



Diversität und Kindheit

Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion

Ein Dossier von Migration-Integration-Diversity – dem migrationspolitischen Portal der Heinrich Böll Stiftung

Redaktion Elisabeth Gregull

V.i.S.d.P. Julia Brilling

Berlin, August 2012

DOSSIER Diversität und Kindheit - Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion

Impressum

Herausgeberin: Heinrich-Böll-Stiftung
Redaktion: Elisabeth Gregull
V.i.S.d.P.: Julia Brillling
Erscheinungsort: www.migration-boell.de
Erscheinungsdatum: August 2012

Das gesamte Dossier und die einzelnen Beiträge stehen unter einer Creative Commons Lizenz. (CC BY-NC-ND). Sie dürfen verbreitet, vervielfältigt oder öffentlich zugänglich gemacht werden unter folgenden Bedingungen:

- **Namensnennung** – Sie müssen den Namen des Autors/ der Autorin und des Rechteinhabers (Heinrich-Böll-Stiftung) sowie die URL des Werks (Direktlink) nennen.
- **Keine kommerzielle Nutzung** - Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- **Keine Bearbeitung** - Dieses Werk darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Abweichungen von diesen Bedingungen bedürfen der Genehmigung des Rechteinhabers: MID-Redaktion@boell.de - ausführlicher Lizenzvertrag unter: <http://creativecommons.org>

Über das Dossier

Frühkindliche Bildung in Deutschland ist in den letzten Jahren stärker ins öffentliche Interesse gerückt. Damit sind auch die Anforderungen an Kitas als Bildungseinrichtungen gestiegen. Wer über gleichberechtigte Teilhabe an Bildung spricht, kommt aktuell zum Konzept der „Inklusion“. In Folge der UN-Behindertenrechtskonvention diskutieren Fachleute aus Theorie und Praxis wieder vermehrt darüber, dass alle Kinder gleichberechtigt und von Anfang an dazugehören und wie sie gemeinsam lernen können.

Dies gilt nicht nur für Kinder mit und ohne Behinderungen. Unsere Gesellschaft wird immer heterogener. Der demografische Wandel bringt es mit sich, dass der Anteil von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte stetig zunimmt, vor allem unter Kindern und Jugendlichen. Aber auch jenseits migrationsbedingter Entwicklungen verändern sich die Lebenswelten von Familien, unter ihnen Patchwork-Familien, Alleinerziehende, Regenbogenfamilien und Familien, die von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht sind. Was bedeutet dieser gesellschaftliche Wandel für eine auf Inklusion ausgerichtete frühkindliche Bildung in Kitas?

Der professionelle Umgang mit Vielfalt in frühkindlichen Bildungsprozessen gewinnt vor diesem Hintergrund den Status einer fachlichen Kompetenz der Erzieher_innen. Welche Kompetenzen benötigt das pädagogische Personal für einen produktiven Umgang mit Vielfalt? Was bedeutet dies für Aus- und Weiterbildung und Ansprüche an pädagogische Professionalität? Wie können Träger strukturell Diversität in der Personal- und Organisationsentwicklung fördern?

Dieses komplexe Thema beleuchtet das Dossier „Diversität und Kindheit - Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion“ anhand ausgewählter Aspekte.

Im ersten Teil stehen theoretische und konzeptionelle Grundlagen von Diversität und Inklusion in der frühkindlichen Bildung im Mittelpunkt. Wie verhalten sich Differenz und Gleichheit zueinander? Was unterscheidet, was verbindet Integration und Inklusion? Welche (kinder)rechtlichen Grundlagen spielen eine Rolle?

Internationale Perspektiven zum Umgang mit Vielfalt und der Verbesserung von Chancengleichheit bilden den zweiten Teil des Dossiers mit Beiträgen aus Großbritannien, Neuseeland und den Niederlanden.

Der dritte Teil widmet sich der Ausbildung und Personalentwicklung. Welche Schlüsselkompetenzen brauchen Erzieher_innen? Wie können sie mit hohen theoretischen und moralischen Anforderungen einerseits und den Grenzen des täglichen Handelns andererseits umgehen? Und nicht zuletzt stellt sich die Frage, wie die Teams in den Kitas selbst heterogener werden können.

Der vierte Teil betrachtet die Herausforderungen für Kindertagesstätten anhand ausgewählter Diversitätsmerkmale und wirft einen Blick in den Alltag einer Berliner Integrationskita.

Julia Brilling
Heinrich Böll Stiftung

Elisabeth Gregull
Dossier-Redakteurin

Inhaltsverzeichnis

Begriffe und Konzepte	6
Maisha M. Eggers	
Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung - Was kann Diversität leisten?	8
Annedore Prengel	
Inklusion als unabschließbare Demokratisierung der Frühpädagogik	19
Petra Wagner	
Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen - Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN	30
Lothar Krappmann	
Eine kinderrechtliche Perspektive auf die frühkindliche Bildung	45
Internationale Perspektiven	55
Tony Booth and Siobhan O'Connor	
Lessons from the Index for Inclusion; Developing learning and participation in early years and childcare	57
Helen May	
Te Whāriki: An early childhood curriculum for inclusion in Aotearoa-New Zealand	67
Ana del Barrio Saiz	
Permanent learning in teams as professional requirement	76
Ausbildung und Personalentwicklung	86
Dr. Safiye Yıldız	
Diversity Studies im Elementarbereich - zwischen Theorie und Praxis	88

Norbert Hocke

Bildung konsequent inklusiv gestalten – auch beim Personal 98

Michael Cremers und Jens Krabel

Maßnahmen zur Steigerung des Männeranteils in Kindertagesstätten 103

Dimensionen der Diversität 116

Stephanie Gerlach

Regenbogenfamilien in Kitas: Ein Thema für Kinder, Eltern
und Erzieherinnen und Erzieher 118

Elisabeth Gregull

Wie ein Kind eine ganze Kita veränderte
- Gebärdensprache im Kita-Alltag 144

Antje Richter-Kornweitz

„...und raus bist du?“ - Armut und inklusive Frühpädagogik in
Kindertagesstätten 118

Verein machtWorte! e.V

machtWorte! Das gesellschaftskritische ABC-Buch für Kinder 153

Begriffe und Konzepte

Der Begriff „Inklusion“ ist derzeit in aller Munde, vor allem in bildungspolitischen Diskussionen. Die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention hat erneute Diskussionen um Fragen der gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in Bildungseinrichtungen hervorgerufen. Dies gilt auch für den Bereich der frühkindlichen Bildung. Erweitert gedacht berührt das Konzept der Inklusion allerdings nicht nur Kinder mit Behinderungen, sondern alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen.

„Vielfalt“ scheint inzwischen fast ein Modewort geworden zu sein in Deutschland, das noch bis vor wenigen Jahren abgestritten hat ein Einwanderungsland zu sein. Ob „Charta der Vielfalt“ oder „Vielfalt tut gut!“ - mit einem Mal steht das positive Potential von Heterogenität im Vordergrund. Dies ist einerseits zu begrüßen, denn oftmals herrscht nach wie vor eine Defizitperspektive vor, gerade beim Thema Migration. Andererseits gerät aber häufig aus dem Blick, dass Menschen auf Grund eines Diversitätsmerkmals (oder mehrerer) benachteiligt und diskriminiert werden, auch in Bildungseinrichtungen.



Illustration aus dem Buch "machtWorte!" - © Ka Schmitz

Zunächst ist es also sinnvoll, sich einige Begriffe, mit ihnen verbundene Konzepte und die (rechtlichen) Rahmenbedingungen näher anzusehen. Was ist eigentlich gemeint mit Begriffen wie „Diversität“, wie verhalten sich „Differenz“ und „Gleichheit“ zueinander? Hier greifen menschen- und kinderrechtliche Aspekte ineinander genauso wie die Antidiskriminierungsgesetzgebung.

Maisha-Maureen Eggers analysiert, wie Ungleichheitsverhältnisse die Bedingungen frühkindlicher Bildung beeinflussen. Dabei setzt sie sich kritisch mit Diversity-Ansätzen auseinander, die den Aspekt der Ungleichheit nicht ausreichend berücksichtigen.

Annedore Prengel sieht Inklusion als einen „unabschließbaren Prozess der Demokratisierung frühkindlicher Bildung“. Dazu blickt sie auf historische Entwicklungen der Pädagogik und aktuelle Herausforderungen für Kitas.

Petra Wagner berichtet von den Erfahrungen des Projektes KINDERWELTEN, das durch den Ansatz einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung einen respektvollen Umgang mit Vielfalt fördern und institutionelle Benachteiligung von Kindern mit unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen entgegenwirken will.

Lothar Krappmann stellt in seinem Beitrag den menschen- und kinderrechtlichen Rahmen für Inklusion dar und berührt dabei auch strittige Punkte in der Debatte um das „Versprechen Inklusion“.

Maisha M. Eggers

Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung - Was kann Diversität leisten?

Bildung findet unter Bedingungen von Ungleichheit statt. Darüber sind sich inzwischen sämtliche politische und wissenschaftliche Positionen durch die Bank weg einig. Die Realität von Ungleichheitsverhältnisse beeinflusst daher wesentlich die Bedingungen frühkindlicher Bildung. Insofern muss zwischen der Umwandlung des positiv konnotierten Slogans "Bildung von Anfang an" in die ebenso hoffnungsvolle Fassung "Vielfalt von Anfang an" eine nüchterne Zwischenmarkierung "Soziale Ungleichheit von Anfang an" angebracht werden. Ausgangspunkt dieses Beitrags ist eine Thematisierung frühkindlicher Bildung im Kontext von Ungleichheit. Die Hartnäckigkeit sozialer Ungleichheitsverhältnisse – mit und trotz Diversity – bildet hierbei eine wichtige Referenz. In diesem Zusammenhang kritisiere ich populäre Zugriffe auf Diversity als zu unspezifisch, um Ungleichheitsverhältnisse bedeutend zu adressieren. Ich schlage einen im Kontext der geschlechtertheoretischen Perspektive konturierbaren Diversitätsbegriff vor. Ich erläutere mein Verständnis von Heterogenität mit Blick auf einen solchen analytischen Diversitätsbegriff. Diversität verstehe ich dabei als Konvergenzpunkt von Gleichheit und Differenz, das heißt von verschiedenen Teilidentitäten, die jeweils Felder von Gleichheit und Differenz berühren. Die Interventionsqualität von Diversität lokalisiere ich im Gelingen einer inhaltlichen Fundierung der Gleichheits- und Differenzdimensionen von Heterogenität. Im Fazit fasse ich die Implikationen eines solchen Zugriffs zusammen mit Blick auf die Realisierung einer verarbeitungsorientierten Praxis in der frühkindlichen Bildung.

Frühkindliche Bildung im Kontext von Ungleichheit

Das Feld der frühkindlichen Bildung hat sich zunehmend herausgestellt als Gestaltungsaufgabe am Schnittpunkt von neuen Kompetenzdiskussionen und Diskussionen um Interventionskonzepte zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit von Anfang an. Dabei ist dieses Spannungsfeld einerseits durch neoliberalistische Verwertungsgedanken (vereinfacht der Marktbezug) und andererseits durch emanzipative Verständnisse von Kompetenzaufbau (vereinfacht der Subjektbezug) eingerahmt. Diese Erwägungen beziehen sich gleichermaßen auf Lerninhalte, Lernziele und Lernarrangements. Je

nach Position gilt es einmal konkurrenzfähigen Nachwuchs gleich von Beginn der Bildungslaufbahn an zu qualifizieren, oder es geht eben darum, in den frühen Lebensjahren Lernanregungen in Richtung der Lebensinteressen kindlicher Subjekte mit offenem Ergebnis zu organisieren. Nachdem ich die beiden Positionen etwas überzeichnet habe, verstehe ich den Diversitätsansatz, den ich hier diskutiere, anknüpfend an die zweite Richtung, nämlich einer subjektorientierten Kompetenzentwicklung. Lernen als aktives Handeln zielt hier auf Erkenntnisse der Selbst- und Weltverhältnisse kindlicher Subjekte. In einer von Ungleichheitsverhältnissen durchzogenen Welt gilt es demnach, die eigene Verstrickung in eben diese Verhältnisse zum Gegenstand des Lernprozesses zu machen bzw. in Verknüpfung mit diesem Gegenstand Lernen zu organisieren. Dabei wird unterstellt, dass Kinder ein berechtigtes Interesse daran haben ihre Verstrickung in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse nachzuvollziehen, dass sie daraus persönlich bedeutsame Lerngründe generieren können und dass ihr Lernen im Handlungszusammenhang von Ungleichheitsproblematiken relevant ist für ihre Kompetenzentwicklung.

Kinder sind Race-, Gender- und Powerconscious

Soziale Ungleichheit ist ein Lernprodukt. Kinder bringen bereits mit ca. vier Jahren in ihren eigenen Spielkonstruktionen, narrativen Inhalten und in ihrem interaktiven Verhalten Differenz, evaluative Urteile und komplementäre hierarchische Positionierungen hervor. Sie verarbeiten darin die Konflikte, die mit der erzwungenen Unterscheidungsarbeit zusammenhängen. Zum Prozess der Vergesellschaftung gehört insofern maßgeblich eine Sozialisation zur Differenzierung. Die ersten kindlichen Begegnungen mit der Lebenswelt sind bereits tief strukturiert durch die gleichzeitige Begegnung mit Differenzierungsrealitäten. Die vermittelten Differenzkonstruktionen sind mit Bedeutungen und – viel gravierender – mit Bewertungen aufgeladen. Kinder nehmen also wahr, dass die verschiedenen Positionierungen unterschiedlich mit Macht und Prestige ausgestattet sind. Differenzbotschaften wirken insofern als Machtbotschaften. Das Lernen der Verfasstheit der sozialen Welt bedeutet unweigerlich auch ihre Teilungsprinzipien kennenzulernen. Das kindliche Erkunden der Welt geht dementsprechend mit Differenzbotschaften einher.

Louise Derman-Sparks (Derman-Sparks, Louise 2001, S.11) diskutiert ein aufschlussreiches Beispiel aus Gesprächen über Ungleichheit mit Kindern. Es geht in diesem Fall, um die Antwort eines weißen australischen Jungen, vier Jahre alt, auf die Frage:

„was es heißt, Australier_in zu sein?“. Seine Antwort lautet: „weiße Haut haben“. Diese Antwort nimmt keinen Bezug darauf, so Derman-Sparks, dass die indigenen Australier_innen (die First-Nations-Australier_innen) mehr als 50.000 Jahre in Australien lebten, bevor die weißen Siedler_innen einwanderten. Der weiße australische Junge erläutert zudem, dass die vietnamesisch-australische Puppe und die Aboriginal-australische Puppe keine Australier seien, weil ihre „Gesichter anders aussehen“. Die vietnamesisch-australische Puppe wiederum sei nicht australisch, denn „Sie ist in Australien geboren, aber sie ist immer noch vietnamesisch!“ Beide Puppen, so der Junge, „müssen Gott darum bitten“, wenn sie Australier_innen werden wollen und dass Gott es der Aboriginal-australischen Puppe erlauben könnte, Australier_in zu sein, aber nicht der vietnamesisch-australischen Puppe.

Kinder sind empfänglich für Macht- und Hierarchiebotschaften. Diese Erziehungsbotschaften vermitteln das „So-Sein“ der (sozialen) Welt. Mit Verweis auf einem aktuellen Konflikt im Laufe der olympischen Sommerspiele von 2012 in London, erscheint dieses eben referierte Beispiel im gesellschaftlichen Geflecht Australiens als bedeutend. Dem 20-jährigen Boxer Damien Hooper wurde verboten, sein Trikot mit der Flagge der Aboriginies (First-Nations-Australier_innen) zu tragen. Die Leichtathletin und Olympiasiegerin Cathy Freeman trug nach ihren Siegen in den Jahren 1994 (Commonwealth Games) und 2000 (Olympische Spiele in Sydney) beide Flaggen – sowohl die offizielle australische Flagge als auch die Flagge der First-Nations-Australier_innen bei der Siegesrunde. Diese Praxen zogen offizielle Rügen des australischen AOC (Australian Olympic Committee) nach sich. Die Flagge der First-People/First-Nations-Australier_innen als Symbole von Zugehörigkeit gilt offenbar als illegitim und kann zudem offenbar auch nicht neben der offiziell anerkannten koexistieren. Die Einstellung des vierjährigen weißen Junges reflektiert die existierenden Teilungs- und Bewertungsprinzipien der australischen Gesellschaft.

Ich argumentiere mit diesem Beispiel, dass Kinder nicht nur Machtdifferenzen wahrnehmen, sondern für die damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Wertungen und für ihre (ganz konkrete) Folgen sensibel sind. Ich argumentiere, dass Kinder ein berechtigtes Interesse daran haben, Macht zu empfinden, zu erfahren und auszuüben, weil dies für die Entwicklung und Ausbildung der eigenen Selbstwirksamkeit, des handlungsorientierten Teils ihres Selbst, notwendig ist. In machttheoretischer Hinsicht frage ich nach der Aufladung von Sozialisationsinhalten mit Differenzbotschaften im

Lernprozess der Vergesellschaftung. Ich orientiere mich an einem Verständnis von Macht, welches ein zugleich negatives wie auch positives Potential berücksichtigt (Macht negativ als Unterdrückungspotential und Macht positiv als Handlungsmacht). Ich plädiere dafür, diese unentrinnbaren Auseinandersetzungen mit der sozialen Welt im frühen Kindesalter in persönlich-bedeutsamen Lerngegenstände zu verwandeln.

Ungleichheitsverhältnisse als Lerngegenstand

Schulisch verfasstes Lernen droht aufgrund des zunehmenden Qualifizierungsdrucks (nach dem PISA-Schock) kritiklos in die Vorschule überführt zu werden. In den meisten schulischen Lernformaten ist ein Begreifen der eigenen Lebensverhältnisse und Lernverhältnisse nicht relevant für den Kompetenzaufbau. Lernhandeln im Sinne einer Erhöhung der eigenen Selbstverfügung ist damit nicht thematisierbar und schwierig umzusetzen. Es ist daher von zentraler Bedeutung an grundsätzliche Erkenntnisse schulkritischer und lehr-lernkritischer Ansätze anzuknüpfen, die das Verhältnis von System und Lernsubjekt vor dem Hintergrund der anhaltenden Realität von Ungleichheits- und Differenzstrukturen analysieren. Selbstbildung und Welterschließung knüpfen vor diesem Hintergrund konkret an den Lebenswelten und damit Lebensinteressen der kindlichen Subjekte an. In diesem Sinne gilt Lernen als Subjektentwicklung und das Ziel heißt nunmehr „Selbstreflexion von Anfang an.“

Was kann Diversität leisten?

Unter dem Begriff Diversität haben Fragen der sozialen Gerechtigkeit vermehrt wieder in die Gestaltungsebene von Bildungseinrichtungen Eingang gefunden. Diversität gilt gewissermaßen als Steuerungskategorie im Sinne einer Förderung der Chancengleichheit in Bildungsinstitutionen in pluralen Gesellschaften. Es herrscht Einigkeit über die Hartnäckigkeit gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse – mit und trotz Pluralisierung. Es hat sich herausgestellt, dass Pluralisierungsprozesse allein keineswegs Garant dafür sind eine Heterogenisierung von Zugängen zu gesellschaftlichen Ressourcen zu erwirken. Es herrscht zugleich wenig Einigkeit darüber, welche Erscheinungen im Bildungsgeschehen mittels Diversität tatsächlich besser verständlich sind. Diversität ist im Begriff sich zu einem Label zu entwickeln, welches in recht diffuser Qualität für die Bezeichnung aller möglichen sozialen Erscheinungen verwendet wird.

Diversität wird begrifflich als „Vielfalt“ gefasst eingesetzt, um Adressat_innen von Einrichtungen werbewirksam anzusprechen. Dabei bezieht sich die Diversifizierung vorwiegend auf die Nutzer_innen der Einrichtungen. Das Personal der Einrichtungen bleibt dabei in den meisten Fällen relativ unberührt von den Diversifizierungsvorhaben – und daher relativ homogen. Diversität begrifflich gefasst als „Heterogenität“ wirkt da schon um Einiges genauer. Hier ist es zumindest möglich, verschiedene Typen von Lernenden in den Blick zu bekommen, gelebte Familienformen von Kindern zu thematisieren oder Teilhabebarrieren zu diskutieren. Beide Zugriffe sind allerdings stark programmatisch ausgerichtet. Systematische Analysen von antidiskriminierungsrelevanten Geschehnissen in Bildungseinrichtungen sind mittels Vielfalt oder Heterogenität nicht wirklich möglich.

Neuere Ansätze von Diversität, wie etwa im Falle der „Aktionspläne für die Akzeptanz von sexueller Vielfalt“ an Berliner Schulen sind hier schon, obwohl auch programmatisch ausgerichtet, weiterentwickelt. Obwohl die Zugriffe auf Diversität sich inzwischen durchaus zu fundieren beginnen, bleibt eine zentrale Kraft von Diversität, nämlich die Möglichkeit einer vertieften Aushandlung und eines vertieften Verstehens der Relevanz von Gleichheits- und Differenzdimensionen, weitgehend unkonturiert. Diversität in den noch populären Zugriffen wird in den meisten Fällen einfach mit Differenz gleichgesetzt. Die Relevanz diversitätsbezogener Gleichheitsdimensionen wird wenig, -oftmals gar nicht- herausgearbeitet. So verstanden trägt Diversität dazu bei Differenzvorstellungen zu fixieren. Differenz wird mit Heterogenitätsvorstellungen verknüpft und soll so, positiv aufgeladen, mit dem Ziel der Akzeptanz „gestaltet“ werden. Solche Zugriffe lassen „die Norm“ und ihr Verhältnis zu Homogenisierung von Normalität weitgehend unberührt. „Das Allgemeine“ bleibt unhinterfragt. Es vermehren sich lediglich im besten Fall die akzeptierten Differenzen bzw. die wahrnehmbaren Differenzen. Der jeweilige Zugriff auf Diversität bestimmt folglich die damit zusammenhängende Ausgestaltung von Diversifizierungsprojekten.

Diversität in der Geschlechterforschung

Diversität soll materielle Ungleichheitsverhältnisse adressieren mit dem Ziel, nicht nur Ungleichheiten zu problematisieren, sondern sie auch durch gezielte Gleichstellungspolitiken (Chancengleichheit, Recht auf Teilhabe, Schutz vor Diskriminierung) zu beheben. Dafür bedarf es eines Diversitätsbegriffen, der imstande ist, die Norm und die

Erzeugung von Normalität in den Blick zu bekommen (Herstellung von Gleichheit) und gleichzeitig die Prozesse des Unterschiedenwerdens nachzuvollziehen (Herstellung von Differenz). Dieser Begriff muss imstande sein, das Verhältnis dieser beiden (Konstruktions-) Ebenen zueinander herauszuarbeiten, mit dem Ziel eben dieses Verhältnis in Richtung subjektorientierter Lernangebote zu gestalten.

Die geschlechtertheoretische Perspektive ermöglicht eine analytische Konkretisierung der Wirkungsweisen von Normalisierung und Besonderung. Die folgenden Erläuterungen des Gleichheitsverständnisses und Differenzverständnisses in diesem Beitrag gründen auf Erkenntnisse der konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Geschlechterforschung. Homogenisierung, Heterogenität und Ungleichheit werden als hergestellt verständlich (Doing Gender, Doing Difference, Doing Social Hierarchies) und sie können zugleich unterwandert und destabilisiert werden (Undoing Gender etc.). Die dekonstruktivistische Perspektive wird erläutert mit Bezugnahme auf die Queer Theory genauer auf die Queere Bildungsarbeit. Im Wesentlichen geht es beim Differenzverständnis darum, dass es sich um „konstruierte“, um „gemachte Differenzen“ handelt – es ist sogar noch zutreffender von „erzwungenen Differenzen“ zu sprechen. Beim Gleichheitsverständnis geht es, in Anlehnung an die Queer Theory, um die Potentialität der Entfaltung menschlicher Ausdrucksweisen von Sexualität, Begehren, Körperlichkeit etc. Es geht nach diesem Zugriff auf Heterogenität immer zugleich, um Gleichheits- und Differenzdimensionen.

Das Differenzverständnis in diesem Beitrag

„Sogenannte Baby-X-Versuche zeigen immer wieder, dass die erwartende Wahrnehmung schon beim Neugeborenen beginnt. Stellt man den Versuchspersonen ein Baby als Jungen vor, so wird es regelmäßig größer, aktiver und fordernder eingeschätzt, als wenn man es als Mädchen ausgibt – hier ist dasselbe Baby niedlich.“ (Rendtorff, 1999; S. 74)

Die Baby-X-Versuche sind ein eindrucksvolles Beispiel für die Reichweite unserer Verstricktheit und frühen Beteiligung an hegemonialer Differenzierungsarbeit. Wir konfrontieren Kinder von frühest Kindheit an mit evaluativen Annahmen und Konstruktionen von (Geschlechter-) Differenz (und sind natürlich selber als Kinder ebenfalls von Anfang an mit Differenzkonstruktionen konfrontiert gewesen). Kinder nehmen Erwach-

sene als geschlechtlich Unterschiedene, rassifiziert Unterschiedene und sozio-ökonomisch Unterschiedene wahr. Es handelt sich bei gesellschaftlichen Differenzen daher um „gemachte Differenzen.“

Die Erziehung zur Differenzierung wird als ein Prozess der Vereinseitigung verstanden. Kindliche Subjekte werden gezwungen, auf hoch geschätzte Fähigkeiten und Eigenschaften zu verzichten, weil diese auf der anderen Seite der Geschlechtergrenze gedacht werden. Jungen werden dazu erzogen, Trauer und Verletztheit zu überspielen und emotionale Schockerlebnisse abzuschütteln und zuzudecken. Ihre nährenden und versorgenden Fähigkeiten werden zurückgedrängt. Zum Beispiel dürfen Jungen (mit fortschreitendem Alter) nicht mehr mit Puppen spielen, sondern müssen mit Action-Figuren wie „Bob-the-Builder“ vorlieb nehmen. Auch dürfen sie sich (mit fortschreitendem Alter) nicht mehr schminken und Kleider bzw. Röcke in der Öffentlichkeit tragen.

Mädchen werden in ihrem Drang zur Eigenständigkeit subtil gebremst (das betrifft vor allem den Ausdruck einer auf sich selbst ausgerichteten sexuellen Energie). Barbara Rendtorff stellt fest, dass der Blick professionell Erziehender auf kleine Mädchen auffällig verschwommen ist. Sie argumentiert, dass ihre Nicht/Wahrnehmung einer selektiven Beobachtung zugrunde liegt. Während professionell Erziehende in der Lage sind die Handlungen von kleinen Jungen detailreich wieder zu geben, was sie gespielt haben (Spielinhalt) wie die Rollen verteilt waren (Spielkonstruktionen) und welche Absicht damit verfolgt wurde (Spielthemen), belaufen sich die Aussagen zu den Spielen der kleinen Mädchen in diffusen abwertend konnotierten Allgemeinplätzen („sie kruscheln in der Puppenecke rum“. Rendtorff, 1997; 26-27) Insbesondere die Entwicklung solcher Eigenschaften, die als „egoistisch“ oder sich „selbst verherrlichend“ verstanden werden, wird bei Mädchen negativ bewertet. Wir werden also dazu angehalten, gesellschaftlich konstruierte Grenzen zu beachten und unterliegen dem Zwang, uns zu unterscheiden bzw. das Unterschieden-Werden fraglos zu akzeptieren.

Das Gleichheitsverständnis in diesem Beitrag

Diversität muss die (prinzipielle) Geteiltheit aller menschlichen Erfahrungen wahrnehmbar und erfassbar machen. Menschliche Eigenschaften, Kompetenzen und Anziehungen bestehen in einem Streuungsverhältnis. Sie sind nicht fein säuberlich auf zwei getrennten Seiten einer Geschlechtergrenze geordnet. Es geht darum die Fiktion von „gemachten Differenzen“ zu durchschauen.

Sowohl Frauen als auch Männern stehen vielfältige Selbstrepräsentanzen (Persönlichkeitsanteile) zur Verfügung. Das einige davon relativ früh brachliegen, während andere übertrieben werden (breitbeinige Sitzhaltung von Jungen und Männern, hohe Stimmlage von Mädchen und Frauen) ist Ergebnis einer konstanten Nötigung. Bereits nach sieben Jahren entwickeln Mädchen und Jungen unterschiedene Selbst- und Weltrepräsentanzen. Eine Längsschnittstudie der Open University London konkretisiert diese Unterscheidungsarbeit in einer Testsituation mit dem Titel „Rocket Pop und Princess Pop.“ Die gleiche Anzahl von Mädchen und Jungen wird vor die Wahl einer Brause gestellt. Die „Raketen-Brause“ ist aufgemacht mit gesellschaftlichen Symbolen von Männlichkeit, die Farbe blau, ein explodierender Streifen, eine Rakete. Die 'Prinzessin-Brause' ist aufgemacht mit gesellschaftlichen Symbolen von Weiblichkeit, die Farbe pink, eine weiße Prinzessin mit gelben Haaren, ein gelber Zauberstab mit Sternchen. Die Kinder entscheiden sich – bis auf ein Kind - alle für die ihnen geschlechtlich zugeschriebene Brause. Alle Kinder, bis auf einen, merken nicht, dass es sich um haargenau dieselbe Brause handelt. Sie unterstellen der „männlichen Variante“ Eigenschaften wie „spritziger, „dunkler, „weniger verdünnt.“ Die weiblich wird als „zu süß“ und „flacher“ eingeschätzt. Ein Blick in kommerzielle Kindersender fordert weitere Nötigungen und Zumutungen zu Tage: „Hot Wheels“ und „Hot Watches“ mit Jungen als Werbedarstellern und Jungengruppen als Adressaten – „Hawaii Barbie“, „Barbie's Dreamhouse“, Outfits, Ponys zum Kämmen und Styling-Utensilien mit Mädchen als Darstellerinnen und Mädchengruppen als Adressatinnen.

Ziel ist es daher durch Lernarrangements verschiedene mögliche Besetzungen des Selbst erfahrbar zu machen. Es geht um eine Flexibilisierung der eigenen Potentialität. Es ist daher wichtig Räume zu schaffen für gemeinsame Erlebnisse und Reflexionen und diese konzeptionell an Erkenntnisse über die Nötigung zur Differenzierung und die gezielte Ausblendung von gemeinsamen Selbstrepräsentanzen zu generieren.

Eine verarbeitungsorientierte Perspektive

Ich schlage infolgedessen eine Diversitätsperspektive vor, die erstens, jede Produktion von Ungleichheit in den Welten von Kindern ernst nimmt. Eine Perspektive, die zweitens davon ausgeht, dass Heterogenität nur verständlich ist, indem ihre Gleichheits- und ihre Differenzdimensionen durchdrungen werden. Und drittens eine Perspektive, die bei jeder Manifestation von Ungleichheit danach fragt, wie Diversitätswissen als analytisches Instrument dazu eingesetzt werden kann, um die

erzwungene Normierung, die Diskriminierungssituation sichtbar und fassbar zu machen, damit sie veränderbar wird.

Diversität muss insofern an allen unterschiedenen Erfahrungswelten von Kindern und an den konkreten Effekten dieser Unterscheidungen interessiert sein. Eine kritische Analyse der Vermittlungswege dieser Differenzkonstruktionen ist dafür Voraussetzung. Die Erziehung zur hierarchisierten Differenzierung wird verstanden als eine, die durch schmerzhaft Einsichten und Verlusterfahrungen gekennzeichnet ist. In Anlehnung an Barbara Rendtorff und Bettina Hoeltje setze ich eine Berücksichtigung der „innerpsychischen Relevanz“ dieser Erfahrungen als relevant für die Gestaltung frühkindlicher Lernarrangements. Diese Perspektive macht die „inneren Themen“ in der kindlichen Sozialisation bewusst, die mit gesellschaftlicher Differenzierung, Bewertung, Hierarchisierung und gesellschaftlichem Ausschluss zusammenhängen.

Ich bin daher an einer verarbeitungsorientierten Perspektive interessiert, die nach dem Bewältigungsverhalten von Kindern fragt und das Ergebnis dieser Verarbeitungsarbeit für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit relevant setzt. Hierzu gehören Konzepte der Selbstaktivierung und des Empowerment. Power ganz wörtlich genommen, nämlich die Konzipierung von didaktischen Konzepten, die kindliches Ausprobieren von Handlungsmacht ermöglichen und noch grundlegender die Artikulation der damit zusammenhängenden „inneren Themen“ beinhaltet. Durch diese kritische Positionierung ist es erst vorstellbar, dass professionell Erziehende befähigt (oder dabei begleitet werden, sich selbst zu befähigen), kindliche Subjekte darin zu unterstützen, ihre Eigenaktivität, Kreativität, Selbstwirksamkeit und Selbstannahme zu entfalten.

Maureen Maisha Eggers ist Professorin für Kindheit und Differenz (Diversity Studies) an der Hochschule Magdeburg-Stendal, am Standort Stendal.

Literatur

AAP (2012): "Australian boxer Damien Hooper warned not to wear Aboriginal flag t-shirt." July 31, 2012 1:02PM. Online: <http://www.news.com.au/sport/london-olympics/damien-hooper-will-now-face-former-world-champion-egor-mekhonctev/story-fndpu6dv-1226439016876> Letzter Zugriff am 13.08.12 um 22.44.

Beck, Ullrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main.

Connell, Robert (Raewyn) (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit, Opladen.

Derman Sparks, Louise (2001): „Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA.“ Vortrag auf der Fachtagung von KINDERWELTEN „Kleine Kinder – keine Vorurteile?“ am 15.3.2001 in Berlin. Online: http://www.kinderwelten.net/pdf/1_Anti_Bias_Arbeit.pdf

Dittmann, Marianne (1993): „Das mit den Mädchen und den Jungs – ein Versuch querzudenken.“ In Büttner, Christian (Hrsg.): Brave Mädchen – böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule, Weinheim.

Eggers Maureen Maisha (2012): „Diversität als neues Möglichkeitsfeld: Diversität als Motor einer Neustrukturierung im Verhältnis der (feministischen) Mädchenarbeit zur (kritischen) Jungenarbeit.“ In: Birgit Bütow und Chantal Munsch (Hg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Forum Frauen- und Geschlechterforschung Band 34, Münster.

Eggers Maureen Maisha (2011): „Interdependente Konstruktionen von Geschlecht und rassistischer Markierung – Diversität als neues Thematisierungsformat?“ In: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (Hrsg.): Bulletin Texte Nr. 37. Konstruktionsprozesse in der Schule aus Sicht der Gender Studies. HUB Berlin S. 56-70. Online: <http://www.gender.hu-berlin.de/forschung/publikationen/gender-bulletins/texte-37/bulletin-texte-37>

Eggers Maureen Maisha (2011): „Diversität“. In: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Rahal (Hg.) Wie Rassismus aus Wörtern spricht, (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein Kritisches Nachschlagewerk. Münster.

Hoeltje, Bettina (2001): Kinderszenen: Geschlechterdifferenz und sexuelle Entwicklung im Vorschulalter, Gießen.

Hoffmann, Ilka (2006): „Gute“ Jungs kommen an die Macht, „böse“ in die Sonderschule, Saarbrücken.

Holzbrecher, Alfred (1999): „Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen.“ In: Heinz Günter Holtappels und Marianne Horstkemper (Hg.): Neue Wege in der Didaktik. Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens, Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 5. Beiheft 1999, Frankfurt, S. 141 – 168. Online: <http://www.ph-heidelberg.de/org/suschu/holzbrecher.pdf>

Lepperhoff, Julia; Rüling, Anneli; Scheele, Alexandra (2007): „Von Gender zu Diversity Politics? Kategorien feministischer Politikwissenschaft auf dem Prüfstand. Einleitung.“ In: Femina Politica, Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, 01/2007: Von Gender zu Diversity Politics? Politikwissenschaftliche Perspektiven, Leverkusen. S. 9-22.

Karvelas, Patricia (2012): “National Congress of Australia's. First Peoples backs boxer Damien Hooper in flag furore.” In: The Australian, July 31, 2012 2:30PM. Online: <http://www.theaustralian.com.au/national-affairs/flag-row/story-fn59niix-1226439516612> Letzter Zugriff am 13.08.12 um 22.47.

Open University London in Zusammenarbeit mit BBC One (Jahr?): Kinder unserer Zeit. Folge 19: „*Typisch Mädchen-Typisch Junge*“ Online:
http://en.wikipedia.org/wiki/Child_of_Our_Time Und:
http://www.bbcgermany.de/EXKLUSIV/programm/77/folge_6.php Letzter Zugriff am 13.08.12 um 22.48.

Rabe-Kleberg, Ursula (2010): „Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit.“ In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer, Jürgen Budde: Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 45-54.

Rendtorff, Barbara (1999): „Erziehung und Entwicklung – Sexuierte Selbstbilder von Mädchen und Jungen.“ In: Barbara Rendtorff und Vera Moser (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaften: Eine Einführung, Opladen. S. 71-84

Rendtorff, Barbara (1997): Geschlecht und Kindheit: Psychosexuelle Entwicklung und Geschlechtsidentität – Arbeitstexte für Erzieherinnen, Lehrerinnen und Mütter, Königstein, Taunus. S 17-48.

Spannbauer, Christa (1999): Das verqueere Begehren. Sind zwei Geschlechter genug? Würzburg.

Annedore Prengel

Inklusion als unabschließbare Demokratisierung der Frühpädagogik

Wenn pädagogische Einrichtungen - auch im Elementarbereich – „inklusiv“ werden, gilt das Übereinkommen der Vereinten Nationen (2006) über die Rechte von Menschen mit Behinderungen als Grundlage, die sowohl eine normative Orientierung als auch die Aufforderung zur alltäglichen Umsetzung bietet (Bielefeldt 2006). Auf diesem Hintergrund umfasst der folgende historisch-systematisch angelegte und dabei empirisch und praxeologisch fundierte Beitrag zwei Teile: Zunächst werden integrative und inklusive Bildung im Sinne der Behindertenrechtskonvention als Meilensteine im unabschließbaren Prozess der Demokratisierung historisch und zeitdiagnostisch analysiert und anschließend werden aktuelle inklusive Prozesse frühpädagogisch konkretisiert.

Meilensteine der Demokratisierung im Bildungswesen

Blickt man in die moderne Geschichte des Bildungswesens mit der perspektivischen Frage nach für Inklusion relevanten früheren Entwicklungen, so treten herausragende Ereignisse wie Meilensteine hervor. Dazu gehören - hier unvollständig zusammengetragen - bedeutende ideen- und institutionengeschichtliche Entwicklungen:

- der mit der Gottesebenbildlichkeit aller Menschen begründete Entwurf „Alle alles zu lehren“ von Comenius im 17. Jahrhundert;
- die im Sinne der Aufklärung Ständedifferenzen überwindende Einrichtung der philanthropischen Musterschulen im 18. Jahrhundert (Tenorth 2011; Schmitt 2003);
- die die Verelendung der Kinder der neu entstehenden Arbeiterklasse überwindende Gründung der ersten Kinderbewahranstalt durch die Regierende Fürstin Pauline zur Lippe zu Beginn des 19. Jahrhunderts;

- die Durchsetzung der Unterrichtspflicht in einem nach Ständen, nach einigen Behinderungsarten und partiell nach Geschlechtern separierenden niederen und höheren Schulwesen im 19. Jahrhundert;
- die kinderrechtlich argumentierende Reformpädagogik des Fin de Siècle sowie die Gründung der Stände- Klassen- und Geschlechtergrenzen überwindenden Grundschule zu Beginn der Weimarer Republik.

Nach dem auch für im Bildungssystem Lernende zerstörerischen historischen Ereignis des deutschen Zivilisationsbruchs im 20. Jahrhundert, kam es in den seit Ende des zweiten Weltkriegs getrennten beiden deutschen Staaten mit der Einrichtung des ostdeutschen einheitlichen Bildungswesens und der westdeutschen Bildungsreform der sechziger Jahre zu unterschiedlichen Auseinandersetzungen mit den überdauernden stände- und geschlechterhierarchischen Traditionen. In Westdeutschland entstanden nach der Bildungsreform - angetrieben durch zivilgesellschaftliche Elterninitiativen und soziale Bewegungen - die Integrationspädagogik, die Feministische Pädagogik und die Interkulturelle Pädagogik.

Sie wurden in den letzten beiden Jahrzehnten nach Aufhebung der deutschen Teilung in der Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 2006), in der Diversity-Education (Banks 2004) und schließlich in der Inklusionspädagogik (Schnell 2005) verknüpft. Die Bemühungen um Inklusion als Aufhebung von Separation gehen einher mit Bemühungen um die vor allem in westlichen Bundesländern noch ausstehende Einbeziehung aller kleinen Kinder in die nicht obligatorische Bildungsstufe des Elementarbereichs (vgl. mit allen Quellenangaben Prenzel 2010).

Die im skizzierten langfristigen Kontext entstandene deutsche Situation inklusiver Pädagogik ist verwandt mit vielseitigen internationalen Strömungen der Diversity Education, die sich bei aller Unterschiedlichkeit durch eine grundlegende Gemeinsamkeit auszeichnen: Sie orientieren sich allesamt an den Menschenrechten, die in den einzelnen gruppenbezogenen Menschenrechtskonventionen, wie Kinderrechtskonvention, Frauenrechtskonvention und Behindertenrechtskonvention, ausbuchstabiert werden (Vereinte Nationen 1948; 1979; 1989; 2006). Inklusive Pädagogik ist Teil einer internationalen Politik der Menschenrechte mit ihren grundlegenden Prinzipien der Gleichheit und Freiheit (Bielefeldt 1998; Pauer-Studer 2000), für die einzutreten mit Solidarität verbunden ist.

Der historische Rückblick zeigt, dass diese Prinzipien in unterschiedlicher Gewichtung in allen oben genannten ideen- und sozialgeschichtlichen Entwicklungen eine Rolle spielen (Friedeburg 2004). Stets lässt sich das Motiv des Abbaus von Hierarchien und der solidarisch motivierten Suche nach mehr gleicher Freiheit auffinden. Häufig stehen bestimmte benachteiligte Gruppierungen im Fokus. Dabei hängen das Streben nach Durchsetzung von Menschenrechten und Demokratisierungsprozesse zusammen (Habermas 2010).

Unabschließbarer Demokratisierungsprozess

Historische und zeitdiagnostische Analysen decken eine grundsätzliche Unabgeschlossenheit von Demokratisierungsprozessen auf (zusammenfassend Prengel 2011). Dafür sind hier vor allem zwei demokratiethoretisch-geschichtsphilosophische Begründungen zu nennen: Zum einen haben sich im Laufe der Zeit mit Auswirkungen auf Bildungskonzepte immer wieder andere Stimmen mit menschenrechtlich motivierten Forderungen für die eigene Gruppe oder stellvertretend für andere Gruppen Gehör verschafft, und es ist nicht zu erwarten, dass dieser Prozess je zum Stillstand kommt. Zum anderen bringt jede neue demokratische Entwicklung neben ihren humanen Errungenschaften zugleich auch zuvor ungeahnte paradoxe Wirkungen hervor (Honneth 2002).

Das gilt, um zwei Beispiele anzuführen, für die sonderpädagogischen Einrichtungen, die historisch die Teilnahme an Bildung für behinderte Kinder überhaupt ermöglichten und dabei zugleich ihre Separation im Bildungswesen hervorbrachten, ebenso wie für moderne Schulmodelle, die ständische Schranken abbauen und dabei den Konkurrenzstress der meritokratischen Individualisierung (Ehrenberg 2011; Enderlein 2011) hervorbringen. Theorien der unvollendeten Demokratie (Heil/Hetzel 2006) und der Revolution der Menschenrechte (Menke 2011) widmen sich diesen Widersprüchen ohne politische Resignation oder Gleichgültigkeit. Im Gegenteil, die Einsicht in die Vorläufigkeit aller politischen und pädagogischen Bemühungen kann von einem destruktiv wirkenden Perfektionsstreben befreien und auf undogmatische Weise den Wert jedes Schrittes der Humanisierung und Demokratisierung im notwendig unvollkommenen Alltäglichen sichtbar machen.

Integration und Inklusion

Auf diesem Hintergrund zeigen sich Integrations- und Inklusionspädagogik als gemeinsam den Menschenrechten verpflichtet und eng aufeinander aufbauend. Dabei wurden im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts in der Integrationspädagogik des Elementarbereichs gewonnene Möglichkeiten alltäglicher Praxis und dialogtheoretisch fundierte Einsichten für alle Bildungsstufen einflussreich und sind bis in die heutige Inklusionspädagogik gültig:

Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen 'Einigungen' zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Position der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen. Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen (Klein u.a. 1987, S. 37f.).

Schon die Integrationspädagogik betonte wie die Inklusionspädagogik neben der Aufnahme von behinderten Kindern in die Regeleinrichtungen und –schulen die Individualisierung aller Lernenden in heterogenen Gruppen. Mit der Verwendung des Begriffs der Inklusion setzen sich ihre Protagonist_innen von den immer wieder beobachteten intern separierenden Verfallsformen der Integration ab. Dabei wird die Integrationspädagogik oft falsch so dargestellt, als hätte die interne Separation zu ihrem Programm gehört (Sander 2001).

Dennoch setzt die Inklusionspädagogik auch neue Zeichen, vor allem wenn sie weitere Heterogenitätsdimensionen wie zum Beispiel ethnisch-kulturelle Vielfalt oder Gendervielfalt einbezieht und wenn sie sich durch die Behindertenrechtskonvention beflügeln lässt. Während Integration und Inklusion sich seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts eher in Nischen befanden, sind sie inzwischen offensichtlich im Mainstream der Bildungsdebatten angekommen und Inklusion findet Anerkennung als die Herausforderung unserer Zeit in allen Bereichen des Bildungswesens. Dabei ist die

Frühpädagogik weiter als alle anderen Bildungsstufen, hier wird trotz starker früher Separierung in einigen Bundesländern eine Mehrheit behinderter Kinder integriert (Forschungsverbund DJI/TU Dortmund 2011).

Das oben ausgeführte demokratie- und menschenrechtstheoretische Verständnis historischer Prozesse macht dabei bewusst, dass auch Inklusion keine heile Welt der Bildung versprechen sollte (Hinz 1998). Denn zwar kann sie die Nachteile eines separierenden Bildungsansatzes vermeiden und den Kindern die vielfältigen Vorteile des gemeinsamen Lernens zu Gute kommen lassen, aber auch sie wird jetzt noch ungeahnte Widersprüche hervorbringen, die dann zur Suche nach neuen Lösungen Anlass geben werden.

Inklusive Prozesse in der Frühpädagogik

Wenn Inklusion im Elementarbereich realisiert wird, finden ineinandergreifende und voneinander abhängige Prozesse auf verschiedenen Ebenen statt. Dazu gehören ausgehend von der institutionellen Ebene die didaktische und diagnostische Ebene sowie die relationale und die professionelle Ebene.

Auf der institutionellen Ebene strebt das Modell der inklusiven Frühpädagogik Gleichheit hinsichtlich der zu besuchenden Bildungseinrichtung und Freiheit hinsichtlich der Offenheit für heterogene Bedürfnisse und Möglichkeiten an. Damit sind folgende Eckpunkte verknüpft: Die Aufhebung separierender Standorte und die Zusammenlegung von Regel- und Sondereinrichtungen geht mit dem Ziel einher, dass alle kleinen Kinder wohnortnah gemeinsam lernen und betreut werden können. Hilfs-, Förder- und Therapieangebote werden darum an der wohnortnahen Inklusionskita selbst angeboten. Die Expertise für spezielle Förderschwerpunkte wird je nach aktuellem Bedarf für Raumgestaltung, Einrichtungen, Unterstützte Kommunikation und persönliche Assistenz in der Frühpädagogik von externen Beratungszentren an die wohnortnahe inklusive Einrichtung transferiert. Die Berater qualifizieren die pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf besondere Bedürfnisse von beeinträchtigten Kindern. Auf der institutionellen Ebene ist inklusives Handeln in allen Abteilungen der beteiligten Organisationsstrukturen unerlässlich, damit den Kindern an ihrem Lern- und Entwicklungsort die Hilfen und Nachteilsausgleiche zukommen, die ihnen zustehen.

Auf der didaktischen Ebene verbindet das Modell der inklusiven Frühpädagogik die Vermittlung einer Reihe, von Erwachsenen zu verantwortenden, elementaren Kompetenzen im Interesse der Chancengleichheit von Kindern auf allen Leistungsstufen mit der freiheitlichen Offenheit für, von Erwachsenen nicht vorgegebenen, Themen und Interessen der Kinder (Vgl. die auch für den Elementarbereich anregenden Studien von Heinzel 2011). Während die fundierte Elementarpädagogik die Freiheit der Kinder, ihren eigenen Themen und Interessen nachzugehen, in mehreren Ansätzen wie zum Beispiel in der Reggio-Pädagogik, im neuseeländischen *Te Whāriki*-Ansatz oder im Situationsansatz kultiviert hat, stellt die Arbeit an bestimmten, für alle gleichen Lehrplaninhalten teilweise noch eine Herausforderung für sie dar. An dieser Stelle vermag es die Inklusionspädagogik einen entscheidenden Impuls zu geben: Die als unverzichtbar ausgewählten Elemente eines Kerncurriculums können stufenförmig so aufgefächert werden, dass sie für jedes Kind auf jeder Stufe, von den elementarsten bis hin zu sehr weit ausdifferenzierten Lernniveaus, eine Einstiegsmöglichkeit anbieten. Stufenmodelle zum Lernen in schriftsprachlichen, mathematischen, polyästhetischen, sozialen und naturkundlichen Domänen dienen der Gestaltung eines passgenauen pädagogischen Angebots, da sie im Sinne einer pädagogischen Diagnostik erlauben festzustellen, was ein Kind zum gegebenen Zeitpunkt kann und was es braucht, um die Zone der nächsten Entwicklung zu erreichen (Geiling/Liebers Prengel 2011). Vor allem für die Chancengleichheit von Kindern, deren Familien sie in diesen für das Bildungswesen relevanten Kompetenzbereichen weniger gut fördern können, ist eine solche frühpädagogische Aufmerksamkeit, verbunden mit einer Zusammenarbeit mit den Eltern, zentral.

Auf der relationalen Ebene finden die für alle Entwicklungs- und Lernprozesse zentralen personalen und sozialen Voraussetzungen aller Beteiligten Beachtung. Interdisziplinäre Forschungsansätze wie u.a. die Sozialisations-, Entwicklungs-, Bindungs- und Anerkennungstheorien belegen die anthropologisch gegebene intersubjektive Verfasstheit der menschlichen Existenz. Menschen leben als aufeinander bezogene und können ohne Beziehungen nicht überleben. Das gilt in ganz besonderer Intensität für die Lebensphase der frühen Kindheit, in der unser Gedeihen von einer verlässlichen, feinfühlig erwachsenen Bindungsperson abhängig und zunehmend auch von weiteren Erwachsenen sowie von Peerbeziehungen beeinflusst ist (Gahleitner 2009; Prengel 2012). Frühe familiäre Bindungsstörungen können durch verlässliche persönliche professionelle Betreuung in ihren verheerenden Wirkungen abgemildert werden.

Das Gelingen inklusiver (Früh-)Pädagogik ist in hohem Maße vom Gelingen der persönlichen Beziehungen abhängig. Der Besuch einer gemeinsamen Einrichtung reicht keineswegs, denn anerkennendes und feinfühliges pädagogisches Handeln ist auch im Kindergarten keineswegs selbstverständlich. Aber die inklusive Kita bietet die Voraussetzung für die Pflege einer halt gebenden langfristigen Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson für alle Kinder, vor allem aber für Kinder in psychischen oder physischen Notlagen, weil sie nicht von Institution zu Institution wechseln müssen, um Hilfemaßnahmen in Anspruch nehmen zu können.

Darüber hinaus ermöglicht Inklusion allen Kindern die für die Entwicklung wesentlichen Peer-Beziehungen – allerdings nicht automatisch, sondern in dem Maße, in dem diese Beziehungen aufmerksam professionell begleitet und gefördert werden (Kron 2008; Ytterhus 2008; Fritzsche 2007). Vorteilhaft sind Beziehungen zwischen Kindern im inklusiven Setting aus mehreren Gründen: Sie können die Isolation vermeiden, die entsteht, wenn in regelmäßig weit entfernt liegenden, separierenden Einrichtungen Gruppen aus ähnlich behinderten Kindern, die kaum Kontakt miteinander pflegen können, gebildet werden und bieten ihnen die Anregungen durch andere Kinder, auch aus ihrem Wohnumfeld. Sie können allen Kindern das Vertrautsein mit Verschiedenheit ermöglichen und so frühzeitig dem Aufbau von Fremdheitsgefühlen und von Abwehr gegen das vermeintlich Fremde vorbeugen. In der heterogenen Kindergruppe werden frühe Ansätze von Menschenrechtsbildung angebahnt, indem Kinder zu Selbstwahrnehmung, Selbstaussdruck und Selbstachtung ebenso angeleitet werden wie zur Wahrnehmung und Achtung der Anderen (Wagner 2008).

Auf der professionellen Ebene stellt inklusive Frühpädagogik eine deutliche Entlastung und zugleich eine große Herausforderung dar. Inklusion ist nur anhand von multiprofessioneller Kooperation möglich. Die Angehörigen pädagogischer Berufe sind folglich nicht mehr allein, sie können sich beraten und unterstützen. Zugleich können auch sie einerseits lernen sich wechselseitig anzuerkennen und andererseits ihre Beziehungen zu den Kindern alltäglich und in stagnierenden Problemsituationen, in regelmäßigen Team-, Interventions- oder Supervisionssitzungen neu sehen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Befunde und Erfahrungen auf den hier ausgewählten vier Ebenen inklusiver Prozesse zeigen, wie anspruchsvoll und vielversprechend sie sind. Ihre flächendeckende Implementation wird trotz zahlreicher ausgezeichnete Praxisbeispiele keineswegs problemlos gelingen. Denn Inklusion hat,

wie alle oben nachgezeichneten historischen Errungenschaften zu ihrer Zeit, mit Gegenwind von verschiedenen Interessengruppen, mit unzulänglicher Ressourcenausstattung und mit unvermeidlichen eigenen Widersprüchen zu kämpfen. Inklusive Pädagogik enthält große Potentiale im Elementarbereich und in den darauf folgenden Bildungsstufen hin zu einer Entwicklung, in der Kinder ihre Rechte genießen können (Krappmann 2011), und so zu dem unabschließbaren Prozess der Demokratisierung beizutragen.

Prof. Dr. Annedore Prengel, emeritiert, Universität Potsdam. Schwerpunkte: Heterogenität in der Bildung, Menschenrechtsbildung, Pädagogische Beziehungen, Pädagogische Diagnostik, Inklusion in Kita und Schule, Qualitative Forschungsmethoden.

Literatur

Banks, J. A. (2004): Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives, Jossey-Bass: San Francisco.

Bielefeldt, Heiner (1998): Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos. Darmstadt: Primus Verlag.

Bielefeldt, Heiner (2006): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: DIMR.

Comenius, Johann Amos (1657): Sämtliche didaktischen Werke. Amsterdam. Zitiert nach Alt, Robert: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Band 1. Berlin: Volk und Wissen 1960.

Ehrenberg, Alain: Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin 2011.

Enderlein, Oggi (2011): Pädagogische Beziehungen und Menschenrechtsbildung in der Schule. In: Annedore Prengel und Hanno Schmitt (Hg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Reckahn.

Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (2011): Betreuung von Kindern mit (drohender) Behinderung nach Art der Einrichtung. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Ländermonitor frühkindliche Bildungssysteme, Gütersloh www.laendermonitor.de/eingliederungshilfe

Friedeburg, Ludwig von: Vorwort (2004): Vielfalt und Distinktion. In: Geiling, Ute/Heinzel, Friederike (Hg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Weinheim: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-13.

Fritzsche, Rita (2007): Beobachtungen im Alltag einer Integrationsgruppe. In: Schöler, Jutta (Hrsg.) (2007): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. 2. bearb. Aufl. Berlin, S. 80–116.

Gahleitner, S. B. (2009): Persönliche Beziehungen aus bindungstheoretischer Sicht. In: Lenz, K./Nestmann, F. (Hrsg.): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim/München: Juventa, S. 145–169.

Geiling, Ute / Liebers, Katrin /Prenzel, Annedore (2011): Individuelle Lern-Entwicklungs-Analysen im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und Individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht. Halle. <http://ilea-t.reha.uni-halle.de> (15.5.2012)

Habermas, Jürgen (2010): Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 58, Heft 3, S. 343-357.

Heil, R./Hetzl, A. (Hrsg.) (2006): Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld: transcript.

Heinzel, Friederike (2011): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinz, A. (1998): Pädagogik der Vielfalt auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In: Hildeschiedt, A. & Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, 127-144.

Honneth, Axel: Einleitung. In: Honneth, Axel (Hg.) (2002): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt a.M.: Campus, S. 7–12.

Klein, Gabriele/Kreie, Gisela/Kron, Maria/Reiser, Helmut (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. DJI-Materialien, Reihe Integration behinderter Kinder. Weinheim und München.

Krappmann, Lothar: Menschenrechtsbildung und Kinderrechte. Vortrag anlässlich der Inter-nationalen Gründungskonferenz des Arbeitskreises "Menschenrechtsbildung in Schule und Kindertagesstätte", 3. – 4. Oktober 2011. In: Annedore Prenzel und Hanno Schmitt (Hg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Reckahn 2011. www.rochow-museum.uni-potsdam.de/Menschenrechtsbildung

Kron, Maria: Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hg.) (2008): „Dabei-sein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel: Reinhardt, S. 189-199.

Menke, Christoph: Einleitung. In: Christoph Menke und Francesca Raimondi (2011): Die Revolution der Menschenrechte. Grundlegende Texte zu einem neuen Begriff des Politischen. Suhrkamp: Berlin, S. 15-20.

Pauer-Studer, Herlinde (2000): Autonom Leben. Reflexionen über Freiheit und Gleichheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Prenzel, Annedore (1993/2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prenzel, Annedore (unter Mitarbeit von Katja Zschipke, Dorit Horn, Sebastian Schultz) (2010 a): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München: DJI 2010.
www.weiterbildungsinitiative.de/inklusion

Prenzel, Annedore (2010 b): Wieviel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte des DJI, München.
http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prenzel.pdf (4.6.2012)

Prenzel, Annedore (2011): Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In: Ludwig, L.; Luckas, H.; Hamburger, F.; Aufenanger, S. (Hg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills, S. 83-94.

Prenzel, Annedore: Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2012): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 178-194.

Sander, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Annette u.a. (Hg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middelfart (DK), European Agency etc. 2002, S. 143 – 164
Wiederveröffentlichung: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (1.8.2009)

Schmitt, H. (2003): Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung – die Philanthropen: Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus bis Helene Lange. München, 119 – 143.

Schnell, I. (2005): Inklusion. In: Demmer, M. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule. Schwalbach/Taunus. Online unter: <http://www.abc-der-ganztagschule.de/Buchprojekt.html> (29.7.2009).

Tenorth, Elmar (2011): Rochow redivivus. Rede zur Feier des zehnjährigen Jubiläums des Rochow Museums 20.8.2011, In: Annedore Prenzel/Hanno Schmitt (Hg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Reckahn.

Vereinte Nationen – UN (1979): Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/frauenrechtskonvention-cedaw.html>.
20.5.2012

Vereinte Nationen – UN (1989): Übereinkommen über die Rechte der Kinder. Die UN Kinderrechtskonventionen.

www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (10.08.2009)

Vereinte Nationen – UN (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

Vereinte Nationen – UN: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. o.O. 1948.

Wagner, Petra (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder.

Ytterhus, Borgunn (2008): „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme behinderter Kinder in der Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hg.): „Dabeisein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel: Reinhardt, S. 112-131.

Petra Wagner

Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen - Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN

Im Unterschied zur Schule haben Kindertageseinrichtungen oder Kindergärten in Deutschland eine längere Geschichte im Umgang mit Heterogenität. Der Zwang zur Homogenisierung, der Schüler_innen nach Leistung selektiert, entspricht einem Bewegungsgesetz der Schule, das im Kindergarten zwar kurz vor der Einschulung der Kinder spürbar wird, ihn aber traditionellerweise nicht durchdringt. Dennoch bedeutet dies nicht automatisch, dass sich im Kindergarten eine reflektierte Kultur der Wertschätzung von Unterschieden entwickelt hat.

„Automatisch“ setzt sich eher die dominante Kultur der gesellschaftlichen Mehrheit durch. Weil in ungleichen Machtverhältnissen ohne bewusste Steuerung das Zusammensein von Menschen mit unterschiedlichen Familien- und Kommunikationskulturen mit großer Wahrscheinlichkeit die herrschenden Machtverhältnisse reproduziert. Zu der alle beitragen, die Dominanten wie die Unterdrückten. Ohne sich dessen bewusst zu sein.

Begegnungen mit dem Anti-Bias Approach aus Kalifornien

Es war Ende der neunziger Jahre, als uns diese These verblüffte. Wir waren eine Gruppe von Aktiven in der interkulturellen Frühpädagogik und beschäftigten uns mit dem Anti-Bias-Approach für die Arbeit mit jungen Kindern, der über eine Stiftung in den Niederlanden (Bernard van Leer Foundation) den Weg aus Kalifornien zu uns gefunden hatte. Mit Blick auf unsere langjährigen Erfahrungen mit gemischten Kindergruppen in Kitas konnten wir dieser These nur zustimmen: Tatsächlich, die Zusammensetzung alleine war es nicht, die den Unterschied im Lernklima einer Gruppe ausmachte. Und das, obwohl seit Jahren mit Inbrunst die Rede vom „idealen Mischungsverhältnis“ war!

Dass die Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit konsequent mit Machtfragen zu verknüpfen sei, war eine unserer ersten Lektionen aus der Begegnung mit dem Anti-Bias-Approach. Eine weitere war, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse auch in der Kita wirksam sind, über institutionelle Strukturen wie auch über die Personen, die hier tätig sind und ihre Verinnerlichung von Dominanz- und Unterdrückungsverhältnissen mit sich herumtragen. Die Aussage war: Niemand agiert außerhalb der Verhältnisse, jede und jeder von uns erhält sie aufrecht über unser Funktionieren in ihnen. Dies aufzudecken und zu verstehen, worin unsere Verstricktheit in die Aufrechterhaltung von ungleichen Machtverhältnissen besteht, ist eine Anforderung an uns alle. Eine Aufgabe, die schwierig und unangenehm zugleich ist: Was selbstverständliche Basis des eigenen Denkens und Handelns ist, versteht sich ja von selbst und ist zunächst als Erkenntnisgegenstand nicht zugänglich. Es bedarf einer bewussten Anstrengung, häufig eines starken Impulses von außen, um das zu hinterfragen, was „normal“ und nicht weiter erklärungsbedürftig erscheint. Tut man das, so ist die Erkenntnis, Teil von Ungleichverhältnissen zu sein, deren negative Implikationen man eigentlich ablehnt, häufig verbunden mit starken Gefühlen von Schuld und Scham, die sich wiederum „mildern“ lassen mit Rechtfertigungsstrategien und Schuldzuweisungen an andere. Auch diese gehören zum Repertoire an Erkenntnis- und Verantwortungsabwehr, das aufgedeckt werden muss.

Ein langer Weg der Auseinandersetzung

Im Anti-Bias-Ansatz wird zugestanden, dass diese Aufdeckungsarbeit mühsam ist, langwierig und nur mit anderen zusammen gelingen kann, denn nur in der Konfrontation mit anderen Sichtweisen verliert sich das Selbstverständliche der eigenen und wird analysierbar als eine unter anderen. Etwas offenzulegen, was üblicherweise ignoriert oder verdeckt wird, ist außerdem mit Anfechtungen verbunden, denen man am ehesten mit Unterstützung anderer die Stirn bieten kann, einer „support group“, wie uns Louise Derman-Sparks, die Mitbegründerin des Anti-Bias-Approach, dringend empfahl. Ihre Empfehlung war verknüpft mit ihrem Bild von der Anti-Bias-Arbeit als einer nicht endenden Reise:

Anti-Bias-Arbeit ist wie eine lebenslange Reise, die in uns selbst beginnt. Sie verläuft auf zahlreichen Pfaden und keiner dieser Pfade ist gerade oder bequem. Wir können damit rechnen, auf Hindernisse und Fallen zu stoßen und hin und wieder festzustellen, dass wir in die

falsche Richtung gehen. Dann müssen wir einen neuen Weg ausprobieren. Anti-Bias-Arbeit ist verbunden mit Verwirrung, mit Konflikten und Schmerz und fast jede und jeder denkt an einem bestimmten Punkt daran aufzugeben. (...) Es ist vielleicht die wichtigste Erkenntnis, dass wir die Anti-Bias-Reise nicht alleine unternehmen können. Wir müssen den Weg gemeinsam mit anderen gehen, die unsere Träume von einer gerechten Welt teilen. Wir müssen voneinander lernen, gemeinsam Strategien entwickeln und uns gegenseitig emotionale Unterstützung geben. (in Preissing/ Wagner 2003, 10)

Die persönlichen Begegnungen mit Louise Derman-Sparks haben wir als Unterstützung und Bestärkung erlebt. Wieder waren wir erstaunt: Unsere spontane Neigung, auch die Auseinandersetzung mit Dominanz und Unterdrückung in ein Bewertungssystem einzufügen, wonach manche eben „weiter“ sind auf dem Anti-Bias-Weg und andere eben noch „hintendran“ und „weniger bewusst“, lief in der Begegnung mit Louise Derman-Sparks ins Leere. Da war nichts von Überlegenheit oder Überheblichkeit im Auftreten, sondern ein Interesse an dem gemeinsamen Aufdecken von Einseitigkeiten, an hierarchiekritischer Auseinandersetzung mit sich selbst und mit anderen. Und ein Anerkennen, dass jede und jeder von seinem Ausgangspunkt aus in diese Auseinandersetzung einsteigt, die nicht linear verläuft und daher auch nicht verbissen oder rechthaberisch geführt werden sollte, sondern mit Geduld und Humor:

Anti-Bias-Arbeit erfordert Engagement, Mut, Geduld und Beharrlichkeit. Sie erfordert auch, dass wir die Entwicklungsdynamik persönlicher Wachstumsprozesse anerkennen und dass wir den vielen Höhen und Tiefen mit Humor begegnen. (ebd.)

Im Vordergrund stand die Einladung, an der Lerngemeinschaft teilzuhaben, in der es mit den Worten von Louise Derman-Sparks darum gehe, „gleichzeitig kritisch und

freundlich“ zu sein, mit sich und mit anderen, bestärkt durch Gleichgesinnte auf internationaler Ebene.¹

Dabei geht es ausdrücklich nicht nur um die Anerkennung von Diversität, sondern gleichzeitig um das Sich-Positionieren gegen Unrecht und Diskriminierung. Man müsse, so Louise Derman-Sparks, die Spannung zwischen dem "Respektieren von Unterschieden" und dem "Nicht-Akzeptieren von Vorstellungen und Handlungen, die unfair sind", wahrnehmen und kreativ austragen (Derman-Sparks/ A.B.C. Task Force 1989, X).

Vom Anti-Bias-Approach zum Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung

Der Anti-Bias-Approach als pädagogischer Ansatz für Bildungsgerechtigkeit und Inklusion hat seine Wurzeln in der US-amerikanischen „social justice“ Bewegung, die für Bürgerrechte und gegen Diskriminierung einsteht, insbesondere gegen rassistische Diskriminierung. Die Adaption des Anti-Bias-Approach auf Verhältnisse in Deutschland im Rahmen von mehrjährigen KINDERWELTEN-Projekten bestand zunächst darin, den Ansatz zu verstehen und zu übersetzen.

Neben einer überzeugenden theoretischen Fundierung sowie einer klaren Werteorientierung im Leitbild, die sich orientiert an den Menschenrechten und an der UN-Kinderrechtskonvention, besticht der Anti-Bias-Approach durch seine Praxisorientierung. Es bleibt nicht bei vollmundigen Absichtserklärungen, die in zahlreichen Pädagogik-Publikationen zu finden sind und derer Erzieher_innen inzwischen zu Recht überdrüssig sind. Im Anti-Bias-Approach sind es gut durchdachte Ziele und elaborierte Prinzipien, die einen Prozess der Praxisentwicklung strukturieren. Sie sind klar und orientierend und lassen gleichzeitig Raum, um sie auf den jeweiligen Kontext zu beziehen und mit praktischen Schritten zu realisieren, die hierfür passen.

1Ab Ende der neunziger Jahre förderte die Bernard van Leer Foundation diese Vernetzung auf europäischer Ebene, indem sie das Netzwerk „Diversity in Early Childhood Education and Training“ unterstützte (www.decet.org)

Die vier Ziele

Der Ansatz bezieht alle Vielfaltsaspekte ein, die im Leben von Kindern bedeutsam sind und orientiert auf vier Ziele (vgl. Derman-Sparks/ Olsen 2010):

Ziel 1: Alle Kinder in ihren Identitäten stärken

Jedes Kind findet Anerkennung und Wertschätzung, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe. Dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um seinen eigenen Hintergrund.

Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

Auf der Basis einer gestärkten Ich- und Bezugsgruppen-Identität wird Kindern ermöglicht, aktiv und bewusst Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie sich mit ihnen wohl fühlen und Empathie entwickeln können.

Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen

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

Ziel 4: Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung.

Kritisch denkende Kinder werden ermutigt, sich aktiv und gemeinsam mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind.

Die Ziele bauen aufeinander auf. Sie setzen an Alltagserfahrungen von Kindern und Familien an und realisieren sich im Alltag. Anti-Bias-Arbeit ist „wie eine Linse, durch welche alle Interaktionen, Lehrmaterialien, Aktivitäten geplant und betrachtet werden müssen“ (Derman-Sparks 2001, 15). Sie setzt auf einen langfristigen Prozess der nachhaltigen Veränderung, am besten, indem sich ein ganzes Team einer Einrichtung dazu verpflichtet. Damit verbindet der Ansatz individuelles und organisationales Lernen und trägt der Erkenntnis Rechnung, dass individuelles Lernen nicht automatisch Veränderungen in einer Institution bewirkt und dass andererseits gemeinsames Lernen zu Synergien führen kann, die bessere Ergebnisse hervorbringen als die Addierung der Leistungen Einzelner.

Der Anti-Bias-Ansatz ist ein Konzept der Praxisentwicklung von Einrichtungen mit Kindern ab zwei Jahren. Er wurde entwickelt für „early childhood settings“ und beansprucht, in diesem Praxisfeld wirksam zu sein.² Er geht davon aus, dass die Auseinandersetzung mit Biases (= Einseitigkeiten) und Diskriminierung zunächst von den Erwachsenen, allen voran pädagogischen Fachkräften, zu führen ist. Sie tragen Verantwortung für eine Lernumwelt, die gesellschaftliche Abwertung und Ausgrenzung nicht affirmiert, sondern diese hinterfragt und herausfordert. Sie sind aufgefordert, ihren Umgang mit Unterschieden kritisch zu reflektieren und für Einseitigkeiten, Vorurteile, Diskriminierung und deren Folgen sensibler zu werden. Die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften ist der Bereich, in dem der Ansatz vermittelt wird. Das Konzept der Aus- und Fortbildung sieht neben der Wissensvermittlung zu Diversität und Diskriminierung die kritische Selbstreflexion im Zusammenhang mit der Reflexion pädagogischer Praxis vor (Vgl. Derman-Sparks/Phillips 1997).

Solche Sensibilisierungs-Workshops sind kein Selbstzweck. Sie begleiten die Entwicklung einer Anti-Bias Praxis mit jungen Kindern. Damit unterscheidet sich der Ansatz wesentlich von Diversity-Trainings, die nicht auf eine bestimmte Zielgruppe und auf die Qualitätsentwicklung eines bestimmten Praxisfeldes ausgerichtet sind. Er unterscheidet sich darin auch von der Anti-Bias-Arbeit, die von Kalifornien über Südafrika den Weg nach Deutschland gefunden hat. Sie wird insbesondere von der Anti-Bias-Werkstatt in Oldenburg vertreten, die Ziel Fortbildungen für unterschiedliche Zielgruppen anbietet. Sie verknüpfen politische Bildung mit Selbsterfahrung, eine systematische Praxisentwicklung wie im Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung wird nicht angestrebt:

Ziel der Anti-Bias-Arbeit ist die intensive erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung sowie die Entwicklung alternativer Handlungsansätze zu unterdrückenden und diskriminierenden Kommunikations- und Interaktionsformen. (<http://www.anti-bias-werkstatt.de/4.html> am 3.6.2012)

² Für andere Praxisfelder könne der Anti-Bias Approach zwar auch nützlich sein, er müsse aber für andere institutionelle Kontexte adaptiert werden.

Die KINDERWELTEN-Projekte

In drei mehrjährigen KINDERWELTEN-Projekten wurde der Anti-Bias-Approach für die Arbeit mit jungen Kindern nach Louise Derman Sparks bundesweit in Kitas implementiert. Zunächst vier Berliner Pilotkitas, dann dreißig Kitas in drei verschiedenen Bundesländern, dann Kitas, Grundschulen und Erzieherfachschulen in acht Regionen arbeiteten mit fachlicher Begleitung jeweils zweieinhalb bis drei Jahre daran, ihre Praxis nach dem Motto „Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen“ zu reflektieren und zu verändern. Die Systematik war vorgegeben über die vier Ziele des Anti Bias Approach, konkretisiert für vier Handlungsfelder in der Kita (Lernumgebung, Interaktion mit Kindern, Zusammenarbeit mit Eltern, Zusammenarbeit im Team) und wurde mit den Jahren weiter entwickelt zu einem Qualitäts-Handbuch, das ein Instrument für Interne Evaluationen bereitstellt.

Eine Form der Aneignung des Anti-Bias Approach bestand auch darin, eine deutsche Bezeichnung dafür zu finden. Nach einigem Hin und Her einigten wir uns darauf, unsere Adaption „Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ zu nennen. Der Ansatz umfasst die systematische Praxisentwicklung in Kitas auf der Grundlage des „Qualitätshandbuchs zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ und versteht sich als Beitrag zu einer wertebezogenen Organisationsentwicklung, die auf Inklusion zielt. Mit dem Aufkommen der Fachdebatte um Inklusion bezeichnen wir den Ansatz auch als „inklusives Praxiskonzept“ für Kitas.

Nach zehnjähriger Entwicklung und Verbreitung in Projekten wird seit 2011 die Fachstelle KINDERWELTEN aufgebaut, die Expertise zum „Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ vorhält, in Form von Publikationen, Beratung, Fortbildungen, Veranstaltungen, Materialien, Praxisprojekten. Der Ansatz wird nachgefragt und inzwischen breit rezipiert, wohl auch in Ermangelung anderer inklusiver Praxisansätze, die ähnlich fundiert und praxiserprobt sind. Die Verbreitung hat auch Schattenseiten: Immer häufiger findet sich das Adjektiv „vorurteilsbewusst“ in Darstellungen und Projektbeschreibungen, ohne wirklich auf den Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung Bezug zu nehmen. Damit verbunden ist häufig das Anmahnen einer entsprechenden „Haltung“ bei den pädagogischen Fachkräften und Lehrer_innen – ohne dass genauer ausgeführt wird, was die Haltung kennzeichnet und wie sie zu erwerben sei.

Mit dem Anti-Bias-Approach und dem „Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ haben solche Verkürzungen nichts zu tun. Beide beanspruchen nicht, in erster Linie Haltungsänderungen bei Anderen zu bewirken. Beide sind im Gegenteil machtkritische Konzepte, die den Gebrauch von Macht auch in Aus- und Fortbildungssettings hinterfragen. Bei beiden geht es nicht in erster Linie um Haltungen und Einstellungen, sondern um eine pädagogische Praxis, die Kindern und Familien gerecht wird. Es sind Konzepte zur Qualitätsentwicklung und damit zur Überprüfung von pädagogischer Praxis, bei der individuelle, institutionelle und gesellschaftlich-strukturelle Einseitigkeiten aufgedeckt und verändert werden, um Kindern und Familien einen guten Lernort zu bieten, der Verschiedenheit wertschätzt und Ausgrenzung auf Grund von Identitätsmerkmalen nicht erlaubt. Damit verbunden sind konkrete Anstrengungen und langfristiges Engagement. Zeit und fachliche Ressourcen müssen investiert werden, Routinen und Redeweisen müssen auf den Prüfstand, mit Widerspruch und Widerstand muss gerechnet werden. In diesem Verständnis bezeichnet das Adjektiv „vorurteilsbewusst“ nicht einfach eine Qualitätstendenz, sondern eine systematische Praxisentwicklung, mit der konkrete und kollektive Arbeit im Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz verbunden ist.

Soziale Identitäten und institutionelle Vor- und Nachteile

Eine Besonderheit des Anti-Bias-Approach im Unterschied zu zielgruppenunspezifischen Ansätzen ist seine entwicklungspsychologische Fundierung³: Es wird danach gefragt, wie junge Kinder in gesellschaftlichen Verhältnissen aufwachsen, die von Ungleichheit und Diskriminierung gekennzeichnet sind und welche Auswirkungen dies auf ihr Selbstbild und auf ihre Vorstellungen über andere Menschen hat. Unterschiede zwischen Kindern sind damit nicht reduziert auf individuelle Besonderheiten im Sinne von Neigungen oder Befindlichkeiten, sondern verbunden mit ihren sozialen Zugehörigkeiten, die bereits früh wesentlicher Teil ihrer Identitäten sind:

³Die ebenfalls auf Einseitigkeiten hin überprüft werden müsse, wie Louise Derman-Sparks betont. Sie verweist auf einseitige Orientierungen in der herrschenden Entwicklungspsychologie, die in Gefahr stehe, den Lebensstil von Weißen Mittelschichtfamilien zu universalisieren.

Menschen haben viele Identitäten: Ihre Identitäten als Familienmitglieder (Mutter, Enkel, Tante), ihre Identität als arbeitender Mensch (Erzieherin, Lehrer, Schriftstellerin), ihre Identifikationen mit bestimmten Talenten und Interessen (als Joggerin, Tänzer, Künstlerin, Musiker). Sie identifizieren sich mit bestimmten persönlichen Charakteristika (gesprächig, versorgend, guter Student) und mit körperlichen Besonderheiten (behindert/beeinträchtigt, stark, attraktiv). All dies gehört auch zu den Identitäten eines Kindes. In der Anti-Bias Arbeit achten wir auf soziale Identitäten im Sinne von Gruppenidentitäten. Sie haben einen Einfluss auf jedes Mitglied der Gruppe und sind mit strukturellen oder institutionalisierten Vorteilen oder Nachteilen verbunden. Die Gruppenidentitäten der Erzieherinnen und Erzieher und die der Familien haben außerdem einen Einfluss darauf, welche Aspekte und Ziele der Anti-Bias Arbeit sie für besonders wichtig und bedeutsam halten. Die Gruppenidentitäten, die für Anti-Bias Arbeit besonders bedeutsam sind, beziehen sich auf: ethnische Herkunft, Familienkultur, Hautfarbe, sozialer Status, Geschlecht, sexuelle Orientierung und Behinderung/ Beeinträchtigung. (Derman-Sparks in Wagner 2008, 241)

Junge Kinder und Vorurteile

Kinder lernen aktiv und beobachten aufmerksam, was sich um sie herum ereignet. Gerade Unterschiede zwischen Menschen machen sie neugierig, und sie haben früh ihre eigenen Theorien darüber, wie solche Unterschiede entstehen. Sie entnehmen ihrer Umwelt permanent Botschaften, unmittelbaren Vorurteilen genauso wie unbewussten Mitteilungen. Auch all das, was in ihrer Umgebung unsichtbar bleibt, hat eine Bedeutung für sie. Sichtbares und Unsichtbares gibt ihnen Aufschluss darüber, wie wichtig etwas ist. Botschaften entnehmen sie nicht nur ihrem häuslichen Erfahrungsfeld. Sie sind überall mit stereotypen Bildern konfrontiert: in Bilderbüchern, Filmen, auf T-Shirts usw. Sobald Kinder unterscheiden können, erfahren sie auch, dass Unterschiede bewertet werden. Zunächst bezieht sich dieses auf äußere Unterschiede, auf körperliche Merkmale oder Merkmale des Aussehens. Ohne jemals direkten Kontakt zu haben, übernehmen Kinder Stereotype und Vorurteile über Menschen oder Gruppen von Menschen aus all dem, was sie zuhause und im weiteren Umfeld hören und

sehen: „Man lernt Vorurteile aus dem Kontakt mit den vorherrschenden Einstellungen in einer Gesellschaft, nicht aus dem Kontakt mit Einzelnen“ (Derman-Sparks 1998, 6).

Kinder sind nicht „neutral“ als junge Lerner und Lernerinnen: Was sie sehen und hören, verarbeiten sie immer auf der Grundlage ihrer sozialen Identitäten, es gibt keinen anderen Resonanzboden. Sie ziehen ihre eigensinnigen Schlüsse daraus und zeigen zuweilen, wie die gesellschaftlichen Ungleichverhältnisse Eingang in ihre Konstruktionen von Weltwissen finden. Sie zeigen auch, dass und wie frühe Botschaften über soziale Identitäten bildungsrelevant sind, indem sie Bildungsprozesse von Kindern ermutigen oder behindern:

1. Aisha und Nicole, zwei fünfjährige Mädchen arabischer Herkunft, sitzen mit Reyhan, ebenfalls 5 Jahre alt und türkischer Herkunft, am Tisch im Kindergarten und malen. Nicole sagt mit Blick auf Reyhans Bild: *„Also wenn du in die Vorschule kommen willst, Reyhan, musst du noch viel üben!“* Reyhan sagt kaum hörbar *„Gar nicht!“* Nicole führt aus, dass nur diejenigen in die Vorschule kommen, die Deutsch sprechen. Reyhan könne also nicht in die Vorschule, denn sie könne ja kein Deutsch. Und warum kann sie es nicht? Nicole: *„Weil sie eben Türkisch ist.“*

2. Eine Erzieherin hört, wie sich vierjährige Kinder in der Puppenecke unterhalten. Drei Weiße Kinder, zwei Jungen und ein Mädchen, spielen zusammen. Mark, ein Schwarzer Junge, kommt zu ihnen. Einer der Weißen Jungen, der sonst häufig mit Mark spielt, sagt: *„Jetzt kannst du nicht mitspielen. Schwarze und Weiße können nicht heiraten.“*

3. Yannik(4 J.) ist außer sich: Als die anderen sahen, dass er eingepinkelt hat, haben sie ihn *„Baby!“* genannt.

4. Metin (5) malt sich selbst. Ganz genau. Schaut sich im Spiegel an und malt. Jetzt die Haare. Metin ist blond. Er nimmt gelb – und schaut gequält auf den Stift, bevor er ihn ansetzt: *„Ist aber eine Mädchenfarbe...!“*

5. Neriman verteilt gerade Einladungen zu ihrem 5. Geburtstag an die Kinder. Klaus, ein Junge mit einer angeborenen Muskelschwäche, bekommt keine Einladung. Als die Erzieherin nachfragt, sagt Neriman: *„Ein behindertes Kind lade ich nicht zu meinem Geburtstag ein.“*

Die Beispiele⁴ zeigen, dass Bewertungen entlang bestimmter Identitätsmerkmale vorgenommen werden und mit Verweis darauf auch beim Aushandeln von Spielinteressen und Präferenzen für Spielpartner argumentiert wird. Dabei zeigt sich die Überschneidung bzw. Gleichzeitigkeit von Differenzlinien, auf die Kinder Bezug nehmen: Sie argumentieren als Junge oder Mädchen, mit oder ohne Migrationshintergrund, nehmen Bezug auf Alter, Religion, Behinderung, Familienkonstellationen, im Grundschulalter auch auf sozioökonomische Unterschiede der Familien und sexuelle Orientierung. Weil Kinder ihre sozialen Identitäten als Gesamtheit entwickeln und gleichzeitig in Korrespondenz zu ihren kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten die Botschaften über Unterschiede verarbeiten, die sie ihrer Umgebung seit ihrer Geburt entnehmen. Ihre Kategorisierungen sind auch zu sehen als Fähigkeiten – und erfordern gleichzeitig Hinterfragung und Irritation, auch indem diejenigen deutlichen Schutz erfahren, die über die bewertenden Kategorisierungen ausgegrenzt, herabgewürdigt, beschämt werden.

Das gesellschaftliche Wissen, dass Kinder bereits in frühen Jahren zeigen, ist ein Wissen um die in ihrer Lebenswirklichkeit vorherrschende Dominanzkultur, in die sie sich selbst und andere einordnen. Dominanzkultur bedeutet, "dass unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind" (Rommelspacher, 1995, S. 22). Über- und Unterordnung, Höherbewertung und Geringschätzung, viel oder wenig Einfluss sind Informationen über die Gesellschaft, die Kinder in frühesten Jahren tangieren. Es sind Informationen, mit denen sie bereits in den Kindergarten kommen und die sie im Weiteren im Kindergarten und anderen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen aufnehmen.

Kita-Kultur und Familienkulturen

Bestätigt die institutionelle Kultur der Kita die gesellschaftlichen Wertsetzungen, so trägt sie dazu bei, dass Kinder früh Vor- oder Nachteile aus ihren sozialen Identitäten ziehen. Kinder, deren Familienkulturen viel Übereinstimmung mit der institutionellen Kultur aufzeigen, können in der Regel einfach auf die Bildungsgelegenheiten zugreifen,

⁴ *Beispiele: Fachstelle KINDERWELTEN*

die ihnen die Kita bietet. Wohingegen sich Kindern Barrieren auftun können, die nichts Vertrautes vorfinden und zusätzlich verunsichert oder entmutigt sind, weil ihre Familienkultur nicht vorkommt oder abgewertet wird. Die Kinder sind dann häufig still und bringen sich wenig ein. Sie profitieren unter Umständen nicht in dem Maße vom Bildungsangebot der Kita wie die anderen Kinder. Eine Lernumgebung, die ihnen „Anker“ bietet, weil sie sich und ihre Familienkultur wieder erkennen, kann ihnen helfen, sich einzulassen. Eine „inklusive Interaktion“, die so angelegt ist, dass sie auch nach ihren Erfahrungen fragt und diesen einen Raum bietet, kann ihnen vermitteln, geschätzt und wichtig zu sein. Dabei lernen alle Kinder etwas: Sie lernen, sich in die anderen hinein zu versetzen. Sie erfahren, dass Menschen unterschiedlich leben. Sie lernen, kompetent damit umzugehen. Sie erleben, dass die Kita ein Ort ist, wo es fair zugeht und nicht immer dieselben die „Bestimmer“ sind. Und dass sie gemeinsam für Fairness und Gerechtigkeit sorgen können.

Spezialist_innen für alle Diversitätsaspekte?

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung fordert dazu auf, aufmerksam zu sein für alle Merkmale sozialer Identitäten, die für Kinder relevant werden. Natürlich ist dies ein hoher Anspruch, zumal dafür eine kompakte Aufbereitung von Fachwissen zu den jeweiligen Aspekten sozialer Identitäten nötig wäre, die aufgrund der „Verinselung“ von Fachdisziplinen nicht vorliegt (vgl. Wagner 2008). Von pädagogischen Fachkräften kann nicht verlangt werden, dass sie das zusammenführen, was in Forschungsprojekten und Texten zur genderbewussten, interkulturellen, interreligiösen, integrationspädagogischen usw. Pädagogik seit Jahren entwickelt wurde.

Es kommt auch nicht darauf an, dass sie „Spezialist_innen“ für alle Vielfaltsaspekte werden, sondern grundsätzliches Wissen darüber erwerben, wie Kinder ihr Verständnis davon entwickeln, wer sie sind. Dass sie es von Anfang an auch über die Identifikation mit sozialen Gruppen tun, denen sie zugehören oder denen sie zugeschrieben werden. Und dass in diesem Prozess „das Gesellschaftliche“ zwangsläufig in ihre Wahrnehmung gelangt und Kinder gar nicht anders können, als die gesellschaftliche Bewertung sozialer Gruppen zu verarbeiten und daraus ihr Selbstbild und ihr Bild von Anderen zu konstruieren. Pädagogische Fachkräfte können und sollen sie nicht davon abschirmen. Sie können und sollen ihnen aber „Übersetzungs-Hilfen“ geben, die deutlich machen, dass die Bewertungen falsch sind und nicht die Kinder. Sie können Personen sein, die in ihrer moralischen Grundorientierung klar sind, weil sie verlässlich dafür eintreten,

dass niemand auf Grund eines Merkmals seiner Identität schlecht behandelt oder ausgegrenzt werden darf. Und sich dabei auf geltendes Recht berufen, auf ihr Interesse an gelingenden Bildungsprozessen und auf ihre Fachlichkeit in Bezug auf die besonderen Weltzugänge von Kindern.

Petra Wagner ist Diplompädagogin. Seit 2000 leitet sie die KINDERWELTEN-Projekte in der Internationalen Akademie INA gGmbH an der Freien Universität Berlin. Seit 2011 leitet sie die Fachstelle KINDERWELTEN und ist Direktorin von ISTA.

Literatur

Azun, Serap/ Enßlin, Ute/ Henkys, Barbara/ Krause, Anke/ Wagner, Petra (2010): Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit Persona Dolls. Das Praxisheft. Berlin. Zu beziehen über das Projektbüro Kinderwelten.

Das Familienspiel (2010). Entwickelt von KINDERWELTEN/ Serap Azun. Verlag das Netz. Bestellen bei www.verlagdasnetz.de (19.90€ plus Porto).

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

Derman-Sparks, Louise/Olsen Edwards, J. (2010): Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves. Washington: NAEYC Books.

Derman-Sparks, L./ Phillips, C. (1997): Teaching/ Learning Anti-Racism. A developmental Approach. New York.

Derman-Sparks, Louise: Culturally Relevant Anti-Bias-Education with Young Children. Manuskript, Februar 2001.

Derman-Sparks, Louise: „Education without prejudice“ - Goals and Principles of Practice. Vortrag in Irland, Manuskript, Oktober 1998.

Mac Naughton, Glenda (2006): Respect for diversity. An international overview. Den Haag: Bernard van Leer Foundation.

Mecheril, Paul (2002): Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: IDA-NRW. Überblick 4/, Jg. 8, S. 10-16 (http://www.ida-nrw.de/html/Ueberblick_4_02.pdf ; 01.10.2010).

Preissing, Christa/ Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau.

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. Orlanda.

Sulzer, Annika/ Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik: Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise für die WIFF im DJI, München. www.weiterbildungsinitiative.de.

Wagner Petra (2011): Diversität, Identität, Hierarchie als Aspekte gesellschaftlichen Lernens in Erziehung und Unterricht. In: BSI Mag Braun, Helga; LSI Dr. Weidinger (Hrsg.). 7-8/201: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, S. 695-702.

Wagner, Petra (2011): Diversitätsbewusstsein – Qualifikationsanforderung für pädagogische Fachkräfte. In: Hammes-Di Bernardo, Eva; Adelheid Schreiner, Sonja (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Verlag das Netz, S.94-103.

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau.

Wagner, Petra/ Hahn, Stefani/ Enßlin, Ute (Hg.): Macker, Zicke, Trampeltier - Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. verlag das netz: Berlin 2006.

Lothar Krappmann

Eine kinderrechtliche Perspektive auf die frühkindliche Bildung

Menschenrecht auf Bildung auch in der frühen Kindheit

Das Menschenrecht auf Bildung, Artikel 26 in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, hat besondere Bedeutung bei allen Bemühungen um die Verwirklichung der Menschenrechte, obwohl Menschenrechtler_innen betonen, dass keine Rangordnung unter den Menschenrechten hergestellt werden soll. Das Menschenrecht auf Bildung sichert, dass Menschen die soziale Welt, in der sie leben, verstehen und handlungsfähig werden, aber auch, dass sie die Menschenrechte insgesamt kennenlernen. Zu wissen, was allen Menschen unter allen Bedingungen zusteht, ist eine wichtige Voraussetzung für die Verwirklichung der Menschenrechte insgesamt und somit einer friedvollen, gerechten und freien Welt.

Dieses zentrale Recht wurde 1966 im „Internationalen Pakt über die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte“ erneut bestätigt. Zusammen mit dem „Zivilpakt“ setzt dieser oft „Sozialpakt“ genannte Vertrag die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte völkerrechtlich verpflichtend um. Mit der Ratifikation, inzwischen durch 160 Staaten, sagen die beitretenden Staaten ausdrücklich zu, neben anderen Menschenrechten auch das Recht auf Bildung umzusetzen. Auch weitere allgemeine oder regionale Menschenrechtsverträge haben das Recht auf Bildung aufgenommen und bekräftigen dieses Recht auch für Menschengruppen, die oft von Bildung ganz oder teilweise ausgeschlossen wurden: Frauen, Kinder, Arbeitsmigrant_innen, Menschen mit Behinderungen und Minoritäten.

Die Kinderrechte und das Recht auf Bildung

Die Kinderrechtskonvention sichert in ihrem Artikel 28 allen Kindern das Recht auf Bildung zu und macht dann Ausführungen über im Bildungswesen einzuhaltende Standards wie Chancengleichheit, Unentgeltlichkeit, regelmäßigen Schulbesuch, Disziplinarmaßnahmen, welche die Würde des Kindes respektieren, und einiges mehr. In Artikel 29 stellen die Vertragsstaaten fest, dass die Bildung der Kinder "darauf

ausgerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen". Zwar steht nichts über Altersgrenzen in der Konvention. Jedoch sind die beiden Artikel der Konvention ganz auf Schule und Berufsausbildung hin orientiert und gehen auf frühkindliche Bildung des Kindes nicht ein.

Das ist kein Versehen. Die Arbeitsgruppe, die in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Konvention ausgearbeitet hat, befürchtete, dass in vielen Staaten die Betonung der Rechte der jungen Kinder als Eingriff in die Rechte der Eltern betrachtet werden und die Ablehnung der Konvention erzeugen würde. Daher sind Rechte, die für Kinder bereits vor Eintritt in die Schule relevant sind, nicht deutlich bezeichnet. Erst der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes, der die Einhaltung der Konvention kontrolliert und zu diesem Zweck auch die inhaltlichen Forderungen von Artikeln der Konvention erklärt, hat in einem Kommentar im Jahr 2005 die Rechte dargelegt, die besonders jungen Kindern zugesichert werden müssen. Zu ihnen gehört auch das Recht auf Bildung.

Bildungskonzepte

Alle UN-Dokumente zum Recht auf Bildung kennzeichnen eine sehr umfassende Vorstellung von Bildungsprozessen, die weit über das systematische Lernen im Unterricht hinausreicht. Diese Bildungsprozesse, auf die Menschen einen unverzichtbaren Anspruch haben, begleiten das ganze Leben. Der Ausschuss weist darauf hin, dass auch die Neugier der jungen Kinder, ihr Interesse an Personen, Dingen und Beziehungen sowie ihre Anstrengungen zu begreifen, was um sie herum vorgeht, in das Menschenrecht auf Bildung eingeschlossen sind.

Lange wurden diese Bemühungen der Kinder und ihre Leistungen in den ersten Lebensjahren als liebenswerte Spielereien abgetan. Inzwischen haben Psychologie und Pädagogik nachgewiesen, dass hier die lebenslangen Bildungsprozesse beginnen, mit denen Menschen ihre Umwelt und sich zu verstehen versuchen. Wir wissen auch, wie sehr Entwicklungs- und Lernchancen der Kinder schon in frühen Lebensjahren durch Bildungsmangel reduziert werden, wenn auf ihre ursprüngliche Lust, Dinge und Personen zu erkunden und Reaktionen und Zusammenhänge zu durchschauen, nicht genügend eingegangen wird.

So gibt es nun verschiedenartige Programme und Einrichtungen, die diesen (Selbst-) Bildungswillen der Kinder aufgreifen und unterstützen wollen. Allerdings geschieht dies manches Mal aus Gründen, die mit kindlicher Neugier und Begreifen-Wollen wenig zu tun haben, sondern mehr auf den nationalen Erfolg im globalen Wettbewerb durch Steigerung des Humankapitals hoffen. In vielen Ländern steht daher im Vordergrund, man müsse die Vorbereitung der jungen Kinder auf die Schule, school readiness, rechtzeitig und intensiv fördern. Übergangen werden die eigenen Interessen der Kinder. Sie werden schon für Zielsetzungen in Dienst genommen, bevor sie ihre Fähigkeiten entfalten, Zutrauen zu sich und ihrem Können entwickeln können und in der Lage sind zu beurteilen, was für das Gemeinwohl und sie das Beste ist.

Das Recht auf Bildung und die „best interests“

Daher war dem UN-Ausschuss besonders wichtig, darauf aufmerksam zu machen, dass das Recht auf Bildung eng mit den anderen Rechten verbunden ist, die Kindern in der frühen Kindheit zustehen: so mit dem Recht, dass bei allen Handlungen, die Kinder, auch die jungen und jüngsten, betreffen, deren Wohl vorrangig zu berücksichtigen ist (Art. 3 der Konvention). Der maßgebliche englische Vertragstext spricht von den „best interests“, den aus der Sicht des Kindes zu bestimmenden entwicklungs- und lebensförderlichsten Interessen des Kindes, die alle Entscheidungen und Maßnahmen prägen müssen, die Kinder betreffen. Dies gilt gerade auch für die ihnen angebotenen Bildungsmöglichkeiten.

Wenn es um das Kindeswohl, um die „best interests“, geht, fordert der Ausschuss stets das Recht des Kindes auf Gehör und Beteiligung zu achten. Auch dieses Recht steht Kindern von früh auf zu, auch wenn formale Partizipationsverfahren sie noch überfordern sollten (Art. 12 der Konvention). Dieses Recht erschöpft sich jedoch nicht in formalen Abstimmungsprozeduren. Vielmehr ist ein wesentliches Element von Beteiligung, auf Fragen, Neugier und Erkundungsinteressen der Kinder einzugehen, und das ist gerade für junge Kinder entscheidend.

Die Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse

Die Konvention garantiert den Kindern ferner die bestmögliche Förderung ihrer Entwicklung (Art. 6). Alle wissenschaftlichen Disziplinen, die Bildungsprozesse untersuchen, unterstreichen heute, dass die Entwicklungs- und Lernschritte in den

ersten Lebensjahren der Kinder die nachfolgenden Bildungsprozesse massiv beeinflussen. Sie machen auch klar, dass Förderung nur wirksam ist, wenn sie die Kinder mit ihren Vorstellungen und Fragen ins Zentrum stellt. Aus diesem Grund müssen die Eltern als wichtige Bezugspersonen der Kinder einbezogen werden. Über deren Aufgabe sagt die Konvention, dass sie ihre Kinder in der Erfüllung ihrer Rechte unterstützen müssen, soweit ihre Kinder dies nach Alter und Entwicklungsstand noch nicht selber können (Art. 5).

Als damaliges Mitglied des UN-Ausschusses erinnere ich mich, wie erleichtert die großen internationalen Organisationen waren, die sich für die Umsetzung des Rechts auf Bildung engagieren, als der Ausschuss endlich nachvollzog, was die internationale Bildungspolitik längst in sich aufgenommen hatte: die Unterstützung der frühkindlichen Bildungsprozesse. Während die UN-Arbeitsgruppe für die Kinderrechtskonvention Ende der 80er Jahre die frühkindliche Bildung noch ausklammerte, hat eine Weltbildungskonferenz in Jomtien, zusammengerufen von der UNESCO, im Jahr 1990 eine World Declaration on Education for All verabschiedet, in der es hieß: "Das Lernen beginnt mit der Geburt. Dies erfordert frühkindliche Betreuung und erste Bildung. Sie können in Angeboten bereitgestellt werden, die Familien, Gemeinden und institutionelle Programme umfassen, wie immer es angemessen ist."

In Jomtien war dieses Thema noch der Punkt 5. In der Folgekonferenz der UNESCO in Dakar 2000 rückte es bereits an die erste Stelle des Programms „Education for All“: "Ausweitung und Verbesserung umfassender Betreuung und Bildung in der frühen Kindheit, besonders für die Kinder, die Schutz benötigen und benachteiligt sind." Im Nachsatz wird die Auffassung der Konferenz deutlich, dass Bildung beitragen werde, die Lebenslage dieser Kinder insgesamt zu verbessern.

Auch UNICEF und die Weltgesundheitsorganisation WHO waren überzeugt davon, dass ihre Programme und Initiativen zur Bekämpfung von Armut, Krankheit, Ernährung, Konflikt und Rechtlosigkeit nur nachhaltig wirksam werden können, wenn Kinder von früh auf selber aktiv an ihnen beteiligt sind. Dafür müssen sie angebotene Hilfen verstehen, eigene Handlungsmöglichkeiten entwickeln, mit anderen kooperieren und sich gegen Widerstände behaupten können. Empowerment, Stärkung der Kompetenz, ist nicht ohne Bildung zu erreichen, und zwar eine Bildung, die auf Menschen in ihrer Lebenssituation ausgerichtet ist. Aus diesem Grund haben diese und viele andere Organisationen darauf gewartet, dass von einem dazu berufenen Gremium bestätigt

wird, dass ihr Einsatz für Bildung auch schon in frühen Lebens-jahren in vielen Weltregionen nicht nur als eine kinderfreundliche Idee, sondern auch als Erfüllung eines Rechts bestätigt wird.

Wenn die frühe Bildung zum Menschenrecht auf Bildung der Kinder gehört, stehen die Staaten in der Pflicht, auch diese Bildungsprozesse zu ermöglichen, und zwar, wie in der Konvention vereinbart, mit Hilfe "aller geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen" (Art. 4)

Frühe Förderung und späterer Lebensweg

Im Hintergrund der Durchsetzung des Rechts auf Bildung auch in den Lebensjahren vor dem Schulbesuch stehen die zahllosen Untersuchungen über die Auswirkungen einer frühen Förderung von Kindern aus Milieus, in denen sie wenig Anregung zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten finden. Ausgelöst wurden zahlreiche Förderprogramme in den 60er Jahren in den USA und anderen westlichen Ländern durch die Befürchtung, die Sowjetunion habe die westliche Welt technologisch überholt ("Sputnik-Schock"). Bald wurden die Förderprogramme jedoch in den „War on Poverty“ integriert, den der damalige Präsident Johnson ausgerufen hatte.

Es gab Rückschläge; denn Anfangserfolge schwanden wieder. So dauerte es einige Zeit, bis geklärt war, was solche Programme wirklich erfolgreich macht: nicht eine trickreiche Didaktik, sondern Anerkennung der Kinder, Stärkung des Selbstwertes, Einbeziehung der Eltern, Berücksichtigung der Lebenssituation von Kindern und Familien und vor allem die Fortführung von Aufmerksamkeit und Unterstützung der Kinder auch auf dem weiteren Bildungsweg. Inzwischen gibt es Studien, die Effekte der frühen Förderung noch im Erwachsenenleben nachweisen.

Wichtig ist, die frühe Förderung nicht gegen erforderliche Reformen von Bildungsprozessen in der Schule auszuspielen. Wenn Kinder nicht rechtzeitig gefördert werden, besteht die Gefahr, dass sie in Lernprozesse nicht mehr hineinfließen. Diese Unterstützung muss aber über den Schuleintritt hinausreichen

Inklusive Bildung

Die Kinderrechtskonvention lässt keinen Zweifel daran, dass sämtliche Kinderrechte für alle Kinder gelten. Der zweite Artikel der Konvention verbietet jegliche Diskriminierung

von Kindern und zählt Kriterien auf, die keine Ungleichbehandlung rechtfertigen, darunter auch die Behinderung eines Kindes (neben „Rasse“, Geschlecht, Herkunft uvm.). Diese Konvention war die erste, die in diese Liste die Kinder mit Behinderung ausdrücklich aufnahm.

Noch ein weiterer Punkt macht deutlich, dass die Kinder mit Behinderung die volle Aufmerksamkeit der Kinderrechtler_innen haben. Die Rechte von Teilgruppen von Kindern, die besondere Unterstützung benötigen, werden in der Konvention nicht behandelt, weil die Rechte für alle Kinder ohne Ausnahme gelten, auch für Kinder, die auf der Straße leben, auch für Kinder, deren Eltern nicht verheiratet sind, usw. Den Rechten der Kinder mit Behinderung widmet die Konvention jedoch einen eigenen Artikel 23, noch dazu einen sehr ausführlichen (nur für die Rechte der Flüchtlingskinder gibt es ebenfalls einen eigenen Artikel).

Das leitende Prinzip in diesem Artikel ist die Zusicherung von Lebensbedingungen, "welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern" (Abs. 1). Zur Unterstützung, auf die ein Kind mit Behinderungen einen rechtlichen Anspruch hat, gehören Bildung und Ausbildung für eine Berufstätigkeit, die in einer Weise zugänglich sein müssen, die "der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes ..." förderlich ist.

Der Begriff der Inklusion kommt in der Kinderrechtskonvention noch nicht vor, obwohl das, was die Konvention für diese Kinder erreichen will, ihre vollständige Inklusion ist. Das ist dann aber die eindeutige Botschaft eines Kommentars zu diesem Artikel 23, den der Ausschuss im Jahr 2006 verabschiedet und veröffentlicht hat. Dort wird der Begriff der Inklusion zur Bezeichnung des Ziels mit dem gleichen Nachdruck gebraucht wie in der zur gleichen Zeit entworfenen und 2006 von der UN-Generalversammlung verabschiedeten Konvention für die Personen mit Behinderung.

Die UN-Behindertenrechtskonvention

Selbstverständlich ist die Behindertenrechtskonvention keine Konvention nur für Erwachsene, sondern von höchster Relevanz auch für Kinder. Relevanz hat sie nicht nur, weil sie einen Artikel 7 hat, der die generellen Bestimmungen der Kinderrechtskonvention noch einmal ausdrücklich für die Kinder mit Behinderung aufnimmt,

sondern weil sie im Einzelnen ausführt, wie die Teilnahme der Menschen mit Behinderung "am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben auf der Grundlage der Chancengleichheit" (Präambel) abgesichert werden muss. Dennoch ist für Kinder wichtig, dass der UN-Kinderrechtsausschuss die Rechte der Kinder mit Behinderung eindringlich vertritt, denn bis zum Frühjahr 2012 haben erst 112 Staaten die Verpflichtungen aus der Behindertenrechtskonvention durch Ratifikation des Vertrags übernommen, während alle UN-Staaten die Bestimmungen der Kinderrechtskonvention akzeptiert haben mit der Ausnahme von Somalia und den USA.

Auch die Behindertenrechtskonvention sagt nichts über frühpädagogische Förderung von Kindern mit Behinderung, obwohl sie in Artikel 24 viele Aspekte der Bildung und des Bildungswesens anspricht. Der gleichzeitig veröffentlichte Kommentar des Kinderrechtsausschusses von 2006 betont hingegen, dass gerade die frühpädagogische Förderung für diese Kinder von ausschlaggebender Bedeutung ist. Oft werden Entwicklungsabweichungen erst in Einrichtungen der Betreuung und Bildung für junge Kinder entdeckt. Der Kommentar fordert, diese Einrichtungen darauf vorzubereiten und so auszustatten, dass in ihnen Kinder nach individuellem Bedarf gefördert werden können. Nur auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass Kinder mit Behinderungen ihre Fähigkeiten, soweit es nur möglich ist, entwickeln.

Der Begriff „Inklusion“

Über den Begriff der Inklusion gibt es immer wieder Auseinandersetzungen. Einige meinen, es handele sich nur um ein neomodisches Wort für Integration. Sogar die offizielle amtliche Übersetzung gebraucht an Stelle der Begriffe Inklusion und „inklusive“ stets die Worte „Integration“ und „integrativ“. Der Begriff der Inklusion bestimmt den weltweiten Diskurs der Fachöffentlichkeit seit der UNESCO-Konferenz in Salamanca 1994. Schließlich übernahm ihn auch die Bundesregierung, so in ihren Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2011.

Mit dem Begriff der Inklusion wird zum Ausdruck gebracht, dass Einrichtungen, nicht nur Bildungsstätten, so gestaltet werden sollen, dass Menschen mit einer Behinderung, allgemeiner: mit jeder Art von Verschiedenheit, ihrem spezifischen Bedarf entsprechend Zugang haben, die Einrichtungen vorteilhaft nutzen und sich in ihnen anerkannt fühlen können. Den neuen Begriff hat man eingeführt, weil dem Begriff der Integration

anhaltete, das Kind oder der Erwachsene mit Behinderung müssten sich den Einrichtungen anpassen, wenn sie oder er sie besuchen oder nutzen wollten.

Einwände gegen „Inklusion“

Widerstand gibt es aber auch noch nach der Klärung. Er entsteht aus der Sorge über nicht-tragbare Kosten für die erforderliche Umgestaltung von Schulen und anderen Einrichtungen. Er kann aber auch aus der Einschätzung hervorgehen, dass Einrichtungen auch bei bestem Willen nicht für Menschen mit sämtlichen Varianten von Behinderungen, auch extremen, angemessen umgewandelt werden können und diese Menschen zwar aufgenommen, aber nicht ihrem Bedarf entsprechend unterstützt werden. Auch gibt es Menschen mit Behinderung, unter ihnen Eltern von Kindern mit Behinderungen, die der Akzeptanz, die ihnen versprochen wird, misstrauen.

Einwände dieser Art sollten von den Verfechter_innen der Inklusion ernst genommen werden, denn Vertrauen in inklusive Einrichtungen wird so lange auf der Probe stehen, als die Zuständigen für die erforderlichen Mittel meinen, Inklusion könne den Haushalt entlasten. Inklusion kostet Geld, die aber durch die Verlagerung von Mitteln zu bewältigen ist, wie Gesamtrechnungen zeigen. Inklusion verlangt aber auch neue Handlungsmuster aller Beteiligten, die noch aufgebaut werden müssen. Daher wird die Umstellung Zeit benötigen wie auch andere Menschenrechte, die nicht unmittelbar umgesetzt werden können, sondern einen Wandel in Einstellungen und Verhaltensweisen erfordern. Das Recht auf gewaltfreie Erziehung ist ein anderes Beispiel dafür.

Entscheidend ist, dass durch die Konventionen die Richtung der Begründungen umgekehrt wurde. Während früher nachgewiesen werden musste, dass ein Kind mit Behinderungen die Voraussetzungen erfüllt, um die übliche Schule zu besuchen, muss jetzt nachgewiesen werden, dass ein Kind aus Gründen nicht aufgenommen werden kann, die die Schule (oder andere Einrichtung) nicht beseitigen kann. Dabei steht die Schule (oder andere Einrichtung) unter erheblichem Druck, weil das Kind mit einem Rechtsanspruch vor der Tür steht.

Hinzugefügt werden sollte, dass es bei der Inklusion der Kinder mit Behinderung nicht nur um die formalen Bildungsprozesse in der Schule geht. Wichtig ist gleichfalls die Beteiligung dieser Kinder an Spiel, Wettstreit, Sport, Kinderspaß und Kinderkultur in der Sozialwelt der Gleichaltrigen. Beide Konventionen haben Artikel, die das Recht auf

Teilnahme an Spiel, Freizeit und kulturellem Leben zuerkennen (Art. 31 der Kinderrechtskonvention und Art. 30 der Behindertenrechtskonvention, insbesondere Abs. 5, d). In diesen Bereichen, die Daseinsfreude und Entwicklung der Kinder so intensiv bestimmen, volle Partizipation zu erreichen, ist gewiss noch schwieriger, aber von größter Bedeutung für die volle Teilhabe der Kinder mit Behinderung am sozialen Leben, denn die von der heranwachsenden Generation geprägte Gesellschaft entsteht in den Peergruppen der Kinder und Jugendlichen.

Aktuelle Entwicklungen

Die frühpädagogische Förderung breitet sich weltweit in verschiedenen Angebotsformen aus, die von Aufklärung der Eltern, Initiativen in Gemeinden bis zu Spielgruppen, Kindergärten und Vorschulen reichen. Allerdings sind unter den Einrichtungen viele private Gründungen, die wegen ihrer Kosten den vielen Kindern, die in Armut leben, nicht zugänglich sind.

Auch in Deutschland gibt es eine wachsende Zahl an Plätzen für Kinder in Einrichtungen, in denen sie betreut werden (Besuchsquoten von Kindern unter 3: 23 Prozent, Kinder zwischen 3 und 6: 92 Prozent). Krippen und Kindergärten werden inzwischen auch als Stätten der frühkindlichen Bildung betrachtet, aber wurden längst noch nicht entsprechend sachlich und personell ausgestattet. Dieser Bereich des Aufwachsens findet zunehmende Aufmerksamkeit. Jürgen Baumert, der die PISA-Studien in Deutschland aufgebaut hat, erklärte 2011 in einem ZEIT-Gespräch: "Frühe Diagnosen sowie systematische, bedarfsgerechte und nachhaltige Hilfen sind der Schlüssel zu allem."

Vordringlich ist das Qualitätsproblem. Zwei einander nicht ausschließende Optionen werden akzentuiert: zum einen die vorrangige Orientierung der Förderung der Kinder an "evidenzbasierten" Methoden, zum anderen die besondere Betonung der aktiven Beteiligung der Kinder mit ihren aktuellen und zukünftigen Lebensperspektiven an ihren Bildungsprozessen. Ein Gutachten in Baden-Württemberg "Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020" ist ein Beispiel für die erste Ausrichtung. Ohne Zweifel ist es wichtig zu prüfen, ob eingesetzte Programme Kinder wirklich nachhaltig fördern. Allerdings sollte die Evaluationsmethodik den Blick auf das Spektrum der zu fördernden Fähigkeiten nicht einengen.

Das "Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt" ist ein Beispiel für die zweite Vorgehensweise, die besonders die Beteiligung von Fachkräften, Kindern und Eltern für eine dynamische Weiterentwicklung des Bildungsprogramms auf Grund der Alltagspraxis betont.

Auch für Kinder mit Behinderung gibt es vermehrt Angebote sowie Frühförderungs- und Beratungsstellen, die Eltern helfen sollen, für ihre Kinder einen guten Platz zu finden, an dem das Kind gefördert wird und der sie entlastet. Viele Eltern klagen jedoch, dass die medizinischen, psychologischen, wirtschaftlichen und alltäglich-praktischen Beratung und Hilfen, auf die sie einen Anspruch haben, nicht zur Verfügung stehen. Sie suchen oft vergeblich nach Ansprechpartner_innen. So haben sozioökonomische Faktoren großen Einfluss auf die Entwicklungschancen des Kindes. Diese Situation belastet Eltern und Kinder und schadet der Entwicklung der Kinder, die auf sichere, emotional ungestörte Beziehungen angewiesen sind.

Das politisch-administrative Klima ist für Inklusion nicht offen. Im internationalen Vergleich steht Deutschland fast am Ende einer Liste von OECD-Staaten. Hoffnung ist auf eine Monitoring-Stelle zu setzen, die beim Deutschen Institut für Menschenrechte eingerichtet wurde. Ihre Aufgabe ist es, die Einhaltung der Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderung zu überwachen. Sie berät die Politik, untersucht Engpässe und Missstände und arbeitet mit Nichtregierungsorganisationen zusammen. Die UN-Ausschüsse raten den Regierungen dringend, derartige unabhängige Instanzen einzurichten, die den Stand der Umsetzung beurteilen und zu Kristallisationspunkten für die Verwirklichung der Kinderrechte werden können.

Dr. Lothar Krappmann, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin (bis 2001), Honorarprofessor an der Freien Universität Berlin, Mitglied des Ausschusses der Vereinten Nationen für die Rechte des Kindes (2003–2011).

Internationale Perspektiven

Länder, die sich traditionell eher als Einwanderungsland sehen, beschäftigen sich schon länger mit pädagogischen Konzepten zum Umgang mit Diversität. Dies gilt vor allem für den angloamerikanischen Raum. Das Projekt KINDERWELTEN hat den Anti-Bias-Ansatz aus Kalifornien für die praktische Arbeit in Kindertagesstätten adaptiert. "Auch der „Index für Inklusion“ aus Großbritannien, für die Schule und für die frühkindliche Bildung entwickelt, beeinflusst seit einigen Jahren die Debatte in Deutschland, vor allem im Kontext Schulentwicklung."

Bereits vor zwei Jahrzehnten entstand in Neuseeland ein inklusives Curriculum für die Arbeit mit kleinen Kindern in unterschiedlichen Einrichtungen. Es ist Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen Bildungsorganisationen der Maori und Nicht-Maori, also der hauptsächlich europäischen Immigrant_innen, aber auch Bevölkerungsgruppen der Pazifischen Inseln und des asiatischen Raumes.



Illustration aus dem Buch "machtWorte!" - © Ka Schmitz

In Europa engagiert sich das Netzwerk DECET für Wertschätzung von Diversität in der frühkindlichen Bildung und für eine demokratische frühkindliche Bildung. DECET ist die Abkürzung für „Diversity in Early Childhood Education and Care“. Das Netzwerk organisiert Austausch zwischen den Mitgliedern und publiziert Material für die prakti-

sche pädagogische Arbeit. Eine jüngere Publikation ist die Broschüre „Diversity and Social Inclusion. Exploring Competences for Professional Practice in Early Childhood Education and Care“.

Tony Booth und Siobhan O'Connor blicken auf Lektionen des „Index for Inclusion; Developing Learning and Participation in Early Years and Childcare“ und die Impulse, die aus internationaler Vernetzung und Diskussionen entstanden sind.

Helen May skizziert das inklusive Curriculum „Te Whāriki“, das sie in Neuseeland gemeinsam mit Maori-Organisationen vor fast 20 Jahren entwickelt hat.

Ana del Barrio Saiz, die unter anderem für DECET arbeitet, berichtet von einem Projekt in den Niederlanden, das die Kompetenzen von pädagogischen Teams im Umgang Diversität durch kontinuierliches gemeinsames Lernen und Reflexion fördert. Sie beleuchtet damit bereits einen Aspekt des dritten Kapitels des Dossiers „Ausbildung und Personalentwicklung“.

Tony Booth and Siobhan O'Connor

Lessons from the Index for Inclusion; Developing learning and participation in early years and childcare

In this article we describe the 'Index for Inclusion' and the changes that were introduced in the radically revised new edition. We consider its adaptation for early education settings and our plans to revise it in the light of the new version for schools. We consider its use in both settings and in preparing practitioners to work with young children.

What is the Index for Inclusion?

'The Index for Inclusion; developing learning and participation in schools' (Booth and Ainscow 2002, 2011) encourages a collaborative process of development involving practitioners, children, their families and the wider community. It contains indicators or aspirations for development, each one of which is supported by challenging questions. Together the indicators and questions provide a mass of starting points for exploring existing practice, and planning, implementing and evaluating change.

Development is considered along three dimensions: creating inclusive cultures, producing inclusive policies and evolving inclusive practices. Cultures are the key to sustaining development in non-coercive ways. In encouraging schools in England to take control of their own development the Index provides schools with a way of mitigating the more punitive approach to their development involving constant comparison with others and a national inspection system.

Inclusion in the Index

Inclusion in the Index is about increasing the participation of everyone, adults and children. Commonly inclusion is seen as about the mainstream participation of children with impairments and those categorised as having special educational needs. The special educational needs education view of educational difficulties sees them as arising from deficits in children. The Index proposes that educational difficulties are viewed as barriers to learning and participation that can arise in many aspects of

education settings, for example, classroom language, in the nature of teaching and learning activities, in relationships between and amongst adults and children. It introduces the concept of resources to support learning and participation and argues that additional resources can be mobilised in staff, children, families and communities. It provides an inclusive definition of support as all activities which increase the capacity of schools to respond to the diversity of children and young people in ways that value them equally. Thus, professional development activities which help staff to build learning from children's experience, is as much a form of support as a special teacher sitting next to a child.

Inclusion is a process of increasing participation for all in settings, system, communities and cultures. It involves creating settings and systems that respond to the diversity of children and adults in ways that value them equally. Our education systems are adept at creating hierarchies of value. Inclusion involves dismantling these hierarchies and putting into place alternative ways of being with each other. At the heart of the Index is the view that inclusion involves putting inclusive values into action. We cannot understand the meaning of educational development until we relate it to values. Inclusion always involves reducing exclusion. It is a commitment to particular values which accounts for a wish to overcome exclusion and promote participation. The centrality of values has become even clearer in the new edition.

Innovation in the new edition

The new edition of the Index built on the strengths of the previous version in prompting development, ideas gathered from dialogue about its use in the UK and elsewhere and further reflection and reading. The strength of the using questions each of which prompts links to be made between immediate action and a coherent, values driven philosophy of education was greatly supported by the approach to using the Index of the Montag Foundation in Köln by Barbara Brokamp and the experience of working with it at the University of Halle by Andreas Hinz and Ines Boban. The questions have been meticulously enhanced to add further challenge. In addition, the Index now contains an explicit and detailed framework of values for educational action as an invitation to others to develop their own schemes; it draws together principled approaches to the development of education to encourage a broad alliance for inclusive change with a particular emphasis on sustainability and the role of education in

understanding, recognising and combating environmental deterioration; and an outline curriculum for teaching and learning activities consistent with inclusive values.

A framework of values

The idea that inclusion involves putting particular values into action can only be understood if those values are made explicit. Values are deep-seated beliefs which act as fundamental guides and prompts to action. They spur us forward, give us a sense of direction and define a destination. We cannot know that we are doing or have done the right thing without understanding the relationship between our actions and our values. For all actions affecting others are underpinned by values: every such action becomes a moral argument whether or not we are aware of it. So being clear about this relationship is the most practical step we can take in education.

The model values framework, set out in the Index, is concerned with: equality, rights, participation, community, respect for diversity, sustainability, non-violence, trust, compassion, honesty, courage, joy, love, hope/optimism and beauty. These are values headings and are themselves only understood as their detailed meanings are made clear. In exploring this detail it is possible to assess the extent of one's agreement or disagreement with the framework. As they engage in values dialogues, practitioners develop their own frameworks.

Making alliances

The new edition of the Index has responded to the concern of practitioners that they are commonly overwhelmed by new programmes and initiatives. Each of these may be treated separately despite overlap or even contradiction between them and may be taken up for a short period until a funding stream dries up. The Index makes clear the connections between compatible programmes involving such issues as health and wellbeing, citizenship and global citizenship, non-violence, anti-discrimination, community development and environmental sustainability. This last concern features strongly in the new edition which is dedicated to the decade of biodiversity, 2011-2020. It responds to an imperative to make education contribute to efforts to halt global warming and other forms of environmental deterioration so that future generations have a viable, beautiful planet in which they can feel included. In making connections between a large number of separate initiatives the Index can considerably widen the communities of people concerned with implementing inclusive values.

Rethinking curricula

The major innovation in the new edition is the outlining of an inclusive curriculum as an alternative to traditional subjects. We do not think of curricula as only for schools but as ways of dividing up knowledge for all of us, so the suggestions are for people of all ages from kindergarten, through school and beyond. We recognise that the word curriculum may be understood differently in Germany. The formal curriculum content of teaching and learning activities may be referred to as 'Bildungsinhalt' and the process of selecting it – 'Bildungsgehalt' (Uljen 1997 p. 100). With some variations, curricula for schools are commonly divided under traditional subject headings involving: *mathematics, language and literature, modern foreign languages, physics, chemistry, biology, geography, history, art, music, religion, design and technology, physical education, personal, health and social education.*

However, traditional school curricula provide major barriers to learning for many children by separating knowledge from experience. Curricula, in the new proposals, are brought closer to experience outside education settings, avoid distinctions between academic and practical or vocational education, make evident the global interconnections between people and environments and link what children learn to human rights and active citizenship. Strong links can be made between the curriculum suggestions and Sen and Nussbaum's ideas on 'capabilities' (Nussbaum, 2003, Sen 2005). The content of traditional subjects has been incorporated under the heading: *food; water; clothing; housing/building; mobility and transport; health and relationships; the earth, solar system and universe; the natural world; energy; communication and communication technology; literature/arts/music; work/activity; ethics, power and government*, expressed in the following indicators:

1. Children explore cycles of food production and consumption.
2. Children investigate the importance to life of water.
3. Children study clothing and the decoration of the body.
4. Children find out about housing and the built environment.
5. Children consider how and why people move around their locality and the world.
6. Children learn about health and relationships.
7. Children investigate the earth, the solar system and the universe.
8. Children study life on earth.
9. Children investigate sources of energy.

10. Children learn about communication and technology.
11. Children engage with and create literature, arts and music.
12. Children learn about work and link it to the development of their interests.
13. Children learn about ethics, power and government.

We are not expecting most schools to immediately adopt new curricula though some may make radical changes. More commonly schools can use the suggestions to enhance what they already do. However the arguments for bringing the experience of teaching and learning activities into the 21st century may gradually gather force. The curriculum proposals can provide new continuity in the way we think about activities in kindergarten, nurseries, schools and universities.

Developing and using an index for young children

The last English edition of the Index for Inclusion; developing play learning and participation in early years and childcare was produced in 2006 (Booth, Ainscow and Kingston 2006). This had an increased emphasis on play and included reference to working with children from birth onwards. It used the word 'practitioners' rather than teachers to reflect the range of people working within such settings. It also referred to the care of children in all out of school settings, irrespective of age, because of the way these were grouped administratively in England. However the innovations of the new Index for schools are all relevant to the early years version and we are planning a new edition in collaboration with practitioners in two English Counties.

Using index in England and other countries

The Index was written to strategically intervene in schools in England. We were cautious about its application in other countries of the UK with their variations in education systems and local cultures. However it was soon apparent that colleagues viewed the approach as broadly applicable beyond the UK and it has been translated into 39 languages and used in more than forty countries. It seems that its broad application stems from clarity of principles and the setting out of their detailed implications for action in all aspects of education settings. in staffrooms, playgrounds and classrooms; in relationships between and amongst adults and children; and relationships with families, communities and environments, locally and globally.

Use of the Index is extremely varied from being the key documents to shape whole setting development to providing a fresh examination of particular aspects of cultures, policies and practices. Use in English Schools was documented in 2005 (Rustemier and Booth 2005) and there have been publications about work with it in a number of other countries (Boban 2012, Carrington 2006, Carrington and Robinson, 2004, Duke 2009, Engelbrecht et al. 2006, Hinz 2012)

Reports of the use in early education settings

Use in early education settings was documented by Cathy Nutbrown and Peter Clough. A comment from one practitioner echoed a wider view of the way it gave settings a shared approach to development: 'We've got a language now to discuss things within the school.' Settings took up the invitation to move away from a special educational needs view of educational difficulties as voiced by another practitioner: 'I've asked to be called the 'Learning Support Co-ordinator' now. It doesn't really fit, being a SENCO [special educational needs co-ordinator] in an inclusive school'. Others reported on further benefits of the work:

'I learned loads just reading through the folder – thinking about the questions posed under the different dimensions – there's so much to think about – mind blowing! It's a process that's never actually finished but it feels very good. It is really about developing relationships – that's what it's about – valuing people enough to make relationships with them and then finding ways of working in that richness of diversity.' (nursery school teacher).

'As I worked through it, it all made sense – cultures, policies and practices – really obvious but it had to be laid out for usIt's been a lot of work but getting the children involved and the parents was really good – made a difference to the way we think about things now – I think. I would say that we're – most of us – at the point where we 'think' inclusion now – first.' (Learning support co-ordinator for 3-10 year olds)

We are very aware of the limited nature of the documentation and evaluation of the use of the Index in early years settings. This will be corrected by projects to implement and evaluate work with new editions of the Index in two English counties starting in 2013.

The preparation of early childhood practitioners

A rather different use has been made of ideas in the new edition of the Index in a course in Childhood Studies at Canterbury Christ Church University entitled: 'Values into Action: a principled approach to the development of early childhood care and education'. (CCCU, 2012). This course builds on two other courses: 'Anti-Discriminatory Policy and Practice' and 'Diversity and Inclusion'. Students are supported to critically develop their knowledge and understanding of approaches to early childhood care and education based around inclusive values and a participatory democratic framework for early childhood services.

The module engages students in continuous and collaborative dialogue about values. Dialogues explore the meaning of values in the Index and the extent to which a values framework is shared by all students. They are supported through activities adapted from those in the Index:

Activity 1: *Choose one value listed in our values-framework, consider the barriers that may limit our potential to put this value into action. How may we overcome these barriers?*

Activity 2: *Consider a time when you have felt valued and devalued, included and excluded. Reflect on how these experiences made you feel and how they may have contributed towards the values you hold and your developing professional identities.*

The following extract records students' evaluation of the module:

'I had never really thought about my own beliefs and values, I didn't think that my values were important; it was listening to others and finding out what they believe that has taught me they do count and are important especially when thinking about putting values into action.'

'We do all have different beliefs and values which can influence how we work with anti-discriminatory practice and promote valuing difference and the participation of groups within society. The group has been very inclusive and we have all had the chance to discuss our views...' (O'Connor, 2012)

Students were encouraged to recognise broad alliances for the inclusive transformation of early years' education by linking ideas on inclusion with other principled interventions. For example the course linked inclusion to the anti-bias work promoted by kindergartens by Kinderwelten in Berlin (www.kinderwelten.net, Derman-Sparks and Olsen Edwards 2010) and the philosophy of early childhood services established in the Italian city of Reggio Emilia, described by Moss (2011, p 2) as 'a collective democratic venture'. Democracy is given a similar super-ordinate meaning here to inclusion in the Index: 'a way of thinking, being and acting, of relating and living together...a relational ethic that can and should pervade all aspects of everyday life' (Moss 2011, p. 42).

Students are offered a link between 'values into action' and Heidegger's idea of 'transformation of the self' (Dall'Alba 2009, p. 43) in understanding what it means to become a practitioner. In recognising the moral and political nature of their work they can connect personal and political action.

Concluding remark

The development of the new editions of the Index has benefitted greatly from the international network of colleagues established by its use around the world. Its wide adoption in Germany has been a particularly strong influence. Between us we are constructing a common language for developing education through dialogue around a common text through which we recognise our different circumstances and the connections between ourselves and with others locally and globally.

Professor Tony Booth, Research Fellow, Cambridge University, has taught and researched inclusion and exclusion for thirty years. **Siobhan O'Connor** directs courses on inclusion/ sociology of childhood at Canterbury Christ Church University.

References

- Boban, I. (2012) Der Index for Inclusion im Überblick, in Reich, R. Ed. Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, Weinheim und Basel, Beltz.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011) Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. and Kingston, D. (2006) Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare, 2nd Ed. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carrington, S. (2006). System models to support inclusive education practices: Engaging Queensland students and teachers in school review and development using the Index for Inclusion, American Education Research Association-Symposium 26.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 141-153.
- Dall'Alba, G. (2009) Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming'. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 41, No. 1, pp. 34-45.
- Derman-Sparks, L and Olsen Edwards, J. (2010) Anti-bias education for young children and ourselves, National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- Duke, J. (2009) 'The Use of the Index for Inclusion in a regional educational learning community' (Unpublished). Available at: <http://eprints.qut.edu.au/29400/1/c29400.pdf> Accessed 23/05/2012.
- Engelbrecht, P, Oswald, M and Forlin, C (2006) Transforming Schools: Using the 'Index for Inclusion' in South Africa, University of Manchester, EENET, Newsletter 10, http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news10/page16.php, Accessed 3/06/2012.
- Hinz, A. (2012) Die Adaptation des Index für Inklusion in Deutschland, in Reich, R. Ed. Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, Weinheim und Basel, Beltz.
- Moss, P. (2006) 'Structures, Understandings and Discourse: possibilities for re-envisioning the early childhood worker' *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 7, No. 1, pp. 30-41.
- Moss, P. (2011) Democracy as First Practice in Early Childhood Education and Care. [ONLINE] Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MossANGxp1.pdf>. Accessed 23/05/2012
- Nussbaum, M. (2003) Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice, *Feminist Economic*, 9 (2-3), 33-59.
- Nutbrown, C. and Clough, P. (2006) Inclusion in the early years, London, Sage.
- O'Connor, S. (2012) Module Evaluations: Anti-Discriminatory Policy and Practice 2008-2012, Canterbury, Canterbury Christ Church University.

Rustemier, S. & Booth., T. (2005). Learning about the Index in use - a study of the use of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England. Bristol: CSIE.

McDonald V. and Olley.D (2002), *Aspiring to inclusion, A handbook for councils and other organisations*, adapted from Booth T. and Ainscow, M. Index for Inclusion, Ipswich/Bristol, Suffolk County Council/Centre for Studies on Inclusion in Education.

Sen, A. (2005), Human Rights and Capabilities, *Journal of Human Development*, 6(2): 151–66.

Helen May

Te Whāriki: An early childhood curriculum for inclusion in Aotearoa-New Zealand

Te Whāriki translates from the indigenous Māori language of Aotearoa as ‘a woven mat for all to stand on’ and is the national early childhood curriculum in New Zealand (Ministry of Education 1996). As a document it defines overall Principles and Goals for all early childhood programs. As a metaphor, Te Whāriki enables the diverse early childhood services and centers, their teachers, families and children, to ‘weave’ their own curriculum pattern shaped by different cultural perspectives, the age of children, the philosophy or structure of the program. Te Whāriki was the first bicultural curriculum in New Zealand including the dual perspectives of both Māori, and Pākehā (non-Māori) who are mainly European immigrants, but including a large Pacific Islands population and an increasing Asian population. Although the structure of Te Whāriki is bicultural (reflecting the Treaty partnership signed in 1840 between Māori and the British Crown) the curriculum is also multicultural and inclusive of other migrant peoples. For Tilly Reedy (Ngati Porou), a Māori partner on the project, Te Whāriki is about self-determination:

*‘Our rights are recognised and so are the rights of everyone else...
Te Whāriki recognises my right to choose, and your right to choose
too.’ (1995, p. 13)*

Sandy Farquhar has written:

*‘As a first curriculum for early childhood in Aotearoa, and indeed one
of the first internationally, it is remarkable that in an era of right-wing
conservatism [in the 1990s], the document was able to capture the
spirits of feminism Māori sovereignty, children’s rights and education-
al theories – at the same time as traversing the path to acceptance.’
(2010, p.150)*

Early childhood education in New Zealand

The early childhood years span from birth to school age at five years. On the day of their fifth birthday each child goes to school as a celebrated 'rite of passage'. Ninety-eight percent of three and four year olds formally attend an early childhood service; at aged one year there are 20 percent of children attending, although many more participate in informal playgroup settings. Government provides universal funding support per child in both community and privately owned programs that meet defined standards. There are a range of early childhood programs encompassing: both full and part day; different cultural and philosophical perspectives; home and centre based settings, and involving both parents and teachers as the key adults who work with children (Smith and May, 2006; May, 2009). Since 1989 New Zealand has promoted an integrated approach to care and education and all early childhood programs are under the umbrella of the Ministry of Education. This integration of care and education, and the inclusion of all 'before-five' year olds, helped shape the style of curriculum that emerged.

The curriculum development

Early childhood organisations and educators were originally wary of the idea of a national curriculum; concerned that it might constrain the sector's independence and diversity. But the alternative strategy of not defining the early childhood curriculum was a potentially dangerous one since the national curriculum for schools (Ministry of Education, 1993a) might start a 'trickle down' effect.

The task began in 1991 when the author and Margaret Carr were contracted by the government to co-ordinate the development of a curriculum that could embrace a diverse range of early childhood services and cultural perspectives; articulate a philosophy of quality early childhood practice; and make connections with a new national curriculum for schools. The story of this development spans the two decades (Carr and May, 1993, 1999; Nuttall, 2003; Smith, 2011) and was a policy that the government wisely did not rush. It takes time to develop and implement a curriculum that is accepted, inclusive, meaningful and makes a difference for children. The draft Te Whāriki was released in 1993 (Ministry of Education 1993a) followed by trialling and professional development programs for staff. Institutions offering teacher education programs began a process of adaptation (for some) and/or a radical rethinking (by others) of their curriculum courses. In 1996 the Prime Minister launched the final

version of Te Whāriki. The Ministry of Education subsequently funded several research projects towards developing frameworks for evaluation and assessment based on the inclusionary principles of Te Whāriki (Carr, 1998; Carr, May and Podmore, 1999), followed by Kei Tua o te Pae - Assessment for learning: Early childhood exemplars (2005, 2009), a project that was led by Margaret Carr. The exemplars use a learning story framework of children's interests, strengths and dispositions. This represents a shift from internationally dominant paradigms of assessment for children based upon checklists and developmental measures of competency, skills and content (Carr, 2001). A key principle being that diversity must be accommodated.

Te Whāriki as a curriculum framework

The development of Te Whāriki involved a consultative process with many teachers and services and all the organizations. More specifically, the authors wanted the curriculum to reflect the partnership of Māori and Pakeha as a bicultural document model grounded in the contexts of Aotearoa-New Zealand. This was a challenge but became possible due to a partnership with Te Kohanga Reo National Trust - the guardian of Māori language immersion centers and a Māori pedagogy of learning and knowledge for young children. This partnership shaped the bicultural framework of Te Whāriki. The theme of empowerment was important for Māori, and 'empowering children to learn and grow' became a foundation Principle. Tilly Reedy emphasized the maxim for Māori that 'Toko Rangatiratanga na te mana-matauranga - knowledge and power set me free' (Reedy, 1995).

Whakamana	Empowerment: <i>the early childhood curriculum empowers the child to learn and grow</i>
Kotahitanga	Holistic development: <i>the early childhood curriculum reflects the holistic way children learn and grow</i>
Whanau tangata	Family and community: <i>the wider world of family and community is an integral part of the early childhood curriculum</i>
Nga Hononga	Relationships: <i>children learn through responsive and reciprocal relationships with people, places and things</i>

The curriculum is founded on the following aspirations for children in New Zealand:

'To grow up as competent and confident learners and communicators, healthy in mind, body, and spirit, secure in their sense of belonging and in the knowledge that they make a valued contribution to the world' (Ministry of Education, 1996, p. 9).

These aspirations elaborated in five Aims for children (later re-named as Strands) provide the overall curriculum framework. The Principles and Strands are expressed in both Māori and English languages. They were negotiated between Māori and Pākehā early in the curriculum development process as equivalent domains of empowerment in both cultures.

Mana Atua	Well-being
Mana Whenua	Belonging
Mana Tangata	Contribution
Mana Reo	Communication
Mana Aoturoa	Exploration

The Strands defined an interpretation of the major interests of infants, toddlers and young children: emotional and physical **well-being**, a feeling that they **belong** here, opportunities to make a **contribution**, skills and understandings for **communicating** through language and symbols, and an interest in **exploring** and making sense of their environment.

The title Te Whāriki is a powerful metaphor in New Zealand. The Principles Strands and Goals provide the framework that allows for different program perspectives to be woven into the fabric of the weaving. There are many possible 'patterns' for this as children and adults collectively develop their own curriculum pattern through a process of talk, reflection, planning, evaluation and assessment. The 'Whāriki' metaphor views the curriculum for each child as a 'spider web' or weaving and emphasizes a model of learning for young children as being a tapestry of increasing complexity and richness rather than a staircase of accumulated skills and knowledge.

Theoretical underpinnings of Te Whāriki

The conceptualisation of Te Whāriki around empowering aims for children was a different approach to the traditional developmental curriculum map of: physical,

intellectual, emotional and social (PIES) skills, which dominated Western curriculum models. Te Whāriki is grounded in socio-cultural theory (Rogoff, 1990, Vygotsky, 1978) that places the learning experiences of children in a broader social and cultural context. Reciprocal relationships and interactions are of central importance with children actively co-constructing their own knowledge and understandings in everyday social and cultural settings (Smith 2011). Such approaches recognise the multiple pathways of development and learning, which underpin principles of diversity and inclusion. Te Whāriki also emphasised the contributions of Vygotsky and Jerome Bruner towards defining a more active role for the teacher whose task is to 'scaffold' children towards more complex thinking and increasing competency (Bruner and Haste, 1987). The notion of joint participation with adults and peers underpins approaches to learning, but so too are understandings of the rights of children as active participants who make a 'contribution' to our society – at home – at the centre etc. Anne Smith writes:

'Children are valued as active learners who choose, plan, and challenge. This stimulates a climate of reciprocity, 'listening' to children (even if they cannot speak), observing how their feelings, curiosity, interest, and knowledge are engaged in their early childhood environments, and encouraging them to make a contribution to their own learning' (2007, p. 155).

Te Whāriki also makes a political statement about children: their uniqueness, ethnicity and rights in New Zealand society. Jenny Ritchie (1996, p. 1) described Te Whāriki as 'about countering racism.' For people from the Pacific Nations (and other cultures), Te Whāriki provided a curriculum space where language and cultures could be in the foreground and not an add-on. For Tilly Reedy the curriculum was about inclusion: 'Te Whāriki has a theoretical framework which is appropriate for all yet commonly individual ... a Whāriki woven by loving hands that can cross cultures with respect, that can weave people and nations together' (1993, p.1).'

Implementing Te Whāriki

There was high level of support for the curriculum by the early childhood sector relieved that: Te Whāriki was no 'takeover' by the school national curriculum; it respected the existing diversity; it affirmed some strongly held beliefs about early childhood practice; it was very much a New Zealand statement and not another import

from abroad. On the other hand it soon became apparent that Te Whāriki was complex, partly because it resisted telling practitioners what to do: it asked each program to 'weave' its own curriculum pattern. Nuttall and Mulheron wrote:

'With the introduction of Te Whāriki many early childhood practitioners are going to be thrown headlong into a major learning curve. Although the principles of Belonging, Communication, Exploration, Well-being and Contribution have long been accepted in early childhood, the way they have been defined and, if you like, packaged will be new. It is a challenge for centers now to try them out. Te Whāriki resists the temptation to provide specific 'recipes' for centers (1993, p.1).'

Transforming a national curriculum into practice is a challenge. Early childhood educators in the different centers and services needed time and support to reflect upon what Te Whāriki might mean in their particular context. This was not a quick process. Many educators were unfamiliar with the theoretical underpinnings of the socio-cultural perspectives inherent in Te Whāriki. By 2000, the visual presence of the language and images of Te Whāriki was evident but teachers were sometimes limited in the way they used it and often by affirming current practice (Cullen 1996). There was an under-qualified sector staffed with adults who did not always possess the necessary theoretical understanding of Te Whāriki, and/or did not hold a teaching qualification. Subsequent government policy in the 2000s to have 100 percent qualified teachers in early childhood centers by 2012 (recently reduced to 80 percent for economic reasons) has improved the sector's understanding and implementation of Te Whāriki, but research evidence suggests that there are still a proportion of centers unable to realize the potential of Te Whāriki, particularly in relation to its cultural and social tenets (Education Review Office, 2010, 2011).

Centers of Innovation

A significant initiative during the years 2003-2010 was the Centers of Innovation project. The aim was to: build innovative approaches resulting in improved learning and teaching based on Te Whāriki, strengthen and facilitate practices of teachers as researchers, and share the knowledge, understanding and models of practice with families and others in the early childhood sector. Centers were selected to showcase

high quality practice in relation to the curriculum. Teachers working with research associates embarked on a three-year action research journey to further improve quality in relation to a particular theme or innovation (Meade, 2005, 2006, 2009, 2010). An example being A'oga Fa'a Samoa's journey with the research question: 'What helps learning and language continuity as children make transitions within and from the A'oga Fa'a Samoa?' This was a key issue in a full day Samoan early childhood centre implementing Te Whāriki in the Samoan language, for children whose families were of Samoan heritage but the children, and often their parents, were born in New Zealand. There are a large number of early childhood centers in New Zealand, both Māori and Pacifica whose focus is language and cultural maintenance and transmission. The framework of Te Whāriki supports these centers to weave their unique curriculum whāriki. The key innovation at A'oga Fa'a Samoa for supporting language was that small groups of children stayed with the same teacher from the point of entry and finally into the school located alongside the centre. Translating the principles of diversity and inclusion embedded in Te Whāriki is a challenge to teachers in many centers and it has been important to showcase what this might look like in various settings. A'oga Fa'a Samoa was, and continues to be, one such example (Podmore et al, 2006).

Summing up

It is almost twenty years since the early childhood national curriculum development began in New Zealand. The process is on-going. To ensure that early childhood practitioners are skilled and confident with the new language of learning development and culture provided by Te Whāriki, it has been important to ensure that the curriculum be supported by research, professional development and teacher education leadership. There are still challenges ahead. While there is much evidence of the surface expression of Te Whāriki its deeper possibilities of power sharing have sometimes seemed too difficult for teachers to consider. Deeply held beliefs by teachers, structural inadequacies within early childhood centers in relation to staff - child ratios, group size, management interests, and government requirements, can create a mismatch between the rhetoric of Te Whāriki, and the possibilities for its inclusionary pedagogical practice.

Helen May is a Professor of Education, and the former Dean of the University of Otago College of Education (New Zealand). A key area of work in the 1990s was the devel-

opment work for the early childhood national curriculum Te Whāriki, with Margaret Carr.

References

- J. S. Bruner J. S., and Haste, H. (1987) *Acts of Meaning*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press.
- Carr, M. (1998) *Project for assessing children's experiences: Final report to the Ministry of Education, Hamilton, University of Waikato*; (2001) *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*, London, Paul Chapman.
- Carr, M., May, H., and Podmore, V. (1999). *Learning and teaching stories: Action research on evaluation in early childhood*, Wellington, NZCER and Ministry of Education.
- Carr, M. and May, H. (1993) *Choosing a Model: Reflecting on the Development Process of Te Whāriki*, *National Early Childhood Curriculum Guidelines in New Zealand*, *International Journal of Early Years Education*, 1 (3): 7-22; (1999) 'Te Whāriki: Curriculum Voices' in H. Penn (ed), *Theory, Policy and Practice in Early Childhood Services*, England, Open University Press, pp 53-73.
- Cullen, J. 1996) *The challenge of Te Whāriki for future developments in early childhood education*, *Delta*, 48(1): 113–26.
- Education Review Office (2010) *Success for Māori children in early childhood services*, Wellington, Education Review Office; (2011) *Positive foundations for learning: Confident and competent children in early childhood services*, Wellington, Education Review Office.
- Farquhar, S. (2010) *Ricoeur, identity and early childhood*, Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- May, H. (2009) *Politics in the playground: The world of early childhood in New Zealand*, Dunedin, University of Otago Press.
- Meade, A. (ed) (2005) *Catching the waves: Innovation in early childhood*, Wellington, (New Zealand Council for Educational Research) NZCER Press; (2006) *Riding the waves: Innovation in early childhood*, Wellington, NZCER Press; (2009) *Generating waves: Innovation in early childhood*, Wellington, NZCER Press; (2010) *Dispersing waves: Innovation in early childhood*, Wellington, NZCER Press.
- Ministry of Education (1993a) *The New Zealand Curriculum Framework*, Wellington, Learning Media; (1993b) *Te Whāriki: Draft Guidelines for Developmentally Appropriate Programs in Early Childhood Services*. Wellington, Learning Media; (1996) *Te Whāriki. He Whāriki Matauranga mo nga Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum*, Wellington, Learning Media
- (2005, 2009) *Kei Tua o te Pae - Assessment for learning: Early childhood exemplars*, Wellington, Learning Media.
- Nuttall, J. (ed) *Weaving Te Whāriki: Aotearoa New Zealand's Early Childhood Curriculum Document in Theory and Practice*. Wellington, NZCER.

Nuttall, J. and Mulheron, S. (1993) 'What's for pudding? Curriculum and change for staff of childcare centers in Aotearoa/New Zealand', paper presented at CECUA Early Childhood Curriculum Conference, Christchurch, October.

Podmore, V. (with Wendt Samu T., and the A'oga Fa'a Samoa) 2006) O le tama lana a'oga; O le tama ma lona fa'asinomaga/Nurturing positive identity in children, Auckland, A'oga Fa'a Samoa.

Reedy, T. (1993) 'I have a dream' paper presented at CECUA Early Childhood Curriculum Conference, Christchurch, October; (1995) 'Knowledge and Power Set Me Free' Proceedings of the Sixth Early Childhood Convention, Volume one, Auckland, Convention Committee, pp.13-32.

Rogoff, B. (1990) Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context, Oxford, Oxford University Press.

Ritchie, J. (1996) 'The bicultural imperative within the New Zealand draft curriculum guidelines for early childhood education - Te Whāriki' Australian Journal of Early Childhood, 21(3): 31.

Smith, A. B. (2007) Children and young people's participation rights in education, International Journal of Children's Rights, 15: 147–64; (2011) 'Relationships with people, places and things - Te Whāriki' in L. Miller and L. Pound, (eds) Theories and approaches to learning in the early years, London, Sage, pp.149-162.

Smith, A. B., and May, H. (2006) 'Early childhood care and education in Aotearoa-New Zealand' in E. Melhuish and K. Petrogiannis (eds) Early Childhood Care and Education: International Perspectives, London, Routledge. pp. 95–114.

Vygotsky, L. S. (1978) Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, London, Harvard University Press.

Ana del Barrio Saiz

Permanent learning in teams as professional requirement

A critical reflective model to improve professional quality and competencies in early childhood organizations and in a context of diversity

Quality in Early Childhood

Childcare of high quality provides children with more opportunities in society. Conversely, low quality of childcare has mainly a negative influence on children living in poverty. How can we secure quality in early childhood institutions? Which professional competencies are needed in order to achieve this? How can training and education support professionals?

Educators are working in complex and diverse contexts. Educators deal with different family values, different values amongst colleagues and staff on a daily basis, as well as with complex changing policies regarding early childcare organizations. Consequently, practitioners can face conflicts with their own values and standards at these three levels (Anning, 2005): in the interaction with parents/families, in an attempt to unite their own pedagogical beliefs and those of the families, in the cooperation with colleagues and in implementing institutional policy or national standards. As the reality is complex, we must create a reflective and democratic community of professional learners (Urban 2006, Peeters, 2008), a community aware of the importance of developing a professional attitude, knowledge and competence towards diversity 'as a natural part of life' and equality, 'ensuring equity in terms of access, participation and outcomes for all children and their families' (diversity and equality definitions, DECET/ISSA Brochure, 2011).

Professional competencies are often seen as established standards to achieve. And professional development in early childhood is seen as part of individual development for educators. However, the international understanding on professionalism in early childhood is changing and new requirements are emerging: the professional should not

only be learning individually but in interaction with the team, the whole organization and with the other parties involved (CORE 2011). This collective team learning takes place in professional learning communities (Verbiest, 2008) and critical learning communities, in which professionals can transform their practice through critical reflection (Whalley, 2001). A reflective attitude towards knowledge and practice is needed (Mac Naughton, 2005; Urban, 2008), as well as participation and a research attitude (Urban, 2008; Peeters, 2008a, b; Keulen, A. van et coll., to be published in 2012).

A critical reflective model

The new understanding on professionalism and the demands from the praxis to work on sustainable change within early childhood organizations brought us some challenging questions: How to create a critical learning community - focussing on social justice - at all levels in early childhood organizations? How to create space for personal and professional change within teams and with respect for diversity? How to create dialogue in contexts of diversity?

The model Permanent learning in teams emphasizes the educators' reflection process, a shift from individual learning to collective learning and the necessity to involve all levels at early childhood organizations. The model was developed during a two-year action-training-research project conducted by Bureau MUTANT (2007-2008), a small Dutch independent agency that supports professionals and institutions in early childhood, welfare and healthcare with innovative methods, training and consulting. Respect for diversity is a key issue in all actions.

In the action-training-research project, the model 'Permanent learning in teams' was co-constructed with four childcare-providing organizations in the Eastern, Central and Western parts of the Netherlands. Three of them were situated in multicultural areas (van Keulen, 2010). In the project, 60 educators and 10 managers were trained for a period of 10 months.

Key elements of the model

In order to anchor and to secure sustainable learning in the project, interventions were planned in every section of the organizations:

- the teams of educators, including their team managers, followed a training course consisting of six sessions. The participants co-constructed several learning methods that were useful for sustainable learning;
- the team managers and coaches received feedback while exploring and co-constructing the new learning methods with their teams;
- the higher management and staff at the central level received support to develop plans for sustainable change and implementation in their organization;
- based on theory and research with regard to the reflective professional and the critical learning community (Korthagen, F. & Lagerwerf, B., 2008; Mac Naughton, 2005; Peeters, 2008a, b; Urban, 2008; Verbiest, 2008; Whalley, 2001), we distinguished three layers in the reflection process (van Keulen & del Barrio Saiz, 2010);
- self-reflection: about personal identity and the role of the professional;
- team-reflection: about the team and cooperation with other parties involved (teams, parents, children);
- critical-reflection: individually and as part of the team with the objective of creating social change at the childcare centre.

The key elements of reflective and critical learning communities (see references above) were also represented in the model 'Permanent learning in teams. Reflective and critical learning communities':

- *learn from 'within'* (valuing qualities, self-motivation, personal experiences and feelings of the professionals);
- *are collaborative* (stimulating the development of a collaborative attitude where open communication is valued and each voice is heard. Professionals learn with each other and from each other; they are aware of their interdependency in order to effectively deal with the challenges in daily praxis. The responsibility for the learning process is shared by all the stakeholders; participation of everyone is stimulated);

- *are inquiry-oriented and dialogical* (nurturing an inquiry-oriented attitude, where everybody is invited to ask critical questions and engage in dialogue in a safe environment);
- *stimulate critical knowledge building* together with parents, children and colleagues; a research attitude is promoted and disagreements are used as source of new knowledge;
- *are oriented towards change, social justice and democratic values.*

Based on these key elements, eight learning instruments were developed and co-constructed. As the learning instruments only have an optimal motivating effect when they are applied to something considered important and (an obvious) part of the job, we applied these with the cooperation of parents, with special attention to the diversity among parents (de Graaff & van Keulen, 2008).

The eight learning instruments that were developed are:

1. **Naming Qualities:** Valuing, reflecting on and naming the professionals and parents' core qualities;
2. **Asking Critical Questions:** Valuing critical reflection and asking critical questions: how come that we act like we do? Why do we act the way we do? Who benefits? Could we do differently? How do we look at children and parents?
3. **Keeping a Learning Process Diary:** Documenting the personal and team professional learning process in a learning process diary;
4. **Reflection on Thinking, Feeling and Willingness:** Three sources of knowledge; Mapping the Context of the Childcare Centre: Encouraging and supporting contextual thinking/reflection/knowledge about the context of the childcare centre, the families and the colleagues;
5. **Formulating a Personal Challenge:** Fine-tuning personal and professional goals with the objectives of the childcare organization;
6. **Cooperating with a Colleague:** Carrying out assignments in cooperation with a colleague as a critical professional partner;

A Contract of a Learning Community: Developing and concretely defining principles that describe how the team members wish to communicate with each other. Being committed in a team as a learning community.

Experiences and results

The eight learning instruments seem to have provided a specific and safe space where professional and personal development could take place along with team and organizational development. The co-construction of the learning instruments in the training and in practice contributed to strengthening the individual and team learning processes. It also led to more pleasure, enthusiasm and increased commitment towards the work of educators. The early childhood professionals were more willing to cooperate and contribute to collective tasks. They also felt a greater need to share information with each other. Sharing with colleagues increasingly became a regular part of their work. Some teams reported a collective feeling of togetherness, which was not present before the training.

'Our team got closer and developed more support for each other... we wanted to develop the qualities of openness to new ideas, curiosity, positivity and directness.'

The new way of working was appreciated and at the same time the competence **Critical reflection** (DECET/ISSA Brochure, 2011) was improved at different levels in the childcare organizations. Practitioners and managers realized that they did not lean very often on their own qualities or those of other colleagues. Staff managers became aware of the importance of 'walking the talk':

'If we ask educators to contact parents positively, then we must also have contact with them and with colleagues at the Central Office in a positive and constructive way' (Staff Manager)

Educators were able to work on the competence **Working towards social change** (DECET/ISSA Brochure, 2011) by reflecting on the quality of their contact with parents. This had a positive impact on their new way of communicating with all the parents, especially with the ones with whom communication was not ideal, if it existed at all: 'The question of how to deal with parents who do not conform to our ideal image is one that remains in my mind. Parents who rarely take the time to chat were not particularly

appreciated by us. Since we started this project, we became aware of this. It is always important to see what qualities parents have, particularly parents with whom you have difficulties.’ (Educator)

A research attitude - as part of the competence **Co-construction new practice and knowledge with children, parent and colleagues** (DECET/ISSA Brochure, 2011) - was enabled in teams by working on several instruments: ‘Cooperation with a colleague as a critical friend’ and ‘reflecting on three sources of knowledge as thinking, feeling and willing’ provided educators with the possibility of reflecting on their practice together; they supported and learned from each other. With the learning instrument ‘formulating a personal challenge’ educators could explore individual targets and match them to professional and organizational objectives. The educators learned to formulate their own learning targets based on their questions and dilemmas and, systematically, to document their actions and results in a ‘Learning process diary’.

The educators worked on the competence Learning from disagreements (DECET/ISSA Brochure, 2011) by applying already known methods that support the cooperation of parents: for example, documentation of families (Doeleman, 2006), learning from conflicts (de Graaff, 2006b), and questionnaires to assess the diversity of parental participation (de Graaff, 2006a; de Graaff & van Keulen, 2008).

The competence **Critical reflection** (DECET/ISSA Brochure, 2011) also improved with the learning instrument ‘mapping the context of the childcare centre, families and colleagues’. Educators began to see a larger picture: the location and function of their own organization in its neighborhood. They were pleasantly surprised by the number of activities carried out in the vicinity. Through visual documentation, they engaged in critical reflection about the location of the childcare and the playground. The awareness of the context and home visits furthered cooperation with parents. They used the opportunity also to reflect on their professional role.

The developing of a Contract of a learning community enabled teams to explore (democratic) principles about the way they wanted to work together. This instrument is a good example of how to work on the competence **Open communication and dialogue** (DECE/ISSA Brochure, 2011). Educators had to learn to deal with emotions and thoughts related to own values. By coming together to define certain core principles – (e.g. we have respect for each other, we provide recognition and appreciation,

we provide recognition for confidentiality, we encourage each other, everyone has a chance to speak, we all have our own responsibility, we try out new things), the teams created a safe place in which learning could take place.

Finally, the educators in this action research project – certified at a vocational training level in The Netherlands – were capable of self-reflection, critical reflection and reflection at a team level. However, two important dilemmas were faced during this project: The necessity to invest structural time within early childhood organizations to facilitate the reflection process, and the necessity to invest in team coaching (van Keulen, 2010). Organizations often try to introduce reflection as part of regular staff meetings, but this simply doesn't work. As Whalley (2001) remarks: it is not possible to improve quality in early childhood institutions without devoting the requisite time needed to achieve this. Also, educators need coaching support to deal with their complex tasks; however, coaching is a neglected function in childcare organizations.

The project has been selected as a success story in the early childhood education and cares study of the global union federation Education International, executed by the University of Halle (Urban, 2009). In 2010, the experiences and the results of the project were described in a publication, which can be used for on-the-job learning courses for educators, as well as with students in professional training institutes (van Keulen and del Barrio Saiz, 2010). The book forms the basis for a nationally accredited in-service training program for educators and coaches. In 2012 two early child care providers are working with the model Permanent learning in teams as part of a national pilot project 'Learning organisations in early childhood' to improve quality in the sector.

What do these results and experiences imply for the training and education of professionals in early childhood education and child-care in Europe?

Teams of educators working as critical learning communities can make a significant contribution to the professionalization and democratization of early childhood educational practice. For this, structural support is needed; specifically, a systemic approach in pre-service and in-service training and coaching, participation in action research projects, multidisciplinary learning settings, more attention to (cultural, gender and intergenerational) diversity in teams and structural time to plan, reflect and document.

Training and education should focus on the following aspects:

Democratic values such as equality, respect of diversity and the right to participation: Educators need a safe learning environment to gain confidence and to freely express their opinions in order to engage in a dialogue with others who think differently. They need a safe space where democratic values are the basis of communication in order to share thoughts and feelings, to understand them better, and to reflect on the consequences of their way of thinking and acting in practice. Educators have to provide a safe space for children to learn, but they themselves also need a safe space.

Team cooperation and the development of a collaborative attitude: By stimulating learning with peers and colleagues as support systems, learning to reflect on their own role in daily praxis, their own way of interaction and communication with children, parents and other colleagues, learning from different qualities and ideas of colleagues and peers; and creating space to explore emotions and disagreements to better understand the praxis.

Empowerment of educators to become actors of change: Very often educators feel that they do not have the power to influence their praxis, because they are not involved in team, institutional or policy change decisions. Therefore, it will be necessary to promote action research, a participative method for change in daily praxis, through action, documentation and reflection. It is important to stimulate the development of a participative and research attitude where professionals dare to experiment with new behaviors, and to appreciate active participation and decision making of professionals within teams or peer groups.

The development of cultures of listening, valuing questions and critical reflection: Making possible to explore different values and to learn the value of different perspectives, valuing contextual thinking and holistic approaches, and promoting social engagement.

Preparation how to deal with uncertainty and complex situations in daily praxis.

And:

Support a professional image of the early childhood profession: Educators are role models for children, are partners with parents in the education of children, and

have many responsibilities as members of a professional team, centre and community. Educators have the potential to become actors of social change, provide that the required professional and structural support is given to them.

Ana del Barrio Saiz, developmental psychologist, has been working since 1996 at her own consultancy in the Netherlands (focusing on Respect for Diversity and supporting teams of educators to improve quality within organizations in early childhood.

References

- CORE (2011). Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. University of East London and University of Gent. (www.vbjk.be)
- DECET/ISSA Brochure, (2011). Diversity and Social Inclusion - Exploring Competences for Professional Practice in Early Childhood Education and Care - developed and published jointly by DECET and ISSA. (www.decet.org).
- Doeleman, W. (2006) Documentation of Families: using visual material to work on an open and respectful climate in child-care centres and (pre)schools. Amsterdam: SWP.
- Graaff, F. de (2006b) Learning from Conflicts: method manual to reinforce contacts between parents and professionals in child care. Amsterdam: SWP.
- Graaff, F. de & Keulen, A. van (2008) Making the Road as We Go: parents and professionals as partners managing diversity in early childhood education. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Keulen, A. van & Barrio Saiz, A. del (2010) Permanent leren. Van zelfreflectie naar teamreflectie. (Sustainable learning. From self reflection towards team reflection). Amsterdam: SWP
- Keulen, A. van (2010) The Early Childhood Educator in a Critical Learning Community: towards sustainable change. Contemporary Issues in Early Childhood, 11(1), 106-112.
- Keulen, A. van & coll. (to be published in 2012) Childcare centre as space for democratic practice. SWP, Amsterdam.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008) Leren van binnenuit. Soest: Nelissen.
- Mac Naughton, G. (2005) Doing Foucault in Early Childhood Studies: applying poststructural ideas. London: Routledge.
- Peeters, J. (2008a) The Construction of a New Profession: a European perspective on professionalism in early childhood education and care. Amsterdam: SWP.
- Urban M. (2006) Strategies for Change: diversity as a challenge for the early year's profession. Paper presented at Diversity in Early Childhood Education and

Training's European Seminar on Respect for Diversity, Equity and Social Inclusion, Barcelona, 20-22 May.

Urban, M. (2008) 'Dealing with Uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession', *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152.

Urban, M. (2009) *Early Childhood Education in Europe: achievements, challenges and possibilities*. Brussels: Education International.

Verbiest, E. (2008) *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerp/Apeldoorn: Garant.

Whalley, M. (2001) *Working as a Team*, in G. Pugh (Ed.) *Contemporary Issues in the Early Years: working collaboratively for children*, 3rd edn. London: Sage.

Ausbildung und Personalentwicklung

Die Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher sind in den letzten Jahren gestiegen, wenn auch nicht im gleichen Maße wie die gesellschaftliche und finanzielle Anerkennung ihrer Arbeit. Kitas als Bildungseinrichtungen spielen in einer von zunehmender Heterogenität geprägten Gesellschaft eine besondere Rolle. Um alle Kinder möglichst gleichermaßen von den Ressourcen einer Kindertagesstätte profitieren lassen zu können, braucht es Kompetenzen im Umgang mit Diversität. Dies sollte bereits in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieher_innen berücksichtigt werden.

Die Ausbildungswege zur Erzieher_in und die Lehrinhalte in den einzelnen Bundesländern variieren stark. Was beispielsweise das Thema „Inklusion“ betrifft, so hat Rolf Janssen auf einer GEW-Tagung gezeigt, dass es in den Rahmenplänen bundesweit keine einheitlichen Standards gibt. Geschweige denn, dass „Inklusion“ durchgängig Thema wäre. Anne-Dore Stein, Professorin für Inclusive Education an der Evangelischen Hochschule Darmstadt, betont, dass Engagement für „inklusive Strukturen“ in „einer ausgrenzenden Gesellschaft“ für Studierende bedeutet, „am und um Widerspruch“ zu lernen.



Illustration aus dem Buch "machtWorte!" - © Ka Schmitz

Unabhängig davon, ob die Ausbildung an einer Erzieherfachschule oder einer Fachakademie, an einer Universität oder berufsbegleitend stattfindet, die Reflexion der

eigenen Haltungen und deren Effekte auf die Arbeit mit Kindern, Eltern und Kolleg_innen wird zu einer Schlüsselkompetenz.

Auf der strukturellen Ebene stellt sich zudem die Frage, wie die Kita-Teams selbst heterogener werden können, wie Träger zum Beispiel Kolleg_innen mit Migrationsgeschichte oder Männer für die Arbeit in der frühkindlichen Bildung gewinnen können. Hier gilt es Zugangsbarrieren zu erkennen und neue Strategien zu entwickeln.

Safiye Yıldız setzt sich in ihrem Beitrag mit „Diversity Studies im Elementarbereich“ auseinander. Sie betrachtet das Spannungsfeld zwischen theoretischen Überlegungen und Ansprüchen einerseits und der praktischen Arbeit andererseits.

Norbert Hocke kommentiert den Stand in der Personalgewinnung von Erzieher_innen mit Migrationsgeschichte.

Michael Cremers und Jens Krabel beschreiben „Maßnahmen zur Steigerung des Männeranteils in Kindertagesstätten“ auf Basis ihrer Erfahrungen und Erhebungen im Projekt „Männer in Kitas“.

Dr. Safiye Yıldız

Diversity Studies im Elementarbereich - zwischen Theorie und Praxis

Die zunehmende Diskussion über „Diversity“ markiert wieder einmal ein konzeptionelles, programmatisches und anwendungsorientiertes Neudenken über pädagogische Theorien und Handlungspraxen in Bezug auf gesellschaftliche Vielfalt, auch unter dem Aspekt Migrationsgesellschaft. Diversity beansprucht jedoch über die Reflexion migrationsbedingt entstandener Vielfalt als gesellschaftliche und soziale Wirklichkeit hinauszugehen. Da kindliche Biografien von sozialer Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund, Beeinträchtigungen und unterschiedlichen Diskriminierungsformen beeinflusst werden, liegt der pädagogische Impetus von Diversity im Elementarbereich darin, alle für Kinder bedeutsamen Differenzen wahrzunehmen, zu berücksichtigen und anzuerkennen. Dieser Anspruch setzt eine Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte voraus, damit Kinder aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Beeinträchtigungen, Klassen- und Schichtzugehörigkeit, Ethnie etc. nicht ausgeschlossen, sondern individuell mit ihren Ressourcen und Fähigkeiten gefördert werden. Dabei wird der Aneignung von Diversity-Kompetenzen eine zentrale Bedeutung beigemessen. Die Erlangung von Kompetenzen setzt jedoch unmittelbar die Vermittlung adäquater theoretischer Grundlagen, die den Begründungszusammenhang, die Notwendigkeit und die Relevanz von Diversity für den Elementarbereich erklären, voraus.

Diversity-Ansätze sind eng an gesellschaftsrelevante Entwicklungsprozesse und Theorien geknüpft. Globalisierung (Beck 1998), Migrationsgesellschaft (Castro Varela, Mecheril 2010) Transnationalisierung (Pries 2010) sind einige die gesellschaftliche Pluralität und Heterogenität erschließenden Gesellschaftstheorien.

In den Sozial- und Erziehungswissenschaften beinhalten Diversity-Ansätze viele theoretische Zugänge, die unter verschiedenen Gesichtspunkten die Heterogenität als ein konstitutives gesellschaftliches Phänomen und einen relevanten pädagogischen Referenzrahmen in den Fokus rücken (Lutz/Wenning 2001, Fritsche et al. 2001). Mit Diversity ist einerseits ein Vielfaltsverständnis verbunden, das die unterschiedlichen Fähigkeiten, Kompetenzen von Kindern wahrnimmt und Kinder als Akteure ihres

sozialen und biografischen Lebens begreift (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2011).

Andererseits handelt es sich um die Analyse und Wahrnehmung der Diskriminierung und Ungleichbehandlung von Kindern, die ihnen aufgrund ihnen zugeschriebener Differenzen und ihrer sozialen Hintergründe widerfährt. Insofern sind mit Diversity-Ansätzen auch Problematiken wie z.B. Hierarchisierung von Differenzen und soziale Macht verknüpft, die auf Subjektentwicklungsprozesse der Kinder wirken und ihre Subjektpositionen festlegen.

Verstehen wir Diversity in diesem umfassenden Sinne, werden in dem Kontext sowohl normative als auch strukturell erzeugte Differenzlinien thematisiert, die Einfluss auf die Lebenssituation und Lebensbedingungen der Kinder nehmen. Phänomene wie Rassismus, Flucht, Diskriminierung, Armut unterwerfen Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund als Kindern ohne Migrationsgeschichte anderen Bedingungen. Die Nicht-Berücksichtigung, das Nicht-in-den-Blick-Nehmen, also die Ignoranz gegenüber differenten Lebensumständen können zu Benachteiligungen, rassistischen Handlungsweisen bis hin zu Abschiebungen führen (Melter 2009).

In diesem Zusammenhang ist die Frage, welche Theorien, mit welchen Paradigmen und Perspektiven für eine gerechte, diversitätsbewusste frühkindliche Bildung angemessen sind, von grundlegender Bedeutung.

Im Folgenden werden zentrale Diversity-Verständnisse, Argumentationslinien und Querschnittsthemen in den Diversity-Studies dargestellt, die für die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte in der Elementarpädagogik bedeutsam sind.

Diversity-Studies

Unter Diversity Studies sind Gender-, Queer-, Cultural-, Disability- und Postcolonial Studies sowie die Migrationsforschung subsumiert. Sie beschäftigen sich im Kern mit sozialen Theorien über Diversität und sozialen Ungleichheiten und bieten interdisziplinäre theoretische Zugangsweisen sowohl zu Problematisierungsweisen von Differenz und Diversität als auch zu Perspektiven, die für pädagogische Handlungspraxen bedeutsam sind (Krell et al. 2006).

Unterschieden werden kann einerseits zwischen essentialistischen und eher herrschaftskritischen Diversity-Ansätzen, die vor allem auf die wirtschaftliche Nutzbarmachung als gegeben angesehener Gruppen abzielt, und andererseits sozialkonstruktivistischen und herrschaftsreflexiven Diversity-Konzepten, die auf die Herstellungsprozesse sozialer Gruppen fokussieren und die Verbindung zu unterschiedlichen Ressourcenzugängen und Handlungsmöglichkeiten untersuchen. Bei dem Intersektionalitätsansatz werden die Interdependenz und Überschneidung der Differenz- und Machtverhältnisse in den Mittelpunkt der Untersuchungen gerückt (Winker/Degele 2009).

Ich werde mich im Folgenden auf das sozialkonstruktivistische und herrschaftskritische Verständnis von Diversity beziehen, weil dieses die Herstellungsprozesse von Gruppen innerhalb von Differenzverhältnissen als auch den Aspekt soziale Ungleichheit zu erfassen vermag.

Den benannten Diversity-Theorien liegen Querschnittsthemen zugrunde. Diese üben eine durchgängige Kritik an Vereinheitlichungen und stellen binäres Differenzdenken, bei dem Differenzen zur Herstellung von Dominanz und sozialer Macht zur Geltung kommen, grundlegend in Frage. Dabei geraten in kritischer Perspektivierung Vorurteile, Ungleichheiten, Diskriminierungen, ethnische und rassistische Ausgrenzungsformen, die den kategorialen Differenzsetzungen wie „Rasse“, Klasse, Ethnie/Kultur, Geschlecht, Armut zugrundeliegen, in den Fokus. Mit den jeweiligen theoretischen Schwerpunktsetzungen werden die spezifischen Kontexte und Aspekte sozialer Ungleichheit, die sich in sozialen Praktiken, Institutionen und Bildungsprozessen manifestieren, beleuchtet. Die Forderung nach Anerkennung, Gleichberechtigung und Gleichstellung der benachteiligten Gruppen und Personen ist die Grundlage der Diversity-Studies. Kritische Diversity-Theorien betonen in diesem Kontext die gesellschaftliche Herstellung sozialer Gruppen und die zu verändernden Herrschaftsverhältnisse, da diese die Entfaltungsmöglichkeiten vieler sozialer Gruppen einschränken.

Auch die inklusive Pädagogik, die Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 2006), Interkulturelle Pädagogik (Gogolin/Krüger-Potratz 2010), Pädagogik der Menschenrechte (Lenhart/Druba/Batarilo 2006) und die demokratische Erziehung sind mit Diversity-Studies verknüpft.

Die zunehmende Beschäftigung mit Diversity und Differenz, insbesondere in sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Feldern, verweist darauf, dass es in einem kritischen Verständnis dabei nicht um einen simplifizierten Umgang mit Differenz und Vielfalt im Sinne eines Feierns von Diversität, Heterogenität, Vielfalt gehen kann. Vielmehr steht die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten im Vordergrund, denen spezifische strukturelle Bedingungen und diskursive Kontexte vorausgehen (Kessl/Plößer 2010).

Diversity kann so als aus unterschiedlichen sozialen Bedingungsgefügen und gesellschaftlichen Verhältnissen hervorgehende Pluralität gelesen werden. Die Thematisierung von sozialen Ungleichheiten und die nicht-gleichwertige Anerkennung von Menschen und Kindern fordern dazu heraus, die Anerkennung von Heterogenität als Querschnittsthema in Bildungsprozessen und im Elementarbereich zu verankern.

Ausbildung und Personalentwicklung von pädagogischen Fachkräften für die Frühpädagogik

Gehen wir davon aus, dass Differenzlinien nicht selbstverständlich und natürlich vorhanden sind, sondern in gesellschaftlichen und sozialen Praxen und Ungleichheitsverhältnissen entstehen, gehört es zur Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte, die gezogenen Differenzlinien zwischen Kindern, zum Beispiel zwischen Mädchen und Jungen, Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund und ohne, Kindern mit Beeinträchtigung und ohne, Schwarze und Weiße Kinder anhand je nach für spezifische Kontexte relevanten Theoriegrundlagen kritisch zu hinterfragen.

Es ist von Polarisierungen abzusehen, die unter anderem auf Theorien zurückzuführen sind, die binäre Denkvorstellungen und Deutungsmuster etwa über kulturelle Differenzen oder Geschlechterdifferenzen als Attribute von Personen, Menschengruppen und Kindern beschreiben und festlegen. Diese Art von Wissensgrundlagen essentialisieren Identität und Differenzen, die zu voreiligen Zuordnungen der Kinder zu Gruppen und damit zu verkürzten und problematischen Handlungsweisen führen. Solch professionelles Wissen, die eigene Positioniertheit und Einstellungen müssen in der Ausbildung und der Personalentwicklung kritisch reflektiert werden (Mecheril 2010).

Denn die Wahrnehmung, aber auch die Nicht-Wahrnehmung der Diversität und strukturellen Bedingungen hängt von den Begriffen, von dem in der Ausbildung

erlangten Wissen, aber auch der Art und Weise gesellschaftlich-öffentlicher Thematisierung von Differenzen ab. So gilt die Kultur-Differenzhypothese als eines der machtvollen Unterscheidungspraxen. Dabei gerät seit Jahrzehnten die Kultur der Menschen aus nicht-europäischen Ländern mit der westlichen Kultur als nicht kompatibel in den Blick, die Ausschlüsse legitimiert, reproduziert und die sogenannten Migrantenkinder zu kulturell Anderen macht (Yıldız 2012).

Damit ist die Notwendigkeit verknüpft, dass sich pädagogische Fachkräfte ein wissens- und gesellschaftskritisches Denken aneignen müssen, das sowohl die institutionelle Praxis als Teil der Reflexionsarbeit begreift als auch die eigenen Handlungen, Kommunikations- und Interaktionsformen. In diesem Rahmen kann Dekonstruktion als eine Schlüsselkompetenz gesehen werden.

Dekonstruktion und kritische (Selbst-)Reflexion als Schlüsselkompetenzen

Die Aneignung eines mehrdimensionalen, kritisch-reflexiven und prozesshaften Denkens sind wichtige Schlüsselkompetenzen um das Potential diversitätsrelevanter Theorien, die Ungleichheiten, Ungerechtigkeiten und Machtverhältnisse in Frage stellen. Eine dekonstruktive Haltung gegenüber hegemonial gesetzten und in pädagogischen Praxen reproduzierten Differenzen stellt Identitäts- und Differenzzuschreibungen, die einer gleichberechtigten Behandlung der Kinder entgegenstehen, in Frage und nimmt diese Situationen besonders in den Blick (Fegter et al. 2010).

Diversity-Studies als Theoriegrundlage können als Ressource für die Ausbildung und Personalentwicklung wie auch als theoretische Folie für frühpädagogische Erziehung und Bildung begriffen werden. Das Heterogenitätsdenken bietet die Möglichkeit, ein immanentes und prozesshaftes Denken zu entwickeln, das differente kindliche Entwicklungsprozesse in Relation zu familialen, sozialen und strukturellen Bedingungen stellt und Differenzen als veränderlich begreift.

Dabei ist u.a. wichtig, dass auch die pädagogischen Konzepte im Elementarbereich im Hinblick darauf, ob sie Themen ausblenden, Zielgruppen nicht adäquat einbinden oder bestimmte Differenzen privilegieren, andere wiederum subordinieren, in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen Berücksichtigung finden. Das setzt eine Offenheit des

Teams und der Institution voraus, immer wieder selbstreflexiv das eigene Handeln und Denken zu überprüfen.

Reflexion als Bildungsgrundlage der pädagogischen Fachkräfte, um eine gerechte Pädagogik in frühkindliche Bildungsprozesse einfließen zu lassen, bedeutet ferner, Kinder nicht lediglich als zu Erziehende in den Blick zu nehmen, sondern anzuerkennen, dass auch von Kindern bereits Impulse für pädagogische Fachkräfte ausgehen können. Artikulationen von Kindern sollten nicht aus alltagspragmatischen Gründen eine Disqualifizierung erfahren. So ist die Frage, wie Kinder die Welt, die Pädagog_innen, die Einrichtung wahrnehmen und Probleme ansprechen, zentral. Wie Lippitz betont, können kindliche Bildungsprozesse nicht durch vorgegebene Kategorienraster und standardisierte Beobachtungsbögen verstanden werden, sondern die Binnenperspektive des Kindes muss Teil der Forschung,- Erziehungs- und Ausbildungsprozesse sein (Lippitz 1991: 7). Pädagogische Fachkräfte sollten sich insofern gleichzeitig als Lernende begreifen und die Konstruktionen über Kinder, Mädchen, Jungen, Kinder mit und ohne Migrationshintergrund hinterfragen.

Das Spannungsverhältnis von Ausbildungsinhalten einerseits und praktischer Arbeit andererseits

Die unterschiedlichen theoretischen Zugänge der Diversity-Studies können als Ressource begriffen werden, eindimensionale und bipolare Betrachtungen aufzubrechen. In diesem Kontext ist die Möglichkeit gegeben, Sachverhalte, Problematiken, zwischenmenschliche und kindliche Beziehungen als wechselseitige und vielfältige Verhältnisse zu begreifen. Diversity bezieht sich auch auf die Kompetenzen, Ressourcen, Fähigkeiten, Bewältigungsstrategien von Menschen und Kindern, die sie nicht als passive Subjekte determinieren.

Die Umsetzung der Theorie in die Praxis ist jedoch ein anspruchsvolles Unterfangen, mit dem auch Spannungen einhergehen, und dies aus verschiedenen Gründen: Da den Diversity-Studies das verlangte Niveau der selbstreflexiven Überprüfung, die Theoriegrundlagen vieler Disziplinen einbindet, ist die Frage zentral, inwiefern der Anspruch eingelöst werden kann, theoretische Grundlagen in die pädagogische Praxis so umzusetzen, dass auch den für alle Kinder relevanten Differenzen und Bedürfnissen egalitär begegnet werden kann.

Darüber hinaus sind Pädagog_innen in bestimmte Diskurse involviert, das heißt sie haben bestimmte Deutungsmuster, Erwartungen, Rollenverständnisse erlernt oder internalisiert, so dass (Selbst-)Reflektion, kritische Stellungnahmen und Umbildungsprozesse nicht immer reibungslos verlaufen. Die Machtpositionen in institutionellen Kontexten, ihre Wiederbenutzungen, Aneignungen von gesellschaftlichen Diskursen können einer offenen, dekonstruktiven und kritischen Haltung immer wieder entgegenwirken. Gesellschaftsrelevantes kritisches Denken, welches das Möglichkeitsfeld der kindlichen Entwicklungsprozesse auf der institutionellen Ebene herausfordert, ist daher ein komplexer Vorgang.

Um die Ausgrenzungen und Benachteiligungen, die als gesellschaftliche Probleme auftauchen und sich in Biografien der Kinder widerspiegeln, wahrzunehmen und ihnen entgegenzuwirken, ist der Zusammenhang zwischen Dominanz, Hierarchieverhältnissen, Differenz und Vielfalt zu beleuchten.

Diversity-Bildung fordert heraus, auch die Personalstruktur in den Kindergärten heterogen zu besetzen. Fragen wie: Wer repräsentiert den Kindergarten? Wie setzt sich das pädagogische Team zusammen? Wer trifft wichtige Entscheidungen, sind dabei von zentraler Bedeutung.

Die Ambivalenz zwischen dem Anspruch der Diversity-Ansätze und der Praxis hängt somit auch von strukturellen Bedingungen ab. Im unternehmerischen Kontext setzt sich ein nutzenorientiertes Denken durch, das zur Rationalisierung der Differenzen und damit der Ökonomisierung des Habitus der Kinder führen kann. Mit Blick auf Effizienz, Effektivität und Mobilität, die vielfältige Differenzen voraussetzen und einer Marktlogik folgen, werden Differenzen in Kinder einverleibt, die längerfristig die neoliberale Verwertung vielfältiger Differenzen als vielfältige Fähigkeiten ermöglicht.

In politischen Diskursen werden Diversity und Inklusion als Korrektive der Gesellschaft idealisiert, die strukturellen Bedingungen von Ungleichheit vernachlässigen. Dies stellt Pädagog_innen vor die Herausforderung als Professionelle diesen Anspruch zu erfüllen, auch wenn das Personal, die Institutionen und Einrichtungen für frühkindliche Bildung nicht die optimalen Bedingungen bieten. Zudem sind die schwierigen strukturellen Arbeitsbedingungen, die nicht universitären Ausbildungen der Erzieher_innen, die Ausstattung und die Personalschlüssel in den Kindergärten zu berücksichtigen, die Erzieher_innen vor immer höhere pädagogische Anforderungen stellen.

Obwohl Probleme vordergründig struktur- und systembedingt sind, werden Professionelle aufgefordert, auf der Symptomebene Probleme zu kurieren, die aber auf der strukturellen Ebene fortlaufend produziert werden. Dies führt immer wieder zu Enttäuschungen, die sich negativ auf die Arbeit auswirken können.

Die Reflexion struktureller Bedingungen hilft pädagogischen Fachkräften die Ursachen für ihre Enttäuschungen nicht lediglich auf individueller Ebene zu suchen und darauf zu reduzieren. In diesem Rahmen ist die Klärung der Fragen, welche Enttäuschungen die Fachkräfte erleben, wenn sie ihre Zielsetzungen nicht erreichen und wie die Institutionen damit umgehen, zentral. Diese Fragestellungen fordern Veränderungen und Verbesserungen heraus.

Sich selbst und das Kind als Person und Mensch zu sehen, die in mehrere soziale Kontexte eingebunden sind, ist hilfreich, Kinder nicht auf eine Differenz-Kategorie festzulegen. Dabei ist von alten Vorstellungen, die kindliche Entwicklungsprozesse als stufenförmig und linear denken, abzusehen. Kindliche Entwicklungen sind von Brüchen und diskontinuierlichen Prozessen geprägt, die gesellschaftlich und familial bedingt sein können. Diese Brüche beeinflussen die kindlichen Biografien und sind zugleich Einflussfaktoren, wie Kinder jeweils sich damit auseinandersetzen und auch unterschiedlich umgehen.

Dr. Safiye Yıldız habilitiert an der Universität Tübingen. Sie lehrt und forscht zu den Schwerpunkten: Migration, Diversity, inter- und transkulturelle Erziehung, Nation, Nation und Gender, Rassismus, Intersektionalität, Diskurstheorie und -analyse.

Literatur

Beck, Ulrich (1998) (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Bachelor/Master. Migrationspädagogik. Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palantien, Christian/Schröder Wolfgang (Hrsg.). Weinheim und Basel, Beltz Verlag. S. 23-53.

Fegter, Susann/Geipel, Karen/Horstbink, Janina (2010): Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen. In: Kessel, Fabian/Plößler, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, VS Verlag. S.233-248.

- Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen, Leske + Budrich.
- Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Einführungstexte Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen [u.a.], Verlag Barbara Budrich.
- Kessl, Fabian/Plößler, Melanie (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, VS Verlag.
- Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (2006): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main, Campus.
- Lenhart, Volker/Druba, Volker/Batarilo, Katarina (2006): Pädagogik der Menschenrechte. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, VS Verlag.
- Lippitz, Wilfried (1991): Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik. In: Erziehungswissenschaftliche Theorien. Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hrsg.). Hamburg, Bergmann + Herbig Verlag.S.3-11.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Leske+Budrich.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an - - Entwurf - Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Veröffentlichungsnummer 2021. Düsseldorf.
- Mecheril, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Interkulturelle Studien. Auernheimer Georg (Hrsg.). Wiesbaden, VS Verlag. S.15-34.
- Melter, Claus (2009): Rassismusunkritische Soziale Arbeit? Zur (De-)Thematisierung von Rassismuserfahrungen Schwarzer Deutscher in der Jugendhilfeforschung) In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band I Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts. S. 277-292.
- Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Schule und Gesellschaft, Band 2. 3. Auflage. Wiesbaden, VS Verlag.
- Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden, VS Verlag.
- Winker,Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten.Bielefeld. transcript Verlag.
- Yıldız, Safiye (2012): Multikulturalismus – Interkulturalität – Kosmopolitismus: Die kulturelle Andersmachung von Migrant/-innen in deutschen Diskurspraktiken. In: Seminar. A Journal of Germanic Studies. Special theme issue: Embracing the Other: Conceptualizations, Representations, and Social Practices of [In]Tolerance in German Culture and Literature. Volume XLVIII, Number 3, September 2012. Ed.

Whiting, Raleigh and guest editors: Herrmann, Elisabeth/Strzelczyk, Florentine.
Toronto, University of Toronto Press. S. 379-396.

Norbert Hocke

Bildung konsequent inklusiv gestalten – auch beim Personal

Ein Kommentar

„Vielfalt respektieren – Ausgrenzungen widerstehen“, so lautet die Kernaussage des Projektes „Kinderwelten“, das seit nunmehr 12 Jahren Bildung konsequent inklusiv in Tageseinrichtungen für Kinder gestaltet. Für Kinder und für Eltern. Und wo bleiben die Erzieher_innen mit sogenanntem Migrationshintergrund?

Tageseinrichtungen für Kinder sind keine eigene kleine Gesellschaft, sie stellen keinen Schonraum dar, aus dem Konflikte und Probleme der Gesellschaft herausgehalten werden. Die Lebenswelt der Kinder und der Familien soll sich im Kita-Alltag widerspiegeln, so sehen es auch die Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungspläne der Länder vor. Tageseinrichtungen für Kinder könnten Vorbild sein für eine andere Form des Zusammenlebens, die Gestaltung einer Welt, in der Vielfalt gelebt wird und die Ausgrenzungen verhindert.

Die Realität sieht oft anders aus: Besuchen ca. 30 Prozent aller Kinder unter drei Jahren eine Krippe oder Kita, so liegt der Anteil bei Kindern mit Migrationshintergrund bei 14 Prozent. Allerdings besuchen ca. 85 Prozent aller Kinder mit Migrationshintergrund eine Einrichtung (Dritter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. S. 10/11. BMFSFJ 2012). Deutliche Unterschiede der Nutzung von Kitaplätzen gibt es nicht nur zwischen den neuen- und alten Bundesländern, sondern auch innerhalb von Stadtteilen in den Großstädten.

Anteil von Erzieherinnen und Erziehern mit Migrationshintergrund in Kitas

Aber nur 8 Prozent der Erzieherinnen und Erzieher haben einen Migrationshintergrund, so die Auswertung des Mikro-Zensus, der allerdings detaillierte Angaben über den Migrationsstatus nur alle vier Jahre erhebt. Von daher liegen die Daten aus den Jahren 2005 und letztmalig aus 2009 vor (Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin: Die berufliche, familiäre

und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen, Sonderauswertung des Mikro-Zensus im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW, 2010). Wenn man bedenkt, dass der Anteil der Migrantinnen und Migranten in der Altersgruppe der 20- bis unter 65-Jährigen in der Gesamtbevölkerung, laut Mikro-Zensus im Jahr 2009 bei knapp 20 Prozent lag, wird deutlich, dass die Migrantinnen und Migranten unter den pädagogischen Fachkräften deutlich unterrepräsentiert sind.

"Deutlich höher als bei den Erzieherinnen ist der Anteil der Migrantinnen unter den Kinderpflegerinnen. 14 Prozent der Kinderpflegerinnen haben selbst einen Migrationshintergrund, bei den Erziehern beläuft sich dieser Anteil lediglich auf 8 Prozent. Möglicherweise ist die Ausbildung zur Kinderpflegerin gerade für junge Frauen mit Migrationshintergrund der Einstieg zum frühkindlichen Bereich. Dieser Befund erfordert einen kritischen Blick auf aktuelle Entwicklungen in der Ausbildungslandschaft, wonach beispielsweise die Aufstiegsmodalität zwischen den frühpädagogischen Ausbildungsgängen verändert wird. Ein positives Signal für die pädagogischen Berufe insgesamt, aber eventuell nicht für die spezielle Berufsentscheidung von Migrantinnen und Migranten. In den Kitas selbst schaut die Lage wie folgt aus: Einen höheren Anteil an Personen mit Migrationshintergrund findet sich unter den jüngeren Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Während in der höchsten Altersgruppe der über 55-jährigen Beschäftigten der Anteil bei 4 Prozent liegt, beträgt der Anteil bei den unter 25-Jährigen und bei den 35- bis unter 45-Jährigen gut 9 Prozent. In der Altersgruppe der 25- bis unter 35-Jährigen überschreitet der Anteil der Fachkräfte mit Migrationshintergrund die 10 Prozent Marke.⁵ (Fuchs-Rechlin 2010:48)"

⁵ Dr. Kirsten: Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen, Sonderauswertung des Mikro-Zensus im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW, 2010/S. 48.

Die wenigen Daten, die wir über Migrantinnen und Migranten als pädagogische Fachkräfte im System der Tageseinrichtungen für Kinder haben, belegen darüber hinaus, dass sie eine höhere Abwanderungsneigung haben und ungünstigere Beschäftigungsbedingungen als die Kolleginnen und Kollegen ohne Migrationshintergrund. Es bedarf einer genaueren Untersuchung, warum dies im Einzelfall so ist. Es wäre eine Aufgabe des Kinder- und Jugendberichtes des Bundes und der Länder, hierüber intensiver zu forschen.

Muttersprachliche Angebote: Vorbild Schweden

Wer die Vielfalt der Gesellschaft in den Tageseinrichtungen der Kinder wieder aufleben lassen möchte, muss endlich andere Wege der Öffnung der Berufsfelder der sozialen Arbeit und der Erziehung gehen. Die Kultusministerkonferenz und die Jugend- und Familienministerkonferenz müssen endlich offensiv dafür eintreten, dass bereits in der Ausbildung die Muttersprachen als zentraler Ausbildungsbereich zur Geltung kommen. Es ist nicht einzusehen, dass Englisch als dominierendes Prüfungsfach gilt, aber Russisch, Polnisch und Türkisch als Angebot oder als AGs nebenbei laufen.

Die Bedeutung der Familiensprache für den Erwerb von „Deutsch als Lebensraum-sprache“ wird zurzeit nicht zur Kenntnis genommen. Südtirol und Schweden erkennen zum Beispiel ganz eindeutig das Recht auf die Familiensprache an, versuchen in den Tageseinrichtungen für Kinder in ihren Ländern den Lebensalltag der Kinder dreisprachig bzw. zweisprachig zu gestalten. Jedes Kind hat in Schweden das Recht, zwei Stunden in der Woche die Familiensprache zu hören und zu sprechen. Dies ist selbst in Einrichtungen möglich, wo 10, 12 oder 15 Nationen in einer Gruppe zusammenkommen. Es müssen nicht immer nur Erzieherinnen und Erzieher sein, es können auch Dolmetscherinnen und Dolmetscher sein. Sie bauen Brücken und können Kindern das Gefühl und die Wertschätzung vermitteln, dass ihre Familiensprache in der Kita auch zählt und dass sie sich somit besser in die Lebenswelt Kita einbringen können. Erfahrungen in Schweden zeigen, dass dieser Aspekt der Anerkennung am besten durch Erzieherinnen mit Migrationshintergrund hergestellt wird, aber auch durch Dolmetscherinnen für die Kinder erfahrbar gemacht werden kann. Sie ersetzen selbstverständlich keine Erzieherin sondern ergänzen und unterstützen deren Arbeit.

Von diesen Ansätzen ist Deutschland noch weit weg. Der verzweifelte Versuch mit Sprachtests durch Grundschullehrkräfte in Kindertagesstätten dieses Manko zu

beheben, wird nicht nur weiterhin kläglich scheitern. Sondern er führt auch dazu, dass der Respekt für Kinder mit einer anderen Familiensprache nicht vorhanden ist und erschwert darüber hinaus das wichtige Erlernen der Lebensraumsprache Deutsch.

Anerkennung ausländischer Abschlüsse und interkulturelle Öffnung

Ein weiteres Problem, warum Tageseinrichtungen für Kinder sich mit Migrantinnen und Migranten als pädagogische Fachkräfte schwertun, liegt im Anerkennungsverfahren der pädagogischen Berufe aus den Ländern der EU und darüber hinaus aus Ländern außerhalb der EU. Hier müssen Regelungen getroffen werden, das Anerkennungsverfahren so zu regeln, damit Erzieherinnen, die pädagogische Ausbildungen an Hochschulen im Ausland erworben haben, in unseren Kitas als Fachkräfte arbeiten können.

Ein weiteres Problem: Konfessionell gebundene Einrichtungen tun sich schwer, in katholischen und evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder Menschen mit muslimischer Religionszugehörigkeit anzustellen. 60 Prozent der Einrichtungen sind in freier Trägerschaft, davon ist ein Großteil in kirchlichen konfessionellen Trägerschaften gebunden. Es ist nicht zu unterstellen, dass all diese Einrichtungen keine muslimische Erzieherinnen einstellen wollen, aber die Einstellungsvoraussetzung lautet in der Regel: Mitglied einer christlichen Glaubensgemeinschaft zu sein. Wer die Stellenanzeigen liest, wird auf diesen Hinweis aufmerksam.

Als Tropfen auf dem heißen Stein kann das Projekt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, der Liga der Wohlfahrtsverbände und des Runden Tisches Gewerkschaften und Berufsverbände angesehen werden: Mit einer Werbekampagne sollen nicht nur gezielt Männer für den Beruf angesprochen werden, sondern diese Kampagne wendet sich ganz bewusst auch an Menschen mit Migrationshintergrund.⁶ Mit dieser eindeutigen Positionierung ist zumindest ein Schritt in die richtige Richtung gemacht worden. Leider sind diese Kampagnen-Materialien bis heute nicht ins Türkische, Russische und Polnische übersetzt worden.

⁶ <http://www.runder-tisch.eu/index.html>

Fazit

Selbst wenn die deutsche Sprache entscheidend für die weiteren Bildungskarrieren der Kinder ist, muss es eine Möglichkeit geben, in der Familiensprache auch die jungen Menschen und die Eltern davon zu überzeugen, dass der Beruf der Erzieherin, des Erziehers ein notwendiger für die Lebenswelt der Kinder in unseren Tageseinrichtungen für Kinder ist. Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund sind notwendig, weil sie in unterschiedlichen Kulturen Lebenserfahrungen gesammelt haben. Sie bieten mit ihrem kulturellen Hintergrund die Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit. Sie haben dieselbe Familiensprache und dies kann Verständigungsprobleme lösen. Sie können zwischen den Kulturen vermitteln. Dies belegen ganz eindeutig die Erfahrungen des Projektes „Kinderwelten“, bei dem sehr wohl versucht wurde, sichtbar und deutlich zu machen, dass Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund keine „exotischen“ Fachleute für Integration, Sprache und Kultur sind. In erster Linie sind sie Pädagoginnen und Pädagogen wie ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Migrationshintergrund. Sie gehören einfach dazu. Dies muss zur Regel werden. Dazu bedarf es aber insbesondere auch der Unterstützung und der Anstrengung durch die Kultusministerkonferenz und die Jugend- und Familienministerkonferenz.

Norbert Hocke ist im Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Mitglied im Geschäftsführenden Vorstand und Leiter des Vorstandsbereiches „Jugendhilfe und Sozialarbeit“ sowie Sprecher des „Bundesforum Familie“.

Literatur

Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin: Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen, Sonderauswertung des Mikro-Zensus im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW, 2010)
<http://www.gew.de/Binaries/Binary71323/WEB%20Mikrozensus.pdf>

Michael Cremers und Jens Krabel

Maßnahmen zur Steigerung des Männeranteils in Kindertagesstätten

Seit Jahren wird international die Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten eingefordert (vgl. etwa OECD 2006). Zuletzt tat dies die Europäische Kommission in ihrem aktuellen Aktionsplan „Frühkindliche Betreuung und Erziehung“ (FBBE). In allen EU-Ländern soll die Laufbahn im FBBE-Sektor für Männer attraktiver gestaltet werden (vgl. Europäische Kommission 2011). Denn, obwohl eine vergleichende Darstellung des Männeranteils in der Elementarpädagogik aufgrund der unterschiedlichen länderspezifischen Datenerfassung sowie der unterschiedlichen Bildungssysteme nur begrenzt möglich ist, lässt sich festhalten, dass der Anteil männlicher Fachkräfte weltweit, mit der Ausnahme von Dänemark und Norwegen, unter 5 Prozent liegt (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, OECD 2006). Norwegen wies im Jahr 2008 einen Männeranteil von 7,6 Prozent auf (vgl. Hoel/Johannesen 2010) und Dänemark je nach Einrichtungsart zwischen 6 Prozent (Kinderkrippen), 10 Prozent (Kindergarten) und 12 Prozent (altersgemischte Einrichtungen (Oberhuemer/Schreyer 2010)). Mit dem geringen Anteil von ca. 3 Prozent liegt Deutschland bereits im oberen Mittelfeld.

Im Zentrum der Ausführungen des vorliegenden Artikels stehen die große Akzeptanz und Erwünschtheit männlicher Fachkräfte im Berufsfeld ‚Kindertagesstätte‘ sowie positive Ansätze zur Steigerung des Männeranteils. In einem ersten Schritt möchten wir aber zur besseren Übersicht und Einordnung die aktuelle Datenlage zum Männeranteil in deutschen Kindertagesstätten sowie an Fachschulen für Sozialpädagogik darstellen.

Männer in Kindertagesstätten in Deutschland

Männer in Kindertagesstätten sind rar, auch wenn seit Jahren die Anzahl der in Kindertagesstätten arbeitenden Männer kontinuierlich steigt. In Deutschland waren im Jahr 2011 insgesamt 14.575 männliche Fachkräfte, Praktikanten, Zivildienstleistende, FSJler und ABM-Kräfte im pädagogischen Bereich von Kindertageseinrichtungen (reine Schulhorte ausgenommen) beschäftigt. Dies entspricht einem relativen Männer-

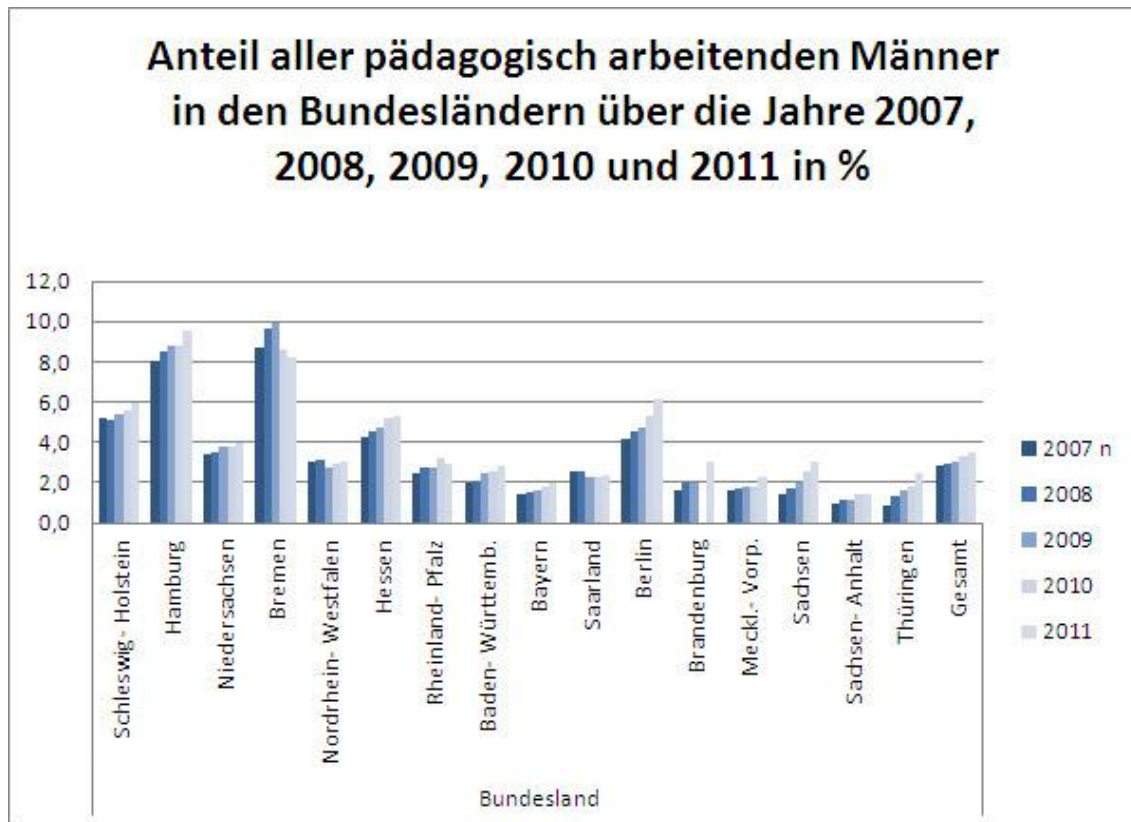
anteil von 3,5 Prozent. 2011 stieg - im Vergleich zum Vorjahr - der Männeranteil um 0,2 Prozent. In absoluten Zahlen ausgedrückt: Im Jahr 2011 arbeiteten circa 1.300 Männer mehr in Kitas als im Jahr 2010. Der Anteil männlicher Fachkräfte ohne Praktikanten, Zivildienstleistender, FSJler und ABM-Kräfte lag im Jahr 2011 bundesweit bei 2,9 Prozent, das waren 11.288 männliche Fachkräfte und damit 0,3 Prozent bzw. 1.309 Männer mehr als im Vorjahr.

Männer in Kindertagesstätten in den einzelnen Bundesländern

Auffällig ist, dass der Anteil männlicher Beschäftigter in Kitas regional und damit auch zwischen den verschiedenen Bundesländern stark variiert (siehe Abbildung 1). Auf Bundeslandebene zeigt ein Vergleich über einen Zeitraum von fünf Jahren, dass insbesondere die ostdeutschen Bundesländer Thüringen, Sachsen und Brandenburg und die Stadtstaaten Berlin und Hamburg eine hohe Steigerung der Männeranteils verzeichnen konnten. Während in den Jahren 2007 bis 2011 in Gesamtdeutschland der Männeranteil in Kitas von 2,2 Prozent auf 2,9 Prozent (nur Fachkräfte) bzw. von 2,8 Prozent auf 3,5 Prozent (Fachkräfte zzgl. Praktikanten etc.) um jeweils 0,7 Prozentpunkte stieg, betrug die Steigerung des Männeranteils in Berlin 1,9 Prozent (Fachkräfte und Fachkräfte zzgl. Praktikanten etc.). In Brandenburg, Hamburg, Sachsen und Thüringen betrug die Steigerung des Männeranteils in den letzten fünf



Jahren je nach Datensatz immerhin zwischen 1,4 Prozent und 1,6 Prozent.



Quelle: Forschungsdatenzentrum der Länder im Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. Statistik der Kinder- und Jugendhilfe Teil. III (Statistik der Kinder und tätigen Personen in Tageseinrichtungen) 2007 – 2011. Hinweis: In Brandenburg kam es 2010 im Stadtkreis Potsdam aufgrund eines Softwarefehlers eines freien Trägers zu erhöhten Angaben des männlichen Personals. Da das Datenmaterial rückwirkend nicht mehr korrigiert werden kann, ist es nicht möglich, für Brandenburg 2010 verlässliche Angaben zum Männeranteil zu machen.

Männer in Kitas in der Erzieherfachschulausbildung

Der Anteil männlicher Schüler in der Erzieherfachschulausbildung lag im Schuljahr 2009/2010 bundesweit bei 14,8 Prozent und ist damit deutlich höher als der Anteil

männlicher Fachkräfte, die in Kitas arbeiten.⁷ Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Fachschulausbildung eine Breitbandausbildung ist, die den ausgebildeten Erzieher_innen eine Tätigkeit in unterschiedlichen Berufsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht – viele dieser männlichen Fachschüler werden im Anschluss an ihre Ausbildung nicht im Berufsfeld „Kindertagesstätte“ arbeiten. Nichtsdestotrotz bilden diese 14,8 Prozent ein Arbeitskräftepotenzial für Kindertagesstätten. Aufgrund des prognostizierten Fachkräftemangels ist es eine der zukünftigen Aufgaben, Kindertagesstätten insgesamt als Arbeitsort aufzuwerten und auch für Männer so zu gestalten, dass zunehmend mehr ausgebildete männliche Erzieher sich für Kitas als Arbeitsfeld entscheiden (vgl. hierzu auch Schilling/Kersting 2010).

Bei der Betrachtung statistischer Daten zum Anteil männlicher Fachschüler in den einzelnen Bundesländern fällt auf, dass auch diese sich von Bundesland zu Bundesland unterscheiden. Die höchsten männlichen Fachschüleranteile weisen die Bundesländer Schleswig-Holstein (18,9 Prozent), Berlin (18,6 Prozent) und Baden-Württemberg (17,5 Prozent) auf, dicht gefolgt von Brandenburg (17,1 Prozent). Die Bundesländer Bayern (8,9 Prozent), Thüringen (12,1 Prozent) und Sachsen (12,3 Prozent) bilden die Schlusslichter. Bei den Bundesländern Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt liegen die Fachschüleranteile zwischen ca. 14 Prozent und 16 Prozent.

Akzeptanz und Erwünschtheit gegenüber Männern in Kitas

Wie die Studie „Männliche Fachkräfte in Kitas“ (Cremers/Krabel/Calmbach 2010) aufzeigen konnte, wird die international geforderte Zielsetzung der Steigerung des

7 Quelle: destatis - Publikationsservice des Statistischen Bundesamtes, Fachveröffentlichungen zum Thema Bildung, Forschung, Kultur, Publikationen im Bereich Schulen, Berufliche Schulen, Fachserie 11 Reihe 2 - Schuljahr 2009/10. Die Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Saarland sind nicht in die Datenerhebung mit eingeflossen. In der Statistik liegen bei den Fachschulen dieser Länder nur Zahlen zu den Schüler_innen folgender Berufsklassen vor: 8610 Sozialarbeiter/in, Sozialpädagoge(in) o.n.A.; 8611 Sozialarbeiter-, pädagogen i.d. Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien; 8620 Heilpädagoge(in); 8660 Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in.

Männeranteils in Kitas von einem Großteil der Bevölkerung und des Fachpersonals in Deutschland geteilt. Der weit verbreitete Wunsch nach einer Steigerung des männlichen Fachkräftepersonals besteht offensichtlich. Das gilt für die Eltern ebenso wie für Kita-Leitungen, Erzieherinnen und Träger-Verantwortliche. Sogar die (wenigen) Personen, die in den Interviews angeben, dass sie negative Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Männern (Fachkräften und anderen) gemacht haben, sprechen sich klar und eindeutig für eine Erhöhung des Männeranteils in Kitas aus.

Träger-Verantwortliche, Kita-Leitungskräfte und Eltern finden nicht nur, dass Männer für den Erzieher_innenberuf geeignet sind, sondern sie plädieren eindeutig für geschlechterheterogene Kita-Teams. So verwundert es nicht, wenn ein Drittel der Eltern der Aussage „voll und ganz“ zustimmen, dass eine Kita, die auch männliche Erzieher beschäftigt, für sie attraktiver ist als eine Kita, in der nur weibliche Erzieherinnen arbeiten (ebd. S.48ff.). Eine genauere Analyse erlaubt zudem differenziertere Aussagen darüber, in welchen demografischen Teilgruppen der Eltern die Akzeptanz für männliche Erzieher in Kitas am größten ist:

- Eltern, die positive Erfahrungen mit männlichen Erziehern, Praktikanten, FSJ-lern oder Zivildienstleistenden gemacht haben, befürworteten noch stärker eine Erhöhung des Männeranteils in Kitas als der Durchschnitt aller befragten Eltern;
- insbesondere Eltern aus sozial besser gestellten Schichten plädieren für mehr Männer in Kitas, auch wenn grundsätzlich festzuhalten ist, dass die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten insgesamt eher gering ausfallen;
- Eltern in den alten Bundesländern schreiben dem Thema „männliche Erzieher“ eine höhere Bedeutung zu als Eltern aus den neuen Bundesländern;
- dagegen zeigen sich bei der Akzeptanz von männlichen Pädagogen in Kitas keine Unterschiede zwischen Vätern und Müttern sowie zwischen Eltern aus städtischen und ländlichen Gebieten;

zudem unterscheiden sich Alleinerziehende in ihrer grundsätzlichen Offenheit gegenüber männlichen Pädagogen nicht auffällig von gemeinsam erziehenden Eltern.

Argumente für mehr Männer in Kitas

Aus Sicht der Erzieher_innen, Auszubildenden, Träger-Verantwortlichen, Kita-Leiter_innen sowie Eltern, die im Rahmen der Studie „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ befragt wurden, spricht eine Vielzahl an Gründen für mehr männliche Erzieher in Kitas. So verbindet beispielsweise ein Teil der Befragten mit einer Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte die Hoffnung, dass überkommene Männer- und Geschlechterbilder erweitert werden. Eine Kita-Leiterin drückt dies folgendermaßen aus:

„Aber die Ungewöhnlichkeit da drin von der Begegnung zwischen einem ganz kleinen Kind und einem Mann – stellvertretend als Vater, kann man ja jetzt mal sagen –, wie viel Berührung da auch passieren kann. Wie viel Hinwendung, wie viel Zuwendung. Das ist ja was, das erleben nicht alle Kinder und nicht alle Erwachsenen in ihrem Alltag. Und das vor Ort zu sehen und zu erleben, erleichtert meines Erachtens halt auch, festgefahrene Rollenbilder aufzulösen.“ (Cremers et al. 2010, S. 54)

Weitere Gründe, die die Befragten für eine Erhöhung des Männeranteils in Kitas ins Feld führen, waren:

- Erzieher sind wichtige Vorbilder für Jungen (und auch für Mädchen);
- durch die Zusammenarbeit von Erziehern und Erzieherinnen könnten Kinder lernen, wie Männer und Frauen miteinander umgehen;
- Erzieher und Erzieherinnen können in ihrer pädagogischen Arbeit voneinander lernen;
- Erzieher sind gewinnbringend für die Elternarbeit, insbesondere da sie als Ansprechpartner für Väter fungieren könnten;
- mehr männliche Erzieher in Kitas erhöhen die gesellschaftliche Anerkennung des gesamten Berufsfeldes.

Die Studie verdeutlicht zudem, dass männliche Fachkräfte auch deshalb erwünscht sind, weil mit ihnen die Erwartungen verknüpft werden, andere pädagogische Angebote, Tätigkeiten, Interaktions- und Kommunikationsstrukturen in die Kitas einzubringen.

Diese Argumentationsfigur findet sich auch in (fast) allen anderen Studien zum Thema „Männer in Kitas“ wieder (vgl. ausführlich Cremers et al. 2010, Koordinationsstelle ‚Männer in Kitas‘ 2012).

Diese Argumentationsfigur und Erwartungshaltung ist zumindest gleichstellungspolitisch nicht ganz unproblematisch, da sie dazu neigt, stereotype Männer- und Geschlechterbilder zu verfestigen und in einem auffälligen Gegensatz zu dem oben beschriebenen Wunsch steht, männliche Erzieher könnten zu einer Vervielfältigung nicht stereotyper Männlichkeitsbilder beitragen.

Skepsis und Vorbehalte gegenüber Männern in Kitas

Zwei Befunde fallen hierbei in Deutschland besonders ins Auge: Erstens wird kaum Skepsis geäußert. So stimmen etwa nur 2 Prozent der Kita-Leitungen, 3 Prozent der Träger-Verantwortlichen und 4 Prozent der Eltern der Aussage voll und ganz zu: „Es ist ein Risiko, Männer als Erzieher für Kleinkinder einzusetzen“ (Cremers et al. 2010, S. 61). Zweitens scheinen männliche Fachkräfte andererseits schwerwiegenden Vorurteilen ausgesetzt zu sein. So hat nahezu die Hälfte der befragten Trägerverantwortlichen, Kita-Leitungen und Eltern schon mal an die Gefahr eines möglichen Missbrauchs durch männliche Fachkräfte gedacht. 48 Prozent der Trägerverantwortlichen, 43 Prozent der Kita-Leitungen und 40 Prozent der Eltern stimmen der folgenden Aussage mehr oder weniger deutlich zu: „Auch wenn man vielen Männern damit Unrecht tut, habe ich schon mal an die Gefahr eines möglichen Missbrauchs durch männliche Erzieher gedacht“ (ebd., S. 62).

Die Interviews mit männlichen Auszubildenden und Erziehern zeigen entsprechend, dass dieser „Generalverdacht“ gegenüber Männern bei Fachschülern und männlichen Fachkräften einerseits zu Verunsicherungen, Irritationen, Unverständnis und Wut führen und andererseits die tägliche professionelle Arbeit einschränken kann. So berichteten männliche Erzieher häufig davon, dass sie sich nicht trauen, Kinder auf den Schoß zu nehmen oder auf die Wange zu küssen, oder dass sie auf Umarmungen und körpernahe Turnübungen verzichten (Vgl. ausführlich Cremers/Krabel 2012). Dieser Befund wird auch von vielen nationalen sowie internationalen Studien bestätigt (vgl. u.a. Koch et al 2012; Cameron et al 1999; Kreß 2006; Uhrig 2006; Watermann 2006). Während ein Teil der Autor_innen dieser Studien, wie beispielsweise Watermann und Kreß, den Generalverdacht nicht als eine der zentralen Barrieren beschreiben, die Männern den Weg in den Erzieher_innenberuf erschweren, sehen Cameron et al.

(1999) und Koch et al. (2012) im Generalverdacht gegenüber männlichen Fachkräften in Kitas einen wichtigen Grund für den geringen Männeranteil in Kitas (vgl. Cremer/Krabel 2012). So resümieren Koch et al. 2012 beispielsweise:

„Insgesamt können zwei Bereiche identifiziert werden, in denen der „Generalverdacht“ zum Problem wird: zum einen die Phase der Ausbildungs- und Berufswahl, zum anderen der Umgang mit körperlicher Nähe im pädagogischen Alltag mit Kindern. Negative Reaktionen von Peers erschweren Burschen und Männern die Entscheidung für eine pädagogische Ausbildung bzw. eine Tätigkeit in der Kinderbetreuung. Dies ist insbesondere für Jugendliche von Relevanz, da es in den Peergruppen männlicher Jugendlicher eine starke Tendenz zur Ablehnung und Abwertung von Männern im Kindergarten gibt.“ (Koch et al. In Erscheinung.)

Trotz der Bedeutung, die der Generalverdacht in den verschiedenen Studien einnimmt, lässt sich zumindest für die deutsche Studie „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ schlussfolgern, dass die Befunde – nur sehr wenige Befragte sehen in männlichen Erziehern ein Risiko oder sind ihnen gegenüber skeptisch, aber viele der Befragten verbinden männliche Erzieher gedanklich mit dem Thema „sexueller Missbrauch“ – aufzeigen, dass gerade vor dem Hintergrund und dem Bewusstsein der Missbrauchsthematik eine grundsätzlich hohe Akzeptanz und Erwünschtheit von männlichen Fachkräften erfolgt.

In den Interviews, die wir mit weiblichen Auszubildenden und Erzieherinnen durchgeführt haben, wurde weitere Skepsis gegenüber Männern in Kitas angedeutet. Die von uns befragten Frauen beklagten beispielsweise, dass in der öffentlichen Debatte häufig betont werde, die Männer würden so viel Neues und Besseres – wie beispielsweise Bewegungs- und Tobespiele sowie technische und naturwissenschaftliche Kompetenzen – in den Kita-Alltag einbringen. Dieser Begründungszusammenhang kann einerseits Kränkungs- und Abwertungsgefühle bei den Erzieherinnen hervorrufen, andererseits führt er dazu, dass Erzieherinnen, die ihre Stärken gerade in den Bereichen haben, die in der öffentlichen Diskussion den Männern zugeschrieben werden, dem „Mehr-Männer-in-die-Kitas-Diskurs“ skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen. Eine Erzieherin, die wir im Rahmen unserer Studie interviewten und die in der Türkei ihre

Tischlerinnenausbildung absolvierte und als Quereinsteigerin in den Erzieherinnenberuf gelangt ist, drückt dies folgendermaßen aus:

„(...) weil wie gesagt, ich kann Stromsachen selber anschließen und ich kann auch handwerklich, sei es Holz, seien es andere Sachen. (...). Sport ok, vielleicht Trainer oder so was, habe ich nicht so viel Ahnung, aber Fußball spielen tu ich auch. (...) Ich kann doch nicht den Hobel irgendwie anders festhalten als ein Mann. (...) wegen meinem Geschlecht möchte ich nicht untergeordnet werden. Das ist mir wichtig.“

Positive Ansätze zur Gewinnung von Männern für die pädagogische Arbeit in Kitas - Das Bundesprogramm „Mehr Männer in Kitas“

Insbesondere die Analyse der Erfahrungen aus Dänemark und Norwegen, in denen es seit längerem gezielte und staatlich unterstützte Maßnahmen zur Erhöhung des Männeranteils in Kitas gibt, zeigen, dass nur eine langfristig angelegte Strategie, die verschiedene Akteure aus den Bereichen, Praxis, Ausbildung, Politik und Verwaltung einbindet sowie vielfältige Fördermaßnahmen und bewusstseinswandelnde Kampagnen initiiert, den Anteil männlicher Fachkräfte in Kitas nachhaltig steigern können (vgl. Cremers et al 2010, S. 31; Koordinationsstelle ‚Männer in Kitas‘ 2012).

Vor mittlerweile knapp 1 ½ Jahren wurde am 1.1.2010 auch in Deutschland der Grundstein für eine solch umfassende Strategie gelegt. Im Rahmen eines so genannten Bundesprogramms „Männer in Kitas“ fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) seither die Koordinationsstelle „Männer in Kitas“. Ziel der Koordinationsstelle ist es, zentrale Akteure aus Politik und Praxis bei der Entwicklung von Strategien zur Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte in Kitas zu beraten, begleiten und zu vernetzen. Weitere wichtige Bausteine zur Erhöhung des Männeranteils in Kindertagesstätten im Rahmen dieses Bundesprogramms sind das ESF-Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“, (<http://www.koordination-maennerinkitas.de/modellprojekte/>), das Quereinsteigsprogramm (<http://www.koordination-maennerinkitas.de/quereinstieg/>) und die von Prof. Dr. Holger Brandes an der evangelischen Hochschule in Dresden durchgeführte so genannte Tandem-Studie, die Erzieher/Erzieherin-Tandems daraufhin beforcht, ob sich

geschlechterbasierte Effekte durch die Steigerung des Männeranteils in Kindertagesstätten prognostizieren lassen (http://www.apfe.de/index.php?article_id=189).

ESF-Modellprojekte

Im Folgenden werden auszugsweise erste gelingende Praxisstrategien vorgestellt, die im Rahmen des laufenden ESF-Modellprogramms in bundesweit 16 Modellprojekten seit dem 1.1.2011 erprobt werden. Nach mittlerweile mehr als einjähriger Laufzeit der Modellprojekte lassen sich erste erfolversprechende und innovative Projekte und Maßnahmen benennen, die auf regionaler Ebene dazu beitragen können das Thema „Männer in Kitas“ zu befördern und perspektivisch mehr männliche Fachkräfte für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. In erster Linie sind hierbei Öffentlichkeitsmaßnahmen zu nennen, wie beispielsweise die Medienkampagnen „Vielfalt Mann“ des Hamburger Modellprojekts (www.vielfalt-mann.de) und die Kampagne „Starke Typen für starke Kinder“ des Stuttgarter Modellprojekts (www.erzieher-werden.de). Beide Medienkampagnen zielen darauf ab, insbesondere jüngeren Männern aufzuzeigen, wie vielfältig, anspruchsvoll und erfüllend der Erzieherberuf sein kann und dass Männer ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Lieblingsbeschäftigungen in den Beruf einbringen können.

Des Weiteren engagieren sich die Modellprojekte stark im Bereich der geschlechtersensiblen Berufsorientierung. Die Modellprojekte kooperieren dabei häufig mit Schulen und bieten Jungen Hospitations- und Praktikumsplätze in Kitas an, wobei die Jungen während ihres Aufenthalts in der Kita meist von (männlichen) Erzieher-Mentoren begleitet werden. Das Darmstädter Modellprojekt beschäftigt darüber hinaus so genannte Werbeerzieher, die Schüler und Jugendliche den Erzieherberuf näherbringen, indem sie von ihren Erfahrungen aus dem Berufsalltag und ihrer persönlichen Berufsmotivation erzählen.⁸

8 Vgl. hierzu auch die Themenwoche der Koordinationsstelle ‚Männer in Kitas‘ zur Berufsorientierung junger Männer, welche angesichts des Girls‘Day und Boys‘ Day in der Woche vom 23.04.

Darüber hinaus etablieren die meisten der beteiligten Modellprojekte das Thema Gender in die Praxis der eigenen beteiligten Kitas. Hier reichen die Maßnahmen von Coachings für gemischtgeschlechtliche Teams, in denen unter anderem Geschlechterbilder oder Parameter für ein partnerschaftliches und gleichberechtigtes Zusammenarbeiten reflektiert werden über die Erprobung und Dokumentation geschlechterbewusster Pädagogikansätze bis hin zu Väterprojekten, bei denen Väter verstärkt für die Mitarbeit in Kitas gewonnen werden sollen. Andere Modellprojekte wiederum setzen sich das Ziel, Strategien für den Umgang mit dem „Generalverdacht“ zu entwickeln. (vgl. <http://www.koordination-maennerinkitas.de/modellprojekte/>)

Fazit

Das Bundesprogramm „Männer in Kitas“ genießt viel öffentliche und gesellschaftliche Anerkennung. Damit diese Anerkennung aufrecht erhalten werden kann, sollten Akteur_innen, die Strategien zur Erhöhung des Männeranteils verfolgen (wollen), die hier beschriebenen Barrieren und Hindernisse berücksichtigen. Besonders wichtig erscheint uns dabei, die Erzieherinnen „mitzunehmen“, um Konkurrenzgefühle und mögliches Unbehagen konstruktiv und für alle Beteiligten gewinnbringend zu bearbeiten. Darüber hinaus müssen alle Akteur_innen, die sich für eine Steigerung des Anteils männlicher Fachkräfte in Kitas einsetzen, sich mit dem Problem auseinandersetzen, dass bestimmte Argumentationsfiguren (wie oben beschrieben) dazu tendieren, stereotype Männer- und Geschlechterbilder zu produzieren oder zu verfestigen.

Michael Cremers und Jens Krabel sind Projektkoordinatoren und fachliche Leiter der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“

Literatur

Camaron, Claire/Moss, Peter/Owen, Charlie (1999): Men in the nursery: Gender and caring work. London: Paul Chapman Publishing.

bis zum 27.04. 2012 durchgeführt wurde. (<http://www.koordination-maennerinkitas.de/berufsorientierung/interviews/>)

Cremers, Michael; Krabel, Jens (2012): Generalverdacht und Sexueller Missbrauch in Kitas. Wie können Kitas Erzieher vor dem Generalverdacht und Kinder vor sexuellem Missbrauch schützen? In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.): Männer in Kitas. Eine Anthologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich. In Erscheinung.

Cremers, Michael; Krabel, Jens; Calmbach, Marc (2010). Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten - Eine Studie der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Sinus Sociovision GmbH. Heidelberg/Berlin: BMFSFJ (Hg.)

destatis - Publikationsservice des Statistischen Bundesamtes, Fachveröffentlichungen zum Thema Bildung, Forschung, Kultur, Publikationen im Bereich Schulen, Berufliche Schulen, Fachserie 11 Reihe 2 - Schuljahr 2009/10
Link:<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen,templateId=renderPrint.psml>. (Zugriff: 01.02.2012)

Europäische Kommission (2011): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen. Mitteilung der Europäischen Kommission. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_de.pdf (Zugriff: 23.3.2011)

Hoel, Anette/Johannesen, Nina (2010): „Status of Gender equality work in Norwegian Kindergartens – New kindergartens in old tracks?“ Paper presented on the 20th EECERA Conference (European Early Childhood Education Research Association), Birmingham, UK, 6.–8. September 2010. http://www.koordinationsmaennerinkitas.de/uploads/media/EECERA__2010__Johannesen_Hoel_01.pdf (Zugriff: 24.03.2011).

Bernhard Koch/Tim Rohrmann/Barbara Mösinger-Strubreither/Gabriele Schauer (2012): Männer in Kindergärten und Ausbildungseinrichtungen in Österreich. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.): Männer in Kitas. Eine Anthologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich. In Erscheinung.

Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hg.) (2012): Männer in Kitas. Eine Anthologie. Opladen: Verlag Barbara Budrich. In Erscheinung

Kreß, Brigitta (2006): Männer als Erzieher. In: Psychologie Heute 11/2006, S. 64–67.

Uhrig, Kerstin (2006): Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main. Zusammenfassung der Gesamtergebnisse. Frankfurt.

Schilling, Stefan/Kersting, Anne (2010): Gibt es einen (drohenden) Fachkräftemangel im System der Kindertagesbetreuung in Rheinland-Pfalz? Eine empirische Untersuchung zum Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz/ Stefan Sell und Anne Kersting – 1. Auflage. Remagen: ibus-Verlag,

Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2010): Kita- Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

OECD (2006): Starting Strong II. Early childhood education and care policy. Paris: OECD.

Watermann, Liane (2006): Erzieher auch ein Beruf für Männer. Eine Untersuchung zur Motivation, die Rolle als Mann, Vorstellungen und Berufsperspektiven in der Ausbildung zum Erzieher. Göttingen: Gleichstellungsstelle des Landkreises Göttingen, Eigendruck.

Dimensionen der Diversität

Unterschiedliche Diversitätsmerkmale können das Leben von Kindern und ihren Familien beeinflussen. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz wendet sich gegen Diskriminierung auf Grund des Geschlechts, der Herkunft oder Hautfarbe, des Alters, von Behinderung, der Weltanschauung, der Religion oder der sexuellen Orientierung. Wenn es um den gleichberechtigten Zugang zu Bildung geht, können noch andere Faktoren eine Rolle spielen.

Armut zum Beispiel ist ein Aspekt, der für soziale Inklusion ein großes Hindernis sein kann. Überdurchschnittlich viele Kinder in Deutschland sind von Armut betroffen. Dies hat eine Langzeitwirkung auf ihre Bildungskarrieren und ihre Partizipation an der Gesellschaft. Kitas sind hier in besonderer Weise gefragt, wenn sie präventiv und stärkend für betroffene Kinder arbeiten wollen.

Auch der Begriff „Familie“ steht inzwischen für ganz unterschiedliche Lebensformen jenseits der bürgerlichen Kleinfamilie. Dementsprechend variieren die Lebenswirklichkeiten der Kinder und ihrer Familien, sind Alleinerziehende und Patchwork-Familien ebenso eine Familienform wie „Regenbogenfamilien“. Jenseits von überkommenen Normalitätsvorstellungen alle Familien gleichberechtigt zu behandeln, sollte auch zu einem inklusiven Selbstverständnis von Kitas gehören.



Illustration aus dem Buch "machtWorte!" - © Ka Schmitz

Hintergrundwissen, Selbstreflexion, ein sensibler Blick und manchmal auch spezielle Kompetenzen können eine gute Grundlage für eine inklusive Frühpädagogik bilden.

Antje Richter-Kornweitz beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Frage, was Armut für eine inklusive Frühpädagogik bedeutet.

Stephanie Gerlach stellt dar, was Kita-Teams über „Regenbogenfamilien“ wissen sollten und was sie dafür tun können, damit diese sich gleichermaßen wohl und respektiert fühlen.

Elisabeth Gregull hat eine Berliner Kindertagesstätte besucht, die sich auf die Integration von Kindern mit Hörschädigungen spezialisiert hat.

Antje Richter-Kornweitz

„...und raus bist du?“ - Armut und inklusive Frühpädagogik in Kindertagesstätten

Nach wie vor lebt in Deutschland jedes siebte Kind unter 15 Jahren in Armut, in ostdeutschen Bundesländern sogar jedes vierte und in vielen Städten und Stadtteilen in Ost und West mindestens jedes zweite. Erfolge in der Armutsbekämpfung gibt es bisher nur in einigen wenigen Bereichen und speziellen Regionen. Positive Daten beruhen vor allem auf den sinkenden Kinderzahlen in Deutschland und nicht darauf, dass die Armut zurückgeht (vgl. Der Paritätische 2012, 1).

In diesem Beitrag werden die Bedeutung von Armut für den Kita-Alltag und die damit verbundenen Anforderungen an die Arbeit mit Kindern und Eltern behandelt. Außerdem werden die Gesundheitsförderung und die Resilienzforschung als grundlegende, ressourcenorientierte Handlungsansätze skizziert. Zu Beginn werden aktuelle Daten zur Kinderarmut in den Altersgruppen von 0 bis 3 Jahren und von 3 bis unter 7 Jahren wiedergegeben. Außerdem wird umrissen, welche Bevölkerungsgruppen von Armut in Deutschland besonders betroffen sind. Zur Verbesserung des Überblicks folgen danach Zahlen zur Kinderbetreuung in Deutschland. Im zweiten Teil des Beitrags geht es dann um kita-taugliche Konzepte der Armutsprävention im Kontext von Inklusion.

Armut ist „jung“ und wirkt lange nach

Die Zahl der armen Kinder ist weiterhin hoch. Erheblich gesunken ist laut Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe e.V. (BIAJ) bisher „nur“ die Zahl der armen Kinder unter 3 Jahren, während der Bezug von Sozialleistungen in den weiteren Altersgruppen zwischen 3 und 15 Jahren sich kaum veränderte. Das BIAJ führt den Rückgang des SGB II-Bezugs bei den Unter-Dreijährigen jedoch nicht nur auf den Anstieg der Erwerbstätigkeit von Eltern zurück, sondern ebenfalls auf den weiteren Rückgang der absoluten Kinderzahlen vor allem in westdeutschen Bundesländern sowie auf gesetzliche Änderungen (u.a. die Anrechnung von Elterngeld) und nicht zuletzt auf den zwar zögerlich, aber endlich beginnenden Krippenausbau (vgl. BIAJ 02.01.2012).

Dabei stellen Zahlen zur Verbreitung von Armut nur einen Ausschnitt der Gesamtperspektive dar und ein allein quantitativ orientierter Blick vernachlässigt die Konsequenzen von Armut für die kindliche Entwicklung und den gesamten Lebensverlauf. Ein schwerwiegendes Versäumnis, wie internationale, aber auch nationale Studien zeigen, die kindliche Entwicklungsverläufe unter einer Längsschnittperspektive verfolgen. Sie belegen die Folgen von Armut in frühen Lebensjahren sowie die Wirkung von Langzeitarmut auf spezielle Risikobereiche, wie Gesundheitsstatus, den Bildungs- und beruflichen Erfolg und auf kulturelle und soziale Teilhabe bis ins Erwachsenenalter hinein (Schoon 2006, Power/Kuh 2008, von Dragano 2007, Richter-Kornweitz 2010a). Ergebnis: Armut ist eines der größten Entwicklungsrisiken für Mädchen und Jungen.

Schon eine Momentaufnahme auf lokaler Ebene zeigt, welche Einschränkungen sich für Kinder aus dieser Lebenssituation ergeben. Pädagogische Fachkräfte, die Kinder alltäglich betreuen, nennen auf die Frage nach den Folgen von Armut zuallererst Chancenungleichheit und begrenzte Teilhabe am Alltagsleben und an Bildung, Mangelerscheinungen im körperlichen und seelischen Bereich sowie die Kumulation der Probleme in sozial benachteiligten Stadtteilen und Regionen. Um diese Ungleichheiten abzubauen, sind Präventionskonzepte auf lokaler Ebene erforderlich, die von der frühen Kindheit bzw. Schwangerschaft bis hin zu den jungen Erwachsenen reichen. Kindertagesstätten (Kita) haben dabei eine Schlüsselfunktion, nicht nur als Institution, die Kinder und Eltern bereits früh erreicht, sondern auch als Dreh- und Angelpunkt in der Vermittlung zwischen Familien und den lokalen Angeboten zur Erhöhung von Teilhabe in allen genannten Bereichen.

Zunächst jedoch zu den Zahlen als gewichtiges Argument in jeder Diskussion um Kinderarmut und ihre Folgen.

Armut im frühen Kindesalter

Im September 2011 lebten 17,6 Prozent (358.756) der Kinder unter 3 Jahren in SGB II-Bedarfsgemeinschaften. In Westdeutschland lag die Armutsquote in dieser Altersgruppe bei 15,3 Prozent, in Ostdeutschland bei 27,1 Prozent. Die Quote der Kinder von 3 bis unter 7 Jahren im SGB II-Bezug lag zum selben Zeitpunkt bei 16,9 Prozent (467.806) und betrug im Westen der Republik 14,7 Prozent, im Osten 26,8 Prozent (s. Tabelle 1)

Tabelle 1: Kinder unter 7 Jahren in SGB II-Bedarfsgemeinschaften (Hartz IV) im September 2011 in der Bundesrepublik Deutschland (West /Ost)

Altersgruppe	Gesamt %	Gesamt Personen	West %	West Personen	Ost %	Ost Personen
unter 3 Jahre	17,6%	358.756	15,3%	249.617	27,1%	109.139
3 bis unter 7	16,9%	467.806	14,7%	331.3010	26,8%	136.496

Quelle: Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe ev. (BIAJ- Materialien vom 3. Februar 2012)
http://biaj.de/images/stories/2012-02-03_u3-7-15-18-25-personen-sgb2-092011.pdf (zuletzt besucht am 12.05.12)

Tabelle 1: Kinder unter 7 Jahren in SGB II-Bedarfsgemeinschaften (Hartz IV) im September 2011 in der Bundesrepublik Deutschland (West /Ost)

Ein hohes Armutsrisiko haben Kinder aus kinderreichen Familien. In Paarhaushalten mit drei und mehr Kindern liegt es bei 16,1 Prozent. Besonders gravierend je nach Kinderzahl betrifft es Alleinerziehende: Nach den Berechnungen des Paritätischen (Der Paritätische 2012, 7), die wiederum auf Angaben des Mikrozensus 2010 und der Bundesagentur für Arbeit beruhen, lebten 39,7 Prozent der vorwiegend weiblichen Alleinerziehenden mit einem Kind sowie 44,6 Prozent der Alleinerziehenden mit zwei Kindern und sogar 68,5 Prozent der Alleinerziehenden mit drei und mehr Kindern im Jahr 2010 von Hartz IV. Etwa die Hälfte der alleinerziehenden Frauen hat Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren.

Die bisher genannten Zahlen spiegeln noch nicht das ganze Ausmaß der Armut wider. Sie benennen nur den Anteil der Kinder im Hartz IV-Bezug und nicht die große Zahl derjenigen, die in Familien leben, in denen mindestens ein Elternteil sozialversicherungspflichtig und in Vollzeit beschäftigt ist und dabei trotzdem nur ein Einkommen unterhalb der Armutsgrenze erzielt. Die „working poor“, die mit Niedrigeinkommen oder sogar mehreren Jobs nicht über die Armutsschwelle kommen, lassen sich jedoch statistisch nicht so einfach wie Hartz IV-Empfänger_innen erfassen.

Armutsrisiko von Familien mit Migrationshintergrund

Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund sollten ebenfalls erwähnt werden. Auch wenn sie keine einheitliche Bevölkerungsgruppe bilden, sondern sich in völlig verschiedenen Lebenslagen befinden, tragen sie insgesamt gesehen ein hohes Armutsrisiko, oft sogar trotz (Vollzeit-)Erwerbstätigkeit. Sie erzielen, obwohl sie durchschnittlich mehr Familienmitglieder haben, eher ein niedriges Familiennettoeinkommen. Weit mehr als die Hälfte (62 Prozent) der Familien mit Migrationshintergrund

musste im Jahr 2010 mit weniger als 2600 Euro im Monat auskommen, in Familien ohne Migrationshintergrund waren es dagegen 44 Prozent. Die überwiegende Mehrzahl (79 Prozent) der Familien mit Migrationshintergrund finanzieren sich hauptsächlich über ihre eigene Erwerbstätigkeit (Familien ohne Migrationshintergrund zu 88 Prozent). Doch sie sind im Alter zwischen 25 und 65 Jahren etwa doppelt so häufig erwerbslos oder gehen ausschließlich einer geringfügigen Tätigkeit (z.B. Minijob) nach. Zudem sind sie im Erwerbsleben fast doppelt so häufig als Arbeiterinnen und Arbeiter beschäftigt.

Im Zusammenhang mit dem hohen Armutsrisiko in kinderreichen Familien ist auch hervorzuheben, dass in Familien mit Migrationshintergrund häufiger (15 Prozent) drei und mehr minderjährige Kinder leben als in Haushalten von Familien ohne Migrationshintergrund (9 Prozent). (Statistisches Bundesamt, 2012a). Gleichzeitig sind Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland deutlich jünger als jene ohne (35,0 gegenüber 45,9 Jahre). Bei den Unter-Fünfjährigen stellen sie in Deutschland inzwischen 34,9 Prozent der gesamten Bevölkerung dieser Altersgruppe (Statistisches Bundesamt 2011a, 8).

Armut von Kindern und Familien ist also nach wie vor weit verbreitet und im Alltag präsent. Über deren Folgen für die kindliche Entwicklung können pädagogische Fachkräfte aus der Kindertagesbetreuung aus erster Hand berichten, da die Mehrzahl aller Familien diese Institutionen nutzen. Doch wie viele Kinder aus den genannten Altersgruppen von 0 bis unter 7 Jahren und ihre Familien kommen hier wann an? Aktuellere Zahlen sollen dieses Handlungsfeld zunächst weiter erhellen.

Betreuung im frühen Kindesalter in Zahlen

Am 1. März 2011 wurden in Deutschland insgesamt rund 2,4 Mio. Kinder unter 6 Jahren ergänzend zur Erziehung und Betreuung durch die Eltern in einer Kindertageseinrichtung oder in Kindertagespflege betreut. Insgesamt rund 514 500 Kinder, die ein entsprechendes Angebot genutzt haben, waren unter 3 Jahre alt. Der überwiegende Teil dieser Kinder (437 000 bzw. 85 Prozent) wurde in einer Kindertageseinrichtung betreut. Dies entspricht einem Anteil von 25,2 Prozent an allen Kindern in dieser Altersgruppe (Betreuungsquote). Während die Betreuungsquote in den westdeutschen Bundesländern bei 19,8 Prozent lag, war sie im Osten mit 49,0 Prozent zweieinhalbmal so hoch (Statistisches Bundesamt 2011b, 5).

Kleinkinder aus Zuwanderungsfamilien sind in Kindertagesstätten weniger oft zu finden (vgl. Tabelle 2). Bei Unter-Dreijährigen mit Migrationshintergrund lag die Betreuungsquote am 1. März 2011 bundesweit bei 14 Prozent. Bei den gleichaltrigen Kindern ohne Migrationshintergrund ist sie mit 30 Prozent mehr als doppelt so hoch. Insgesamt befanden sich 25 Prozent aller Kinder dieser Altersgruppe in Kindertagesbetreuung. Im Alter von 3 bis 5 Jahren betrug die Betreuungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund 85 Prozent und liegt ebenfalls deutlich unter der Quote von Kindern ohne Migrationshintergrund (97 Prozent). Die durchschnittliche Betreuungsquote aller Kinder in dieser Altersgruppe beträgt 93 Prozent. Dabei bestehen erhebliche regionale Unterschiede.

Tabelle 2: Kinder unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung* in Deutschland

Alter Migrationshintergrund	Betreuungsquote am 1. März in %		
	2011	2010	2009
Kinder bis 5 Jahren mit Migrationshintergrund, davon:	50	49	47
bis 2 Jahre	14	12	11
bis 5 Jahre	85	86	84
Kinder bis 5 Jahre ohne Migrationshintergrund, davon:	63	62	61
bis 2 Jahre	30	28	25
bis 5 Jahre	97	95	96

*Kinder in öffentlicher geförderter Kindertagespflege, die nicht zusätzlich eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung oder eine Ganztagschule besuchen, sowie Kinder in Kindertageseinrichtungen. Eigene Darstellung, basierend auf: Statistisches Bundesamt (2012b)

Tabelle 2: Kinder unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung in Deutschland.*

**Kinder in öffentlicher geförderter Kindertagespflege, die nicht zusätzlich eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung oder eine Ganztagschule besuchen, sowie Kinder in Kindertageseinrichtungen. Eigene Darstellung, basierend auf: Statistisches Bundesamt (2012b)*

Bedeutung von Armut für die alltägliche Arbeit in Kindertagesstätten im Kontext von Inklusion

Kindertagesstätten spielen eine wesentliche Rolle im Alltag von Kindern und Familien, auch wenn die Zahlen zeigen, dass der Zugang zu den Einrichtungen noch verbessert

werden muss. Evident ist, dass der kontinuierliche Besuch einer Kita ab mindestens dem dritten Lebensjahr sich positiv auf Kinder auswirkt und besonders auf diejenigen, die mit ihren Familien in Armut leben. Für viele dieser Kinder und Eltern bieten Kitas sogar den einzigen Zugang zum allgemeinen gesellschaftlichen Alltag. Für Kindertagesstätten bedeutet dies in der Umkehrung einen umfassenden Auftrag, der lautet: Teilhabe ermöglichen! Einbeziehen! Ressourcen- statt Defizitorientierung!

Er beinhaltet vielschichtige Teilaufträge wie: „Besonderheiten erkennen und anerkennen“, „Stärken identifizieren und fördern“, „Schwächen sehen und ausgleichen“. Darin ist auch enthalten, eine Etikettierung als unterschiedlich, im Sinn von abweichend oder sogar defizitär, zu vermeiden, ohne aber individuelle Bedürfnisse und eventuellen Förderbedarf zu tabuisieren. Bei Bedarf umfasst dies Unterstützung und zuverlässige Weitervermittlung in umgebende Hilfesysteme und Zusammenarbeit mit vielen Akteur_innen, die in den Bereichen Kinder- und Jugendhilfe sowie im Gesundheitswesen, in der Gemeinwesenarbeit, im ehrenamtlichen Engagement, generationenübergreifenden Projekten u.v.m. tätig sind. Eine solche Öffnung des Settings Kindertagesstätte bietet eine Opportunitätsstruktur, auf deren Grundlage arme Kinder und ihre Eltern soziales Kapital erwerben werden können.

Der Auftrag von Kitas angesichts von Armut

Angesichts der Auswirkungen von Armut und der konkreten Anforderungen vor Ort, die sich in Entwicklungsverzögerungen ausdrücken, ist der Auftrag anspruchsvoll und anforderungsreich. Die motorische Entwicklung, die Ernährungssituation, die Sprachentwicklung von Kindern müssen gefördert werden. Erlebnisarmut in Form eines Mangels an direkter, selbst erlebter Erfahrung und als Resultat fehlender Teilhabemöglichkeiten, erfordert verstärkte Zuwendung und Angebotsvielfalt. Für Erzieherinnen und Erzieher ist dies eine enorme Herausforderung. Angesichts von depriviertem Wohnumfeld, engen Wohnungen und struktureller Unterversorgung (Verkehrsanbindung, gesundheitliche Versorgung, etc.) in sozial benachteiligten Stadtteilen und Regionen, aber auch in Anbetracht des erschwerten Zugangs zu Eltern aufgrund existentieller Not und der damit verbundenen Fülle von Problemen. Angesichts der heutigen Rahmenbedingungen in den meisten Einrichtungen hinsichtlich Betreuungsschlüssel, Personalmangel, räumlicher Ausstattung, niedriger Entlohnung, etc. erscheint der Auftrag fast zu groß. Trotzdem kommen Kindertagesstätten nicht daran vorbei.

Im Gegenteil, in Einrichtungen mit hohem Anteil sozial benachteiligter Kinder gehören heute besondere Anforderungen an Kompetenzen und Ressourcen der Erzieherinnen und Erzieher zum Alltag und das bedeutet: mehr Hilfestellung, mehr Vermittlung von Alltagskompetenzen, mehr Förderbedarf. Die dort tätigen Erzieherinnen und Erzieher beschreiben beispielsweise das besonders ausgeprägte Bedürfnis der Kinder nach emotionaler Zuwendung und Aufmerksamkeit oder auch den hohen Bedarf der Eltern nach Unterstützung bei Formalitäten, Behördenangelegenheiten und nach Beratung in gesundheitlichen oder in Erziehungsfragen. Dies erfordert ebenso Zeit wie die dazu notwendige intensive Kommunikation im Team und eine funktionierende interne Zusammenarbeit.

Die wahre Herausforderung besteht jedoch darin, Vertrauen und Akzeptanz der Familien zu gewinnen, Eltern für Bedürfnisse der Kinder zu sensibilisieren ohne dabei gleichzeitig den Eindruck von Schuld, Scham oder von Versagen zu vermitteln und so Kinder und Eltern weitgehend am Kita-Alltag zu beteiligen.

Gelingen kann dies nur auf der Grundlage einer wertschätzenden Haltung, die Unterschiede als Bereicherung und die soziale und kulturelle Vielfalt der Kinder und Familien als Chance für das einzelne Kind sieht. Eine solche Haltung ergibt sich jedoch nur selten von selbst. In der Regel muss sie erarbeitet und immer wieder reflektiert werden.

Die Fachkräfte fordern in Anbetracht dieser Aufgabe Qualifikationen in der Zusammenarbeit mit Eltern. Sie benötigen dazu eine grundlegende Ausbildung in Methoden der Partizipation und des Zugangs zu schwer erreichbaren Zielgruppen. Auch hier spielt wieder der Faktor Zeit hinein. Denn die erforderliche Empowermentperspektive und Kenntnisse über ressourcenorientierte pädagogische Ansätze müssen ebenfalls zunächst erworben und dann als Teil der Teamkultur gepflegt werden.

Konzepte

Planungsverantwortliche fragen ebenso wie Praktikerinnen und Praktiker angesichts dieser Herausforderung nach realistischen, praktikablen Strategien und Konzepten. Wo kann eine armutsbezogene, inklusive Frühpädagogik Anregungen finden und Anleihen machen? Eine zugegeben vereinfachte Antwort lautet: Überall dort, wo Strategien und Methoden des Empowerments das Handeln bestimmen. Neben bereits weiter verbreit-

teten und bekannten pädagogischen Konzepten, wie den Familienzentren, die sich am Early-Excellence-Ansatz ausrichten, kann dies die Gesundheitsförderung oder auch der Arbeitsansatz der Gemeinwesenarbeit sein.

Gesundheitsförderung

Das wesentliche Anliegen der Gesundheitsförderung ist auf die Verringerung sozialer und gesundheitlicher Chancenungleichheit ausgerichtet, ihr Konzept des Befähigens und Ermöglichens auf Chancengerechtigkeit. In den Aufgabenbereich einer inklusiven Frühpädagogik kann sie ihre ausgeprägte Lebenswelt- und die Ressourcenorientierung einbringen sowie den Anspruch auf die umfassende Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden (physisch, psychisch und sozial). Angebote der Gesundheitsförderung orientieren sich an der jeweiligen Zielgruppe, ihrer Lebenswelt (d.h. an den Lebens-, Spiel- und Lernbedingungen im Alltag) und an ihrer sozialen Lage. In direktem Bezug dazu steht die Forderung nach Alters- und Geschlechtsspezifika von Maßnahmen, nach der Berücksichtigung des individuellen sozialen und kulturellen Hintergrunds und nach der Berücksichtigung der subjektiven Vorstellungen von Wohlbefinden. Im Mittelpunkt aller Interventionen stehen die Stärkung von Ressourcen und die Senkung von Belastungen.

Settingansatz

Gesundheitsförderung orientiert sich dazu am Settingansatz. Ein Element dieses Ansatzes ist die Mitwirkung möglichst aller Akteur_innen in der Lebenswelt (Setting), ein anderes ist ihre spezielle Ausrichtung, die zuerst auf Entwicklung von gesundheitsgerechten Rahmenbedingungen und danach auf die Befähigung zu gesundheitsförderlichem Verhalten zielt. Kurz gesagt, geht es der Gesundheitsförderung mindestens ebenso um die „Verhältnisse“ wie um das „Verhalten“. Dabei wird systematisch, strukturiert und unter umfassender Beteiligung vorgegangen, so wie es beispielhaft im Leitfaden zur Gesundheitsförderung im Setting Kindertagesstätte „Gesunde Kita für alle!“ (Richter-Kornweitz/Altgeld 2010b) dargelegt wird.

Qualität in der Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten

Das Vorgehen nach dem Settingansatz gehört ebenso wie die Priorität der Partizipation und die Betonung von Empowerment zu den handlungsleitenden, qualitätsorientierten Grundprinzipien von Gesundheitsförderung. Weitere Qualitätskriterien wurden

speziell für die Arbeit mit sozial Benachteiligten entwickelt (vgl. <http://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/good-practice/good-practice-kriterien/>) und bilden Leitprinzipien, die auf das Handlungsfeld Kindertagesstätte und zur Unterstützung einer inklusiven Frühpädagogik übertragen werden können.

Resilienz

Anleihen für eine inklusive Frühpädagogik können außerdem beim Konzept der Resilienz gemacht werden. Definiert als psychische Widerstandskraft gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken, beinhaltet Resilienz psychische Gesundheit trotz erhöhter Entwicklungsrisiken und die Kompetenz, Stress und Belastungen erfolgreich im Sinn von Widerstandsfähigkeit zu bewältigen (Wustmann 2005). Resilienz ist nicht statisch oder sogar „angeboren“, sondern das Ergebnis einer Entwicklung, in deren Verlauf das Kind altersgerechte Fähigkeiten erwirbt und lernt, sich aktiv an steigende Anforderungen von innen und außen anzupassen.

Bezogen auf den Alltag von Kindern, die in Armut leben, bedeutet Resilienz eine positive Entwicklung trotz erhöhter Risiken. Neben personalen, das heißt individuellen, psycho-physischen Ressourcen wird die Bedeutung sozialer Ressourcen für eine positive Entwicklung hervorgehoben. Resilienzförderung zielt damit auf drei Ebenen; das heißt sowohl auf die individuellen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes wie auf Merkmale der engeren sozialen Umwelt (wie Erziehungsstil der Eltern, Familienklima) und auf Merkmale des außerfamilialen Stützsystems (zu dem Kindertagesstätten, Schulen, Nachbarschaft, Quartier, etc. gehören).

Resilienz kann über die Erziehungsqualität gefördert werden. Eine sichere Erzieherinnen-Kind-Bindung (Ahnert 2006) gehört zu den bedeutendsten Resilienzfaktoren. Sie beinhaltet im Kleinkindalter Zuwendung, Vermitteln von Sicherheit und Stressreduktion. Im Vorschulalter bietet sie Explorationsunterstützung und Assistenz.

Resilienzfördernd sind auch allgemeine Strategien des Empowerments, wie die Förderung der Partizipation(sfähigkeit), die Orientierung an Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe, die gemeinsame Erarbeitung von Lösungswegen und Zielsetzungen und die Unterstützung bei der Entscheidungsfindung. Im Ergebnis zielen sie auf die Entwicklung von Basiskompetenzen, zu denen Gefühle von Selbstwirksamkeit, die

Entwicklung von Selbstvertrauen und Kontrollerwartung sowie Kompetenzen in der Selbstregulation gehören (Richter-Kornweitz 2010).

Die Grundlage ist eine professionelle Haltung, die Respekt vor individuellen Eigenschaften und -arten vermittelt, sich vom defizitorientierten Blick auf den anderen verabschiedet und Vertrauen in die Fähigkeit der anderen, jeweils eigene Lösungen zu finden, ausstrahlt. Sie stärkt Kinder in der Kita ebenso wie ihre Eltern.

Subjektorientierung

Eine subjektorientierte Sichtweise, die das Kind und sein Erleben in den Mittelpunkt stellt, sieht das Kind als kompetent genug an, eigene Interessen zu äußern und zu vertreten. Sie stellt die Kindperspektive in den Mittelpunkt der Zusammenarbeit und fragt, was braucht das Kind? Zentral und prinzipiell sind für Fachkräfte in Kitas Fragen wie: Wie erleben Mädchen und Jungen ihre Lebenssituation? Was bedeutet ein Leben mit Kindern in materieller Armut und sozialer Ungleichheit für Mütter und Väter? Was nehmen wir selbst als Folgen von Armut in der Kindertagesstätte wahr und welche Auswirkungen hat dies auf unseren Arbeitsalltag, auf unsere persönliche Situation? Wie muss sich die Einrichtung verändern, um den Bedarf zu treffen und den Bedürfnissen von armen Kindern und Familien gerecht zu werden? Durch diese und ähnliche Fragen lassen sich Empowermentprozesse anstoßen. Schnell wird klar, dass es dazu prinzipiell wichtiger ist, Fragen zu stellen als Antworten zu geben (Brandes/Stark 2011).

Gemeinsam vorgehen

Denn Antworten lassen sich nur gemeinsam finden. Sie liegen in einem gemeinsamen und strukturierten Vorgehen mit Kindern, Eltern, Kolleginnen bzw. Kollegen und Kooperationspartner_innen, die im Umfeld tätig sind. Handlungsleitend sollten dabei die Prinzipien „Subjektorientierung“, „Ressourcenorientierung“, „Settingorientierung“, „Priorität der Partizipation“ sein. Ein solches Vorgehen verändert den Alltag in der Kindertagesstätte und ihre institutionelle Kultur in Richtung Inklusion, weil sie die Haltung der Menschen verändert, die dort arbeiten und leben. Sie ist nicht nur ein Gewinn für die Entwicklung von Mädchen und Jungen, sondern bringt auch eine höhere Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Tätigkeit mit sich.

Handeln

Wie zuvor bereits angedeutet, sind die Anforderungen hoch. Mit den Möglichkeiten einer Kindertagesstätte sind sie nur partiell zu bewältigen. Im Rahmen von Armutsprävention ist daher ein integriertes Vorgehen zu empfehlen, wie es beispielsweise im Monheimer „Mo.Ki-Konzept“ erprobt wird. Dort soll für die nachhaltige Förderung armer Kinder und ihrer Eltern eine ausreichende und qualifizierte Infrastruktur entwickelt werden, die Kindertagesstätten ins Zentrum der Präventionsaktivitäten stellt und gleichzeitig weit darüber hinausgeht. Der Ansatz zeichnet sich durch ein umfassendes Verständnis von Armutsprävention aus und ist integrativer Teil von Stadtentwicklung im Berliner Viertel der Stadt Monheim. Fünf Kindertagesstätten in diesem sozial benachteiligten Viertel arbeiten unter Begleitung einer Koordinationsstelle zusammen und erreichen so fast alle Kita-Kinder und ihre Eltern ab 3 Jahren. Mit dem Konzept „Frühes Fördern von Anfang an“ werden außerdem Schwangere sowie Kinder von 0-3 Jahren und ihre Familien angesprochen. Ein Fokus liegt auf dem guten Gelingen von Übergängen (in die Kita, die Grundschule, etc.), und so ist das gesamte Konzept darauf ausgerichtet, Kindern je nach Entwicklungsstufe den Anschluss an Gleichaltrige sowie den Zugang zu allen präventiven Angeboten zu sichern. Zwei Grundelemente – Einzelförderung und Strukturentwicklung, die untrennbar miteinander verknüpft sind, gemeinsam gedacht werden und sich in allen Aktivitäten wieder finden – gelten als charakteristisch: Es geht um die Förderung von Resilienz und um die (ermöglichende) Gestaltung von Strukturen (vgl. dazu auch Holz 2010).

Keine einfachen Lösungen für komplizierte Probleme

Die Wirkungen sind umfassend. Unter dem Blickwinkel von Armut und inklusiver Frühpädagogik zählt vor allem die verbesserte Teilhabe am Leben im Viertel, in der Stadt (im Dorf). Sie drückt sich zum einen aus in vielen kleinen passgenauen Lösungen, die die Zugangschancen für alle erhöhen. Sie ist aber auch in den harten Zahlen der verbesserten Übergänge auf höhere Schulstufen zu finden.

Das komplexe Armutspräventionskonzept „Mo.Ki“ entspricht nicht nur der vielschichtigen Problemlage. Es entspricht auch der zu Beginn umrissenen hohen Armutsrate von Alleinerziehenden, Kinderreichen und Migrationsfamilien in unserer Gesellschaft, die strukturell bedingt ist. Armut darf nicht länger individualisiert und ihre Bekämpfung allein der privaten Verantwortung überlassen werden. Dies ist vielmehr eine Aufgabe

öffentlicher Verantwortung, was dringend auch näher ins Bewusstsein kommunaler Akteur_innen rücken muss.

In Kindertagesstätten wird viel getan und es kann noch viel mehr getan werden. Viele Aktivitäten, die sich auf die Entfaltung kognitiver Fähigkeiten, körperlicher Gesundheitsressourcen und psychischer Widerstandsfähigkeit konzentrieren, entsprechen sowohl der pädagogischen Tradition und Kultur einer Kindertagesstätte wie auch den Vorschlägen der Armutsforschung. Sie lassen sich damit fast nahtlos in Konzeptionen und Leitbilder von Kitas einflechten.

Zur Unterstützung brauchen Erzieherinnen und Erzieher Qualifikationen, z.B. zur Verwirklichung von Partizipation oder Empowerment, und Supervision. Zur Umsetzung brauchen Kitas viele Verbündete und die entsprechenden Rahmenbedingungen (u.a. Personal, Räumlichkeiten, Zeit). Für eine weiterführende Zusammenarbeit in der Armutsprävention braucht es den politischen Willen. Auf der kommunalen Ebene, auf der Kitas angesiedelt sind und auf die sich dieser Beitrag konzentriert hat, muss er auf die gemeinsame Entwicklung von lebensphasenorientierten, fachübergreifenden Konzepten der Armutsprävention drängen. Denn der Fülle an Notlagen von armen Kindern und Familien muss auch eine Fülle an Angeboten entsprechen.

Dr. Antje Richter-Kornweitz, Dipl.-Päd., approb. Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, Fachreferentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich „Soziale Lage und Gesundheit“ der Landesvereinigung für Gesundheit & Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V.

Literatur

Ahnert, Lieselotte, Pinquart, Martin, Lamb, Michael E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664–679.

Brandes, Sven, Stark, Wolfgang (2011). Empowerment /Befähigung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Köln. Download unter: <http://www.leitbegriffe.bzga.de/?uid=c3d6068aa2840807d57bc4347cee57a7&id=angebote&idx=169> . Zuletzt besucht am 19.05.2012.

Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe e.V. (BIAJ- Materialien vom 1. Februar 2012) http://biaj.de/images/stories/2012-02-01_sgb2-hilfequoten-u3-3u7-7u15-092006-092011.pdf . Zuletzt besucht am 01.06.12

Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe e.V. (BIAJ- Materialien vom 3. Februar 2012) http://biaj.de/images/stories/2012-02-03_u3-7-15-18-25-personen-sgb2-092011.pdf . Zuletzt besucht am 12.05.12

Der Paritätische (2012). „Arme Kinder, arme Eltern: Familien in Hartz IV“, S. 1. Berlin 12. Februar 2012. Download unter: http://www.der-paritaetische.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=/uploads/media/Kinderarmut_web.pdf&t=1338126968&hash=c04b716872d8b687c2532f1d56dd4ec80a4d627c Zuletzt besucht am 19.05.2012

Dragano, Nico von (2007). Gesundheitliche Ungleichheit im Lebensverlauf. In APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte (2007). Gesundheit und soziale Ungleichheit. 4/2007 15. Oktober 2007. Berlin: Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 18-25.

Holz, Gerda (2010). Kommunale Strategien gegen Kinder- und Bildungsarmut“ – Der Ansatz kindbezogener Armutsprävention. In Zeitschrift für Inklusion 4/2010. Download unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/88/91> . Zuletzt besucht am 19.05.2012)

Power, Chris, Kuh, Diana (2008). Die Entwicklung gesundheitlicher Ungleichheiten im Lebenslauf. In Siegrist, Johannes., Marmot, Michael. (2008). Soziale Ungleichheit und Gesundheit: Erklärungsansätze und gesundheitspolitische Folgerungen. Bern: Hans Huber, 45-76.

Prengel, Annedore. Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertise Nr. 5. Download unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Prengel.pdf> . Zuletzt besucht am 22.05.2012

Richter-Kornweitz, Antje (2010a) Resilienz und Armutsprävention - Was stärkt arme Kinder? In Holz, G., Richter-Kornweitz, A. (Hrsg.) Kinderarmut und ihre Folgen – Wie kann Prävention gelingen? Ernst Reinhardt Verlag. München. S. 94-108.

Richter-Kornweitz, Antje, Thomas Altgeld (2010b): Gesunde Kita für alle! Leitfaden zur Gesundheitsförderung im Setting Kindertagesstätte. Broschüre. Hannover/Berlin. Download unter: http://www.gesundheitsnds.de/CMS/images/stories/PDFs/Leitfaden_Gesunde_Kita_fuer_alle_web.pdf . Zuletzt besucht am 19.05.2012.

Schoon, Ingrid (2006): Risk and Resilience. Adaptations in Changing Times, Cambridge.

Statistisches Bundesamt (2011a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Destatis. Fachserie 1. Reihe 2.2. Wiesbaden. Download unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile . Zuletzt besucht am 16.05.12.

Statistisches Bundesamt (2011b). Kindertagesbetreuung regional 2011. Ein Vergleich aller 412 Kreise in Deutschland. Statistische Ämter der Bundes und der Länder. Wiesbaden. Dezember 2011. Download unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/KindertagesbetreuungRegional5225405107004.pdf?__blob=publicationFile . Zuletzt besucht am 19.05.2012.

Statistisches Bundesamt (2012a). Familien mit Migrationshintergrund – Traditionelle Werte zählen. StatMagazin vom 13. März 2012. Download unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Bevoelkerung/2012_03/2012_03Migrationshintergrund.html#Link5 . Zuletzt besucht 12.05.12.

Statistisches Bundesamt (2012b) Pressemitteilung vom 2. Februar 2012. Download unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/02/PD12_039_225pdf.pdf?__blob=publicationFile Zuletzt besucht am 16.05.12

Wustmann, Corina: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beltz Verlag. Weinheim, Basel. 2004.

Stephanie Gerlach

Regenbogenfamilien in Kitas: Ein Thema für Kinder, Eltern und Erzieherinnen und Erzieher

Regenbogenfamilien sind trotz der voranschreitenden Pluralisierung der Lebens- und Familienformen in der Regel noch nicht selbstverständlich mitgemeint und mitgedacht. Aus diesem Grund sind in den folgenden Ausführungen Basisinformationen zu gleichgeschlechtlichen Lebensweisen und ihrer gesellschaftlichen Einbettung enthalten.

Mit dem Begriff „Regenbogenfamilie“ wird eine Familienform bezeichnet, bei der sich mindestens ein Elternteil als lesbisch oder schwul definiert bzw. der LGBT-Community (LGBT: Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender) zugehörig fühlt.

Regenbogenfamilien lassen sich zahlenmäßig nicht genau erfassen. Einige Orientierungszahlen gibt es dennoch – ein fünfprozentiger homosexueller Bevölkerungsanteil gilt als sicher, in etwa jeder achten gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaft wachsen Kinder auf. Dies bedeutet, dass es ungefähr zwischen 20 000 und 200 000 Kinder und Jugendliche in Deutschland gibt, die bei lesbischen und schwulen Eltern groß werden.

Regenbogenfamilien sind kein neues Phänomen, allerdings stammten die Kinder bis vor kurzem mehrheitlich aus heterosexuellen Verbindungen. Seit einigen Jahren wird ein immer größerer Teil von Kindern in gleichgeschlechtliche Beziehungen hinein geboren oder aufgenommen. Innerhalb der Community lässt sich eine große Vielfalt an Familienformen finden. Neben der lesbischen Kleinfamilie mit Mama, Mami und Kind tun sich auch Lesben und Schwule zusammen, um gemeinsame Elternschaft zu zweit, zu dritt oder zu viert in so genannten Queerfamilies zu leben (Queer: bezeichnet eine Identität, die sich von „heterosexuell“ unterscheidet). Die Gründung einer Regenbogenfamilie kann über eine Insemination (privat oder mit ärztlicher Unterstützung), Adoption oder Pflegschaft erfolgen.

Insemination

Am unkompliziertesten lässt sich eine Insemination privat durchführen. Der Samenspender liefert Sperma, das bei der Frau zum Zeitpunkt des Eisprungs mit Hilfe einer Spritze in die Vagina eingebracht wird. In einer Praxis/Klinik geschieht dasselbe, allerdings ist das Sperma getestet, aufbereitet und wird direkt am Muttermund platziert. In Kinderwunschpraxen wird mit dem Thema „Kinderwunsch in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften“ wegen der nicht ganz eindeutigen rechtlichen Lage sehr unterschiedlich umgegangen.

Der Samenspender

Lesben mit Kinderwunsch benötigen einen Samenspender. Die Entscheidungen rund um den Samenspender sind mit vielen Konsequenzen verbunden. Deshalb ist es unerlässlich, sich eingehend mit der Frage auseinanderzusetzen, wie die Familiengründung vonstatten gehen soll. Möglicherweise ist eine juristische Beratung sinnvoll. Der Austausch mit anderen Regenbogenfamilien, die schon ein Stück weiter in der Familienplanung sind, kann helfen, sich über grundsätzliche Fragen klar zu werden. Bekannter oder unbekannter Spender? Soll er aktiver Vater oder freundschaftlicher Außensatellit sein? Wieviel Kontakt ist gewünscht? Wer übernimmt eine Elternfunktion in der Regenbogenfamilie?

Ein Kind kann Kontakt haben, wenn der Spender bekannt ist. Dies kann allerdings familienrechtliche Konsequenzen in Form von Unterhaltspflichten und Umgangsrechten nach sich ziehen, falls ein Spender plötzlich Vatergefühle bekommt und Rechtsansprüche geltend macht. Die nicht-biologische Mutter kann nur durch eine Stiefkindadoption ihre rechtliche Beziehung zum Kind absichern. Ist die Vaterschaft amtlich anerkannt, ist es fraglich, ob der biologische Vater einer Stiefkindadoption durch die soziale Mutter zustimmt. Und: Einmal getroffene Entscheidungen gelten für immer.

Rechtlich kann es nur zwei Elternteile geben – für Regenbogenfamilien, die Elternschaft auch manchmal zu dritt oder zu viert leben, ist dies eine nicht ganz einfache Situation.

Samenbank

Neben der medizinischen Absicherung hat die Zuhilfenahme einer Samenbank den Vorteil, dass familienrechtliche Komplikationen ausgeschlossen sind und damit die

Familienidentität von Anfang an klar ist. Allerdings kann das Kind (und nicht die Eltern!) erst im Alter von 16 bzw. 18 Jahren einen Kontakt zum Samenspender aufnehmen. Deutsche Samenbanken sind wegen der ablehnenden Haltung der Bundesärztekammer sowie wegen rechtlicher Unklarheiten häufig nicht gewillt, lesbische Frauen bei der Familienplanung zu unterstützen. Im Gegensatz dazu heißen Samenbanken der Nachbarländer Dänemark und Niederlande lesbische Frauen explizit willkommen. Deshalb nehmen auch viele deutsche Lesben mit Kinderwunsch deren Dienste in Anspruch.

Schwule Männer und lesbische Elternschaft

Schwule Männer, die lesbische Eltern werden wollen, müssen dafür eine Frau oder ein lesbisches Paar finden, mit dem sie die Elternschaft teilen – kein leichtes Unterfangen. Zudem haben Schwule immer noch mit den herrschenden Vorurteilen zu kämpfen, wenn sie einen Kinderwunsch haben. Ein sehr teurer und auch umstrittener Weg ist die Leihmutterchaft, die im Gegensatz zu den USA in Deutschland verboten ist. Daher entscheiden sich schwule Paare eher für Pflegschaft oder Adoption.

Pflegschaft

Es gibt viele Gründe dafür, ein Pflegekind aufzunehmen. Allerdings warten durchaus Hindernisse, gibt es doch nach wie vor keine einheitlichen Standards, wie mit lesbisch-schwulen Bewerber_innen in Jugendämtern umgegangen wird. Letzten Endes hängt es vom örtlichen Jugendamt ab, ob Homopaare im Eignungsverfahren wie Heteropaare behandelt werden oder eben doch nicht. Heutzutage ist offene Diskriminierung eher selten, mit subtiler Ablehnung muss in Einzelfällen gerechnet werden. Gerade diese Unberechenbarkeit veranlasst eine Reihe von möglichen Bewerber_innen dazu, das Jugendamt gar nicht aufzusuchen, obwohl die Offenheit steigt und viele Jugendämter gleichgeschlechtliche Paare gerne in die Bewerbungsverfahren aufnehmen würden. Grundsätzlich gilt: Es werden Eltern für Kinder gesucht und nicht Kinder für Eltern.

Adoption

Es ist viel schwieriger, in Deutschland ein Kind zu adoptieren als in Pflege zu nehmen. Die Anzahl der Bewerber_innen für ein zur Adoption frei gegebenes Kind übersteigt bei weitem die Zahl der Kinder, die tatsächlich adoptiert werden können. Hinzu kommt, dass ein gleichgeschlechtliches Paar nach wie vor nicht gemeinsam ein fremdes Kind

adoptieren darf, eine Einzelperson dagegen schon. Diese absurde rechtliche Lage führt dazu, dass ein Adoptivkind von lesbischen oder schwulen Eltern zwar de facto zwei Eltern hat, rechtlich aber nur ein Elternteil und damit erheblich benachteiligt ist. Aus diesem Grund wird ein passendes Heteropaar einem gleichgeschlechtlichen Paar in den meisten Fällen vorgezogen. Lesben- und Schwulenpaare entscheiden sich daher möglicherweise für eine Auslandsadoption.

Auslandsadoption

Die rechtlichen Probleme bestehen allerdings weiter, denn damit eine Adoption in Deutschland anerkannt wird, darf wiederum nur ein Elternteil als rechtliche Mutter/rechtlicher Vater eingetragen sein. Außerdem sind nicht viele Länder bereit, Kinder an gleichgeschlechtliche Paare zu vermitteln.

Eine Auslandsadoption birgt viele Herausforderungen. Ein Kind aus seinem Heimatland in eine fremde Kultur zu holen, ist eine weitreichende Entscheidung. Adoptivkinder mit lesbischen/schwulen Eltern und evtl. einer nicht-weißen Hautfarbe fallen durch diese Besonderheiten, die in Deutschland das Diskriminierungsrisiko erhöhen, auf. Hier sind die Adoptiveltern besonders gefordert, sich mit Homophobie und Rassismus auseinanderzusetzen.

Die Eingetragene Lebenspartnerschaft (ELP)

Seit 2001 gibt es die Eingetragene Lebenspartnerschaft (ELP). Auch wenn es keine sachlichen Gründe dafür gibt: Die ELP ist nach wie vor eine Ehe zweiter Klasse. Die eingetragenen Lebenspartner_innen haben exakt dieselben Pflichten wie Eheleute, sind aber in anderen Bereichen stark benachteiligt. Am größten ist die Ungerechtigkeit im Steuerrecht: Lebenspartner_innen werden nicht gemeinsam veranlagt, sondern wie Fremde behandelt. Dies bedeutet für Regenbogenfamilien, bei denen ein Elternteil häufig wegen der Kinder weniger erwerbstätig ist, einen großen finanziellen Nachteil, da das Ehegattensplitting nicht angewendet werden kann.

Stiefkindadoption

Trotzdem ist die Eintragung als Möglichkeit der rechtlichen Absicherung ein großer Fortschritt. Gerade Regenbogenfamilien können erheblich davon profitieren: Seit 2005 ist es möglich, dass innerhalb einer Lebenspartnerschaft die eine Partnerin das

leibliche Kind ihrer Lebenspartnerin im Rahmen einer Stiefkindadoption adoptieren kann, sofern der andere biologische Elternteil zustimmt. So kann über diesen „Umweg“ ein Kind von lesbischen Eltern auch rechtlich zwei Mütter bekommen. Diese gemeinsame Elternschaft schließt familienrechtliche Komplikationen aus.

Das Verfahren zur Stiefkindadoption ist, weil es sich an die Stiefkindadoption im heterosexuellen Kontext anlehnt, umfangreich und langwierig, dauert meist etwa 12 Monate und schließt neben einem Bericht der annehmenden Mutter Gespräche sowie einen Hausbesuch mit ein. Trotz aller Freude über diese Möglichkeit schwingt in der Community auch Ärger mit. Diese Kinder sind reine Wunschkinder, die in der Regel in eine stabile Beziehung hinein geboren werden. Man/frau fragt sich, warum diese Kinder nicht einfach ehelich erklärt werden. Möglicherweise bliebe einigen Kindern aus Heterofamilien ein schlimmes Schicksal erspart, würde sich der Staat derart in eine Familiengründung einmischen, wie das bei Regenbogenfamilien der Fall ist.

Coming out

Auch wenn erwiesen ist, dass fünf bis zehn Prozent aller Menschen lesbisch bzw. schwul leben – die meisten blenden diese Tatsache einfach aus. Manche Eltern fallen immer noch aus allen Wolken, wenn sich Tochter oder Sohn outen. Dabei sitzen in jedem Klassenzimmer ein bis zwei heranwachsende Lesben/Schwule. Und trotzdem ist beispielsweise die Schule ein Ort, an dem homofeindliche Sprüche nach wie vor geduldet werden, weil Lehrkräfte kein Rüstzeug dafür bekommen, wie sie mit homophoben Sprüchen umgehen sollen.

Jeder Mensch ist heterosexuell?

Dass die Umwelt erst einmal jeden Menschen für heterosexuell hält, wird bei der Veröffentlichung der eigenen Lebensform deutlich – für Heterosexuelle selbstverständlich und alltäglich. Spricht eine Frau von ihrem Mann, ist dies nichts Besonderes. Spricht sie von „ihrer Frau“, wird die damit verbundene Veröffentlichung ihrer Lebensform im Gegensatz dazu von manchen Menschen als intim empfunden, obwohl sie durch diese Information nichts Intimes erzählt hat. Dies ist ein Beispiel dafür, wie Lesbisch- bzw. Schwulsein nicht selbstverständlich im öffentlichen Raum seinen Platz hat, sondern im Privaten bleiben soll. Lesben und Schwule werden dadurch auf ihre Sexualität reduziert – neben dem Totschweigen eine häufige Form der Diskriminierung.

Regenbogenfamilien sind unsichtbar

Bewegt man sich als Mutter oder Vater mit Kindern in der Öffentlichkeit, denkt sich die Umwelt in der Regel einen gegengeschlechtlichen anderen Elternteil dazu. Regenbogenfamilien sind in der modernen Familienvielfalt bisher weder mitgemeint noch mitgedacht, sondern müssen stets selbst dafür sorgen, sichtbar zu sein. Deshalb kommen sie um ein ständiges Coming out nicht herum.

Im Kita-Alltag kommt es schnell zu Situationen, in denen Eltern und Kinder aus Regenbogenfamilien auf Fragen reagieren müssen, die ihr Familienmodell betreffen. Es ist wichtig, mit diesen Fragen souverän und selbstbewusst umzugehen und den Kindern damit ein Vorbild zu sein. Wer nicht zu seiner sozio-sexuellen Identität steht, belastet sein Kind mit einer Hypothek. Ganz offen, manchmal auch offensiv mit der eigenen Lebensform umzugehen bedeutet, keine Angriffsfläche zu bieten und das Kind bestmöglich zu schützen.

Regenbogenfamilien im Kita-Alltag

Immer out zu sein ist ein hoher Anspruch und kostet viel Kraft. Und: Regenbogenfamilien sind erst einmal selbst für ihr Coming out verantwortlich. Haben sie dies hinter sich, können sie durchaus erwarten, dass die Kita sich des Themas annimmt, aber nicht unbedingt im Vorfeld. Eine Kita kann nur so offen sein, wie es die Familie selbst ist.

Was bedeutet dies für die pädagogischen Fachkräfte?

Zunächst ist es unerlässlich, sich aus fachlicher Sicht zum Thema „Regenbogenfamilien“ schlau zu machen. Das Wissen um Familienvielfalt sollte zum professionellen Standard gehören. Dazu gehört auch, die Vielfalt der Lebens- und Familienformen in das Leitbild einer Einrichtung aufzunehmen. Wie eine Regenbogenfamilie mit ihrem Coming out umgeht, hängt auch davon ab, wie eine Einrichtung sich nach außen hin darstellt. Werden „alternative“ Familienmodelle in Informationsflyern einer Kita konkret benannt, wird damit eine grundsätzliche Offenheit gegenüber allen Familien transportiert. Liest eine Regenbogenfamilie im Leitbild einen Begriff, der lesbische und schwule Eltern bezeichnet, dann kann sie davon ausgehen, in der Einrichtung willkommen zu sein – eines der wirksamsten Mittel, Regenbogenfamilien zu einem schnellen und unkomplizierten Coming out zu ermuntern. Regenbogenfamilien sind gewohnt, „kein

Thema“ zu sein. Im Zusammenhang damit registrieren sie sehr aufmerksam, wenn auch sie tatsächlich mitgemeint, weil mitgenannt sind.

Kleine Kinder haben noch keine Vorurteile

Es gibt viele Gründe, die für die Thematisierung von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen in Kindertagestätten sprechen. Kleine Kinder haben noch keine Vorurteile, sie stellen Fragen und geben sich mit klaren Antworten zufrieden. Auch ihnen unbekannte Lebensweisen bewerten sie nicht automatisch negativ. Es sind die Eltern, die ihren Kindern Zusammenhänge erklären und je nach Wertung damit Vorurteile implantieren, vielfach auch unbewusst.

Erzieher_innen/Pädagog_innen können hier gegensteuern. Morgenkreise zum Thema Familie können Kindern ermöglichen, verschiedene Lebens- und Familienformen kennenzulernen. In Gesprächen erfahren auch schon sehr kleine Kinder, dass die Liebe oft unerwartete Wege einschlägt und man selbst nur sehr wenig Einfluss darauf hat, wen man warum sehr gerne mag.

Wichtig ist hierbei für die Fachkräfte, dass es bei diesem Thema nicht primär um sexuelle Zusammenhänge geht, sondern um Lebensformen. So kann eine Erzieherin Eltern beruhigen, die bei der Thematisierung lesbischer Frauen und schwuler Männern sofort an Sexualität denken und nicht nachvollziehen können, dass jedes Kind davon profitiert, wenn es ein Grundwissen über gleichgeschlechtliche Lebensweisen erhält. Denn nicht nur Kinder mit zwei Mamas finden sich mit ihrer Lebensgeschichte wieder, sondern auch all diejenigen Kinder, die „aus der Norm fallen“, spüren, dass sie mit ihrer individuellen Biografie willkommen sind. Da gibt es die Kinder, die schon ganz früh wissen, dass sie bestimmten Normalitätskriterien nicht genügen. Oder die lesbische Praktikantin, die froh ist, dass ihre Lebensform als Bereicherung verstanden wird und nicht als Bedrohung, über die am besten nicht gesprochen wird, weil es ja Privatsache ist.

Für alle gilt: Das Wissen um und die Offenheit dafür sind ein wichtiger Schutz gegen Diskriminierung und schafft Widerstandsfähigkeit (Resilienz).

Hoher fachlicher Anspruch bedeutet hohe Professionalität

Fachliche Kompetenz heißt (neben vielen anderen Punkten), sich mit der eigenen Haltung zur Vielfalt der Lebensformen auseinanderzusetzen. Dazu gehört auch, sich mit geschlechtergerechter Pädagogik zu beschäftigen, sein Mädchen- und Jungenbild zu hinterfragen und damit die Verhaltensspielräume von Mädchen und Jungen zu vergrößern. In Bilderbüchern können zwei große Bären und ein kleiner Bär auch als eine andere Familienform als „Papa-Mama-Kind“ gelesen werden und Marie kann mit Jana Hochzeit spielen, ohne dass ihr gleich Leon als besser geeigneter Heiratskandidat vorgeschlagen wird.

Kinder aus Regenbogenfamilien wollen im Kita-Alltag vorkommen. Selbst wenn sie andere Kinder aus einer Queerkonstellation kennen - oft sind sie in ihrer Kitagruppe die einzigen. Umso wichtiger ist es zu berücksichtigen, dass Enno beispielsweise zum Muttertag selbstverständlich zwei Geschenke basteln möchte. Oder dass Hannah eine Mama und eine Mami hat und die Erzieher_innen auch wissen, welche Mutter wie genannt wird.

Eine offene Kita ermöglicht den Kindern, sich in verschiedenen Rollen auszuprobieren und dafür von fachlicher Seite Unterstützung zu bekommen. Sie wachsen damit auf, dass sie mögen/lieben dürfen, wen sie wollen. Sie sprechen darüber, dass es in einer Familie wichtig ist, dass man füreinander da ist und sich versteht – und nicht welches Geschlecht die Eltern haben. Kinder aus Regenbogenfamilien können sich selbstverständlich einbringen und Fachkräfte gehen durch den täglichen Umgang souverän mit den unterschiedlichen Familienformen um.

Zusammenfassung von Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte⁹:

- Reagieren Sie, wenn homofeindliche Äußerungen fallen. Kinder müssen sicher sein, dass es für Diskriminierung keine Toleranz gibt. Als Erzieher_in sind Sie Schlüsselfigur und für das Klima in der Gruppe verantwortlich.

⁹ Aus: Familien- und Sozialverein des LSVD (2007): Regenbogenfamilien – alltäglich und doch anders.

- Thematisieren Sie unterschiedliche Lebensformen, sprechen Sie über Lesben und Schwule, erklären Sie unterschiedliche Familienmodelle. Setzen Sie Bilderbücher ein, in denen auch Regenbogenfamilien vorkommen.
- Besuchen Sie entsprechende Fortbildungen und informieren Sie sich, welche Bezeichnungen für Regenbogenfamilien stimmig sind und mit welchen Begrifflichkeiten sich Töchter und Söhne aus diesen Familien wohl fühlen.
- Verwenden Sie eine geschlechtergerechte Sprache und vermeiden Sie die Annahme, dass die Kinder in Ihrer Gruppe alle heterosexuelle Eltern haben und sie selbst einmal heterosexuell leben werden.
- Rechnen Sie damit, dass zu einem Elternabend auch Regenbogeneltern kommen könnten und sorgen Sie dafür, dass sie sich willkommen fühlen.
- Überprüfen Sie Ihre Haltung zu Regenbogenfamilien und setzen Sie sich mit Ihren Vorurteilen auseinander. Kinder aus Regenbogenfamilien entwickeln sich genauso gut wie Kinder aus Heterofamilien.
- Sensibilisieren Sie Ihre Kolleg_innen und die Einrichtungsleitung und sorgen Sie dafür, dass Ihre Kita zu einem offenen und sicheren Ort für alle Kinder wird.

Regenbogenfamilien in der Forschung

Im Jahr 2009 erschien die erste repräsentative Studie über Kinder aus gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften in Deutschland.¹⁰ Die wichtigsten Ergebnisse: Kinder aus Regenbogenfamilien entwickeln sich gut. Sie haben Eltern, die ihre Elternrolle in der Regel sehr kompetent annehmen. Für eine gute Entwicklung der Kinder ist die Qualität des Familienklimas, respektive eine harmonische Elternbeziehung und nicht das Geschlecht der Eltern maßgeblich.

¹⁰ Rupp, Marina (Hrsg.) (2009): *Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften*. Bundesanzeiger Verlag, Köln

Kinder von lesbischen/schwulen Eltern verfügen über ein höheres Selbstwertgefühl als Kinder aus vergleichbaren heterosexuellen Familiensettings. Auch weisen sie eine hohe Autonomie bei gleichzeitig starker Bindung zu beiden Elternteilen auf. In der psychosexuellen Entwicklung lassen sich keine signifikanten Unterschiede finden. Lesbische Mütter und schwule Väter achten in ihrem Familienalltag darauf, ihren Kindern sowohl männliche als auch weibliche Bezugspersonen bzw. Rollenvorbilder anzubieten. Die Kinder selbst berichten, dass sie durch ihre Erziehung tolerant und offen sind. Ca. 50 Prozent der Kinder haben bereits Hänseleien durch (hauptsächlich) Gleichaltrige erlebt. Gleichzeitig berichtet etwa die Hälfte der Kinder, bisher keine Diskriminierung erlebt zu haben. Die Forschungsergebnisse der Studie des Bundesjustizministeriums bestätigen, was Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum seit etwa 30 Jahren besagen.

Eine Untersuchung der Berliner Humboldt Universität aus dem Jahr 2011¹¹, die sich mit Kindern und Jugendlichen zwischen acht und 18 Jahren aus Regenbogenfamilien im Kontext Schule beschäftigt hat und die in Deutschland, Schweden und Slowenien durchgeführt wurde, kommt zu folgenden Ergebnissen:

Kinder und Jugendliche stehen unter einem starken Normalitätsdruck. In der Regel bedeutet „normal“ heterosexuell, das heißt, Kinder mit homosexuellen Eltern müssen sich innerhalb heteronormativer Strukturen positionieren. Sie müssen sich Strategien zulegen, um sich entweder mit den Peers oder mit der Familie zu identifizieren, sich abzugrenzen oder die eine „Partei“ gegenüber der anderen zu verteidigen. Kinder und Jugendliche meistern diese Loyalitätskonflikte auf unterschiedliche Weise. Ein Teil von ihnen nimmt eher keinen Bezug darauf, in einer „besonderen“ Familie aufzuwachsen, auch wenn die Jugendlichen selbst ihr Aufwachsen positiv erleben. Gerade zum Beispiel in Bezug auf Geschlecht und die damit verbundenen Zuschreibungen berichten Töchter und Söhne aus Regenbogenfamilien von größeren Frei- und Spielräumen,

¹¹ Uli Streib-Brzič/Christiane Quadflieg (Hrsg.) (2011): *School is Out?! Vergleichende Studie ›Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule‹ durchgeführt in Deutschland, Schweden und Slowenien. Teilstudie Deutschland.* Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

um die sie auch teilweise von ihren Peers beneidet werden. Ein anderer Teil der interviewten Kinder und Jugendlichen geht allerdings durchaus offensiv mit der individuellen Familiengeschichte um und ist stolz darauf.

Trotz aller rechtlichen Fortschritte und der damit einhergehenden größeren gesellschaftlichen Freiheit dominiert im Ort Schule nach wie vor das große Schweigen. Das Nicht-Vorkommen von Regenbogenfamilien in Schulbüchern und überwiegend auch in den Köpfen von Pädagog_innen führt potenziell zu Diskriminierung: Was nicht im Lehrbuch steht, gibt es nicht bzw. ist nicht „normal“. Diese Unsichtbarmachung schließt Kinder und Jugendliche mit lesbisch-schwulen-queer Eltern aus der Normalität aus. Daraus kann ein Gefühl entstehen, sich nicht „zugehörig“ zu fühlen.

Ausblick

Die oben genannten Forschungsarbeiten zu Regenbogenfamilien zeigen deutlich, dass gerade im Kontext Schule Handlungsbedarf besteht. Zum einen ist eine Erweiterung der Aus- und Fortbildungsinhalte unerlässlich, um allen Kindern und Jugendlichen die große Bandbreite von möglichen Familienkonstellationen wertfrei nahezubringen. Gleichzeitig gibt die Auseinandersetzung mit LGBT-Lebensformen allen Schüler_innen die Möglichkeit, sich mit erweiterten Spiel- und Handlungsräumen in Bezug auf Gender auseinanderzusetzen und so selbst möglicherweise zu mehr Freiheit zu kommen. Diese emanzipatorischen Aspekte können bereits in der Kita nutzbar gemacht werden. Denn für einen kreativen Umgang mit „Vielfalt“ ist es nie zu früh.

Stephanie Gerlach ist Dipl.Sozialpädagogin und arbeitet in München als freiberufliche Referentin und Autorin zu gleichgeschlechtlichen Lebensweisen.

Literatur

Familien - und Sozialverein des LSVD (Hrsg.) (2007): Regenbogenfamilien – alltäglich und doch anders. Beratungsführer für lesbische Mütter, schwule Väter und familienbezogenes Fachpersonal. Köln.

Gerlach, Stephanie (2010): Regenbogenfamilien – ein Handbuch. Querverlag, Berlin.

Rupp, Marina (Hrsg.) (2009): Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften. Bundesanzeiger Verlag, Köln.

Streib-Brzič, Uli/Gerlach, Stephanie (2005): Und was sagen die Kinder dazu? Gespräche mit Töchtern und Söhnen lesbischer und schwuler Eltern. Querverlag, Berlin.

Streib-Brzič, Uli/ Quadflieg, Christiane (Hrsg.) (2011): School is Out?! Vergleichende Studie ›Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule‹ durchgeführt in Deutschland, Schweden und Slowenien. Teilstudie Deutschland. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Elisabeth Gregull

Wie ein Kind eine ganze Kita veränderte - Gebärdensprache im Kita-Alltag

In der Kita „Paul und Anna“ herrscht reges Treiben an diesem Dienstag Morgen. Viele Kinder sind jetzt, um kurz vor neun, schon da und spielen. Andere kommen gerade an, begleitet von ihren Eltern. „Weißt Du, von wem diese Blumen sind?“, fragt mich ein Mädchen beim Eintreten und weist auf eine orangene Orchidee. „Nein, von wem?“, entgegne ich. „Von mir, und sie sind orange, weil dies das orange Zimmer ist.“ Ich sehe mich um. Die Wände sind in einem warmen Orange gestrichen, über der Spielecke hängt ein durchsichtiger Stoff in der gleichen Farbe. Es ist gemütlich hier, in diesem Zimmer einer Altbauvilla in Berlin-Friedenau. Bücher und Spielzeug auf den Tischen und in den Regalen, Kinderzeichnungen und Basteleien schmücken den Raum. Eine Kita wie viele andere in der Stadt auch. Aber etwas ist anders.

Meine Blicke bleiben an den Kinderfotos auf der Tür hängen. Neben jedem Porträt sind mehrere Fotos von Händen - sie buchstabieren mit Gebärden den Namen des Kindes. An der Wand daneben erblicke ich große rechteckige Farbtafeln – in der Mitte jeweils



„Orange“ - Bild Elisabeth Gregull

mit einem Foto, auf dem ein Erwachsener zeigt, wie man diese Farbe gebärdert. Orange ist natürlich auch dabei.

Der etwas andere Morgenkreis

„Holt mal bitte eure Stühle“, mit diesem Satz läutet die Erzieherin Monika Stütz-Eichner den Morgenkreis ein und schließt die Tür. Die Kinder ziehen und tragen Stühle umher, ein kurzer Tumult, aber dann sitzen wir alle im Kreis. Als Monika Stütz-Eichner zu reden beginnt, habe ich das Gefühl, es wird noch leiser als sonst, wenn jemand spricht. Das liegt wohl daran, dass alle nicht nur auf die Worte, sondern auch auf die Gebärden achten, mit denen sie ihre Worte begleitet. Zunächst sucht sie ein Kind für die allmorgendliche Aufgabe, die Anwesenheit der Kinder zu überprüfen. Leila meldet sich und übernimmt die Aufgabe. Sie fragt nun nacheinander in die Runde, wer da ist. Alle Blicke sind auf sie und ihre Hände gerichtet. Nach wem wird jetzt gefragt?



Morgenkreis – Bild Elisabeth Gregull

Leila gebärdet den Anfangs-Buchstaben des Kindernamens und dann noch den sogenannten Gebärdennamen. Der Gebärdename zeigt einen charakteristischen Zug der Person oder etwas, was er oder sie gern mag. Zum Beispiel Sebastian: sein

Gebärdennamen sind „Singen“, einfach weil er gern singt. Den Gebärdennamen suchen die Kinder gemeinsam mit den Erzieher_innen aus. Immer, wenn ein Kind sich meldet, trägt Monika Stütz-Eichner den Namen in die Liste ein und weiter geht's.

Ich versuche, aus den Gebärden etwas zu erkennen, aber es gelingt mir nicht. Die Kinder aber übersetzen die Gebärden. Auch auf die Fragen von Monika Stütz-Eichner hin antworten manche mit Gebärden. Eine Kollegin ist heute nicht da, erzählt die Erzieherin, sie ist auf Fortbildung. „Michael ist krank, er ist für heute entschuldigt“, fährt sie fort. Auch ich werde vorgestellt. Und so entsteht ein Gespräch über das, was alle hier betrifft – Lautsprache begleitet mit Gebärden. Wie kam es dazu, dass das in dieser Kita heute normal ist?

Ein Kind, das Veränderungen brachte



Drei beim Spiel – Bild Elisabeth Gregull

„1995 kam das erste hörgeschädigte Kind in die Kita“, erzählt Monika Stütz-Eichner. „Zuerst kopierte uns damals die Logopädin Gebärden. Und nach und nach hielt die Gebärdensprache dann im ganzen Haus Einzug.“ So lapidar klingt die Erklärung für ein nicht ganz alltägliches Kita-Konzept. Inzwischen beherrschen alle Erzieher_innen die Lautsprache begleitende Gebärdensprache und bilden sich regelmäßig fort, sogar die Köchin. Kinder mit Hörschädigungen können sich also an fast alle Erwachsenen

wenden und mit ihnen kommunizieren. Der Berliner Senat empfiehlt die Kita in seiner Broschüre „Bildung für Berlin - Informationen und Beratungsangebote für Eltern hörgeschädigter Kinder“.¹²

Nach dem Morgenkreis zerstreuen sich die Kinder, suchen sich etwas zum Spielen. Samir macht sich ans Bauen mit einem Holz-Werkkasten. Konzentriert nimmt er Teile heraus, hämmert hier etwas und drückt dort herum. Samir ist hörgeschädigt, er verständigt sich hauptsächlich über die Gebärdensprache. Bald gesellt sich ein anderer Gast der Kita zu ihm: Melody Thomas. Sie ist zur Zeit Praktikantin in der Kita. Melody Thomas hat ebenfalls eine Hörschädigung und absolviert eine dreijährige Ausbildung zur Erzieherin an der Gehörlosenfachschule¹³ in norddeutschen Rendsburg. Dort können Gehörlose soziale Berufe wie Altenpfleger_in oder Erzieher_in lernen. Als dritter kommt bald noch Timm hinzu, der ein Cochlea-Implantat trägt und gerade große Fortschritte in der Lautsprache macht. Auch er beschäftigt sich intensiv mit einem Holzspielzeug.

Kommunikative Barrieren überwinden

Ich schaue den dreien zu, wie sie am Tisch sitzen, sehe, wie Melody Thomas mit den Kindern gebärdet und spricht und dass sie offensichtlich Spaß dabei haben. Leider kann ich mich nicht mit unterhalten. Auch Samir, der mir eine Frage stellt, kann ich nicht antworten. Ein ungewohntes und unangenehmes Gefühl, etwas sagen zu wollen und es nicht zu können. Spontane Fragen, die ich Melody Thomas stellen möchte, sammeln sich in meinem Kopf. Zum Glück kann ich später Monika Stütz-Eichner bitten, für mich zu übersetzen: meine Fragen und die Antworten von Melody Thomas.

¹² http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/foerderung_hoergeschaedigter.pdf

¹³ <http://www.ibaf.de/gehoerlosenfachschule.html>

„Ich habe bereits gearbeitet und zwar als Mediengestalterin. Aber nur am Computer zu sitzen, war mir zu langweilig. Ich wollte mit Menschen arbeiten“, erfahre ich. Was sie am Beruf der Erzieherin mag, möchte ich von ihr wissen. „Vor allem das Fördern der Kinder“, übersetzt mir Monika Stütz-Eichner, während Melody Thomas mich mit ihren lebensfrohen Augen anstrahlt. Und das glaubt man ihr aufs Wort, wenn man sie in der Gruppe agieren sieht. In Freiburg, wo Melody Thomas groß geworden ist, hatte sie in der Kita oder Schule keine Bezugspersonen, die der Gebärdensprache mächtig waren.



mit Menschen arbeiten – Bild Elisabeth Gregull

Das ist für die drei hörgeschädigten Kinder in der Kita „Paul und Anna“ zum Glück anders. Monika Stütz-Eichner meint, dass alle Kinder hier von der Gebärdensprache profitieren. „Denn man gewöhnt sich an, deutlich und langsam und sehr genau zu sprechen. Außerdem ist man immer im Blickkontakt und die Körpersprache belebt die Kommunikation.“ Rita, ein Mädchen mit Down-Syndrom, ist schüchtern. Sie redet zwar gut, zuhause und in der Kleingruppe. Aber in größerer Runde verstummt sie schon mal. Da bietet ihr die Gebärdensprache eine Möglichkeit, leise zu sagen, was sie will – ob zum Beispiel Saft oder Wasser.

Eine besondere integrative Kompetenz

„Die Kinder ohne Behinderung kommen oft aus der Nachbarschaft, die Kinder mit Behinderungen kommen auch aus anderen Berliner Stadtteilen, weil sie das Konzept und die besondere Förderung schätzen“, berichtet mir Monika Stütz-Eichner. Die evangelische Kita hat 65 Plätze, ist offen für alle Kinder unabhängig von Religion oder Herkunft und versteht sich als Integrationseinrichtung. Nicht nur hörgeschädigte Kinder finden den Weg hierher, auch Kinder mit anderen Behinderungen. Es gibt mehrere Facherzieher_innen für Integration und die Kita arbeitet eng mit dem Sozialpädiatrischen Zentrum Wilmersdorf und den Therapeut_innen der Kinder zusammen.



„Massage“ erklären – Bild Elisabeth Gregull

Bereits zwei hörgeschädigte Erzieherinnen haben in der Kita gearbeitet, eine hat gerade ein Kind bekommen. Auch für die Offenheit, hörgeschädigte Menschen in ihrer Ausbildung zur Erzieher_in zu unterstützen, baut die Kita auf die besondere Kompetenz des Teams – denn ohne Gebärdensprache könnten sich die Kolleginnen ja nicht verständigen. Und bald werden auch zwei hörgeschädigte Eltern Kinder in die Einrichtung bringen – sie werden auf Erzieher_innen treffen, die mit ihnen kommunizieren können.

Inzwischen sind noch andere Kinder zu Samir, Timm und Melody Thomas gestoßen, Kinder ohne Hörschädigungen, die sich ganz selbstverständlich dazugesellen. Dann aber heißt es, sich vom Holzspielzeug zu trennen, denn jetzt steht etwas Anderes auf dem Programm: Massagen.



Freies Spiel – Bild Elisabeth Gregull

Ein leiser Dialog

Es wird wieder etwas lauter, bis der Stuhlkreis steht und Monika Stütz-Eichner das Thema aufgreift, was heute früh schon auf der Tagesordnung stand: Am kommenden Sonntag ist Muttertag. Vor allem die Vorschulkinder in der Gruppe mögen Massagen und so entstand die Idee, dass jedes Kind, wenn es möchte, seiner Mutter einen Gutschein über eine kleine Massage schenken kann. Um das mit der Massage noch mal genauer zu zeigen, massieren sich Kinder und Erzieherinnen reihum Rücken und Schultern. Den meisten Kindern gefällt das, so dass die Stimmung immer lockerer wird.



Massage reihum – Bild Elisabeth Gregull

Dann geht es nach nebenan in den Kreativraum. Rund um einen großen Tisch sitzen die Kinder und fangen an zu basteln, was später Gutscheine über Massagen in unterschiedlichsten Farben werden. Samir bewegt sich souverän in der Runde. Als er eine besondere Farbe haben möchte, geht er zu Lea und gibt ihr durch Gebärden zu verstehen, was er möchte. Sie gibt ihm das Glas, schaut ihm in die Augen und gebärdet dann etwas, was ich wieder nicht verstehe. Aber es ist, als ließen mich ihre Gebärden und seine Reaktion einen stillen Dialog hören. Ich sehe, wie Samir zufrieden an seinen Platz zurückkehrt und sein Werk nach seinen Vorstellungen fertigstellt. Die Farbe hätte sich Samir vielleicht auch ohne Gebärdensprache organisieren können. Aber der leise Dialog, der ihn und Lea in diesem Augenblick verbunden hat, wurde nur möglich, weil Gebärdensprache in der Kita „Paul und Anna“ zum Alltag gehört.



Basteln – Bild Elisabeth Gregull

Alle Kinder-Namen wurden von der Redaktion geändert

Elisabeth Gregull ist Fachjournalistin (DFJS) mit den Schwerpunktthemen Migration, Diversity und Folgen der NS-Zeit.

Verein machtWorte! e.V

machtWorte! Das gesellschaftskritische ABC-Buch für Kinder

Wissen wir immer was wir sagen? Welche Normalitäten stellt unsere Sprache her...

...und wie kann jede_r Einzelne diese verändern? Die ABC-Sätze im Buch machtWORTE!¹⁴ regen dazu an, sich über solche Fragen auszutauschen.

Sprache kreativ nutzen, um verantwortungsbewusst zu handeln

Das ABC-Buch kombiniert zu jedem Buchstaben des (deutschen) Alphabets Worte und Illustrationen so, dass Alternativen zum vermeintlich Normalen denkbar werden.

Beispielsweise lautet der Text zum Buchstaben F "Was ist drin, wenn Familie drauf steht?"

In Kombination mit den Illustrationen der Künstlerin Ka Schmitz werden Vorstellungen von Familien und Familienkonzepten angesprochen und erweitert, wodurch normative Vorstellungen von Familie als einer heterosexuellen, weißen Zweierbeziehung sowie Familie als harmonische Einheit in Frage gestellt werden. Familie ist nicht zwangsläufig Schutzraum und nicht immer Mama, Papa, Kind(er). Auf diese Weise kann die eigene Sprache als machtvolle Handlung wahrgenommen und gegebenenfalls überdacht werden.

Das Projekt

Soziale Ungleichheit entsteht zunächst im Kopf, hat aber reale Auswirkungen auf die Lebenslagen und Lebensqualitäten von Menschen. Egal, ob sprachliche Diskriminierungen rassistischer, sexistischer, klassenspezifischer, behindernder oder anderer Gestalt sind, sie stellen Normalitäten her, die es tatsächlich nicht gibt, die aber alle von dieser Norm abweichenden Menschen erheblich benachteiligen.

¹⁴ Mehr Informationen unter www.machtworte.wordpress.com

Das Projekt soll besonders Kindern und Jugendlichen verdeutlichen, wie wichtig die eigene Sprache in diesem Herstellungsprozess von gesellschaftlicher Wirklichkeit ist und welche Gestaltungsmöglichkeiten sie selbst haben. Sie sollen sich so als aktive Akteur_innen begreifen lernen und auf diese Weise handlungsfähig bleiben bzw. werden. Verbunden mit einem eigenen positiven Selbstwertgefühl sollen vor allem Kinder und Jugendliche auch andere Menschen mit all ihren Verschiedenheiten aber auch Gemeinsamkeiten wertschätzen und als ihnen gleich kennen/lernen.

Das Buch soll besonders junge Menschen zu konstruktiv kritischem Denken und zu einem aktiven Einschreiten in verletzende (Sprach)Handlungen ermutigen. Gleichzeitig wird gezeigt, dass ein verantwortungsvoller Umgang mit Sprache nicht nur wichtig ist, sondern auch Spaß macht. Über die Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls wird eine erste Basis für ein anerkennendes Miteinander geschaffen. Ziel ist es, Kinder und Jugendliche dazu zu bringen, aufzuhorchen, wenn verbale oder nonverbale Verletzungen in ihrem Umfeld auftreten und auch einzuschreiten bzw. sich offen davon zu distanzieren. Das Buch soll junge Menschen dazu bewegen, sensibel zu werden für Ungleichheit fördernde Prozesse in der Schule, im Freundeskreis oder in der Familie.

Zu jedem Buchstaben des deutschen Alphabets werden Worte und Illustrationen kombiniert, in der Art und Weise, dass Alternativen zum vermeintlich Normalen lesbar und sichtbar werden. So folgen die Bilder den ver_rückten Assoziationsketten und lösen viele verschiedene Gedanken aus.

Damit eröffnet sich die Möglichkeit, den eigenen Sprachgebrauch zu überdenken und als machtvolle Handlung bewusst zu machen. Es soll ermutigen, aktiv am Wortschöpfungsprozess teilzunehmen. Denn: ein verantwortungsvoller Umgang mit Sprache ist nicht nur wichtig, es macht auch Spaß. Also: macht WORTE!

MID-DOSSIERS

Die MID-Dossiers erscheinen als Online-Dossiers, zu finden unter

<http://www.migration-boell.de/web/sonstige/747.htm>

Die Dossiers können auch als pdf heruntergeladen werden.

MIGRATION

Krise und Migration - Die neue griechische Migration nach Deutschland

Crossing Germany - Bewegungen und Räume der Migration

Grenz- statt Menschenrecht? Asyl- und Flüchtlingspolitik in Europa

Transnationalismus & Migration

Mobility and Inclusion – Managing Labour Migration in Europe

Border Politics - Migration in the Mediterranean

Migration & Entwicklung

European Governance of Migration

Leben in der Illegalität

Europa 2007: Chancengleichheit für alle!

INTEGRATION

Altern in der Migrationsgesellschaft

Zuhause in Alanya – Türkisch-deutsche Geschichten und Lebenswelten

Politische Partizipation & Repräsentation in der Einwanderungsgesellschaft

Öffnung der Hochschule – Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration

Muslimische Gemeinschaften zwischen Recht und Politik

Bis in die dritte Generation? Lebensrealitäten junger Migrantinnen

Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion

Migration & Gesundheit

Migrationsliteratur - Eine neue deutsche Literatur?

Starke Jugend - Lebenswelten junger MigrantInnen

Religiöse Vielfalt & Integration

Schule mit Migrationshintergrund

Der Nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand

Muslimische Vielfalt in Deutschland

Wirtschaftliche Potenziale von Migration & Integration

HipHop zwischen Mainstream und Jugendprotest

Multikulturalismus: Vision oder Illusion?

Fußball & Integration

DIVERSITY

Positive Maßnahmen – Von Antidiskriminierung zu Diversity

Rassismus & Diskriminierung in Deutschland

Ethnic Monitoring - Datenerhebung über oder mit Minderheiten?

Politics of Diversity

Medien und Diversity

Managing Diversity - Alle Chancen genutzt?

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz

Schwarze Community in Deutschland