

Die Welt der Orientierungspläne und pädagogischen Leitlinien

Alltag ist gelebte Kultur – auch in der Kita

Unter dem Druck gesellschaftlicher Notwendigkeiten sind Kindertageseinrichtungen mit einem primären Fokus auf Versorgung zu Bildungseinrichtungen ernannt worden, deren Philosophie in Orientierungsplänen und pädagogischen Leitlinien mit viel politischem Willen formuliert wurde. Gemeinsam ist ihnen allen, dass Kultur darin vorkommt. Schaut man sich die entsprechenden Passagen jedoch einmal genauer an, so stellt man schnell fest, dass es sich häufig um Allgemeinplätze und Unverbindlichkeiten handelt. Natürlich ist wieder von Singen, Malen und Basteln als Kulturtechniken die Rede, wobei durchaus auch Lieder anderer Kulturen gemeint sind. Es soll kulturelle Offenheit für andere Kulturen herrschen und es sollen kulturelle Werte und Lebensformen vermittelt werden. Es sollen eine Fülle sozialer, dinglicher und kultureller Lerngelegenheiten geschaffen werden, mit denen das Kind freudig in Beziehung treten soll. Es soll Bildungs- und Kulturarbeit betrieben werden.

Aber – wie auf S. 31 des Niedersächsischen Orientierungsplans ausgeführt wird, der beileibe keine exotische Ausnahme bildet – soll die Unterbrechung des Alltags und das Bewahren kultureller Traditionen (z. B. Feste) jedoch nicht die Themen der Kinder und die anderen Bildungsinhalte an den Rand drängen! Das heißt, dass Kultur als etwas Eigenes, unabhängig von allem anderen gesehen wird, das Vielfalt und Buntheit in den Alltag bringt. Wie wir aber bisher gesehen haben, ist Kultur Alltag und Alltag ist gelebte Kultur. Natürlich ist ein solches Verständnis von Alltagskultur auch in den Orientierungsplänen enthalten, aber die Vielfalt ist dabei auf der Strecke geblieben – es handelt sich um einen monokulturellen und normativen Zugang –, im Zentrum steht das selbstbestimmte, selbstständige, selbstbewusste und selbstverantwortliche Kind, das in der Entwicklung seiner psychologischen Autonomie unterstützt werden soll. Die Kita ist – oder soll es zumindest sein – die genaue Entsprechung zu den familiären Sozialisationsstrategien in Richtung psychologische Autonomie. Man findet die folgenden Handlungsmaximen, die an den Rechten des Kindes ausgerichtet sind. Jedes Kind hat das Recht

- so akzeptiert zu werden, wie es ist und wie es lebt,
- in seinem individuellen Tempo zu lernen,
- eigene Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln,
- auf Bestätigung, Lob und Anerkennung,
- auf Wahrnehmung seiner Bedürfnisse und Wünsche,
- auf Wahrung seiner Grenzen,
- sich zurückzuziehen und Ruhe zu suchen,
- seine Spielpartner selbst auszusuchen.

Die Erzieher/innen haben die Verpflichtung, Kindern die Bedingungen für die Wahrung dieser Rechte herzustellen und zu garantieren – ein Bilderbuchkatalog zur Entwicklung psychologischer Autonomie. Sie haben die Pflicht

- seine Persönlichkeit zu respektieren und in der Arbeit zu berücksichtigen,
- ihm die Möglichkeit zum freien, spontanen Spiel zu geben,
- abgestimmt auf die entwicklungsbedingten Möglichkeiten ein anregendes Umfeld zu schaffen und die Selbststeuerung des Kindes zu fördern,
- Herausforderungen durch Ideen, Impulse und Material zu schaffen,
- dem Kind so viel Neues zu geben, wie es die Neugierde und dem Wissensdrang entspricht, aber auch so viel Bekanntes und Geregelttes, wie es das Kind benötigt, um sich sicher zu fühlen und handlungsfähig zu sein,
- kooperative Hilfestellung für ein anregendes und beziehungsreiches Spiel mit anderen zu geben,
- eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, in der die Kinder sich selbst, ihre Umwelt und ihr Gegenüber positiv erleben.

(Auswahl, Zusammenstellung Hannah Bruns, Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)).

Diese Vorgaben sind in den Vorstellungen der Erzieherinnen gespiegelt, was Kinder in ihrer Einrichtung lernen sollten. Wir haben 22 Erzieherinnen danach befragt, was die wichtigsten Dinge seien, die Kinder in ihrer Einrichtung lernen sollten. In Abbildung 18.1 sind die Ergebnisse dargestellt (■ Abb. 18.1).

Autonomie und Selbstbewusstsein sind die absolute Nummer Eins. Fasst man die Bereiche kognitiver Förderung zusammen, so bilden sie die zweithäufigste Präferenz. Erst danach kommen soziale und emotionale Fähigkeiten, allerdings immer aus der Perspektive des selbstreflexiven Individuums. Regeln lernen, Werte und Normen spielen eine weitaus geringere Rolle. Noch deutlicher wird das Bild, wenn wir genauer nach bildungsbezogenen Inhalten fragen, die in der Kita vermittelt werden sollen: Sprache, kognitive Fähigkeit und Schulvorbereitung, mathematische Kompetenzen stehen hier ganz vorne.

Die Rahmenpläne und Erziehungsvorstellungen werden natürlich nicht 1:1 im Alltag realisiert. Daran wird aber mit Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten gearbeitet. Und dabei kann man durchaus auf einem beachtlichen Fundament aufbauen: Auch im Kitaalltag werden Kinder permanent nach ihren Wünschen und Bedürfnissen, nach ihren Vorlieben und Präferenzen gefragt.

Ethnotheorien von Erzieherinnen

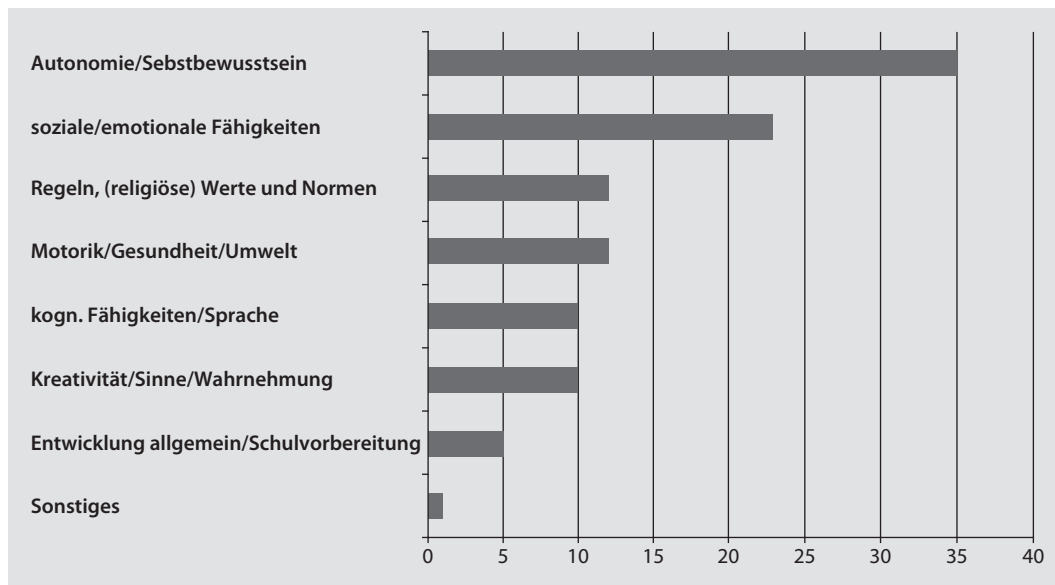


Abb. 18.1 Erziehungsziele von deutschen Erzieherinnen

- Wo willst Du sitzen?
- Was willst Du spielen?
- Was willst Du essen?
- Willst Du winken gehen?
- Mit welchen Stiften willst Du malen?
- Willst Du heute gar nicht reden?
- Hast Du das schon gemacht?
- Magst Du auch zuhören?

Es werden Alternativen angeboten, die Wahlen ermöglichen:

- Bei Mateo ist noch Platz, neben Pit ist noch Platz, und bei Johanna ist noch Platz – wo möchtest Du Dich hinsetzen?

Einzelne Kinder dürfen an einzelnen Tagen Entscheidungen auch für die Gruppe treffen, zum Beispiel im Morgenkreis:

- Philipp, wo sollen wir anfangen zu zählen?

Das Kind soll mit seinen Handlungen einverstanden sein:

- Du kannst den Stein hinter Dich legen, wenn Du willst.

Im Zentrum steht das individuelle Kind, das auch, so oft das im Alltag realisierbar ist, alleine angesprochen wird. Hier ist eine kleine Szene aus dem Kitaalltag zwischen einer Erzieherin (E) und einem 2-jährigen Kind (K):

K geht rein und raus aus der Puppenküche und zeigt Erzieherin einen Föhn und ein Puppenklo

E: Oh, was haste da denn, Pit?

K geht erneut in die Puppenküche und holt einen Spiegel, den er der E hinhält.

E: Oh guck mal. Ein Spiegel? Da kannst du reingucken, da kannst du dich angucken, dich selbst.

Die Erzieherin stellt Fragen und macht Aussagen mit viel Informationsgehalt, sie spiegelt sprachlich die Verhaltensweisen des Kindes. Sie stellt Fragen und nimmt die Gelegenheit wahr, das Kind auf sich selbst zu beziehen, zu spiegeln im wahrsten Sinne des Wortes. Sie geht auf die kindliche Perspektive ein und versucht lange Gespräche zu einem Thema zu realisieren.

Wie in der Familie, so ist auch in der Kita das Lob und die Bestätigung die pädagogische Maßnahme der Wahl:

» Toll machst Du das, ganz toll!!!

Super!

Das weißt Du schon alles!

So, ich halt das hier fest und du schiebst das hier rein. Genau, und jetzt hochziehen. Super!

Johanna? Johanna, komm mal, komm mal eben. Ach' geht schon?

Super!

So, geh hier einmal mit deinem Arm rein, hier mit deinem Arm rein, genau! «

Im Morgenkreis werden die letzten Tage von einer Erzieherin bewertet: »Aber ich muss wirklich sagen, am Donnerstag und Freitag waren die Kinder so klasse und haben sich alle so doll angestrengt, das ha'm die so toll hinbekommen!«

Natürlich erwarten Eltern und Erzieher, dass Kinder auch Regeln lernen und einhalten. Eine vertraute Spielwiese, Regeln zu lernen und diese auch einzuhalten, ist das leidige Aufräumen. Wie wir gesehen haben, sind westliche Mittelschichtkinder in dieser Hinsicht nicht gerade folgsam. Ihre Strategien reichen von Ignorieren über Verhandeln bis zu offenem Widerspruch und Protest. Das Auf- und Wegräumen ist natürlich auch eine Situation, die im Kitaalltag thematisch ist, wie die folgende kleine Szene zeigt:

Erzieherin 1: Bring doch mal das Säckchen in den Toberaum und dann räumen wir nämlich jetzt auf, ne?

Beispiele aus dem Kita-Alltag

Julia (3 Jahre): Ja

Erzieherin 2: Gut (geht in die Küche. Kind bleibt noch kurz stehen, verlässt dann auch das Esszimmer) Kind geht bis zum Toberaum und wirft das Säckchen rein. Tom wirft das Säckchen zurück. Julia nimmt das Säckchen und wirft es in den Flur, hebt es wieder auf und legt es im Badezimmer auf einen Hocker, dann auf den Boden und wischt damit. Julia lässt es liegen und rennt raus.

Erzieher: Julia? (sie dreht sich zum Erzieher um) Bringst du noch mal das Säckchen in den Toberaum zurück? Ja? Hier komm, das Säckchen ist hier vorne (Julia geht zurück ins Bad und hebt es auf). Genau das. Einmal in den Toberaum bitte. (Julia geht bis zum Toberaum, wirft das Säckchen hinein. Sie hebt ein Bonbonpapier auf und leckt es ab): Nicht in den Mund nehmen Julia (sie geht kurz ins Badezimmer, dann in die Küche): Das kannst du in den Müll-eimer tun Julia. (Sie hebt das Papier hoch): In den Mülleimer, genau (sie geht zur Spüle): Da, in den gelben.

Julia (zeigt auf den gelben Sack): Da?

Erzieher: Genau. Einmal rein da.

Julia: Da? (zeigt auf den Biomüll)

Erzieher: Ne, in den gelben

Julia (zeigt auf den gelben Sack): Da?

Erzieher: Genau, in den (Julia wirft das Papier rein): Super! (Julia geht ins Kaminzimmer und fängt an, mit Lego auf dem Bauteppich zu spielen)

Handlungsautonomie

Dieses beileibe nicht exotische, sondern alltägliche Beispiel ist in vielerlei Hinsicht interessant! Es zeigt den verbalen Verhandlungsstil und die ununterbrochene Verbalisierung von Handlungen. Julia stimmt der Anweisung zu, folgt ihr auch scheinbar, allerdings nicht so wie gewünscht – sie wirft das Säckchen, statt es zu legen, und stößt dabei an die Ich-Grenzen eines anderen Kindes, Tom, der das Säckchen zurückwirft. Danach macht sie alles Mögliche mit dem Säckchen, nur nicht das, wozu sie aufgefordert wurde, sogar eindeutig nicht erwünschte Handlungen, wie den Boden mit dem Säckchen wischen – ohne dass ein Erzieher oder eine Erzieherin regulierend eingreifen. Höflich fragend und bittend möchte der Erzieher das Kind dann dazu bringen, der Aufforderung nachzukommen – sie wirft wieder. Grenzen testen? Dann macht sie einen zweiten Handlungsstrang mit dem Bonbonpapier auf, das sie dann mit verbaler Begleitung, Ermunterung und Lob schließlich dorthin entsorgt, wo sie es soll. Hier haben wir das selbstbestimmte Kind, das seine Intentionen realisiert, seinen Präferenzen Ausdruck verleiht, seine Beschäftigung wählt. Ist dieses kurze Beispiel Ausdruck des pädagogischen Ideals? In jedem Fall sehen wir

hier das Autonomiedilemma erneut, das wir bereits weiter vorne besprochen haben.

Kinder aus relational organisierten Familien sind, wie wir gesehen haben, an einen völlig anderen Verhaltens- und Diskursstil gewohnt. Sie werden aufgefordert, sich hinzusetzen, zuzuhören, das zu tun, was man ihnen sagt. Sie werden nicht gelobt, sondern korrigiert und vielleicht auch zurechtgewiesen. Sie sind es nicht gewohnt, gefragt zu werden und Entscheidungen zu treffen. Sie sind es nicht gewohnt, im Mittelpunkt zu stehen. Sie sind nicht gewohnt, aktiv auf andere, zumal Ältere zuzugehen und Spielangebote zu machen oder überhaupt deren Aufmerksamkeit und Zeit in Anspruch zu nehmen. Sie sind es nicht gewohnt, Aufforderungen nicht nachzukommen. Sie sind nicht an die Dominanz sprachlicher Interaktionen gewohnt. Sie sind durch dieses Bombardement an Wahlen und Entscheidungen völlig irritiert und überfordert. Was sollen sie tun, wenn sie sich in Situationen befinden, die ihnen nicht nur fremd sind, sondern die sich auch noch massiv von dem häuslichen Erziehungsstil unterscheiden? Sie würden Regeln überschreiten, sich ungehörig verhalten. Das kann man doch nicht machen. Also stehen sie stumm da und machen gar nichts! Sie sind blockiert. Die Erzieherin, die diesen Konflikt nicht versteht, weil sie das relationale Modell nicht kennt, zieht die Schlussfolgerung, die in ihrem Weltbild nahe liegt, nämlich, dass es sich hier um ein höchst unkooperatives Kind handelt! Wenn sie die Gelegenheit hat, mit den Eltern zu sprechen, wird sie diesen sagen, dass sich das Kind nicht beteiligt, keine Fragen stellt, immer still ist, keine Wahlen trifft. Und nun sind die Eltern in höchstem Maße irritiert. Was stört die Erzieherin? Ihr Kind verhält sich doch richtig! Aus diesen Missverständnissen heraus ist es leicht, anzunehmen, dass auch die Eltern unkooperativ sind, nicht mit der Einrichtung zusammenarbeiten und an Elterngesprächen nicht interessiert sind! Natürlich ist das jetzt übertrieben, aber doch nicht abwegig. Jede Erzieherin, die entsprechend gemischte Gruppen betreut, kann viele solcher Beispiele nennen.

Die Vorstellungen von guter Erziehung sind eben völlig unterschiedlich. Die geduldig verhandelnde und Positivität vermittelnde Erzieherin wirkt auf relational hierarchisch organisierte Menschen sicher als Sinnbild von Inkompetenz und Hilflosigkeit.

Ein Teil dieser Missverständnisse liegt weiterhin darin begründet, dass völlig unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen bezüglich der Rolle des Elternhauses und der Institution bestehen. In der deutschen Mittelschichtphilosophie und der öffentlichen Erziehungskultur liegt die Verantwortung für Bildung und Entwicklung von Kindern in der Familie, bei den Eltern. Entsprechend sind Mittelschichteltern auch sehr an dem pädagogischen

**Verschiedene kulturelle
Realitäten können zu vielen
Missverständnissen führen**

**Die Beziehungen zwischen Kita
und Familie**

Kulturelle Missverständnisse

Konzept und dessen Umsetzung in der Kita interessiert und grundsätzlich sehr kooperationsbereit. Elternabende, »Tür- und Angelgespräche« mit den Erzieherinnen, freiwillige Elterndienste sind für sie selbstverständlich in der Erziehungspartnerschaft mit der Kita. Viele türkischstämmige Eltern mit einem dörflichen Sozialisationshintergrund halten diese Vorstellungen und Praktiken für völlig falsch. Die Familie ist für sie dafür zuständig, dass das Kind ein guter Mensch wird, den Rest an Bildung und Erziehung hat die Institution, der Kindergarten und die Schule zu erledigen. Für sie besteht eine strikte Trennung zwischen diesen beiden Instanzen. Den Ansprüchen an ihre Zeit und ihre Kooperation stehen sie verständnislos gegenüber. Dabei kann es zu gravierenden Kommunikationsproblemen kommen. Immer wieder kann man hören, dass Mütter mit türkischem Migrationshintergrund »unkooperativ« sind bei der Eingewöhnungsphase, die doch als qualitative Errungenschaft der Kleinkindpädagogik gilt. Die langsame Eingewöhnung des Kindes an die Einrichtung mit langsam reduzierten Anwesenheiten der Mutter oder des Vaters gilt bei uns als qualitativ hochwertig und auch als einzig richtige Art und Weise, ein Kind an den neuen Lebensraum heranzuführen. Physiologische Messungen der Stressbelastungen (Kortisol) bestätigen, dass Kinder, die eine solche langsame Eingewöhnungsphase durchlaufen, eine geringere Stressbelastung erfahren als Kinder, die diesen Wechsel abrupt erleben (s. dazu Ahnert 2010). Nun bringt eine Mutter mit türkischem Migrationshintergrund ihr dreijähriges Kind am ersten Tag in den Kindergarten und möchte gleich gehen – sie hat Termine, die sie wahrnehmen möchte und muss. Sie ist völlig überrascht von dem vielleicht sogar vorwurfsvollen Ton der Erzieherin, sie könne doch jetzt nicht gehen, sie müsse heute in der Einrichtung bei ihrem Kind bleiben. Die türkischstämmige Mutter versteht die Welt nicht mehr, sie hat doch ihr Kind von klein auf daran gewöhnt, von anderen betreut zu werden, wo soll das Problem sein? Und tatsächlich gibt es keine Untersuchungen, die die Stressbelastung in solchen Situationen bei Kindern aus Familien mit anderen kulturellen Modellen untersucht haben. Hier besteht dringender Forschungsbedarf!

Ein anderes häufig benanntes Problem besteht in der Abhol-situation. Einrichtungen erwarten, dass Kinder pünktlich abgeholt werden – Überschreitungen werden mit zum Teil erheblichen Geldstrafen geahndet. Nun gibt es aber kaum ein flexibleres kulturelles Konzept als die Zeit (LeVine 2008). Viele Menschen kennen vielleicht Situationen, wo sie bei, sagen wir einmal, einer relational organisierten Familie zum Abendessen eingeladen waren, und zwar um 8 Uhr abends. Pünktlich auf die Minute klingeln die

deutschen Gäste an der Haustür ihrer Gastgeber und bringen diese damit in allerhöchste Verlegenheit. Der Hausherr ist noch gar nicht zuhause und die Dame des Hauses hat sich für den Abend noch nicht fertig gemacht. Wer kommt auch um 8 Uhr zum Essen? Nachdem peinliche 2 Stunden überstanden sind und langsam alle anderen Gäste eintreffen, beginnt das Abendessen nach 10 Uhr. Das Kind um 17 Uhr im Kindergarten abzuholen, bedeutet also vielleicht zwischen 17 und 19 Uhr? Manche Einrichtungen haben inzwischen auf diese Situation reagiert und gestalten die Öffnungszeiten und damit die Abholzeiten flexibler – sie geben Zeiträume anstelle von pünktlich einzuhaltenden Terminen an. Und plötzlich gibt es keine wartenden Erzieherinnen und verängstigte Kinder mehr. Schließlich kann man doch auch Tür- und Angelgespräche, die ja fester Bestandteil der erzieherischen Praxis sind, entspannter führen, wenn nicht alle Eltern auf einmal da stehen! Ist minutengenaue Pünktlichkeit ein Wert an sich oder doch vielleicht Ausdruck eines kulturellen Verständnisses, zu dem es lebbare Alternativen gibt und das im multikulturellen Alltag nicht mehr angemessen ist?

Mit diesen Überlegungen rücken die pädagogischen Fachkräfte ins Zentrum des Bildungsgeschehens. Die Erkenntnis, dass die frühpädagogischen Fachkräfte zentrale Aufgaben im Bildungsprozess wahrnehmen, da sie an der Schaffung von Grundlagen für Bildung und Erziehung wesentlich beteiligt sind, setzt sich langsam auch in der öffentlichen Wahrnehmung durch. »Das Beste für die Kleinsten« ist ein Slogan, den man immer häufiger hört. Könnte es doch nur tatsächlich auch politisch und damit ökonomisch umgesetzt werden! Tatsächlich ist die pädagogische Arbeit umso wichtiger, je mehr Gestaltungsräume bestehen – und das ist der Fall, je jünger die Kinder sind. Das bedeutet, dass Ansehen und auch Bezahlung dort am höchsten sein sollten, wo die pädagogischen Einflussnahmen und damit die Verantwortung am größten sind. In unserer Gesellschaft ist es jedoch umgekehrt. Je mehr die anspruchsvolle Wissensvermittlung in den Vordergrund tritt, je höher das Ansehen und je besser die Bezahlung. Trotz aller Widrigkeiten ist die Berufsgruppe der Erzieher und Erzieherinnen ein sehr an Fort- und Weiterbildung interessiertes und motiviertes Klientel, so dass die vielfältigen Angebote auf sehr fruchtbaren Boden fallen. Aber natürlich muss die Ausbildung grundlegend reformiert werden – aber das ist ein anderes Thema!

Zunehmend wird in diesem Zusammenhang erkannt, dass die Einstellungen und Vorstellungen der Erzieherinnen, ebenso wie die elterlichen Theorien, Teil des kulturellen Milieus sind, in dem Kinder aufwachsen. Wir haben schon einige Beispiele von Einstel-

Kindergarten und Vorschule

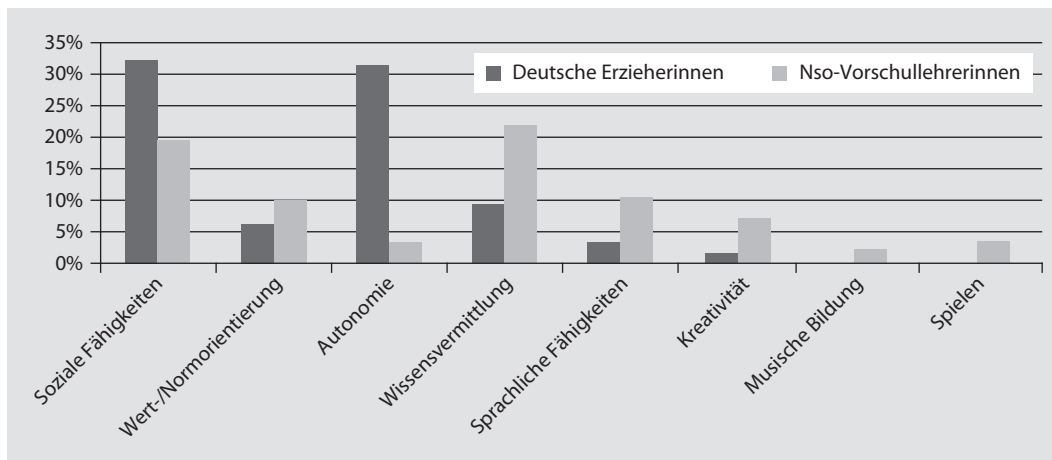


■ Abb. 18.2 Klassenraum einer Vorschule in Kikaikelaki, Kamerun (Foto: Hiltrud Otto)

lungen deutscher Erzieherinnen diskutiert. Schauen wir noch einmal vergleichend auf diese Thematik aus der an psychologischer Autonomie orientierten Sicht der westlichen Mittelschicht und der hierarchisch relationalen Perspektive von Nso-Vorschullehrerinnen. Die Nso-Vorschullehrerinnen (nursery school teacher) haben eine 9-monatige bis 3-jährige Ausbildung, je nach Vorbildung, die – trotz vieler Kritik von einheimischen Experten daran – stark an westlichen Modellen ausgerichtet ist. So lernen sie die Psychologie Piagets und die Bedürfnishierarchie von Maslow – dennoch sind ihre Erziehungsvorstellungen an der Lebenswirklichkeit der Nso-Gemeinschaft orientiert. Kindergärten in dem bei uns üblichen Sinne gibt es nicht, sondern nach Jahrgängen organisierten (Vorschul-)Unterricht (■ Abb. 18.2).

In einer Untersuchung von Erziehungstheorien bei deutschen Erzieher/innen und Nso- Vorschullehrern und Vorschullehrerinnen haben wir die folgenden Unterschiede gefunden (■ Abb. 18.3). Zunächst einmal wird bestätigt, dass die deutschen Erzieherinnen großen Wert auf die Entwicklung von Autonomie bei ihren Schützlingen legen, während das für die Nso-Vorschullehrerinnen praktisch keine Rolle spielt. Beide Gruppen finden auch soziale Fähigkeiten wichtig, die deutschen Erzieherinnen sogar deutlich

Ethnotheorien von Erzieherinnen



■ **Abb. 18.3** Erziehungstheorien von deutschen Erzieherinnen und Nso-Vorschullehrerinnen

mehr als die kamerunischen. Allerdings sind hier die Perspektiven sehr unterschiedlich. Während es den deutschen Erzieherinnen um Regulationen zwischen selbstständigen und unabhängigen Kindern geht, geht es den Kamerunerinnen um die Eingliederung und kollektive Verantwortlichkeit. Ansonsten wird deutlich, dass die kamerunischen Erzieherinnen ihre Aufgabe primär in der Wissensvermittlung und Anleitung sehen, was für den Alltag der deutschen Erzieherinnen weniger bedeutsam scheint.

Entsprechend unterschiedlich ist auch die Sicht auf pädagogische Maßnahmen. Deutsche Erzieherinnen und Nso-Vorschullehrerinnen haben unterschiedliche Vorstellungen davon, was man unter Bestrafung versteht. Die deutschen Erzieherinnen legen sehr viel Wert darauf, dass die Maßnahmen für das betroffene Kind nachvollziehbar sind – das spielt für die Nso-Lehrerinnen kaum eine Rolle, ganz nach dem Motto der Mütter: Schließlich wissen die Erwachsenen, was gut für die Kinder ist. Die Nso-Erzieherinnen arbeiten mit Schamgefühlen, die Kinder vor der Gruppe bloßstellen, was für deutsche Erzieherinnen natürlich ein völliges Tabu ist. Kennt man jedoch die sozialisatorische Vorgeschichte, wie wir sie beschrieben haben, ist dies nicht abwegig, sondern eine schlüssige Konsequenz eines allgemeinen Erziehungsklimas. So sind auch die Gründe für Bestrafungen sehr verschieden. Die kamerunischen Lehrerinnen nennen als Hauptmotiv die antizipierte Bestrafungswirkung, d. h. sie nennen Gründe wie »den Kindern helfen, richtig und falsch zu unterscheiden lernen« oder sie zu »korrigieren, damit sie den gleichen Fehler in Zukunft nicht mehr machen«. Für die deutschen Erzieherinnen sind es Regelverstöße im weitesten Sinne. Natürlich bedeutet dies nun nicht,

Ethnotheorien von Erzieherinnen

**Information – Akzeptanz –
Interpretation**

dass sich deutsche Erzieherinnen wie Nso-Vorschullehrerinnen verhalten sollten und auch nicht, dass man mit Schambotschaften den erzieherischen Alltag in deutschen Kitas gestalten sollte, um kulturell fair zu sein. Simple Übertragungen sind keine sinnvollen pädagogischen Maßnahmen, da sie ja dann aus dem Kontext gerissen sind. Das gilt aber für alle Richtungen. Ein Verständnis für unterschiedliche Vorstellungen zu entwickeln hilft uns jedoch dabei, Weltansichten zu verstehen und Erfahrungshintergründe für Verhalten kennenzulernen. Wie können unsere Einrichtungen zu einem Erfahrungs- und Lernort für alle Kinder werden in Kooperationen mit allen Familien? Informationen über die kulturellen Modelle und ihre Implikationen für die Sichtweisen auf Entwicklung und Erziehung sind eine erste notwendige Voraussetzung, und zwar für alle Beteiligten. Die Kenntnis der relationalen Weltansicht ist für die pädagogischen Fachkräfte unabdingbar, die Kenntnis der autonomieorientierten Philosophie und ihrer Rolle für die öffentliche Erziehung und Bildung ist unabdingbar für die Familien, die diese Philosophie nicht von vorneherein teilen. Kenntnis alleine reicht aber nicht aus. Der nächste wichtige Schritt ist die Akzeptanz, d. h. die Einsicht, dass es nicht eine richtige Philosophie für alle geben kann, dass verschiedene Sichtweisen ihre Berechtigung haben und vor allem, dass die Sichtweisen in ihrer Adaptivität an bestimmte Kontexte gleichwertig sind. Diese wohlwollende Akzeptanz ist eine notwendige pädagogische Haltung im multikulturellen Alltag.

Nun hören wir oft das Argument, die relationalen Sichtweisen seien ja schön und gut, aber nun würden die Familien mit dem relationalen Hintergrund ja in Deutschland leben und müssten sich hier anpassen. Das stimmt natürlich, aber das deutsche Erziehungs- und Bildungssystem muss sich auch an die durch die relationale Philosophie neuen Herausforderungen anpassen. Man vergisst nur allzu häufig, dass Integration ein zweiseitiger Prozess ist! Es wird niemand behaupten wollen, dass das deutsche Erziehungs- und Bildungssystem optimal ist – die Probleme und Schwächen sind vielfältig dokumentiert. Das schlechte Abschneiden deutscher Schüler an internationalen Vergleichsuntersuchungen und besonders auch die Schichtabhängigkeit des Bildungserfolgs in Deutschland haben alarmierend gewirkt. In keinem anderen europäischen Land spielt die soziale Herkunft, das Elternhaus eine solche Rolle für den Schulerfolg von Kindern wie in Deutschland. Nach der vorangegangenen Diskussion ist das nicht weiter verwunderlich, da unser Bildungssystem auf genau das soziale Segment der Mittelschicht zugeschnitten ist. Im letzten Kapitel sollen nun Modelle diskutiert werden, die die Verbindung von Autonomie und Verbundenheit thematisieren.