Kindes tätigen zu können, wollen wir uns anderer Methoden bedienen.

„Es soll keiner zuhören!“: Wie soll die Interviewsituation gestaltet sein?

Erinnern wir uns noch mal an Emre. Er genießt die Ruhe und Intimität des Interviews und gibt mir so wertvolle Anregungen für die weitere Gestaltung der Interviewsituationen. Ruhe und Ungestörtheit sind uns beiden wichtig. „Es soll keiner zuhören“, bittet mich Emre. Jeder darf sich entscheiden, Pau-

sen zu machen oder Fragen nicht zu beantworten. Auch wenn sich Emre entschieden hätte, kein Interview mit mir zu führen, hätte ich das als Pädagogin akzeptieren und darauf hoffen müssen, dass er zu einem späteren Zeitpunkt neugierig wird und sich entscheidet, über diesen Weg mit uns ins Gespräch zu kommen. Er hat sich dazu entschieden, schenkt mir sein Vertrauen und gewährt mir ganz neue Einblicke in sein Denken, seine kindliche Perspektive, sein Fühlen und auch sein Handeln. Im Gegenzug achte ich darauf, ihn in seiner Persönlichkeit und Einzigartigkeit, auch seinem Eigensinn anzuerkennen, wertzuschätzen und behutsam und respektvoll mit dem mir Anvertrauten umzugehen.

So auch beispielsweise bei Joannis, dessen Ängste und Sorgen im Interview deutlich werden: „Ich habe Angst, wenn Mama die Tür zumacht, dann sehe ich Alpträume!“ und der sich wünscht, eben diese Alpträume nicht mehr „zu sehen“ und uns Pädagogen so die Möglichkeit gibt, seine Ängste aufzufangen und mit ihm Lösungen zu entwickeln, damit umzugehen.

Hier wird deutlich, dass das Interview weit mehr ist als ein Frage-Antwort-Spiel. Es hilft uns, in einen ernsthaften Dialog mit dem Kind einzusteigen, wegzugehen von den Fragen hin zu den Themen des Kindes, es anzuregen, ausführlicher über seine Anliegen zu berichten.

Joannis schafft es seine Ängste zu thematisieren – aber nicht nur das, er sieht in ihnen auch eine Besonderheit und seine persönliche Stärke: „Ich kann Geister sehen!“ Er schafft es, aus dieser für ihn belastenden Situation, aber auch aus dem Gespräch darüber, Kraft zu schöpfen und einen Weg zu finden, damit umzugehen. Wir Erwachsenen können ihm auf der Suche nach dem Weg unterstützen und aktiv mit ihm nach Wegen suchen, seine Ängste zu bearbeiten.

„Ich lasse andere mit meinem Spielzeug spielen“: Blick auf die Stärken der Kinder

Interviews öffnen unseren Blick für die Stärken eines jeden Kindes, die unterschiedlicher nicht sein könnten. Lena kann schon Fahrrad fahren, Farida Buchstaben schreiben und Estelle macht Purzelbäume, will aber noch lernen, Loopings zu machen. Durch das gezielte Nachfragen werden sich die Kin-

der ihrer Stärken bewusst und denken gleichzeitig darüber nach, was ihnen zuvor schwer gefallen ist und was sie im Laufe der Zeit gelernt haben. Sie reflektieren ihre eigenen Lernfortschritte. So wie bei Lena, die gelernt hat, „zu warten, wenn ein anderer mit einem anderen spricht. Das war manchmal schwer!“ oder Joannis, der „andere schon mit seinem Spielzeug spielen“ lässt.

„Ich will mehr Fisch, Kartoffeln und Spinat“: Kinder teilhaben lassen

Im Interview bekommen wir auch einen Einblick in die alltäglichen, „kleinen“ Wünsche der Kinder. So wünscht sich Zahrah ein schönes Bild von sich im Kindergarten oder Leyla möchte „mehr Fisch, Kartoffeln und Spinat essen“ und im Stuhlkreis „öfter erzählen“. Immer deutlicher wird, dass wir über die Interviews mit den Kindern in einen „echten“ Dialog treten können und nicht nur viel über sie erfahren, sondern auch einen Rahmen schaffen, in dem sie die Möglichkeit haben, Anliegen und Wünsche zu äußern oder Beschwerden und Ärger loszuwerden – einen Rahmen also, indem sie gehört und in die Gestaltung ihres Alltags im Kindergarten eingebunden werden können. Sie erfahren, dass sie wirksam sind.

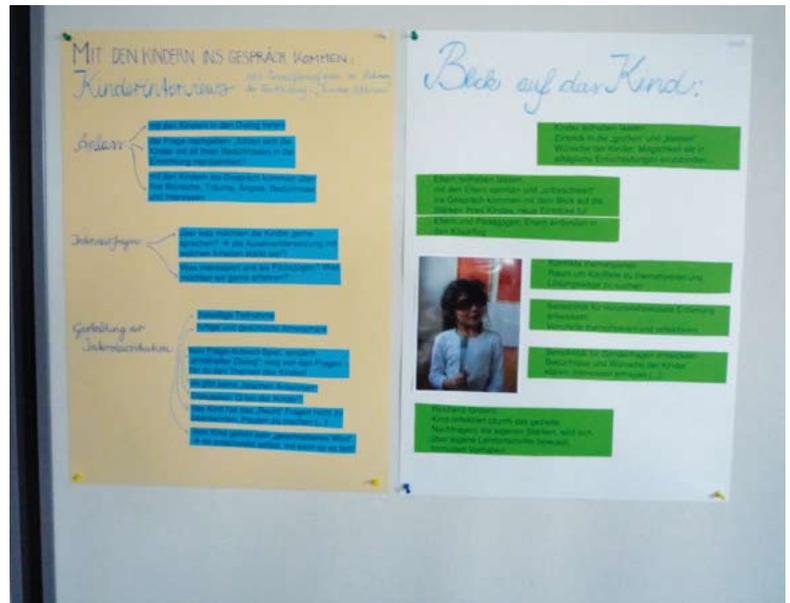
Konflikte thematisieren, austragen und lösen

Leyla wünscht sich noch etwas. Sie spielt am liebsten mit Meriam alleine in der Puppenecke und es gefällt ihr nicht, wenn Meriam „nicht da ist“. Außerdem „nervt Aysha mich, wenn die uns anschreit.“ Auch diesen Einblick kann ein Interview liefern. Es kann Konflikte aufzeigen und thematisieren und dazu anregen, Lösungswege zu finden.

Eltern teilhaben lassen

Was Sina später werden möchte, weiß sie schon: „Frau, aber was ich sein möchte, weiß ich noch nicht.“

Sinas Interview gehört ihr, sie entscheidet, mit wem sie es teilt. Heute lässt sie ihre Mutter daran teilhaben und zeigt es ihr stolz. Diese schmunzelt über die Aussagen ihrer Tochter. Es macht ihr sichtlich Spaß, das Interview zu lesen, in vielem erkennt sie ihre Tochter sofort wieder, über anderes ist sie erstaunt, vieles macht sie sehr stolz.



Wir kommen mit Sinas Mutter spontan und unbeschwert ins Gespräch über die Stärken ihrer Tochter, ihren Humor, ihre enge Bindung zum Bruder. Schnell sind weitere Anekdoten zur Hand, und wir bekommen einen Einblick in das Leben außerhalb des Kindergartens. Ähnlich ist es bei Farida, die sich den „Geruch von der Arbeit von meiner Mama“ wünscht und der sich schließlich als Zitronenputzmittel auf der Arbeitsstelle der Mutter herausstellt. „Vielleicht haben wir einen ähnlichen Geruch im Kindergarten! Wir gehen mal auf die Suche“, schlagen wir Farida vor.

Sensibilität für Genderfragen und vorurteilsbewusste Erziehung entwickeln

Mehr Autos wünscht sich Acelya sicherlich nicht im Kindergarten, sie mag „im Kindergarten keine Autos! Ich bin ein Mädchen!“ Wahrscheinlich würde sie auch nicht sehr gerne mit den Powerrangers spielen. Estelle dagegen schon, sie nennt diese Spiele „Jungsspiele“ und spielt sie am liebsten mit Mohammed. Sich damit auseinanderzusetzen, wie Kinder eine Vorstellung von ihrem Geschlecht und ihrer eigenen Identität entwickeln und ob sie mit ihren Bedürfnissen im Kindergarten repräsentiert sind, ist ein wesentlicher Bestandteil pädagogischer Arbeit. Über Fragen wie: „Wünschst du dir etwas für den Kindergarten?“, „Fehlt dir dort etwas?“ oder „Was magst du im Kindergarten?“, aber auch „Was gefällt dir gar nicht?“, haben Kinder die Möglichkeit, Bedürfnisse kundzutun und sich für Veränderungen einzusetzen.

Wir Pädagogen bekommen durch die Antworten der Kinder Kenntnisse über ihre Entwicklung und können sie so bestmöglich unterstützen, aber auch gezielt die Vorurteile der Kinder thematisieren und ihnen helfen, sie zu reflektieren und ihnen vorzubeugen.

Schlussbemerkung

Das Interview ermöglicht uns viele Einblicke und neue Sichtweisen auf das Kind. Oft resultieren aus den in den Interviews gewonnenen Erkenntnissen neue Ideen für den pädagogischen Alltag. Viele Dinge erwarten wir, einige überraschen, verwundern und freuen uns. Das Interview weckt sehr viele Emotionen, wir werden nachdenklich, es werden ernste und auch traurige Themen angesprochen. Aber nicht zuletzt bringt es uns, die Eltern und natürlich in erster Linie die Kinder zum Lachen und Schmunzeln und bereitet uns sehr viel Freude. Wir möchten auf die Interviews nicht mehr verzichten, sehen sie als große Bereicherung für unsere pädagogische Arbeit und sie machen uns auch ein klein bisschen stolz – und worauf ist Joannis stolz? „Darauf, dass ich auf der Welt bin!“

4.3. Die Arbeit mit Portfolios öffnet Türen und Herzen, um mit Kindern, Eltern und dem Team ins Gespräch zu kommen

Angelika Palm (Kindertagesstätte terre des hommes, Wiesbaden)

Seit 2007 arbeiten wir mit dem Portfolio, den Entwicklungs- und Erlebnisbüchern der Kinder. Durch die Fortbildung wurde ich und auch das Team erneut angeregt, die Portfolioarbeit, die schon fester Bestandteil unseres pädagogischen Alltags ist, unter verschiedenen Fortbildungsthemen zu reflektieren und insgesamt zu prüfen, inwieweit sich die Arbeit mit dem Portfolio mit unseren Zielvorstellungen interkultureller Arbeit vereinbaren lässt.

Des Weiteren möchte ich hinterfragen, ob sich meine persönlichen pädagogischen Ziele und mein damit verbundenes Handeln mit den Inhalten und Leitideen der Fortbildung decken und inwieweit ich durch die Portfolioarbeit dem pädagogischen Ziel, Kinder nachhaltig zu stärken, näherkomme.

Ein weiteres Ziel ist es für mich, mit der Vorstellung der Portfolioarbeit bei Pädagoginnen die Lust zu wecken, gemeinsam mit den Kindern diese spannende und „Kinder stärkende“ Dokumentationsform zu entdecken. Im Mittelpunkt stehen die Kommunikation, die Aktivitäten mit den Kindern sowie die Beteiligung der Eltern.

Wie einleitend bereits erwähnt, stellen Portfolios eine sehr gute Möglichkeit dar, an den Inhalten unserer Fortbildungsreihe anzuknüpfen, da sie Kinder

- in ihrer sozialen und emotionalen Kompetenz,
- in der Konfliktbearbeitung und im Regellernen,
- im Bereich des interkulturellen Lernens, im Umgang mit Individualität und Differenz,
- im Bereich der Partizipation und Entwicklung von demokratischer Kultur in der Kindergartenarbeit,
- in geschlechtsspezifischen Ansätzen sowie
- in der Zusammenarbeit mit den Eltern unterstützen. (Siehe hierzu: Ausschreibung der Fortbildungsreihe 2008-2010)

Wie sehen die Portfoliomappen aus? Welche Form wählen wir, um für die Kinder einen übersichtlichen Rahmen zu schaffen, der es ihnen ermöglicht, ihre Aussagen und Themen bestimmten Bereichen zuzuordnen?

In Anlehnung an Krok/Lindewald (2008) haben wir folgende Bereiche gewählt:

- Ich: Identität – Wer bin ich (z. B. Handabdrücke, gemalte Selbstportraits, Maße und Gewichte, Lerngeschichten, Fotos von Geburtstagen)
- Ich kann: Aktivitäten die vom Kind ausgehen, eigene Ziele und Strategien
- Familie und Freunde: Wer gehört dazu, Porträt der Familie, Freunde, Besuche bei der Familie zu Hause, Feste mit der Familie, familiäre Erlebnisse
- Was machen wir: Aktivitäten, und Projekte, die von Erwachsenen und Kindern angeregt werden, Museumsbesuche, Waldwanderungen, Ausflüge, besondere Aktivitäten in der Gruppe etc.
- Ich finde: Interviews der Kinder, Eltern und Pädagoginnen schreiben für das Kind auf, was das Kind gut findet, was es schon gelernt hat, was es lernen will, was es schon gemacht hat und noch machen will

Was wird dokumentiert?

- Gedanken und Aussagen der Kinder
- Fotos, die den Prozess der Kinderaktionen in Ausschnitten wiedergeben
- Zeichnungen und Bilder, kleine gebastelte Gegenstände der Kinder
- Aufzeichnungen von Gesprächen mit den Kindern
- Erzählungen und Berichte der Kinder
- Lerngeschichten, die ihnen die Pädagoginnen schreiben
- Interviews

Wie steht nun die Portfolioarbeit im Zusammenhang mit den Themen der Fortbildung?

Drei Themenschwerpunkte der Fortbildung möchte ich herausgreifen, um die Verknüpfungen zur Portfolioarbeit deutlich zu machen:

Partizipation:

- Die Kinder bestimmen über den Inhalt ihres Portfolios (welche Fotos, welche Zeichnungen und Bilder, welche Aussagen).
- Sie entscheiden auch darüber, wem sie ihr Portfolio zeigen, wer es mit ihnen anschauen darf. Es ist ihr persönliches Eigentum.
- Die Interviews mit den Kindern spiegeln ihre Meinungen, ihre Ideen, Bedürfnisse, Ängste, ihre Stärken und Vorlieben wider. Sie werden von den Pädagoginnen schriftlich festgehalten und in Teamsitzungen und Vorbereitungszeiten ausgewertet und besprochen.
- Die Gestaltung der Portfolioseiten beruht auf Freiwilligkeit und wird den Kindern nicht aufgedrängt.

Konkrete Beispiele aus der Praxis:

Mirhan kommt zu uns und zeigt uns ein zerknülltes und eingerissenes Blatt Papier, das er gerne in seinen Ordner heften möchte. Es entspricht nicht direkt unserer Vorstellung von Ästhetik, wir lassen ihn aber trotzdem gewähren, mit dem Kompromiss, dass wir mit ihm besprechen, dass nicht alle seine Werke, sondern nur die für ihn Wichtigsten im Ordner Platz finden können. Mirhan entscheidet sich trotz oder gerade wegen unseres Einwandes dafür. Wir fragen Mirhan danach, was dieses Bild für ihn so besonders macht, und schreiben seine Äußerung: „Der Dino wollte das Bild kaputt machen“, als Ergänzung zu seinem „Werk“ auf.

Dilara formuliert angeregt über die Fotos in ihrem Portfolio den Wunsch nach einem weiteren Besuch im Museum, um zu schauen, wie sich die „Kaulquappenbabys“ entwickelt haben. Diese Idee wird sehr bald umgesetzt, Dilara darf im Museum Fotos von den Kaulquappen machen, die dann wiederum einen Platz in ihrem Ordner finden.

Resilienz

- Durch die Selbstbestimmung und Gestaltung des Portfolios durch die Kinder gleicht kein Portfolio



dem anderen – denn sowohl die Kinder als auch ihre Interessen und Lernziele sind unterschiedlich und einzigartig.

- Portfolios ermöglichen den Kindern, die Prozesse noch einmal zu durchleben, z.B. was sie tun und wer sie sind, mit wem sie gerne spielen etc.
- Die Dokumentation veranschaulicht eigene Erkenntnisprozesse, als Gedächtnisstütze.
- Kinder lernen ihre Stärken und Fähigkeiten besser kennen, sie erleben Freundschaft und Zugehörigkeit.
- Kinder wählen selbst ihre Arbeiten für das Portfolio aus, die Pädagoginnen stehen ihnen dabei unterstützend zur Seite, indem sie die Kinder beispielsweise auf besonders gelungene Aktivitäten, Bilder und Basteleien aufmerksam machen. Dies drückt eine besondere Wertschätzung und Achtung aus. Sie nehmen sich Zeit, mit dem Kind gemeinsam an ihrem Portfolio zu arbeiten und für sie relevante Inhalte, Erzählungen und Berichte aufzuschreiben.
- Das Nachdenken über sich selbst ist den Kindern im Vorschulalter oft noch nicht so vertraut. Die Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Identität, mit ihren Vorlieben und Interessen hilft den Kindern beim Aufbau ihrer Persönlichkeit.
- Portfolios bieten die Möglichkeit, angstfrei zu erzählen, sich zu öffnen, zuzuschauen, teilzuhaben, auch wenn sie der deutschen Sprache (insbesondere bei zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern) noch nicht so sicher sind.

- Lerngeschichten sind das „Herzstück“ des Portfolios. Sie dienen zum Staunen, Erklären, sich Erinnern, Nachdenken, Nachfragen, zum Austausch mit dem Kind, den Kindern miteinander, den Eltern und Pädagoginnen.
- Da die Kinder selbst an der Gestaltung beteiligt sind, erfahren sie darüber die Wertschätzung ihrer Handlung.

Beispiel aus der Praxis:

Deniz und Mohamed bauen mit großen Bausteinen einen hohen Turm und messen dabei ihre Größe. Mohamed sagt „Ich bin der Größte.“ Deniz grinst: „Ja du bist der Größte, aber ich bin der Älteste! Geli, machst du ein Foto von uns?“

Die Pädagogin macht ein Foto und schildert in einer kurzen Lerngeschichte die Situation.

Elternbeteiligung

- Eltern sind die wichtigsten Partner, wenn es um die Erziehung ihrer Kinder geht. In der Portfolioarbeit sind die Eltern, Geschwister und Verwandten vom ersten Tag an im Portfolio (Fotos) sichtbar und einbezogen. Sie können sich selbst einbringen, indem sie für ihr Kind Bilder von der Familie mitbringen und gemeinsam mit ihrem Kind diese in das Portfolio kleben. Dadurch wird für das Kind ein „Stück Zuhause“ in den Kita-Alltag hineingebracht. Darüber hinaus werden die Eingewöhnungszeit der Kinder, die Begleitung der Eltern in den ersten Tagen und die Aktivitäten, die gemeinsam durchgeführt werden (z.B. Sterne als Zeichen), dokumentiert.
- Für die Eltern ist das Portfolio ein wichtiges Medium, um sich einerseits über Interessen, Ideen und Lernfortschritte ihrer Kinder zu informieren, andererseits um sich gemeinsam mit dem Kind über seine Lieblingsaktivitäten auszutauschen und zu erfahren, was ihm besonders viel Freude macht. Über das gemeinsame Anschauen und Erzählen entsteht eine intensive Zugewandtheit, die für die Eltern und ihr Kind ein ganz besonderes Erlebnis werden können.
- Aktivitäten gemeinsam mit den Eltern (z.B. Feste oder Elternnachmittage zu bestimmten Themen) werden mit Fotos oder kleinen Erlebnisberichten dokumentiert.
- Darüber hinaus ist es für die Eltern eine wichtige Informationsgrundlage, um damit den Austausch

mit den Pädagogen und dem Kind über sein Lernen zu verstärken.

Beispiel aus der Praxis:

Leyla, die erst kurz die Einrichtung besucht und sich in der deutschen Sprache noch nicht so gut ausdrücken kann, schaut sich mit mir ihre gemalten Bilder von sich und ihrer Familie an. Ich weiß über Gespräche mit der Mutter, dass Leyla bald ein Geschwisterchen bekommen wird. Leyla zeigt mir freudig ein Bild, auf dem sie dieses Baby gemalt hat, sie sagt nichts – auch ohne Sprache kann sie mit mir über das Bild kommunizieren.

Leyla zeigt auch ihrer Mutter das gemalte Bild. Ich berichte ihr von Leylas Freude, verstanden zu werden, und dass sie in dem Bild für sich ein Medium zur Kommunikation gefunden hat. Ich lasse sie teilhaben an den Erfahrungen, die ihre Tochter in der Einrichtung macht. Die Mutter freut sich über die Informationen und ist stolz darauf, dass sich ihre Tochter nach einer so kurzen Eingewöhnungszeit bereits so wohl in der Einrichtung fühlt.

Die jeweils im Anschluss an die Inhalte der Fortbildung beschriebenen Situationen sind auch immer Beispiele dafür, wie Kinder miteinander kommunizieren. Über die Auseinandersetzung mit dem Portfolio wächst die Bereitschaft der Kinder, sich über ihre Meinungen und Erlebnisse untereinander auszutauschen.

So stärken sie sich automatisch gegenseitig, auch ohne unser Zutun als Erzieherinnen und Erzieher. Sie nutzen das Portfolio selbstständig mit regem Interesse und viel Freude.

Wie bereits zuvor beschrieben, ist das Portfolio immer an den Stärken des Kindes orientiert und bewirkt so, dass sich das Kind ständig seiner Stärken und seiner persönlichen Lernfortschritte bewusst werden kann.

Die Kinder kommunizieren aber nicht nur untereinander, sondern binden uns als Erzieherinnen und Erzieher, aber auch ihre Eltern gerne mit ein. So erhalten auch die Eltern einen Blick auf all das, was ihr Kind schon kann, welche Herausforderungen es bereits gemeistert und welche Lernfortschritte es gemacht hat.

In der Auseinandersetzung mit den Kindern und ihren Portfolios lernen wir so sehr viel über die Sichtweisen und die Perspektiven der Kinder, aber auch die ihrer Eltern.

Die Portfolios entwickeln sich ständig weiter. Ihre Bedeutung für Kinder, Eltern sowie Pädagoginnen nimmt fortlaufend zu.

Über die Reflexion der Portfolioarbeit wurde mir nochmals deutlich, dass die Themen der Fortbildung viele Impulse für die Arbeit mit Portfolios liefern und es sehr wichtig ist, die Arbeit immer im Hinblick auf die Fortbildungsthemen zu untersuchen, da diese für mich sehr essentiell sind.

Gerade für die Arbeit mit Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund bieten die Portfolios einen „niedrigschwelligen“ Zugang, der Eltern, den Kindern und auch uns die Möglichkeit gibt, spontan und ohne Druck ins Gespräch zu kommen und viel voneinander zu erfahren.

Zum Schluss meines Beitrages möchte ich noch einmal betonen, dass Erlebnisbücher oder Portfolios unverwechselbar und einzigartig sind – Unikate –, die häufig weit über die Kindergartenzeit die Kinder begleiten, die zum Schmunzeln und Staunen und Nachdenken anregen – ja, Erlebnisbücher sind ganz besondere Geschenke!

5. BETEILIGUNG VON ELTERN



5.1. Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Rita Haberkorn (Fachschule für Sozialpädagogik, Wiesbaden; Institut „School for Life“ / Internationale Akademie gGmbH an der Freien Universität Berlin)

5.1.1. Thematischer Aufriss

„Für das gelingende Aufwachsen eines Kindes braucht man ein ganzes Dorf!“

Dieses vielzitierte Sprichwort, seien seine Wurzeln nun in Afrika oder Indien, lenkt den Blick darauf, dass es Gemeinschaften braucht, die mehr sind als eine Kleinfamilie. Und dass die Menschen, die sich begegnen, um der Kinder Willen und zur Verbesserung ihrer eigenen Lebensqualität zueinander finden müssen und das Verbindende zur Orientierung ihres Handelns machen.

Es braucht sehr unterschiedliche Menschen, um ein Kind zu begleiten, zu unterstützen, anzuregen und zu fordern: Eltern, Großeltern, Patengroßeltern, Tagesmütter, Erzieher/innen, Lehrer/innen, Menschen aus der Nachbarschaft - es braucht menschen- und vor allem kinderfreundliche Menschen.

Menschen aus der Nachbarschaft - es braucht menschen- und vor allem kinderfreundliche Menschen. Und es braucht Geschwister oder zumindest andere Kinder unterschiedlichen Alters.

Die „Dorfgemeinschaft“ zeigt Interesse füreinander – für die Lebenslagen der Familien und auch die Bedürfnisse der Kinder. Für die Familien mit ihren Kindern sind soziale Netzwerke – ob verwandtschaftlich oder interessenorientiert geprägt – Ressourcen, die sie darin stärken, die an sie gestellten Herausforderungen zu meistern.

Die „Dorfgemeinschaft“ bereichert nicht nur Familien, es kann eine win-win-Situation für alle Beteiligten sein und kann von diesem Erleben getragen werden und sich entwickeln.

Familiensituationen haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte dramatisch verändert und mit ihnen die

Bedürfnisse ihrer Mitglieder.

Merkmale sind:

- Die Familien haben weniger Kinder, gleichzeitig ist deren sinnstiftende Bedeutung für die Eltern gewachsen.
- Die Doppelbelastung der Frauen und der Ruf nach besserer Vereinbarkeit sind seit den 80er Jahren wichtige sozialpolitische Themen.
- Die Familien werden kleiner: die (meist) bewusste Entscheidung für ein Kind führt zu Ein- oder Zwei-Kinderfamilien.
- Paare leben immer häufiger eine Beziehung auf Zeit. Das hat Brüche und Übergänge für alle Beteiligten zur Folge.
- Kleinfamilien fehlt häufig das verwandtschaftliche Umfeld in Reichweite;
- Hohe (Selbst-)Ansprüche an die Erziehung der Kinder, die Empfindlichkeit im Interesse des Kindes wächst.
- Bildungsanforderungen sind auch eine Elternaufgabe.
- Unsicherheiten wachsen, die Ressource Familie ist in dem kleinen intimen Rahmen unzureichend.
- Armut und/oder Arbeitslosigkeit belasten Erwachsene und Kinder und bleiben Außenstehenden oft verborgen.
- Migrantenfamilien fühlen sich in ihrer Situation häufig nicht verstanden. Sie begegnen Vorurteilen und tragen sie selbst in sich, sie sind integrationswillig oder leben in einer quasi Parallelgesellschaft. Bei ihrer Suche nach stabiler Identität balancieren sie kulturelle Wurzeln und neue kulturelle Angebote – es gibt viele Ursachen und Gründe, ob und wie diese Balance gelingt.

Gleichzeitig: Eltern verbringen viel Zeit mit ihrem Kind, Väter wollen sich mehr an den Erziehungsaufgaben beteiligen, Vereinbarkeit ist ein Thema der Wirtschaft, Gesellschaft und nicht mehr nur der Familien.

Die Sorge für den Unterhalt und die Erziehung des Kindes wird im Wunsch der Eltern zunehmend zu einer gemeinsamen Aufgabe.

Auch der Kindergarten hat sich gewandelt und an Bedeutung gewonnen.

Es braucht sehr unterschiedliche Menschen, um ein Kind zu begleiten, zu unterstützen, anzuregen und zu fordern: Eltern, Großeltern, Patengroßeltern, Tagesmütter, Erzieher/innen, Lehrer/innen, Menschen aus der Nachbarschaft - es braucht menschen- und vor allem kinderfreundliche Menschen.

Einige Merkmale:

- Aus einer familienergänzenden Halbtageseinrichtung wurde der Kindergarten zur zweiten zuverlässigen und stabilen ‚Nebenheimat‘ für die Kinder.
- Der Elementarbereich (Definition des Bildungsrats 1971) veränderte den Anspruch an eine qualifizierte frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung.
- 80er Jahre: Vereinbarkeit von Beruf und Familie stellte die Qualität der Betreuung ins Zentrum (Ganztageseinrichtungen).
- 90er Jahre: Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder und ihrer Familie stellte die Frage nach geeigneten Orten für Kinder und ihre Familien: Öffnung, Integration und Hereinnahme jüngerer und älterer Kinder, Vernetzung im Stadtteil.
- Erstes Jahrzehnt: Bildungs- und Erziehungspläne (nach PISA) formulieren einen Anspruch, der in seiner Offenheit Raum lässt für gewachsene pädagogische Orientierungen (Konzepte wie den Situationsansatz, die Reggio-Pädagogik, die Montessori-Pädagogik u.a.) und gleichzeitig Qualität verbindlich beschreibt und Qualifizierungsangebote für die päd. Fachkräfte orientiert. Multiple Begründungen für die Betreuung und Bildung der Unterdreijährigen formulieren sie als gesellschaftliche Aufgabe (frühe Bildung von Anfang an, die Neugestaltung der Elternzeit und die Diskussion um den Erhalt aufwendig erworbener Qualifikation, Familienunterstützung bei Armut und anderen Überforderungen).
- Kindergarten als selbstverständliches Angebot für Kinder hat sich trotz der aktuellen Sparmaßnahmen weiter für die Belange der Familien geöffnet. Kinder- und Familienzentren oder Early Excellence Center können dem Anspruch eines Angebots für Kinder und ihre Familien mit einem multiprofessionellen Team in einer vernetzten Angebotsstruktur eher gerecht werden. Die neuen Chancen liegen nicht nur auf der Seite der Nutzer, sondern auch der Erzieher und anderer Berufsgruppen, die von der Professionalität der anderen profitieren und ihren Blick weiten.

Mit dem Kind nimmt das Team eine Familie in den Kindergarten auf.

Eltern teilen ihre Verantwortung mit dem Kindergarten für die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder (Familienergänzung und bei Bedarf Familienunterstützung).

Die Sozialpolitik hat dazu im KJHG die rechtliche Grundlage geschaffen.

5.1.2. Blick auf Kinderinstitutionen konkret

Verschiedene Welten treffen sich in Kindertageseinrichtungen – das Ziel: eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieher/inne/n.

Jedes Kind, das in den Kindergarten aufgenommen wird, bringt andere Personen seines Umfeldes, vor allem der Herkunftsfamilie, mit ins Spiel: Eltern, Geschwister, Verwandte oder Nachbarn – den Lebenskontext. Primäre Lebensbeziehungen und -erfahrungen ziehen mit dem Kind in den Kindergarten ein und beeinflussen den Alltag und bringen manchmal neue Herausforderungen und Fragen ein. Und umgekehrt nehmen diese Kinder ihre Kindergarten-Erfahrungen mit nach Hause und verändern damit ihr privates Umfeld.

Erzieherinnen haben einen pädagogischen Auftrag (Gesetz, länderspezifischer Bildungs- und Erziehungsplan, Trägerprofil, Einrichtungskonzept). Ihre Erziehungspartnerschaft orientiert sich grundsätzlich an den konkreten Interessen und Bedürfnissen des Kindes und an den Belangen der Familien.

Nicht immer laufen die Lebenswelten der Familie und des Kindergartens friedlich nebeneinander her, sondern stehen sich mit ihren Bedingungen, Interessen und Abläufen scheinbar unversöhnlich gegenüber.

Erzieher/in und Eltern unterscheiden wesentliche Perspektiven:

- Das Wohl der Gruppe – das Wohl des eigenen Kindes
- Erziehung als Berufsaufgabe – Erziehung als Familienaufgabe
- Ein Vertrag auf Zeit – eine Lebensaufgabe
- Professionalität und Konzentration der Erzieherin - Mehrfachbelastung der Eltern

- Kindergarten ist Arbeitsfeld – Kindergarten ist Entlastung und Bereicherung
- Erzieherin ist stets die Zweiterzieherin (sie treffen auf bereits erzogene Kinder) - Eltern sind Ersterzieher.

Erzieher/innen klären ihre Haltung und Fähigkeit der Gesprächsführung gegenüber den Eltern:

- Sie balancieren zwischen verstehender Nähe und innerer Distanz.
- Die Erzieherin ist Fachfrau für die Begegnung mit den Eltern, nicht für die „Erziehung“ der Eltern.
- Ihre Haltung ist geprägt von Offenheit, Interessiertheit, Freundlichkeit.
- Beratungskompetenz setzt voraus: Vertrauen, Wertschätzung, Transparenz, Kooperation, Gesprächsbereitschaft, Atmosphäre und Zeit, Informationsbereitschaft.
- Beratungsgespräch setzt Kompetenz der Gesprächsführung voraus und beinhaltet gleichzeitig auch die Fähigkeit, die eigenen Grenzen zu erkennen.

Erziehungspartnerschaft im Hort – Merkmale einer Dreiecksbeziehung:

- Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist von einem Beziehungs- und einem Zeitdilemma gekennzeichnet.
- Das hortinterne Beziehungsdreieck (Eltern – Kind – Erzieherin) ist eng verknüpft mit dem Institutio-

nendreieck (Hort – Elternhaus – Schule).

- Diese Vielfalt der Kooperationsbezüge steht in der Regel im Widerspruch zu den zeitlichen Ressourcen, die die Eltern einbringen.
- Die Schule lenkt die Aufmerksamkeit der Eltern, gleichzeitig wünschen sie von Horterzieherinnen Unterstützung bei den Kontakten, wenn es um Schulprobleme geht.
- Die Verantwortung für schulische Angelegenheiten (z.B. auch die Hausaufgaben) ist mit den Eltern zu klären und wirft häufig den Blick auf ein indifferentes Selbstverständnis der Horterzieherinnen. Wofür sind sie verantwortlich? Was beinhaltet ihr sozialpädagogischer Auftrag?
- Eine behutsame Abstimmung zwischen den Beteiligten – unter Einbezug des Hortkindes – ist gefordert.
- Vertrauen in der Zusammenarbeit mit Eltern entsteht durch Zutrauen und gemeinsames Handeln. Überwiegend negative Anlässe des Kontaktes erschweren den Vertrauensaufbau.

Die Welt trifft sich im Kindergarten – der Kindergarten wird Teil des Dorfes für das gelingende Aufwachsen der Kinder.

- Kindergarten als Kommunikationsort für Eltern, als Treffpunkt für Familien.
- Was ist denkbar? Eigene brüchig gewordene soziale Netze neu knüpfen.
- Netzbildung vom Kindergarten aus: Was ist die Rolle der Erzieherinnen? Die Erwartungen an die Eltern? Die Wünsche und Hoffnungen der Eltern?
- Eltern helfen sich untereinander.
- Mehrgenerationenhaus: Was ist damit gemeint?
- Early Excellence Center / Kinder- und Familienzentrum: Ein vielfältiges Angebot von Bildungs-, Betreuungs-, Beratungs- und sonstigen Diensten für Erwachsene und Kinder der Familien und des Gemeinwesens.



5.2. Erziehungspartnerschaft.

Persönliche Auseinandersetzung mit den Themen des Kurses und dem Transfer in die KITA. Ein altes Bild neu betrachtet – Anspruch und Wirklichkeit im Wandel der Zeit

Lydia Geropp (Kindertagesstätte Breckenheim, Wiesbaden)

Sicher gibt es kaum pädagogische Kräfte, die zu Beginn ihrer Ausbildung und Tätigkeit nicht das Wohl der Kinder im Blick haben und sich daher mit den Möglichkeiten auseinandersetzen, die den Kindern helfen, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit zu entwickeln, sowie Möglichkeiten suchen, sie in ihren Stärken zu fördern und ihnen helfen, ihre Schwächen zu überwinden.

Es sind die Eltern und deren Erziehungspartner, wie Tagesmütter und -väter, pädagogische Kräfte von Krippen, KITAS, Heimpersonal, Lehrern, als auch Therapeuten und evtl. Personen von Ämtern, wie z.B. Gesundheits- und Jugendamt, welche diese Ziele anstreben, jedoch nur bedingt gemeinsam erarbeiten. Es wird viel darüber nachgedacht, wie man Kinder gemeinsam stärken kann, und es gibt gute Ansätze in einzelnen Querverbindungen, z.B. Eltern im Austausch mit Tageseltern und Tageseltern im Austausch mit der KITA, Eltern im Austausch mit KITAS und diese im Austausch mit pädagogischen Kräften anderer Institutionen, welche Kinder mit Entwicklungsverzögerungen in den KITAS begleiten. Es gibt auch gute institutionelle Verbindungen, wie z.B. Jugendzentren mit Beratungsstellen für Eltern, wo Familien sich als solche in der Gesellschaft wahrnehmen können, so auch in Familienzentren, um nur einige aufzuzählen. Voraussetzung für optimale Erziehungspartnerschaft ist die Bereitschaft, nicht zuletzt von den Eltern selbst, in einen Dialog zu kommen. Da wiederum bedarf es Feinfühligkeit der Erziehungspartner sowie guter Ideen für einen gemeinsamen Raum, in dem sich Eltern, auch einzeln als Mütter oder Väter, und ebenso Großeltern beachtet finden.

In der Vergangenheit kramen:

Das Thema Erziehungspartnerschaft ist so alt wie die Menschheit und seit Moses bekannt, der als Findelkind von einer Pharaonentochter in Ägypten, ohne es zu wissen (Bibel, 2.Mose), der leiblichen Mutter zur Pflege gegeben wurde und nur durch diese Erziehungspartnerschaft zum Befreier eines unterdrückten Volkes werden konnte.

Hätte Anne Salivan (1866-1936), geb. in Massachusetts, USA, die Lehrerin der gehörlosen und blinden Helen Keller (1880-1968), geb. in Alabama, USA, deren Eltern nicht von der Notwendigkeit einer konsequenten, ausdauernden und liebevollen Erziehung und Zuwendung überzeugen können, müsste die Geschichte neu geschrieben werden. So jedoch wurde Helen Keller trotz ihrer Handicaps Schriftstellerin und außerdem auch eine Kämpferin gegen Unterdrückung, so auch der schwarzen Bevölkerung.

In den 1970er-Jahren wurde viel diskutiert und erprobt, mal ohne, mal mit Ergebnissen. Manche Auseinandersetzung mit den Themen Erziehungspartnerschaft führte zu konstruktiven Konzepten. 1979 arbeitete ich im Hort eines Elternvereins, in einem sozialen Brennpunkt.

Dort wurden aus erster Hand Erfahrungen zum Curriculum Soziales Lernen gesammelt und länderübergreifend ausgetauscht. Die verschiedensten Projekte wurden über Jahre hinweg entwickelt, von Zeit zu Zeit überarbeitet und ergänzt. Daraus entstanden als Anregung die so genannten Didaktischen Einheiten, welche in vielen Bundesländern und auch in Einrichtungen der Stadt Wiesbaden konzeptionell eingesetzt wurden.

Im Elternverein arbeitete ich persönlich bei dem Modell-Projekt „Übergang vom Elementar- zum Primarbereich“. Da hatte ich Gelegenheit, mit einer Lehrerin und einer Sozialarbeiterin den Übergang im Unterricht zu begleiten und zu beobachten, dieser wurde offener als sonst üblich gestaltet. Gemeinsam mit ihnen und der Leiterin sowie den Erzieherinnen wurde reflektiert, wie sich der Übergang für die einzelnen Kinder gestaltete. Meine selbst gewählte Aufgabe in diesem Projekt war es, zu beobachten, wo Kinder nicht die nötige persönliche Aufmerksam-

keit und Zuwendung im Unterricht haben konnten, um dem Lernstoff gut zu folgen. Diese Kinder begleitete ich im Hort und half ihnen, mit Rücksprache der Eltern einige Hürden zu nehmen – dies konnten z.B. Sprachbarrieren oder Lernschwächen sein, half soziale Kontakte untereinander zu fördern und viel Bewegung als Ausgleich anzubieten. Dieses Projekt war eine präventive Maßnahme der damaligen Zeit, sie gab den Kindern die Möglichkeit, sich gegenüber ihresgleichen, den Lehrkräften, den pädagogischen Kräften und Fremden gegenüber sicherer und sozialer verhalten zu können. Rückblickend war das ein guter Ansatz.

Der Blick auf heute gerichtet:

In den letzten Jahren sind die Vernetzungen sehr viel besser geworden, man hat aus der Vergangenheit gelernt und es gibt bessere Möglichkeiten für Erziehungspartnerschaften. Der Blick wird auch über die nationalen und internationalen Grenzen gerichtet. So kommt es auch zu unserer Fortbildung, die nicht als einziges Projekt unter dem Motto „Vielfalt tut gut“ läuft. Ca.100 weitere Förder-Projekte zur Prävention gegen Gewalt und für bessere soziale Chancen gibt es bundesweit. Bleibt zu hoffen, dass nicht alle Bemühungen im Sande verlaufen.

In der Einrichtung, in der ich arbeite, sind Kontakte zwischen Eltern, Erzieher/inne/n, Therapeuten, diagnostischen Zentren, Schulärzten, Lehrer/inne/n möglich, vorausgesetzt, die verschiedenen Parteien sind ausdrücklich damit einverstanden. Manches ist aktuell und war in der Vergangenheit schon möglich. Das Vertrauen der Eltern muss gewonnen werden. Dazu ist unsere wertschätzende Haltung ihnen und ihren Kindern gegenüber wichtig. Die zeigt sich schon da, wenn Eltern die Kinder anmelden und sie von uns offen und kompetent empfangen werden. Wo Eltern eine einladende Haltung vorfinden, gibt es ihnen das Gefühl, integriert zu werden. Die Eltern können beteiligt werden, nicht nur bei den üblichen Kindergarten-Festen. Es gibt die Möglichkeit, die Kinder auf Fotos zu bestimmten Themen, z.B. Waldpädagogik, Buchausstellung mit Schreibwerkstatt usw., als auch in ihren ausgestellten kreativen Werken zu finden. Ab und zu sind auch Fotos von Eltern dabei. Das alles ist in jedem Fall ausbaufähig, um noch mehr Identifikation möglich zu machen.

Weiter in die Zukunft:

Der Kurs „Kinder stärken“ ist für mich ein Raum der Gedanken geworden. Ich darf Erinnerungen wachrufen, die mit meiner eigenen Biografie zu tun haben und meine Arbeit prägen. Mehr als 30 Jahre Berufserfahrung reflektiere ich und sehe rückblickend auf gesellschaftliche und politische Epochen und werte alles für mich als eine große Entwicklung.

Die Entwicklung, die ich sehe, wird sich auch weiter positiv gestalten, aber im Allgemeinen wird diese als zu langsam erachtet und eher nicht als positiv empfunden. Jede Entwicklungsstufe hat ihre Erfolge und Niederlagen und alles bleibt in Bewegung. Es ist nicht zuletzt den Zuversichtlichen zu verdanken, dass alles immer besser wird. In meinem gedanklichen Raum vergleiche ich die verschiedenen Konzepte, in die ich eingebunden war, mit Konzepten, von denen ich hörte, kann viele Parallelen ziehen und erkennen, dass sich Bewährtes hält, verbessert, vertieft und verselbstständigt.

Der Kurs gibt mir den Raum, die Themen miteinander zu verflechten und so eine pädagogische Einheit zu sehen und in die Praxis zu übertragen und zu schauen, wo ich sie bereits umsetze und wo ich sie noch besser und möglichst bald integrieren kann.

Aus allen meinen freien Gedanken ergibt sich für mich Folgendes: Es steht außer Frage, wo viele Menschen für ein Kind Verantwortung tragen, sollten diese sich so gut wie möglich austauschen und absprechen, um optimale Voraussetzungen für die Entwicklung des Kindes zu schaffen. An einem runden Tisch entsteht ein umfassenderes Bild vom Kind. Noch runder wird es durch mediale Hilfen: Fotos vom Leben des Kindes in einer pädagogischen Einrichtung, kleine Berichte von schönen Begebenheiten oder festgehaltene Erzählungen vom Kind, geschilderte Lernprozesse, so wie kleine Filmeinheiten, z.B. ein Tagesablauf oder ein Sportereignis bieten eine gute Gesprächsgrundlage. Ein Treffen gestaltet sich so persönlicher. Noch im Kindergartenbereich legte ich Ordner mit Fotos und Texten an. Wenn ich besser beobachte, beobachten die Eltern besser und sind über ihr Kind erstaunt!

Zur Auswahl meines Themas:

Die wunderbaren Fortbildungsthemen und die darauf gut abgestimmten Fachtage waren so umfassend und auch so intensiv, da wäre es eigentlich nur gerecht, zu jedem Thema eine solche Auseinandersetzung zu verfassen. Mein Hauptgedanke dazu ist, als Transfer, eine knappe Zeitung für die Kolleginnen zu erstellen, wo alle Themen kurz vorgestellt werden. Daran habe ich während der Schreibwerkstatt-Tage gearbeitet, bin aber letztlich zu dem Schluss gekommen, sie nicht als schriftliche Arbeit abzugeben, sie bedarf einer längeren Vorbereitung.

Es ging mir bei meiner schriftlichen Arbeit in erster Linie darum, einen Anfangspunkt, der die Voraussetzung für alle weiteren Themen, Kinder stark für ein gesellschaftliches Leben zu machen und somit eine Prävention gegen unsoziales Verhalten, im schlimmsten Fall Gewalt, zu finden.

Die Bereitschaft, gute Erziehungspartnerschaften zu entwickeln und Wege dahingehend zu finden, sehe ich als den Anfang, um dann weitere Themen zu verfolgen. Natürlich muss man Themen auch parallel betrachten. Kinder können trotz negativer Einflüsse Stärken entwickeln, selbst wenn sich ihre Eltern nicht um sie kümmern. Wichtig ist, dass es eine andere Person gibt, der das Kind Vertrauen entgegenbringt.

Mein Transfer:

Den Auftrag, die Erfahrungen gleich in Transferaufgaben zu bringen, erachte ich als sinnvoll und wichtig. So bleibe ich ständig in der Auseinandersetzung mit den Themen. Manche Vorhaben lassen sich gut umsetzen, andere weniger, in meinem Fall eher, weil ich das Arbeitsfeld gewechselt habe.

Es freut mich, dass ich an der Fortbildung teilnehmen konnte, obwohl ich gerade dabei war, mich beruflich neu zu orientieren. Schön, dass ich innerhalb meiner Einrichtung vorerst die Möglichkeit dazu bekommen habe. Somit sind die zwei Jahre an der FH unmittelbar in diese KT eingeflossen, was auch das Ziel war.

Ich bin immer auf berufliche Veränderung bedacht. Zu Beginn der zwei Jahre war ich in einer



Kindergartengruppe, nun bin ich an den Hort angeschlossen, arbeite aber weitgehend in den Werkstätten, einer Holzwerkstatt, einer Töpferei sowie einem Atelier. Dorthin kommen die Kinder gleich nach der Schule, um dort nach dem Schulalltag einen entspannenden Ausgleich zu haben. Die Kinder werden selbst tätig und versuchen, ihre Ideen alleine umzusetzen. Sie suchen auch meine Hilfe dabei oder wollen von mir einen Vorschlag. Solche Situationen kann ich gut nutzen, um Projekte mit den Kindern zu erarbeiten, da können meine Ideen zu den Transferaufgaben umgesetzt werden. Kindergartenkinder dürfen die Werkstätten gleichermaßen für sich nutzen. So habe ich Gelegenheit, mit den Jüngsten zum Thema „Kinder stärken“ zu arbeiten.

Zum Thema Erziehungspartnerschaften habe ich Folgendes für diesen Bereich überlegt und umgesetzt: Es bot sich an, gleich zwei Elternabende zu nutzen, den für die neuen Eltern der KT und meinen ersten mit den Horteltern. Die neuen Eltern konnten sich einen Eindruck von den Räumen machen, konnten das Materialangebot begutachten und ausgestellte Arbeiten der Kinder bestaunen. Die Eltern bekamen Ausführungen über die Möglichkeiten ihrer Kinder, hier aktiv zu werden, und wurden sogleich von mir eingeladen, sich auszuprobieren und einzubringen. Auf Schildern hatte ich Begriffe zu den Werkstätten ausgesucht, die beschreiben, was eine solche darstellt, z.B. Raum

für Forscher und Experten. Hierzu lud ich Eltern ein, sich mit ihrem Fachwissen und ihrem kreativen Können einzubringen oder nur als Beobachter zu kommen. Erwähnenswert ist auch der Begriff Raum für Kommunikation, wobei ich die verschiedensten Variationen vorstellte.

Eltern haben seither mit viel Interesse ihre Kinder abgeholt und bleiben bisweilen länger für einen Austausch stehen. Sie haben auch schon die Gelegenheit genutzt, mich zu bitten, bei von ihnen organisierten Bastelnachmittagen unterstützend tätig zu werden. Wieder andere staunen manchmal über die Arbeiten ihrer Kinder und hören, was die Kinder über ihre Werke aussagen und denken. So ist anzunehmen, dass diese Arbeiten mehr wertgeschätzt werden und nicht gleich im Müll landen.

Transferaufgaben zu anderen Fortbildungsthemen:

Kinder finden sich mit ihren Unterschieden in der Einrichtung wieder. Dieses Projekt begann ich noch in meiner Kindergartengruppe. Bevor die Kinder in einem Spiegel ihr Aussehen kontrollieren konnten, wussten die meisten, ob ihr Gesicht mehr rund, eckig, herzförmig usw. aussieht. Sie sollten auch die Gesichter gegenseitig benennen. Dazu bastelten wir aufklappbare Karten, auf der Innenseite malten sich die Kinder, auf der Außenseite prickelten sie eine Gesichtsform aus. Sie konnten dann ein Foto von sich dort unterlegen und sehen, ob sie diese Gesichtsform haben. Um allen Kindern ständig Gelegenheit zum Vergleich ihrer Gesichter zu ermöglichen, arbeiteten viele Kinder in einer Gemeinschaftsaktion an einer großen Holzkonstruktion, welche mehrere Formen als Klappen hat, um große Fotos unterzuschieben zu können.

Diese Aktion führte zu vielen weiteren Aktionen, u.a. zu einem Kunstprojekt mit Kindergarten- und Hortkindern über Mischen von Hautfarben mit den verschiedensten Materialien, z.B. Wasserfarben, Pastell und Kreide. Darüber kamen wir zu den verschiedenen Kontinenten und Kulturen. Dazu haben sich Kindergartenkinder der Herausforderung gestellt, aus einem Lexikon Fotos von Kindern aus aller Welt abzumalen und auf kleine Leinwände für ein Wandpuzzle-Bild zu übertragen. Dann kamen Projekte zu

den Lebenswelten. Kinder haben sich echte Regale für ihre Kinderzimmer gebaut und lackiert. Es wurden Kinderzimmer aus Schachteln nachempfunden. Dann gingen wir zur Architektur über, wo Kinder die Gelegenheit hatten, aus Büchern Gebäude abzumalen oder nachzubauen. Z.B. baute ein Junge eine Burg aus Eisstäbchen und Holzteilen nach. Jedes Projekt führte zu Gesprächen über die Materie, so konnten die Kinder Zusammenhänge erkennen.

Abschließend:

Es gab noch viele Möglichkeiten, zu den Themen der Fortbildung aktiv zu sein. Mit einem letzten Beispiel möchte ich schließen. Zum Thema Selbstbeteiligung der Kinder arbeite ich mit den Kindern an einem eigenen PARTY-PLANER. Das ist momentan mein liebstes Projekt, ich komme mit Kindern einzeln über diese Aktion ins Gespräch, erfahre viel über ihr Zuhause, über ihre Wünsche, aber auch zu ihren Einstellungen zu Konsum- und Essverhalten. Es ist eine riesige Mappe, in der sie übersichtlich ihre nächste Feier planen und selbst hergestellte Utensilien wie Tischkarten, Einladungskarten, Tischschmuck als auch Luftballons hineinstecken können. Wir sprechen darüber, dass letztlich ihre Eltern die Zustimmung geben müssen, was z.B. Ausflüge, Anzahl der Gäste und die Auswahl der Speisen angeht. Mein Eindruck ist es, dass Kinder dann sehr ernsthaft und realistisch einschätzen und planen.

Diese Mappe lässt sich nicht in einem Arbeitsschritt erstellen. Die Kinder bleiben dran und fordern das gleiche von mir. Immer mehr Kinder melden sich für diese Aktivität an. Ich merke, wie stolz Kinder auf ihre neu entwickelten Fähigkeiten sind und sie selbstsicherer aus der Werkstatt gehen. Auch Eltern staunen hier und überlegen, ob sie die Ideen ihrer Kinder unterstützen.

Die Kinder fühlen sich ernst genommen, das alles macht resiliente Kinder.

6. UMGANG MIT KONFLIKTEN



6.1. Konflikte unter Kindern begleiten

Mechthild Dörfler (Stadtschulamt Frankfurt)

Die eintägige Fortbildung zielte darauf ab,

- Konflikte unter Kindern in neuem Licht zu sehen und damit der Verengung des Blickwinkels auf den „auffälligen“ aggressiven Teil kindlicher Konflikte entgegenzuwirken (ohne die Schwierigkeiten, die Konflikte bereithalten können, zu übergehen),
- die pädagogischen Fachkräfte für die Perspektive der Kinder zu sensibilisieren,
- Konflikte als Interaktionsprozess verstehen zu lernen und
- Möglichkeiten der Unterstützung für Kinder kennenzulernen, die Kinder als Experten für Konfliktlösungen anerkennen.

Grundlage des Seminars waren die Ergebnisse der Beobachtungsstudie zum „Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI) München. Dabei standen Videoszenen aus dem DJI-Projekt als Chance für „entdeckendes Lernen“ im Mittelpunkt des Seminars. Es ging darum, die eigene Wahrnehmung zu schärfen, Wahrnehmungsmuster zu erkennen und sich mit Kolleg/inn/en über das Wahrnehmen, Beobachten und Interpretieren kindlichen Verhaltens auszutauschen. Übungen und Fallbeispiele der Teilnehmer/innen ergänzten die Ausführungen.

Konflikte unter Kindern

Konflikte sind etwas ganz Alltägliches. Sie begleiten uns ständig im Leben, dennoch haftet ihnen etwas Unangenehmes an. So geht es den meisten Menschen. Ob Kinder dies auch so sehen? Es ist schwer, Kinder darüber zu befragen. Beobachtbar ist jedoch, dass Konflikte auch in ihrem Alltag eine große Rolle spielen. Vor allem, wenn sie eine Kindertageseinrichtung besuchen und ihren Tag in der Gemeinschaft mit anderen Kindern verbringen. Anlässe um miteinander in Konflikt zu geraten, gibt es dabei genug. Die Kinder streiten sich um Spielsachen, wetteifern miteinander, wer Erste/r, Stärkste/r oder Schnellste/r ist oder ringen um Spielpositionen im Rollenspiel.

Kindertageseinrichtungen sind daher nicht nur ein Ort des friedlichen Spielens und Lernens. Sie sind

ist auch ein Ort, wo heftige Auseinandersetzungen stattfinden, wo Zank und Zoff zum Alltag gehören. Bereits früh müssen auch Kinder lernen, die Spannungen zwischen der Anpassung und dem Durchsetzen der eigenen Interessen auszubalancieren, wollen sie sich in einer Gruppe behaupten. Zum Beziehungs- und Gruppenleben gehören Harmonie wie Disharmonie notwendig dazu. Keine Gruppe kann völlig harmonisch sein, sonst gäbe es keine Entwicklung.

Denkt man an die täglich wiederkehrenden Streitfragen unter Kindern, dann ist das jedoch auch der Stoff, aus dem Gemeinschaft entsteht. Harmonie erwächst nämlich aus dem Boden überstandener Konflikte und anerkannter Differenzen, nicht aus deren Abwesenheit. Dies so zu sehen ist gewöhnungsbedürftig, vor allem für jene mit einem eher „konfliktfreien“ Bild von Harmonie.

conflictus (lat.) = das Aneinanderschlagen, der Zusammenstoß im weiteren Sinne, Kampf, Streit

Was ein Konflikt ist, darüber gehen die Meinungen auseinander. Eine einheitliche Definition ist nicht zu finden. In Anlehnung an Glasl (1997) lässt sich zusammenfassen, dass ein zwischenmenschlicher Konflikt, auch sozialer Konflikt genannt, die Folge von wahrgenommenen Differenzen ist, die gegenseitig im Widerspruch stehen und eine Lösung erfordern.

Konflikte sind so gesehen eher etwas Positives, zeigen sie uns nämlich, dass etwas nicht stimmt, dass es unterschiedliche Interessen, Wünsche und Wahrnehmungen gibt. Wenn Kinder streiten, heißt das somit noch lange nicht, dass sie unfähig sind, ihre Konflikte zu lösen. Gerade sozial sehr aktive Kinder sind häufiger als andere in Streitigkeiten verwickelt. Bedenklicher ist es eher, wenn Kinder nie einen Streit mit anderen riskieren.

Wie wir Konflikte wahrnehmen oder: „objektive Konflikte gibt es nicht“

Es ist nicht leicht, ein einheitliches Bild über einen Konflikt herzustellen. Das liegt daran, dass es bei sozialen Konflikten nicht nur um die Sachebene geht, sondern auch die Beziehungsebene mit ins Spiel kommt. Gefühle spielen eine Rolle und die

Konflikte sind so gesehen eher etwas Positives, zeigen sie uns nämlich, dass etwas nicht stimmt, dass es unterschiedliche Interessen, Wünsche und Wahrnehmungen gibt. Wenn Kinder streiten, heißt das somit noch lange nicht, dass sie unfähig sind, ihre Konflikte zu lösen.

eigene Einschätzung der Situation ebenfalls. Wie sehr hierbei die Einschätzungen auseinandergehen können, zeigt die folgende Übung.

Übung: Konfliktbarometer

Die Teilnehmer/innen einer Gruppe werden gebeten, eine Konfliktsituation zu beschreiben, die sie selbst erlebt haben

(privat oder beruflich). Auf ein Blatt notieren sie Antworten zu den folgenden Fragen:

- Worum ging es in dem Konflikt?
- Wer war daran beteiligt?
- Wie ging der Konflikt aus?

Im Anschluss daran liest jemand eine Konfliktsituation vor und alle Gruppenmitglieder positionieren sich im Raum auf einer gedachten Linie (im Sinne eines Barometers). D.h. an einem Ende stehen die, die der Konflikt „kalt“ lässt, am anderen Ende die, die hierbei „heiße Füße“ bekommen. Zwischenpositionen sind möglich.

Wie jemand beispielsweise den Konflikt mit einer Freundin einschätzt, die einen schon zum zweiten Mal bei einer Verabredung versetzt hat, darüber gehen die Meinungen stark auseinander. Während die einen damit kein Problem haben, fühlen andere sich zutiefst verletzt. Daran zeigt sich, wie subjektiv die Sichtweise auf Konflikte ist, so dass Außenstehende kaum beurteilen können, was der Konflikt den jeweils Beteiligten bedeutet. Das ist bei Erwachsenen nicht anders als bei Kindern. Objektive Konflikte gibt es nicht. Und doch reagieren wir oft, als wüssten wir es. Denn nicht selten handeln wir eher wie Schiedsrichter/innen anstatt zu versuchen, die Sichtweisen der Betroffenen zu erfragen.

Hinzu kommt, dass auch die Grundhaltung Konflikten gegenüber sich auf den Umgang mit ihnen auswirkt. Danach gefragt, was Konflikte ihnen persönlich bedeuten, antworten die meisten Erzieher/innen übereinstimmend: „Ich mag Konflikte eigentlich nicht sonderlich gern. Ich halte sie zwar für wichtig und man muss sie auch austragen, aber am liebsten hätt' ich keine“. (vgl.DJI Projektblatt 3/97)

Wie stark der negative Beiklang von Konflikten ist, zeigt sich schon daran, dass (auch in vielen Theorien) nicht genau unterschieden wird zwischen Konflikt, Aggression und Gewalt. So als gleiche das eine dem anderen. Wenn wir beispielsweise Konflikte mit Aggressionen gleichsetzen, dann reduzieren wir das Konfliktgeschehen auf das „auffällige Verhalten“ eines einzelnen Kindes. Doch am Konflikt sind immer mindestens zwei beteiligt, meist noch mehr Personen. Und zwischen den Konfliktbeteiligten gibt es immer eine Wechselwirkung, d.h. ihr Handeln beeinflusst sich wechselseitig. Eine kleine Übung kann dies verdeutlichen, zum Beispiel, wenn zwei dasselbe wollen:

Partner-Übung: Ich will die Nuss

Jeweils zwei Personen stehen einander gegenüber. Zwischen beiden liegt eine Nuss (ein Bonbon o.ä.). Die Aufgabe ist es nun, dass jede Person versucht, nach dem Start-Kommando die Nuss zu bekommen. „Ich will die Nuss!“, das ist der Auftrag an alle.

Bereits diese kurze Übung zeigt,

- dass es Spaß machen kann, um etwas zu Rangeln und dass dies Energie freisetzt,
- dass ganz unterschiedliche Strategien angewandt werden, um zum Ziel zu kommen (ablenken, überreden, verhandeln, Fakten schaffen durch Körperinsatz etc.) und
- dass es in der Regel ein mehrmaliges Hin und Her zwischen den Konflikt-Kontrahent/innen gibt, bevor der Konflikt entschieden ist.

Warum es so schwer ist, Konflikte zu be(ob)achten

In der Regel erleben wir Konflikte eher als eine lästige Störung. Wir werden aufmerksam, wenn es laut zugeht, Kinder miteinander schimpfen, um Hilfe rufen oder wenn jemand weint. Vorbei ist es mit der Ruhe. Und da Konflikte eher stören denn als Lernchance aufgefasst werden, lässt sich leider häufig ein Aktionismus im Umgang mit Konflikten auch in Kindertageseinrichtungen beobachten. Untersuchungen belegen, dass pädagogische Fachkräfte entweder zu selten in Konflikte eingreifen oder sie zu abrupt beenden und sich eher lenkend-direktiv verhalten. Damit gerät jedoch aus dem Blick, was die Kinder bewegt und was der Konflikt für sie selbst bedeutet.

Hinzu kommt, dass es in der Praxis gar nicht so leicht ist herauszufinden, wie Kinder miteinander streiten. Denn im Alltag hat man selten die Ruhe und Distanz, um Kinder zu beobachten. Hinzu kommt, dass Konflikte blitzschnell passieren, wobei wir Erwachsene meist erst dann reagieren, wenn Konflikte uns stören. Die Beobachtung erst zu beginnen, wenn die Kinder bereits laut geworden sind, ist jedoch zu spät. Was ist in der Zwischenzeit passiert? Was löste die Störung aus? Welche Interessen gerieten in Widerstreit und mit welchen Mitteln versuchten die Kinder, ihre Interessen durchzusetzen? Nur in wenigen Fällen bekommen wir die Vorgeschichte mit. Zudem sind die Gemüter aller Beteiligten meist so erregt, dass ein ruhiges „darüber Sprechen“ nicht möglich ist. Oft mündet daher die Auseinandersetzung in einer Sackgasse, nämlich bei der Suche nach einem Schuldigen und der Frage „Warum hast du das getan?“ Doch welches Kind kann diese Frage schon beantworten.

Konflikte unter Kindern zu beobachten, ist wie gesagt schwierig. Denn anders als man meint, kooperieren Kinder häufiger miteinander, als dass sie streiten. Das war eine erste Erfahrung im Rahmen der Beobachtungsstudie in Kindertageseinrichtungen. Und diese Erfahrung führte dazu, nicht auf Konfliktsituationen im Kita-Alltag zu warten, sondern Spielsituationen von Kindern aufzuzeichnen (Protokoll, Videoaufnahmen), um sie im Nachhinein auf Konflikte hin zu untersuchen. Damit gelang es schließlich, nicht nur die Vorgeschichte zu kennen, sondern auch solche Auseinandersetzungen zu erfassen, die nicht in einem offenen Streit endeten – Konflikte also, die zumeist unsichtbar bleiben, weil die Kinder ihre gegensätzlichen Interessen auf gelungene Weise miteinander aushandeln.

Was wir alles übersehen

Beim Aushandeln von Konflikten spielt die Körpersprache eine herausragende Rolle. Da sagt ein Blick oft mehr als tausend Worte oder schafft ein flinkes Sich-dazwischen-Klemmen anerkannte Fakten. Diese feinen Signale sind jedoch für Unbeteiligte oft kaum zu sehen. Zu kurz ist die Zeit, sie überhaupt zu registrieren. Hinzu kommt, dass wir Erwachsene auf die verbale Sprache fixiert sind und auch deshalb die vielen Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten der Kinder übersehen. Die wiederum sind aber für den Konfliktverlauf entscheidend.

Videobeobachtung als entdeckendes Lernen

Zwei ausgewählte Videoszenen als Beispiel

1. „Die Tigerkrallen zeigen“ oder: „Du darfst hier nicht rein!“ und
2. eine Auseinandersetzung an einer Wippe im Garten einer Kinderkrippe

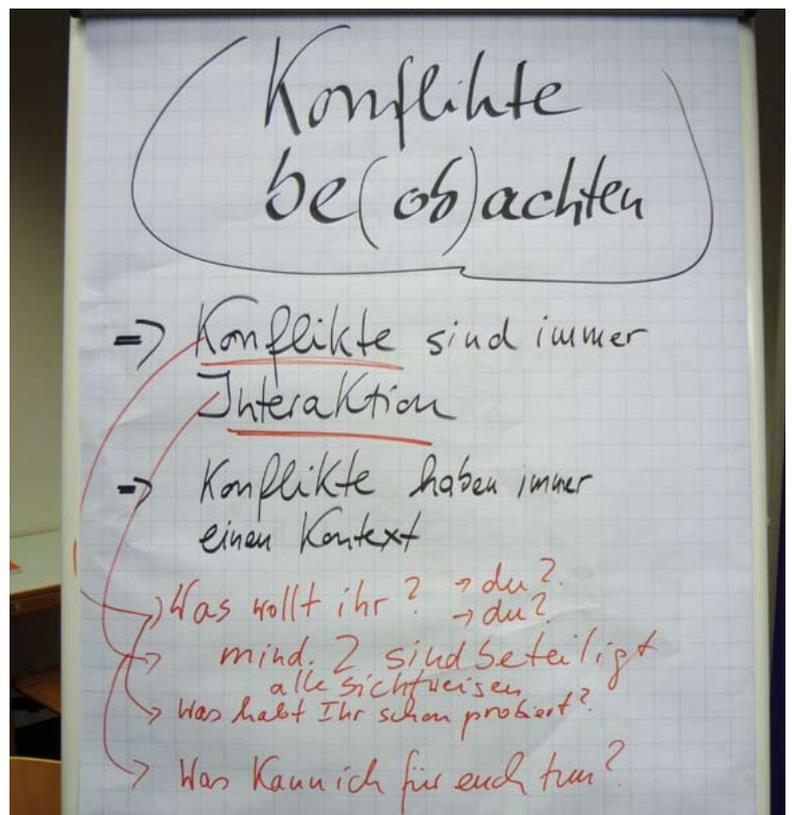
Vorgehensweise

Auf den ersten Blick:

- Was zu sehen und zu hören war / was ich nicht sehen oder hören konnte
- Was ich spontan interpretiere
- Was ich mich frage

Auf den zweiten Blick

- Wiederholtes Anschauen und Zeitlupe als Chance, die feinen Abstimmungsprozesse zu entdecken
 - bewusste „Mitfühlperspektive“ einnehmen: Mit welchem Kind fühlen Sie am meisten mit?
- Anhand der Videoszenen lässt sich zeigen, wie sehr die Körpersprache die Konfliktsituation mitbe-



stimmt, auch wenn die Kinder längst ihre verbale Sprache einsetzen. Es wird auch deutlich, dass dabei den Bildern ein einziges Richtig oder Falsch nicht zu entlocken ist. Stattdessen besteht die Chance, zu erleben, wie bereichernd es sein kann, wenn verschiedene Sichtweisen zusammenkommen und sich dadurch neue Sichtweisen des Verstehens auftun. Nicht nur Kinder folgen in ihrer Welt einer eigenen Logik. Auch Erwachsene haben eine biografisch begründete Sicht auf die Welt, die für andere zuweilen seltsam irritierend sein kann. Im Dialog über die bearbeiteten Szenen tauchen etwa Fragen auf wie „Sind Worte glaubwürdiger als Bilder?“ oder die Erkenntnis, wie subjektiv unsere Wahrnehmung letztlich ist. Hier zeigt sich erneut: Objektive Konflikte gibt es nicht.

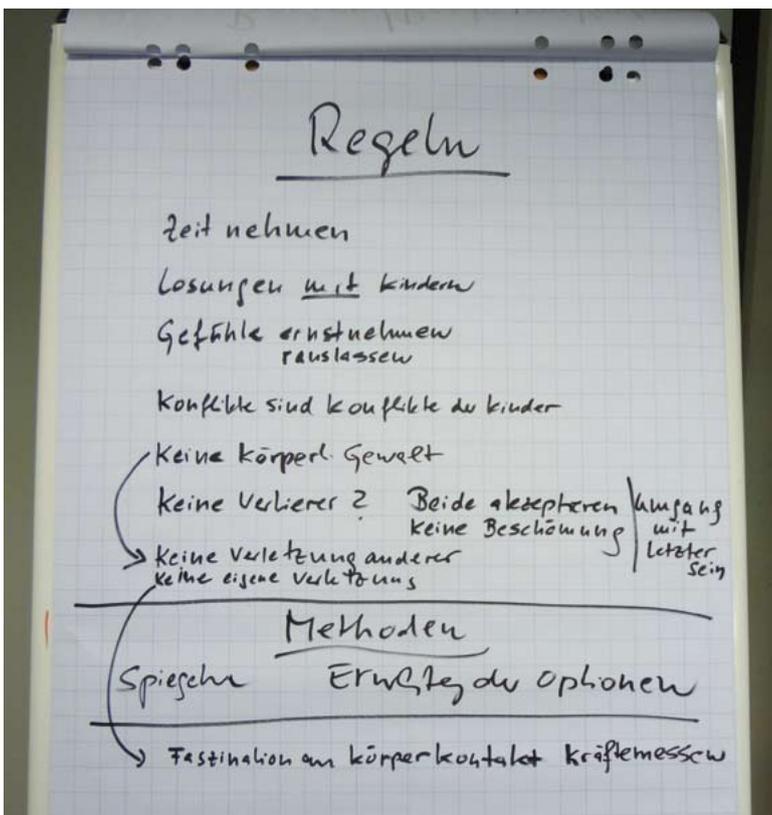
Um zu wissen, wann und bei wem was erfolgreich ankommt, benötigen sie die Fähigkeit zu kommunizieren und sich in andere hineinzusetzen. Die Fähigkeit bringen die Kinder ihrem Alter entsprechend in Konflikte ein und entwickeln sie in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern weiter.

Anhand von Videoszenen kann man gut sehen, wie die Kinder ihr Handeln jeweils am Handeln der anderen, d.h. auch an ihrer Körpersprache, der Mimik oder Gestik oder der Intonation ihrer Stimme „orientieren“ und sich damit wechselseitig beeinflussen.

Es ist daher davon auszugehen, dass Kinder bereits viel unternommen haben, ihren Konflikt zu „regeln“, bevor sie um Hilfe rufen. Einseitige Schuldzuweisungen („der hat mich getreten“, „die hat mir die Bausteine weggenommen“) beleuchten daher immer nur die Spitze des Eisbergs. Die Frage danach, wer denn nun Recht hat oder Unrecht haben in der Regel nicht weiter. Ratschläge an die Kinder wie „Der Sand gehört aber allen“ oder „Nun lasst die Laura doch mal mitspielen“ verhalten daher bei Kindern meist ungehört. Denn oft geht es um etwas anderes als um das, was man auf den ersten Blick hin wahrnimmt. Streitobjekte wie ein Bobby Car oder der Platz auf dem Sofa entpuppen sich oftmals als Platzhalter für den Beziehungskonflikt, der dahinter steckt. In den meisten Konflikten ist nämlich ein Beziehungsthema enthalten.

Kinder sind Meister im Verhandeln

Kinder gehen mit Konflikten anders um als Erwachsene. Sie setzen sich häufig körperlich damit auseinander, reagieren spontaner und gefühlsbetonter als Erwachsene. Und sie stimmen in der Regel ihr Handeln fein aufeinander ab. Sie verfügen dabei über ein erstaunlich breites Repertoire, sich in Konflikten miteinander zu verständigen. Sie argumentieren, schlagen Kompromisse vor, drohen, trotzen, schlagen, zeigen sich hilflos, bieten Geheimnisse an, um im Gegenzug mitspielen zu dürfen, sie geben nach oder setzen ihre Überredungskünste ein. Um zu wissen, wann und bei wem was erfolgreich ankommt, benötigen sie die Fähigkeit zu kommunizieren und sich in andere hineinzusetzen. Die Fähigkeit bringen die Kinder ihrem Alter entsprechend in Konflikte ein und entwickeln sie in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern weiter. Dass die Kinder oft wahre Meister im Aushandeln



ihrer gegensätzlichen Interessen sind, das belegen die gezielten Beobachtungen. Auch dies spricht dafür, dass Kinder Gelegenheiten brauchen, sich ohne den kontrollierenden Blick der Erwachsenen mit „ihresgleichen“ auseinanderzusetzen. Kinder haben viele Fähigkeiten, ihre Konflikte auszutragen und für sich zu lösen. Vorausgesetzt, in ihrer Nähe sind Erwachsene, die nicht immer meinen, es besser zu wissen als die Kinder.

Wenn Kinder alleine nicht mehr weiterkommen

Brauchen Kinder einerseits Gelegenheiten, sich ohne den kontrollierenden Blick der Erwachsenen mit „ihresgleichen“ auseinanderzusetzen, so brauchen sie auf der anderen Seite aber auch die Gewissheit, dass sie jederzeit bei den Erzieherinnen und Erziehern Unterstützung finden können. Außerdem gibt es Situationen, in denen ein Kind keinerlei Handlungsspielraum mehr hat, wo die Gefahr besteht, sich körperlich oder seelisch zu verletzen oder die persönliche Grenze des anderen nicht respektiert wird. Dann soll eingeschritten und in der Konfliktsituation die Wende herbeigeführt werden. Aber wie?

Gefragt ist eine „aktive Zurückhaltung“, die nicht ausschließt, Streithähne auch manchmal zu trennen. Doch darf man diese Intervention nicht mit der Lösung des Konflikts verwechseln. Wer Kinder in ihren Konflikten verstehen will, muss sich auf ihre Sichtweisen einlassen. Worum geht es ihnen konkret? Was haben sie bereits selbst ausprobiert? Und welche Ideen haben sie, um den Streit zu klären?

Wie wichtig es ist, die jeweiligen Interessen genau herauszufinden, zeigt das folgende Beispiel:

Wenn zwei dasselbe wollen

„Zwei Schwestern streiten sich über eine Orange, die sie beide haben wollen. Schließlich einigen sie sich, die Frucht zu halbieren. Die eine nimmt nun ihre Hälfte, isst das Fruchtfleisch und wirft die Schale weg. Die andere wirft stattdessen das Innere weg und benutzt die Schale, um damit einen Kuchen zu backen.“

Für eine Konfliktkultur in der Kindertageseinrichtung

Es braucht in der Kita eine Kultur des Streitens, Sich Reibens, Aushandelns und Schlichtens. Wenn daher von Konflikt- oder Streitkultur die Rede ist, dann deshalb, weil der Blick auf die akute Konfliktsituation allein nicht ausreicht.

Erwachsene können Kinder nicht lehren, wie Konflikte zu lösen sind, aber sie sind aufgefordert, Vorbild zu sein für einen achtsamen und achtungsvollen Umgang miteinander und für die gemeinsame Suche nach Lösungen. Wie Kinder mit Konflikten umgehen, hängt von ihren familiären Vorerfahrungen ab, von der sozialen Atmosphäre und den Lernchancen in der Kindergruppe, zu der die Erzieher/innen ihren Teil beitragen.

Konfliktkultur zeigt sich auch darin, wie es den Erwachsenen gelingt, mit der Vielfalt der Meinungen umzugehen, und ob sie Widersprüche tolerieren. „Gesprächsvermittlerin“ zu sein, das ist die vorrangigste Aufgabe von Erzieher/inne/n. Insofern ist der Kommunikationsstil entscheidend, nicht die Frage, wer Recht hat oder der/die Schuldige ist. Das gilt auch für Auseinandersetzungen im Team.

TIPPS: Was tun, wenn ein Streit „kippt“?

1. helfen, trösten, lindern –
 - zunächst dem angegriffenen Kind Aufmerksamkeit schenken, weitere Verletzungen vermeiden;
 - falls nötig: die Situation unterbrechen mit Stimme, Augenkontakt, Körperkontakt
 - (auch körperlich dazwischen gehen, trennen)
2. für „Abkühlung“ sorgen
 - die Situation unterbrechen, evtl. den Ort oder den Raum wechseln
 - den Gefühlen Raum geben: reden, schimpfen, heulen, stampfen – ohne Kommentar.
 - (nicht Aggressionen an Gegenständen „abregieren“ lassen (Boxsack o.ä.), das macht nur Sinn im Kontakt mit einem Gegenüber (Erzieher/in, Therapeut/in))
3. auf das Einhalten von Regeln bestehen
 - anstatt alles zu verstehen oder zu psychologisieren

- wichtig: die Regeln gemeinsam mit den Kindern festlegen - und zwar vorher,
 - nicht erst in der Konfliktsituation
4. eindeutige und klare Anweisungen geben
- mit Konsequenzen reagieren, die Konsequenzen müssen sich auf die konkrete Handlung beziehen
 - und sie müssen unmittelbar nach der Regelverletzung erfolgen - ein Aufschub verringert den Effekt
5. das Gespräch suchen, wenn die Situation es zulässt
- Hintergründe erfragen, um die Situation besser zu verstehen und nach einer gemeinsamen Lösung suchen
 - Fragen: „Was willst du?“ oder „Was ist geschehen?“ statt „Warum hast du das getan?“
- (Sackgassen-Frage) Diese Frage können Kinder kaum sinnvoll beantworten. Außerdem legt die Frage nahe, dass es einen berechtigten Grund

geben könnte, der den Einsatz von Gewalt rechtfertigt

- unparteiisch bleiben und nicht nach der „Wahrheit“ suchen, denn einen „objektiven Konflikt“ gibt es nicht

Fazit

Man muss Konfliktsituationen ernst nehmen, genau hinschauen und das Tempo im Umgang mit Konflikten drosseln. Nur so kann man Konflikte mit und nicht für Kinder klären. Kinder in diesem Prozess zu begleiten, ohne an ihrer Stelle zu handeln, das ist die Kunst, um die wir Erwachsene uns bemühen sollten.

6.2. Konflikte

Regina Weißmann (Kindertagesstätte Traunsteiner Straße)

Ich habe mir nach der Fortbildung vorgenommen, auf Konflikte beim gemeinsamen Essen zu achten. Ich habe z.B. beim Essen gezielt beobachtet, inwieweit der Lärm, der entsteht, wenn die zwanzig Kinder mit ihrem Geschirr klappern, zu Konflikten führt. Ich habe festgestellt, dass ich diesen Konflikt – denn der Lärmpegel stört mich sehr – alleine habe, die Kinder haben hier keinen. Daraufhin habe ich beschlossen, dass dies mein persönliches Thema ist, mit dem ich fertig werden muss, da es mit den Kindern nichts zu tun hat.

Dann habe ich weiter beobachtet und eine Situation festgestellt, die für die Kinder einen Konflikt darstellt. Vor dem Essensbeginn, wenn das Essen schon auf dem Tisch steht, fassen wir uns alle an und sagen einen Tischspruch, der mit „Guten Appetit“ endet. Dann geht das Essen los. Es hat sich nun in der Gruppe eingeschlichen, dass einige Kinder diesen Abschluss nicht mehr abgewartet haben, sondern gewissermaßen bereits mit den Kellen in den Schüsseln waren. Und das gab nun Konflikte. Die anderen wollten dann auch schnell essen und es hat dann letztlich keiner mehr den Tischspruch zu Ende gesprochen.

Ich habe diese Situation zum Anlass genommen, mit der ganzen Gruppe darüber zu sprechen. Wir haben uns zusammengesetzt. Die Kinder brachten



zum Ausdruck, dass es sie fürchterlich stört: „Warum kriegt immer nur der Schnellste zuerst?“ Dann haben die Kinder und ich gemeinsam überlegt, was wir daran ändern können. Die Kinder haben sich dann darauf verständigt, dass das jüngste Kind anfängt, sich Essen zu nehmen und es dann im Uhrzeigersinn weitergeht. Wir haben es ausprobiert und es hat funktioniert. Es beschwert sich auch keiner, dass immer das jüngste Kind beginnt. Und da wir keine feste Sitzordnung haben, ändert es sich täglich, wer als nächstes dran ist.

Für mich war es überraschend festzustellen, dass es einen Konflikt gab, der die Kinder betraf, aber auch einen, den nur ich hatte. Es war insofern erleichternd, weil diese Situation die Kinder nicht so belastet hat wie befürchtet. Ich muss hier dennoch für mich eine Lösung finden, denn mit zunehmendem Alter stört das Geklapper mich immer mehr. Aber vielleicht finde ich dafür auch noch eine Lösung, das werde ich als Nächstes angehen. Ich habe jetzt erst mal eine Geräuschdämmung unter die Tischdecke gelegt.

Für mich war es mal wieder eine angenehme Erfahrung mit einem partizipativen Ansatz. Durch ein Gruppengespräch konnte ein Konflikt gemeinsam erörtert und bearbeitet werden, und die Kinder haben eine Lösung in ihrem Interesse gefunden. In der Erörterung von Konflikten ist es wichtig, in Ich-Botschaften zu sprechen: „Mich stört, dass...“ Dies macht den Beteiligten klar, wer gerade welchen Konflikt hat. Kinder reagieren empfindlich, wenn Kinder ihnen etwas „unterschieben“ wollen. Wenn etwas verboten ist, dann können sie es ärgerlich finden, aber es ist zumindest eine klare Regelung. Es irritiert Kinder in ihrer Wahrnehmung sehr, wenn die Erwachsenen, die ihnen wichtig sind, ihnen ein Interesse „vorschreiben“. Da können sie genau differenzieren. „Es muss doch auch in eurem Interesse sein, dass etwas so oder so läuft...“ Wenn aber z.B. eine Lehrerin ihnen sagt: „Ich möchte, dass ihr das lernt, weil ich das für wichtig halte“, dann sind Kinder dazu evtl. eher bereit.

7. RESILIENZ



7.1. Resilienzförderung im pädagogischen Alltag

Dr. Regina Remsperger
(Fachhochschule Erfurt)

Kinder sind in der heutigen Zeit mit ganz vielfältigen Belastungen konfrontiert. Deshalb gilt es, Kinder nicht nur in ihren Familien, sondern auch in den Kindertageseinrichtungen auf eine solche Weise zu stärken, dass sie mit schwierigen Lebensumständen erfolgreich umgehen können. Erkenntnisse der neueren und ressourcenorientierten Resilienzforschung sowie Resultate von Studien, die die Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kindern zum Gegenstand haben, geben wertvolle Hinweise, wie pädagogische Fachkräfte die Entwicklung kindlicher Resilienz bereits im alltäglichen Umgang unterstützen können.

Erkenntnisse der Resilienzforschung

Was heißt nun aber Resilienz? Resilienz umfasst die „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2004, S.18). Das bedeutet, dass resiliente Jungen und Mädchen belastende Lebensumstände erfolgreich bewältigen und sich trotz massiver Beeinträchtigung erstaunlich positiv entwickeln. Kinder erwerben Resilienz in einem dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess und indem sie natürlich fortwährend mit anderen Menschen und ihrer Umwelt interagieren. Während dieses Prozesses gehen Kinder ebenfalls regulierend auf ihre Lebensumwelt ein und gestalten diese aktiv mit. Machen sie hierbei die Erfahrung, dass sie mit Belastungen gut umgehen können, so erhöht sich dadurch die Chance der Kinder, künftige schwierige Situationen ebenfalls erfolgreich zu bewältigen. Andererseits bedeutet Resilienz nach dem heutigen Forschungsstand jedoch „keine stabile Immunität und absolute Unverwundbarkeit gegenüber negativen Lebensereignissen“ (ebd., S.30). Vielmehr ist Resilienz ein Konstrukt, das über Zeit und Situationen hinweg variieren kann.

In der Resilienzforschung wird neben dem Umgang mit Stressbewältigung vor allem der Aufbau von Bewältigungskapazitäten untersucht. Unter dem Gesichtspunkt der Ressourcenorientierung rücken

hierbei die Fähigkeiten und Potenziale von Kindern in das Zentrum der Betrachtung. An ihnen gilt es anzuknüpfen, wenn es um das Schaffen und Erhalten schützender Bedingungen geht. Im Gegensatz zu einem Risikofaktorenkonzept, in dem Risiko erhöhende Lebensbedingungen (d.h. Vulnerabilitätsfaktoren, Risikofaktoren, traumatische Erlebnisse) ermittelt und Risikokinder identifiziert werden, geht es beim Schutzfaktorenkonzept darum, eben jene Schutzfaktoren zu identifizieren und zu stärken. Unter risikomildernden bzw. schützenden Bedingungen werden psychologische Merkmale der sozialen Umwelt verstanden, die bei einer vorliegenden Risikosituation die Anpassung des Individuums an die Umwelt fördern, die Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Störungen senken und die eines positiven Ergebnisses erhöhen (ebd., S.44). Schutzfaktoren kommt dabei die entscheidende Funktion zu, dass sie die negative Wirkung von Risikofaktoren abpuffern können. Zu den Schutzfaktoren gehören zum einen so genannte personale Ressourcen – d.h. Eigenschaften des Kindes – und zum anderen soziale Ressourcen, die in der Familie oder im außerfamiliären Umfeld eines Kindes zu finden sind.

Die „Kauai-Längsschnittstudie“ von Werner und Smith (1982, 1992, 2001) ist die älteste, größte und bekannteste wissenschaftliche Studie zu Resilienz. Gegenstand der Untersuchung waren die Langzeitfolgen prä- und perinataler Risikobedingungen sowie die Auswirkungen ungünstiger Lebensumstände in der frühen Kindheit auf die physische, kognitive und psychische Entwicklung von Kindern. Im Kontext der Studie wurden 698 resiliente und nichtresiliente Kinder, die 1955 auf der Hawaiiischen Insel Kauai geboren wurden, über 40 Jahre hinweg begleitet und miteinander verglichen. Etwa ein Drittel der überlebenden Kinder dieses Geburtsjahrgangs war vor dem zweiten Lebensjahr multiplen Risikobelastungen ausgesetzt. Zwei Drittel der „Hochrisikokinder“ zeigten z.B. schwere Lern- und Verhaltensstörungen, Straffälligkeit oder wiesen frühe Schwangerschaften auf. Ein Drittel der Kinder entwickelte sich jedoch zu zuversichtlichen, selbstsicheren und leistungsfähigen Erwachsenen. Wustmann (2004), die neben der „Kauai-Längsschnittstudie“ auch die „Mannheimer Risikokinderstudie“ von Laucht und Mitarbeitern (1996 – 2000) sowie die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ von

Lösel und Kollegen (1994, 1999) eingehend betrachtet hat, fasst die Befunde dieser empirischen Studien zusammen. In einem Überblick stellt sie die wesentlichen protektiven Faktoren dar, die zu einer erfolgreichen Bewältigung von Lebensbelastungen und zur Entwicklung von Resilienz beitragen. Zu den personalen Ressourcen zählt Wustmann unter anderem ein positives Selbstbild, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, eine optimistische Lebenseinstellung, Talente, Interessen und Hobbys, eine hohe Sozialkompetenz, ein aktives und flexibles Bewältigungsverhalten, Problemlösefähigkeiten sowie Zielorientierung und Planungskompetenz.

Die sozialen Ressourcen in der Familie umfassen nach Angaben der Wissenschaftlerin mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert, einen autoritativen und demokratischen Erziehungsstil, d.h. ein emotional positives, unterstützendes und feinfühliges Erziehungsverhalten sowie die Faktoren Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation. Enge Geschwisterbindungen, ein hohes Bildungsniveau und ein hoher sozioökonomischer Status der Eltern sowie ein unterstützendes familiäres Netzwerk, bestehend aus Verwandtschaft, Freunden und Nachbarn, tragen darüber hinaus zur Stärkung kindlicher Resilienz bei. Schließlich führt Wustmann soziale Ressourcen auf, die in Bildungsinstitutionen zum Tragen kommen. Klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen, ein wertschätzendes Klima, ein hoher, angemessener Leistungsstand, die positive Verstärkung von Leistungen und Anstrengungsbereitschaft, Freundschaftsbeziehungen, die gezielte Förderung von Basiskompetenzen und Resilienzfaktoren sowie die Zusammenarbeit mit Eltern und sozialen Institutionen helfen, Kinder zu stärken (Wustmann 2004, S.115f).

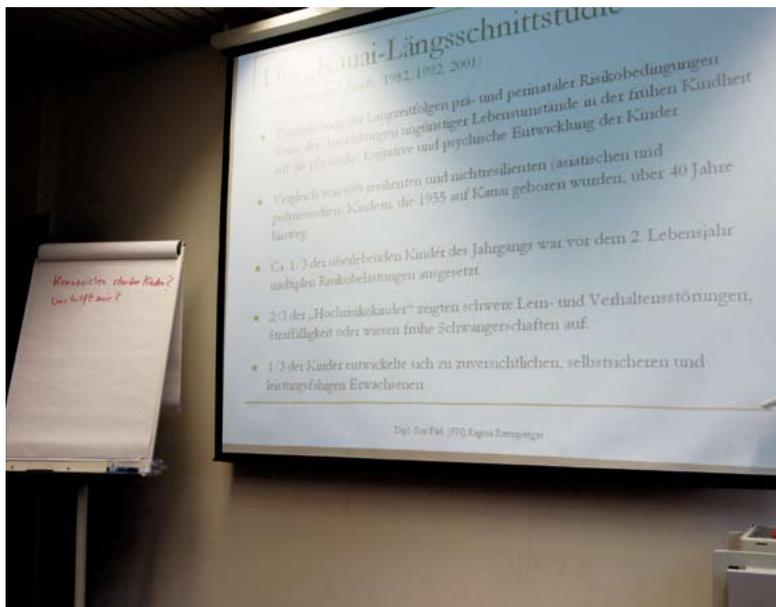
Förderung von Resilienz in Kindertageseinrichtungen

Die Resilienzförderung zielt darauf, die Auftretenswahrscheinlichkeit von Risikoeinflüssen und negativen Folgereaktionen zu vermindern, situative Bedingungen und die Stress- und Risikowahrnehmung beim Kind zu verändern, personale und soziale Ressourcen zu erhöhen sowie die Qualität interpersoneller Prozesse zu verbessern. Hierzu können

pädagogische Fachkräfte einen entscheidenden Beitrag leisten. In den Kindertageseinrichtungen haben Erzieherinnen und Erzieher einen Zugang zu einer großen Anzahl von Kindern und Eltern. Niedrigschwellige Angebote erreichen deshalb eine Vielzahl von Kindern, die frühzeitig, lang andauernd, intensiv und umfassend unterstützt werden können. Erfahren die Kinder ein stabiles und sicheres Lernklima in den Einrichtungen, haben sie die Möglichkeit, Halt gebende Beziehungen auch außerhalb ihrer Familien aufzubauen. Ein weiterer Vorteil der Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen ist darin zu sehen, dass wirklich alle Kinder im Hinblick auf zukünftige Belastungssituationen gestärkt werden können. Indem Erzieherinnen und Erzieher kindliche Fähig- und Fertigkeiten in vielfältigen Bereichen fördern, ihnen Stabilität und Sicherheit vermitteln und indem sie gemeinsam mit den Kindern erleben, wie diese aktiv und konstruktiv mit Stress und Problemsituationen umgehen lernen, fördern sie wichtige soziale Ressourcen und zentrale Resilienzfaktoren.

Wie aber sieht diese Resilienzförderung auf der individuellen Ebene in ihrer konkreten praktischen Umsetzung aus? Neben kleineren Projektarbeiten, dem Einsatz von Märchen und Geschichten sowie speziellen Präventionsprogrammen können pädagogische Fachkräfte vor allem mithilfe der Beobachtung von Lerngeschichten die Potenziale von Kindern erkennen und fördern. Das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“, das von Margaret Carr (2001) in Neuseeland entwickelt und von Leu und Kollegen (2007) für deutsche Kindertageseinrichtungen adaptiert wurde, eignet sich in besonderer Weise zur Beobachtung der Interessen, Stärken, Fähigkeiten und Lernwege der Kinder. Mithilfe der „Bildungs- und Lerngeschichten“ nehmen pädagogische Fachkräfte genau in den Blick, wie Kinder lernen. Sie beobachten, was Kinder interessiert, wofür sie sich engagieren, wie sie mit schwierigen Situationen umgehen, wie sie sich mit anderen

Erfahren die Kinder ein stabiles und sicheres Lernklima in den Einrichtungen, haben sie die Möglichkeit, Halt gebende Beziehungen auch außerhalb ihrer Familien aufzubauen. Ein weiterer Vorteil der Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen ist darin zu sehen, dass wirklich alle Kinder im Hinblick auf zukünftige Belastungssituationen gestärkt werden können.



Kindern und Erwachsenen austauschen und dabei Verantwortung übernehmen. Durch die Beobachtung dieser Lerndispositionen stärken die Erzieherinnen und Erzieher das Selbstbild der Kinder als „kompetente Lerner“. Gleichzeitig fördern die Fachkräfte die Weiterentwicklung der kindlichen Lerndispositionen, die nicht nur die Voraussetzung für ein lebenslanges Lernen darstellen, sondern die damit auch der Entwicklung kindlicher Resilienz dienen. Mit der ressourcenorientierten Beobachtung von Lernprozessen werden also gleichzeitig die Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien, die Eigenaktivität und persönliche Verantwortungsübernahme, die Selbstregulationsfähigkeiten und Stressbewältigungskompetenzen sowie die sozialen Kompetenzen von Kindern gefördert. Die Mädchen und Jungen entwickeln realistische Kontrollüberzeugungen, erleben sich selbst als wirksam und schätzen sich positiv ein.

Resilienzförderung durch einen feinfühlgem Umgang mit Kindern

Pädagogische Fachkräfte, die mit „Bildungs- und Lerngeschichten“ arbeiten, berichten häufig davon, dass sie die Kinder nun mit anderen Augen betrachten, dass sie die Stärken der Kinder bewusster wahrnehmen und dass die Beziehungen zu den Jungen und Mädchen im Laufe der Zeit immer intensiver werden. Im Hinblick auf die Förderung kindlicher Resilienz lohnt es sich, gerade an dieser Beziehungsebene anzusetzen. Haben Erzieherinnen und Erzieher eine Haltung, die geprägt ist von Aufmerksamkeit, Interesse, Wertschätzung, Akzeptanz und Zutrauen, und ermutigen sie die Kinder zum Benennen und Ausdrücken von Gefühlen, können diese auf der Basis vertrauensvoller Beziehungen

und in einer sicheren und anregungsreichen Umgebung lernen, auch mit Herausforderungen erfolgreich umzugehen sowie Probleme aktiv zu lösen. Fungieren die Fachkräfte zudem als authentische und resiliente Vorbilder, helfen sie beim Setzen erreichbarer Ziele, übertragen sie Verantwortung und ermutigen sie zum positiven und konstruktiven Denken, entwickeln die Kinder nicht nur Interessen und Hobbys, sondern lernen auch, ihre Stärken und Schwächen einzuschätzen und soziale Beziehungen aufzubauen.

Um die Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern zu intensivieren, entwickelten Margaret Carr und Kollegen (2000) in Neuseeland die Evaluationsmethode der „Teaching Stories“, die – wie das Verfahren der „Learning Stories“ – in Deutschland aufgegriffen wurde (Leu et al. 2007; Remsperger 2007). Anhand von fünf hypothetischen Fragen aus Sicht der Kinder können Erzieherinnen und Erzieher überprüfen, ob sie die Beziehungen zu den Jungen und Mädchen auf feinfühlig Weise gestalten. In ihrer Kurzform lauten diese Fragen wie folgt:

- Kennst Du mich und meine Interessen?
- Kann ich Dir vertrauen?
- Ermunterst Du mich, über Neues nachzudenken und Unbekanntes auszuprobieren?
- Hörst Du mir zu und reagierst Du auf mich?
- Unterstützt Du mich dabei, ein Teil der Gruppe zu sein?

Vor dem Hintergrund einer noch intensiveren Reflexion der eigenen Feinfühligkeit können sich pädagogische Fachkräfte nun konkrete Interaktionssituationen mit den Kindern vor Augen führen und darüber nachdenken, ob sie in diesen Momenten tatsächlich zugänglich und aufmerksam sind und die Signale der Kinder bemerken. Sie fragen sich, ob sie prompt auf die Signale der Kinder reagieren und sich daraufhin angemessen verhalten. Gleichzeitig wird überprüft, ob die eigene Haltung interessiert, akzeptierend, wertschätzend und respektvoll den Kindern gegenüber ist und ob die Gefühle der Kinder aufgegriffen werden. Ebenso reflektieren die Erzieherinnen und Erzieher, ob sie auch selbst Emotionen zeigen, sich ganz auf die Kinder einlassen und sich mit Freude und Begeisterung engagieren, um die Interaktionen mit den Kindern aufrecht zu erhalten. Schließlich

hinterfragen die Fachkräfte, ob sie die Kinder zu neuen Gedanken und Handlungen anregen und somit deren Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsgefühl stärken (Remsperger 2008, S.46ff). Die regelmäßige Reflexion des eigenen Verhaltens und des Umgangs mit den Kindern bietet somit die entscheidende Chance, die Interessen und Stärken, aber auch die Schwierigkeiten von Kindern frühzeitig zu erkennen. Gestärkte Beziehungen zwischen ErzieherInnen und Kindern, die auf einem feinfühligem pädagogischen Verhalten basieren, sind somit die Grundvoraussetzungen, im Rahmen einer qualitätvollen Bildungsarbeit die Resilienz von Kindern und deren Lernprozesse erfolgreich zu fördern.

7.2. „Der Hort ist ein wichtiger Ort“

Anke Schreiter (Kindertagesstätte Breckenheim, Wiesbaden)

„Der Hort ist ein wichtiger Ort“

... an dem Kinder sich erproben können:

- sich mit anderen Kindern und Erwachsenen außerhalb der Familie auseinanderzusetzen,
- den Umgang miteinander aushandeln zu lernen und
- um die Bedeutung von Partizipation und Regeln zu erfahren.

Kulturelle Vielfalt in Bilderbüchern

Unter dem Aspekt der kulturellen Vielfalt haben wir uns in einer Dienstbesprechung die Bücher in unserer Bücherei im Haus genauer angeschaut. Da eine Buchausstellung mit Projektwoche zum Thema „Literacy“ in naher Zeit geplant war, sollte das Thema bei der Auswahl der Bücher berücksichtigt werden. Ein Aspekt, der uns dabei wichtig ist, ist, dass die Kinder in unserem Haus sich in den Büchern mit ihren eigenen Themen wiedererkennen und -finden, z.B.:

- verschiedene Familienformen,
- Kinder aus anderen Kulturen,
- Menschen mit anderen Religionen,
- mein Körper,
- Kinder mit Besonderheiten (Beeinträchtigungen),
- Gefühle,
- Tod und Trauer,
- Freundschaft,
- Vorurteile und Diskriminierung,
- Wissen.

Der Transfer ins Team war somit von Beginn an in dieser Fortbildung eine wichtige Voraussetzung, um den Blick auch im Alltag auf die weiteren Themen richten zu können.

Gender – Jungen spielen anders, Mädchen auch...

Zum Thema „Gendersensibilisierung“ führte ich mit den Kindern ein Interview durch mit der Fragestellung: „Raumnutzung in der Kindertagesstätte“

- Hier spiele ich gerne ...
- Ich spiele dort ...
- Ich spiele mit ...
- Was ich mir noch wünsche ...

In der Auswertung wurden die Bedürfnisse von Jungen und Mädchen in ihrer Unterschiedlichkeit sehr deutlich. Unter der Rubrik „Hier spiele ich gerne ...“ hatte die Priorität bei den Jungen: Turnhalle, Garten, Holzwerkstatt, Einbau und Flur, bei den Mädchen dagegen: Atelier, Töpferei, Bücherei, Turnhalle und Garten.

Bei den Jungen handelte es sich um das, was sie an diesen Spielorten spielen, fast ausschließlich um Bewegungsspiele, wie Fußball, Basketball, Fangen spielen, Fahrzeug fahren, Kicker, klettern und turnen. Auch was die Spielpartner betraf, wurden meist nur Jungen genannt. Bei den Mädchen dagegen handelte sich um malen, basteln, töpfern, lesen und Rollenspiele, für die auch Jungen als Spielpartner genannt wurden. (Von einem Jungen und einem Mädchen wusste ich, dass beide viel miteinander spielen und sich auch häufig nach dem Hortbesuch verabreden. Das Mädchen nannte den Jungen als Spielpartner im Hort, der Junge das Mädchen nicht. Auf mein Nachfragen antwortete der Junge: „Das ist privat!“).

Was die Wünsche betrifft, waren dies bei den Jungen z.B. Netze für die Fußballtore, Rollrasen für den Fußballplatz, Kletterparcours mit Seilen. Bei den Mädchen gab es eher Wünsche nach neuen Filzstiften, Kissen für den Einbau und ein Puppentheater. Anmerkung: Die Kinder haben sich dafür eingesetzt, Netze für die Tore zubekommen. Diese haben sie in Absprache bestellt und eigenverantwortlich nachgefragt, wann diese geliefert werden. Auch der Rollrasen wird verlegt, sobald die Wetterlage es zulässt.

Um auch „unter sich“ spielen zu können, haben wir mit den Kindern im ganzen Haus einen Jungen- und Mädchentag für die Turnhalle festgelegt. Für den Einbau im Hort haben die Kinder in der Kinderkonferenz einen Plan für Jungen- und Mädchentage sowie einen „Gemeinsamen Tag“ erstellt (Montag und Mittwoch ist Mädchentag, Dienstag und Donnerstag ist Jungentag, Freitag ist Jungen- und Mädchentag).

Des Weiteren nehmen wir regelmäßig am Mädchen-Kulturtag und Jungentag der Stadt Wiesbaden teil. Aktuell führen wir mit den Kindern ein Interview durch mit den Fragen:

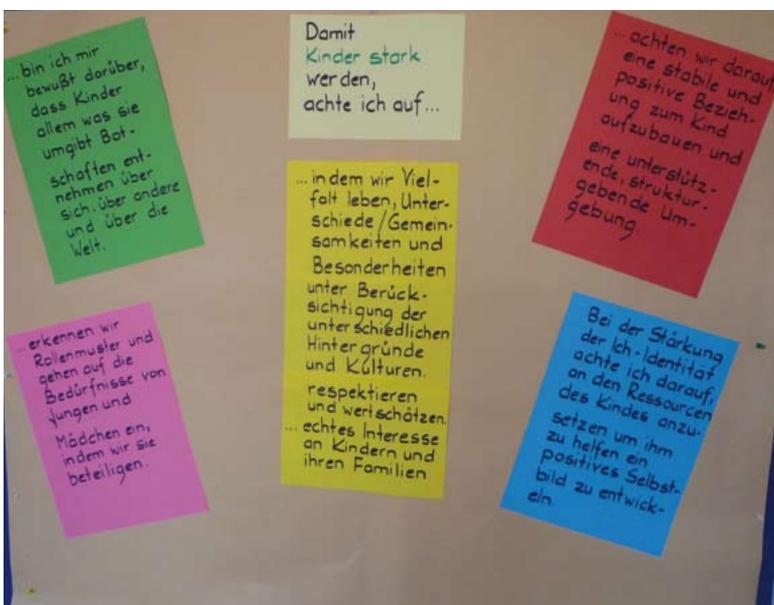
- Wie sind Mädchen?
- Was machen Mädchen gerne und was spielen sie?
- Ich bin gerne ein Mädchen, weil ...
- Ich wäre lieber ein Junge, weil ...
- Was können Mädchen und Jungen gemeinsam machen und spielen?
- Wie sind Jungen?
- Was machen Jungen gerne und was spielen sie?
- Ich bin gerne ein Junge, weil ...
- Ich wäre lieber ein Mädchen, weil ...
- Was können Mädchen und Jungen gemeinsam machen und spielen?

Kinder beteiligen – von Konferenzen und anderen Wünschen

Kinder beteiligen: Die Kinderkonferenz ist dafür ein wichtiges Instrument im Hort geworden. Das frühere Gruppengespräch hatte irgendwann an Attraktivität verloren und wurde von den Kindern kaum noch genutzt. „Konferenzen“ kennen die Kinder von den Erwachsenen und haben daher die Vorstellung eines wichtigen Gremiums. So wurde die Gruppenbesprechung durch die Kinderkonferenz ersetzt. Diese findet immer am letzten Freitag im Monat von 14.00 Uhr bis 14.30 Uhr oder aus aktuellem Anlass statt. Zu Beginn tragen sich alle in eine Anwesenheitsliste ein. Die Themen der Kinder werden gesammelt, aufgeschrieben, nacheinander besprochen und Beschlüsse gefasst. Die Kinderkonferenz ist eine wichtige Instanz für die Kinder geworden und allen ist es wichtig, daran teilzunehmen, sich zu beteiligen, Ideen, Anliegen und Vorschläge zu formulieren und gemeinsame Lösungen zu finden. Diese werden dann protokolliert.

So ist auch die Idee entstanden, einen „Kinderabend“ zu veranstalten (Zitat eines Jungen: „Die Eltern gehen immer zum Elternabend, dann möchten wir auch einen Kinderabend!“). Dieser fand nun an einem Freitagabend von 17.00 Uhr bis 19.00 Uhr statt. Die Inhalte des Abends haben die Kinder bereits gesammelt und festgelegt, neben der Besprechung sollte es ein Buffet geben und eine Pinjata, die die Kinder zuvor gebastelt hatten. (Aussage eines Mädchens: „Am Elternabend sprechen die Eltern über die Kinder, dann reden wir über die Eltern!“). Alle Kinder haben sich sehr auf diesen Abend gefreut und sind auch fast alle gekommen. Zu Beginn haben wir die „offenen Fragen“ der Kinder gesammelt und aufgeschrieben. Diese waren z.B.:

- Die Eltern holen uns zu früh ab.
- Die Hausaufgabenzeit soll früher liegen, dann können wir nachher länger spielen.
- Wünsche für einen Spiel-, Fahrzeug- und Kuscheletag,
- auf Freizeit fahren,
- einen Talent-Wettbewerb,
- Disco-Abend und
- Musik-Abend veranstalten.



Der erste Punkt wurde besprochen und die Kinder haben beschlossen, dass die Eltern während der Ess- und Hausaufgabenzeit nicht stören, anrufen oder einfach in den Raum kommen, sondern im Flur warten sollen, bis die Kinder fertig sind. Sollte ein Kind Termine haben, sollte dieser vorher abgesprochen sein, so dass jeder Bescheid weiß. Beim zweiten Punkt haben wir hin und her überlegt, aber festgestellt, nicht wirklich mehr Zeit zu gewinnen, wenn wir die Hausaufgabenzeit verlegen würden. Diese bleibt deshalb vorerst wie bisher. Die Zeit verging viel zu schnell, so dass wir die weiteren „offenen Fragen“ auf die nächste Kinderkonferenz vertagen müssen. Im Anschluss wurde sich am Buffet mit den vielen mitgebrachten Leckereien gestärkt und anschließend die Pinjata geschlagen. Ein Abend voller Spaß und Freude, mit wartenden Eltern vor der Tür ging leider viel zu schnell zu Ende. Fortsetzung folgt...

Die Kinder sind auch an der Planung ihrer Ferien aktiv beteiligt. Ca. zwei Wochen vor den jeweiligen Ferien wird ein Plakat aufgehängt, auf das die Kinder ihre Wünsche schreiben können. In der Kinderkonferenz wird dann besprochen, wann welche Aktivität stattfinden wird. Für die kommenden Osterferien werden ein Teil der Wünsche des letzten Kinderabends erfüllt werden können.

Wir möchten den Kindern partizipative Beteiligungsmöglichkeiten anbieten, in denen sie ihre Wünsche und Verbesserungsideen einbringen können und gleichzeitig ihre Selbstständigkeit und Selbstverantwortung fördern.

Beteiligung der Eltern – Eltern als Erziehungspartner

„Wer ein Kind aufnimmt, nimmt eine Familie auf!“ Es ist uns in unserer Arbeit wichtig, die Eltern zu beteiligen, sie als Erziehungspartner zu sehen und zu gewinnen. Wir möchten den Eltern auf „Augenhöhe“ begegnen, sie in den Bildungsprozess ihrer Kinder einbeziehen.

Die Eltern können das Gremium des Elternbeirats und Fördervereins dafür nutzen, sich aktiv im Kindertagesstättenalltag einzubringen und mitzubestimmen. Elternbeiratssitzungen finden regel-

mäßig statt. Sie sollen außerdem die Möglichkeit haben, ihre Anliegen, Fragen, Wünsche und Sorgen mitteilen zu können. Wir stehen den Eltern für einen regelmäßigen Austausch zur Verfügung (z.B. in Entwicklungs- und Elterngesprächen, Tür- und Angelgesprächen usw.). Dazu gehören auch unsere Gruppen- und Themenelternabende.

Des Weiteren sind die Eltern aktiv an der Gestaltung und Übernahme von Verantwortlichkeiten bei Festen, wie z.B. St. Martin, Sommerfest usw. beteiligt und haben dabei ihre festen Aufgaben. Auch der Gartentag zweimal im Jahr ist ein fester Bestandteil in unserer Arbeit geworden und gibt den Eltern die Möglichkeit, gemeinsam mit ihren Kindern mitzuwirken und etwas bewegen zu können.

Die alljährliche Frühjahrs- oder Herbstwanderung ist ein fester Bestandteil geworden, an der Eltern, Kinder und ErzieherInnen teilnehmen. Die Kinder haben dort die Möglichkeit, den Eltern „ihren Wald“ zu zeigen, da sie regelmäßig und bei jedem Wetter mit unserer Wald- und Naturpädagogin „Waldruth“ in den Wald gehen. Sie haben einigen Waldabschnitten Namen gegeben (z.B. Zwergenwald, Märchenwald usw.).

Unsere Eltern sind auch zu Aktivitäten im Hort (z.B. Teilnahme am Ferienprogramm, Hort-Olympiade, Fußballtraining oder Fußballturnier) immer herzlich eingeladen und willkommen. Die Kinder finden es immer besonders schön und es macht sie sehr stolz, wenn ihre Väter am Fußballtraining teilnehmen oder Reparaturen in der Kindertagesstätte durchführen. („Das kann mein Papa reparieren. Der kann das!“)

Auch „Ehrenamtliche“ kommen in die Kindertagesstätte, um den Kindern vorzulesen, Äpfel zu kelnern oder Bienenhotels zu bauen.

Mit dem Thema „Erziehungspartnerschaften“ möchten wir uns im Team noch intensiver beschäftigen und damit einen weiteren, wichtigen Schwerpunkt in unserer Arbeit setzen.

Eltern sind Experten ihrer Kinder und nichts berührt sie mehr als das Gefühl, etwas bewirken zu können und kompetent zu sein!

Umgang mit Konflikten

Wir im Hort unterscheiden häufig dahingehend, was sind mitgebrachte Konflikte und was sind Konflikte, die aus besonderen zwischenmenschlichen Konstellationen entstehen. Wir erleben häufig, dass Konflikte z.B. aus der Schule mit in den Hort gebracht werden und dort weiter ausgetragen werden. Sie entstehen jedoch auch im alltäglichen Miteinander, z.B. dann, wenn sich nicht an Regeln oder Absprachen gehalten wird oder persönliche Grenzen überschritten werden.

Die Kinder sollen lernen, ihre Konflikte selbstständig zu lösen. Wir unterstützen sie, Problemlösungsstrategien für sich und andere zu finden, auszuprobieren und anwenden zu können. Dies geschieht zunächst durch Beobachtung der Situation und nicht sofortiges Eingreifen, solange es nicht zu Gewalt kommt. Unsere Aufgabe ist es, in Konfliktsituationen unparteiisch zu bleiben und die Hintergründe zu erfragen. Häufig steht gerade bei den Jungen körperliches Messen und das Ausleben der eigenen Kraft im Vordergrund. Deshalb haben wir die „Spaßkämpfchen“ als ein wichtiges Instrument installiert, das von Jungen und Mädchen im Hort als auch Elementarbereich rege genutzt wird. Dabei gibt es von den Kindern festgelegte Regeln, und eine Erzieherin ist immer dabei.

Resilienz – ein kleines Wort mit großer Bedeutung

Resilienz bezeichnet die Fähigkeit einer Person oder eines sozialen Systems, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen und sich trotz „widriger Umstände“ positiv zu entwickeln. Es bezeichnet auch die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.

Resilienz ist nicht angeboren – Resilienz ist lernbar! Hierbei spielen sowohl die Schutzfaktoren im Kind als auch die schützenden Umweltbedingungen eine wichtige Rolle. Diese Schutzfaktoren können sein:

- eine enge, positive Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson, auch außerhalb der Familie (z.B. Nachbarn, Verwandte, ErzieherIn oder LehrerIn),
- konstante Beziehungen,
- ein unterstützendes, strukturgebendes und positives Erziehungsklima,

- eine Vertrauensperson, Rollenvorbilder,
- religiöser Glaube, Erfahrung von Sinnhaftigkeit,
- soziale Beziehungsnetze, Verbindung mit Freunden aus stabilen Familien,
- Interessen und Hobbys,
- ein positives Selbstbild/Selbstvertrauen,
- Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung („Ich bin dem gewachsen, ich kann das bewältigen.“), Selbstvertrauen sowie ein positives Selbstbild,
- Zielorientierung,
- Aktives Bemühen um Problembewältigung/Problemlösefähigkeiten,
- Optimismus,
- Kindertagesstätte/Schule als „Zufuchtsort“.

Diese Zusammenfassung stellt keine definierte Liste ursächlich wirkender Faktoren dar. Deren Wirkungsweise muss immer im Einzelfall untersucht werden, ebenso die jeweilige Gewichtung eines einzelnen Faktors im Gesamtzusammenhang. Meistens finden sich in einer Lebensgeschichte mehrere Faktoren über eine kürzere oder längere Zeit, gelegentlich auch nacheinander kombiniert. Die Berücksichtigung der Ergebnisse aus der Resilienzforschung ist besonders für Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen von erheblicher Bedeutung.

In einer stärkenden Pädagogik ist die Arbeit mit Bildungs- und Lerngeschichten in unserem Alltag eine hilfreiche Methode geworden. Dabei werden die Stärken, Fähigkeiten, Fortschritte, Interessen, Kompetenzen und Potenziale der Kinder aufgezeigt und ihnen ein Bewusstsein ihrer Kraft vermittelt:

- Ich kann etwas bewegen!
- Ich bin wertvoll!
- Ich werde gesehen!

Das Ziel ist hierbei der Aufbau eines Selbstbildes als kompetenter Lerner. Die Bildungs- und Lerngeschichten dienen hierbei als Erinnerungsbausteine und wirken sich u.a. auch unterstützend und fördernd im gemeinsamen Dialog von Eltern, Kind und Erzieher aus (z.B. in Elterngesprächen). Diese positiven Erinnerungen unterstützen das Kind beim Bewältigen schwieriger Lebenssituationen.

Ein resilientes Kind sagt:

Ich habe...

- Menschen um mich, die mir vertrauen und die mich bedingungslos lieben,
- Menschen um mich, die mir Grenzen setzen, an denen ich mich orientieren kann und die mich vor Gefahren schützen,
- Menschen um mich, die mir als Vorbilder dienen und von denen ich lernen kann,
- Menschen um mich, die mich dabei unterstützen und bestärken, selbstbestimmt zu handeln,
- Menschen um mich, die mir helfen, wenn ich krank oder in Gefahr bin, und die mich darin unterstützen, Neues zu lernen.

Ich bin...

- eine Person, die von anderen wertgeschätzt und geliebt wird,
- froh, anderen helfen zu können und ihnen meine Anteilnahme zu signalisieren,
- respektvoll gegenüber mir selbst und anderen,
- verantwortungsbewusst für das, was ich tue,
- zuversichtlich, dass alles gut wird.

Ich kann...

- mit anderen sprechen, wenn mich etwas ängstigt oder mir Sorgen bereitet,
- Lösungen für Probleme finden, mit denen ich konfrontiert werde,
- mein Verhalten in schwierigen Situationen kontrollieren,
- eine Krise und die damit verbundenen Gefühle akzeptieren,
- spüren, wann es richtig ist, eigenständig zu handeln oder ein Gespräch mit jemandem zu suchen (Mobilisierung sozialer Unterstützung),
- jemanden finden, der mir hilft, wenn ich Unterstützung brauche.

Uns ist es wichtig, in der Kindertagesstätte eine positive Grundstimmung zu schaffen. Das Kind in seinen individuellen Möglichkeiten stärken, ihm seine Fähigkeiten spiegeln und auf Fortschritte aufmerksam machen – einzeln und in der Gruppe. („Mir gefällt wie du...“, „Habt ihr gesehen, wie gut...“, „Toll, wie du das gelernt hast...“).

Die Kinder sollen auf vielfältige Weise die Erfahrung machen, dass sie ihrer Umwelt nicht ausge-

liefert sind, sondern sie mitgestalten sollen und dürfen.

Die Bildungs- und Lerngeschichten sollen daher in unserer Hortarbeit ein wichtiger Bestandteil werden. Wir werden in den Osterferien beginnen und möchten die Portfolios der zukünftigen Hortkinder, die im Sommer in den Hort kommen, weiterführen.

Mein persönliches Fazit der Fortbildungsreihe „Kinder stärken“

Das Thema Resilienz verbindet alle Themen der Fortbildung miteinander und macht deutlich:

Starke Kinder brauchen starke Erwachsene!

8. Literaturverzeichnis

AGJ: Kinderrechte sind Menschenrechte. Impulse für die zweite Dekade 1999-2009. - Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) 2000.

Alt, Chr.: Verarmte Kindheit. Deutschland darf kein Kind fallen lassen. - In: DJI: Das Wissen über Kinder - eine Bilanz empirischer Studien. - München: DJI Bulletin 85, Nr. 1/2009, S. 12-15.

Berry, G./Pesch, L. (Hrsg.): Welche Horte brauchen Kinder. Ein Handbuch. - Neuwied: Luchterhand Verlag 2000.

Bertram, H.: Die vergessene Moderne: Familie heute. - In: Diskowski, D./Pesch, L. (Hrsg.): Familien stützen, Kinder schützen. Was Kitas beitragen können. - Berlin: Verlag das netz 2008, S. 16-34.

BMSFSFJ, Deutsches Jugendinstitut: Partizipation - ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. - Berlin, München: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001.

BMSFSFJ: Die Rechte der Kinder von logo einfach erklärt. 8. Auflage - Berlin, Mainz: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2008.

BMSFSFJ: Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. - Bonn: Kohlhammer 2002.

Braun, U.: Familien im Blickpunkt! Zur Entstehung vom Familienzentren. - In: klein&groß, Heft 6/2008.

Burchart-Harms, R. : Konfliktmanagement. Wie Kindergärten TOP werden. - Neuwied, Berlin: Luchterhand 2001.

Carr, M., May, H., Podmore, V.: Learning and Teaching Stories: New approaches to assessment and evaluation in relation to Te Whariki. - Wellington: New Zealand Council for Educational Research and Ministry of Education 1998.

Carr, M.: Assessment in Early Childhood Settings - Learning Stories. - London, Thousand Oaks, New

Delhi: SAGE Publications 2001.

Cath A.: Der Austausch mit Eltern über Schlüsselkonzepte der kindlichen Entwicklung. - In: Whalley, M./Pen Green Centre Team: Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“ - Modell in Kinder- und Familienzentren. - Berlin: Dohrmann Verlag 2007, S. 74-90.

Decker, O./Brähler, E.: Vom Rand zur Mitte. Rechts-extreme Einstellung und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. - Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung 2006.

Delfos, M.: Sag mir mal.... Gesprächsführung mit Kindern. - Weinheim/ Basel, Beltz 2010.

Derman-Sparks, L./ A.B.C. Task Force: Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. - Washington D.C.: NAEYC 1989.

Deutscher Kinderschutzbund: Kinderrechte. Teil I (5-8 Jahre); Teil II (9-12 Jahre); Teil III (13 - 18 Jahre). - Hannover: Deutscher Kinderschutzbund, Bundesverband e.V., Aktionsbündnis Kinderrechte 1997.

Deutscher Verband Evangelischer Büchereien e.V.: Konflikte und Gewalt im Bilderbuch. Eine Rezension ausgewählter Bilderbücher. - Göttingen: Deutscher Verband Evangelischer Büchereien e.V. 2001.

Diskowski, D./Pesch, L. (Hrsg.): Familien stützen, Kinder schützen. Was Kitas beitragen können. - Berlin: Verlag das netz 2008.

Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K.: „Am liebsten hätt‘ ich keine“. Konflikte unter Kindern. Erzieherinnen berichten aus ihrem Alltag. Projektblatt 3/97. - München: DJI 1997.

Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K.: Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. - Neuwied: Luchterhand Verlag 2001.

DJI: Das Wissen über Kinder - eine Bilanz empirischer Studien. - München: DJI Bulletin 85, Nr. 1/2009.

Dörfler, G./ Klein, L.: Konflikte machen stark. Streitkultur im Kindergarten. - Freiburg: Herder Verlag 2003.

- Dörfler, G./Dittrich, M./Schneider, K.: Konflikte unter Kindern - Ein Kinderspiel? Arbeitsmaterialien für Erzieherinnen. Im Set: Textbausteine/Leitfäden/ Videobausteine/ Videos. - Weinheim Basel: Beltz Verlag 2002.
- Doyé, G. /Lipp- Peetz, Chr.: Wer ist denn hier der Bestimmer? Praxisreihe Situationsansatz. - Weinheim: Beltz Verlag 2000.
- Ehrhardt, A.: Methoden der Sozialen Arbeit. - Schwalbach i.Ts.: Wochenschau Verlag 2010.
- Eichholz, R. : Die Rechte des Kindes - Sonderdruck NRW. - Düsseldorf: Georg Bitter Verlag 1998.
- Faller, K. / Faller, S.: Kinder können Konflikte klären. Mediation und soziale Frühförderung im Kindergarten - ein Trainingshandbuch. - Münster: Ökotopia Verlag 2002.
- Faller, K./Kerntke, W./Wackmann, M.: Konflikte selbst lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit. - Mülheim: Verlag an der Ruhr 1996.
- Gerstacker, R./Haberkorn, R.: Kita als Familientreffpunkt . Wie Eltern und Profis zusammenarbeiten. In: Gerstacker: Eltern und Profis gemeinsam. Netzwerk Familienzentrum minimaxi. - Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung 2000.
- Grundgesetz (GG). 43. Aufl. - Berlin: Beck 2010.
- Haberkorn, R.: Überdachte Kindheit. In: betrifft KINDER in Europa. - Berlin: Verlag das netz 2010.
- Haberkorn, R.: Von der Elternbildung zur Erziehungspartnerschaft - Eltern in Kindertageseinrichtungen. - In: KiTa spezial, Frühjahr 2001.
- Heitkötter, M.: Betreute Kindheit. Öffentliche Betreuung und Familie - Spannungsfeld oder Ergänzung? - In: DJI: Das Wissen über Kinder. Eine Bilanz empirischer Studien. - München: DJI Bulletin 85, Nr. 1/2009, S. 18-21.
- Henneberg, R. u.a. (Hrsg.): Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten. Kindzentrierung in der Praxis. - Seelze: Kallmeyer 2004.
- Hess, M. & Sturzbecher, D.: Moralerziehung im Kindergarten - eine schwierige, aber lohnende Aufgabe. - In: Kitadebatte (2/2005), S. 16-25.
- Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium: Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. - Wiesbaden: Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2005.
- Hoenisch, N./Niggemeyer, E.: Bildung mit Demokratie und Zärtlichkeit. - Weinheim: Beltz Verlag 2007.
- Höhme-Serke, E./Mahdokht, A.: „Ohne Eltern geht es nicht!“ - In: Preissing, Chr./Wagner, P. (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? - Freiburg: Herder Verlag 2003, S. 63-76.
- Hurrelmann, K., Albert, M. und TNS Infratest Sozialforschung: 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. - Frankfurt: Fischer 2006.
- Juul, J.: Wie Eltern und Kinder sich finden. Grenzen, Nähe, Respekt. - Hamburg, Rowohlt 2000.
- Kazemi-Weisari, E.: Kinder verstehen lernen. - Seelze/Velber: Kallmeyer Verlag 2004.
- KiTa spezial: Im Dialog mit Eltern. Impulse für eine erfolgreiche Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen. - In: KiTa spezial Nr. 3/2004.
- Klein, L./Vogt, H.: Eltern in der Kita. Schwierigkeiten meistern - Kommunikation entwickeln. - Seelze: Klett/Kallmeyer 2008.
- Kobelt Neuhaus, D.: „Wer ein Kind aufnimmt, nimmt eine Familie auf“. Powerpoint-Präsentation bei der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie am 29.10.2009
- Korczak, J.: Wie man ein Kind lieben soll. - Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 2005.
- Krabel, J./Cremers, M.(Hrsg.): Praxisbuch für eine geschlechtergerechte und -bewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Online im Internet: <http://www.genderloops.eu/docs/genderloops-praxisbuch.pdf>
- Krappmann, L.: „Nun spielt doch endlich etwas Schönes“. Aushandeln, Streit und Freundschaft in

- der Kinderwelt. In: DJI (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch. - München: DJI 1993, S. 135-142.
- Krok, G./Lindewald, M.: Portfolios im Kindergarten - Das schwedische Modell. Lernschritte dokumentieren, reflektieren, präsentieren. - Mülheim: Verlag an der Ruhr 2008.
- Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. - Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung 1998.
- Leu, H. R. u.a.: Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. - Weimar, Berlin: Verlag das netz 2007.
- Lipp-Peetz, Chr./Wagner, I. (Hrsg.): Bildungsort und Nachbarschaftszentrum. - Hohengehren: Schneider Verlag 2002.
- Lost, Chr./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Auch Kinder sind Bürger. Kindergarten und Kinderpolitik in Deutschland. - Hohengehren: Schneider Verlag 1999.
- Olk, Th./Roth, R.: Mehr Partizipation wagen. - Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 2007.
- Pesch, L./Sommerfeld, V.: BESCHWERDE MANAGEMENT. Wie Kindergärten TOP werden. - Weinheim: Beltz Verlag 2002.
- Portmann, R.: Kinder haben ihre Rechte. Denkanstöße, Übungen und Spielideen zu den Kinderrechten. - Don Bosco 2001.
- Preissing, Chr. (Hrsg.): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. - Weinheim: Beltz Verlag 2003.
- Preissing, Chr./Wagner P. (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. - Freiburg: Herder Verlag 2003.
- Preissing, Chr./Wagner, P. (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? - Freiburg: Herder Verlag 2003.
- Projekt Kinderwelten / INA gGmbH an der FU Berlin (Hrsg.): Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Ein Film von Roswitha Weck. - Berlin: Projekt Kinderwelten/INA gGmbH an der FU Berlin 2008.
- Prott, R./Hautumm, A.: 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern. - In: Betrifft Kinder extra 2004.
- Rempesberger, R. : Mit Kindern im Dialog. Teaching Stories - Die Lerngeschichten der Erzieherinnen. - In: kindergarten heute, 2/2007, S.6-S.13. (2007a)
- Rempesberger, R.: Als Erzieherin aktiv zuhören, aber nicht dominieren - Austausch mit Kindern. - In: TPS, 7/2007, S.20-S.23. (2007b)
- Rempesberger, R.: Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. - In: kindergarten heute spezial, 2/2008.
- Röbe, E.: Hausaufgaben! Hausaufgaben? Hausaufgaben. - In: Diskowski, D./Pesch, L. (Hrsg.): Familien stützen, Kinder schützen. Was Kitas beitragen können. - Berlin: Verlag das netz 2008, S. 119-134.
- Rohrmann, T.: Geschlechtsbewusste Pädagogik - eine Gratwanderung. - In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. - Freiburg im Breisgau: Verlag Herder 2008, S. 59-71.
- Rohrmann, T.: Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. - Freiburg: Lambertus 1998.
- Seewald-Blunert, H.: Eine Partnerschaft zum Wohle des Kindes. Der Begriff Elternarbeit hat ausgedient. - In: klein&groß, Heft Nr. 4/2008.
- Sikcan, S.: „Die verstehen uns nicht!“ Den Dialog mit Immigranteltern eröffnen. - In: Preissing, Chr./Wagner, P. (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? - Freiburg: Herder Verlag 2003, S. 77-89.

- Sinus Sociovision GmbH: Migranten-Milieus in Deutschland. - Heidelberg, Berlin: Sinus Sociovision 2008.
- Sommer B.: Kinder mit erhobenem Kopf. - Neuwied, Köln: Luchterhand 1999.
- Sommerfeld, V./Huber, B./Nicolai, H.: Toben, Raufen, Kräfte messen. Ideen, Konzepte und viele Spiele zum Umgang mit Aggression. - Münster: Ökotopia Verlag 1999.
- Sozialgesetzbuch VIII: Arbeitshilfe zur Novellierung. - Berlin: AGJ 2006.
- Strätz, R. u.a.: Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen. Ein nationaler Kriterienkatalog. Partizipation als Dimension der Orientierungsqualität. - Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2003.
- Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter - München: Reinhardt 2003.
- Sturzbecher, D. & Hess, M : Partizipation im Kindesalter. In: Hafenecker, B., Jansen, M.M. & Niebling, T. (Hrsg.). Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen. - Opladen: Budrich. 2005, S. 41-62.
- Tietze, W / Viernickel, S (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. - Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2007.
- TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik): Familienzentren. Bedarfsgerecht und vernetzt. (Themenheft). - TPS Nr. 5/2008.
- TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik): Portfolios (Themenheft) - TPS 9/2008.
- TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik): Was wollen Eltern? (Themenheft) - TPS 4/2002.
- van Dieken, Chr./Rohrman, T./Sommerkorn, I.: Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern. - Freiburg: Lambertus Verlag 2004.
- Vogt, H.: „Starke Kinder schlagen nicht“ - Das Motto eines Mediationsprojekts im Hort. - In: TPS Heft 6/2000, S. 27-30.
- Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. - Freiburg im Breisgau: Herder 2008.
- Wagner, P./ Hahn, St./ Enßlin, U. (Hrsg.): Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. - Weimar, Berlin: Verlag das Netz 2006.
- Wagner, P.: Ausgrenzung - ein Thema, das alle betrifft. Unser Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. - In: kindergarten heute 9/2007 Verlag Herder, S. 6-13.
- Wagner, P.: Lauter kleine PASCHAS? - In: Welt des Kindes. Heft 1/2007, S. 16 – 18.
- Wahl, K./Tramitz, Chr./Blumtritt, J.: Fremdenfeindlichkeit. Auf den Spuren extremer Emotionen. - Opladen: Leske + Budrich 2001.
- Wegener-Spöhring, G. : Aggressivität im kindlichen Spiel. Grundlegung in den Theorien des Spiels und Erforschung ihrer Erscheinungsformen. Habilitationsschrift. - Göttingen 1993.
- Wenke, G.: Konfliktbewältigung durch Bücher? Bücher zum Thema Konflikte. - In: TPS Heft 2/2000, S. 53-56.
- Whalley, M./Chandler, F.: Eltern sind auch Erzieher - Väter sind auch Eltern. - In: Whalley, M./Pen Green Centre Team: Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“ - Modell in Kinder- und Familienzentren. - Berlin: Dohrmann Verlag 2007, S. 91-95.
- Whalley, M./Pen Green Centre Team: Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“-Modell in Kinder- und Familienzentren. - Berlin: Dohrmann Verlag 2007.
- Wustmann, C.: Resilienz - Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. - Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2004.

