

Hartmut Kupfer:

**Kindertagesstätte als interkultureller Lernort –
Wie können Kindertagesstätten die partizipative Integration von
Einwanderern befördern?**

Erarbeitet im Auftrag der Stiftung Pfefferwerk

März 2008



Finanziert durch das INTI-Programm der europäischen
Gemeinschaft

Einleitung	4
Erster Teil: Partizipative Integration als Voraussetzung interkultureller Bildungsprozesse	9
1. Was bedeutet partizipative Integration von Einwanderern in Deutschland?	9
2. Zur Begriffsbestimmung interkulturellen Lernens	13
3. Partizipative Integration und interkulturelles Lernen in Kindertageseinrichtungen	16
4. Kooperation und Dialog als Realisierungsformen von Partizipation	19
4.1. Kooperation	19
4.2. Dialog	21
5. Zusammenfassung: Die Bedeutung von Kindertagesstätten für die partizipative Integration von Einwanderern in Deutschland	23
Zweiter Teil: Partizipative Integration im „Entwicklungsdreieck“ Kinder - Eltern-Fachkräfte	25
1. Die interkulturelle Dimension in frühkindlichen Bildungsprozessen	25
2. Die Herstellung eines Entwicklungsdialoges zwischen Kindern, Eltern und Erzieherinnen	26
3. Die Evaluation von Lernprozessen als Bestandteil von Entwicklungsdialogen	35
4. Methoden partizipativer Evaluation	36
4.1. Dokumentieren mit Portfolios	36
4.2. Dokumentieren mit Lerngeschichten	38
4.3. Lerndispositionen als Orientierungsgrundlagen für die Beachtung und Dokumentation des Lernens	39
5. Partizipative Entwicklungsdialoge und die Rolle der Sprache(n)	41
Dritter Teil: Interkulturelle Bildungsprozesse in den Qualitätsdialogen zwischen Träger, Fachkräften und Eltern	454
1. Der Zusammenhang von Entwicklungs- und Qualitätsdialogen	45
2. Qualitätsdialoge im Alltag – Kooperation und Partizipation im kulturellen Zusammenhang der Kita	46
3. „Gegensätzliche“ und „einvernehmliche“ Positionierungen im Qualitätsdialog	47
4. Materialien, Programme und Veranstaltungen	49
5. Die Evaluation von Lernumgebungen als Bestandteil von Qualitätsdialogen	51
Vierter Teil: Interkulturelle Bildungsprozesse in konkreten familienorientierten Unterstützungsleistungen der Kita	53
1. Unterstützungsbedarfe zugewanderter Familien	53
2. Kindertagesstätten als Orte niederschwelliger Beratung und Unterstützung	54
3. Familienorientierte Unterstützung und interkulturelles Lernen	56

Fünfter Teil: Kindertagesstätten als Beförderer gesellschaftlicher Integration von Einwanderern	57
1. Kindertagesstätten als Ausgangspunkt für eine partizipative Integration im (inter)kulturellen Leben des Stadtteils	57
2. Kindertagesstätten in der sozialräumlichen Vernetzung	61
3. Auf dem Weg zu Familienzentren	65
Schluss: Wodurch befördern Kindertagesstätten die partizipative Integration von Zuwanderern?	68
Anhang: Übersetzungen ins Deutsche	70
Literatur	73

Einleitung:

- (1) Das Thema dieser Broschüre ist der Integrationsprozess von Zuwanderern in die heutige Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Dabei wird insbesondere der Integrationsprozess von jungen Familien mit noch sehr kleinen Kindern betrachtet. Diese befinden sich in einer Situation, in der sie in besonderem Maße auf Kooperation mit dem sie umgebenden gesellschaftlichen Umfeld angewiesen sind. Die Sorge um die Kinder und deren Zukunft erfordert sowohl einen aufmerksamen und sensiblen Umgang mit den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder innerhalb der Familie, als auch die Inanspruchnahme von „hilfreichen Händen“ außerhalb der Familie – vor allem in den Bereichen der Gesundheitsvorsorge und der frühkindlichen Bildung und Betreuung.

„Zur Erziehung des Kindes braucht es ein ganzes Dorf“ – diese Redewendung bezeichnet die Komplexität der Erziehungsaufgabe, vor der alle Eltern junger Kinder stehen. Erziehung sollte kein „Alleingang“ sein, erfordert kein heldenhaftes Einzelkämpfertum. Erziehung gelingt am besten im Austausch und gegenseitiger Hilfe mit anderen Familien, in Auseinandersetzung mit Traditionen der eigenen Familie und ihres kulturspezifischen Umfeldes, mit Unterstützung durch die Fachleute und Angebote, die das Gemeinwesen für junge Eltern und deren Kinder bereit hält. Die Art und Weise, wie die Sorge um das Wohl des Kindes gewährleistet wird und in der die für seine Entwicklung nötigen Anregungen und Impulse bereitgehalten werden, wer seine Spielpartner sind, wer seinen Geist anregt und seine Fragen beantwortet – all dies muss sich für ein Kind am Anfang seines Lebensweges neu einspielen. Dabei erfindet nicht jede Familie „das Rad neu“. Man greift hierbei auf kulturelle Traditionen zurück und orientiert sich an den Gegebenheiten der Umgebung, in der man lebt – mit sehr kleinen Kindern liebt man keine langen Wege. Gerade in einem großstädtischen Umfeld gibt es hier eine Menge an Gelegenheiten, Kontakte zu knüpfen, sich Rat zu holen, sich auch zu entlasten. Dabei ist allerdings eines klar: Eltern tragen die Verantwortung für das Aufwachsen ihrer Kinder; diese kann allenfalls mit anderen Erziehungspartnern geteilt werden, aber abgenommen wird sie ihnen nicht.

In dieser Situation kommt Kindertageseinrichtungen und Tagesmüttern eine große Bedeutung zu. Bereits mit einem oder zwei Jahren treten viele Kinder in eine Kita oder in eine Tagespflege ein. Die Gründe hierfür liegen sicherlich zunächst in erster Linie in der Berufstätigkeit oder Arbeitssuche der Eltern. Aber es erscheint gerade vielen Zuwandererfamilien auch wichtig, dass Kinder einen frühen Kontakt zur deutschen Umgebung, zur deutschen Sprache haben, und dass sie bestmöglich auf eine erfolgreiche Teilnahme am deutschen Bildungssystem vorbereitet werden.

- (2) Die Überlegungen, die in den folgenden Teilen dieser Arbeit angestellt werden, beruhen auf der Grundannahme, dass eine gute Entwicklung der Kinder, die in Kindertageseinrichtungen tagsüber betreut werden, nur gelingt, wenn ein einvernehmlicher Kontakt zwischen Familie und Fachkräften zustande kommt, der

eine wechselseitige Anerkennung und Unterstützung der Erziehungsbeiträge – und auch eine Verständigung über unterschiedliche Werte und Erwartungshaltungen ermöglicht. Das Wohl der Kinder erfordert sowohl eine Partizipation der Familien an den Erlebnissen und Erfahrungen in der Kindertagesstätte, als auch eine Anteilnahme der Fachkräfte an der familiären Lebenswelt der Kinder. Und weiterhin bringt die Tagesbetreuung die Eltern auch mit anderen Eltern in der gleichen Phase ihres Familiendaseins zusammen. Damit ist die Tagesbetreuung ein gesellschaftliches Handlungsfeld, in dem sozusagen ein „natürlicher Bedarf“ nach partizipativer Integration besteht, in dem es gar nicht ausbleiben kann, dass Mütter und Väter – vermittelt über die Kinder – Interessen und Engagement über den Bereich ihrer Kernfamilie hinaus entwickeln und entsprechend tätig werden – sei es als interessierte und involvierte Begleiter ihrer Kinder bei deren neuen Erfahrungen, sei es auch in der Abwehr von Einflüssen, die sie nicht akzeptieren wollen oder können.

Mit anderen Worten: Kindertageseinrichtungen sind für junge Familien Orte partizipativer Integration – Orte, an denen neue Beziehungen angeknüpft, neue Rollen übernommen und neue Regeln praktiziert werden können. Die „Reichweite“ der Partizipationsprozesse ist dabei sicherlich begrenzt – sie ist hauptsächlich bestimmt durch die familiären Alltagsprobleme, die Bedürfnisse der Familie als Ganzer und ihrer einzelnen Mitglieder. Aber mit diesen Partizipationsprozessen sind Lernprozesse verbunden, die auch über die Bewältigung der aktuellen Probleme hinaus relevant sind. In der Wahrnehmung ihrer mit der Elternrolle verbundenen Verantwortung eignen sich junge Mütter und Väter vielfältige Kenntnisse, Fähigkeiten an, entwickeln den Blick für Gelegenheiten, setzen sich hartnäckig und einfallsreich für ihre Kinder ein, schätzen die Gegebenheiten ihrer Umwelt ein und wenden sich ihnen zu, oder grenzen sich auch ab. Das alles sind allerdings keine einseitigen Prozesse, sondern es macht einen Unterschied, ob die Umwelt ihrerseits mit Interesse, Anteilnahme und dem nötigen Respekt auf die junge Familie reagiert, oder ob diese beispielsweise als bildungsferne Risikofamilie etikettiert und misstrauisch beobachtet wird. Es ist dabei fast überflüssig, noch einmal zu betonen, dass diese Lernprozesse in der heutigen großstädtischen Umwelt vielfach eine wesentliche interkulturelle Qualität haben – haben müssen angesichts der Diversität der von Zuwanderung geprägten Städte und Gemeinden.

- (3) Kindertageseinrichtungen als Gelegenheitsstrukturen zu partizipativer Integration – nicht nur, aber gerade auch von Zuwanderern–: dies ist das Thema der folgenden Seiten. Bereits die ersten Gedanken hierzu haben klar gemacht, dass es sich um ein komplexes Feld handelt. Partizipation ist hier ein vielseitiger Prozess – er schließt Kinder, Eltern, Fachkräfte, Trägervertreter und weitere Akteure außerhalb der Einrichtungen ein und bedeutet nicht nur das Geltend machen eigener Interessen und Standpunkte, sondern auch das Betrachten der Dinge aus der Sichtweise des Gegenübers, das Anknüpfen von Allianzen, die Orientierung in Handlungsfeldern mit mehreren beteiligten Seiten. Kulturelle Formen, bestimmte Traditionen sind erforderlich, um Orientierung zu schaffen. Nicht alles kann in jeder Situation neu erfunden werden – es ist wichtig, dass es in einer Einrichtung eine bestimmte Art und

Weise gibt, „wie wir die Dinge hier tun“, und dass die Beteiligten auf diese Art und Weise mit einem gewissen Stolz blicken können. Dabei sind die selbst gefundenen Lösungen die besten – Kindertagesbetreuung ist nicht standardisierbar, ohne dass sie in ihrer Substanz geschädigt wird. Zwischen den in einer Kindertagesstätte praktizierten kulturellen Formen des Tages-, Wochen- und Jahresablaufes und den Mustern der Anteilnahme und Partizipation von Kindern und Familien besteht ein enges Wechselverhältnis. Die Entfaltung des einen ist ohne die des anderen nicht möglich. Beide Prozesse zusammen markieren einen übergreifenden Lernprozess, in dem nicht nur Kinder, sondern auch Familien, Fachkräfte und Träger gemeinsam und voneinander lernen können (vgl. hierzu grundsätzlich etwa auch: Kronberger Kreis 1998).

Aus dieser Einsicht heraus ergibt sich allerdings eine gewisse Schwierigkeit. Wenn der interkulturelle Austausch und das gemeinsame Lernen dabei eher als ein Prozess als ein Resultat oder Ziel dargestellt werden muss, ist es grundsätzlich nicht möglich, in übersichtlicher Form aufzuschreiben, *was* denn eine „interkulturelle Kindertagesstätte“ ausmacht, *was* die beste Struktur, das beste Konzept für die partizipative Integration von Zuwanderern in diesem Aktionsfeld wäre. So viele Einrichtungen, so viele Träger – so viele „Lern-Geschichten“.

Die folgenden Überlegungen können daher nicht darauf abzielen, „Anforderungen an eine veränderte pädagogische Praxis“ zu formulieren. Allzu viele Stimmen sind in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion hörbar, deren Aussagen die Form haben: „Die Erzieherin muss ...“, „die Erzieherin soll ...“, „die Erzieherin darf nicht ...“. Der Grundton auf den folgenden Seiten ist nicht „kritisch“ in dem Sinne, dass hier einer schlechten gesellschaftlichen Realität ein besserer Entwurf entgegengehalten würde. Meine Grundthese ist demgegenüber relativ einfach:

Partizipative Integration findet statt. Man muss sie nicht erfinden oder konstruieren, man muss sie aufmerksam wahrnehmen, verstehen und pflegen, damit sie an Kraft und Vielseitigkeit gewinnt, damit sie breiter, stärker und tiefer wird.

Partizipative Integration erkennt man nach diesem Verständnis nicht daran, dass alle sich einigermaßen gut benehmen bzw. sich an die „deutschen“ Regeln halten. Sie erfordert vielmehr, dass alle, die an einer Gemeinschaft von Lernenden teilhaben, mit ihren Erfahrungen beachtet werden – das bedeutet mehr, als sie in ihrem Verhalten zu sehen und einzuschätzen. Alle Mitglieder der Lerngemeinschaft „kommen zu ihrer Stimme“, werden gehört und wissen, dass sie gehört werden. Interkulturelle Kindertagesstätten haben in dieser Hinsicht vielleicht doch ein charakteristisches Merkmal – sie sind Orte, an denen Geschichten geschätzt werden, an denen Menschen einander beim Erzählen zuhören, an denen auch das Lernen in Form von „Lerngeschichten“ wahrgenommen und wertgeschätzt wird (zum Dokumentationskonzept der „Lerngeschichten“ siehe weiter unten in Teil II).

- (4) Die folgenden Überlegungen orientieren sich an der alltäglich stattfindenden partizipativen Integration, so wie ich sie als Kita-Fachberater für die interkulturellen

Kindertagesstätten von LebensWelt gGmbH in der Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten in interkulturell geprägten Quartieren Berlins wahrnehme. Sie sollen Anstöße geben, genauer hinzusehen, individuelle und kollektive Lern-Geschichten wahrzunehmen, anzuerkennen und wertzuschätzen. Ich bin der Überzeugung, dass eben dieses genaue Hinschauen dazu führen kann, dass gemeinsame Lernprozesse gefördert werden. Dabei kommt es nicht nur auf das gemeinsame Erleben oder gemeinsame Tun an – „Gemeinschaftlichkeit“ des Erlebens kann ein ziemlich trügerischer Eindruck sein. Dass mehrere Personen an einer Situation beteiligt sind, heißt noch nicht, dass sie das gleiche erlebt haben (und schon gar nicht, wenn es sich um eine Situation handelt, in der unterschiedliche kulturelle Deutungsmuster aktiviert werden). Entscheidend ist vielmehr, wie vor dem Hintergrund einer geteilten Erfahrung über diese Erfahrung gesprochen wird. Für das Zustandekommen interkultureller Verständigung ist daher die Ebene der Evaluation, der Bewertung von Erfahrungen ausschlaggebend.

Zentrale Teile der folgenden Überlegungen handeln daher davon, wie im Kontext der Kindertageseinrichtung Erfahrungen dokumentiert und kommuniziert werden – und welche Möglichkeiten es gibt, diesen Austausch dialogisch und kooperativ anzulegen. Mehrsprachigkeit ist in diesem Zusammenhang weniger moralisches Prinzip, sondern praktische Anforderung. So richtig es ist, dass zugewanderte Eltern Deutsch lernen sollen – der Austausch über die Entwicklung des Kindes kann nicht warten, bis dies erfolgreich bewältigt ist. Andererseits ist dieser Austausch gerade auch ein starkes Motiv, das Gelernte anzuwenden; das Interesse an der deutsch sprechenden Erzieherin (und die intuitive Erfassung dessen, was sie meint) eine gute Grundlage, umgebungssprachliches Verstehen zu erweitern und zu vertiefen. Eine Studie zur Bedeutung von Sprache im Migrationsprozess stellt dem entsprechend als zentrale These heraus,

„dass es u.a. vor allem von den Teilhabemöglichkeiten am öffentlichen und privaten Leben der Einheimischen abhängt, ob die sprachliche Integration erfolgreich verläuft.“ Büttner/Kohte-Meyer (2002), o.S.

(5) Was erwartet den/die Leser/in auf den folgenden Seiten?

In Teil I werden zunächst einige allgemeine Fragen aufgegriffen, die für die weiteren Erörterungen einen Rahmen abgeben: Was bedeutet partizipative Integration von Einwanderern? Welche Handlungsebenen bietet hierfür die Kindertageseinrichtung? Ferner werden die für die weitere Darstellung grundlegenden Konzepte von „Kooperation“ und „Dialog“ vorgestellt.

Teil II beschreibt den „Entwicklungsdiallog“ im Dreieck zwischen Eltern, Fachkräften und Kindern als Basis für die Partizipationsprozesse, die in der Kindertagesstätte ermöglicht werden. Im ersten Abschnitt wird Partizipation aus der Perspektive der Kinder angesprochen und die These vertreten, dass interkulturelles Lernen der Kinder im Vorschulbereich nicht so sehr auf das Wissen über „Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ kultureller Praktiken abzielen sollte, sondern dass es auf die reale

Einbeziehung in solche Praktiken, die über Partner, Situationen oder Gegenstände vermittelt sein können, ankommt. In den weiteren Abschnitten dieses Teils kommt die Perspektive der Eltern und Fachkräfte im „Zusammenspiel“ hinzu. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Bewertungen der wahrgenommenen Lernprozesse. Ich vertrete die Auffassung, dass solche Bewertungen oder Einschätzungen des Lernens ein äußerst wirksamer Unterstützungsfaktor der Lernprozesse sein können und stelle Möglichkeiten des aufmerksamen Begleitens und Dokumentierens von Lernprozessen mit Hilfe von „Lerngeschichten“ vor.

In den folgenden Teilen werden weitere Ebenen partizipativer Integration thematisiert: Zunächst in Teil III die Möglichkeiten, die die Mitwirkung der Eltern an der Gestaltung der Lernumgebung der Kinder bietet, in den beiden folgenden Teilen (IV und V) dann Dialoge, die über die „Kita-Themen“ hinausreichen und familiäre Problemstellungen oder Themen des Stadtteils aufgreifen.

Alle Teile zusammen ergeben – wie ich hoffe – einen in gewisser Weise geordneten Überblick, der es PraktikerInnen und MultiplikatorInnen im Feld der Kindertagesbetreuung erleichtern soll, wichtige Dinge, die im Alltag manchmal in Gefahr sind unterzugehen, zu entdecken oder wieder aufzufinden.

- (6) Ein Wort noch zur Darstellungsweise: Ich verwende an verschiedenen Stellen englischsprachige Quellen. Auch das ist Realität „partizipativer Integration“ – die Entwicklung der Kleinkindpädagogik findet heute nicht mehr im nationalen Rahmen statt, sondern schließt eine äußerst anregende und befruchtende internationale Diskussion ein. Ich versuche, an diese Diskussion, da wo sie mir bekannt ist und ich ihr wertvolle Anregungen entnehmen kann, anzuschließen. Wo es sich um praktische Beispiele handelt, etwa in den zitierten Neuseeländischen Lerngeschichten, habe ich sie direkt ins Deutsche übertragen, damit der Zusammenhang der Lektüre nicht unterbrochen wird. Sofern es sich um allgemeine, theoretische Ausführungen handelt, habe ich sie im fortlaufenden Text im Original stehen gelassen und biete im Anhang eine Übersetzung an. Der Grund ist, dass die Überlegungen der zitierten neuseeländischen, US-amerikanischen und japanischen Autorinnen sich nicht nur sprachlich, sondern auch gedanklich von den in Deutschland üblichen Theorien unterscheiden. Daher ist jede Übersetzung problematisch, und es ist angemessener, auch hier grundsätzlich Mehrsprachigkeit zu praktizieren.

Erster Teil: Partizipative Integration als Voraussetzung interkultureller Bildungsprozesse

1. Was bedeutet partizipative Integration von Einwanderern in Deutschland?

Die Diskussion um Integration von Einwanderern wird in der Bundesrepublik seit einigen Jahrzehnten intensiv geführt. Ausgangspunkt war die sich schnell entwickelnde westdeutsche Wirtschaft der Nachkriegsjahrzehnte, die über einen wachsenden Arbeitskräftebedarf verfügte. Dieser wurde in den 1950er Jahren überwiegend durch Zuwanderung aus dem ostdeutschen Bereich gedeckt. Als mit der Schließung der innerdeutschen Grenze 1961 diese Quelle nicht mehr zur Verfügung stand, wurden die Anwerbestrategien intensiviert, die zunächst zur Beschäftigung von „Gastarbeitern“ in Deutschland führte. Die Etablierung dieser Gastarbeiter als bleibender Teil der Bevölkerung war der Ausgangspunkt der Bemühungen um Integration.

Im Laufe der Jahre traten andere Einwanderungsströme hinzu: Zum einen eine zeitweise beträchtliche Anzahl von Flüchtlingen, die aus Krisen- und Kriegsgebieten und aus persönlichen Notsituationen heraus Aufnahme in Deutschland fanden. Diese Menschen mussten und müssen sich einer individuellen Prüfung ihrer Lebenssituationen unterziehen und leben häufig über Jahre hinweg ohne einen gesicherten Aufenthaltsstatus. Andere Gruppen wurden oder werden keiner individuellen Prüfung unterzogen, sondern erhalten aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit einen Aufenthaltsstatus bzw. die deutsche Staatsangehörigkeit. Aufgrund dieser unterschiedlichen Einwanderungsverläufe ist die gesellschaftliche Situation von Migration und Migranten auch fast 20 Jahre nach der Herstellung der deutschen Einheit in den ehemals west- bzw. ostdeutschen Bundesländern äußerst unterschiedlich.

Nach Berlin (die Darstellung stützt sich im Folgenden auf Häußermann/Kaplan 2002) wanderten in den 60er und 70er Jahren überwiegend ArbeitsmigrantInnen aus der Türkei und Jugoslawien zu – Einwanderer aus Italien, Spanien und Griechenland sind hier nicht so stark vertreten wie in West- und Süddeutschland, da die Arbeitsmigration in West-Berlin erst verhältnismäßig spät einsetzte. Der Aufenthalt in Deutschland wurde über lange Zeit als vorübergehender betrachtet, und die aufgrund der vorherrschenden Konzepte der Flächensanierung im Westteil wurden die Zuwanderer „vorübergehend“ in den leer gezogenen Altbauten angesiedelt (und unter Umständen hier mehrfach umgesetzt), die zum Abriss vorgesehen waren. Da das Konzept der Flächensanierung in den 80er Jahren durch die Leitidee von der behutsamen Stadterneuerung abgelöst wurde, ist bis heute ein hoher Anteil von Zuwanderern in den innerstädtischen Gebieten, die traditionelle Arbeiterquartiere waren, geblieben. Die Belegung der in den 60er und 70er Jahren neu entstehenden Großsiedlungen des sozialen Wohnungsbaus hingegen schloss in den ersten Jahren Zuwandererfamilien ausdrücklich aus; später wurden Quoten politisch vorgegeben, aber nur zögerlich umgesetzt.

Die Zuwanderung in den 80er Jahren war vielschichtiger: Zum Familiennachzug der Arbeitsmigranten der ersten Generation kam eine Vielzahl von Flüchtlingsgruppen aus unterschiedlichen Regionen der Welt, zunächst beispielsweise aus dem Iran, Palästina, Libanon, Vietnam und Polen. Ende 1989 lebten im Westteil Berlins 293.000 Ausländer, im Ostteil 21.000. Die Zuwanderung hatte im Westteil der Stadt den Effekt, den Bevölkerungsrückgang auszugleichen.

In den 90er Jahren stellen die Zuwanderer aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion die größte Gruppe, in sich unterteilt in „Russlanddeutsche“, die ohne weiteres deutsche Staatsangehörige werden, und jüdische Migranten, die ohne weitere Einzelfallprüfung als Flüchtlinge anerkannt wurden, ohne aber eingebürgert zu werden. Flüchtlinge aus dem jugoslawischen Bürgerkrieg und arabische Flüchtlinge erhielten eine Anerkennung ohne dauerhafte Aufenthaltserlaubnis, was entscheidenden Einfluss auf die Integrationschancen hatte. Aus der Türkei kamen sowohl Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem kurdischen Gebiet, als auch nachziehende Familienangehörige und Personen, die aufgrund der bestehenden Verbindungen zwischen Berlin und der Türkei „pendeln“ (vgl. Häußermann/Kapphan S. 206). Schließlich hat innerhalb der EU eine neue Form von Arbeitsmigration eingesetzt, die viele Menschen aus Staaten Mittel- und Osteuropas im Rahmen legaler oder weniger legaler Beschäftigung nach Berlin führt: Beispielsweise im Baugewerbe, als Haushaltsangestellte oder als Pflegekräfte. Bei dieser Gruppe von Migranten verbleibt die Familie – oder die Kinder – häufig im Herkunftsland, womit sich in gewisser Weise die Geschichte wiederholt, was die erste Generation der Zuwanderung in den 60er Jahren betrifft.

Seit der Beschäftigung der ersten „Gastarbeiter“ hat sich die politische Diskussion um „Integration“ in Deutschland mehrfach grundlegend gewandelt:

Die ersten Bemühungen einer „Ausländerpolitik“ um Integration waren davon geprägt, dass eine ihrem Selbstverständnis nach homogene Mehrheitsgesellschaft auf Zugewanderte zuzuging, um sie zu „integrieren“. Das Ziel war es, die zugewanderten „Ausländer“ zu einem konformen Leben in den „deutschen“ Spielregeln zu befähigen. Die Akteure dieser Pädagogik waren Deutsche, eben die Inländer. Die Kompetenzen waren klar verteilt, es war klar, wer lehren darf und wer lernen muss.

Die nächste Generation von Konzeptionen resultierte aus der Kritik an der impliziten festen Struktur der Über- und Unterordnung in der Ausländerpädagogik, die so nicht mit einer demokratischen Vorstellung gleichberechtigten Zusammenlebens vereinbar erschien. Auch wurde vermehrt die Widersprüchlichkeit zwischen diskriminierenden Strategien politischer Akteure und der sich weiterentwickelnden Wirklichkeit bemerkt. Aus *Ausländern* waren *Einwanderer* geworden, aber die Politik war (noch?) nicht bereit, dies anzuerkennen. Die Einwanderer wurden (und werden vielfach) weiterhin als Ausländer behandelt. In dieser Situation kam zur Aufgabe, Zugewanderte zu „integrieren“, eine zweite Aufgabe hinzu: die Mehrheitsgesellschaft zu einer partnerschaftlichen Haltung gegenüber den Einwanderern zu bewegen, einen gleichberechtigten Austausch im Alltagsleben zu ermöglichen. Diese Auseinandersetzungen wurden vielfach unter dem Schlagwort von der „multikulturellen Gesellschaft“ geführt. Anstelle der Unterscheidung zwischen *Ausländer* und *Inländer* trat die Unterscheidung unterschiedlicher Kulturen, die in der Einwanderungsgesellschaft gleichermaßen Anerkennung finden sollten: „*Wir sind alle Ausländer – irgendwo...*“. Die Individuen wurden als dabei Repräsentanten ihrer unterschiedlichen Herkunftskulturen betrachtet. Interkulturelle Kompetenzen wurden als für alle Beteiligten wichtige Voraussetzungen des Zusammenlebens angesehen und in pädagogische Zielkataloge aufgenommen. Unter „Interkulturalität“ wurde vor allem die Fähigkeit verstanden, nicht diskriminierend mit kulturellen Unterschieden umzugehen, verschiedene Herkunftskulturen als prinzipiell gleichberechtigt anzuerkennen. Das Zusammenleben der Menschen unterschiedlicher Herkunft wurde und wird hier vorwiegend als Zusammentreffen unterschiedlicher kulturell fest verankerter Konventionen, Normen und Wertvorstellungen betrachtet.

Die Leitvorstellung der „multikulturellen Gesellschaft“ wird inzwischen von verschiedener Seite aus in Frage gestellt.

Eine Tendenz in der Diskussion stellt die Vorstellung vom „friedlichen Zusammenleben von Menschen *unterschiedlicher Kulturen*“ in Frage aufgrund der inzwischen eingetretenen Diversität der Lebenswege der eingewanderten und auch der nicht eingewanderten Bevölkerung. Es ist nicht mehr möglich, Menschen in Deutschland widerspruchsfrei bestimmten (Herkunfts-) Kulturen zuzuordnen. Innerhalb der Familien im Migrationsprozess haben sich unterschiedliche Wege ergeben, sich in der deutschen Gesellschaft zu etablieren, und dieser im Ganzen erfolgreiche Integrationsprozess hat die „deutsche“ Gesellschaft nachhaltig verändert. Es geht nicht mehr darum, „Fremde“ anzuerkennen und ihnen einen Platz zu geben – diesen Platz haben sie bereits.

Eine andere Tendenz der Kritik am „Multikulturalismus“ stellt die Notwendigkeit heraus, neben und hinter der Anerkennung kultureller Vielfalt einen verbindlichen gesellschaftlichen Grundkonsens nicht aus dem Auge zu verlieren, der nicht im „kleinsten gemeinsamen Nenner“ der unterschiedlichen Kulturen bestehen kann. Hier werden etwa Menschenrechte, das Prinzip der Selbstbestimmung der Persönlichkeit, das Prinzip der Gewaltlosigkeit in der Durchsetzung von Interessen benannt.

In dieser Diskussion sind viele Stimmen zu hören – teils skeptische, teils optimistischere. Bei aller Unterschiedlichkeit der Meinungen kann festgestellt werden, dass die Diskussion um Einwanderung: Ja oder nein – vorbei ist. Diese Frage ist durch das Leben mit „Ja“ beantwortet worden. Die offene Frage ist die nach der Partizipation der eingewanderten Menschen in allen Bereichen der Gesellschaft. Ausgrenzungstendenzen sind ja nicht nur im Außenverhältnis einer Gesellschaft zu anderen wirksam – auch innerhalb der Gesellschaft, in allen gesellschaftlichen „Subsystemen“ wie Arbeit, Bildung, Gesundheit, Altersversorgung und Pflege, Kultur und Religion stellt sich die Frage nach Beteiligungs- und Gestaltungschancen eingewanderter Menschen. Diese treten hier nicht nur als Adressaten auf, sondern zunehmend auch als gesellschaftlich anerkannte Akteure, die beginnen, ihren Platz im Konzert der Interessengruppen zu behaupten und sich zunehmend auch in bestehende gesellschaftliche Organisationen einbringen.

Man kann diesen Prozess als eine Art „Normalisierung“ betrachten. Auseinandersetzungen um Partizipationschancen vielfältiger gesellschaftlicher Gruppen prägen die gesellschaftliche Entwicklung der Bundesrepublik. Geprägt wird die Auseinandersetzung zudem vom einschneidenden Wandel der globalen Ökonomie. Eine veränderte internationale Arbeitsteilung hat dazu geführt, dass „einfache“ Berufe bzw. die entsprechenden Qualifikationen immer weniger Zukunftschancen haben. Gleichzeitig wird dem deutschen Bildungssystem bescheinigt, eines der sozial ungerechtesten bzw. selektivsten der Welt zu sein. In beträchtlichen Teilen der Gesellschaft ist daher eine Furcht verbreitet, von der Entwicklung insgesamt abgehängt zu werden, bzw. bereits angehängt zu sein. Dies betrifft nicht nur Zuwanderer, sondern ist eine sehr viel breitere Erscheinung. Nachhaltige Partizipation bedeutet daher nicht nur, individuellen Erfolg in einem selektiven Bildungssystem anzustreben, sondern auch, gegen Benachteiligung und Ausgrenzung solidarisch vorzugehen.

Die Idee von „Interkulturalität“ muss daher auf eine Situation bezogen werden, in der sich soziale Ungleichheit vertieft und damit einhergehend soziale Spannungen in der Gesellschaft sich verschärfen. Einwanderer reagieren in dieser Situation nicht prinzipiell anders als andere Bevölkerungsgruppen vergleichbarer sozialer Lage. Nauck und Alamdar-Niemann stellten fest, dass manche Einstellungs- und Verhaltensunterschiede zwischen deutschen und türkischen Familien

„keineswegs mit kulturellen Differenzen erklärt werden müssen, sondern vielmehr mit unterschiedlich verteilten Opportunitäten[Gelegenheits-]strukturen und individuellen Wahlmöglichkeiten.“ (Nauck/Alamdard-Niemann (1999), Seite 29)

Eine aktuelle Studie zu „Muslimen in Deutschland“ stellt fest,

„dass ein signifikant höheres Maß an Autoritarismus/Demokratiedistanz junger Muslime im Vergleich zu einheimischen Nichtmuslimen nicht nachzuweisen ist. Einheimische Jugendliche in ähnlicher sozialer Lage erweisen sich als in vergleichbarem Maß autoritaristisch-demokratiedistant, es handelt sich hier also nicht um ein für junge Muslime spezifisches Phänomen.“ (Bundesministerium des Innern (2007), S. 495

Die genannte Studie hebt weiterhin hervor, dass die von jungen Muslimen gezeigten ablehnenden Haltungen der „westlichen“ Gesellschaft gegenüber nicht immer Produkte einer Erfahrung von Diskriminierung und Zurückweisung aus der eigenen persönlichen Lebenssituation heraus sind – eine gewisse Rolle spielt auch

„die Wahrnehmung einer stellvertretenden Viktimisierung im Sinne kollektiver Marginalisierungswahrnehmung, der Vorstellung einer Ausgrenzung, Schlechterstellung und Unterdrückung von Muslimen auf nationaler wie internationaler Ebene.“ (Ebenda, S.494)

Mit anderen Worten, ablehnende Haltungen entstehen nicht nur auf der Grundlage eigener Lebenserfahrungen, sondern werden auch aus Einschätzungen globaler Auseinandersetzungsprozesse gespeist. Auch dies ist beispielsweise für Menschen, die in den 60er Jahre in Deutschland unter dem Eindruck des Vietnam-Krieges, in den 80er Jahren unter dem Eindruck der globalen ökologischen Krise oder in den letzten Jahrzehnten unter dem Eindruck einer rücksichtslosen globalen Ausbeutung politisiert wurden, nichts Fremdes.

Es wurde bereits erwähnt, dass es heute nicht mehr möglich ist, Individuen als VertreterInnen ihrer „Herkunftskulturen“ anzusprechen. Persönliche Lebenswege haben sich ausdifferenziert, Identitätsbildungen sind je nach persönlichem Hintergrund, persönlichen Erfahrungen und persönlichen Zukunftsvorstellungen verschieden ausgeprägt. Einwanderer stehen nicht „zwischen“ Kulturen, sondern sie nehmen aktiv an unterschiedlichen kulturellen Kontexten teil, und sie verändern dadurch auch diese Kontexte.

Gleichzeitig nimmt die praktische Diskussion um Integration von Einwanderern eine Wendung, die fast schon als Rückkehr zur alten „Ausländerpädagogik“ betrachtet werden kann. In vielen Diskussionen der letzten Jahre wird die gesellschaftliche Randstellung vieler Einwanderer zum Sprachproblem erklärt – das unzureichende Sprechen der deutschen Sprache wird als Ursache für Ausgrenzung und Benachteiligung betrachtet. Diese Sichtweise wird nicht nur von konservativer Seite vorgebracht, dient nicht nur der „Besitzstandswahrung“ privilegierter Kreise. Sie ist auch dort verbreitet, wo Menschen sich durchaus aktiv gegen Diskriminierung und Ausgrenzung wenden. Es mag sein, dass hier die besondere deutsch Problematik von Nationalstaatlichkeit und nationaler Kultur mit der Sprache als einigendem Symbol eine Rolle spielt – das kann an dieser Stelle nicht vertieft werden.

Im Zuge dieser Verengung auf die Sprachkompetenzen kommt es zu einer „Pädagogisierung“ der Partizipationsfrage. „Bildung“ bekommt eine unrealistische Alleinverantwortlichkeit für gelingende Integration – und gleichzeitig ist klar, dass es innerhalb dieses Bildungssystems die allermeisten nicht schaffen werden.

In den folgenden Überlegungen soll versucht werden, die hier geschilderte Gefahr zu vermeiden. Partizipation von Einwanderern wird als alltäglicher Prozess betrachtet, der nicht davon abhängt, dass diese Bevölkerungsgruppe diese oder jene „Vorleistung“ zu erbringen hat. Das Deutschlernen geht nicht der gesellschaftlichen Beteiligung voraus, sondern die Erfahrung der Beteiligung erzeugt die Motivation für das Erlernen der Sprache und beinhaltet vielfältige Möglichkeiten des Lernens in Kooperation. (vgl. unten – Müttergeschichten) Partizipation von Einwanderern erfordert aber auch keine „Vorleistungen“ der anderen Seite. Einwanderung bedeutet auch, sich zunehmend in Rollen als Eltern, als Patienten, als Beschäftigte, als Kunden ... wieder zu finden - Rollen, die man mit anderen Menschen unabhängig von der Herkunftskultur teilt.

Ich verstehe im Folgenden unter Partizipation von Einwanderern einen Prozess der fortschreitenden Teilhabe an allen Sektoren und Entscheidungsebenen des politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens. Dies erfordert sowohl eine Assimilation an gegebene Organisations- und Kommunikationsstrukturen, das Erkennen und Praktizieren von Gemeinsamkeit mit anderen Menschen, aber auch die Möglichkeit, eigene Sichtweisen und Positionen zu vertreten.

2. Zur Begriffsbestimmung interkulturellen Lernens

In der öffentlichen Diskussion um ‚Integration‘ dominiert eine Vorstellung von Kindern „mit Migrationshintergrund“, die eine nicht weiter spezifizierte („deutsche“) Einrichtung besuchen und denen das Fortkommen innerhalb des deutschen Bildungssystems durch besondere Anstrengungen zu erleichtern wäre. Dabei ist wird eine einseitige Anpassung in der sozialpädagogischen Fachdiskussion kaum noch gefordert – es ist fachlicher Konsens, dass der kulturelle Hintergrund der Kinder anerkannt, beachtet und einbezogen werden soll. Militzer u. a. führen beispielsweise hierzu aus:

„Interkulturelle Erziehung fordert das Einbeziehen der Migrantenkulturen in den Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen. Sie wendet sich gegen eine Stigmatisierung der Migrantenkultur und lehnt eine starre Fixierung auf die Herkunftskultur ab.“ (Militzer u.a. S. 17)

Die Autorinnen betonen, dass sich in Abgrenzung von überholten Konzepten einer „Ausländerpädagogik“ interkulturelle Erziehung an alle wende, da ja auch alle in die kulturelle Dynamik einer Einwanderungsgesellschaft einbezogen seien. Daher sei es notwendig, nicht mehr von Herkunftskulturen, sondern von Migrantenkulturen zu sprechen:

„Im Prozess der Migration verändert sich die Kultur der zugewanderten Familien, und es entwickelt sich eine eigenständige Migrantenkultur. So wie sich die Kultur der zugewanderten Familien verändert, sind auch Veränderungen im Alltag der deutschen Bevölkerung aufgrund der Anwesenheit zugewanderter Familien zu beobachten.“ (Militzer u.a. 2002, S. 17)

Interkulturelle Bildungsprozesse müssen von einer kulturellen Dynamik ausgehen, in der es nicht sinnvoll erscheint, Familien auf Traditionen und Werte einer „Herkunftskultur“ festzulegen, die für die Lebensweise der einzelnen Familienmitglieder möglicherweise eine sehr unterschiedliche Bedeutung haben kann. Dass dies nicht immer selbstverständlich war, zeigt im Vergleich zu dem oben angeführten Zitat eine Empfehlung aus Materialien zur interkulturellen Erziehung aus den 80er Jahren. Hier heißt es:

Bilder- und Fotobücher sollen den deutschen Kindern die anderen Lebensbedingungen in den Heimatländern der ausländischen Kinder nahe bringen: Die andere Landschaft, die andere

Kultur, andere Essgewohnheiten, andere Sitten und Gebräuche etc. Die deutschen Kinder sollen so besser nachvollziehen können, warum ausländische Kinder sich anders verhalten, warum sie hier Schwierigkeiten haben. Die ausländischen Kinder sollen durch die Darstellung ihrer Heimatländer eine stärkere positive Identifikationsmöglichkeit erhalten.“ (Pfriem/Fink 1980, S.129).

Die Tendenz, eingewanderte Familien und ihre Mitglieder auf eine „Herkunfts-kultur“ festzulegen (Woher kommst Du?), entspringt sicherlich auch dem Bedürfnis nach einer Orientierung, nach einem sicheren Verstehen der „anderen“ Kultur. Wer diesen Blickwinkel einnimmt, wird der Auseinandersetzung seines Gegenübers mit unterschiedlichen kulturellen Bezugssystemen und den jeweiligen individuellen und kollektiven Erfahrungen nicht gerecht. Dies zeigt sich im angeführten Zitat beispielsweise in der Selbstverständlichkeit, mit der die „Schwierigkeiten“ die die „ausländischen Kinder“ „hier“ haben, auf ihre „anderen“ Verhaltensweisen zurückgeführt werden. Diese Art, eine Auseinandersetzung zu vermeiden und eher stereotype Zuschreibungen bezüglich der Herkunftskulturen zu verwenden, wird als „Kulturalisierung“ bezeichnet.

Möglicherweise steckt auch in der oben zitierten Rede von den „eigenständigen Migrantenkulturen“ noch ein Rest solcher „Kulturalisierungen“ als Versuch, gesellschaftliche Unübersichtlichkeit zu reduzieren.

Einen etwas anderen Zugang zur Bestimmung dessen, was interkulturell bedeutet, wird demgegenüber in folgendem Definitionsversuch deutlich:

„Als interkulturell werden alle Beziehungen verstanden, in denen die beteiligten nicht ausschließlich auf ihre eigenen Codes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensweisen zurückgreifen, sondern in denen andere Codes, Konventionen, Einstellungen und Alltagsverhaltensweisen erfahren werden. Dabei werden diese als fremd erlebt und /oder definiert. *Interkulturell* sind alle jene menschliche Beziehungen, in denen Eigenheit und Fremdheit, Familiarität und Bedrohung, Normalität und Neues zentral Verhalten, Einstellung, Gefühle und Verhalten bestimmen.“ (Bruck zitiert nach Maletzke, Seite 37)

In dieser Sichtweise wird statt von unterschiedlichen „Kulturen“ als relativ festen Größen von unterschiedlich geprägten Verhaltensweisen, Einstellungen usw. gesprochen, wodurch nicht von vornherein feststeht, wer was in einer interkulturellen Situation als „fremd“ erlebt. Dadurch wird der Blick eher auf die jeweiligen beteiligten Personen mit ihren individuellen Verständnismöglichkeiten und –grenzen gelenkt, und diese ergeben sich nicht aus einer Zugehörigkeit zu einer abzugrenzenden Gruppe.

Es scheint aber in diesem Verständnis von interkultureller Begegnung auch noch so, als seien Individuen doch weitgehend in sich eindeutig, als verfügten sie jeweils über genau eine Prägung ihrer Verhaltensweisen, Vorstellungen, Konventionen. Dass Menschen sich durchaus unterschiedlicher kultureller Repertoires bedienen können, dass sie in verschiedenen „Welten“ kompetent agieren können und dass dies nicht mit einem Zerfall einer handlungsfähigen Persönlichkeit verbunden sein muss, wird hier nicht in Betracht gezogen.

Hier setzt Barbara Rogoff mit ihren Überlegungen ein, wenn sie schreibt (Übersetzungen ins Deutsche befinden sich im Anhang ab Seite 69):

“People’s cultural participation is often discussed in terms of cultural or ethnic ‚identity,‘ asking Who are you? Or What are you? This categorization approach is based on the idea that cultural aspects of individual lives are fixed in ‘social address’ categories as race, ethnicity, and socioeconomic class. ...

Instead of using a categorical approach to thinking about culture, I prefer to focus on people's involvement in their communities, to address the dynamic, generative nature of both individual lives and community practices. With cultural participation at the focus, the question for examining an individual's cultural involvement becomes What cultural practices are familiar to you? Or What cultural practices have you made use of? For examining communities' cultural practices, the question becomes What ways of doing things are customary? Or What sorts of everyday approaches do people usually expect?" (Rogoff 2002, S.77-78)

Mit dieser Betrachtungsweise wird es möglich, dass individuelle und kulturelle Veränderungsprozesse in ihrer wechselseitigen Bezogenheit beschrieben werden können. Voraussetzung hierbei ist, dass sich die Betrachtung auf das Zusammenspiel in konkreten sozio-kulturellen Zusammenhängen richtet – Rogoff spricht hier von „communities“, was nur schwer übersetzbar erscheint. Dies bedeutet, Partizipation ist immer „*Partizipation-an-etwas*“ und gleichzeitig auch „*Partizipation-mit-etwas*“.

Die Fruchtbarkeit der von Rogoff hier entwickelten Fragestellungen nach den in einer *community* (Gemeinschaft) vorhandenen *cultural practices* (kulturellen Praktiken) – sowohl der bereits traditionell vorhandenen als auch der neu eingebrachten bzw. sich entwickelnden - wird sich im Verlaufe der weiteren Überlegungen immer wieder zeigen.

Ausgehend hiervon sollte ein Grundverständnis interkultureller Bildung wesentlich davon ausgehen, dass Menschen nicht auf eindeutige, eindimensionale Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen festgelegt werden. Dies betrifft auch die statische Gegenüberstellung voneinander abgegrenzter Zuwanderer- und Einheimischenkulturen - gibt es doch zwischen so genannten Migranten der ersten, zweiten oder dritten Generation und so genannten Deutschen aufgrund der bereits vorhandenen Traditionen des Mit- und Gegeneinanders ein gewachsenes Geflecht an Verbindungen, das nicht in eine Gegenüberstellung von „Kulturen“ auflösbar erscheint (darüber hinaus wäre es sicherlich nicht akzeptabel, ein Modell interkulturellen Lernens zu entwickeln, das von vornherein die Beziehungen zwischen unterschiedlichen ‚communities‘ von Migranten ausblendete und nur die Beziehung der Migranten zur dominanten Kultur betrachtete).

Ich schlage folgende vorläufige Fassung dessen vor, was ich im Anschluss an die Beiträge von Militzer u.a., Bruck/... und Rogoff unter interkulturellen Bildungsprozessen verstehen will:

Interkulturelle Bildungsprozesse sind dann gegeben, wenn an Interaktionen im pädagogischen Feld beteiligte Kinder, Fachkräfte, Eltern oder andere wichtige Personen ihre Erfahrungen in oder mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten in ihre Auseinandersetzung miteinander einbringen, und wenn diese Beiträge sich in den gemeinsamen Ergebnissen wieder finden.

3. Partizipative Integration und interkulturelles Lernen in Kindertageseinrichtungen

Kindertageseinrichtungen sind aufgrund verschiedener Merkmale Orte, an denen sich die Möglichkeiten und Schwierigkeiten partizipativer Integration beispielhaft zeigen. In ihnen begegnen sich Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung; sie bilden in den meisten Fällen keine homogene Gruppe, sondern müssen mit ihrer Unterschiedlichkeit zu Recht kommen. Diese Auseinandersetzungen können verschiedene Themenbereiche betreffen, die alle in Kindertageseinrichtungen miteinander verwoben sind:

- Fachkräfte, Eltern und Trägervertreter erleben in Kindertageseinrichtungen die Notwendigkeit, sich gemeinsam auf das „Wohl der Kinder“ – sowohl aktuell als auch zukünftig – einzustellen. Dies bringt eine Vielzahl praktischer Probleme und Fragen mit sich, die es verhindern, dass man nur „redet um des Redens willen“. In Kindertagesstätten werden daher pragmatische Lösungen gesucht (und meist gefunden); das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder bildet einen praktischen Bezugspunkt, an dem sich Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten klären lassen.
- Kindertageseinrichtungen bieten vielfältige Gestaltungsspielräume und Mitwirkungsmöglichkeiten; es gibt sowohl bei den Organisationsformen als auch bei den Inhalten wenig Normiertes. Niemand schreibt die Organisationsweisen und Gruppengrößen verbindlich vor; niemand gibt den Erzieherinnen Themen, Spiele, Lieder oder Projekte vor, die Inhalt des Lernens der Kinder werden sollen.
- In Kindertagesstätten ist es schwer, sich auf die „technischen“ Fragen der Kindererziehung zu beschränken. Es bleibt nicht aus, dass auch andere Fragen, die für das Aufwachsen der Kinder wichtig sind, zu Themen werden. Dies liegt daran, dass Kinder nicht nur ihre eigenen (Bildungs-)Wege gehen, sondern dass sie auch ein „Spiegel“ sind, in dem sich die Erwachsenenwelt selbst erkennen kann (wenn sie dazu bereit ist). Fachkräfte, die aufmerksam und einfühlsam mit Kindern umgehen, können es nicht vermeiden, mit wichtigen Familienthemen konfrontiert zu werden, eine Haltung zur Familie insgesamt entwickeln zu müssen: Nicht Kinder werden in Kindertageseinrichtungen aufgenommen, sondern Familien.
- Kindertagesstätten bieten einen Raum, in dem aus ersten Kontakten eine Kultur gegenseitiger Hilfe wachsen kann, die nicht auf die primäre Aufgabe, Kinder zu erziehen, zu bilden und zu betreuen, beschränkt sein muss. Für Eltern kann die Kindertagesstätte zu einem Ort werden, an dem Bedürfnisse und Perspektiven erweiterter gesellschaftlicher Partizipation entstehen.

Jeder dieser Themenbereiche bietet Anknüpfungspunkte und Chancen interkultureller Verständigung. Diese sollen in den Teilen II bis V dieser Arbeit nacheinander dargestellt werden. Zuvor sollen jedoch noch einige wichtige Merkmale partizipativer Integration vorgestellt werden.

Jede Kindertageseinrichtung ist geprägt durch ein bestimmtes Auseinandersetzungsklima, eine **Lernkultur**, an der sich die Kinder, Eltern und Fachkräfte in ihren Interaktionen orientieren. Diese Lernkultur zeigt sich zum Beispiel im Umgang mit Fehlern und Versäumnissen; in der Art, wie Dinge angesprochen oder nicht angesprochen werden; in Erwartungen, wieweit sich beispielsweise Eltern einbringen sollten usw. Verallgemeinernd

gesprächen, können zwei Ausprägungen der Lernkultur unterschieden werden, die sich in jeder Einrichtung in bestimmter Weise miteinander verbinden:

Zum einen eine Lernkultur, die sich daran orientiert, bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse, die als notwendig für gesellschaftliche Partizipation, Bildungserfolg und selbständige Lebensführung erachtet werden, an Menschen zu vermitteln, die über diese Fähigkeiten und Kenntnisse noch nicht verfügen. Es ist eine **Kultur individuellen Lernens**, die mehr oder weniger scharf zwischen Menschen, die (noch) lernen (müssen) und die nicht (mehr) lernen (müssen), unterscheidet. Kinder und Familien partizipieren an dem Geschehen hier innerhalb der Aufgabenstellungen, die von den professionellen Kräften gesetzt werden. Es wird eine klare Orientierung vermittelt, was wünschenswerte Ergebnisse des Lernens der Kinder sind. Lernerfolge können nach allgemein gültigen Maßstäben evaluiert werden. In dieser Lernkultur erlangen die Lernenden dadurch Anerkennung, dass sie den Anforderungen entsprechen. Es ist aber auch möglich, dass sie sich aus Furcht, Fehler zu machen, zurückziehen und ihre Möglichkeiten nicht ausschöpfen. Auf den Fachkräften liegt die Verantwortung, immer schon vorher wissen zu müssen, was die Kinder als nächstes lernen sollen. Trifft eine solche Lernkultur auf ein sehr heterogene Ausgangsvoraussetzungen der Kinder, wie dies in den meisten Kindertageseinrichtungen heute der Fall ist, so sind aufwendige individualisierende Beobachtungs- und Einschätzungsverfahren erforderlich, die von den Fachkräften praktiziert werden und zu einer Dominanz der Fachkräfte im Austausch mit den Familien führen können.

Die interkulturelle Dimension nimmt in der Kultur des individuellen Lernens die Form eines individuellen Lernziels an: Zu erwerben ist eine persönliche *interkulturelle Kompetenz*, die so beschrieben sein muss, dass man praktisch nachprüfen kann, wie weit jeweils Einzelne bereits über diese Kompetenz verfügen oder auch nicht. Die Bemühungen richten sich auf das Erwerben der interkulturellen Kompetenz; was man mit ihr anfängt, wenn man sie besitzt, wird nicht betrachtet.

Eine andere Form von Lernkultur orientiert sich weniger an vorweg formulierten Listen von Kompetenzen – Fähigkeiten oder Kenntnissen -, die Ergebnis des Lernens der Kinder sein sollen. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernprozesse alle in Kindertagesstätten einbezogene Menschen umfassen: Kinder, Eltern, Fachkräfte und auch den Träger. Kinder entwickeln sich hier in einer **Kultur des gemeinsamen Lernens**. Die Professionalität der Fachkräfte besteht dabei darin, die stattfindenden Lernprozesse wahrzunehmen und sichtbar zu machen sowie sich entwickelnde Interessen und Ideen in ihrer Umsetzung zu unterstützen. Alle am Lernen Beteiligten sollen ermutigt werden, ihre Vorstellungen zu entwickeln und einzubringen, ihre Stimme zum „Konzert“ der Lerngemeinschaft beizutragen. Die Lernenden erhalten hier ihre Anerkennung nicht allein für das Erreichen einer höheren Stufe individueller Leistungsfähigkeit (obwohl dies natürlich der Fall sein kann), sondern über ihre Beiträge zum Zusammenleben und –lernen: Indem sie Ideen einbringen, Verantwortung für bestimmte Dinge übernehmen, an den vorhandenen Gegenständen und Materialien neue Spielmöglichkeiten entdecken usw.

Interkulturelles Lernen bedeutet in dieser Lernkultur nicht das Streben nach einer persönlichen interkulturellen Kompetenz, sondern es ist ein Kennzeichen der Austausch- und Kooperationsprozesse, an denen Kinder, Eltern, Fachkräfte und Träger partizipieren. Das Interesse richtet sich auf das, was man – unter Nutzung der Kompetenzen aller Beteiligten gemeinsam erreichen und erleben kann, und wie dieses Erleben dazu beiträgt, die Welt und die eigene Stellung in der Welt besser zu verstehen. Die Kompetenzen, Fähigkeiten, Kenntnisse sind nicht das Ziel, sondern der Ausgangspunkt des Lernens.

Der Zusammenhang zwischen Lernchancen der Kinder und Erwachsenen einerseits und den Strukturen und Kennzeichen von Lernkulturen oder –milieus andererseits sind von Forscherinnen und Forschern aus einem sozio-kulturellen Blickwinkel thematisiert worden. In ihren Arbeiten wird ein Verständnis von Lernen und Entwicklung befördert, das weniger darauf gerichtet ist, innerpsychische Vorgänge des Wahrnehmens und Interpretierens zu thematisieren, sondern auf das Geschehen zwischen den Menschen unter Einbeziehung situativer, kultureller und gegenständlicher Faktoren Bezug nimmt. Dieses sozio-kulturelle Verständnis von Lernen und Entwicklung haben Cowie/Carr so zusammengefasst:

We take the view that learning and development, rather than being primarily about individual achievement, is distributed over, stretched across, people, places and things. This is a situated or socio-cultural viewpoint about learning and development, one in which the early childhood centre or the classroom is seen as a 'community of learners', and in which teaching will target the learner-plus-the-surround. In James Wertsch's words, teaching and learning is about individual(s)-acting-with-mediational-means rather than individuals on their own, and there is an emphasis in development as the transformation of participation in a range of contexts. (Cowie/Carr 2004, S.95)

Cowie und Carr beziehen sich hier neben James Wertsch auch auf AutorInnen wie Barbara Rogoff, Urie Bronfenbrenner, E.Wenger, G.Salomon. Die sozio-kulturelle Betrachtungsweise des Lernens ist selbst „interkulturellen“ Ursprungs – grundlegende Arbeiten sowjetischer Forscher (Wygotski, Bachtin, Leontjew u.a.) wurden durch US-amerikanische Forscher (Bronfenbrenner, Wertsch) rezipiert und weiterentwickelt und haben weltweit Einfluss auf Konzepte und Analysen von Bildungsprozessen gefunden.

Insbesondere die Idee der Partizipation an Lerngemeinschaften (communities of learners) stellt ein Fundament für die Entwicklung von praktischen Möglichkeiten partizipativer Integration in Kindertagesstätten dar. Lerngemeinschaften werden unter diesem Blickwinkel nicht als etwas Statisches, Organisierbares (etwa als Organisationseinheit einer Schulklasse oder Vorschulgruppe) verstanden, sondern als ein Produkt der Interaktion und des Austausches zwischen gemeinsam Lernenden – wobei sich die Lerngemeinschaft nicht auf die Kinder beschränkt, sondern auch erwachsenen Partner im Lernen mit umfassen kann: Margaret Carr spricht mit Bedacht vom gesamten „*early childhood centre*“ bzw. „*classroom*“, nicht von der jeweiligen Kinder- oder Schülergruppe.

Wie ist unter diesem Blickwinkel das Verhältnis zwischen Partizipation und interkultureller Bildung zu betrachten? Partizipation, Einbeziehung in Austauschprozesse, ist notwendige Grundlage und Voraussetzung von Lernen. Lernen bringt andererseits auch wieder eine Veränderung der Partizipation hervor („*transformation of participation*“). Bildungsprozesse und Partizipationsprozesse werden hier als zwei Seiten einer Medaille betrachtet – eine Haltung, erst müsse eine gewisse „Vorleistung“ an Bildungs-, Lern-, oder Anpassungsprozessen erfolgen, damit einem Menschen die Teilhabe am sozialen Austausch ermöglicht werden könne, ist mit diesem Konzept nicht vereinbar.

4. Kooperation und Dialog als Realisierungsformen von Partizipation

4.1. Kooperation

Gerd Schäfer stellt in seiner Untersuchung von Spiel- und Verständigungsprozessen folgende Szene vor:

„Anja (noch nicht 1 ½ Jahre alt) und ihr Vater spielen im Sandkasten. Sie spielt vor sich hin Kuchenbacken, Schaufeln, Sandglätten usw. Der Vater hockt daneben. Auch er spielt, aber nicht unbedingt mit dem Kind, eher nebenher. Wie zwei einfache Melodien nebeneinander. Andante. Nur ab und zu berühren sie sich. Dann gibt es ein Stück gemeinsamer Melodie – einen Sandkuchen, einen gefüllten Eimer – bis die beiden Linien wieder auseinander driften.“
(Schäfer 1986, Seite 44)

In diesem Beispiel wird deutlich, was eine Kultur gemeinsamen Lernens auszeichnet: Vater und Kind begegnen sich als Spielpartner. Der Erwachsene „leitet“ nicht das Spiel des Kindes an, erklärt nicht, was zu tun ist wie man dies und jenes machen muss, zieht sich aber auch nicht völlig als Beobachtender aus dem Geschehen zurück. Das einfühlsame Abstimmen des eigenen Handelns auf das Handeln des Kindes ist hier wichtig – und zwar so, dass dem Kind nicht das Erlebnis des selbstbestimmten Spielens genommen wird. Das Kind erlebt eine Erweiterung seines persönlichen Wirkungskreises durch das Zusammenspiel mit dem Partner. Zum Umgang mit dem Material und mit dem Werkzeug kommt eine Erfahrung mit dem Hin und her sich imitierender oder auch sich ergänzender Handgriffe und Bewegungen.

Ein anderes Beispiel stammt aus der bereits zitierten Arbeit von Barbara Rogoff: Es betrifft eine Szene zwischen einem Kleinkind, seiner Mutter und einem weiteren anwesenden Erwachsenen. Dieser hat als Mitbringsel für das Kind etwas Knete mitgebracht – ein für das Kind zunächst ungewohntes Material:

„Das Baby brach von dem Pfannkuchen, den es geformt hatte, ein kleines Eckchen ab und hielt es erwartungsvoll der Mutter entgegen. Diese nickte abwesend, während sie sich mit dem Gast unterhielt.
Das Baby führte das Stück Pfannkuchen zum Mund, fixierte die Mutter, streckte dabei die Zunge heraus und hielt das Stück daran, mit einem fragenden Gesichtsausdruck. In diesem Moment griff die Mutter die Hand des Kindes, die das Pfannkuchenstück hielt, und rief: „Nein! Das nicht!“ Das Baby schaute sie etwas überrascht an, war aber durch die klare Botschaft, dass die Knete nicht essbar war, nicht weiter aus dem Konzept gebracht. Er beobachtete ruhig, wie die Mutter lachend das kleine Stück Knete wieder auf den Pfannkuchen packte, ihn dem Kind wieder in die Hand drückte und dabei sagte, das sei nichts zum essen. Zufrieden fuhr er fort, auf der Knete herum zu klopfen.“ (Rogoff 2002, S.286, Übersetzung: H.K.)

In diesem Falle ist die Erwachsene kein Spielpartner, ist in der Situation überhaupt nicht auf das Kind konzentriert, nimmt es am Rande seiner Aufmerksamkeit mit wahr. Das hindert sie aber nicht daran, genau abgestimmt auf die nonverbalen Äußerungen des Kindes zu antworten und ihm die notwendige Unterstützung für sein Spiel zu geben – mit nonverbalen und begleitenden sprachlichen Mitteln. In beiden Beispielen geht es um die körperliche Verankerung grundlegender Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster (Prozesse „basalen Lernens“), um eine in einen sozialen Bezugsrahmen eingebettete Exploration der eigenen Möglichkeiten und Grenzen. Es wäre verkürzt, zu sagen, das Kind lernt hier „etwas über Knete“ – es lernt etwas über die Zusammenhang zwischen sich, seinem eigenen Körper, der Knete und der Mutter, und das Ergebnis ist nicht so sehr ein „Wissen, dass man Knete nicht essen soll“ sondern eine integrierte Erfahrung auf der Ebene des Wollens, Könnens und Dürfens.

Die Teilhabe an solchen kooperativen Spielprozessen in einer Lerngemeinschaft ist als Grundlage menschlicher Entwicklung zu betrachten. Wie sich diese Lerngemeinschaften jeweils realisieren, welche Situationen, Partner, Gegenstände einbezogen werden, das ist kulturell sehr unterschiedlich. Es sind nicht überall die Eltern, die die Rolle von Partnern der Kinder übernehmen. Es können auch Geschwister, andere Verwandte, Großeltern, Angehörige einer Dorfgemeinschaft, Hausangestellte (die „Kinderfrauen“ in großbürgerlichen oder adligen Familien) oder eben auch professionelle Erzieherinnen sein. Wie Barbara Rogoff gezeigt hat, sind es in ländlichen Siedlungsformen häufig unbeaufsichtigte Kindergemeinschaften, die einen großen Teil der Zeit miteinander verbringen, und von allen Erwachsenen eines solchen Dorfes wird erwartet, sich im Bedarfsfall verantwortlich zu fühlen, die Kinder anzuleiten oder sie zu schützen. (Rogoff a.a.O. S.128ff: The Community as Caregiver).

In städtischen Lebensformen kann es hingegen für Kinder wichtig sein, dass ihnen Erwachsene aktiv Zugang zu kulturellen Erfahrungen verschaffen und sie in „kindgerecht“ gestaltete Spielprozesse einführen, da der Bewegungsspielraum außerhalb der Wohnung für Kleinkinder extrem begrenzt ist und Kinder sich selbst keinen Zugang mehr zu kulturell relevanten Eindrücken und Tätigkeiten verschaffen können.

Übersiedlung vom Land in die Stadt oder Migrationsprozesse über Länder und Kontinente hinweg können dazu führen, dass Menschen sich bezüglich der Kooperationsstrukturen, in denen Kinder erzogen werden, neu orientieren müssen. Auch zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien muss sich häufig eine Balance der Verständigung über die Aufgabenverteilung erst herstellen. Eltern, deren Kinder erstmals in eine Tageseinrichtung eintreten, verfügen über sehr unterschiedliche und auch in unterschiedlichem Maß gefestigte Vorstellungen darüber, wer mit welchen Mitteln Kinder an welche Umwelterfahrungen heranführen sollte. Diese beeinflussen die Erwartungen an Erzieherinnen und die Bereitschaft der Eltern, mit ihnen zu kooperieren:

Erzieherinnen machen häufig die Erfahrung, dass Eltern vor dem Hintergrund eigener kulturellen Prägung – und möglicherweise gestützt durch eher kollektive Formen der Wahrnehmung von Betreuungsverantwortung - ihr Kind in der Kita vom ersten Tag an „abgeben“ wollen und sich nur äußerst widerwillig dazu bewegen lassen, doch noch einige Tage anwesend zu sein, weil das eben das Eingewöhnungskonzept der Kita sei. Oder sie können sich nicht trennen, ihnen fällt es schwer, das Kind der auch von Elternseite her als „fremd“ erlebten Betreuungssituation zu überlassen.

Das Kind muss aber eine gewisse „optimistische Einigkeit“, eine feste, belastbare Allianz seiner Bezugspersonen erleben, um sich im Übergangsprozess ausreichend gestützt zu fühlen und nicht emotional „zwischen die Parteien“ zu geraten. Manchmal führt eine solche verfahrenere Übergangssituation dazu, dass das betroffene Kind sich zwar an die eingetretene Situation anpasst, aber sich innerlich abkapselt und sehr lange braucht, um sich für die Erfahrungen des Zusammenlebens in der Kita zu öffnen – wenn überhaupt. In anderen Fällen artikuliert es seine Unzufriedenheit so entschieden, dass der Versuch der Betreuung in der Kita abgebrochen werden muss.

Es scheint entscheidend zu sein, dass bevor die eigentliche Eingewöhnung beginnt, ein Prozess des gegenseitigen Kennenlernens zwischen Erzieherinnen und Familie stattgefunden hat, der zu einer gemeinsamen Handlungsfähigkeit führt, und dass erst dann der eigentliche Übergang stattfindet. Dabei sind neben der Präsenz einer Bezugsperson in der Kita auch andere Möglichkeiten in Betracht zu ziehen, um eine gegenseitige Abstimmung zu erreichen: Teilnahme von Familienmitgliedern an Aktivitäten der Kita, Besuche der Erzieherin in der Familie, Teilnahme von Eltern mit den noch nicht aufgenommenen Kindern an Spielkreisen

o.ä. in den Kindertagesstätten etc. Diese Überlegungen werden weiter unten in Teil V wieder aufgegriffen.

4.2. Dialog

Für das Zustandekommen einer Kultur gemeinschaftlichen Lernens ist nicht nur die direkte Kooperation, das gemeinsame Tun, entscheidend, sondern ebenso der Austausch über das Tun, die Verständigung über Absichten und Ziele des Handelns, die Formulierung der Bewertungen des Erlebten. Hierfür hat sich der Begriff des Dialogs eingebürgert. Was zeichnet Dialoge aus?

Nach Marie-Cécile Bertau ist dialogisches Handeln durch zwei Kennzeichnungen charakterisiert:

„Auf der Seite des Zuhörers gibt es gleich zu Beginn eines jeden Gesprächs bereits eine Einstellung oder Perspektive, von der aus die Worte des Sprechenden von seinem Zuhörer wahrgenommen und verstanden werden. ... Diese Einstellung sowie die Art und Weise, wie der Zuhörer dem Sprecher zuhört, formt dessen Sprechen. Es ist sogar so, dass das Zuhören schon das formt, was der Sprecher vorhat zu sagen, weil er sich eben am Zuhörer orientiert. Was letztlich gesagt wird, ist also ein Ergebnis von *beiden* Partnern. Der Zuhörer oder die Zuhörerin trägt damit große Mitverantwortung für den stattfindenden Dialog. Sprechen und Zuhören sind voneinander abhängige Handlungen, und sie bringen die Bezogenheit der Gesprächspartner zum Ausdruck.

Auch in der zweiten Besonderheit ist der enge Zusammenhang von Sprechen und Zuhören deutlich. In Dialogen finden sich häufig Unterbrechungen und Erwiderungen, rasche Rollenwechsel zwischen Sprecher und Zuhörer. Man spricht sogar in Erwartung der Unterbrechung und Fortsetzung durch den anderen. Ein Sprecher für sich sagt also nicht alles, sondern der andere setzt fort, ergänzt, verändert, was wiederum aufgenommen wird vom ersten Sprecher. Der Wechsel der Beiträge ist daher wie das Aufnehmen eines Balls, der immer weiter hin- und herfliegt: *alle* Bewegungen, von beiden Partnern, sind dann der Dialog.“ (Bertau 2006, S. 22f.)

Dialoge sind in diesem Sinne Kooperationsprozesse, in denen alle Äußerungen in gewissem Sinne als gemeinsame Produkte zu betrachten sind. Der Verlauf des Gesprächs wird von allen Teilnehmern beeinflusst, und es findet ein dynamischer Wechsel zwischen Hören und Sprechen statt.

Diese Beschreibung dialogischen Sprechens als „verteilter“ Tätigkeit schließt an Cowies/Carrs Sichtweise von Lernen und Entwicklung aus sozio-kultureller Sicht an (vgl oben unter 4.):

“that learning and development, rather than being primarily about individual achievement, is distributed over, stretched across, people, places and things.” (Cowie/Carr 2004, das ausführliche Zitat befindet sich weiter oben auf Seite 17)

Ergänzend zu den Ausführungen von Bertau kann jedoch angemerkt werden, dass es nicht angemessen ist, Dialogsituationen isoliert von ihren (kulturellen) Kontexten zu betrachten. Es ist nur innerhalb eines sehr homogenen Kontexts möglich, zu sagen, dass

„dass Zuhören schon das formt, was der Sprecher vorhat zu sagen, weil er sich eben am Zuhörer orientiert.“ (Bertau, siehe obiges Zitat)

Je nachdem, wie die Gesprächsteilnehmer die Gesamtsituation sehen und interpretieren, können die Selbstwahrnehmung des Zuhörenden und die Art, wie er vom Sprechenden wahrgenommen wird, ziemlich weit auseinander gehen. Gemeinsamkeit kann nicht vorausgesetzt werden, sie müsste als Teil des Gesprächs erst hergestellt werden. Dialoge können daher nicht nur als Austauschprozesse, die auf gemeinsamen Orientierungen beruhen, betrachtet werden. Sie müssen vielfach auch diese gemeinsamen Orientierungen erst einmal realisieren, Missverständnisse bereinigen und Erwartungen klären.

Eine Unterscheidung kann hierbei hilfreich sein, die Yoko Yamada zwischen „Opposite“ und „Coexistent Dialogues“ (annähernd übersetzbar mit „gegensätzlichen“ und „einvernehmlichen“ Dialogen) trifft.

Gegensätzliche Dialoge werden so beschrieben:

“Self and Other are positioned in a confrontational situation. A boundary separates the two entities. The key concepts of this opposite relationship are “division” and “war”. ... Self is positioned inside, and Other is positioned outside, as an alien. ... The Opposite Dialogue seems to be like a “war”, or like an exchange in a give-and-take game, or like a competition over acquisition of a goal or target.” (Yamada 2007, S.234)

Über einvernehmliche Dialoge heißt es:

“Self and Other have repeated bodies and they are positioned side-by-side. They have similar shapes and parallel positions, and duplicated variations of the same fundamental model such as “human being”. ...
The key words in this coexistent relationship are “repetition” and “sympathy”. ...
Self and Other jointly attend and look at the same target or theme. ... The Coexistent Dialogue seems to be a “song” with repetitive voices and compensatory harmony. ...
Although the Coexistent Dialogue is not polyphony, it is not a monologue either. As two persons are strictly human beings, and variations on each other, they have different views or personalities. ... Their voices do not become a monologue, but remain multiple voices with partial repetition, overlaps, and complements.” (Yamada 2007, S.236ff)

Für gelingende Verständigung kann es entscheidend sein, dass die Beteiligten eine „*side-by-side*“- (Seite an Seite-) Position erleben, zu der sie immer wieder zurückkehren können. Das heißt nicht, dass alles stets im Einvernehmen zu klären wäre. Konfrontative Elemente sind unumgänglich, gegensätzliche Positionen müssen eingenommen werden können. Wenn sie aber das alleinige Muster sind, dann wird die Kooperation ersetzt durch eine Dynamik konkurrierender Anstrengungen, und der Austausch gerät auf die Ebene wechselseitiger Vorwürfe und Rechtfertigungen, wobei sich jede Seite auf einen Kontext zurückzieht, an dem die andere nicht partizipieren kann.

Einvernehmliche Dialoge lassen sich nicht allein mit sprachlichen Mitteln herstellen. Jeder weiß, wie künstlich es wirkt, wenn jemand anfängt zu argumentieren:

Wir wollen doch alle nur das Beste!
Wir sitzen doch im gleichen Boot!
Uns geht es doch nur darum, was gut für das Kind ist, Ihnen doch auch...

So zu reden bedeutet, mit den Mitteln des konkurrierenden, gegensätzlichen Dialoges ein Einvernehmen herbeiführen zu wollen, was aber bedeutet, dass der Partner zum Nachgeben bewegt werden muss. Selbst wenn er zustimmt, ist das Einvernehmen nicht gemeinsam

entstanden, sondern behält den Charakter eines Sieges einer Partei über die andere. Einvernehmliche Dialoge entwickeln sich aus einer gemeinsamen Haltung heraus; die Partner befinden sich nicht einander gegenüber, sondern nebeneinander, und sie richten sich gemeinsam auf etwas außerhalb ihrer selbst aus – so wie verschiedene Musiker beim Zusammenspiel oder wie Vater und Kind im oben zitierte Sandkastenbeispiel.

Yamada illustriert das mit Filmszenen, in denen zwei Menschen in einer gleichen Körperhaltung nebeneinander sitzen – zwei Männer an der Bar, ein altes Ehepaar am Strand mit dem Blick aufs Meer, oder auch nebeneinander sitzend beim Koffer packen. Es scheint von großer Bedeutung für das Gelingen von Entwicklungsdialogen – auch und gerade im interkulturellen Kontext – zu sein, wie und wo solche Haltungen eines entspannten Miteinanders gepflegt werden können. Hierzu sind Bereiche der Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften bei gemeinsamen Tätigkeiten hilfreich, die im Alltag der Kindertagesstätten nicht selbstverständlich sind. Die an dieser Stelle zunächst allgemein formulierten Gedanken werden in den folgenden Teilen konkretisiert, vgl. zu gemeinsamen Tätigkeiten von Eltern und Erzieherinnen Seite 46.

5. Zusammenfassung: Die Bedeutung von Kindertagesstätten für die partizipative Integration von Einwanderern in Deutschland

Die bisherigen Überlegungen können in folgenden Thesen zusammengefasst werden:

Kindertagesstätten bieten ein Handlungsfeld, das einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert in Bezug auf die partizipative Integration von Einwanderern hat.

Ihre Bedeutung ist dabei nicht in erster Linie darin zu sehen, dass hier interkulturelle Kompetenzen für eine spätere Integration vermittelt würden. Sie liegt vielmehr darin, dass in den Einrichtungen alltäglich interkulturelle Austauschprozesse wirksam werden, da Beziehungen wechselseitiger Partizipation zwischen Familie und Einrichtung ein wesentliches Qualitätsmerkmal frühkindlicher Förderung sein müssen.

Die Prinzipien dieser Beziehungen wechselseitiger Partizipation lassen sich allgemein als „*Kooperation*“ und „*Dialog*“ kennzeichnen, den Rahmen für die Entfaltung von Kooperation und Dialog als eine spezifische Mischung aus *Kulturen des individuellen und gemeinsamen Lernens*. Im Laufe des gemeinsamen Lernens verändern sich die Muster der Partizipation der Lernenden: Kinder, Eltern und Fachkräfte erweitern gemeinsam die Möglichkeiten wachsender Erfahrung und Verständnis für die umgebende Welt, die in ihrem Zusammenleben in der Kita eingeschlossen sind.

Als verschiedene Ansatzpunkte, an denen sich Kooperation und Dialog entwickeln können, wurden aufgezeigt (vgl. oben unter 3.):

- (1) die Zusammenarbeit und Kommunikation im „Entwicklungsdreieck“ Kind – Eltern – Fachkräfte, in dem Lernen und Entwicklung des Kindes gemeinsames Thema ist;
- (2) die Zusammenarbeit und Kommunikation bezogen auf die Gestaltung der Lernumgebung in der Einrichtung – hier ist neben Kindern, Eltern und Fachkräften auch der Träger in der Verantwortung;

- (3) die Zusammenarbeit und Kommunikation in Bezug auf familiäre Themen, die zwar nicht die Kita direkt betreffen, aber das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder beeinflussen. Hier geht es um Austauschprozesse, die Eltern und Fachkräfte mit externen Akteuren wie sozialen Diensten oder Beratungsstellen in Kontakt bringen;
- (4) die Zusammenarbeit und Kommunikation im Hinblick auf erweiterte gesellschaftliche Partizipation über die Belange der Kinder hinaus, beispielsweise in der Entwicklung einer Kindertagesstätte hin zu einem Nachbarschaftszentrum. Hier haben die Fachkräfte nicht mehr die steuernde und verantwortliche Rolle, sondern Träger, Eltern und andere Personen gestalten die Handlungsfelder.

In den folgenden Abschnitten sollen Möglichkeiten und Schwierigkeiten partizipativer Integration in Bezug auf diese „Kooperationsfelder“ näher dargestellt werden.

Zweiter Teil: Partizipative Integration im „Entwicklungsdreieck“ Kinder-Eltern-Fachkräfte

1. Die interkulturelle Dimension in frühkindlichen Bildungsprozessen

Im ersten Teil dieser Überlegungen wurde die These vertreten, dass im Bereich frühkindlicher Bildungseinrichtungen „interkulturell“ als Qualität der Beziehungen zwischen Menschen - als interkultureller Austausch, interkultureller Dialog usw. gefasst werden sollte und nicht so sehr als „Qualität“ der einzelnen Menschen selbst, im Sinne der Aneignung persönlicher „interkultureller Kompetenz“.

Das ist eine Sichtweise, die einem verbreiteten pädagogischen Selbstverständnis widerspricht. Geht es nicht in erster Linie bei „interkultureller Erziehung“ darum, aus Kindern tolerante, andere Kulturen und deren Sichtweisen akzeptierende „Weltbürger“ zu machen? Müssen nicht in erster Linie Vorurteile, diskriminierende Sicht- und Handlungsweisen erkannt und bekämpft werden? Gilt es nicht, eine kritische Haltung zu Stereotypen sowohl im eigenen Verhalten als auch im Verhalten anderer Menschen zu entwickeln?

So notwendig es ist, gegen rassistische und diskriminierende Handlungsweisen Stellung zu beziehen – einen Ansatzpunkt für produktives, gemeinsames Lernen ergibt dieser Blickwinkel aus sich selbst heraus nicht. Die Grundsituation frühkindlicher Bildung ist das „Entwicklungsdreieck“ zwischen Kindern, Eltern und Fachkräften, und das muss in einer konstruktiven Weise gestaltet werden. Abgrenzungen sind notwendig, aber sie ergeben für sich noch keine Basis gemeinsamen *Lernens* (eine Basis gemeinsamen *Handelns* im Sinne eines „Gemeinsam gegen ..“ hingegen schon).

Auch bei den Kindern sind Verhaltensweisen und Aussagen zu beobachten, in denen sie Stereotype verwenden und Vorurteile erkennen lassen:

„Ich spiele nicht mit Dir, du bist Araber – ich bin Türke...“

Ursula Boos-Nünning und Renate Henscheid formulieren aus solchen Beobachtungen heraus:

„Untersuchungen und Einzelerfahrungen belegen, dass deutsche Kinder und Kinder ausländischer Herkunft sich nicht notwendigerweise als Kinder unbefangen und ohne Vorurteile begegnen. Aus den Gesprächen der Erwachsenen entnehmen sie Bilder, die sie in die Kita mitbringen. Nicht selten wird Ethnie schon im Kindesalter eine bedeutsame Unterscheidungskategorie. Auch die Kinder ausländischer Herkunft bringen Bilder von den Deutschen mit, auch diese sind manchmal vorurteilsbehaftet. Die Kita muss eine interkulturelle und antirassistische Pädagogik praktizieren.“ (Boos-Nünning/Henscheid 1999, S.32)

Was aber bedeutet es genau, eine „interkulturelle und antirassistische Pädagogik zu praktizieren“? Um dieser Frage weiter nachzugehen, wird hier zunächst ein umfangreicheres Beispiel zitiert, in dem es darum geht, wie ein Mädchen Geschlechtsunterschiede wahrnimmt und „definiert“:

„6. Juli
Abigail und das Geschlecht des Babys

Abigail ist fest davon überzeugt, dass ihr neues Geschwisterchen ein Mädchen sein wird. Sie geht soweit, dass sie sagt, wenn es ein Junge wird, dann wird sie ihn im Kaufhaus zurückgeben und

umtauschen! Heute sind wir da ein Stückchen weiter gekommen. Wir sprachen darüber, dass das Baby ein Junge oder ein Mädchen sein kann, man weiß es nicht, muss es abwarten. (Ich hatte vorher mit Liz – der Mutter – gesprochen – sie wissen das Geschlecht des Kindes noch nicht!) Abigail war nicht wirklich überzeugt. Ich versuchte, ihr zu sagen, dass kleine Jungen und kleine Mädchen sehr lieb sind. Abigails Kommentar war ungefähr so, dass ein Junge ja auch OK wäre, wenn er nur nicht „rough“ (grob, hart, rücksichtslos) wäre. Das schien der Kern der Sache zu sein. Wir unterhielten uns noch länger darüber, dass nicht alle Jungen grob sind und dass auch einige Mädchen grob seien, und Abigail konnte sich damit anfreunden, vor allem als ich ihr von meinem großen Bruder erzählte (der wirklich grob war) und Kate von ihrer Schwester (die sich auf ihren Bruder draufsetzte). Abigail fand diese Erzählungen sehr lustig. Und am Schluss sagte Abigail: „Manche Jungen sind nett, und manche Mädchen sind nett, und Feen sind nett, weil sie keine Gewehre haben. Sie haben hübsche Kleider!“ M.B.

...

26. August:

Abigail bastelte ein schönes Halsband für ihre Mama. Dabei kommentierte sie, die Perlen seien „Mädchenperlen“ (that the beads were ‚girl beads‘) (Anmerkung zur problematischen Übersetzung), und ich bat sie um eine Erklärung. „Weil meine Mama sie uns gekauft hat,“ antwortete sie. Wir unterhielten uns darüber, dass Perlen Dinge sind und dass sie kein Geschlecht haben, männlich oder weiblich. J.S.

...”

(Ministry of Education (2004ff.): Early Childhood Exemplars, Book 6: Assessment and Learning: Competence, p.18 Übersetzung: H.Kupfer)

Erzählt wird von einem Mädchen, das sich zunächst recht ablehnend gegenüber der Möglichkeit, ihr neues Geschwisterchen könnte ein Junge sein, äußert. Ihre Äußerungen lassen erkennen, dass sie „Junge sein“ und „Mädchen sein“ mit den Attributen ‚grob‘ („rough“) und ‚nett‘ („nice“) verbindet. Nach einem intensiven Austausch hierüber, wobei persönliche Erzählungen von Erzieherinnen eine Schlüsselrolle spielten, kommt sie gemeinsam mit der Erzieherin zu dem Schluss: „Manche Jungen sind nett, und manche Mädchen sind nett.“, was eine deutlich komplexere Vorstellung beinhaltet. Im weiteren kommt noch die Auseinandersetzung mit der Frage hinzu, ob auch Gegenstände ein Geschlecht haben (Perlen) und es wird berichtet, dass das Mädchen mit unterschiedlichsten Gesprächspartnern die Frage erörtert, ob es nun ein Junge oder ein Mädchen als Geschwister bekommen wird. Im Verlaufe der Gespräche verändern sich die Interpretationsmuster, mit denen Abigail sich am Austausch beteiligt.

Lässt sich nun aus dem hier dargestellten ableiten, Abigail verfüge (am Anfang) über ein verfestigtes Wahrnehmungsmuster von „Eigenem“ und „Fremdem“? Liegt ein „Stereotyp“ vor, eine klare „Arbeitstheorie“, Jungen seien eben so und Mädchen so? Es hört sich am Anfang so an: Sie bezieht in ihren Äußerungen „rough“ auf Junge und „nice“ auf Mädchen. Und in ihrer Aussage am Anfang, ihr Geschwisterchen müsse „umgetauscht“ werden, wenn es ein Junge würde, kommt eine klare negative Bewertung der Eigenschaften von Jungen zum Ausdruck. Es gibt allerdings auch Hinweise, die zur Vorsicht bei der Interpretation mahnen. Abigail formuliert nicht nur: „Manche Jungen sind nett, und manche Mädchen sind nett“, sondern erweitert ihre Aussage noch um etwas Entscheidendes: „... und Feen sind nett, weil sie keine Gewehre haben. Sie haben hübsche Kleider.“ Mit diesem Zusatz zeigt Abigail, was es für sie in diesem Kontext bedeutet, „nett“ zu sein: Es kommt auf bestimmte Attribute an, mit denen eine Person ausgestattet ist. Waffen machen eine Person „rough“, hübsche Kleider eben „nice“. Das ist aber eine Denkweise, in der wir nur noch sehr bedingt „Vorurteile“ im

Sinne einer unangemessen verallgemeinernden Zuschreibung persönlicher Eigenschaften erkennen können. Abigail verfährt eher im Sinne eines „magischen“ Denkens: Bestimmte Attribute machen mich „nett“ oder „grob“ – das Tragen eines hübschen Kleides oder eines Gewehres etwa.

Hier wird deutlich, dass es nicht angemessen wäre, Abigail eine verallgemeinernde „Theorie“ über Geschlechtsunterschiede zuzuschreiben, ihre Äußerungen für den Ausdruck stabiler, fest etablierter Wahrnehmungsmuster zu halten. Das, was für sie „being a girl“ (ein Mädchen sein) bzw. „being a boy“ (ein Junge sein) bedeutet, ist noch fest in ihren sozialen Bezügen (die Orientierung an der Mutter, wie in der Episode mit dem Geschlecht der Perlen) und in gegenständlichen Verknüpfungen (Gewehre, Kleider, Perlen) verankert. Es wäre aber genau darum auch falsch zu glauben, Abigail „konstruiere“ ihre Vorstellungen über soziales Geschlecht (gender) nur aufgrund von intellektuellen Prozessen und Auseinandersetzungen. Entscheidend scheint eher die Einbeziehung in geschlechtsrelevante kulturelle Praxis zu sein – ganz im Sinne der oben entwickelten Perspektive Barbara Rogoffs (siehe oben Seite 13/14):

“What cultural practices are familiar to you? What cultural practices have you made use of?”

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint es etwas fragwürdig, wie die Erzieherin im Falle Abigails sofort versucht, auf die „stereotype“ Äußerung Abigails mit Geschichten zu reagieren, in denen sie beweisen will, dass Jungen auch rücksichtsvoll und nett sein können. Es wäre eventuell angemessener, zunächst einmal genau zuzuhören, um zu erkunden, an welche Situationen, welche „cultural practices“ Abigail sich erinnert, wenn sie diese Aussagen macht. Oder - zurück zur interkulturellen Praxis - zu versuchen herauszubekommen, was „Türke sein“ oder „Araber sein“ in diesem Fall bedeutet, welche Erfahrung, wessen „Stimme“ in diesem Falle hörbar wird. Und auf der anderen Seite diesen Worten innerhalb der eigenen Alltagserfahrungen der Kindertagesstätte Bedeutung zu geben:

Wann verwenden Erzieherinnen im Umgang mit Kindern die Worte „Türke“, „Araber“, „Deutsche“? In welchen Zusammenhängen haben diese Bezeichnungen einen anerkennenden, wertschätzenden Klang? In welchen Zusammenhängen werden andere Begriffe – Junge, Mädchen, Kind – verwendet? Welche Rolle spielen kitaspezifische Gruppenidentitäten, wie beispielsweise „Delfinkinder“ oder „Bärenkinder“? Eine Vielfalt möglicher Identitäten entwickelt sich im Zusammenhang der Beteiligung an den alltäglichen Ritualen, Aktivitäten und Beziehungsgeflechten der Einrichtung.

Es wäre daher im Hinblick auf die Vielfalt der gesellschaftlich bestehenden „Inter-Kulturen“ nicht angemessen, interkulturelle Bildungsprozesse in Kindertagesstätten vorwiegend auf der Ebene von Reflexion und Selbstreflexion zu konzipieren – also entlang der Fragen „Wer bin ich?“ oder „Wer bist du?“

Diese Betrachtungsweise unterscheidet sich von dem Konzept „vorurteilsbewusster Erziehung“ (siehe Derman-Sparks 1989, Wagner 2001, 2004). Dieses Konzept scheint weniger das Zustandekommen kultureller Identität(en) zu thematisieren, sondern den respektvollen Umgang unter Menschen als Vertretern bestehender, unterschiedlicher kultureller Identitäten. Vielleicht erklärt sich diese Schwerpunktsetzung durch den US-amerikanischen gesellschaftlichen Kontext, der hinsichtlich der unterschiedlichen ethnischen Gruppen weitaus stärker segregiert ist als das in Deutschland der Fall ist. Im Zweifel ist jedoch aus meiner Sicht die flexible Fragestellung Barbara Rogoffs: *What cultural practices are familiar to you?* der etwas starrereren These von Derman-Sparks vorzuziehen: „Erforsche kulturelle Vielfalt unter der Annahme, dass jeder Mensch seine Kultur hat.“ (Derman-Sparks 1989, S.2)

Wenn in Folgenden bezogen auf kleine Kinder von „interkulturellen Bildungsprozessen“ die Rede ist, soll damit weniger gemeint sein, „welche“ Kultur sie „haben“ und welche Kulturen die anderen „haben“, als vielmehr darauf, inwieweit sie in Austauschprozesse unterschiedlicher kultureller Prägung einbezogen sind. Das Hervorbringen vielfältiger „Bündel möglicher Identitäten“ ist zunächst die pädagogische Aufgabe, nicht deren Vereinheitlichung und Systematisierung. Hierzu gehört das Zulassen und Ermöglichen des Explorierens von und der Teilhabe an unterschiedlichen sozialen Situationen, kulturellen Konventionen und natürlichen Gegebenheiten und deren Verarbeitung im (Rollen-)Spiel, im bildnerischen Darstellen und im Erzählen. Das Spektrum reicht dabei vom gemeinsamen Ausprobieren einer ostasiatischen Essenssituation – auf dem Fussboden sitzend, an flachen Tischen – bis hin zur gemeinsamen Partizipation am Geschehen einer Fußball-Weltmeisterschaft.

Interkulturelle Bildungsprozesse beruhen daher weniger darauf, durch Reflexion und Selbstreflexion herauszufinden, worin „Unterschiede und Gemeinsamkeiten“ zwischen den Familienkulturen bestehen – wie dies beispielsweise im Berliner Bildungsprogramm im Anklang an die Ziele „vorurteilsbewusster Erziehung“ sehr betont wird. Entscheidend ist eher die Einbeziehung in eine Vielzahl von Handlungszusammenhänge, in denen die Beteiligten auf unterschiedlichen Wegen und in unterschiedlicher Weise erfahren und explorieren können, welche kulturellen Praktiken damit verbunden sein können ...

Freunde zu haben, ein Freund oder eine Freundin zu sein;
 jemanden zu trösten, sich trösten zu lassen;
 andere an einer Freude teilhaben zu lassen, ein Fest zu feiern;
 jemanden zu begrüßen, jemanden (oder sich) zu verabschieden;
 Verantwortung für ein Tier oder eine Pflanze zu übernehmen;
 jemandem von einem Erlebnis zu erzählen;
 Zuzugeben, wenn man etwas falsch gemacht hat; eine Sache wieder in Ordnung zu bringen;
 Geschenke machen und Geschenke zu bekommen;
 Briefe zu versenden, Briefe zu erhalten;
 Besucher zu empfangen oder Besuch zu sein;
 jemanden zu bewirten,
 jemanden mit etwas zu überraschen;
 eine fremde Person nach etwas zu fragen oder um etwas zu bitten.

Dies ohne jeglichen Anspruch auf Systematik oder Vollständigkeit, sondern um zu zeigen, welche Ebene von Auseinandersetzung und Lernen hier angesprochen ist, wenn es um „interkulturelle Bildungsprozesse“ geht.

2. Die Herstellung eines Entwicklungsdialoges zwischen Kind, Eltern und Erzieherinnen

Vater und vierjähriger Sohn betreten morgens die Garderobe der Kita. Es ist Winter, eine ganze Reihe von Kleidungsstücken müssen ausgezogen werden: Jacke, Mütze, Handschuhe, Pullover, Schuhe usw. Dann bringt der Vater üblicherweise den Jungen in den Gruppenraum, begrüßt kurz mit ihm zusammen die Anwesenden und verabschiedet sich dann, wobei der Sohn zum Winken noch mal zurück in die Garderobe geht.

Die Erzieherin ist aus irgendeinem Grund auch kurz in der Garderobe anwesend und beobachtet das Ausziehen. Ihr fällt auf, dass der Vater vieles erledigt, was der Junge auch alleine bewältigen könnte. Ihr Kommentar, an den Jungen gerichtet: Warum lässt du dir denn helfen, das kannst du doch schon ganz alleine! Der Vater reagiert nicht, wirkt aber nicht erfreut über

diesen Kommentar. Das Begrüßen im Gruppenraum und das Verabschieden verlaufen in etwas angespannter Stimmung.

Dieses Beispiel zeigt einen „Entwicklungsdialog“ im hier verwendeten Sinne des Begriffs: Eine kommunikative Sequenz, in der es um das Lernen geht. Die Erzieherin nimmt die Interaktion zwischen Vater und Kind wahr, findet sie im Sinne des Lernens des Kindes nicht optimal und versucht, auf sie Einfluss zu nehmen. Sie wählt die oben dargestellten Mittel eines gegensätzlichen Dialoges und bringt sich unterschwellig in eine Konkurrenzsituation zum Vater. Es ist klar, dass dieses Erlebnis nicht unbedingt dem gemeinsamen Lernen förderlich ist. Aufgrund dieser Erfahrung hat der Vater in ähnlichen Situationen, wenn er – womöglich unter Zeitdruck stehend – das Kind beim Ausziehen unterstützt, das Gefühl, etwas zu tun, das in der Kita nicht akzeptiert wird. Bei der Erzieherin verfestigt sich das Gefühl, dass manche Eltern einfach nicht verstehen, was die Kinder brauchen, und das Kind erlebt die Erwachsenen nicht als Erziehungspartner sondern als Instanzen, die widersprüchliche Erwartungen an es richten.

In einer anderen, ähnlichen Situation gelingt es der Erzieherin hingegen, dies zu vermeiden:

Die Erzieherin wendet sich an das Kind mit kurzem freundlichen Blickkontakt zum Vater: Na, ihr habt aber heute eine Menge Sachen auszuziehen! Möchtest Du vielleicht Deinem Papa erstmal Tschüs sagen und winken, und dann ziehst Du Dich in Ruhe ganz alleine aus?

Mit dieser Äußerung drückt die Erzieherin aus, dass sie die Situation wahrnimmt und respektiert, und sie macht ein Unterstützungsangebot, das angenommen oder auch abgelehnt werden kann. Wichtig war in diesem Falle ihre Körpersprache, die sich ausdrücklich an beide Partner wandte (Ausrichtung des Körpers auf Vater und Kind, Blickkontakt zu beiden) und die Wahl einer angemessenen Distanz – nicht zu weit weg und nicht zu nah, um weder aufdringlich noch gleichgültig zu wirken; sowie die indirekte persönliche Ansprache des Vaters (bei der sie wiederum Blickkontakt zu ihm suchte): „Möchtest Du Deinem Papa erstmal Tschüs sagen...“.

In dieser Episode kommt zum Ausdruck, was Gelingen von Entwicklungsdialogen ausmacht: Es geht um ein Zusammenspiel von Kind, Eltern und Erzieherin, das nicht konkurrierend verläuft, sondern in dem sich die drei beteiligten Seiten einerseits bestätigen, andererseits durch neue Möglichkeiten der Interaktion bereichern. So führt die Anwesenheit der Erzieherin zur Möglichkeit, die Situation: *Vater muss schnell zur Arbeit, Kind braucht länger zum Ausziehen* auf eine neue Art und Weise zu lösen. Diese Möglichkeit wird aber nicht einseitig durch ein „schnelles Eingreifen“ der Erzieherin realisiert, sie reißt nicht die Situation an sich – *komm mal her, wir machen das jetzt so!* – sondern dem gemeinsamen, veränderten Handeln geht eine kurze Abstimmung aller Beteiligten voraus.

Eine andere Situation:

Im Tür- und Angel- Gespräch unterhalten sich Mutter und Erzieherin über ein Erlebnis des Kindes über den Kopf des Kindes hinweg. Das Kind reagiert aggressiv, beginnt, die Mutter zu treten. Es gibt einen bösen Seitenblick, dann setzen die beiden Erwachsenen das Gespräch fort, während das Kind sich abwendet.

Auch hier ist die Möglichkeit eines Entwicklungsdialoges gegeben, aber auch in dieser Situation wird die Chance nicht realisiert. Diesmal ist das Kind aus der Interaktion ausgegrenzt, ihm wird keine Brücke gebaut, am Gespräch zu partizipieren. Das könnte auf verschiedene Arten passieren:

Durch eine einbeziehende Körpersprache, einen anerkennenden Blickkontakt, der dem Kind signalisiert, dass auf positive Weise von ihm gesprochen wird; durch eine direkte verbale Ansprache der Mutter – nicht wahr, das war soundso, weißt du noch -; dadurch, dass die Erzieherin bei ihren Reaktionen auf das Erzählte sich auch an das Kind wendet.

Das Leitungsteam einer kleinen Kita schildert aus seiner Erfahrung im Interview, wie Eltern es gelernt haben, anfängliche Bedenken bezogen auf eine gute Betreuung ihrer Kinder in der Kita zu überwinden:

„Ich denke, das ist auch eine Vertrauensfrage von den Eltern zu uns. Und da bin ich der Meinung, dass wir ein sehr gutes Vertrauensverhältnis zu den Eltern geschaffen haben – dass die wirklich auch so viel Vertrauen haben und sagen, ja ok, ihr macht es, ihr seid hier, ihr kennt mein Kind – sie sind nicht mehr so ängstlich wie früher oder wie zum Anfang. Wenn ich mich so dran erinnere, wie es zu Anfang war, da haben sie mir halt noch nicht so viel zugetraut, und das ist mittlerweile doch schon sehr viel mehr geworden. Das spiegelt sich auch in den neuen Eltern dann wieder: Die Eingewöhnungseltern gucken dann ja auch auf die anderen Eltern, wie gehen die anderen Eltern mit uns Erzieherinnen um, und da ist schon so der erste Eindruck: Aha, super, die Kinder, die kommen gerne hierher, und da brauch ich auch nicht so große Angst um mein Kind zu haben.“

(Frage:) „Was muss eine Erzieherin dazu tun, um den Eltern das zu vermitteln: Ihr könnt euch auf mich verlassen, ihr könnt mir vertrauen?“

„Erst mal ein offenes Ohr haben. Du musst, wenn zehnmal der selbe Satz kommt, wo die Mutter Bedenken hat, musst du zehnmal geduldig sein, zuhören, der Mutter wirklich das Gefühl geben, das ist wichtig, auch nach dem zehnten Mal. Ich glaube, das ist der Punkt. Dass sie, solange sie keine Vertrauen hat, immer wieder mit derselben Sache kommt, - da haben wir auch so ein paar Eltern, bei denen ist das wirklich immer noch so. Die sich auf einen Punkt festsetzen, wo sie sich nicht sicher sind, dass das so gemacht wird wie sie es gerne möchten, und dann muss man wirklich geduldig sein und nicht genervt sein, und sich sagen, ok, ich hör ihr immer wieder zu. Und dass wir immer wieder persönliche Gespräche anbieten, dass man sich halt die Zeit ausmacht, wo man sich mal zusammensetzt, nicht dass das immer Tür-und-Angel-Geschichten sind. ...

Wir haben ja generell auch wegen Eltern, die Muslime sind, kein Schweinefleisch, damit es keine Diskussionen gibt; weder bei der Wurst noch beim Mittagessen. Da ist das schon mal ausgeräumt, da kommen keine Fragen mehr. Zuerst kamen ganz viele Fragen von den Eltern, weil die ja auch sicher gehen sollten, und das ging bis zum Verpackung zeigen, ja, das ist wirklich so! Aber das ist inzwischen ausgeräumt, sie sind sich sicher, dass wir uns dran halten.

...

Langsam ist es auch so, dass unsere Projektpläne stärker gelesen werden. Also die erst Zeit war es wirklich so, dass die Eltern überhaupt nicht wussten, was hier passiert, weil sie einfach nicht – also sie wollten immer persönlich von uns informiert werden. Das ist aber natürlich nicht immer möglich, meistens in der Abhol- und Bringesituation – wenn man da alleine in der Gruppe ist... Wir haben sie immer drauf hingewiesen, dass die Projektpläne aushängen, und dass sie doch bitte draufschauen sollen. Und es passiert stärker. Sie sind jetzt schon besser informiert als vorher. Das ist auch so eine Entwicklung, die Eltern müssen das auch erst einmal lernen – so das Gefühl, dass sie sich auch so ein bisschen mit einbringen müssen. Und dadurch kommen dann auch einige Fragen, wie wir dies und jenes gemacht haben und warum wir das so machen. Und wir sagen, dass ihr dann zu Hause auch einen Ansatz habt, wo ihr zu Hause ein bisschen was machen könnt, oder auch die Kinder zu Hause noch ein bisschen ‚ausreizen‘ könnt, und vielleicht kommen dann zu Hause doch auch andere Sachen als hier in der Kita.“

In den Ausführungen der Fachkräfte wird neben vielem anderen auch noch einmal die Bedeutung der Kultur des gemeinsamen Lernens für die individuellen Lernprozesse von

Erzieherinnen und Eltern deutlich – beispielsweise in der Art und Weise, in der neue Eltern über das Beobachten anderer Eltern und den Austausch mit ihnen die Lernkultur der Kita wahrnehmen und verstehen.

Ebenfalls deutlich zum Ausdruck kommt hier, dass es zur Herstellung eines tragfähigen Entwicklungsdialoges nicht ausreicht, sich auf die alltäglichen Tür-und-Angel-Gespräche zu verlassen, dass persönliche Gesprächsangebote wesentlich sind. Sie sollten in das Konzept jeder Einrichtung aufgenommen werden. Das Berliner Sprachlerntagebuch enthält hierzu wertvolle Anregungen:

- Zum einen für ein „Gespräch zum Kennen lernen des Kindes und seiner Familie“, das die Erzieherin mit Eltern führen soll, die neu in die Kita eintreten;
- Zum anderen mit dem Konzept des „Bildungsinterviews“, in dem Erzieherin und Kind sich über dessen Sicht auf seine Lernumgebung unterhalten.

Beide Gesprächskonzepte gehen davon aus, dass sich die Erzieherin mit einer anteilnehmenden und interessierten Haltung der Lebenswelt der Familie bzw. des Kindes zuwendet. Die Gespräche haben keinen überprüfenden Charakter, die Erzieherin lenkt sie mit ihren Fragen auf Punkte, an denen sie etwas erfahren will, an denen sie glaubt, neue Informationen zu bekommen, die für ihre Arbeit wichtig sind. Das sind im Gespräch mit den Eltern beispielsweise Punkte wie

- In welchen Sprachen wer mit wem zu Hause spricht;
- Welche besonderen Vorlieben oder Neigungen die Eltern bei ihrem Kind bemerkt haben;
- Welche weiteren Personen aus dem die Familie umgebenden sozialen Netzwerk für das Kind besondere Bedeutung haben;
- Welche Erlebnisse für das Kind in letzter Zeit besonders wichtig waren;
- Was sich die Eltern in Bezug auf die Kindertagesstätte besonders wünschen.

Im Gespräch mit dem Kind können Ausgangspunkte sein:

- Erlebnisse mit Freunden oder Freundinnen;
- Gelerntes, auf das das Kind besonders stolz ist;
- Orte, Gegenstände, Personen, die das Kind besonders mag;
- Bücher, Filme oder Geschichten, die das Kind besonders beeindruckt haben.

Im Laufe der Einführung dieser Gesprächskonzepte in die Praxis hat sich vielfach gezeigt, dass es eine besondere Bedeutung hat, auch hier in die Position eines „einvernehmlichen Dialoges“ zu kommen. Wo dies nicht gelingt, beschränken sich die Gesprächspartner häufig darauf, sehr defensiv auf Fragen zu antworten, das Nötigste zu sagen, zu überlegen, was wohl gerade die angemessene oder „richtige“ Antwort sein müsste. Die Öffnung der Gesprächssituation hin zu einem Kennen lernen der Erfahrungen des Gegenübers erfordert eine zurückhaltende, aufmerksame Art der Gesprächsführung, die sparsam mit Fragen operiert, Grenzen respektiert, Äußerungen des Gesprächspartners mit viel Anerkennung begegnet und sich auch nicht scheut, eigene Erlebnisse mit einzubringen, um den Austausch zu erweitern.

Wie solche Gespräche zu einer Kultur gemeinsamen Lernens beitragen, hängt jedoch nicht nur vom dialogischen Gesprächsverlauf selbst ab, sondern auch von der Situation, in die das Gespräch eingebettet ist. In der Praxis entwickeln sich „Rituale“, die dem Gespräch einen Stellenwert im Alltag geben, und die die Wahrnehmung des Gesprächs durch die Lerngemeinschaft insgesamt bestimmen:

So hat sich beispielsweise in einer Kindertageseinrichtung die Gepflogenheit entwickelt, dass Eltern die Erzieherin ihres Kindes zum ersten Elterngespräch nach Hause einladen. Kurz vor der vereinbarten Zeit gehen Kind und Erzieherin in der Kita los, legen den Weg gemeinsam zurück und kommen gemeinsam in der Wohnung der Familie an. Hier findet dann das Gespräch statt.

Diese Verfahrensweise betont das Einverständnis zwischen Kind, Eltern und Erzieherin, lässt das Kind an der Situation teilhaben und bringt der Erzieherin über die eigentlichen Gesprächsinhalte hinaus wichtige Einblicke in den Alltag der Familie. Diese wiederum kann aus der Umkehrung der üblichen Rollenverteilung, von außen zu kommen, die mit der Gastgeberrolle verbunden ist, eine für die Gesprächssituation wichtige Sicherheit gewinnen.

Das Bildungsinterview erfordert ebenfalls eine gewisse „rituelle“ Verankerung im Alltag der Kita-Gruppe. Anzustreben ist eine Form der Durchführung, die eine beobachtende Anteilnahme anderer Kinder zwar erlaubt, eine zu starke Störung aber verhindert. Eine „Nische“, die in Blickkontakt mit dem übrigen Gruppengeschehen ist, wäre beispielsweise angemessen. Eine Sitzordnung gegenüber an einem Tisch betont eher konfrontative Elemente des Dialogs, besser ist ein nebeneinander Sitzen auf einer breiteren, bequemen Unterlage – das bringt dem Kind auch eine bessere Möglichkeit der Anteilnahme am Aufschreiben der Äußerungen durch die Erzieherin, beispielsweise auf einem Klemmbrett, und betont die Gemeinsamkeit in der Situation.

Abschließend soll noch ein weiteres Beispiel betrachtet werden: P. Wagner berichtete in einem Vortrag aus dem Jahr 1999 folgende Begebenheit aus einer Berliner Kindertagesstätte:

Anmerkung: Bei der Diskussion dieses oder auch anderer Beispiele aus der Kita-Praxis ist folgendes zu bedenken: Ich beziehe mich hier nicht auf die Ereignisse selbst, wie sie in der Realität stattgefunden haben, sondern auf eine „Geschichte“, d.h. jemand oder auch verschiedene Personen haben die Ereignisse in bestimmter Weise aus einer bestimmten Perspektive heraus zu einem *sinnvollen Ganzen* arrangiert und weiter erzählt und dabei jedenfalls ursprünglich Wesentliches weggelassen oder auch hinzugefügt. (Zur Bedeutung von Geschichten im Zusammenhang interkultureller Verständigung siehe weiter unten!). Daher verbindet sich mit den Interpretationen und Schlussfolgerungen, die ich meinerseits aus diesen Geschichten ziehe, kein Anspruch, etwas Gültiges über die wirklichen Ereignisse auszusagen, die der Geschichte zugrunde liegen. Ich behandle das Mitgeteilte so, als würde ich ein Theaterstück sehen, und versuche, aus der Erfahrung der „Theaterdarbietung“, - nicht etwa aus einem falschen Gefühl, dabeigewesen zu sein - für meine Zwecke die eine oder andere Lehre zu ziehen.

„In der zweisprachigen (deutsch-türkischen) Kita wird Fasching gefeiert. Geplant ist eine ‚Peter und der Wolf‘ – Aufführung. Die Gruppe hat sich seit Wochen damit beschäftigt. (...) Für die Aufführung sucht sich jedes Kind eine Rolle aus und soll das entsprechende Kostüm von zu Hause mitbringen. Haydar, der etwas unregelmäßig die Kita besucht, beschließt nach einigem Überlegen, ein Vogel zu sein. Am anderen Tag kommt er in die Kita und kündigt an, dass seine Mama gesagt habe, er solle als Punker kommen. Am Abend spricht die Erzieherin die Mutter darauf an, erklärt, dass es um ein Theaterstück gehe, an dem die Kinder schon lange gearbeitet haben und Haydar ein Vogel in dem Stück sei. Ein Punker komme da nicht vor und passe nicht. Die Mutter wendet ein, dass sie das Punker- Kostüm eben schon hätten, für einen Vogel hingegen keines. Die Erzieherin besteht darauf, dass Haydar als Vogel komme. Als sie die bedenkliche Miene der Mutter sieht, regt sie an, sie solle einfach Federn auf einen Umhang nähen, ihre große Tochter könne dabei doch helfen. Am andern Tag ruft die Tochter an, sichtlich verzweifelt. Sie wüssten nicht, wie sie das mit dem Vogelkostüm machen sollten, ob das nicht doch ginge mit dem Punker... Die Erzieherin sagt, sie würden das Kostüm machen, Hauptsache sei, dass Haydar zur Aufführung komme. Am andern Tag ist die Aufführung, ohne Haydar. Er kommt am anderen Tag und berichtet etwas prahlend, dass er bei seinem Freund

gewesen sei und dass es da bestimmt viel besser gewesen sei als in der Kita...“ (Wagner 1999, S. 62)

Hier wird ein intensiver Kommunikationsprozess mit verteilten Initiativen, über mehrere Tage hinweg und mit mehreren Teilnehmern beschrieben. Interessant ist, dass das Kind in der wiedergegebenen Folge der Äußerungen sowohl die erste relevante Aussage macht (er will ein Vogel sein), als auch die den Austausch abschließende (beim Freund war es besser als in der Kita). Mit diesen Äußerungen ist ein Lernprozess im Sinne von Rogoffs Konzept der „gelenkten Beteiligung“ (guided participation) an kulturellen Praktiken der Bezugsgruppen markiert. Dieser Lernprozess läuft auf die Übernahme einer Außenseiterrolle in der Kita hinaus. Die bereits vorhandene Störung (der unregelmäßige Besuch der Kita) wird verstärkt, eine bestehende Grenze vertieft und verinnerlicht.

Wie kommt es hierzu? Bei der Umsetzung des in der Kita geplanten Vorhabens tritt eine Schwierigkeit auf – die Familie von Haydar sieht sich nicht in der Lage, Anforderungen zu erfüllen und setzt sich auf ihre Art mit der Verkleidungsregel zu Fasching auseinander, um Haydar eine Beteiligung zu ermöglichen: Er soll als Punker kommen, das Kostüm ist ja schon da. Diese Botschaft wird über das Kind in die Kita vermittelt.

Die Erzieherin reagiert hierauf mit einer direkten Ansprache an die Mutter. Sie geht in einen konfrontativen Dialog, setzt dem Wunsch der Familie die Feststellung entgegen, dass für Punker im Stück kein Platz ist. Die Einrichtung scheint hier weniger daran interessiert, dass Eltern mitwirken, sondern daran, dass Aufführungen reibungslos klappen. Es entsteht kein Spielraum, auf die Familie zuzugehen. Ein Vogelkostüm muss her. Die Erzieherin macht deutlich, dass sie an der Stelle der Mutter damit kein Problem hätte (und geht damit, wenn man so will, über Grenzen des gegenseitigen Respekts hinaus).

Bemerkenswert ist, dass sich die Familie an diesem Punkt (noch) nicht völlig zurückzieht; die Schwester ergreift noch einmal die Initiative, um eine Lösung zu finden. Jetzt wird die Erzieherin ungeduldig: Wenn Ihr das nicht hinkriegt, dann machen wir es für Euch, aber schicken müsst Ihr das Kind.

Es ist wahrscheinlich nicht zu weit hergeholt, anzunehmen, dass dieser „Lösungsvorschlag im Interesse des Kindes“ als kränkend empfunden wird, was den Rückzug der Familie auslöst und Haydar in die unangenehme Rolle bringt, sich nach dem Fest erklären zu müssen – was er dann auch mit dem gebotenen Trotz tut.

Es fällt auf, dass die Geschichte nicht davon erzählt, wie die Fachkräfte versuchen, den Standpunkt der Familie nachzuvollziehen, zu erkennen, worin die Schwierigkeit liegt und – in einem ansatzweise einvernehmlichen Dialog - Anknüpfungspunkte für die Suche nach gemeinsamen Lösungen zu finden. Es wird ebenfalls nichts darüber gesagt, ob und wie die Auseinandersetzung zwischen Familie und Einrichtung letztlich beigelegt wurde. Wagner berichtet jedoch einiges über die interne Aufarbeitung der Situation unter den Erzieherinnen:

„Im Nachgespräch befinden die Erzieherinnen selbstkritisch, dass sie die Mutter überfordert hätten. Sie hätten einfach vorausgesetzt, dass die Mutter das Theaterstück nach Kräften mittragen würde. Wie aber konnte sie? Sie hatte offenbar keinen Bezug dazu, konnte keine Faszination für diese Geschichte und die Musik entwickeln. Sie hatte nicht erlebt, was sie für ihren Sohn bedeutet, was sie im Alltag der ganzen Gruppe bedeutet, was für Lernmöglichkeiten darin liegen. Man hatte es ihr nicht nahe gebracht. Die Erzieherinnen waren von einer stillschweigenden Übereinkunft ausgegangen, wonach Kindergartenstücke grundsätzlich wichtig und interessant für Kinder seien. Sie stellen fest, dass sie die Mutter früher hätten

einbeziehen müssen in das ganze Projekt, nur dann hätte sie die Aufführung schätzen und unterstützen können.“ (ebenda, S.62)

In dieser Reflexion wird deutlich, wodurch hier die Verständigung, die Herstellung eines Musters gemeinsamer Verantwortung, gemeinsamer Aufmerksamkeit für die Interessen des Kindes in der gegebenen Situation verhindert wird: Die Erzieherinnen denken und handeln aus dem Bewusstsein heraus, dass sie es sind, die die Ziele setzen, die Lernmöglichkeiten bestimmen. Die Familie wird danach beurteilt, ob sie in der Lage ist, die Vorstellungen der Einrichtung „mitzutragen“. Interkulturelle Sensibilität bedeutet dann in diesem Falle, sich dessen bewusst zu sein, dass die Familie „noch nicht so weit ist“, auf ihre Defizite einzuwirken und sie an das kulturelle Niveau der Kita heranzuführen, soweit das geht.

Mit dieser Haltung wird es den Erzieherinnen aber unmöglich, in einen Dialog mit der Familie einzutreten. Die Frage, was denn eigentlich verhindert hat, dass ein Vogelkostüm gebastelt werden konnte, wird nicht mehr gestellt. Auch die andere mögliche Fragerichtung, warum es nicht möglich war, einen Punker in den Ablauf von Peter und der Wolf zu integrieren, wird nicht besprochen. Und schließlich : Was hindert die Fachkräfte daran, nach der verpassten Verständigung auf die Mutter oder die Schwester zuzugehen und zu fragen, was denn da eigentlich schief gegangen war und was man das nächste Mal anders anpacken könnte.... Die selbstbezogene Haltung zerstört die Chance, zu einer „Allianz“ hinsichtlich der gemeinsamen Förderung des Kindes im oben dargestellten Sinne zu kommen. Ausgrenzungs- und Selbstausgrenzungsprozesse sind die Folge.

In diesem Beispiel wird zwar kommuniziert, aber keine Verständigung erzielt. Es wurde versucht zu zeigen, dass dies nicht an „kulturellen Barrieren“ liegt, sondern an einer nicht bewusst genug vertretenen dialogischen Orientierung der Fachkräfte. Diese wollen zu viel auf einmal: Ihnen ist die Aufführung wichtig, so wie sie sie geplant haben – und gleichzeitig die Einbeziehung aller Eltern und Kinder ihrer Gruppe. Beides ist aber hier nicht zu haben. Die Orientierung an der Aufführung – „so wie sie nun einmal sein muss“ - führt dazu, dass die integrative Zielsetzung nicht realisiert werden kann. Die beiden oben beschriebenen Lernkulturen geraten hier in Konflikt miteinander, und die Kultur des gemeinsamen Lernens zieht dabei den Kürzeren. Aus der Verpflichtung einem bestimmten pädagogischen Ablauf gegenüber gelingt es den Fachkräften nicht, die Brücke zu schlagen, sich Anteil nehmend, einfühlsam und verständnisvoll dem Familiengeschehen mit seinen Möglichkeiten und Grenzen anzunähern.

Solche Situationen kommen vor, und es ist nicht immer möglich, allen gerecht zu werden und es jedem recht zu machen... Daher wäre es zu kurz gegriffen, diese Episode zu kritisieren mit der Zielrichtung: Was kann die Erzieherinnen tun, damit immer alle gleichermaßen berücksichtigt werden können... Solche Erwartungen werden berechtigter Weise von der Praxis als Zumutung begriffen und abgewehrt.

Eine andere Überlegung ist allerdings nicht von der Hand zu weisen: Wie geht man damit um, wenn eine Sache schief gegangen ist, wenn keine Lösung gefunden werden konnte, wenn das gemeinsame Vorhaben zur Ausgrenzung einzelner geführt hat? Man kann eigentlich darüber nicht einfach zur Tagesordnung übergehen. Es wäre wichtig, zu versuchen, über die entstandene Entfremdung hinweg ein Signal des Bedauerns zu senden, deutlich zu machen, dass man sich bemühen wird, beim nächsten Mal anders zu handeln, bessere Lösungen zu finden... In jedem Falle bleibt die Situation nicht folgenlos. Die beteiligten Menschen „evaluieren“ die Erfahrung mit der misslungenen Verständigung und bilden daraus ihre

Erwartungen an die nächste Situation. Der Umgang mit einer solchen Situation im Nachhinein ist daher genauso wichtig für das gemeinsame Lernen, wie die Situation selbst. Das dargestellte Beispiel zeigt, wie nicht nur die Erfahrungen selbst, sondern gerade auch diese Evaluierungen die Struktur des Zusammenwirkens von Erzieherinnen, Eltern/Familie und Kind prägen können.

3. Die Evaluation von Lernprozessen als Bestandteil von Entwicklungsdialogen

In den bisherigen Überlegungen zu Möglichkeiten von dialogischen Beziehungen zwischen Kindern, Eltern und Fachkräften stand das Agieren und Reagieren in einer jeweils gegebenen Situation im Mittelpunkt. Positionierungen im „einvernehmlichen“ und „gegensätzlichen“ Dialog wurden als Bestandteile von Alltagssituationen diskutiert, in denen Handeln und Sprechen eng miteinander verbunden sind, in denen versucht wird, gegebene Situationen zu interpretieren, Ziele zu erreichen und Konflikte zu lösen.

Entwicklungsdialoge wären aber unvollständig beschrieben, wollte man sich darauf beschränken, wie Kinder, Eltern und Fachkräfte in Alltagssituationen miteinander umgehen, aufeinander reagieren. Darüber hinaus sind Prozesse der Bewertung des Lernens der Kinder zu betrachten, die über die Alltagssituation hinaus reichen, in denen verallgemeinernde Aussagen zum Lernen, zum Entwicklungsstand, zu Kompetenzen und Fähigkeiten, zu Interessen und Neigungen getroffen werden.

Fragen der Evaluierung kindlichen Lernens sind ein Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit, der gegenwärtig in Bewegung ist. Die Diskussion umfasst die Anwendung von Beobachtungsverfahren, Sprachstandsmessungen, die „Übersetzung“ entwicklungsdiagnostischer Kriterien für die „Bedürfnisse der Praxis“ – und dabei wird häufig den Beurteilten vermittelt: *Wer* hier beurteilt, das ist eine übergeordnete Instanz, eine allgemeine wissenschaftlich-fachliche Autorität – und diejenigen, die die Beurteilung vollziehen, legitimieren sich durch den Bezug auf eben diese Autorität, auf ein entsprechendes Verfahren, auf diese und jene wissenschaftliche Untersuchung... Wie beurteilt wird, wird dabei in unserem hoch selektierenden Erziehungssystem durch duale Kriterien bestimmt: gut genug – nicht gut genug; besonderer Förderbedarf – kein besonderer Förderbedarf; altersangemessen entwickelt – nicht altersangemessen entwickelt.

Die Einbeziehung solcher Evaluierungsverfahren als Einschätzungsverfahren kindlichen Lernens in die Praxis der Kindertagesbetreuung hat einen wesentlichen Effekt: Sie nimmt die Effekte eines partizipativen Dialoges, der sich – so wie oben beschrieben – im alltäglichen Miteinander Leben in der Einrichtung herstellen lässt, wieder zurück, indem sie einem großen Teil von Eltern und Kindern signalisiert: Es ist zwar schön, dass wir uns gemeinsam bemüht haben, aber letztlich habt ihr doch nicht mit zu reden. Letztlich entscheiden andere darüber, was aus Euch werden kann und soll. Und in der Konfrontation mit solchen bewertenden Aussagen lernen Eltern wie Kinder, sich entweder doppelt anzustrengen, um vor dem Auge der „objektiven Beurteiler“ gut genug zu erscheinen, oder die Hoffnung aufzugeben, und sich innerlich vom Lernen, vom Streben nach Anerkennung und Lernerfolg, zu verabschieden..

Aus soziokultureller Sicht ist jedoch noch ein anderer Weg möglich, Einschätzungen des Lernens der Kinder zu kommunizieren. Der Vorgang des Evaluierens und Bewertens wird dabei ebenfalls dialogisch gefasst. Dies bedeutet, dass nicht nur gefragt wird: *Was soll beurteilt werden*, sondern auch: *Wer beurteilt*. Auf der Ebene der Entwicklungsdialoge können dies alle Beteiligten sein, also die Kinder selbst, die Eltern, und die pädagogischen

Fachkräfte. Mit den Worten Cowie/Carrs (und in direkter Fortsetzung des Zitats aus Teil I, Abschnitt 4):

“To be consistent with this view of learning and development [that learning and development, rather than being primarily about individual achievements, is distributed over, stretched across, people, places and things – wie weiter oben zitiert, H.K.] assessment needs to be distributed across people, places and things.

People refers to peers, teachers, families in the widest sense: their relationships with the learner, expectations, goals, prior knowledge and experience, and intuitions. *Places* refer to features of the classroom or early childhood setting, the centre or classroom atmosphere, organisational structures. *Things* refer to artefacts and materials.“ (Cowie/Carr 2004, S.95)

Von diesem Standpunkt aus lassen sich verschiedene Merkmale für Evaluationsmethoden formulieren, die gegeben sein müssen, wenn die Bewertung der Lernprozesse sich in dialogische Beziehungen zwischen Familien und Kindertagesstätten einpassen soll:

(1) Bewertungsprozesse müssen so vielfältig angelegt sein, dass unterschiedliche Stimmen – die der Fachkräfte, die der Familie, die des Kindes selbst – hörbar werden, und dass der Dialog über die Entwicklung bzw. das Lernen sich über vielfältige Situationen, Orte und Gelegenheiten hinweg in kontinuierlichem Fortschreiten entwickeln kann.

(2) Die Formen, in denen die Einschätzungen dieser Akteure dokumentiert werden, müssen geeignet sein, die sozio-kulturelle Einbettung der Erfahrungen mit darzustellen und zu reflektieren – das Lernen als „*transformation of participation in cultural practices*“ (B.Rogoff) zu beschreiben.

(3) Die Diskussionen über das Lernen der Kinder müssen getragen sein von einem „wirklichen Interesse“ an deren Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, und die verwendeten Kategorien müssen wesentliche Zusammenhänge dieser Auseinandersetzung widerspiegeln.

Im folgenden Abschnitt werden praktische Möglichkeiten, diesen Anforderungen gerecht zu werden, vorgestellt:

- (1) Das Dokumentieren in Form von Portfolios am Beispiel des Berliner Sprachlerntagebuchs;
- (2) Das Dokumentieren mit Lerngeschichten als Möglichkeit, die „Verteilung“ der Lernprozesse über Personen, Orte und Gegenstände darzustellen;
- (3) Das Konzept der Lerndispositionen als grundlegende „Erzähl-schablone“ (*narrative template*, James Wertsch 2002), um die Dynamik der Lernprozesse zu verstehen Orientierungspunkte für ihre Unterstützung abzuleiten.

4. Methoden partizipativer Evaluation

4.1. Dokumentieren mit Portfolios

Portfolios sind Sammlungen von Einzeldokumenten, die in ihrer Gesamtheit eine Vorstellung eines komplexen Sachverhalts geben, der durch eine einzelne, zusammenfassende, verallgemeinernde Aussage nicht wiedergegeben werden kann. Für das Dokumentieren mit unterschiedlichen Stimmen, über unterschiedliche Orte, Situationen und Gelegenheiten hinweg sind sie eine besonders geeignete Form, da sie einen gemeinsamen Rahmen mit einer Offenheit für unterschiedlichste Beiträge verbinden.

Sammlungen von Arbeiten und Produkten der Tätigkeiten von Kindern, verbunden mit Fotodokumentationen von gemeinsamen Erlebnissen und Alltagssituationen, sind für die Kita-Praxis nicht neu. Das fortlaufende Dokumentieren mit Portfolios weist diesen Sammlungen gegenüber allerdings mehrere zusätzliche Merkmale auf, die so in den traditionellen Sammelmappen und Fotoalben nicht realisiert sind:

- das Sammeln begleitet kontinuierlich das Lernen und die Entwicklung des Kindes, und die Sammlungen sind im Alltag der Lerngemeinschaft selbst wiederum Gegenstand der Auseinandersetzung und des Lernens;
- die Sammlungen in Form von Portfolios umfassen nicht nur die Produkte, Zeichnungen, niedergeschriebene Äußerungen, Foto- oder Tondokumente von Aktivitäten des Kindes, sondern sie geben auch die Stimmen der Fachkräfte, der Familie und die Stimme des Kindes selbst zu dessen Erfahrungen und Erlebnissen wieder und sind daher ein Medium der Diskussion über das Lernen.

In den Bildungsprogrammen der Bundesländer wird das kontinuierliche Dokumentieren des Lernens der Kinder in Form von Portfolios nahe gelegt. In Berlin besteht darüber hinaus seit der Einführung des Sprachlerntagebuches für alle Kinder in der Kindertagesbetreuung ein praktischer Orientierungsrahmen für die Anlage und die Arbeit mit dem Portfolio.

Das Sprachlerntagebuch enthält als Kern eine offene, kontinuierlich zu ergänzende Sammlung von Dokumenten zur sprachlichen Entwicklung des Kindes, indem Äußerungen im Alltag gemeinsam mit den Kindern aufgezeichnet werden. Überschriften wie „Das sind meine Freundinnen und Freunde“ oder „Das esse ich gern“ sollen helfen, um ins Gespräch zu kommen, Kinder dazu anregen, ihre Erfahrungen auszudrücken oder über sie nachzudenken. Zeichnungen und vor allem auch viele Fotos (und dazu abgegebene Kommentare und Erklärungen) machen das Buch für die Kinder interessant.

In Ergänzung zu dieser Sammlung spielen dokumentierte Gespräche – sowohl mit Eltern als auch mit den „älteren Kindern“ – eine große Rolle. In ihnen werden Kinder und Eltern eingeladen, sich mit ihrer Stimme am Dokumentationsprozess zu beteiligen.

In dieser Art des Dokumentierens wird die Reflexion über das Lernen, die Einschätzung der Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten, an eine möglichst konkrete Repräsentation von Lernsituationen und Lernvorgängen gekoppelt. Indem sich Fachkräfte, Eltern und Kinder auf diese beispielhaften Situationsschilderungen beziehen, entsteht die Möglichkeit des Dialogs. Dass dies in anderen Dokumentationsformen so nicht möglich ist, unterstreicht die von Margaret Carr zitierte Äußerung einer neuseeländischen Erzieherin:

“You know the assessments for a long time that we have been part of don’t really (involve the parents). The parents are at the end of it, if they’re lucky might get to see a result which says, you know, we’ve assessed your child, and da de da, and this is where they’re at. Well, that’s no use.“ (Carr 2001, S. 132)

4.2. Dokumentieren mit Lerngeschichten

„Ich ging gerade daran, Lys beim Ausziehen zu helfen, aber sie reagierte mit einem ernsthaften Versuch, selbst den Pullover auszuziehen. Ohne weiter nachzudenken, wollte ich ihr helfen und hob den unteren Rand etwas an. Lys hielt inne, schaute mich an um sicherzugehen, dass ich auch zuhörte und sagte stolz: „Nein, Lys“.

Natürlich hörte ich sofort auf und war wirklich beschämt, dass ich Lys' Fähigkeiten unterschätzt hatte. „Tut mir leid, Lys“, sagte ich. ... Sie bemühte sich ausdauernd, ihren linken Arm herauszuziehen. Ihr Ellenbogen hing in den Falten des Pullovers fest, und ihr Gesichtsausdruck war bei den angestrengten Befreiungsversuchen ganz ernst. Meine Hand zuckte, um ihr zu helfen, aber sie hatte mich gewarnt, sie konnte es selbst. Ich schaute ihr zu, bis ihre Hartnäckigkeit schließlich belohnt war.“

Dies ist ein Beispiel einer Lerngeschichte, mit der eine Neuseeländische Erzieherin eine Momentaufnahme ihrer Interaktion mit einem ca. zweijährigen Mädchen festhält. In der Geschichte wird ein anschauliches Bild von den motorischen und kommunikativen Fähigkeiten des Kindes vermittelt, aber diese Fähigkeiten werden in der Situation, in der sie sich realisieren, geschildert, nicht unter einer verallgemeinernden Perspektive von „kann schon“ oder „kann noch nicht“. Hierdurch wird die Schilderung „anschlussfähig“, es wird möglich, sie durch andere Beobachtungen anderer Personen, aus anderen Kontexten, zu anderen Zeitpunkten zu ergänzen und dadurch zu einem komplexeren Bild zu kommen.

Ein zweiter Effekt ist ebenfalls mit dem Dokumentieren in Geschichtenform verbunden: Indem die Erzieherin ihre Erfahrung mit Lys in die Form einer Geschichte bringt, erwirbt sie eine neue Rolle: sie wird zur Erzählerin, sie kann diese Geschichte in verschiedenen Kontexten und zu verschiedenen Zwecken einsetzen, beispielsweise

- um den Eltern von Lys etwas über ihr Lernen zu vermitteln,
- um den Kindern respektvollen Umgang miteinander bewusst zu machen,
- um zu Überlegungen beizutragen, auf welchen Wegen Lernprozesse von Kindern von Erzieherinnen wahrgenommen und unterstützt werden.

Schließlich kann eine solche Geschichte sich verselbständigen und – wie hier geschehen - zum Bestandteil fachlicher Diskurse am entgegengesetzten Ende der Welt werden.

In Neuseeländischen Materialien zum Dokumentieren mit Lerngeschichten werden die Möglichkeiten des Dokumentierens mit exemplarischen Geschichten so ausgedrückt:

“(They) make visible learning that is valued so that the learning community (children, families, whanau, teachers, and others) can foster ongoing and diverse learning pathways.” (Ministry of Education 2004ff, Book 1, S. 3)

Lerngeschichten werden nach dieser Definition erst durch ihren Gebrauch wertvoll. Sie sind ein Mittel, um den Austausch über die Möglichkeiten des Lernens in einer Lerngemeinschaft, die Fachkräfte, Kinder, und Familien umfasst, voran zu bringen. Das Dokumentieren des Lernens wird zum Mittel, Lernen zu ermöglichen, zu verstärken oder auch in eine neue Richtung zu lenken – das, was mit „Evaluation als Bestandteil von Entwicklungsdialogen“ gemeint ist.

(Anmerkung zur Begrifflichkeit: Das Wort „Geschichte“ kann in zweifacher Weise verwendet werden: Einmal als die „große“ Geschichte – „die“ Geschichte einer Familie, einer Person, eines Landes etwa. Zum anderen hingegen die Geschichte als „kleine“ Form, im Sinne von: „Diese Geschichte muss ich Dir unbedingt erzählen“. Da die Vorstellung der „Geschichte vom Lernen“, um die es hier häufig gehen wird, auch diese beiden Bedeutungen annehmen kann, werde ich die „große“ Variante als „Lern-Geschichte“ mit großem G bezeichnen, die „kleine“ Variante als „Lerngeschichte“. Im Herkunftsland

des Konzepts ist es etwas einfacher – hier unterscheidet man zwischen „*learning journey*“ (als Lern-Geschichte) und „*learning story*“ (als Lerngeschichte).

In Deutschland hat das Dokumentieren mit Lerngeschichten durch das Modellprogramm „Bildungs- und Lerngeschichten“ des Deutschen Jugendinstituts in einigen Bundesländern Verbreitung gefunden. Die aus einer Einführungsphase resultierende Methodik ist in dem Buch „Bildungs- und Lerngeschichten“ anschaulich beschrieben. Im Unterschied zum Neuseeländischen Konzept, das den Beitrag der Geschichten zur Herausbildung von aktiven Lerngemeinschaften in den Mittelpunkt stellt, entwickelt das Deutsche Jugendinstitut die Methode der Bildungs- und Lerngeschichten zu einem Beobachtungsverfahren unter einer eher individualisierenden Perspektive. In diesem Verständnis werden zunächst Situationen beobachtet, diese dann im Team diskutiert und ausgewertet und das Ergebnis dieser Diskussionen erst in eine Lerngeschichte (eventuell wäre hier im oben erläuterten Sinne eher von einer Lern-Geschichte zu sprechen), eine persönlich gehaltene Rückmeldung an das Kind und seine Familie umgesetzt. Im Neuseeländischen Verständnis ist es eher so, dass zunächst die Lerngeschichte da ist, die die Erzieherin aus ihrem Erleben einer in irgendeiner Weise faszinierenden Situation heraus aufschreibt – häufig nur mit wenigen Worten. Diskussionen und Auswertungen gehen dann vom Erzählen der Geschichte aus und umfassen Kinder, Fachkräfte und Familie.

4.3. Lerndispositionen als Orientierungsgrundlage für die Beachtung und Dokumentation des Lernens

„Bruce war ein vierjähriger Junge in einer Kita. Er erschien häufig aggressiv, andere Kinder fürchteten sich vor ihm, und er war oft unglücklich. (...) Die Fachkräfte fingen an, entsprechend den Kategorien des Rahmenkonzepts der Lerngeschichten die Gelegenheiten zu dokumentieren, bei denen Bruce interessiert und beteiligt war, wo er bei Schwierigkeiten nicht aufgab, seinen Standpunkt auf eine akzeptable Art vertrat und Verantwortung übernahm. Sie mussten immer noch mit Aggression umgehen, aber die folgenden Geschichten tauchten auf. Diese Lerngeschichten dokumentieren und ermutigen Bruces beginnende Bereitschaft, Neigung und Fähigkeit mit anderen auf akzeptable Weise zu kommunizieren und Verantwortung in Gesprächen und Beziehungen zu anderen zu übernehmen.

Lerngeschichte 1:

Louise und Bruce haben Matratzen in die Sonne draußen auf den Hügel gelegt, und hatten eine Auseinandersetzung darüber, auf welche sie sich legen.

Bruce zu Louise: Ich bin der Papa.

Louise: Nein, Jeanie ist der Papa.

Bruce nähert sich Jeanie, mit seinem Gesicht dicht an ihrem:

Jeanie: Ich bin der Papa.

Bruce: Da können auch zwei Papas sein.

Jeanie: Nein.

Bruce: Dann bin ich der Freund, hm?

Das scheint akzeptabel für Jeanie und Louise (sie sagen nicht ‚nein‘), und sie spielen eine Weile zusammen.

...

Lerngeschichte 2:

Bruce glaubt (wahrscheinlich zu recht), dass Amy ihn gekratzt hat: Er sagt ihr, dass er das nicht mag, jagt hinter ihr her und sagt dann zu Milly (einer Erzieherin), dass er sie (Amy) nicht gehauen hat. Milly und noch eine Erzieherin drückten ihm ihre Anerkennung aus.

Das war mit das erste Mal, dass Bruce sein eigenes Verhalten bewusst unter Kontrolle hatte –

sich so verantwortlich verhielt, wie es von ihm hier erwartet wurde. Das Feedback der Erzieherinnen beinhaltete, dass sie dies wahrgenommen hatten.

Lerngeschichte 3:

Bruce bittet Annie, auf sein Bauwerk aus Bauklötzen und Tieren aufzupassen, und sie gibt sich Mühe. Später sagt Bruce: ‚Annie, das reicht, es hat auf sich selbst aufgepasst.‘ Bruce fängt an, sich verbal zu äußern oder sich an einen Erwachsenen zu wenden, um Aufmerksamkeit zu erlangen, anstatt einen inakzeptablen Konflikt herbeizuführen.

Lerngeschichte 4:

Heute morgen kündigt Bruce an: ‚Ich bin ein lieber Pirat.‘ ‚Und ich rette Leute.‘“ (Carr 2001, S.98f., Übersetzung: H.K.)

Das Beispiel zeigt – auch im Vergleich zum weiter oben zitierten – dass es bei den Lerngeschichten nicht auf das Erfüllen einer vorgegebenen Form ankommt. Das Spektrum reicht von einer kurzen Notiz eines Ausspruches in einer bestimmten Situation über die Wiedergabe eines Dialoges unter den Kindern bis hin zu Erklärungen, warum das geschilderte Ereignis der Erzieherin bemerkenswert erscheint. Es zeigt aber auch, dass die einzelnen Geschichten nicht wahllos aufgesammelt wurden, sondern bestimmten Leitlinien folgen, die als ‚Lerndispositionen‘ bezeichnet werden. Diese sind gemeint, wenn in den einleitenden Ausführungen im Beispiel ‚Bruce‘ von ‚Kategorien des Rahmenkonzepts der Lerngeschichten‘ die Rede ist.

Unter Lerndispositionen versteht Margaret Carr

„... participation repertoires from which a learner recognises, selects, edits, responds to, resists, searches for and constructs learning opportunities. I also described them in terms of being ready, willing and able to participate in various ways: a combination of inclination, sensitivity to occasion, and the relevant skill and knowledge.“ (Carr 2001, S. 21)

Der Begriff der Lerndispositionen sieht zwar ähnlich aus, deckt sich aber nicht völlig mit den Kategorien, mit denen in der deutschen Fachdiskussion versucht wird, individuelle ‚Selbstbildungsprozesse‘ von Kindern zu erschließen. Die Selbstbildungspotentiale, die dem Nordrhein-Westfälischen Beobachtungskonzept zugrunde liegen, sind psychologische Kategorien, die sozusagen ‚im Kind‘ gesucht bzw. aus der Beobachtung seines Verhaltens interpretativ erschlossen werden müssen. Die Lerndispositionen sind hingegen als ‚Repertoires von Partizipation‘ in den Interaktions- und Kommunikationsprozessen sichtbar, sie sind Qualitäten der sozialen und kulturellen Realität des Kindes, seiner Teilhabe an der Lerngemeinschaft. Sie kennzeichnen nicht nur die Haltung des Kindes zu seiner Umwelt, sondern die wechselseitige Beziehung zwischen beiden.

Die Lerndispositionen im einzelnen sind:

- taking an interest in aspects of the early childhood setting that might be the same or different from home; coping with transition and changing situations;
- being involved, at an increasingly complex level;
- persistence with difficulty or uncertainty: an interest in ‘learning’ and a capacity to risk error or failure;
- communicating with others, expressing a point of view, an idea or an emotion;
- taking increasing responsibility in a range of ways. (Carr 2001 S.17)

Diese fünf Kriterien sind nicht nur als jeweils für sich stehende Aspekte des Lernens von Kindern zu betrachten, die zur Interpretation von Beobachtungen herangezogen werden können. (siehe Leu u.a. 2007, S. 60 bis 62)

Sie haben einen inneren Zusammenhang und bilden insgesamt in ihrer Abfolge das, was James Wertsch (2002) mit „narrative template“ – Erzählschablone oder –muster – bezeichnen würde.

Im Fortschreiten von „Interesse an etwas zeigen“ über „sich beteiligen“, standhalten bei Schwierigkeiten oder Unsicherheit“, „Ideen und Gefühle ausdrücken“ bis hin zu „Verantwortung übernehmen“ wird ein übergreifender Prozess des sich erweiternden Repertoires der Beteiligung eines Kindes an dem Geschehen seiner Umwelt – eine „Lern-Geschichte“ („*learning journey*“), die aus vielen kleinen Lernepisoden besteht - , deutlich. Dieses Muster erscheint nicht nur als geeignet, unsere Wahrnehmung des Lernens kleiner Kinder in Tageseinrichtungen zu strukturieren, auch das Eintreten und allmähliche Vertraut werden von Menschen anderer Altersgruppen in neue soziokulturelle Kontexte könnte so beschrieben und verstanden werden, ob es um die Aufnahme in eine Fußballmannschaft, eine neue Arbeitsstelle, die erstmalige Teilnahme an einem Fachkongress oder auch das Ankommen in einem zunächst fremden Land geht. Auch das Vertraut werden von Eltern mit einer ihnen zunächst fremden Einrichtung kann mit Hilfe der Lerndispositionen verstanden werden, wie die oben zitierten Aussagen aus der Praxis (siehe oben in Teil II Abschnitt 2.) eindrucksvoll zeigen.

Lerngeschichten handeln nicht vom einzelnen forschenden Kind, das über experimentelle Eigentätigkeit seine Theorien über die Umwelt überprüft, sondern von einem Menschen, der in einer ihm zunächst möglicherweise fremden Umgebung schrittweise an den ihn umgebenden Zusammenhängen Anteil nimmt, Einfluss und Verständnis gewinnt und *sich und diese Zusammenhänge* dadurch verändert.

Die Lerngeschichten als Erzählungen von jeweils einzelnen Ereignissen – wie im Fall von Lys – oder von einer Folge von Ereignissen über einige Zeit hinweg – wie im Fall Bruce – haben dabei nicht den Anspruch, die „ganze Geschichte“ zu erzählen. Sie heben bestimmte Lerndispositionen hervor, die sie durch das Erzählen der Geschichte anerkennen und fördern möchten. Im Falle von Lys ist es der Zusammenhang von „Standhalten bei Schwierigkeiten“ und „Ein Gefühl äußern“; im Falle von Bruce ist es der von „Ideen und Gefühle ausdrücken“ und „Verantwortung übernehmen“. Die Geschichten fordern dazu heraus, eigene Beobachtungen und Erlebnisse anzuschließen und schaffen eine Erwartungshaltung auf das, was vielleicht als nächstes geschehen könnte, ohne dabei aus dem Blick zu verlieren, dass Lernen eigene Wege geht, in seinen Einzelschritten unvorhersehbar und spontan ist.

An dieser Stelle schließt sich der Kreis: Die in der dialogischen Auseinandersetzung über die „Lerngeschichte(n)“ innerhalb der Lerngemeinschaft erzeugten Erfahrungen gehen wiederum in die Alltagsdialoge zwischen Kindern, Eltern und Fachkräften ein, lenken und orientieren die wechselseitigen Reaktionen und erhöhen die Sensibilität für das alltägliche Lernen aller Beteiligten.

5. Partizipative Entwicklungsdialoge und die Rolle der Sprache(n)

Es ist Zeit für eine erste Zwischenbilanz. Untersucht wurde in den vorangegangenen Abschnitten die Interaktion zwischen Kindern, Fachkräften und Familien, die auf das

Wahrnehmen, Verstehen und Unterstützen des Lernens der Kinder gerichtet ist. In der Diskussion der unterschiedlichen Aspekte

- Partizipation der Kinder an (inter)kultureller Praxis;
- Kooperationsprozesse;
- Möglichkeiten und Voraussetzungen dialogischer Verständigung
- Einvernehmliche und gegensätzliche Dialoge

wurde deutlich, dass „Interkulturalität“ nicht als zusätzlicher Baustein einer hiervon zunächst unabhängigen guten Kita-Praxis hinzugefügt werden kann. Es zeigte sich vielmehr, dass die Frage nach der Möglichkeit eines Miteinanders angesichts vielfältiger kulturell geprägter Orientierungen der Beteiligten den Kern des Selbstverständnisses pädagogischer Arbeit berührt.

Partizipation bedeutet in diesem Sinne nichts Zusätzliches – so als wenn ich Außenstehende an etwas teilhaben lasse, was ich ansonsten auch ohne sie machen kann. Es ging vielmehr um die Entfaltung eines Verständnisses vom Lernen, das ohne wechselseitige Anteilnahme grundsätzlich nicht denkbar ist.

Als weiteres Merkmal partizipativer Entwicklungsdialoge wurde herausgearbeitet, dass diese sich nicht auf die Verständigung „in“ Situationen beschränken können, sondern dass sie die Verständigung „über“ Situationen mit einschließen müssen. Lernen besteht nicht nur in einem Tun, im „Ermöglichen neuer Erfahrungen“, sondern auch in der gemeinsamen Bewertung, Evaluation dieser Erfahrungen.

Es war für Bruce (im oben zitierten Beispiel) nicht nur wichtig, dass er sich verbal (und nicht durch Schlagen) gegen Amy zur Wehr setzte, sondern es war (mindestens) genau so wichtig, dass er in der Lerngemeinschaft als jemand *anerkannt* wurde, der sich mit verbalen Mitteln zu wehren weiß – *dass er hörte, wie in dieser Weise über ihn (und mit ihm) gesprochen wurde.*

Es wurde die Position vertreten, dass für die Einbeziehung evaluativer Prozesse in die dialogische Auseinandersetzung im „Entwicklungsdreieck“ narrative Mittel, also der Einsatz erzählender Sprache, gegenüber dem Einsatz verallgemeinernd-bewertender Sprache vorzuziehen sei.

Die Aufgabe, gemeinsame Sprachen für eine Verständigung im Entwicklungsdreieck, zwischen Kindern, Fachkräften und Eltern zu finden, besteht also auf zwei Ebenen:

- zum einen hinsichtlich der **Verständigung in Situationen**, der gegenseitigen Abstimmung hinsichtlich der Wahrnehmung Bewertung und Unterstützung aktuellen kindlichen Lernens. Ich habe die Ansicht vertreten, dass diese Ebene des Entwicklungsdialoges zu einem wesentlichen Teil unmittelbar körperlich, durch Körperhaltungen, mimische und gestische Elemente mitbestimmt wird, noch ehe gesprochene Sprache ins Spiel kommt. Hier lässt sich vieles – wenn auch sicherlich nicht alles – „mit Händen und Füßen“ kommunizieren. Und es wäre falsch, die Herstellung der Grundlagen eines einvernehmlichen Dialoges davon abhängig zu machen, der Gegenüber solle doch „erst mal Deutsch lernen“. Es gibt genügend Gesten, Arrangements von Situationen, Aufmerksamkeiten, mit denen man wechselseitige Wertschätzung und Anteilnahme ausdrücken kann – und die Verständigung über gerade ablaufende Vorgänge ist ja auch häufig dadurch aufrecht zu erhalten, dass man das, wofür man keinen gemeinsamen sprachlichen Ausdruck kennt, eben zeigt und benennt. Und diese Situationen sind dann auch die, in denen die andere Sprache ansatzweise gelernt wird, wie alle Erfahrungen zeigen.

- ... aber eben auch nur ansatzweise! Betrachtet man die zweite Ebene, die der **Verständigung über Situationen**, so entsteht ein grundsätzlich anderes Bild. „Geschichten“ handeln von Dingen, die sich nicht im Hier und Jetzt abspielen. Alles, was zum Verständnis der Handlung erforderlich ist, muss sprachlich abgebildet werden. Dies betrifft nicht nur räumliche Bezüge, zeitliche Abfolgen, Kennzeichnungen von Personen – von wem ist jetzt gerade die Rede? - , sondern auch das, was *in der Situation* aufgrund von Mimik und Körperhaltung intuitiv verstanden würde: Absichten, Gefühle, „Beziehungsqualitäten“. (Es ist hier allerdings kein Raum, die Gestaltungsmöglichkeiten mündlichen Erzählens mit unterschiedlichen Stimmen weiter auszuführen). Wenn es wichtig ist, nicht nur gemeinsam etwas zu erleben, sondern auch Erlebtes gemeinsam zu repräsentieren und zu evaluieren, dann bedeutet dies, dass die entsprechenden kulturellen Ausdrucksmittel in der Arbeit der Einrichtung mit entwickelt werden müssen.

Einiges spricht dafür, dem erzählenden Sprechen von Anfang an in der Arbeit mit den Kindern einen hohen Stellenwert zu geben.

Wie groß hier der Nachholbedarf der Praxis sein kann, merkt man beispielsweise, wenn man mit vier- oder fünfjährigen Kindern einer Kindertagesstätte ein Spiel spielt, in dem sie räumliche Relationen sprachlich benennen müssen: Auf den Stuhl, auf den Tisch, an die Wand, in das Regal, unter ..., zwischen..., hinter... (Diese Konstruktionen spielen dann auch zu Recht eine Schlüsselrolle im Berliner Sprachstandstest.) Es erstaunt dann häufig, zu sehen, wie gering die (aktiven) Fähigkeiten der Kinder sind, auch wenn sie viele Alltagssituationen erfolgreich und geschickt sprachlich bewältigen. Aber in diesen Situationen werden gerade die Informationen über räumliche Relationen vielfach durch Zeigen und begleitende sprachliche Äußerungen vom Typ: Dorthin, da drüben, hierher usw. gegeben, was auch in der Alltagskommunikation angemessene Strategien sind. Es ist nicht sicher, ob hier die zur Sprachförderung empfohlene Strategie „handlungsbegleitenden Sprechens“ wirklich viel erreicht, da ja situationseingebundene Kommunikation immer dazu neigt, nur das zu sagen, was sich nicht schon aus dem Zusammenhang ergibt. Eine verstärkte Förderung des kontextunabhängigen Sprechens, wie dies beispielsweise im Konzept der „Bildungsinterviews“ im Berliner Sprachlerntagebuch enthalten ist, kann als erfolversprechendere Strategie betrachtet werden.

Herausragende Beispiele für eine pädagogische Arbeit, in der dem Erzählen und Spielen von Geschichten ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird, finden sich in den Büchern von Vivian Paley, einer US-amerikanischen Vorschulgruppenleiterin, für die das Erfinden, Erzählen und Spielen von Geschichten ein zentrales didaktisches Mittel war. Joyce Wiley, eine Erzieherin aus Liverpool, hat in eindrucksvoller Weise dokumentiert, wie die Einführung eines „Geschichtenstuhls“ die Kultur des Erzählens und Einander Zuhörens unter den Kindern förderte (Näheres siehe Literaturliste am Ende). Im deutschsprachigen Raum sind entsprechende Beispiele noch dünn gesät – hier wirkt sich aus, dass die Piagetsche Entwicklungspsychologie narrativen Formen des Denkens keinen Stellenwert gibt, sondern die Aufmerksamkeit überwiegend auf den Erwerb logisch-abstrahierender Formen des Denkens gelenkt hat. So hat in der Praxis vieler Tageseinrichtungen das richtige Benennen von Dreieck, Rechteck, Quadrat und Kreis (oder verschiedener Gemüse- und Obstsorten) heute immer noch einen ganz anderen Stellenwert als die Fähigkeit, über verschiedene Gefühle wie Trauer, Freude, Ärger und Schreck zu sprechen. Als ein Beispiel für ein deutsches Sprachförderkonzept, das mit narrativen Mitteln arbeitet, kann ein Erzählprojekt der Anna-Lindh-Grundschule in Berlin-Wedding mit der Universität der Künste Berlin angeführt werden (Wardetzky/Weigel o.J.).

Soweit die Ebene der Verständigung zwischen Kindern und Erzieherinnen. Was die Seite der Verständigung unter den Erwachsenen angeht, so gilt hier häufig das Gleiche. Vielfach ist

eine Sprache anzutreffen, die ausschließlich geformt ist durch die Verständigung *in* Situationen, in denen vieles sich durch Andeutungen erledigen lässt. Das wechselseitige Berichten über Erlebnisse, über Erfahrungen bis hin zum Schreiben von Lerngeschichten ist in vielen Fällen nicht von heute auf morgen in die Arbeit einzubeziehen. Die Verwendung narrativer Formen muss wachsen, und sie muss auch mit Anerkennung und Erfolgserlebnissen verbunden sein. Die Einführung des Dokumentierens mit Lerngeschichten als „Kraftakt“ unter Einsatz von viel Zeit und Energie kann dazu führen, dass nach kürzerer oder längerer Zeit das Interesse wieder erlischt, sich anderen Themen zuwendet, und die Sache damit „erledigt“ ist. Es scheint ein angemessener Weg zu sein, beispielsweise mit dem Berliner Sprachlerntagebuch dem Dokumentieren zunächst einen verbindlichen Rahmen zu geben, innerhalb dessen mit unterschiedlichen Möglichkeiten experimentiert werden kann. Viele Erzieherinnen werden dabei entdecken, dass es in vielen Fällen nicht ausreicht, eine Äußerung des Kindes wiederzugeben oder ein Foto ins Portfolio einzufügen, sondern dass Informationen über den Kontext und über den Interaktionszusammenhang mit gegeben werden müssen – und schon haben sie möglicherweise, ohne es zu merken, eine erste Geschichte verfasst.

Gerade bei der alltäglichen Arbeit mit dem Berliner Sprachlerntagebuch stellt sich die Frage nach der Mehrsprachigkeit des Entwicklungsdialoges. Für die Kinder ist ein Eingehen auf die zu Hause gesprochene Muttersprache eine wünschenswerte Brücke zur Bewältigung der ersten Stufen ihrer Lern-Geschichte, aber sie können dann grundsätzlich ohne Schwierigkeiten in das ein- oder mehrsprachige Konzept der Kindertageseinrichtung hineinwachsen und sich dort die entsprechenden sprachlichen Mittel aneignen, vorausgesetzt, dass die Kita eine grundsätzlich akzeptierende und unterstützende Haltung zur Mehrsprachigkeit des Kindes zeigt. Für die Einbeziehung der Eltern reicht dies nicht aus. Ihre aktive Partizipation setzt vielfach voraus, dass sie in der Muttersprache angesprochen werden und sich auch in dieser äußern können. Die gemeinsame Evaluation des Lernens der Kinder setzt, wie gezeigt, eine Verfügung über komplexe sprachliche Mittel voraus, über die viele Einwanderer auch wenn sie engagiert Deutschkurse besuchen, nicht verfügen werden – zumindest nicht, solange ihr Kind noch klein ist und der Austausch mit den Erzieherinnen erforderlich ist. Daher gehört zu einer interkulturell ausgerichteten Kindertagesstätte auch die Entwicklung einer Kompetenz, mit Eltern in deren Muttersprache zu kommunizieren.

Dies gelingt natürlich am leichtesten, wenn die Kindertagesstätte selbst Herkunfts- bzw. Migrationskulturen in der Trägerschaft und im Fachpersonal widerspiegelt. Über das Fachpersonal hinaus gibt es weitere Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit zu fordern und in den Alltag der Kita einzubeziehen. Dies setzt allerdings eine aktive Partizipation der Kita an übergreifenden Netzwerken voraus und soll daher in Teil V wieder aufgegriffen werden. Dass dies nicht überall für alle Migrantengruppen und Familiensprachen umgesetzt werden kann, liegt auf der Hand. Daher kann es nicht *einen* Prototyp von „interkultureller Kita“ geben, der alle zufrieden stellt. Aussagen wie die folgende sind daher eher mit Skepsis zu betrachten:

Es ist wünschenswert, dass sich die Zusammensetzung der Bevölkerung des Stadtteils in allen Kitas widerspiegelt. Um dieses zu erreichen, sollten Kindergärten sich einerseits allen im Stadtteil lebenden Kindern öffnen und andererseits für allen Gruppen attraktiv gemacht werden. (Boos-Nünning, Henscheid 1999, S.37)

Die Diversität der kulturellen Orientierungen in der Einwanderungsgesellschaft muss sich vielmehr auch in einer Diversität der Einrichtungskulturen widerspiegeln können, damit Familien aktiv an den Lerngemeinschaften mitwirken können und nicht nur als „Kunden“ betrachtet werden.

Dritter Teil: Interkulturelle Bildungsprozesse in den Qualitätsdialogen

1. Der Zusammenhang von Entwicklungs- und Qualitätsdialogen

Partizipation vollzieht sich in der Zusammenarbeit und im Dialog der beteiligten Kinder, Eltern und Fachkräfte in einer spezifischen Lernkultur auf verschiedenen Ebenen, an unterschiedlichen Themen. Im vorigen Abschnitt ging es um die Gestaltung der Lernprozesse der Beteiligten im Austausch miteinander. In den folgenden Überlegungen geht es um die Gestaltung der Lernumgebung, der Organisationsformen, zeitlichen Strukturen, räumlichen und gegenständlichen Gegebenheiten, der Frage, welche kulturellen Traditionen in der Einrichtung insbesondere aufgegriffen und weiter vermittelt werden sollen usw. Es wurde bereits hervorgehoben, dass Kindertageseinrichtungen als Teil einer pluralistisch verstandenen Jugendhilfe hierbei über vielfältige Gestaltungsspielräume verfügen. Der Umgang mit diesen Gestaltungsspielräumen bestimmt in hohem Maße die Qualität der Lernumgebung in bezug auf das Lernen der Kinder, aber auch das der Eltern und Fachkräfte. Daher sollen diese Austauschprozesse hier unter dem Begriff „Qualitätsdialoge“ zusammengefasst und den „Entwicklungsdialogen“ des letzten Kapitels gegenübergestellt werden. Gegenstand der Entwicklungsdialoge ist das Lernen und die Entwicklung der einzelnen Menschen – Gegenstand von Qualitätsdialogen ist das Lernen und die Entwicklung der Kindertageseinrichtung als Ganzes. Hier geht es um die Lernbedingungen, die Materialien, die Programme, Regel und Verfahrensweisen, die den Rahmen für die alltäglichen Lernerfahrungen der Kinder bilden.

Beide Dialoge sind eng miteinander verknüpft und treiben sich gegenseitig an – oder hemmen sich auch gegenseitig. So entstehen Ideen zur veränderten Raumgestaltung häufig aus Beobachtungen in einer einzelnen Situation heraus. Oder die Festsetzung einer Regel beeinflusst die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten jedes einzelnen Kindes –beispielsweise die Handhabung von Bringe- und Abholzeiten.

Im Unterschied zum Entwicklungsdialog, an dem in der Regel Fachkräfte, Kinder und Eltern partizipieren, haben in Qualitätsdialogen Trägervertreter, d.h. in erster Linie die Kita-Leitungen, ggf. ergänzt durch weitere, eine wesentliche Rolle. Sie tragen die Verantwortung dafür, dass das, was in den alltäglichen Situationen an Ideen, Erfahrungen, Konflikten auftritt, gebündelt wird und in eine gemeinsame Auseinandersetzung über die Gestaltung von Lernbedingungen, Programme und Regeln und Verfahrensweisen einmündet.

Die wesentlichen Gedanken aus dem Abschnitt über Entwicklungsdialogen können ohne weiteres auf die Ebene der Qualitätsdialoge übertragen werden. Leitlinie der kooperativen Gestaltung von Regeln, Verfahrensweisen, Lernbedingungen und Programmen sind wiederum die Fragen nach der Vielfalt von „kulturellen Praktiken“ der Kooperation und des Dialoges. Die Unterschiedlichkeit der beteiligten Eltern, Fachkräfte und Trägervertreter macht es von vornherein sehr unwahrscheinlich, wenn nicht unmöglich, dass die Praxis der Einrichtung allen Erwartungen entspricht. Kommunikation über die jeweiligen Vorstellungen von einer Kindertageseinrichtung, darüber, wie man sich jeweils Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsprozesse vorstellt, ist unerlässlich. Zu jeder Kindertageseinrichtung gehört daher ein „Repertoire“ von konstruktiven Auseinandersetzungsformen über die Art, „wie wir hier mit den Dingen umgehen“.

Ähnlich wie bei den Austauschprozessen über das Lernen der Kinder soll auch hier wiederum zwischen der alltäglichen, eher spontanen Kommunikation in den jeweiligen

Handlungssituationen und einem Austausch, der die Auswertung, die Evaluation der Erfahrungen zum Gegenstand hat unterschieden werden.

2. Qualitätsdialoge im Alltag – Kooperation und Partizipation im kulturellen Zusammenhang der Kita

Mit dem Eintritt des Kindes in eine Kindertagesstätte verändert sich – wie in Teil II Abschnitt 2 gezeigt - die Verteilung von Verantwortung, das kooperative Muster der Einbeziehung der Kinder in alltägliche kulturelle Praktiken, der Vermittlung neuer Erfahrungen, der Durchsetzung von Regeln und der Gespräche über ihre Erlebnisse. Dies betrifft alle Aspekte des Lebens der Kinder – Essenssituationen, Schlafen, Spielmaterialien, Spielpartner, Körperpflege und –hygiene, Kleidung usw. Die notwendige Koordination ist natürlich zuallererst auf die Bedürfnisse des jeweiligen konkreten Kindes gerichtet, und die Absprachen regeln so unterschiedliche Dinge wie das Mitbringen von Kleidung, die Zeiten des Bringens und Abholens, die Erfahrungen mit dem Essen, das Verhalten bei Erkrankungen, ...

Aber diese Absprachen führen sehr schnell über das einzelne Kind hinaus. Es sind eben nicht nur individuelle Absprachen, sondern es findet auch eine Einführung der Familie in die besondere Art und Weise statt, wie die Dinge hier sind und wie sie auf die spezifische Art der Kita oder der Gruppe gehandhabt werden. Hierbei geht der Entwicklungsdialog in den Qualitätsdialog über: Warum ist das hier so? Könnte man auch... ?

Hier eröffnen sich unterschiedliche Möglichkeiten. In mancher Einrichtung sind Entwicklungs- und Qualitätsdialoge wenig miteinander verbunden. Eltern und Kinder sind „Kunden“, Fachkräfte und Träger treten ihnen gegenüber auf als diejenigen, die aus ihrem professionellen Wissen heraus die Lernumgebungen und die Alltagsregeln der Einrichtungen entwickeln und gestalten. Lernen bedeutet hier, etwas sich anzueignen, was andere aus einem höheren Wissen heraus vorgedacht und –gestaltet haben.

In anderen Einrichtungen wiederum entwickelt sich aus der geteilten Verantwortung für das Lernen der Kinder auch eine geteilte Verantwortung für die Lernumgebungen. Das heißt nicht, dass die Fachkräfte hier weniger professionell sind. Sie haben aber eine erweiterte Vorstellung von ihrer Professionalität: Es geht nicht nur darum, „das Beste“ für die Kinder zu tun (und die Eltern hiervon zu überzeugen), sondern darum, dass Eltern auch als Partner angesprochen werden, um herauszufinden, was jeweils „das Beste“ für die Kinder ist.

Der alltägliche Dialog umfasst dann nicht nur die Vermittlung der Regeln, die Absprachen darüber, wie Eltern sozusagen ihre vertraglichen Verpflichtungen erfüllen. Für die Arbeit werden auch die Erwartungen der Eltern an die Bildungsprozesse, an die Art und Weise, wie mit bestimmten Alltagsproblemen umgegangen wird, wichtig. Die Ideen und Beiträge der Eltern werden zu Ressourcen des eigenen Lernens.

Genauso wie bei den Entwicklungsdialogen dargestellt, sollten auch Qualitätsdialoge keine Angelegenheit eines ausschließlich sprachlichen Austausches sein. Kindertagesstätten sind nicht so organisiert, dass viele einzelne PädagogInnen jeweils eine individuelle Arbeit machen, sich dabei gegenseitig beobachten und von Eltern und Träger beobachtet werden. (Ebenso wenig bestand ja Lernen der Kinder in isolierten individuellen Bemühungen!) Die *Erfahrung einer Zusammenarbeit*, der gegenseitigen Hilfe und Unterstützung bildet die Basis für eine dialogische Kommunikation über die Lernumgebung.

Fasst man die Entwicklung der Lernumgebungen als einen Prozess auf, in dem Lernen und Entwicklung „über Menschen, Orte und Gegenstände verteilt“ ablaufen (Margaret Carr), so ist es angemessen, die bereits oben dargestellten *Lern dispositionen* als Orientierungsrahmen für die Beschreibung der Lernprozesse zu betrachten:

- An welche Stellen entwickeln die Beteiligten ein persönliches Interesse an Aspekten der Lernumgebung – an Unterschiedlichkeiten oder Gemeinsamkeiten mit für sie Gewohntem - ; was bedeutet es für sie, in diese Lerngemeinschaft einzutreten; was sind für sie die größten Veränderungen?;
- Bei welchen Themen, bei welchen Vorhaben nehmen sie aktiv Anteil, und wie verändert sich die Komplexität ihrer Beiträge im Laufe der Zeit?
- Wie beständig ist das Engagement auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Unklarheiten; wieweit werden auch mögliche Fehler oder Irrtümer als Bestandteile des eigenen Lernens und des Lernens der anderen akzeptiert?
- Wieweit drücken die Beteiligten ihre eigenen Standpunkte, Ideen und Gefühle aus? Wieweit sind sie in Austauschprozesse einbezogen?
- In welcher Weise übernehmen sie selbst ein wachsendes Maß an Verantwortung, tragen zum Gelingen von Vorhaben bei? (nach Carr (2001) S.17)

Mit diesen Fragen lässt sich die Idee einer zusammenhängenden *Lern-Geschichte*, als eines Prozesses kontinuierlicher „*transformation of participation*“ auch auf die Ebene der Zusammenarbeit von Fachkräften, Träger und Eltern übertragen. Dabei zeigt es sich, dass es den Fachkräften, die selbst eine große Sicherheit im Umgang mit dem Arbeitsplatz Kindertagesstätte als eigener Lernumgebung entwickelt haben und das Gefühl haben, vom Träger in ihrer Arbeit wahrgenommen und unterstützt zu werden, weniger Schwierigkeiten haben, andere – sowohl Kolleginnen als auch Eltern - an ihrem Lernen teilhaben zu lassen, Hilfe zu gewähren und Hilfe anzunehmen.

3. „Gegensätzliche“ und „einvernehmliche“ Positionierungen im Qualitätsdialog

Auch auf der Ebene der Auseinandersetzung über Lernumgebungen kann es hilfreich sein, die oben entwickelte Unterscheidung zwischen „einvernehmlichen“ und „gegensätzlichen“ Dialogen wieder aufzunehmen.

Die einvernehmliche Konstellation war dadurch gekennzeichnet, dass die Interaktions- bzw. Gesprächspartner sich in ihrer Haltung gegenseitig spiegeln, dass ihr Austausch keine Abfolge von Argument und Gegenargument ist, sondern ein sich ergänzendes und wiederholendes Hin und Her von Äußerungen, die von einer gemeinsamen Stimmung getragen sind, sich gegenseitig vorantreiben und dabei zur Klärung von schwierigen Situationen verhelfen können.

Elemente einvernehmlichen Dialoges werden in Konzepten von Beratungsgesprächen verwendet, beispielsweise bei Bröder(2004). Aber jegliche Art und Weise, wie sich Eltern aktiv unterstützend einbringen, kann Ausgangspunkt solcher einvernehmlicher Dialoge sein: Die Aufräumarbeit im Garten, das Bauen eines Spielgerätes oder einer Hochebene im Gruppenraum, die Mithilfe bei einer Veranstaltung, die Begleitung der Gruppe beim Ausflug usw. Es ist allerdings nicht so, dass sich aus der Elternmithilfe schon automatisch ein solcher einvernehmlicher Dialog ergäbe: Werden Eltern in ihrem Beitrag weitgehend sich überlassen, stellt sich keine Ebene der praktischen Kooperation in der „Seite-an-Seite“-Position her, dann wurde die Chance verschenkt. Die Eltern werden zwar auf ihren Beitrag stolz sein (und hieraus möglicherweise Rechte stärkerer Mitsprache an anderer Stelle ableiten), vielleicht kommen sie sich aber auch in gewisser Weise „ausgenutzt“ vor. Eine Präsenz der Fachkräfte

während der Aktivität der Eltern (und eine Beteiligung an der Aktivität) ist unbedingt ratsam, damit Verbindungen angeknüpft werden und wachsen können. Erst wenn das Elternengagement bereits stark im Kita-Alltag verankert ist, können sich die Fachkräfte ggf. zurückziehen, um nicht als unnötige Kontrolle empfunden zu werden.

Aber solche „einvernehmlichen“ Konstellationen sind nicht immer gegeben. Gesprächsanlässe wie die folgenden führen zunächst in eine gegensätzliche Positionierung der Gesprächsteilnehmer:

Eine Erzieherin nimmt wahr, dass die beiden Kolleginnen ihrer Gruppe häufig Dinge umsetzen, die sie vorher nicht mit ihr besprochen haben – sie fühlt sich an den Rand gedrängt;

Die Mutter möchte, dass die Zahnpflege in der Kita besser angeleitet wird, sie findet es nicht ausreichend, dass „den Kindern Gelegenheit gegeben wird, die Zähne zu putzen“;

Mehrere Eltern fünfjähriger Kinder wünschen sich mehr Außenaktivitäten mit ihren Kindern, halten ihre Kinder für unterfordert;

Erzieherinnen sind damit unzufrieden, dass öfters Kinder mit erhöhter Temperatur und geschwächtem Gesamtzustand in die Kita gebracht werden.

Hier kann sich das Gespräch zumindest zu Anfang nicht auf eine einvernehmliche Positionierung stützen. Verschiedene Haltungen, Meinungen und Erwartungen kommen ins Spiel, und nicht alle sind miteinander vereinbar.

Im privaten Leben würde man in so einer Konstellation sich vermutlich überlegen, ob sich eine Auseinandersetzung „lohnt“, oder ob man ihr lieber aus dem Wege geht. Entscheidend dabei wäre die Einschätzung, bis zu welchem Grad man sich einander verbunden fühlt. Bei einem Menschen, mit dem ich befreundet bin oder sein möchte, werde ich mich anders in solche Klärungen einbringen, als bei einem Menschen, der mir sehr unsympathisch ist.

In einer Kindertagesstätte haben die Fachkräfte nicht die Möglichkeit, solchen Gesprächen auszuweichen. Man kann sich nicht aus dem Wege gehen, man steht objektiv in einer Situation geteilter Verantwortung, sei es mit Eltern, sei es mit Kolleginnen. Es ist nützlich, sich dies zu vergegenwärtigen – und dem Gespräch einen Rahmen und ein Ziel zu geben, der dies ausdrückt:

Wir wollen einen Weg finden, dass alle Mitglieder des Teams sich einbezogen fühlen;

Wir wollen erreichen, dass das Zähneputzen als wichtig angesehen wird, dass aber auch eine Verständigung über die Grenzen dessen, was die Erzieherin jeden Tag leisten kann, stattfindet.

Wir wollen zunächst einmal verstehen, worin unsere unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen eigentlich bestehen.

Wir wollen uns verständigen, wann wir ein Kind als „krank“ ansehen.

Diese Einordnung des Konflikts oder der Meinungsverschiedenheit in einen gemeinsamen Rahmen, der Schritte zu einer Verständigung eröffnet, ist ein Aspekt der professionellen Kompetenzen der Fachkräfte, kann nicht von Eltern erwartet werden. Eine solche Orientierung kann nur als Vorschlag geäußert werden: „Ich schlage vor, dass wir versuchen, uns zu verständigen, ...“ „Ich glaube, wir müssen versuchen, uns darüber zu einigen, was genau ‚gründliches Zähneputzen‘ bedeutet, und ob das in unserem Alltag zuverlässig umgesetzt werden kann.“

Zu den Möglichkeiten, solche Gespräche lösungsorientiert und möglichst wenig konfrontativ zu führen, gibt es eine Vielzahl von Materialien. Die Erörterung dieser Fragen würde hier auch den Rahmen sprengen. Weitergehende Informationen bieten in umfassender Weise beispielsweise Meinert und Vorholz (2007).

4. Materialien, Programme und Veranstaltungen

Die Einbeziehung unterschiedlicher kultureller Kontexte in das Programm der Tageseinrichtungen ist wohl der am besten eingeführte Aspekt interkulturellen Lernens. Es darf als weitgehend anerkannt gelten, dass die Begegnung unterschiedlicher Kulturen in den Einrichtungen sich in der Vielfalt von Büchern, Alltagsgegenständen und Abbildungen, im Erkunden, wie bestimmte Früchte schmecken, wie „fremde“ Instrumente klingen, was für Kleidungsstücke oder Kopfbedeckungen es gibt, welche Lieder hier oder dort gesungen werden, widerspiegeln muss. Puppen unterschiedlicher Hautfarbe schaffen vielfältigere Identifizierungsmöglichkeiten; hautfarbene Buntstifte fördern die Kommunikation über sich und andere, erlauben den Kindern, ihre Vorstellungen vom Aussehen genauer wiederzugeben. (vgl. Wagner 2001). Auch Eindrücke, die den Kindern durch Aktivitäten außerhalb der Kita vermittelt werden, bereichern ihre Vorstellungen: bei Besuchen in den Familien, am Arbeitsplatz der Eltern, bei bestimmten Aktivitäten, die von Eltern angeregt oder begleitet werden.

All dies trägt dazu bei, Tendenzen zu falscher Verallgemeinerung durch konkrete, vielfältige Eindrücke aufzuheben (Siehe das Beispiel ‚Jungen sind grob‘ zu Beginn von Teil II). Entscheidend sind nicht Zuordnungen von Menschen zu statischen Herkunftskulturen, sondern das Wecken von Neugier auf Unterschiedlichkeiten, auf die Entdeckung von Neuem, ein erstes Verständnis von der Möglichkeit, Dinge so oder auch anders zu machen. Und es kommt darauf an, dass alle Kinder in den Büchern, Spielen, Einrichtungsgegenständen, Kassetten usw. der Einrichtung auch Dinge vorfinden, die in dieser oder ähnlicher Form auch von zu Hause her bekannt sind. Was das im Einzelnen sein kann, kann mit Eltern besprochen werden – vielleicht auch im Rahmen eines Besuches in der Familie.

Ein weiterer klassischer Aspekt interkulturellen Lernens ist die Gestaltung von Programmen, Veranstaltungen und Festen. Jede Tageseinrichtung braucht eine Strukturierung der Zeit: im Tagesablauf, in einer „mittleren“ Dimension und über das Jahr hinweg. Folgende Feste gehören in vielen Kindertageseinrichtungen zum „Repertoire“ (ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit):

<u>Frühjahr:</u> Frühlingsfest Osterfest (christlicher Hintergrund: Auferstehung, Abschluss der christlichen Fastenzeit)	<u>Sommer:</u> Sommerfest Verabschiedung der Kinder, die zur Schule kommen Kindertag am 1. Juni
<u>Herbst:</u> Herbstfest Laternenfest, Lichterfest (Hintergrund: St. Martin, Hilfe für Bedürftige) Halloween (Geistervertreibung) Zuckerfest (muslimisches Fest des Fastenbrechens) unterschiedliche Zeiten; 2008 Ende September/Anfang Oktober	<u>Winter:</u> Nikolaus Weihnachten (christlicher Hintergrund: Geburtstag des Gottessohns) Fasching, Fastnacht (vor Beginn der christlichen Fastenzeit) Muslimisches Opferfest: unterschiedliche Zeiten, 2008 im Dezember.

Die Gestaltung des Jahresablaufes mit seinen unterschiedlichen Höhepunkten gibt darüber Aufschluss, welchen kulturellen und ggf. auch religiösen Traditionen sich die Einrichtung verpflichtet fühlt. Sie sollte mit Eltern und Mitarbeiterinnen gemeinsam diskutiert werden, und von einem Respekt vor den kulturellen und religiösen Ansichten aller getragen sein. Über den Jahreslauf in den verschiedenen großen Religionen geben interkulturelle Kalender einen Überblick, siehe beispielsweise bei http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/publikationen/religion/interkult_2008.pdf .

Hier und da wird auch der Kitageburtstag – der Jahrestag der Eröffnung der Einrichtung – gefeiert. Häufig partizipieren Kindertagesstätten auch an Festen, die einrichtungs- und trägerübergreifend im Stadtteil gefeiert werden.

Verschiedentlich wird darauf hingewiesen, dass die Bedeutung von Festen und Feiern für eine interkulturelle Öffnung der Kindertagesstätten überschätzt wird. Sicherlich ist dies der Fall, wenn sich interkulturelle Partizipation darauf beschränkt, dass Eltern gebeten werden, zum Sommerfest „etwas Typisches“ aus ihrer Herkunftskultur zu backen oder zu kochen, wenn dort Afrikaner trommeln und eine Bauchtänzerin zu sehen ist. Solche Aktivitäten können zum Feigenblatt für einen ansonsten unsensiblen Umgang mit den kulturellen Ressourcen werden und zu schematischen Wahrnehmungsmustern von „Ausländern“ beitragen. Interkulturell gestaltete Feste und Feiern haben jedoch als Teil einer vielfältigen interkulturellen Praxis der Einrichtung einen hohen Stellenwert; sie ermöglichen Kooperationsbeziehungen zwischen Eltern und Fachkräften, stützen das gegenseitige Kennen lernen der Eltern, bieten Möglichkeiten der Partizipation am Kita-Leben auch für weitere Familienangehörige und Nachbarn und erweitern somit das Netz „loser“ Kontakte um die Kita herum, das bei der Lösung anderer Probleme wiederum hilfreich sein kann.

Rituale strukturieren nicht nur den Jahresablauf, sondern auch den Tag oder die Woche. Sie erzeugen wichtige Situationen, in denen die Lerngemeinschaft sichtbar wird – zum Beispiel bei der Begrüßung oder Verabschiedung, in Morgen- oder Abschlusskreisen, zu Beginn des gemeinsamen Essens. Trotz aller gegenwärtigen Flexibilisierung von Bringe- und Abholsituationen, von Projekten und Prozessen individuellen Lernens ist es für alle Beteiligten wichtig, dass es Abläufe gibt, die gemeinsam begonnen und/oder gemeinsam beendet werden, und dass zu irgendeiner Zeit des Tages jedes Kind mit Namen und Stimme als Teil der Gruppe begrüßt wird. Genauso wichtig sollte – wiederum über das Jahr hinweg - die persönliche Begrüßung neuer Eltern und eine Verabschiedung der ausscheidenden Familien sein.

Nicht nur aus der Jahresplanung der Einrichtung ergeben sich Ziele, zu deren Realisierung man kooperieren kann. Die Methodik offen geplanter Projekte erlaubt eine Einbeziehung vielfältiger Partner inner- und außerhalb der Kindertagesstätten in die Arbeit selbst. Themen und Vorgehensweisen von Projekten können mit Eltern besprochen werden; Erfahrungen und Ergebnisse sollten stets den Eltern der beteiligten Kinder präsentiert werden. (Kazemi-Veisari 1998; Militzer u.a. 2002; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004) Schließlich bieten die Kita-Gremien (Elternversammlung, Elternvertreterversammlung, Kita-Rat oder Kita-Ausschuss) eine ständige Möglichkeit, Lösungen für alle Fragen des „So-machen-wir-es-hier“ im Dialog zwischen Fachkräften, Träger und Eltern zu finden.

5. Die Evaluation von Lernumgebungen als Bestandteil von Qualitätsdialogen

Bisher bezog sich die Darstellung auf Möglichkeiten einer Mitgestaltung der Lernumgebung im Alltag der Tageseinrichtung selbst.

Darüber hinaus gibt es die Ebene der allgemeineren Verständigung über die Art und Weise, wie die Lernprozesse der Kinder in der Einrichtung gefördert werden.

Dies ist traditionell die Aufgabe der pädagogischen Konzeption in Verbindung mit möglicherweise bestehenden weitergehenden Richtlinien der Träger. Die Einbeziehung der Elternschaft in die Erarbeitung der pädagogischen Konzeption ist in den gesetzlichen Grundlagen der Tagesbetreuung als verbindliche Norm formuliert, wird aber in der Praxis überwiegend nur von dem engagiertesten Teil der Eltern eingelöst. So spiegelt sich in Kita-Konzeptionen häufig weniger die Stimme der Eltern selbst, sondern eher die Sicht der Fachkräfte auf die Eltern der betreuten Kinder. Kritisch wurde in der Diskussion der letzten Jahrzehnte auch immer wieder vermerkt, dass Kita-Konzeptionen häufig eher Absichtserklärungen und allgemeine Zielerstellungen enthalten, und weniger darüber Auskunft geben, wie diese Ziele denn im Alltag erreicht werden, und woran erkannt wird, dass sie erreicht werden.

Es hat in den vergangenen Jahren zwei unterschiedliche Herangehensweisen gegeben, diese Situation zu verbessern. Zunächst einmal wurden im Bereich der Kindertagesstätten – wie auch in anderen Feldern der Jugendhilfe – Modelle der Qualitätsentwicklung und –sicherung entwickelt und schrittweise in die Praxis umgesetzt. Hier gab es sowohl Initiativen einzelner Träger als auch übergreifende, im Rahmen eines Bundesmodellprogramms durchgeführte Initiativen, Qualitätskriterien zu erarbeiten.

Die Umsetzung dieser Arbeitsinstrumente wurde jedoch eingeholt von der Entwicklung der Bildungsprogramme der Länder. Diese folgen einer anderen Logik als die Systeme der Qualitätssicherung, die in der Jugendhilfe Anwendung finden: In der Jugendhilfe ordnen sich die Fragen von Qualität und Qualitätsnachweis der erbrachten Leistung in das Dreiecksverhältnis von Leistungsberechtigten, Träger und Jugendamt ein. Hier besteht ein Gestaltungsspielraum, der durch vertragliche Vereinbarungen gefüllt werden kann. Aufgrund der prinzipiellen Gleichrangigkeit von Vertragspartnern kann in diesem Zusammenhang die Frage nach der zu erbringenden Qualität in alle Richtungen gestellt werden – hinsichtlich der Praxis, der Steuerung der Praxis durch den Träger und auch hinsichtlich der Arbeit des Jugendamtes.

Mit der Steuerung der Kindertagesbetreuung über Bildungsprogramme oder –pläne wird hingegen eher eine Logik des Bildungssystems wirksam. Hier besteht ein solches Dreiecksverhältnis nicht; Schulträger sind nicht „Anbieter“ in einem formal gleichberechtigten Vertragsverhältnis zur Verwaltung, sondern erfüllen eine allgemein geltende gesellschaftliche Norm. Daher erfordert es hier deutlich mehr Phantasie, sich vorzustellen, dass nicht nur die Praxis der Förderung der Kinder, sondern auch die dieser Praxis vorgeschalteten bzw. nachgeordneten Verwaltungsvorgänge und –normen in einem Bildungsprogramm zu überprüfen wären.

Gegenwärtig ist die Kindertagesbetreuung der Form halber noch Jugendhilfeveranstaltung, aber sie nähert sich stärker dem Bildungswesen an, als dies noch vor einigen Jahren denkbar war. Die Problematik, die das im Bildungswesen vorherrschende Verständnis von Vergleichbarkeit von Lernleistungen mit sich bringt, wurde bereits bei der Frage der Evaluation individueller Lernwege der Kinder erörtert (vgl. oben, Teil II, Abschnitt 5). Bei der Evaluation der Lernumgebungen, der Frage, welche Bedingungen Einrichtungen für das Lernen der Kinder schaffen, tritt ein ähnliches Problem auf. Beteiligungsorientierte Verfahren

(wie etwa die arbeitsaufwendige Entwicklung eigener Qualitätsstandards durch Fachkräfte und Eltern) werden entwertet, wenn sie mit detailliert vorformulierten Fragenkatalogen zur internen Evaluation konfrontiert werden. Und diese Fragenkataloge orientieren sich weniger an der Idee eines Dialoges zwischen Fachkräften, Eltern und Träger, sondern stellen die Idee einer quasi alleinigen Verantwortung der Fachkräfte für die Gestaltung der Lernumgebungen in den Mittelpunkt.

Ob und wie es unter diesen Rahmenbedingungen gelingen wird, Evaluationsprozesse unter den hier vertretenden dialogischen Grundideen zu realisieren, muss sich zeigen. Auch hier wird die deutsche Diskussion wieder Anregungen aus anderen Ländern gut gebrauchen können. Es wäre eine Herausforderung, die in Teil II dargestellte Konzeption des Dokumentierens in Form von Portfolios, unter Verwendung narrativer Formen, als Basis für die Reflexion der Gestaltung von Lernumgebungen, der Lernprozesse der Erwachsenen, zu begreifen. Die Neuseeländer Diskussion ist hier schon einige Schritte weiter – sie bemüht sich unter den Stichworten „teaching stories“ bzw. „planning stories“ um solche Konzepte.

Vierter Teil: Interkulturelle Bildungsprozesse in konkreten familienorientierten Unterstützungsleistungen der Kita

1. Unterstützungsbedarfe zugewanderter Familien

Im alltäglichen Zusammenleben zwischen Kita und Familie bleibt es nicht aus, dass Problemlagen, mit denen die Familie sich auseinandersetzen muss, in der einen oder anderen Weise an andere Eltern, an Fachkräfte oder Leitung der Kita herangetragen werden. Solche Problemlagen können allgemein menschlicher Natur sein, wenn etwa eine Familie von einem plötzlich eintretenden schweren Schicksalsschlag getroffen wird. Häufiger sind sie jedoch mit bestimmten problematischen Lebensbedingungen verbunden und können eher schicht- als kulturspezifisch verstanden werden: Gesundheitsprobleme, fehlende Arbeit, Armut, mangelnde Bildung, Gewalterfahrungen sind auch deutschen Familien unter vergleichbaren Bedingungen nicht fremd.

In zugewanderten Familien verknüpfen sich solche belastenden Ereignisse und Situationen jedoch mit weiteren Faktoren, die dazu führen, dass gesellschaftlich vorhandene Möglichkeiten des Umgangs mit den Problemen nicht wahrgenommen werden (können):

- Im Zusammenhang mit einem ungesicherten Aufenthaltsstatus, etwa als Flüchtlinge, stellen bestimmte Ereignisse wohlmöglich die gesamte Daseinsgrundlage der Familie in Deutschland in Frage – auf diese Familien lastet ein spezifischer (politisch durchaus gewollter) Druck;
- Zugewanderte Familien sind zwar in soziokulturelle Netzwerke eingebunden, diese sind aber häufig nicht in der Lage, hilfreiche Kontakte zu den Stellen herzustellen, die für die erforderlichen Problemlösungen relevant sind.
- Aufgrund von Diskriminierungserfahrungen besteht bei zugewanderten Familien möglicherweise wenig Bereitschaft zur Kooperation mit deutschen staatlichen Instanzen; es wird erwartet, dass diese eher rücksichtslos und überheblich vorgehen werden;
- In zugewanderten Familien auftretende soziale und Erziehungsprobleme werden durch die Mehrheitsgesellschaft häufig unangemessen „kulturalisiert“ – etwa durch Operieren mit dem Begriff der „Ausländerkriminalität“.

Das Wohlbefinden der (kleinen) Kinder ist ein wesentlicher Indikator für die Stabilität oder Instabilität der familiären Situation insgesamt. Die Erzieherinnen sehen jeden Tag,

- wie die Kinder gekleidet sind, wenn sie in die Kita kommen,
- in welchem gesundheitlichen Zustand sich die Kinder befinden,
- über welche emotionale Stabilität sie verfügen, in welcher Grundstimmung sie sind,
- welche Interaktionsmuster die Kinder in ihrer Familie erleben, wie ihre Stellung dort ist.

Weiterhin gibt das Maß an Zuverlässigkeit, mit der die vertraglichen Verpflichtungen erfüllt werden, wichtige Signale zur Gesamtsituation der Familie – dies betrifft beispielsweise das Abmelden kranker Kinder und das regelmäßige Einzahlen der Kita-Beiträge.

Es wäre daher möglich, Kindertagesstätten als eine hoch wirksame Instanz sozialer Kontrolle nicht nur im Hinblick auf Erziehungsleistungen, sondern im Hinblick auf Gewährleistung des allgemeinen Kindeswohls zu bezeichnen. Die Einbindung der Kindertagesbetreuung in das gesellschaftliche Frühwarnsystem zum Kinderschutz trägt diesen Möglichkeiten Rechnung.

Hiermit wären aber die Möglichkeiten von Kindertagesstätten im Hinblick auf problematische familiäre Lebenslagen nur sehr verkürzt beschrieben. Kitas sind nicht nur Orte, wo solche

Probleme wahrgenommen (und „weiter gemeldet“) werden können. Kitas leisten zunächst einmal wesentliche Hilfe im Vorfeld staatlichen Eingreifens, und dies ist ein weiterer zentraler Aspekt ihrer Integrationsfunktion, betrifft er doch die Zusammenarbeit und den Dialog mit Familien, deren Leben durch schwierige Problemlagen geprägt ist, die ihnen wenig Interesse und Energie übrig lassen für eine Partizipation in den bisher beschriebenen Entwicklungs- und Qualitätsdialogen.

2. Kindertagesstätten als Orte niederschwelliger Beratung und Unterstützung

Worin besteht die Hilfe, die Familien in schwierigen Lebenssituationen in Kindertageseinrichtungen finden können?

In erster Linie kann eine Erzieherin oder Leitungskraft eines anbieten: Ein offenes Ohr. Sie kann ein Partner zu sein, der zuhört, ohne gleich zu verurteilen oder zu interpretieren. Und sie kann aufgrund ihrer Erfahrung womöglich der Mutter oder dem Vater das Gefühl vermitteln, dass sie oder er nicht der einzige Mensch ist, der ein solches Problem hat, und sie oder ihn zu Lösungsversuchen ermutigen.

Ein Gespräch mit einer Erzieherin oder Leiterin ist für eine Mutter oder einen Vater zunächst einmal „unverfänglich“ – man sieht es dem Gespräch von außen nicht an, dass da Probleme sind. Das ist beim Aufsuchen einer Beratungsstelle oder beim Akzeptieren einer Jugendhilfemaßnahme schon anders – hier kann für das persönliche Umfeld deutlich werden, dass „da wohl etwas nicht stimmt“, und das Rat suchende Familienmitglied kann leicht in Erklärungsnot gelangen. Und in Kindertagesstätten ist es auch möglich, dass man sich nicht einmal extra zu einem „Problemgespräch“ verabredet hat; es kommt oft genug vor, dass bei einem kurzen Gespräch zu einem das Kind betreffenden Thema auf eine anteilnehmende Nachfrage tiefer liegende Sorgen geäußert werden.

Dies führt wieder zum Dialog zurück, der hier allerdings nicht aus einer Kooperation an in der Kita auftretenden Themen und Aufgaben entsteht, sondern eine distanziertere Haltung der Fachkraft erfordert. Es ist nicht sie, sondern die Mutter oder der Vater, die das Problem haben. Und es geht hier auch nicht darum, eine „Lerngemeinschaft“ zu bilden, die Sache gemeinsam anzupacken. Es geht nicht um Parteinahme für oder um Identifikation mit der Ratsuchenden, sondern darum, einen geschützten Raum zu bieten, in dem man sich aussprechen kann, wieder Mut und Kraft tanken kann, sich vielleicht von der einen oder anderen Illusion verabschieden kann.

Diese Lektion müssen viele Fachkräfte erst mühsam lernen: Dass sie hier – deutlicher noch als in ihrer pädagogischen Rolle gegenüber Eltern und Kindern – eine Distanz wahren müssen, dass sie sich nicht vereinnahmen lassen dürfen. Und dass diese Zurückhaltung nicht nur Selbstschutz ist, nicht nur die eigene Arbeitsfähigkeit erhält, sondern auch hilfreich ist, um wirklich Klärungen zu unterstützen und nicht die Probleme durch eigene Beiträge weiter zu komplizieren. Dies ist im übrigen eine Rolle, die Beratungstätigkeiten insgesamt charakterisiert – schwierig ist für Erzieherinnen, dass sie häufig relativ unvorbereitet in diese Rolle geraten, und dass der Bedarf nach professioneller Unterstützung, beispielsweise durch Supervision, manchmal erst gesehen wird, wenn die Fachkraft bereits unter einem hohen persönlichen Belastungsdruck geraten ist.

Häufig sind es die Leiterinnen, die in besonderem Maße diese familienunterstützenden Aufgaben wahrnehmen. Dies hat mehrere Gründe – einmal bietet das Kita-Büro einen

geschätzten Raum, um auch spontan ein Einzelgespräch zu führen oder den Bedarf dazu zu signalisieren, zum anderen befindet sich die Leiterin in einer gewissen Distanz zum Gruppengeschehen, was sie in gewisser Weise freier und unvoreingenommener auf familiäre Probleme reagieren lässt, und schließlich besteht zwischen Eltern und Leiterin häufig ein gewisser Altersunterschied, der dazu führt, dass es den Eltern leichter fällt, sich ihr gegenüber im Gespräch zu öffnen.

Fachkräfte – ob Leiterinnen oder Erzieherinnen, die diese Rolle als Beraterin annehmen und praktizieren, berichten über zwei Erfahrungen:

- Sie erreichen eine Anerkennung und Wertschätzung im Umfeld der Einrichtung, die zu einer hohen Akzeptanz der Kita insgesamt beiträgt. Es ergibt sich eine positive Rückwirkung auf die Möglichkeiten, pädagogische Ziele zu realisieren und die Familien auch an der Lernkultur der Kita zu beteiligen.
- Die organisatorische Absicherung der Beratungsarbeit ist nur auf Kosten der „Zeit für die Kinder“ möglich. Eine Anerkennung dieser Tätigkeiten, die sich im Personalbedarf einer Kita niederschlagen würde, findet nicht statt. So werden Eltern von engagierten Kolleginnen in Gesprächen beraten, an andere Stellen weiter geleitet, oder sogar zu der einen oder anderen Stelle hin begleitet, ohne dass es dafür eine „Freistellung“ von den anderen Aufgaben gibt.

Noch unter einem weiteren Aspekt sind Kindertagesstätten Orte, an denen Familien Hilfe und Unterstützung finden können: Sie knüpfen hier Kontakte und Beziehungen nicht nur zu den Fachkräften, sondern auch zu anderen Familien, deren Lebenslagen vergleichbar und deren Kinder in einem ähnlichen Alter sind. Die Unterstützung und Beratung, die Familien sich gegenseitig leisten können, ist kaum zu unterschätzen. Fachkräfte können diese Prozesse nur indirekt unterstützen, nicht von sich aus forcieren: Indem sie Begegnungssituationen zwischen Eltern herstellen, die geeignet sind, gegenseitige Anteilnahme und „Haltungen des einvernehmlichen Dialoges“ zu unterstützen. Die klassischen Elternabende müssen auch unter diesem Gesichtspunkt – als Orte und Zeiten nicht nur der Übermittlung von Informationen zwischen Eltern und Fachkräften, sondern auch als Gelegenheiten, sich untereinander bekannt zu machen und sich gegenseitig zu unterstützen. Eine andere Methode, gute gegenseitige Elternkontakte indirekt zu fördern, besteht darin, gegenseitige Verantwortlichkeit und Anteilnahme unter den Kindern zu unterstützen. Kinder können über ihre Kontakte zu anderen Kindern dazu beitragen, dass sich auch Eltern gegenseitig wahrnehmen und in Beziehung miteinander treten.

Aus diesen Beobachtungen heraus ergeben sich interessante Gesichtspunkte zur Beurteilung der Organisationsformen gemeinsamen Lernens in Kindertageseinrichtungen: Welche Gruppengrößen beispielsweise lassen es zu, dass alle Kinder an besonderen, einzelne Kinder betreffenden Ereignissen – einer längeren Krankheit beispielsweise - Anteil nehmen? Dass Eltern auf einem Elternabend wirklich in ein gemeinsames Gespräch kommen können? Dass man wahrnimmt, wer da ist und wer fehlt? Welche Kontinuität und Stabilität der Gruppenzugehörigkeit brauchen Eltern, damit sich solche Beziehungen gegenseitiger Hilfe entwickeln können? Wo lassen sich großzügige zeitliche Bedingungen schaffen, in denen eine Tätigkeit oder ein Gespräch nicht bereits durch das Nächste Anstehende bedrängt wird, sondern in denen man mit Gelassenheit eine Situation des Austauschs bis zu Ende bringt?

3. Familienorientierte Unterstützung und interkulturelles Lernen

In mehrfacher Hinsicht trägt die Unterstützung der Familien in Bezug auf ihre dringendsten Probleme zum Prozess interkulturellen Lernens bei:

Zum einen ist die Fachkraft in diesen Beratungsprozessen häufig in der Rolle einer „interkulturellen Mediatorin“, da es vielfach darum geht, Verständnis zwischen den am jeweiligen Konflikt beteiligten überhaupt zu ermöglichen, indem „gedolmetscht“ wird, was die andere Seite überhaupt möchte (eine Behörde oder Dienststelle etwa), und indem eine Auseinandersetzung zu ihrem sachlichen Kern geführt wird – wenn etwa der Ärger über eine diskriminierende Behandlung durch eine deutsche Behörde dazu führt, dass nicht mehr gesehen werden kann, wie man erfolgreich reagieren kann.

Zum anderen macht die Bearbeitung mancher Probleme erst den Blick frei für andere Bedürfnisse, lässt es zu, dass sich andere Interessen entwickeln, dass die Familie sich dann auch öffnen kann für die Anforderungen, die der Kitabesuch an sie stellt. Beziehungsweise aus der anderen Perspektive betrachtet: Das Bewusstsein dafür, mit welchen schwierigen Situationen sich die Familie auseinandersetzt, verändert auch die Erwartungshaltungen der Erzieherinnen betreffend des „Funktionierens“ der Familie im Kita-Alltag.

Eine Leiterin fasst ihre Lernprozesse in bezug auf familienorientierte Beratung und Unterstützung in einem interkulturellen Feld so zusammen:

„Ich komme hier immer mehr zu dem Schluss, dass ich eigentlich weniger Kita-Leitung bin als dass ich doch schon Sozialarbeiteraufgaben übernehme. Das heißt die Eltern kommen hier mit dem Kontoauszug oder mit den Kontoauszügen und ich soll nachgucken. Oder die Eltern kommen mit einem Brief vom Jobcenter und ich soll ihnen erklären, was es ist oder was sie jetzt machen sollen. Was können sie in finanziell engen Situationen machen... Also, ich habe viel mit Lebensproblemen zu tun, bis zu dem, dass eine Frau vor mir steht, die geschlagen wurde, und ich mit ihr jetzt rede, ja was will sie jetzt machen.

Ich kann diese Rolle akzeptieren, es gibt zwar immer wieder unheimliche Rückschläge, aber da kommt eine Menge rüber von den Eltern, wenn man ihnen dann geholfen hat, wenn man gesprächsbereit ist. Wie dass ich dann nach Hause eingeladen werde, zum Mittagessen oder so. Und – ich finde das dann auch total interessant. Ich kann mir immer gar nicht vorstellen, wie jemand unter solchen Bedingungen leben kann, und erfährt es aber, und kann mich da gut reinversetzen. Und ich kann das natürlich auch gut in die Gruppen, in die Einheiten zurückfließen lassen. Sicherlich nicht im Detail, denn die Eltern erwarten ja auch von mir, dass ich nicht über alles rede und dass ich es nicht hier in der Kita breit trete, aber zumindest kann ich doch bei den Erzieherinnen mehr um Verständnis auch so ein bisschen werben. Oder ihnen, einigen auch mal sagen, stellt Euch mal vor, wenn eine Mutter jetzt in der Situation ist, diese Probleme hat sie alle am Nacken, und jetzt soll sie noch bei Euch offen sein für Gespräche oder nicht sofort eingeschnappt oder nicht sofort persönlich angegriffen – da kann man dann auch ein anderes Verständnis bei den Erzieherinnen erreichen.“

Aus einer ähnlichen Perspektive formuliert der Familienforscher Bernhard Nauck:

„Berücksichtigt man ferner, mit welchen persönlichen Voraussetzungen insbesondere ausländische Frauen ihre keineswegs leichte Lebenssituation unter zudem restriktiven rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen zu bewältigen haben, so muss ihr Beitrag zum kollektiven Erfolg der Migrantenfamilie, dem die meisten Migrantinnen (ebenso wie ihre Ehemänner) alle anderen Lebensziele bedingungslos unterordnen, umso stärker gewürdigt werden.“ (Nauck u.a. 1999, S. 31)

Fünfter Teil: Kindertagesstätten als Ausgangspunkt für gesellschaftliche Partizipation von Zuwanderern: Möglichkeiten, „füreinander nützlich“ zu sein

Im letzten Schritt der Darstellung der Möglichkeiten, partizipative Integration von Zuwanderern in und durch Kindertagesstätten zu befördern, wird der Rahmen der Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder überschritten. Es geht hier darum, wie Kindertagesstätten mit ihren – in den bisherigen Abschnitten ausführlich dargestellten – Lern- und Unterstützungskulturen genutzt werden können, um Zuwanderer bei Schritten der Partizipation zu fördern, die über die gemeinsame Sorge für die Kinder hinaus gehen, bei Entwicklungsprozessen im Sinne einer *„transformation of participation“*, in denen verantwortliche Rollen über die Elternrolle hinaus angeeignet und ausgeübt werden.

Die Erörterung dieser Fragen erfordert einen anderen Blickwinkel. Es geht nicht mehr nur um Partizipation an den Belangen einer Kindertagesstätte, sondern um Teilhabe an den Belangen der Gemeinde oder des Stadtteils, in dem die Familien leben und in dem die Kindertagesstätte sich befindet. MitarbeiterInnen haben in diesem Prozess eine veränderte Rolle (sofern sie nicht selbst auch BewohnerInnen des Stadtteils oder der Gemeinde sind, in dem/der sie arbeiten): Sie stellen Ressourcen zur Verfügung, die für die gewünschten Prozesse gesellschaftlicher Partizipation erforderlich bzw. nützlich sein können. Wer die se Partizipationsprozesse steuert und vorantreibt, hängt davon ab, in welche übergreifenden Zusammenhänge sich Kindertageseinrichtungen einbinden bzw. auch eingebunden werden.

Verschiedene Ausgangspunkte hierfür sind möglich:

1. Kindertagesstätten partizipieren an einer spezifischen religiös oder weltanschaulich oder anderweitig ausgerichteten Gemeinschaftsleben eines Trägers – etwa einer Kirchengemeinde oder einem Nachbarschaftszentrum. Hier gibt es Brücken von der Partizipation am Kita-Geschehen in eine Teilhabe an andere Aktivitäten und Gruppen, die je nach den Zielen der übergreifenden Einheit – Gemeinde, Zentrum, Organisation – strukturiert sind.
2. Kindertagesstätten partizipieren am öffentlichen kulturellen Leben eines Stadtteils oder einer Gemeinde. Ausgehend von der Mitwirkung in der Kindertagesstätte interessieren und engagieren sich Eltern und möglicherweise auch Kinder in dem sie umgebenden Gemeinwesen.
3. Kindertagesstätten vernetzen sich mit anderen Einrichtungen, Trägern und sozialen Diensten und stützen hierdurch die Fähigkeiten der Familien, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

Zum ersten Aspekt, der Integration von Kindertagesstätten in einen übergreifenden Zusammenhang einer Trägerkultur, sollen an dieser Stelle keine weiteren Ausführungen gemacht werden. Ich konzentriere mich auf die beiden anderen Einbindungsformen als Rahmen für Prozesse partizipativer Integration.

1. Kindertagesstätten als Ausgangspunkt für eine partizipative Integration im (inter)kulturellen Leben des Stadtteils:

Im ersten Teil wurde dargestellt, dass die sozialräumliche Verteilung von Zuwanderern in einer Stadt wie Berlin ein Produkt sozialer Ausgrenzungsprozesse ist und im Ergebnis (für den Westteil der Stadt) die Kontinuität des traditionell geteilten Siedlungsmusters sichert:

„An den Orten, wo früher das Proletariat konzentriert war, das sich aus den ländlichen Gebieten Mittel- und Ostdeutschlands rekrutiert hatte, wohnen auch die heutigen Zuwanderer, und diese kommen aus dem Ausland. Aus Arbeitervierteln wurden Ausländerquartiere.“
(Häußermann/Kapphan 2002, S.86)

So gesehen, ist die Bewältigung von Migrationsprozessen im Lebensalltag schon immer das beherrschende Thema in Teilen Kreuzbergs, im Wedding und in Moabit gewesen. Neu ist nicht die Zuwanderung, sondern ihre interkulturelle Dimension.

Seit den 80er Jahren – in Berlin vermittelt durch die Hausbesetzungen der Jahre 80/81 - hat sich auf der (kommunalen) politischen Ebene durchgesetzt, dass eine Verbesserung der Situation in den „Stadtteilen mit Erneuerungsbedarf“ im Dialog mit den BewohnerInnen erfolgen muss. Dabei greifen unterschiedliche politische Entscheidungsebenen ineinander und führen zu einer komplizierten, schwer überschaubaren Situation:

„Rein organisatorisch betrachtet heißt integriertes Handeln ..., dass auf Landesebene ressortübergreifend Fördermittel gebündelt und problemorientiert eingesetzt werden. Diese Mittel werden bewilligt auf der Grundlage von integrierten Handlungskonzepten, die auf kommunaler Ebene erstellt werden und in denen die Probleme und Handlungsbedarfe des jeweiligen Stadtteils mit besonderem Erneuerungsbedarf beschrieben werden. Darüber hinaus enthalten die Handlungskonzepte Projektideen und Strategien, wie den vorhandenen Problemen begegnet werden soll. Auch auf kommunaler Ebene soll ämterübergreifend zusammengearbeitet werden. Auf Stadtteilebene schließlich ist ein koordiniertes und kombiniertes Angebot erforderlich; das heißt, die Akteure vor Ort stimmen ihre Angebote aufeinander ab und/oder bauen aufeinander auf. Nach Möglichkeit sollen alle relevanten Akteure vor Ort – ganz besonders die Bewohner – mit in die Prozesse eingebunden werden.“ (Murböck/Aslan o.J.)

In Berlin wurden 1998/99 insgesamt 15 Gebiete ausgewiesen, in denen ein Quartiersmanagement eingerichtet wurde. Dessen Aufgabe war und ist es, Prozesse der sozialen Entmischung aufzuhalten, die Attraktivität der Quartiere durch die Förderung von Projekten aus dem Stadtteil heraus zu verbessern und die Selbsthilfepotentiale der Bewohner zu stärken. (vgl. Häußermann/Knapphan 2002, S. 262ff) Hier bestehen Möglichkeiten, dass Ideen, die in Kindertageseinrichtungen oder aus ihnen heraus entstehen, durch und mit BewohnerInnen weiter verfolgt und realisiert werden können. In anderen Stadtgebieten hängt es eher von der Findigkeit der Träger ab, ob für sich entwickelnde Ideen Möglichkeiten einer Unterstützung durch eines der vielen Programme und Stiftungen gefunden werden kann. Laura Vandenhue fasst die Grundprinzipien aktivierender und beteiligungsorientierter Programme in folgender Übersicht zusammen:

„Wandel von...	zu...
Politik und Maßnahmen für die Bewohner	Politik mit den Bewohnern
Bewohner als Konsument und Empfänger	Bewohner als Handelnder und Partner
Bewohner als Abhängiger	Bewohner als aktiver Bürger
Bedarf feststellen und reagieren	Potential zur Eigeninitiative erheben und Zugang erleichtern
Suche nach Problemlösungen	Veränderungsdynamiken fördern“

(Vandenhue 1998, S. 75)

Die Entwicklung solcher aktivierender Ideen und Konzepte setzt jedoch voraus, dass sich Kindertagesstätten von einem defizitorientierten, „fürsorglichen“ Blick lösen können und ein gewandeltes Verständnis eigener Professionalität entwickeln. Die Prinzipien der

Kooperation und des *Dialoges*, wie sie in den Teilen I und II konkretisiert wurden, bieten hierfür eine gute Grundlage. Insbesondere kommt es darauf an, ein eigenes professionelles Selbstbewusstsein zu entwickeln, das es erlaubt, Engagement und Kompetenzen von nicht professionellen Akteuren anzuerkennen und zu unterstützen. In vielen Kindertageseinrichtungen ist dies noch nicht selbstverständlich. Kooperation mit „Ehrenamtlichen“ wird als in Fragestellung der Daseinsberechtigung des eigenen Berufsstandes erlebt und abgewehrt.

Beispiele für aktivierende Projekte, die von Kindertagesstätten ausgehen oder diese einbeziehen, sind:

- Die Einrichtung eines *Familiencafés* als informellem Treffpunkt innerhalb der Kindertagesstätte – dieses Cafe wird jedoch nicht nur als zusätzliches Angebot des Kita-Teams für die Familien realisiert, sondern interessierte Eltern werden mit in die Durchführung einbezogen – möglicherweise verbunden mit einer gewissen symbolischen Aufwandsentschädigung. Es entsteht einerseits ein öffentlicher Raum, in dem viele Informationen ausgetauscht werden und gegenseitige Hilfe vermittelt werden kann, andererseits auch ein Betätigungsfeld, in dem Eltern einen Rollenwechsel vollziehen können – aus der Rolle des Adressaten eines Angebots hin zu der Rolle eines Mitverantwortlichen. (vgl. hierzu Sozialpädagogische Fortbildung Jagdschloss Glienicke (Hg.) (2006): Von der Kindertagesstätte zum Familienzentrum.)
- Qualitativ erweitert werden kann ein solcher Begegnungsraum durch *gemeinsame Tätigkeiten*, wie Nähen an der Nähmaschine, Kochen, Werken, sportliche oder kulturelle Tätigkeiten. Aus solchen Erfahrungen des Miteinanders und dem Erlebnis, dass Eltern ihre Kompetenzen in die Tätigkeiten mit einbringen, resultiert häufig auch eine veränderte Sichtweise von MitarbeiterInnen auf Eltern. Eine Kita-Leiterin berichtet über ein Elterncafé, in dem Mütter aus ihrer (Migrations-)Erfahrung berichteten und das Gesagte in Geschichtenform dokumentiert wurde:

„Dieses Mutter-Kind-Cafe, das L. da angestoßen hatte, das war schon eine schöne Sache. Weil, es hat sich gezeigt, dass das Miteinander zwischen Kolleginnen und diesen Müttern einfach ein ganz anderes war, und auch der Blick der Kollegen auf diese Mütter hat sich verändert. Vorher, da gab es da so ein paar Punkte, und so ist es und nicht anders. Aber das dann gehört zu haben – ach so, die haben ja auch eine Geschichte! Das zu respektieren und zu verstehen, das ist es, was ich mir wünsche.“

- *Mutter-Kind-Gruppen* können erste Schritte aus einer relativ abgeschlossenen Familiensituation hin zu einem Austausch mit anderen Menschen mit gleichen Erfahrungen ermöglichen. Sie sind auch eine gute Heranführung an einen späteren Übergang in die Kindertagesstätte und helfen, vor der eigentlichen Eingewöhnungsphase bereits einen einvernehmlichen Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften herzustellen (siehe Teil 1 Seite 19)
- Eine weitere Möglichkeit, qualitativ höhere Muster der Partizipation zu praktizieren, besteht im Rahmen von *Mentoren- oder Patenschaftsmodellen*: Engagierte Personen werden darin geschult und angeleitet, eine wichtige begleitende und unterstützende Rolle anderen Familien des Wohngebiets gegenüber zu übernehmen. Dies wird bezogen auf Stärkung der Erziehungskompetenzen und Sprachförderung in Modellen praktiziert, die unter den Namen „Hippy“, „Stadtteilmütter“ oder „Rucksack“-Programmen bekannt geworden sind. Die Unterstützung kann methodisch unterschiedlich aussehen – in der Gruppenarbeit mit Eltern oder in der individuellen

Anleitung und Beratung im Haushalt der einzelnen Familie. Auch hier führt das Engagement von Müttern in der neuen Rolle zu Lernprozessen, deren Dynamik – sie in den vergangenen Teilen dieser Arbeit – mit den Lerndispositionen Margaret Carrs (siehe oben Teil I Abschnitt 6.3. und Teil III Abschnitt 1.) beschrieben werden kann. Dies zeigt sich – vor allem bezogen auf die Lerndispositionen „Standhalten bei Schwierigkeiten und Unsicherheiten“, Einbringen von Ideen und Gefühlen“ und „Übernahme von Verantwortung“ – in folgenden Erfahrungen in dem Augsburger Stadtteilmütter-Projekt, wie sie von der Projektleiterin wiedergegeben werden:

„Die Stadtteilmütter haben berichtet, dass zum Beispiel Gespräche auf den Spielplätzen sich mittlerweile geändert haben. Dass sie über Erziehung und deren Wirkung auch durchaus sprechen. Und dass sie als Vorbilder gesehen werden von den anderen Müttern.

Die Mütter berichten zum Beispiel, wenn die Mütter keine Zeit haben, die ‚Hausaufgaben‘ mit den Kindern zu machen, dass die Kinder von alleine kommen und sagen: „Mama, wir haben heute keine Hausaufgaben gemacht!“ Oder dass die Mütter sagen, wenn der Kindergarten mal keine Zeit hatte, zur Weihnachtszeit jetzt zum Beispiel, das Programm jetzt zu durchzuführen, wie es vorgesehen ist, dass sie das sofort zu Hause merken. Und indem alle Parteien das merken, dass die Kinder das dann auch spüren und sagen: „Mama, warum hast du mit mir das nicht gemacht.“ Dass die Kinder das selber einfordern, weil es ihnen einfach Spaß und Freude macht.

Die Stadtteilmütter berichten, dass sie sich immer zu dieser Gesellschaft dazu gehörig gefühlt haben. Eine hat zum Beispiel berichtet, dass sie immer den deutschen Pass hatte und sich immer als Deutsche gefühlt hatte, dass sie immer so Signale bekommen hat, subtil, ja, dass sie nicht dazu gehört. Durch dieses Projekt hat sie das Gefühl, diese Gesellschaft möchte jetzt etwas von ihr. Sie kann zu dieser Gesellschaft beitragen, und fühlt sich endlich dazu gehörig.“ (Bündnis für Augsburg 2006)

- Mentoren – oder Patenschaftskonzepte können auch eine Bereicherung der Arbeit der Kindertagesstätte selbst sein. Eine bekannte Initiative, die sich auch an Kindertageseinrichtungen wendet, sind beispielsweise die „Vorlesepaten“ (eine Übersicht bietet www.bibliotheksportal.de/hauptmenue/themen/bibliothek-und-bildung/lesefoerderung/vorleseinitiativen-bundesweit/). Gute Erfahrungen werden auch berichtet mit Projekten, in denen engagierte Erwachsene Aktivitäten in den Muttersprachen der Kinder in der Kita durchführen (siehe Projektbeispiele bei Schlösser 2006).
- Schließlich müssen nicht alle Initiativen von Kindertageseinrichtungen ausgehen; es gibt möglicherweise im umgebenden Stadtteil bereits aktive Bürgerinnen und Bürger, die bestimmte gemeinsame Ziele verfolgen, beispielsweise in einer Spielplatzinitiative oder als Gruppe mit einer wohnumfeldbezogenen Forderung. Hier können Kontakte hergestellt werden, Informationen ausgetauscht oder gegenseitige Hilfe geleistet werden.

Die hier entstehenden Begegnungsräume gewinnen an Wert für die Familien, wenn sie die vorhandenen Kompetenzen und Interessen auch in bezug auf die Mehrsprachigkeit der Familien und ihrer Netzwerke aufgreifen. Am Ende von Teil II wurde bereits herausgestellt, dass eine strikte Teilung zwischen „deutschsprachiger“ Kita-Umgebung und „muttersprachlicher“ familiärer Umgebung der Idee eines kontinuierlichen Entwicklungsdialoges zwischen Familie und Fachkräften nicht zuträglich ist. Die Einrichtung muss schon deshalb daran interessiert sein, Kommunikationsprozesse in den Sprachen führen zu können, in denen die Eltern der Kinder erreicht werden können. Aber auch die

„muttersprachliche Kompetenz“ der Familie ist keine gegebene Größe, die einfach vorausgesetzt werden kann. Es hängt auch von dem Netzwerk muttersprachlicher Gesprächspartner ab, inwieweit der Gebrauch einer „Nicht-Umgebungs-Sprache“ in der Familie lebendig bleibt oder letztendlich abstirbt. Hierzu einige Äußerungen von Interviewpartnerinnen aus einer Untersuchung von Anja Leist-Villis:

„Eine griechische Mutter in München: ‚Er [der Sohn, H.K.] sagt zu mir: Du sprichst doch deutsch, warum soll ich dann griechisch sprechen? Er sieht darin keinen Sinn. Wenn ich nur griechisch sprechen könnte, wäre das etwas anderes. Seinem Cousin gegenüber – er kann nur Griechisch – spricht er griechisch; da muss ich ja auch griechisch sprechen, sonst versteht er mich ja nicht!‘“ (Leist-Villis 2004, S. 178)

„Eine deutsche Mutter in Athen: Die Spracherziehung sollte konsequent sein, aber bei uns war das nicht immer so. Das ganze Umfeld war griechisch, so dass ich oft mit den Kindern griechisch gesprochen habe, damit sich die anderen nicht ausgeschlossen fühlten. Es ist eine Gratwanderung zwischen Höflichkeit und Konsequenz.“

„Eine griechische Mutter in Berlin: Es ist auch eine Belastung, man muss auf das Umfeld achten, damit sie nicht denken, dass man über sie spricht. Wenn ich konsequent griechisch gesprochen habe, musste ich gleich dazu eine Erklärung abgeben, dass ich nichts Böses gesagt habe.“

„Eine griechische Mutter in Berlin: Am Anfang habe ich nur griechisch gesprochen. Das hat sich geändert, als er in den Kindergarten kam. Da hat er nur die deutsche Sprache gehört, und je mehr er die sprach, desto schwieriger wurde es für mich, griechisch mit ihm zu sprechen. Er hörte ja alles auf Deutsch. Als er dann zur Schule kam, habe ich ganz mit dem Griechischen aufgehört.“ (Leist-Villis a.a.O., S. 181ff)

Mehrsprachige Begegnungsräume, die nicht in erster Linie von der Anwesenheit von Fachkräften mit entsprechenden Sprachkenntnissen abhängig sind, unterstützen die Familien in ihren Möglichkeiten, auch ihre Familiensprache zu pflegen. Gleichzeitig bieten sie Anreize, die deutsche Sprache zu erwerben und einen relativ geschätzten Bereich, in dem Sprachpraxis – in Ergänzung zum Besuch von Sprachkursen - erworben werden kann. Damit unterstützen sie die Familien bei der Umsetzung dessen, was Gogolin und Neumann ihnen empfehlen:

„Diesen Familien [gemeint sind mehrsprachige Familien. H.K.] ist zu raten, an ihren Strategien, die monolingualen Ansprüche der deutschen Gesellschaft zu unterlaufen, weiterhin festzuhalten, sich also sowohl um möglichst gute Kenntnisse im Deutschen zu bemühen und die Kinder in dessen Erwerb zu unterstützen, als auch die Familiensprache(n) nicht aufzugeben, sondern im Gegenteil zu stärken. ... Sie sollten alle Quellen für Sprachkontakte nutzen, d.h. den mündlichen Erwerb der Zweisprachigkeit stützen, später aber auch nicht auf Schriftlichkeit verzichten.“ (Gogolin/Neumann 1999, S.138)

2. Kindertagesstätten in der sozialräumlichen Vernetzung

Im vorangegangenen Abschnitt ging es um Möglichkeiten, partizipative Integration von Zuwanderern zu fördern, indem Kindertagesstätten sich um interkulturelle Begegnungs- und Austauschräume erweitern, in denen weiter gehende Partizipationsprozesse angeregt werden können. In den aufgezählten Beispielen ging es um die Bildung und Unterstützung von Netzwerken entlang der Interessen und Kompetenzen der Familien als Bewohner eines Stadtteils oder einer Gemeinde.

In der Praxis ist jedoch zumeist eine andere Logik der Vernetzung anzutreffen: Eine Bildung und Unterstützung von Netzwerken entlang der Interessen und Kompetenzen der professionellen Kräfte. Gegenwärtig ist Austausch und Vernetzung „im Kiez“, so wie er in Berlin praktiziert wird, zu einem hohen Prozentsatz ein Prozess, der nahezu ausschließlich von professionellen Kräften getragen wird und der sich auch fast ausschließlich an professionelle Kräfte richtet. Überall existieren Gremien der sozialräumlichen Zusammenarbeit, in denen Mitarbeiterinnen unterschiedlicher Einrichtungen und Dienste zusammentreffen, um ihre Arbeit miteinander zu „koordinieren“. Inwieweit dieser Prozess Chancen der erweiterten Partizipation von Zuwanderern enthält, oder ob er im Gegenteil eine eher ausgrenzende Wirkung entfaltet, darum soll es hier gehen.

Als modellhaftes Beispiel für ein „vernetztes“ Vorgehen soll hier zunächst ein Ausschnitt aus dem kürzlich (Februar 2008) der Öffentlichkeit vorgestellten Modellprojekt „Campus Rütli“ dienen.

„Segregationsprozesse als Folge der Bevölkerungswanderung und wirtschaftliche Umstrukturierungen haben dazu geführt, dass sich überwiegend die Schüler nicht deutscher Herkunft aus einkommensschwachen und bildungsfernen Haushalten an den Schulen in Nord-Neukölln konzentrieren. Mangelnde Deutschkenntnisse und generelle Entwicklungsrückstände der Kinder und Jugendlichen aus überforderten Elternhäusern beeinträchtigen die Bildungschancen und damit den Zugang zur Ausbildung und zu einem späteren Erwerbsleben. Diese Defizite stellen somit das Haupthindernis für die Integration in die Gesellschaft dar. ... Fehlende Schulabschlüsse und Ausbildungsqualifikation führen häufig zu einer hohen Arbeitslosigkeit mit zunehmender Abhängigkeit von öffentlichen Transferleistungen. Die Folgen sind der soziale Abstieg, die Verwahrlosung des öffentlichen Raumes sowie eine um sich greifende Kriminalität, insbesondere unter Jugendlichen. Dies führt zur Stigmatisierung ganzer Stadtteile.

Der Verlust an sozialer Kompetenz, individuell wie kollektiv, stellt eine Gefährdung des sozialen Friedens und der Zukunft des Gemeinwesens dar. Am Umgang mit den Problemen der Integration und dem Engagement zu ihrer Lösung entscheidet sich die soziale Zukunft Berlins und des Landes. ...

Entstehen wird ein Gebiet, in dem für die heranwachsende Generation ein umfassendes und integriertes Sozialisations- und Bildungsangebot bereitsteht. Das bedeutet das Aufbrechen bestehender Ressourcenstrukturen mit all ihren separierenden Angeboten wie Kindertagesstätten, Grund- und Oberschulen, Berufsbildung, Berufsförderung über Arbeitsamt und Jobcenter, Jugend- und Gesundheitsamt, Freizeit in Form von Spielplätzen oder Jugendclub. Die sozialen Kompetenzen der Partner werden gebündelt, verschmelzen miteinander und wirken einheitlich auf dem Campus unter einer Verantwortlichkeit.

Die gemeinsame Zielausrichtung soll zu einer Werteakzeptanz bei den Kindern und Jugendlichen und zu einer stärkeren Identifikation mit dem eigenen Wohnumfeld führen. Soziale Kompetenz und solidarisches Handeln kann nur dann entstehen, wenn sich die Partner gegenseitig wertschätzen. Verantwortungsbewusstsein wie Vorbildcharakter des Stärkeren für den Schwächeren müssen sich herausbilden und hieraus soziale Kontrolle im positiven Sinne entwickeln. ...

Campus Rütli steht für den Beginn einer neuen Sicht und gibt die Antwort auf die Frage nach einer erfolgssicheren Integrationsstrategie. Der innovative ganzheitliche Bildungs- und Sozialisationsansatz verschmelzt alle Kräfte und Kompetenzen in einem Sozialraum und formt einen Bildungsverbund, in dem kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit als Chance begriffen und gelebt wird.“ (Bezirksamt Neukölln 2007)

In diesem Konzept scheint ein autoritatives „Konsensmodell“ auf die Spitze getrieben. Der verwendete Jargon würde eine gesonderte Untersuchung lohnen („Vorbildcharakter des

„Stärkeren für den Schwächeren“, „das Haupthindernis für die Integration in die Gesellschaft“...). Erziehungserfolg hängt davon ab, dass alle bisher „separierenden“ Angebote unter einer einheitlichen Führung miteinander verschmelzen. Von Kompetenzen, Ideen, Initiativen der Familien selbst ist nicht die Rede. Kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit „werden gelebt“ unter einem den ganzen Sozialraum umfassenden, „einheitlichen Bildungs- und Sozialisationsansatz“. Damit wird einem im Stadtteil festgestellten „kollektiven Verlust an sozialer Kompetenz“ begegnet. Vanhué scheint bereits an solche Konzepte gedacht zu haben, als sie schrieb:

Das traditionelle, seit vielen Jahren in Krisenvierteln praktizierte, Fürsorgemodell belastet den partizipativen Ansatz immer noch. Trotz neuer Ansätze der Beteiligungskonzepte unterschätzen Institutionen und Fachleute, die in solchen Vierteln tätig sind, noch immer in hohem Maße das Potential der Bewohner. Diese haben ihrerseits große Schwierigkeiten, sich von den Fürsorgemechanismen zu lösen, in denen sie sich befinden und die ein gewisses Hindernis bei der Entwicklung und der Anwendung ihrer Kompetenzen darstellen. Manche Bevölkerungsgruppen dieser Viertel sind so ausgegrenzt, dass es schwierig für sie ist, ihren Standpunkt zu vertreten, „von sich zu sprechen, wenn man nichts ist“... (L.Vanhué a.a.O., S. 76)

Ist der „Campus Rütli“ nun eher ein Ausnahmefall, oder ist er typisch für eine Zurücknahme beteiligungsorientierter Handlungsstrategien? Hierzu soll das Konzept der Sozialraumorientierung der Jugendhilfe näher betrachtet werden, das der Einbeziehung der Kindertagesstätten in lokale Kooperationsprozesse und -gremien vielfach zugrunde liegt.

Die Ausrichtung der unterschiedlichen Maßnahmen und Programme der Jugendhilfe auf die Situation eines Sozialraums – eines Stadtteils mit einer überschaubaren Struktur – erfordert nach Budde und Früchtel (2005) eine Umsetzung auf zwei unterschiedlichen Ebenen:

- Der organisatorischen Ebene, auf der die einzelnen Maßnahmen gesteuert (und finanziert) werden;
- Der methodischen Ebene, auf der die konkreten Hilfen und Programme gestaltet werden.

Sozialraumorientierung bedeutet auf der organisatorischen Ebene, die Hilfen und Programme so zu steuern, dass eine maximale Flexibilisierung in der Umsetzung stattfinden kann. Eine Aufteilung des „Kuchens“ auf eine Vielzahl von Trägern, die alle in verschiedensten Sozialräumen tätig sind, würde auf der Ebene der einzelnen Maßnahme eher Unflexibilität erzeugen, da niemand über die Verankerung im Stadtteil verfügt, aus der heraus neue, unkonventionelle, der konkreten Situation angemessene Lösungen entwickelt werden können. Daher wird die Steuerung durch einen Träger im Sozialraum angestrebt, der sich mit den Potentialen und Problemen seiner Region intensiv auseinandersetzt und eine Vielzahl von Kontakten und Verbindungen aufbaut. .

Auf der methodischen Ebene bedeutet das jedoch, dass gerade aufgrund der Identifikation zwischen Träger und Sozialraum vernünftige, nicht unbedingt standardisierte, auch: kostengünstige(!) Lösungen unter Einbeziehung aller vorhandenen Potentiale gefunden werden sollen. Um dies erreichen zu können, hat die methodische Arbeit eine fallspezifische und eine fallunspezifische Komponente. Budde/Früchtel führen zur fallunspezifischen Arbeit aus:

„Fallunspezifisches Arbeiten zielt vor allem auf überbrückendes soziales Kapital und nicht wie fälschlicher Weise behauptet auf die „bindenden Formen“. Sozialarbeiter sind Spezialisten für schwache Beziehungen, ... weil dadurch Gelegenheiten und Allianzen entstehen, die im engeren sozialen Netz der Betroffenen nicht vorhanden sind.

Fallunspezifische Arbeit richtet sich an die Schatztruhen des Stadtteils. Diese Truhen können durch flexibilisierte Träger der Jugendhilfe geöffnet werden. Gefunden wird, was an Ressourcen in Vereinen, Gruppen, Betrieben aber auch Regeleinrichtungen steckt und was im Fall unterstützend ist. ...

Nur flexibel arbeitende Organisationen können Lösungen entwickeln, die sich stringent am Willen von Betroffenen orientieren und Ressourcen des sozialen Raums integrieren, weil man derart maßgeschneiderte Arrangements nicht auf Lager halten kann, sondern in jedem Einzelfall neu schaffen muss und weil die Organisation in jedem Einzelfall unterschiedliche Ressourcen mobilisieren bzw. integrieren bzw. substituieren muss.“ (Budde/Früchtel 2005, S.7)

„Überbrückendes soziales Kapital“ steht in nicht unbeträchtlichem Ausmaß in den Kindertagesstätten eines Stadtteils zur Verfügung, das wurde weiter oben in Teil IV intensiv dargestellt. Die Sozialraumorientierung, die hier gemeint ist (und die in ihren Grundzügen an die Ideen des „Situationsorientierten Arbeitens“ in Kindertagesstätten erinnert), muss die Fachkräfte nicht von den Ressourcen und Ideen der Familien abschotten. Sie ist im Gegenteil auf der Suche nach allen Möglichkeiten, positive Verbindungen im Stadtteil zu nutzen, um im Einzelfall wirksamer helfen zu können:

- „So wird der gute Kontakt zwischen einer alten und etwas verwirrten Frau und einem Kioskbesitzer zu einem Arrangement, das deren Heimunterbringung hinausschiebt. Das Essen auf Rädern, das die Frau ablehnt, weil es vergiftet sein könnte, wird zum Kiosk geliefert, dessen Besitzer die Frau vertraut.
- Statt zur Sicherung des sog. Kindeswohls einem Alleinerziehenden Kontrollbesuche aufzuzwingen, coacht der ASD dessen Bekannten aus der Arbeitsloseninitiative, auf den sich der überforderte Vater einlassen kann.“ (Budde/Früchtel, a.a.O. S.6)

Entsprechende Vorgehensweisen sind ohne weiteres auch auf Kindertagesstätten und die in ihnen bestehenden sozialen Netzwerke übertragbar:

So treten – wie bereits dargestellt – Fachkräfte der Kindertagesstätten nicht erst in Kontakt mit Eltern, wenn bereits schwer wiegende Auffälligkeiten gegeben sind. Sie verfügen aus dem kontinuierlichen „Entwicklungsdiallog“ heraus möglicherweise bereits über einen guten Zugang zur Familie. Das „Weiter verweisen“ an das Jugendamt und der darauf folgende Einsatz einer Familien- oder Erziehungshilfe entwertet in vielen Fällen diese Ressource, grenzt sie aus dem Hilfeprozess aus. Manchmal ist zu beobachten, dass eine Familie, zu der die Fachkräfte der Kita einen gewissen Zugang haben, die Zusammenarbeit mit dem „vom Jugendamt eingesetzten“ Helfer verweigert, dass dieser keinen oder nur schwer Zugang findet. Eine stärkere Anbindung der konkreten Hilfsmaßnahmen an die Kita, bis hin zu einer Erweiterung der Förderung des Kindes in der Kindergruppe durch weitere, vom Kita-Personal durchzuführende und über das Sozialraumbudget zu finanzierende Elemente, wäre in manchen Fällen eine angemessene Lösung. In anderen Fällen wiederum mag es umgekehrt sein: Ein externer, vom Jugendamt eingesetzter Helfer hat mehr Chancen als eine in der Kita oder in deren Umfeld ansetzende Hilfe.

Das ist mit Flexibilität gemeint – nicht die ein für alle mal zutreffende organisatorische Lösung, sondern die Suche nach der jeweils besten Herangehensweise im Einzelfall, entsprechend der Lebenswelt der Betroffenen.

Partizipative Integration findet auch hier statt – nicht auf der Ebene der Bereicherung der Stadtteilöffentlichkeit, der Übernahme von Verantwortung für das gemeinsame Lernen, den Beitrag zum Zusammenleben aller, sondern auf der Ebene des Lernens, die eigenen Schwierigkeiten anzugehen, Verantwortung für sich selbst und innerhalb der Familie (mit) zu übernehmen.

Interessant ist es aus Sicht der Kindertagesstätten, festzustellen, dass im Bereich der Jugendhilfe fallunspezifische Arbeitsanteile anerkannt und finanziert werden. Kindertagesstätten in sozial schwierigen Umfeldern leisten in dieser Hinsicht auch Beträchtliches, ohne dass dies in der Leistungsbeschreibung und in den Kostenblättern Niederschlag findet. Zumindest vom Grundkonzept einer sozialräumlichen, flexibilisierten Jugendhilfe her erscheint es dankbar, dass der Beitrag von Kindertageseinrichtungen zur Prävention und zur Begleitung von Familien in ihren Problemlagen nicht nur dankend angenommen, sondern auch wertgeschätzt und finanziert wird. Mit den „Schulstationen“ ist ja bezogen auf den Bereich der (Grund-)Schulen eine entsprechende Verfahrensweise ansatzweise auch gefunden worden, um eine Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe zu finden und zu gestalten.

3. Auf dem Weg zu Familienzentren

In den beiden vorangegangenen Abschnitten wurden Möglichkeiten partizipativer Integration beschrieben, deren Themen und Ziele über die Aufgaben der Kindertageseinrichtung selbst hinausreichen – einerseits in das gemeinsame, öffentliche Leben des Gemeinwesens oder Stadtteils hinein; andererseits bezogen auf den Umgang der jeweiligen Familien mit ihren ganz persönlichen Lebensumständen und –problemen.

In diesen beiden „Komponenten“ partizipativer Integration können die Bestandteile einer „Lernkultur“, wie sie in Teil I Abschnitt 3. als individuelle und gemeinsame Lernkultur beschrieben wurden, wieder entdeckt werden. Und auch an dieser Stelle kommt es wiederum darauf an, wie sich die beiden Seiten miteinander verbinden lassen.

Zur Realisierung einer solchen offenen, niederschweligen familienbezogenen Lernkultur wird in den letzten Jahren vielfach die Weiterentwicklung von Kindertagesstätten zu Familienzentren (Elternkompetenzzentren, Eltern-Kind-Zentren oder andere ähnliche Bezeichnungen) betrieben.

In Berlin haben sich beispielsweise in den letzten Jahren einige Träger bemüht, konzeptionelle Elemente der englischen „Early Excellence Centres“ in die Arbeit von Kindertageseinrichtungen zu übertragen (die Darstellung folgt S. Hebenstreit-Müller 2003):

- Die Kita zu einem einladenden Ort auch für die Familien der Kinder weiterzuentwickeln;
- Eltern in die Bildungsprozesse der Kinder einzubeziehen – mit Hilfe eines spezifischen Beobachtungs- und Dokumentationssystems;
- Die Idee, unterschiedliche Angebote von Hilfe, Information und Bildung für die Familien „unter einem Dach“ zu organisieren.

Diese Zielsetzungen konnten in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Nachhaltigkeit realisiert werden, auch abhängig von den zusätzlichen Ressourcen, die auf Dauer für eine solche Ausweitung der Arbeit mobilisiert werden können. Berlin verfügt (noch) über kein übergreifendes Programm, um diese Initiativen auf ein dauerhaftes und verlässliches Fundament zu stellen.

In anderen Bundesländern wurden hingegen in den letzten Jahren Programme entwickelt und umgesetzt, mit denen Kindertageseinrichtungen durch Kooperationsbeziehungen und

Erweiterung eigener Angebote zu Eltern-Kind-Zentren bzw. Familienzentren erweitert werden sollen. (A. Diller 2007). Hiermit sind in unterschiedlichem Umfang auch zusätzliche Mittel für die Kindertagesstätten verbunden.

Am Landesprojekt Familienzentrum in Nordrhein-Westfalen beteiligten sich im Kindergartenjahr 2007/2008 bereits ca. 1000 Kindertagesstätten (www.familienzentrum.nrw.de). Ein Qualitätskriterienkatalog zur Vergabe eines Gütesiegels wurde entwickelt, der Orientierungspunkte für die Entwicklung der Konzeptionen bietet hinsichtlich der Bereiche

- Leistungen des Familienzentrums;
- Verankerung im Sozialraum und öffentliche Präsenz sowie
- Leistungsentwicklung und Selbstevaluation.

In Hamburg (<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/soziales-familie/kita/eltern-kind-zentren.html>) richtet sich das Erweiterungsprogramm an Eltern unter 3jähriger Kinder, die noch keinen Anspruch auf einen Platz in einer Tageseinrichtung haben, und beinhaltet abgegliedert an jeweils eine Kindertagesstätte einen offenen Treffpunkt, von Erzieherinnen der Kita geleitete Spielstunden, themenorientierte Angebote für Eltern mit Kleinkindern sowie ein Mittagessenangebot.

Brandenburg führt einen Modellversuch der Erweiterung von Kindertagesstätten zu Eltern-Kind-Zentren in verschiedenen sozialen Brennpunkten des Landes durch.

In Sachsen liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung von Kooperationsbeziehungen zwischen Kindertagesstätten und Familienbildung. Im Modellprojekt „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“ wurden an 5 Standorten entsprechende Erfahrungen gesammelt. Der Anschlussbericht und ein Handbuch für die pädagogische Praxis liegen vor (www.familienfreundliches.sachsen.de).

Alle diese Programme sind allgemeiner Art – sie sind nicht in spezifischer Weise auf die Frage der partizipativen Integration von Zuwanderern ausgerichtet. Das Paritätische Bildungswerk Wuppertal hat eine Handreichung herausgegeben, das auf diesen Aspekt detailliert eingeht (Paritätisches Bildungswerk e.V. 2007). Praxisorientierte Anregungen zur Umsetzung von Methoden interkultureller Familienbildung in Kindertagesstätten vermittelt auch Elke Schlösser (2004).

Die wenigen hier zusammengetragenen Informationen vermitteln zu Recht den Eindruck, dass die Entwicklung der Kindertagesstätten vom Lernort für Kinder hin zum Lernort für Familien derzeit mit einer großen Dynamik vorangetrieben wird. Bei allem Enthusiasmus für neue Angebote, Kurse und Programme bleibt zu hoffen, dass es gelingt, in der Umsetzung stets die Eltern „da abzuholen, wo sie stehen“, ihre Interessen, Wünsche und Ressourcen zur Grundlage der Arbeit zu machen, so dass die Familienzentren zu Orten integrativer Partizipation werden können, wie dies in den Äußerungen zweier Mütter aus unterschiedlich strukturierten Programmen zum Ausdruck kommt:

„Das fand ich interessant, mal so was [es geht um die Mitarbeit in einem Elterncafé in der Kita, H.K.] zu machen, weil ich gern mit Leuten spreche, mit den Müttern hier viel Kontakt habe, das mit zu leiten. Und jetzt arbeite ich hier unten im Elterncafé und betreue das. Ich merke einfach, dass es über die Mundpropaganda manchmal besser unter die Leute kommt, als wenn man Flyer verteilt. ... Man muss einen besonderen Weg finden, die Leute ran zu holen, und nicht so: Na kommt mal, hier ist Programm sowieso, und morgen kommt der

Psychologe, und dann kommt der Therapeut – da kommen die nicht! Da würd' ich nicht mal hingehen, ganz ehrlich!“ (Sozialpädagogische Fortbildung Jagdschloss Glienicke 2006)

„Der Vortrag zur Sprachentwicklung im mehrsprachigen Elternhaus war eine echte Sternstunde, ... Die Referentin war einfach toll und ich habe eine Menge vom Sachverhalt verstanden und die Gedanken der ausländischen ‚Mitteltern‘ hierzu gehört. Auch die Kinderkrankenschwester zu: ‚Erste Hilfe beim Kleinkind‘ war wunderbar. Sorgen machen wir uns alle, unserem Kind könnte etwas passieren, egal woher wir kommen und das ist ganz einfach verbindend. Solche verbindlichen Gespräche hatte ich nie beim Basteln oder Kaffeetrinken in der Kita. ... Es gibt noch einiges, was wir erreichen können für unsere Kinder und um das Zusammenleben leichter und schöner zu machen. Da fällt mir doch jetzt wirklich wieder unser bedrohtes Freibad im Stadtteil ein...“ (Elternwerkstatt Hainholz 2004)

Schluss: Wodurch befördern Kindertagesstätten die partizipative Integration von Zuwanderern?

In den einzelnen Abschnitten dieser Arbeit wurde versucht zu zeigen, was es bedeuten kann, die unterschiedlichen Möglichkeiten der Beteiligung, die Kindertagesstätten bieten, aufzugreifen und zu gestalten:

Zunächst aus dem gemeinsamen Blick auf das Lernen und die Entwicklung des (eigenen) Kindes - dies wurde in Teil II als die Ebene des „Entwicklungsdialoges“ erörtert;

als darauf folgenden Schritt in der Auseinandersetzung mit den Bedingungen, die die Kindertagesstätte für das Lernen aller Kinder bietet – in Teil III ging es um die „Qualitätsdialoge“;

bei der Unterstützung der Familien in Bezug auf ihre alltäglichen Schwierigkeiten und Probleme sowie in der Öffnung der Kindertagesstätten gegenüber den Möglichkeiten und Anlässen für gesellschaftliches Engagement und nachbarschaftliche Hilfe – dies war Gegenstand der Teile IV und V.

Den „Roten Faden“ bildete hierbei die Vorstellung, dass interkulturelle Bildungsprozesse und partizipative Integration im Grunde ein und derselbe Vorgang sind, der nur von unterschiedlichen Seiten, aus unterschiedlichem Blickwinkel betrachtet wird. Es wurde versucht, deutlich zu machen, dass die lernenden Personen – ob Kinder oder Erwachsene - und die Lerngemeinschaften, an denen sie partizipieren, nicht voneinander getrennt betrachtet werden dürfen. Der Grundgedanke Barbara Rogoffs, dass menschliche Entwicklung in einer Veränderung von Mustern der Partizipation an unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen besteht, erwies sich als fruchtbar, um die Chancen zu begreifen, die das Zusammenleben mit Kleinkindern bietet - das Organisieren flexibler Muster ihrer Betreuung, die Lernprozesse, die dabei ermöglicht werden, die neuen Rollen und Verantwortlichkeiten, die sich jungen Eltern eröffnen, die neuen Netzwerke, an denen junge Familien partizipieren können.

Das Miteinander und Voneinander Lernen über kulturelle und sprachliche Barrieren hinweg gelingt nicht immer auf Anhieb – das ist ebenfalls deutlich geworden. Erfahrungen von Ausgrenzung, Ignoranz oder Überheblichkeit können nicht einfach weggewischt werden, sondern sie formen Erwartungshaltungen, mit denen Menschen einander entgegentreten. Das „Standhalten bei Schwierigkeiten und Unsicherheiten“ – die dritte Lerndisposition im Konzept Margaret Carrs – hat daher eine Schlüsselrolle für das Gelingen interkultureller Verständigung. In diesem Konzept beruht diese Lerndisposition auf dem „Unterbau“ der ersten beiden: „Ein Interesse finden“ und „Sich aktiv beteiligen“. Mit anderen Worten: Solange ich noch keine Zugang zu einer bestimmten Situation gefunden habe, solange ich nur abwartend am Rand stehe, werde ich auch noch nicht den Mut und das Selbstvertrauen haben, beharrlich „dranzubleiben“, nicht locker zu lassen, wenn die Dinge nicht so einfach sind, wie sie erst aussahen. Solche Zugänge zu ermöglichen, stellt daher die erste Aufgabe der Fachkräfte in interkulturellen Handlungsfeldern dar. Mit den Grundkonzepten „Kooperation“ und „Dialog“ wurde versucht, dem Rechnung zu tragen.

So gesehen, bietet grundsätzlich jede gemeinsame Tätigkeit, jeder kooperative Arbeitsprozess mit seinen Aspekten von Verständigung und Verantwortungsübernahme ein interkulturelles Lernfeld – ob es sich nun um eine Baustelle, die Belegschaft auf einem Öltanker, ein

Fußballteam oder eine geschäftliche Verhandlung handelt. In der Tat entwickeln sich in allen diesen Situationen „Interkulturen“, die für die Verständigungsnotwendigkeiten, die die jeweiligen Arbeitsprozesse mit sich bringen, spezifische Lösungen enthalten. Diese „Interkulturen“ entwickeln aber meist keine Gültigkeit über den Rahmen der Situationen hinaus, in denen sie zustande gekommen sind. Nach der Arbeit kehren die Beteiligten häufig in ihre gewohnte Umgebung zurück, und sie lassen die „Interkultur“ wie einen abgelegten Arbeitsanzug am Arbeitsplatz zurück.

Mit der Kooperation im Feld der frühkindlichen Betreuung und Bildung ist es etwas anderes. Es gibt hier nicht nur die Erwachsenen – Eltern und Fachkräfte -, die sich bezogen auf einen „Arbeitsgegenstand“ oder einen „Austauschprozess“ verständigen müssen. Es gibt auch noch die Kinder, und die haben ihre eigenen Blickrichtungen, Themen, Interessen und Erlebnisse. Eltern und Erzieherinnen müssen sich nicht nur aufeinander beziehen, um sich im Alltag minimal zu koordinieren und zu verständigen, sondern sie müssen auch versuchen, die Blickrichtung der Kinder einzunehmen, diese zu verstehen. Und dadurch haben sie die Chance, sich mit den Kindern gemeinsam auch selbst weiter zu entwickeln. Die interkulturellen Austausch- und Partizipationsprozesse, die mit der Aufnahme eines Kindes in eine Tageseinrichtung beginnen, haben daher Konsequenzen nicht nur für das, was in der Kita passiert, sondern für das ganze Leben – sowohl was die Kinder, aber auch was die Eltern und die Fachkräfte betrifft.

Hierin liegt die besondere Chance, aber auch die besondere Verantwortung der Kindertagesstätte als interkulturellem Lernort.

Anhang: Übersetzungen ins Deutsche

Seite 7:

Häufig wird die kulturelle Teilhabe von Menschen im Sinne ihrer kulturellen oder ethnischen „Identität“ diskutiert, wobei gefragt wird: Wer bist du? Oder Was bist du? Dieser kategorisierende Ansatz beruht auf der Vorstellung, dass die kulturellen Aspekte des individuellen Lebens in Merkmalen wie Rasse, Ethnizität, sozioökonomische Klasse als „sozialen Adressen“ fixiert seien. ...

Anstelle einer kategorisierenden Herangehensweise an die Kultur betreffende Überlegungen ziehe ich es vor, die Teilhabe der Menschen an ihren Gemeinschaften (*communities*) zu betrachten und den dynamischen, Neues hervorbringenden Charakter sowohl der Lebensverläufe der Individuen als auch der Praktiken der kulturellen Gemeinschaften anzusprechen. Mit Blick auf kulturelle Partizipation (*cultural participation*) bekommt die Untersuchungsfrage, die sich auf die kulturelle Teilhabe (*cultural involvement*) einer Person richtet, die Form: An welche kulturellen Praktiken (*cultural practices*) bist du gewöhnt? Oder Welche kulturellen Praktiken hast du angewandt? Für die Untersuchung der kulturellen Praktiken in einer Gemeinschaft (*community*) wird gefragt: Was ist die übliche Art und Weise, die Dinge zu erledigen? Oder Welche alltäglichen Umgangsweisen werden normalerweise erwartet?

Seite 11:

Wir vertreten den Standpunkt, dass Lernen und Entwicklung weniger individuelle Leistungen (*individual achievement*) abbilden, sondern verteilt (*distributed*), ausgedehnt über Menschen, Orte und Dinge stattfinden. Dies ist ein situationsorientierter (*situated*) oder auch sozio-kultureller Blickwinkel in bezug auf Lernen und Entwicklung, bei dem die Kindertageseinrichtung oder die Klasse (*classroom*) als „Lerngemeinschaft“ betrachtet wird, wobei sich die vermittelnde Tätigkeit (*teaching*) auf die Lernenden-in-ihrer-Umgebung richtet. Mit den Worten von James Wertsch: Lehren und Lernen bezieht sich auf durch kulturelle Werkzeuge vermittelte Tätigkeiten der Menschen statt, nicht auf die (isolierten) Einzelnen. Und es wird betont, dass Entwicklung eine Transformation (oder Weiterentwicklung) von Teilhabe in unterschiedlichen (kulturellen) Kontexten bedeutet.

Seite 14:

dass Lernen und Entwicklung weniger individuelle Leistungen (*individual achievement*) abbilden, sondern verteilt (*distributed*), ausgedehnt über Menschen, Orte und Dinge stattfinden.

Seite 15: Erstes Zitat (Seite 234):

Die Person und ihr Partner (*Self and Other*) befinden sich in einer konfrontativen Situation. Eine Grenze trennt die beiden Einheiten. Die Schlüsselkonzepte für eine solche gegensätzliche Beziehung sind „Teilung“ und „Kampf“ (wörtlich: „Krieg“). ... Die Person befindet sich im Inneren (des Themas, der Sache) (*Self is positioned inside*), und der Partner befindet sich außen, wie ein Fremder. ... Der gegensätzliche Dialog erscheint wie ein „Krieg“, oder wie ein Austausch in einem Spiel des Gebens und Nehmens, oder als ein Wettstreit um das Erreichen eines Zieles.

Seite 15: Zweites Zitat (Seite 236ff):

Die Person und ihr Partner haben ähnliche Körperhaltungen (*repeated bodies*) und befinden sich Seite an Seite. Sie haben eine ähnliche Form und parallele Positionen, und stellen eine Verdoppelung eines gemeinsamen grundlegenden Modells dar, etwa des „Menschseins“. ...

Schlüsselkonzepte dieser einvernehmlichen Beziehung (*coexistent relationship*) sind „Wiederholung“ (bzw. Spiegelung) und „Sympathie“. ... Die Person und ihr Partner richten ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf das gleiche Thema oder Ziel. ... Der Einvernehmliche Dialog erscheint als ein „Lied“ mit sich wiederholenden Stimmen und einer ausgleichenden Harmonie. ...

Obwohl der Einvernehmliche Dialog nicht mehrstimmig (polyphon) ist, ist er aber auch kein Monolog. So wie die beiden Personen „nur“ menschliche Wesen, Variationen voneinander, sind, haben sie doch auch unterschiedliche Sichtweisen und Persönlichkeiten. ... Ihre Stimmen lösen sich nicht in einem Monolog auf, sondern bleiben unterschiedliche Stimmen mit partiellen Wiederholungen, Überschneidungen und gegenseitigen Ergänzungen.

Seite 20:

An welche kulturellen Praktiken (*cultural practices*) bist du gewöhnt? Oder Welche kulturellen Praktiken hast du angewandt?

Seite 20; Wiederholung im letzten Absatz:

An welche kulturellen Praktiken (*cultural practices*) bist du gewöhnt?

Seite 29:

Um mit diesem Verständnis von Lernen und Entwicklung übereinzustimmen [dass Lernen und Entwicklung weniger individuelle Leistungen (*individual achievement*) abbilden, sondern verteilt (*distributed*), ausgedehnt über Menschen, Orte und Dinge stattfinden – wie weiter oben zitiert, H.K.], müssen auch die Einschätzungsprozesse (*assessment*) über Menschen, Orte und Dinge verteilt sein.

Menschen bezieht sich hier auf andere Kinder, Erzieherinnen, Familienmitglieder im weitesten Sinne: Ihre Beziehungen zum Lernenden, Erwartungen, Ziele, Vorwissen und Vorerfahrung und intuitives Verstehen. Orte bezieht sich auf Besonderheiten des Klassenraums oder der Betreuungseinrichtung, die Atmosphäre der Einrichtung oder der Klasse, organisatorische Abläufe. Dinge bezieht sich auf (hergestellte) Objekte (artefacts) und Materialien.

Im mit (2) gekennzeichneten Absatz:

Veränderung der Partizipation an/mit kulturellen Praktiken

Seite 30:

Die Beurteilungen, an denen wir immer schon beteiligt waren, haben nicht wirklich die Eltern beteiligt, nicht wahr? Die Eltern kamen am Ende hinzu, und wenn sie Glück hatten, bekamen sie ein Ergebnis zu sehen, in dem Sinne: Also, wir haben Euer Kind eingeschätzt, und so-und-so, und da steht es. Also, das bringt nichts.

Seite 31:

Sie machen Lernprozesse sichtbar, die geschätzt werden, so dass die Lerngemeinschaft (Kinder, Familien, erweiterte Familien, Erzieherinnen und andere) andauernde und weitergehende Lernwege unterstützen kann.

Seite 33: erstes Zitat:

Repertoires der Beteiligung (*participation repertoires*), mit Hilfe derer ein Lernender Lerngelegenheiten erkennt, auswählt, bearbeitet, beantwortet, ablehnt, sucht und herstellt. Ich habe sie auch mit dem Begriff der Bereitschaft, Neigung und Fähigkeit (*to be ready, willing and able*) auf verschiedene Weisen sich zu beteiligen, beschrieben: Eine Kombination aus

Neigung (*inclination*), Sensibilität für Gelegenheiten und dem erforderlichen Wissen und Können.

Seite 33, im Kasten:

- Interesse zeigen an Aspekten des Geschehens in der Kita, die genau so oder verschieden von zu Hause sein könnten; Übergänge und Situationswechsel bewältigen;
- Sich beteiligen; auf einem zunehmend komplexeren Niveau;
- Standhalten bei Schwierigkeiten oder Unsicherheit: An ‚Lernen‘ interessiert sein und bereit sein, Irrtümer oder Misserfolg zu riskieren;
- Mit anderen kommunizieren, den eigenen Standpunkt, eine Idee oder ein Gefühl äußern;
- Zunehmend Verantwortung in unterschiedlicher Weise übernehmen.

Literatur

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2003): Dokumentation Förderung von Migranten im Elementar- und Primarbereich. Berlin, Bonn.

Bezirksamt Neukölln von Berlin (2007): Campus Rütli. CR². Arbeitspapier beschlossen durch die Steuerungsrunde am 27. September 2007

Bertau, M.C. (2006): Zur spezifischen Bedeutung des Dialogs im Kontext der sozial-kommunikativen Funktion von Sprache. In: Jampert, K., Leuckefeld, K., Zehnauer, A., und P. Best (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.

Boos-Nünning, U. und Henscheid, R. (1999): Kindertagesstätten in der multikulturellen Gesellschaft. Gegenwärtige Situation und Perspektiven für die Zukunft. In: Erziehung im interkulturellen Handlungsfeld. Tagungsdokumentation. Berlin: Pestalozzi-Fröbel-Haus

Bröder, M. (2004): Gesprächsführung in Kita und Kindergarten. Ein praktischer Leitfaden. Freiburg i. Breisgau: Herder

Bronfenbrenner, U. (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt a.M.: Fischer TB

Bruner, J.S. (1986): Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge MASS, London: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (2002): Making Stories. Law, Literature, Life. New York: Farrar, Straus, Giroux.

Budde, W. und Früchtel, F. (2005): Sozialraumorientierte Soziale Arbeit – ein Modell zwischen Lebenswelt und Steuerung. Nachrichtendienst des Deutschen Vereins (NDV) 7/2005, Seite 287 – 292

Bündnis für Augsburg (Hg.) (2006): Schnee hat tausend Namen oder: Wie der Weihnachtsmann zuhause heißt. Das Augsburger Stadtteilmütter-Projekt. DVD-Video des Filmforum Augsburg.

Büttner, C., Kohte-Meyer, I. (2002): Am wichtigsten die Sprache... Erkundungen zur Bedeutung von Sprache im Migrationsprozess. Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung. HSFK-Report 11/2002

Bundesministerium des Innern (Hg.) (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und religiös motivierter Gewalt. Hamburg: Universität Hamburg.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leitungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin.

Carr, M. (2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publ.

Claxton, G., Carr, M. (2004): A framework for teaching learning: the dynamics of disposition. In: Early Years, Vol.24, No.1, March 2004

Cowie, B.; Carr, M. (2004): The Consequences of Socio-cultural Assessment. In: A. Anning, J.Cullen. M. Flear (ed.): Early Childhood Education. Society and Culture. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publ.

Derman-Sparks, L. (1989): Kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten kennenlernen.
www.kinderwelten.net.

Dialog der Kulturen. Der Imam Abdul Tariq will in Berlin für seine Gemeinde eine Moschee errichten. Joachim Swietlik kämpft dagegen mit seiner Bürgerinitiative. Ein Streitgespräch. In: Die Zeit vom 11.01.2007

Donaldson, M. (1982): Wie Kinder denken. Bern; Stuttgart; Wien: Huber

Elternwerkstatt Hainholz (2004): Dokumentation 2000 – 2004. Ein Projekt des Programms Soziale Stadt Hainholz. Hannover.

Giest-Warsewa, R.: Mentoren für Jugendliche. Begleitung im Rahmen eines bürgerschaftlichen Engagements. In: Seddik Bibouche (2006): Interkulturelle Integration in der Kinder- und Jugendarbeit. Orientierungen für die Praxis Weinheim, München: Juventa, Seite 133 – 141

Gogolin, I. und Neumann, U. (1999): Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. In: Arbeitskreis Neue Erziehung (Hg) (1999): Erziehung - Sprache – Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien Seite 93 – 143

Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die Bund-L-nder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Hamburg.

Häußermann, H. und A. Kapphan (2002): Berlin: Von der geteilten zur gespaltenen Stadt? Sozialräumlicher Wandel seit 1990. 2. Überarbeitete Auflage Opöaden: Leske + Buddrich

Hebenstreit-Müller, S. (2003): Ein Blick zu unseren Nachbarn am Beispiel des Pen Green Centre – Aufbau eines ersten Early Excellence Centres in Berlin In: Nicht nur gut aufgehoben. Kindertagesbetreuung als zukunftsbezogene Dienstleistung. Dokumentation der Fachtagung am 17. und 18. Oktober 2002 in Berlin. Berlin: Verein für Kommunalwissenschaften

Hempelmann, R. (Hg) (2006): Leben zwischen den Welten. Migrationsgemeinschaften in Europa. EZW-Texte der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen Nr. 187/2006

„In manchen Klassen steppte der Bär“ Taz-Interview mit Brigitte Pick vom 30.03.2007

Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen: Josef Koch, Stefan Lau (Hg) (2000): Integrierte Hilfen und sozialräumliche Finanzierungsformen. Zum Stand und den Perspektiven einer Diskussion

Jordan, B. (2004): Scaffolding Learning and Co-constructing Understandings. In: A. Anning, J.Cullen. M. Flear (ed.): Early childhood education. Society and Culture. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publ.

Kazemi-Veisari, E. (1998): Offene Planung im Kindergarten. Freiburg: Herder-Verlag 2. Auflage

Kielhöfer, B.; Jonekeit, S.: Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenbergverl. 10. Aufl.

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (1998): Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung

Kupfer, H. (2003): Bildungsprozesse als pädagogische Aufgabe in Kindertagesstätten. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Landesjugendamt (Hg.): Blickpunkt Berliner Kitas 1/2003.

Kupfer, H. (2005): Sprachförderung in der Kita als präventiver Ansatz. In: LebensWelt gGmbH Berlin (Hg.): Dokumentation der Fachtagung Jugendhilfe im interkulturellen Kontext- Die Bedeutung von Sprachkompetenz.

Kupfer, H. (2007): Sprechen lernen in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. Überlegungen aus soziokultureller Sicht. Berlin: LebensWelt: www.lebenswelt-berlin.de

Laewen, H.-J. (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: H.J. Laewen, B. Andres (Hg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

Leist-Villis, A. (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann

Leu, H.R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. und Schweiger, M (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz

Maletzke, G. (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Meinert, M. und H. Vorholz (2007): Gespräche mit Eltern: Entwicklungs-, Konflikt- und Informationsgespräche. Bildungsverlag EINS

Miltzer, R., Fuchs, R., Demandewitz, H. und Houf, M. (2002): Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster: Votum-Verlag

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2003): Spielerische Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Grundsätze, Tipps, Spielideen, Sprachabenteuer, Materialien,... Autorin: C. Christiansen. Kiel

Ministry of Education (2004ff): Early Childhood Exemplars. Wellington (Neuseeland): Learning Media.

Mitchell, R.; Myles, F.(2004): Second Language Learning Theories. Second Edition. London: Arnold

Murböck, M., Aslan, F.:(o.J.): "Erneuern und Reden gehören zusammen...!" Zum interkulturellen Dialog in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf.
www.fes.de/fulltext/asfo/00267012.htm

Nauck, B., Alamdar-Niemann, M.: Migrationsbedingter Wandel in türkischen Familien und seine Auswirkungen auf Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungsverhalten. In: Arbeitskreis Neue Erziehung (Hg) (1999²): Erziehung - Sprache – Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien

Nelson, K. (1996): Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind. Cambridge: Cambridge University Press

Pädquis Pädagogische Qualitäts-Informationen-Systeme gGmbH W. Tietze, S. Stöbe-Blossey (o.J.): Orientierungspunkte für die Entwicklung von Familienzentren.
www.familienzentrum.nrw.de.

Paley, V.G. (1992): You can't say you can't play. Cambridge Mass., London: Harvard University Press

Paritätisches Bildungswerk e.V. (Hg.) (2007): Nah dran. Familienbildung in Familienzentren. Eine Arbeitshilfe. Wuppertal

Priem, R. und Vink, J. (1981): Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Stuttgart: Materialien und Berichte der Robert Bosch Stiftung GmbH

Rodari, G.(1992): Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Leipzig: Reclam, 2. Aufl.

Rogoff, B. (2003): The Cultural Nature of Human Development. Oxford, New York: Oxford University Press.

Rückert, E., Schnabel, M. und B. Minsel (2001): Gespräche mit Eltern unter der Lupe. Eine Untersuchung über kommunikative Kompetenzen von Erzieherinnen. In: Theorie und praxis der Sozialpädagogik, H. 1 2001 Seite 46-49

Rütli-Schule – Hauptschule – (2006): Brief an 08 II E 3.1 Frau Fischer vom 28.02.2006

Rupp, M. (Hg) (2003): Niederschwellige Familienbildung. Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg.

Schäfer, G.E. (1986): Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kinder- und Jugendalter. Weinheim, München: Juventa.

Schiffauer, W. (1991): Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland: Eine Ethnografie. Stuttgart: Klett-Cotta

Schlösser, E. (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster: Ökotoxia-Verlag.

Schultz-Ünsal, F. (2005): Sprachentwicklung bei Migrantenkindern. In: LebensWelt gGmbH Berlin (Hg.): Dokumentation der Fachtagung Jugendhilfe im interkulturellen Kontext- Die Bedeutung von Sprachkompetenz.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (2004): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin: Verlag das Netz.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (2006): Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (2006a): Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten. Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher.

Şıkan, S. (2004): Im Dialog mit Eltern. Elterngesprächskreise über Erziehungsfragen. www.kinderwelten.net.

Sozialpädagogische Fortbildung Jagdschloss Glienicke (Hg.) (2006): Von der Kindertagesstätte zum Familienzentrum. DVD-Video von A. Hautumm und R. Weck. Tschöpe-Scheffler, S. (Hg.) (2005): Konzepte der Elternbildung. Eine kritische Übersicht. Opladen: Leske+Budrich.

Vanhué, L (1998): Beteiligung von Bewohnergruppen. Ein kommunalpolitisches Instrument zur Förderung der Integration und zur Bekämpfung der Ausgrenzung von Einwanderern und Randgruppen. In: Landeshauptstadt Stuttgart (Herausgeberin) (1998): „Zukunft Interkultur“ 1. Stuttgarter Migrationstagung. Dokumentation S. 73-77

Wagner, P. (1999): Interkulturelle Öffnung von Kindergärten – Anforderungen an die Ausbildung und Praxis von Erzieherinnen. In: Erziehung im interkulturellen Handlungsfeld. Tagungsdokumentation. Berlin: Pestalozzi-Fröbel-Haus

Wagner, P. (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Kita spezial Nr. 3/2001 Kronach: Carl Link Verlag

Wagner, P. (2004): Sprachliche Bildung und gesellschaftliche Ausgrenzung. Anforderungen an Kindertageseinrichtungen. www.kinderwelten.net.

Wardetzky, K., Weigel, C. (o.J.): Sprachlos? Ein Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. <http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik>

Wertsch, J.V. (1991): *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action.* Cambridge Mass.: Harvard University Press.

Wertsch, J.V. (2002): *Voices of Collective Remembering.* Cambridge University Press.

Wiley, J. (2007): *Children as Storytellers. Enabling Children to become Competent Speakers and Listeners using a Storyteller's Chair.* Unveröffentl. Dokumentation, vorgestellt auf der EECERA-Jahrestagung 2007.

Wiley, J. (2007): *Kinder als Geschichtenerzähler. Wie Kinder durch den Einsatz eines Erzählstuhls befähigt werden können, kompetente Sprecher und Zuhörer zu werden.* Übersetzung: H.Kupfer. Sowohl die englische als auch die deutsche Fassung können als pdf-Datei zur Verfügung gestellt werden: h.kupfer@lebenswelt-berlin.de

Wygotsky, L. S. (1969): *Denken und Sprechen.* Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag

Yamada, Y. (2007 in press): *Opposite and Coexistent Dialogues: Repeated Voices and the Side-by-Side Position of Self and Other.* Springer-Verlag

Zehnbauer, A.; Jampert, K. (2005): *Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik.* In: Jampert, K. u.a.: *Schlüsselkompetenz Sprache.* Berlin: Verlag das Netz.