»Im Dialog«

herausgegeben vom

nifbe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Interkulturelle Praxis in der Kita

Heidi Keller (Hrsg.)

Interkulturelle Praxis in der Kita

Wissen – Haltung – Können

HERDER

FREIBURG · BASEL · WIEN

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2013

Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlaggestaltung: Verlag Herder
Titelbild und Fotos im Innenteil: Dr. Karsten Herrmann, außer S. 19: Dr. Heidi Keller
Redaktion: Dr. Karsten Herrmann / Maria Korte-Rüther
Innengestaltung: Susanne Lomer, Freiburg

Druck und Bindung: fgb · freiburger graphische betriebe
www.fgb.de
Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 978-3-451-32624-0

Inhalt

Vorwort 7
Karsten Herrmann | Heidi Keller | Maria Korte-Rüther

I **Wissenschaftliche Grundlagen und Rahmenbedingungen**

Kulturelle Modelle und ihre Bedeutung für die frühkindliche Bildung 11
Heidi Keller

Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien 24
Haci-Halil Uslucan

Kulturelle Werte und Erziehung in Migrantenfamilien aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion. 37
Manuela Westphal | Irina Grünheid

Der interkulturelle Aspekt in den Bildungs- und Orientierungsplänen 54
Jörn Borke

II **Grundlagen und Themen interkultureller Arbeit in der Praxis**

Grundlagen interkultureller Arbeit in Kitas 65
Gülcan Yoksulabakan | Nele Haddou

»Die Welt mit anderen Augen sehen« – Sensibilisierung und professionelle Haltung 79
Gisela Röhling

»Wie siehst du die Welt?« – Umweltwahrnehmungs- und Denkstile 85
Paula Döge | Lisa Schröder

Sprachbildung und Sprachförderung – Zentrale Themen und Herausforderungen in der interkulturellen Praxis 92
Lisa Schröder | Paula Döge

»Oh, das kannst du?« – Künstlerisch-musisch-ästhetische Bildung als Motor interkultureller Praxis 101
Marianne Heyden-Busch

Wie Ganesh auf den Teppich kam... Ethische und religiöse Fragen – Grunderfahrungen menschlicher Existenz 111
Helga Barbara Gundlach

Zusammenarbeit mit Eltern 123
Gerda Wesseln-Borgelt

III Lebendige Einblicke in die interkulturelle Praxis

Gelebte Vielfalt mit Hand und Herz 135
Karsten Herrmann

Interkulturelle Kompetenz aus Sicht der Praxis – Expertinnen und Experten im Interview 142
Maria Korte-Rüther

Fortbildung zur interkulturellen Kompetenz in Kindertageseinrichtungen 151
Maria Korte-Rüther

Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung 162
Christian Laengner

Resümee und Ausblick 168
Karsten Herrmann | Heidi Keller | Maria Korte-Rüther

Verzeichnis der AutorInnen 172

Vorwort

»Fremd ist der Fremde nur in der Fremde«
(Karl Valentin)

VIELE JAPANISCHE ELTERN sind zufrieden, wenn ihr Kind beim tägliche Abschied in der Krippe herzzerreißend weint –, denn dies zeigt ihnen, da sie vermisst werden. Afrikanische Mütter sehen es als seelische Grausamke an, wenn Säuglinge deutscher Eltern mit einem darübergestülpten Plastil gestell voller Rasseln und Klingeln auf dem Rücken im Wohnzimmer liege oder ganz alleine in ihrem Zimmer schlafen müssen. Und deutsche Elte wiederum halten es schlichtweg für Körperverletzung, wenn afrikanisc Kinder schon in den ersten Monaten in einen Plastiktopf gesteckt werde um möglichst früh das Sitzen zu lernen.

Diese drei Schlaglichter zeigen schon, dass sich die Erziehungs- und S zialisationsziele in den verschiedenen Kulturen stark voneinander unte scheiden können. Hier gibt es keine universelle Norm und kein »gut« od »schlecht«, denn diese Vorstellungen haben sich in einem bestimmten kult rellen Kontext entwickelt und können jeweils als Anpassung an die gegeber Situation gesehen werden – und es kann dabei vorausgesetzt werden, da alle Eltern das Beste für ihre Kinder möchten!

Die Kultur prägt die Menschen bis in ihr tiefstes Inneres. Unsere Beispie sind in diesem Sinne nur, bildlich gesprochen, die sichtbare Spitze eines mäc tigen Eisberges, der unsere (Erziehungs-)Einstellungen, Werte und Ziele ma geblich bestimmt. Kultur ist dabei nicht nur von Land zu Land, von Kontine zu Kontinent unterschiedlich, sondern in jedem Land selbst gibt es unte schiedliche Kulturen, die durch Tradition, Religion, Sprache und insbesonde auch sozio-ökonomische Faktoren bestimmt werden.

Die Interkulturelle Kompetenz wird in unserer globalisierten Welt mit i ren vielfältigen Migrationsbewegungen und damit auch in Deutschland a einem Zuwanderungsland zunehmend zu einer Schlüsselkompetenz. Gera auch im Hinblick auf die frühkindliche Bildung und Entwicklung in Krip und Kindertageseinrichtung und eine gelingende Integration von Anfang a ist das Wissen um den prägenden Einfluss von Kultur heute unerlässlich und leider doch bisher fast sträflich vernachlässigt worden.

Teil I
Wissenschaftliche Grundlagen und Rahmenbedingungen

Kulturelle Modelle und ihre Bedeutung für die frühkindliche Bildung

Heidi Keller

DIE KULTURELLE VIELFALT ist in unserer globalisierten Welt mit ihren verzweigten Migrationsbewegungen auch in Deutschland schon längst zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Sie eröffnet uns über alle gesellschaftlichen Ebenen hinweg neue Perspektiven und bietet die Chance zu einer Stärkung von Demokratie, Respekt und Toleranz. Kulturelle Vielfalt ist aber auch immer eine Herausforderung, und so ist die Stärkung interkultureller Kompetenz schon länger Gegenstand umfangreicher Studienprogramme an Hochschulen sowie vielfältiger Weiterbildungsangebote für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von multinationalen Konzernen und Behörden, für Politiker, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, Entwicklungshelfer und viele andere Menschen. Interkulturelle Kompetenz wird zunehmend zu einer neuen Schlüsselkompetenz und einem unverzichtbaren »soft skill«.

Erst seit kurzer Zeit ist die Vermittlung interkultureller Kompetenz auch in den Fokus der Elementarpädagogik und damit von Kindertageseinrichtungen und Krippen gerückt. In einer Zeit, in der bald jedes zweite Kind in den Kitas einen Migrationshintergrund hat, wird für Erzieherinnen und Erzieher das Wissen um den bedeutsamen Einfluss von Kultur, Tradition, Religion und Muttersprache auf die jeweilige Bildung und Entwicklung der Kinder und eine entsprechende interkulturelle Kompetenz für die pädagogische Praxis immer wichtiger.

Doch trotz dieser Bedeutung und Verbreitung findet sich bis heute keine »wirklich aussagekräftige, einfache und kurze Definition von ›interkultureller Kompetenz‹« (Straub, Nothnagel & Weidemann 2010, S. 17). Dies liegt unter anderem daran, dass zur Definition Konzepte verwendet werden (müssen), die ihrerseits sehr komplex und voraussetzungsvoll sind, wie etwa »Interaktionskompetenz« oder »kommunikative Kompetenz«. Straub und Kollegen (2010) argumentieren für eine Zerlegung des Begriffs in Bestandteile und deren systematische Ordnung und berufen sich dabei auf das »Komponentenmodell interkultureller Kompetenz« nach Bolten (2006, S. 3). Hier werden folgende Dimensionen unterschieden:

- Affektive / emotionale Dimensionen (z.B. Selbstvertrauen oder Vorurteilsfreiheit)
- Kognitive Dimensionen (z.B. Verständnis fremd- und eigenkultureller Handlungszusammenhänge)
- Verhaltensbezogene / konative / praxische Dimensionen (z.B. Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenz).

Die Betrachtung und Reflexion dieser einzelnen Komponenten ersetzt natürlich nicht die holistische Betrachtung oder die Definition von Geltungsansprüchen und die Diskussion von Normativität (a.a.O., S. 22f.). Hier soll es allerdings bei dem Hinweis auf die Komplexität einer wissenschaftlich kohärenten Definition belassen bleiben, und als praxisbezogener Ansatz wird vorgeschlagen, interkulturelle Kompetenz als eine Trias mit folgenden Komponenten zu verstehen *(Keller 2011a; Borke & Keller 2012)*:

- *Kenntnis / Wissen*
- *Haltung / Achtsamkeit*
- *Diversität leben.*

Diese zentralen Dimensionen werden im Folgenden näher erläutert – insbesondere in Bezug auf die frühen Entwicklungs- und Bildungsprozesse in außerfamiliären Bildungseinrichtungen.

Kenntnis / Wissen

Als erster Schritt für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz ist der Wissensbestand über unterschiedliche kulturelle Sozialisations- und Erziehungsstile zu betrachten. Solche Unterschiede sind in der anthropologischen und kulturspezifischen sowie kulturvergleichenden Literatur vielfältig dokumentiert worden. Für unsere Thematik sind hier vor allem zwei kulturelle Modelle relevant, die Prototypen darstellen, darüber hinaus aber auch in vielfältigen Kombinationen hybride Erscheinungsformen bilden können. Das uns vertraute und in Deutschland öffentliche und sichtbare kulturelle Modell ist das der psychologischen Autonomie (a.a.O.). Psychologische Autonomie bedeutet eine individuums-/kindzentrierte Sichtweise, in der einerseits persönliche Unabhängigkeit und Eigenständigkeit, andererseits Selbstbestimmung und die Realisierung eigener Wünsche und Bedürfnisse zentrale Ankerpunkte sind. Bereits der Säugling wird als eigenständige Person mit einem Recht auf die Berücksichtigung eigener Ziele, Präferenzen und Äußerungsmöglichkeiten betrachtet. Das Kind wird als quasi gleichberechtigter Interaktionspartner in Entscheidungen und Planungen der Familie mit einbezogen. So zum Beispiel, wenn eine Mutter ihr dreimonatiges Baby fragt: »Soll uns die Oma morgen besuchen kommen?«, und dann eine Pause macht, um gleichsam dem Kind die Gelegenheit zu geben, zu antworten. Die kindlichen Äußerungen, seien es vegetative oder vokale Geräusche, werden als intentionale Beiträge zur Unterhaltung betrachtet (Keller 2011b).

Das Kind wird von klein auf befragt und soll Auskunft über seine Gedanken und Gefühle im sprachlichen Modus geben. Daher kommt der Begriff der psychologischen Autonomie – das Kind soll früh lernen, den Fokus auf die Entwicklung der inneren Welt mit ihren Kognitionen und Emotionen zu legen und seinen eigenen Standpunkt zu behaupten. Der Fokus auf die individuelle Welt impliziert natürlich auch eine besondere Sicht auf Beziehungen und das soziale Miteinander. Erwachsene und Kinder sind mit anderen auf der Basis von Freiwilligkeit und frei verhandelbaren sozialen Bändern verbunden. Beziehungen müssen daher ständig neu bestimmt werden, damit sie gegenseitig als bereichernd empfunden werden. Häufig wird »Beziehungsarbeit« als schwierig und belastend empfunden. Weniger Wert wird in diesem Sozialisationsmuster auf soziale Verantwortung und Gehorsam gelegt. In verschiedenen Studien haben wir immer wieder gefunden, dass deutsche Mittelschichtfamilien die Entwicklungsziele »Ältere Menschen respektieren« und »Den Eltern gehorchen« für die ersten Lebensjahre als nicht erstrebenswert hielten (Keller 2011a). Weniger Wert wird auch auf die Entwicklung von Handlungsautonomie gelegt, d.h. das selbstständige und selbstverantwortliche Ausführen von Handlungen. Welche Eltern kennen nicht die endlosen Diskussionen um Jacke an- oder Schuhe ausziehen!

Dieses Sozialisationsmuster ist praktisch 1:1 in den Orientierungs- und Bildungsplänen der Länder und des Bundes zur frühkindlichen Bildung und Erziehung abgebildet (siehe dazu auch den Beitrag von Jörn Borke in diesem Band). In den »Handlungsempfehlungen für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren« des Niedersächsischen Kultusministeriums heißt es auf Seite 7:

»Das Kind steht im Zentrum einer professionellen Gestaltung frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Seine Individualität und seine vielfältigen Ressourcen sind Ausgangspunkt pädagogischen Handelns ... Autonomie, Individualität und Persönlichkeit eines Kindes können sich entfalten, wenn das Kind die Möglichkeit hat, selbst wirksam zu werden und seinen Impulsen zu folgen (Selbstwirksamkeit) ... Das Bild vom Kind, der Blick auf das kindliche Handeln und die Begleitung frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse geht davon aus, dass kleine Kinder eigenständige und kompetente Lerner sind, die aber gleichzeitig noch den Schutz und die Fürsorge ihrer Bezugspersonen benötigen.«

Dieses Credo zeigt sich auch in den Curricula für Kinder ab drei Jahren bis in das Schulalter:

»Kindertageseinrichtungen und Schulen haben gemeinsame pädagogische Grundlagen, die in der Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit sowie im Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen liegen« (Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertagesstätten 2004, S. 8).

Dieses uns vertraute Bild vom Kind mit der entsprechenden erzieherischen Praxis ist aber an bestimmte Voraussetzungen gebunden, nämlich an viel Zeit und die ökonomische Freiheit, diese exklusive Zeit zu investieren. Mit anderen Worten: Diese Erziehungsphilosophie passt gut für die Mittelschicht mit ökonomischer Absicherung auf der Grundlage eines hohen Niveaus formaler Bildung, damit zusammenhängend einer späten Elternschaft und wenig Kindern in einer Klein- oder Kernfamilie. Dazu kommt noch, dass die Betonung der Individualität fest in der westlichen philosophischen Tradition verankert ist, nicht aber beispielsweise in der ostasiatischen Denktradition (Kağitcibaşi 1996). Das schränkt den Geltungsbereich der Adaptivität dieses kulturellen Modells zusätzlich auf die westliche Mittelschicht ein, die weniger als fünf Prozent der Weltbevölkerung ausmacht (Arnett 2000; Henrich, Heine & Norenzayan 2010).

Ein ganz anderes kulturelles Modell haben viele Migrantinnen und Migranten im Gepäck, die aus traditionellen Dörfern der nicht westlichen Welt in westliche Länder wandern. Sie kommen oft aus Mehr-Generationen-Verbänden häuslicher Gemeinschaften (Großfamilien), haben ihr erstes Kind in den späten Teenagerjahren bekommen, haben oder bekommen viele Kinder und weisen ein eher geringeres Niveau an formaler Schulbildung auf. Die Werte und Normen dieser Familien sind häufig an hierarchischer Verbundenheit orientiert. Das bedeutet, dass das Netzwerk sozialer Verpflichtungen mit an Rollen gebundenen Aufgaben Primat vor dem Individuum hat und gemeinschaftliche Ziele der Familie Kooperation und verantwortungsvolles Handeln erfordern. Um den familiären Pflichten nachkommen zu können, wird von den Kindern Gehorsam als oberstes Erziehungsziel verlangt, verbunden mit Respekt und respektvollem Verhalten Älteren gegenüber. Eine frühe Handlungsautonomie erlaubt selbstständige Übernahme von Aufgaben und Mithilfe in Haus und Feld. Diese Erziehungs- und Bildungsstrategie erfordert andere Sozialsationskontexte und andere Interaktionsmuster (siehe dazu ausführlich Keller 2011a).

Es ist offensichtlich, dass diese beiden prototypischen kulturellen Modelle sich in vielerlei Hinsicht diametral gegenüberstehen, wenn nicht gar widersprechen. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, die in einer Kindertageseinrichtung auf die gelebte Kultur der psychologischen Autonomie treffen, sehen dies bestenfalls mit Unverständnis, wenn nicht gar mit Ablehnung. Viele Familien mit Migrationshintergrund begründen mit dem mangelnden Respekt und anderen gegensätzlichen Erziehungsauffassungen, dass sie ihre Kinder nicht in eine Kindertageseinrichtung schicken können (Forschungsgruppe JugendMedienKultur 2005). Umgekehrt stehen Erzieherinnen und Erzieher häufig diesen Verhaltensweisen und Ansprüchen an die Kita unverständig gegenüber (Beispiele dazu in Gerwing 2012).

Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass Migrantinnen und Migranten keine einheitliche Kategorie von Menschen sind, die nach ein und demselben kulturellen Modell leben. In Abhängigkeit von dem Niveau formaler Bildung und den entsprechenden Lebensformen, nach Alter, Migrationsanlass und -ursache unterscheiden sich Menschen über Ländergrenzen hinweg. Die Teheraner Arztfamilie wird sich der deutschen öffentlichen Erziehungsphilosophie in vielerlei Hinsicht eher verbunden fühlen, als ihre weniger formal gebildeten Landsleute aus dörflichen Regionen des Iran. Allerdings

wird auch sie wenig Verständnis für den Umgang mit Respektlosigkeit haben. Das bedeutet, dass die Kenntnis unterschiedlicher kultureller Modelle auch in Einrichtungen eine Notwendigkeit ist, die vielleicht gar keine Kinder mit Migrationshintergrund besuchen, jedoch aber Kinder aus verschiedenen sozialen Milieus in Deutschland. Denn diese verschiedenen sozialen Milieus stellen auch unterschiedliche kulturelle Kontexte dar. So erhält das Sprichwort von Menschen, die in verschiedenen Welten leben, selbst wenn sie alle deutsche Staatsbürger sind, eine kulturelle Bedeutung.

Kenntnis in unserem Zusammenhang bedeutet also: Wissen um Unterschiedlichkeit und deren Einbettung in kulturelle Systeme. Wissen alleine reicht aber nicht aus, um den erzieherischen Alltag kultursensitiv zu gestalten. Daher muss das Wissen in einer Haltung begründet sein, die der Unterschiedlichkeit wertschätzend gegenübersteht und ihr Raum für Gestaltung gibt.

Haltung / Achtsamkeit

»Es ist ja alles schön und gut, ich verstehe, dass Migranten in ihrer Heimat Kinder anders erziehen. Aber jetzt sind sie hier und müssen sich an unsere Erziehungsvorstellungen anpassen.« Diese und ähnliche Formulierungen hört man zuweilen, wenn man Weiter- und Fortbildungskurse zu interkultureller Kompetenz in der Kita anbietet. Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, dass Wissen und Kenntnis alleine nicht ausreichen, um der gesellschaftlichen Forderung, allen Kindern die Teilhabe am Bildungssystem zu ermöglichen, nachzukommen.

»Offen zu sein für die Erfahrungen und Erwartungen, Denkformen, Erlebnis- und Handlungsweisen, Gewohnheiten und Wünsche anderer, verlangt eine bestimmte affektive Haltung und emotional-motivationale Bereitschaft des eigenen Selbst sowie Fähigkeiten zur Selbstreflexion, Selbstkritik und Selbst-Veränderung, die sich keineswegs per Knopfdruck herstellen lassen« (Straub, Nothnagel & Weidemann 2010, S. 20). Daher ist diese Dimension vermutlich die arbeitsintensivste und forderndste in der pädagogischen Trias. Die Definition von Straub und Kollegen legt die Beschäftigung mit Aspekten der Persönlichkeit nahe, die auch von anderen Autoren in diesem Bereich benannt werden (z.B. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter 2012, S. 17ff.).

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie

Zur Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie gehört das Überdenken des eigenen Lebenslaufes auch in Bezug auf Kontakt mit Anderem und Fremdheit (z.B. im Urlaub in einem fremden Land mit ungewohntem Essen), hinsichtlich des Erlernens von Fremdsprachen, der Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturen. Die Frage, ob man sich fremd oder vielleicht nicht angenommen fühlt, haben viele Menschen auch schon einmal selbst erlebt, zum Beispiel als Bayer in Nordfriesland oder als Katholik in einer protestantischen Gemeinde, als Kind vom Land in der Großstadt ... Es ist wichtig zu reflektieren, welche Gefühle man in diesen Situationen hatte, was die Situation leichter machte oder auch erschwerte. Im besten Falle wird bereits daran die eigene kulturelle Brille deutlich. Die Reflexion der eigenen Situation fördert auch die Empathie mit anderen, die möglicherweise ähnliche Erfahrungen machen.

Neugier auf Anderes

Eine weitere wichtige Haltungsdimension ist die Neugier auf Anderes – andere Erziehungsvorstellungen, Sozialisationsziele, soziale Praktiken. Diese Neugier erfordert einen offenen Zugang, nämlich das Andere aus sich heraus zu verstehen, in dem jeweiligen Bedeutungszusammenhang. Das schließt den bewertenden Vergleich mit dem Vertrauten aus. Allzu leicht sind wir geneigt, andere Praktiken als rückständig, falsch oder gar gefährlich zu bewerten. Ein immer wieder genannter Konfliktpunkt zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung sind unterschiedliche Vorstellungen über die Eingewöhnungssituation:

»Ich bin in einer Nestgruppe; bei den Allerjüngsten ist es so bei der Eingewöhnung ... da ist es eher so, dass die Eltern ihre Kinder relativ schnell abgeben ... Andersrum aber Forderungen an einen herantragen ... Wo es Schwierigkeiten gibt, den Eltern klar zu machen, dass es so oder so nicht funktionieren kann ...« (Gerwing 2012, S. 74). Diese Äußerung stammt von einer Erzieherin in einer Fokusgruppensituation und drückt das aus, was viele pädagogische Fachkräfte aus ihrer Sicht heraus erleben. Wir sehen die Welt aus unserer Perspektive und erwarten von Eltern, die die Welt anders sehen, dass sie sich anpassen – so, wie diese Eltern es sehen, kann es doch nicht funktionieren. Hier fehlt ganz sicher die Neugier, das Andere begreifen zu wollen.

Es stellt sich zum Beispiel sonst nicht die Frage, warum eine Familie die Eingewöhnungszeit nicht für notwendig hält. Die Eingewöhnungsmodelle sind aus einer bestimmten kulturspezifischen Sicht auf die Eltern-Kind-Beziehung entstanden, die für Kinder in multiplen Betreuungsarrangements so nicht zutrifft (siehe dazu Otto & Keller 2012), da diese nicht die exklusiven und zeitlich fordernden dyadischen Bindungen entwickeln, sondern andere Bindungsmuster – eben multiple – leben (Keller 1998). Die Haltung einer Mutter, die Kita verlassen zu wollen, weil sie nicht versteht, was sie da soll, wird dann konsequent als Verweigerung der Erziehungspartnerschaft und Desinteresse am Kind ausgelegt. Und die Mutter verlässt die Einrichtung dann mit einem schlechten Gefühl, was die Qualifikation der Erzieherin in Hinblick auf die Betreuung ihres Kindes betrifft.

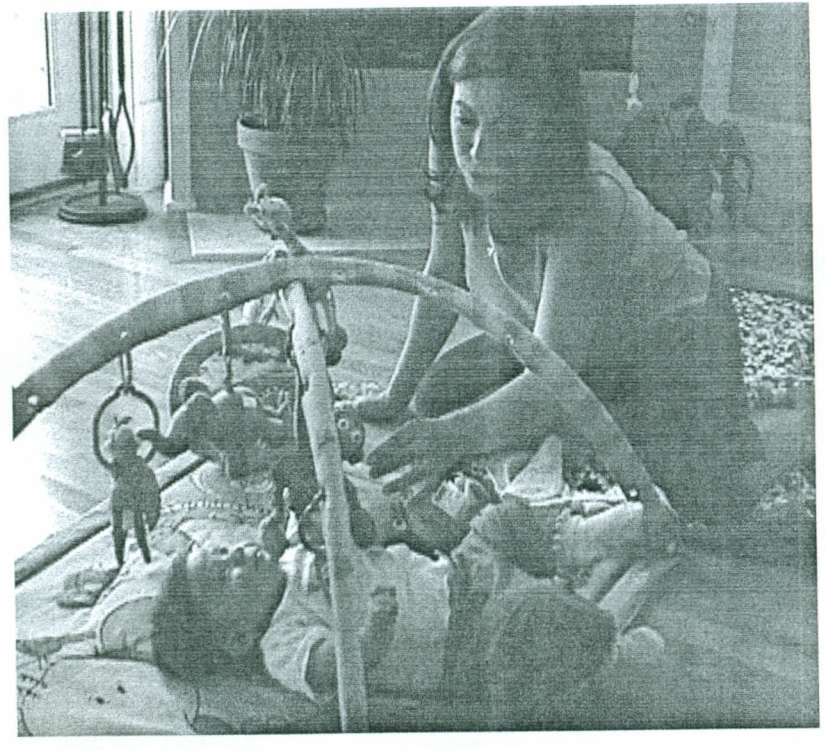
Das bedeutet natürlich nicht, dass alle Familien mit Migrationshintergrund diese Vorstellungen teilen. Es gibt auch Familien, wo eine ausführliche gemeinsame Anpassung das für alle beste Vorgehen ist. In jedem Fall sind aber das neugierige Aufeinanderzugehen und die Suche nach Verständnis der jeweiligen Überzeugungen der Königsweg, der Kindern und Familien am besten gerecht wird.

An folgendem Beispiel der Eingewöhnung in japanischen Kitas wird noch eine wichtige kulturelle Haltung deutlich: die Bedeutung des Ausdrucks positiver Emotionalität in unseren Vorstellungen. Kinder sollen durch die graduelle Eingewöhnung keine negativen Emotionen erfahren und äußern müssen. Dagegen wird zum Beispiel in japanischen Kitas das Weinen der Kinder als Medium des Kennenlernens von Kind und pädagogischer Fachkraft betrachtet. In dem Film »Anleitung zur Neugier. Aufwachsen und Lernen in Japan« (Elschenbroich & Schweitzer 1995) wurden solche Situationen videografiert und kommentiert: Eine Mutter bringt ihr Kind zum ersten Mal in die Kita und übergibt es ohne weitere Rituale an einen Erzieher, der mit ihm in einen Gruppenraum geht, wo schon mehrere Kinder mit jeweils einem Betreuer sind, der die ganze erste Woche nur für das eine Kind zuständig ist. Die Kinder weinen bitterlich, was die Betreuer beruhigt, zeigen sie doch auf diese Weise enge Beziehungen an Mutter / Familie. In den Interaktionen mit dem weinenden Kind lernt es der Erzieher kennen, und beide bauen auf dieser Grundlage eine Beziehung auf.

Ein undenkbares Szenario für hiesige Erzieherinnen und Erzieher. Auch hier ist eine neugierige Haltung erforderlich, die zu ergründen sucht, warum

die Eingewöhnung in einer bestimmten Form abläuft und warum man diese für die richtige und qualitativ hochwertige hält.

Umgekehrt geht es natürlich Eltern und pädagogischen Fachkräften aus anderen kulturellen Kontexten, wenn sie mit den deutschen Vorstellungen zu Erziehung und Bildung in Berührung kommen. Im Rahmen unserer Forschungsprojekte mit den westafrikanischen Nso haben wir Frauen kurze Videoclips von deutschen Müttern gezeigt, die mit ihren drei Monate alten Säuglingen spielten – in einer typischen Situation, wie sie auf dem Foto dargestellt ist:



Die Nso Frauen waren entsetzt und bezweifelten, dass dies die Mütter sein könnten – ein Kind auf dem Rücken am Boden liegend bedeutet für sie sehr schlechtes Elternverhalten. Ein quengelndes Kind nicht sofort zu stillen,

grenzt für sie an Misshandlung, und ein wenige Monate altes Kind alleine in einem Bett oder gar einem Zimmer schlafen zu lassen, ist für sie schier undenkbar.

Diese Beispiele zeigen die normative Kraft unserer Erziehungsvorstellungen, sodass die achtsame Haltung wirklich nicht per Knopfdruck angestellt werden kann, sondern es um bedeutsame Umstrukturierungen persönlicher Werte und Normen geht. Das ist einer der Gründe, weshalb wir das interkulturelle Training für Kita-Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter entwickelt haben (siehe dazu auch den Beitrag von Maria Korte-Rüther in diesem Band).

Diversität leben

Leben von Diversität bedeutet, unterschiedlichen Handlungsstrategien Raum zu geben – als Bereicherung der alltäglichen Praxis – und damit eine Ressource zu erkennen anstatt ein Problem oder ein Defizit zu identifizieren. Es fällt häufig schwer zu erkennen, dass unterschiedliche Verhaltensmaßnahmen das gleiche Ziel unterstützen können und damit zu Chancengleichheit führen, während die gleiche Verhaltensmaßnahme möglicherweise Chancen ungleich eröffnet. Aus der Zuhörerschaft eines Vortrags zu kulturell geprägten Erziehungsvorstellungen kam kürzlich eine besorgte Frage, nachdem ich die unterschiedlichen Eingewöhnungskonzepte deutscher und japanischer Kindergärten vorgestellt hatte: Soll man etwa jedes Kind anders behandeln? Die uneingeschränkte Antwort ist: Ja, unbedingt! In vielen Orientierungsplänen steht ausdrücklich, dass jedes Kind so angenommen werden soll, wie es ist – inklusive seiner familiären Herkunft und damit den familiären Werten und Erziehungsvorstellungen. Die Praxis sieht aber dann doch anders aus, wenn eine implizite oder explizite Erwartung besteht, die vertrauten und für richtig befundenen Verhaltenskonzepte umzusetzen, wie es zum Beispiel an den verschiedenen Vorstellungen zum Übergang in die Kita ersichtlich wird.

Diversität leben bedeutet auch, pädagogische Strategien zu integrieren, die in verschiedenen kulturellen Modellen beheimatet sind. Das Projekt »Sprachkultur in der Kita« ist ein solches Beispiel gelungener Integration. In kulturvergleichenden Untersuchungen wurden unterschiedliche Diskurs- und Kommunikationsstile zwischen Müttern und drei- bis vierjährigen Kindern

festgestellt. Interessanterweise zeigte sich auch hier, dass nicht der gleiche Kommunikationsstil Kinder in verschiedenen Kulturen zum Sprechen und zur Sprachentwicklung anregte (siehe zusammenfassend Schröder & Keller 2012). Die Verwendung von offenen Fragen und der Bezug zu ausschmückenden und vertiefenden Details scheinen eine Struktur zu sein, die Kinder in verschiedenen Kulturen dazu anregt, Sprachbeiträge abzuliefern. Der wichtige kulturspezifische Unterschied liegt nun aber darin, dass sich die Gespräche in psychologischer Autonomie unterstützenden Milieus um das individuelle Kind drehen, während in eher relational organisierten kulturellen Milieus Gespräche auf das »Wir« und andere Personen fokussieren. Entsprechend haben Kinder in psychologisch autonom organisierten kulturellen Milieus mehr an Unterhaltungen teilgenommen und sich damit sprachlich weiterentwickelt, wenn die Gespräche auf sie zentriert waren, während in eher relational organisierten kulturellen Milieus Kinder bessere Sprachergebnisse erzielten, wenn mehr über andere und Gruppenzusammenhänge gesprochen wurde. Unsere Untersuchungen ergaben sehr deutlich, dass Erzieherinnen und Erzieher in relativ kurzen Fortbildungen von zwei Mal zwei Tagen ihr Sprachverhalten umstellen können und Kinder davon hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung signifikant profitieren (siehe dazu auch den Beitrag von Paula Döge & Lisa Schröder in diesem Band).

Um den pädagogischen Alltag kultursensitiv gestalten zu können, ist es also wichtig, auf unterschiedliche Handlungsoptionen zurückgreifen zu können und diese flexibel zu kombinieren. Eine solche Form der Handlungsflexibilität ist dadurch gekennzeichnet, dass die frühpädagogischen Fachkräfte unterschiedliche Strategien des Umgangs mit Kindern und deren Familien zur Verfügung haben und dieses Repertoire situationsangemessen nutzen. Nur dann kann man dem Anspruch, das individuelle Kind in seiner Kultur anzunehmen, gerecht werden. Mit anderen Worten: Wenn man Kinder individuell fördern will, muss zuweilen die Gruppe im Mittelpunkt stehen.

Anstelle eines Ausblick

Anstelle eines Ausblicks soll hier ein Zitat stehen, das die vorher diskutierten Aspekte auf den Punkt bringt. Es handelt sich um eine Aussage von Gonzalez-Mena und Widmeyer-Eyer (2008, S. 460ff.):

»Es kann sehr schwierig sein, mit Eltern zu kommunizieren, deren Kultur sich von Ihrer unterscheidet; es ist jedoch wichtig, dass Sie die Art und Weise, wie diese Eltern bestimmte Dinge tun, so weit wie möglich akzeptieren und versuchen, ihren Wünschen nachzukommen. Das ist einfach, wenn diese Methoden und Wünsche Ihre Theorien dazu, was für Kinder gut ist, nicht verletzen. Es ist viel schwieriger, wenn das, was die Eltern möchten, im Widerspruch zu dem steht, was Sie für richtig halten. Das Problem besteht darin, dass Theorien kulturgebunden sind. Es gibt nicht die eine richtige Antwort – nicht die eine Wahrheit. [...] Ein bedeutungsvoller multikultureller Ansatz wurzelt darin, dass Sie von Eltern lernen, auf welche Weise sich ihre Kultur von Ihrer eigenen und/oder der des Programms unterscheidet. Manches davon können Sie möglicherweise schon durch Beobachten in Erfahrung bringen. Es hilft, zu fragen. Wenn Sie fragen, eröffnen Sie damit vielleicht einen Dialog über kulturelle Unterschiede. [...] Ein wirklich multikultureller Ansatz für Säuglinge und Kleinkinder bestünde in solchen Fällen darin, die Eltern um Ideen und Vorschläge zu bitten und dann herauszufinden, wie man mit diesen umgeht. [...] Es kann sein, dass Sie und die Mutter zu der Einigung kommen, dass es dem Kind nicht schaden wird, wenn die Dinge in der Kinderbetreuung auf eine Art laufen und zu Hause auf eine andere. Oder es kann sein, dass Sie gemeinsam einen Kompromiss finden. Es kann sogar sein, dass Sie Ihre Methoden ändern, wenn Sie erst einmal den Standpunkt der Mutter verstehen, oder dass sie ihren ändert, wenn sie Ihren Standpunkt versteht.«

Es bleibt nur noch hinzuzufügen, dass diese Vielfalt eine Chance ist und als eine wertvolle Ressource für den pädagogischen Alltag, wie für das gesellschaftliche Leben insgesamt, betrachtet werden muss.

Literatur

Arnett, J. J. (2000): Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. American Psychologist, 55, pp. 469–480.

Bolten, J. (2006): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerfahrungen entsandter Führungskräfte. In: K. Götz (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training. München: Hampp.

Borke, J. & Keller, H. (2012): Kultursensitive Beratung. In: M. Cierpka (Hrsg.): Frühe Kindheit 0–3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern (S. 345–352). Heidelberg: Springer.

Elschenbroich, D. & Schweitzer, O. (1995): Film »Anleitung zur Neugier. Aufwachsen und Lernen in Japan«. München: DJI.

Forschungsgruppe JugendMedienKultur (Hrsg.) (2005): Jugendliche Aussiedler – zwischen ethnischer Diaspora und neuer Heimat. Trier: Universität Trier.

Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertagesstätten. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Zugriff am 26.10.2011).

Gerwing, S. (2012): Ethnotheorien von Erzieherinnen und Erziehern kulturell heterogener Kindergärten in Deutschland. Eine rekonstruktive Untersuchung aus kulturpsychologischer Perspektive. Masterarbeit im Masterstudiengang »Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen (IMIB)« der Universität Osnabrück.

Gonzalez-Mena, J. & Widmeyer-Eyer, D. (2008): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege: Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. Freiamt: Arbor.

Henrich, J., Heine, S. & Norenzayan, A. (2010): The weirdest people in the world? Behavioral and Brain Sciences, 33, pp. 61–135.

Kağitcibaşi, C. (1996): Individualism and collectivism. In: J.W. Berry, M.H. Segall & C. Kağitcibaşi (Hrsg.): Handbook of Cross-Cultural psychology. Volume 3: Social Behavior and applications. Boston: Allyn & Bacon.

Keller, H. (1998): Entwicklung im Kontext. Entwicklungspsychologische Konsequenzen für eine außerfamiliäre Betreuung des Kleinkindes. In: L. Ahnert (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorie und Tatsachen (S. 167–172). Bern: Huber.

Keller, H. (2011a): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Heidelberg: Springer.

Keller, H. (2011b): Die Sprache elterlicher Strategien. In L. Hoffmann, K. Leimbrink & U. Quasthoff (Hrsg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung (S. 143–164). Berlin: Walter de Gruyter.

Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Otto, H. & Keller, H. (2012): Bindung und Kultur. *nifbe*-Themenheft Nr. 1. Osnabrück: *nifbe*.

Schröder, L. & Keller, H. (2012): Alltagsbasierte Sprachbildung. *nifbe*-Themenheft Nr. 6. Osnabrück: *nifbe*.

Straub, J., Nothnagel, S. & Weidemann, A. (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch (S. 15–27). Bielefeld: transcript.