

Gefördert durch die
Robert Bosch Stiftung

Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenzen“ für die erfolgreiche Arbeit als ElementarpädagogIn

Christoph Fantini



Herausgegeben von
Ursula Carle
und
Gisela Koeppel

Handreichungen zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft B10

Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenzen“ für die erfolgreiche Arbeit als ElementarpädagogIn

Christoph Fantini

Handreichungen zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen

Impressum

Herausgegeben von

Ursula Carle

und

Gisela Koeppel

Text

Christoph Fantini

Layout

Birte Meyer-Wülfing

Foto Titelbild

Photocase

Entstanden
im Rahmen des Programms
PiK – Profis in Kitas
der Robert Bosch Stiftung



Dr. Christoph Fantini

Dr. Christoph Fantini hat 1988 seinen Abschluss in Diplompädagogik an der Universität Bremen absolviert. Nach dem Studium arbeitete er als pädagogischer Mitarbeiter im Diakonischen Werk Bremen, Schwerpunkt Migration und seit 2000 ist er dort freigestellter Betriebsratsfunktionär. Zwischen 1996 und 2004 ist Dr. Fantini Lehrbeauftragter in den pädagogischen Fachbereichen der Bremer Universität. 1999 promoviert er zum Dr. phil und seit 2004 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lektor im Arbeitsgebiet „Interkulturelle Bildung“ am Fachbereich 12 der Bremer Universität.

Universität Bremen
Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften
Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Bibliothekstraße 1
28359 Bremen
Büro: GW2, Raum A 2350
+39(0421)218-69123
cfantini@uni-bremen.de
www.fb12.uni-bremen.de/de/interkulturelle-bildung.html

Bremen, Januar 2012

Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenzen“ für die erfolgreiche Arbeit als ElementarpädagogIn

Christoph Fantini

- I. Das Angebot der „Interkulturellen Pädagogik“
 - II. Die konkreten Inhalte der interkulturellen Arbeit und die zugehörigen Kompetenzen
 - III. Inhalte der Begleitveranstaltungen
 - A. Qualifikationsziele und Kompetenzen
 - B. Problemorientierte Inhalte
- Anhang : Kriterien für Gespräche mit Eltern
- Literatur
- Überblick über das Berufseinstiegs-Projekt und die Handreichungen

Die BRD ist eine multikulturelle Gesellschaft. D. h., Menschen unterscheiden sich bezüglich gemeinsamer Erfahrungen, Sozialisation, Art der Wahrnehmung, Bewertung, Denken, Selbstdefinition, Gestaltung sozialer Beziehungen, Kommunikationsstil, Sprachkenntnissen, rechtlichem Status, Erfahrung von Diskriminierung, finanzieller Ressourcen, Lebensperspektiven, Informationsstand über und Erwartungen an das Bildungswesen. Je nach Jahrgang haben nach aktuellen Schätzungen zwischen 30% und 50% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. Trotz kultureller Heterogenität des Benutzerklientels ist das deutsche Bildungssystem, sowie das Bewusstsein und Verhalten der pädagogischen Fachkräfte oft noch monokulturell orientiert. Multikulturalität findet hauptsächlich bei Festen statt (vgl. Grabowsky 1999).

Lange Zeit dominierte die Hypothese vom defizitären „Ausländerkind“ und sie findet sich noch heute. Kinder mit Migrationshintergrund werden vorschnell negativ beurteilt und z. B. an Sonderschulen für Lernbehinderte überwiesen (siehe Gomolla 2002). Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund machen die Erfahrung, dass die Herkunftskultur und die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder keinen Stellenwert in der jeweiligen Bildungsinstitution haben. Sie wünschen sich eine Integration der Kinder unter Aufrechterhaltung der familiären Herkunftskultur und -sprache¹.

Laut "Zahlenspiegel 2007" des Deutschen Jugendinstituts spricht jedes sechste Kind (ca. 17 %) unter sechs Jahren in westdeutschen Kindertageseinrichtungen zu Hause überwiegend kein Deutsch und fast ein Drittel dieser Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache kommt in Tageseinrichtungen vor allem mit Kindern zusammen, die zu Hause ebenfalls nicht Deutsch sprechen. In fast jeder sechsten Kita in Westdeutschland sind 50% und mehr Kinder mit einem Migrationshintergrund (Leu 2008). In Bremen hat nach Angaben des Statistischen Landesamtes mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler, die im vergangenen Jahr in Bremer Grundschulen einge-

schult wurden, einen Migrationshintergrund (Kneuper 2010, S. 7 zitiert in Karakasoglu 2011, S. 2). Schon allein daraus folgt, dass auch im Bereich der Elementarpädagogik kulturelle Heterogenität längst zum Alltag gehört (zur Vertiefung siehe Jampert 2002; Ulich/Oberhuemer/Solltendieck 2005). Kulturelle Heterogenität bezieht sich zudem keineswegs nur auf verschiedene nationale Herkünfte, sondern unabhängig davon auch auf vielfältige unterschiedliche familiäre Hintergründe in Bezug auf Bildungsnähe, Bildungsferne und ökonomische Privilegierung bzw. Benachteiligung etc. (siehe Prengel 2006).

I. Das Angebot der „Interkulturellen Pädagogik“

Pädagogische Professionelle, die in Institutionen mit dergestalt vielseitigem Klientel arbeiten, benötigen besondere Voraussetzungen, die aktuell vermehrt unter dem Begriff der „**Interkulturellen Kompetenz**“ zusammengefasst werden. Mit diesem Kompetenzbereich beschäftigt sich in den Erziehungswissenschaften vornehmlich die sogenannte „Interkulturelle Pädagogik“, „Interkulturelle Erziehung“ oder auch „Interkulturelle Bildung“.

In den letzten Jahren hat sich die Interkulturelle Pädagogik als ein Fachgebiet der Erziehungswissenschaften etabliert (beschrieben u. a. von Auernheimer 2010; Gogolin 2002; Holzbrecher 2004; Nieke 2008). Thema der Interkulturellen Pädagogik ist die kompetente Gestaltung der Beziehungen und Bildungsprozesse von Menschen in kulturell heterogenen Gruppen - auf dem Hintergrund der diesbezüglichen gesellschaftlichen Bedingungen. Sich auf das Thema **Interkulturelle Kommunikation** im Bereich der Pädagogik einzulassen, bedeutet in diesem Kontext aber nicht primär, darauf zu schauen, wie eigentlich Andere, Fremde so sind und sich verhalten und wie man damit am besten umgeht. Der Blick auf Anderes, Fremdes oder auch Exotisches wird immer vom eigenen Selbst aus geleitet und konstruiert. D. h., was und warum etwas für mich jeweils fremd und anders ist, warum manches Fremde als besonders anziehend und interessant, anderes als abstoßend oder bedrohlich empfunden werden, hat genauso viel mit den BeobachterInnen und den gesell-

¹ Dieser Elternwunsch wird auch durch aktuelle Forschungsbefunde belegt, nach der der Förderung der Erstsprachen ein hoher Stellenwert in der Mehrsprachigkeitsdidaktik zukommt (Caprez-Krompæk 2010).

schaftlichen Verhältnissen, in denen sie leben, zu tun, wie mit den Beobachteten.

Die reflektierte Auseinandersetzung mit Menschen, mit anderen soziokulturellen Hintergründen kann demgemäß nur auf Grundlage der **Bewusstwerdung der eigenen - ganz individuellen - kulturellen Verortung** funktionieren. Also, wo stehe ich selbst (persönlich und im Rahmen meiner gesellschaftlichen Umgebung), warum stehe ich dort und wo will ich vielleicht hin in Sachen meiner individuellen kulturellen Orientierung? Und bei den Themen Kultur und Interkulturelle Pädagogik bzw. Interkulturelle Bildung geht es auf Basis eines solchen Verständnisses keineswegs ausschließlich um die Begegnung von Menschen mit Migrationshintergrund. Manche Migrantinnen und Migranten können einem in vielen Lebensäußerungen bedeutend näher stehen als einige „Landsleute“. Es gibt also noch weitere wesentliche Faktoren, die Kultur unabhängig von nationaler Herkunft bestimmen, wie etwa die Schichtzugehörigkeit, das Milieu, das Geschlecht bzw. das Gender - also das soziale Geschlecht, persönlicher Stil und Interessen, Berufsgruppenzugehörigkeit, politische Überzeugungen, religiöse Bekenntnisse, Alter... (vgl. Prengel 2006).

Ziel bei der Beschäftigung mit Interkultureller Pädagogik ist also zum einen der Einblick in ein Fachgebiet mit spezifischer Themenstellung, Begrifflichkeit und Methodik. Mindestens genauso bedeutungsvoll ist das Einlassen auf Bewusstseinsprozesse, wie *kulturelle Selbstverortung*, Begreifen von dem jeweils persönlichen *Umgang mit Fremdheit* und das Erlernen der Bedeutung von *Empathie* sowie auf der überindividuellen Ebene das Erkennen der gesellschaftlichen Reaktionsformen auf Fremdheit und Zuwanderung. Dazu gehört auch die Kenntnis der **Vielfalt unterschiedlicher Ausgangssituationen** für Menschen, die nicht dem gesellschaftlichen Mainstream angehören. In einem solchen weiten Verständnis von Vielfalt wird Interkulturelle Kommunikation als Kernbestandteil Interkultureller Pädagogik eine der zentralen Herausforderungen für pädagogisches Handeln in unserer Gesellschaft.

Nach Lernprozessen zum Erwerb Interkultureller Kompetenzen wird sich eine Haltung nach dem Muster „der Migrant/die Migrantin“ oder noch zugespitzter „der türkische

Junge... ist so und so“, „daran ist dies und das problematisch“, „dies und das muss sich ändern“, und „so sollte es gehen“ erübrigen. Stattdessen sollte ein vertiefter Einblick in die Vielfalt von kulturellen Prägungen, in den unausweichlichen Selbstbezug und gesellschaftspolitischen Bezug des Themas sowie in die Bedeutung von Empathie und Selbstreflexion möglich werden².

Unabhängig von allen detaillierteren Ansätzen zu konkreten Interventionsformen sind in diesem Sinne verschiedene Leitsätze zu beachten. Erste Voraussetzung für die pädagogische Beziehungsaufnahme ist die Arbeit an einem empathischen Verstehen der oben genannten kulturspezifischen wie auch der geschlechtsspezifischen Besonderheiten. Allgemein sollte in der interkulturellen pädagogischen Arbeit ein selbstreflektierter Umgang mit der Thematik - also auch der Blick auf die eigene kulturelle Verortung und Geschlechtsidentität - und in der Folge der **Respekt vor anderen Normensystemen** Voraussetzung sein. Dies gilt auch dann, wenn diese Normensysteme einem an manchen Punkten fremd erscheinen mögen. Hierbei darf man sicher sein, dass es dem jeweiligen Gegenüber mit anderem kulturellen Background bezüglich der als "Standard" empfundenen Normen und Regeln und deren gesellschaftlichen Folgen genauso geht wie einem selbst.

Konkretes Handlungsziel für die Professionellen in diesem Feld sollte dabei vor allem sein, **den Betroffenen eine Sprache und Ausdrucksmöglichkeiten zu geben**, um ihre Erwartungen, Wünsche und Konflikte zu formulieren - und zwar gemeinwesenorientiert in den konkreten sozialräumlichen Umgebungen der Menschen. Dazu ist Sprachförderung in Muttersprache und in Deutsch unerlässlich, aber für sich allein genommen nur bedingt Erfolg versprechend. Immer deutlicher zeigt sich z. B. bei Schulleistungsuntersuchungen, dass gerade die hochsprachliche Ausdrucksfähigkeit, gemessen an Standards bildungsnaher Schichten, wie Schule sie gemeinhin anfordert, kein besonders tragfähiges Kommunikationsmittel in größeren Gruppe von Jungen (und in etwas geringerem Maße auch Mädchen) mit Migrationshintergrund bildet.

² Zur Selbstbezüglichkeit unserer Welt- und Fremdbilder siehe Fantini 2000.

Somit gilt es auch verstärkt, durch Angebote zur Kreativität in künstlerisch-musischen, erlebnisorientierten und sportlichen Aktivitäten nicht-sprachliche, weniger dominant hochsprachliche Verständigungswege zu schaffen. In diesem Rahmen sollten auch soziale Kontakte zu Angehörigen der deutschen Mehrheitsgesellschaft ohne Migrationshintergrund hergestellt werden, damit der wichtige Kulturvergleich für beide Seiten etwas realistischere Formen gewinnt. Nicht aus den Augen gelassen werden darf bei alledem die respektvolle **Einbeziehung der Eltern** der Kinder, um ein mögliches „Zwei-Welten-System“ nicht zusätzlich zu verfestigen. Dabei ist grundsätzlich davor zu warnen, sich in die Rolle als Elternersatz oder Korrektiv zur Herkunftsfamilie zu begeben und sozusagen als Angehörige/Angehöriger der besseren Kultur aufzutreten. Durch einen solchen ethnozentrischen Ansatz werden Verunsicherungen und Desorientierungen bei den Kindern sowie die damit verbundenen möglichen Folgeproblematiken nur gefördert.

Interkulturelles Arbeiten bedeutet also grundsätzlich eine **Erweiterung und Diversifikation der pädagogisch-didaktischen Angebotspalette** mit einer veränderten Grundhaltung. Dies aber nicht für kompensatorische Sonderhilfsprogramme, sondern für die Grundlegung gemeinsamer Entwicklungsschritte der Angehörigen verschiedener soziokultureller Gruppen. Die PädagogInnen der Elementarpädagogik, der Sozialen Arbeit und der Schulpädagogik sollten dementsprechend interkulturell und geschlechtspädagogisch geschult sein. Die Bedeutung von muttersprachlichen Kolleginnen und Kollegen, die allerdings ebenso ihre geschlechtliche und migrationsbezogene Sozialisation zu reflektieren haben, erscheint eminent.

Jungen und Mädchen brauchen in diesem Rahmen gerade auch zur Selbstreflexion fähige männliche Vorbilder - soviel ist klar. Doch reicht das alleine nicht zur Zielbeschreibung für **Gender-Pädagogik**. Männliche Professionelle werden voraussichtlich (u. a. wegen verfehlter Besoldungspolitik) im Elementar- und Primarbereich noch längere Zeit ein knappes Gut bleiben. Dies ist so, trotz aller anders gerichteten Wünsche. Frauen in diesen Professionen müssen sich dieser Problemstellung in besonderer Weise stellen. Denn ihnen wird

sogar eine besonders anspruchsvolle Empathieleistung abgefordert, da sie sich für möglicherweise Fremdheitsgefühle weckendes Verhalten von Angehörigen der anderen Geschlechtsgruppe kulturell öffnen und dafür kompetente Antworten erwerben müssen.

Auch deshalb sollten insbesondere männliche Studierende mit Migrationshintergrund nachdrücklich gefördert werden in ihrem Ausbildungsweg wie auch in ihren dort anzuregenden Reflexionsprozessen.

II. Die konkreten Inhalte der interkulturellen Arbeit und die zugehörigen Kompetenzen³

In der Rolle der professionellen VertreterInnen einer gesellschaftlichen Institution müssen pädagogische Fachkräfte in **bildungspolitischen Belangen** Stellung nehmen und sich auf Basis der Anerkennung von Pluralität an der öffentlichen Debatte rund um die Entwicklung der Gesellschaft beteiligen können. Nur wenn sie die real existierenden soziokulturellen Differenzen wahrnehmen und sie gleichzeitig in ihrer Bedeutung relativieren können, finden sie einen Weg bei der schmalen Gratwanderung zwischen diskriminierender Stereotypisierung und oberflächlicher Gleichmacherei.

Dazu gehört auch, dass die pädagogischen Fachkräfte die soziale wie auch die Migrationssituation in ihren historischen, politischen und ökonomischen Dimensionen kennen und die Fähigkeit zur Wahrnehmung für soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen sozialen Systemen entwickelt haben. Sie können auf dieser Grundlage Ressourcen und Probleme in kulturell heterogenen **Bildungsinstitutionen analysieren** und im pädagogischen Alltag reflektiert agieren - auch im Falle besonders herausfordernder Bedingungen durch hohe soziale, sprachliche und leistungsmäßige Verschiedenheiten.

Sie werden vom Spannungsfeld widersprüchlicher gesellschaftlicher und normativer Ansprüche nicht überwältigt, sondern finden in ihren professionellen Tätigkeiten ein Gleichgewicht zwischen den Extremen der Überbetonung und der Verleugnung soziokul-

³ in Anlehnung an Lanfranchi 2010

tureller Differenzen. Dafür bilden Kenntnisse über die psychosozialen Aspekte Interkultureller Kommunikation und antirassistischer Erziehung eine notwendige Voraussetzung. Pädagogische Fachkräfte kennen die *Entstehungsmechanismen von Stereotypen, Vorurteilen, Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit*. Sie können auf der Basis der eigenen wert- und normengeleiteten Orientierungen mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft und/oder unterschiedlichen Wertvorstellungen kommunizieren und dabei Konflikten vorbeugen, bzw. diese konstruktiv bearbeiten.

Kernaufgaben der pädagogischen Arbeit sind im Bereich **Förderung, Didaktik und Integration** der Kinder in den kulturell heterogenen Gruppen und die Unterstützung ihrer Entwicklung durch gezielte methodisch-didaktische Förderung und Herausforderung. Das setzt voraus, dass die pädagogischen Fachkräfte die zentralen Dimensionen optimaler Entwicklungsförderung unter kulturell heterogenen Kontextbedingungen kennen. Sie können auf diesem Hintergrund eine hohe Arbeitsqualität trotz heterogener Gruppenzusammensetzung (z. B. hohe Anteile fremdsprachiger und/oder sozial unterprivilegierter Kinder) sichern. Ein an besondere Gruppenkonstellationen angepasstes pädagogisches Arbeiten verlangt die Fähigkeit, Entwicklungsstände zu erfassen, zu interpretieren und unter Kontrolle eigener Erwartungshaltungen zu beurteilen. Das bedingt ein Verstehen individueller Entwicklungsprozesse und eine pädagogische Flexibilität in der Umsetzung verschiedener didaktischer Konzeptionen.

Im Bereich der **Sprachförderung** geht es um die Optimierung des eigenen Umgangs mit Mehrsprachigkeit. Diese ist als Ressource zu erkennen und in ihrer bewussten Entwicklung bei Kindern zu unterstützen. Die pädagogischen Fachkräfte kennen die Phasen des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache sowie die Bedeutung der Förderung der Muttersprache für den Erwerb der Zweitsprache⁴. Sie können auf dieser Basis die Arbeit in sprachlich heterogenen Gruppen gestalten. Durch die Öffnung der Arbeit mit den Kindern für die vor-

⁴ Zur Bedeutung der Förderung der Erstsprachen für eine gelingende Mehrsprachigkeitsbildung siehe Caprez-Krompák 2010.

handenen unterschiedlichen Muttersprachen wird die mehrsprachige Identität der betreffenden Kinder gefördert und nicht abqualifiziert. Auch die anderen Kinder können so Mehrsprachigkeit als eine bedeutende Kompetenz erfassen.

Die **Eltern partnerschaftlich in die pädagogische Arbeit mit einzubeziehen** ist eine weitere wesentliche Kernaufgabe. Kinder aus Familien, deren soziokultureller Hintergrund von dem gesellschaftlichen „Mainstream“ abweicht, sind häufig auf sich gestellt, wenn es darum geht, diskrepante Botschaften, Erwartungen und Ansprüche in ihren Lebenswelten zu integrieren. Diese Situation kann dann aufgefangen werden, wenn es gelingt, Formen der Verbindung zwischen diesen Lebenswelten zu schaffen. Pädagogische Fachkräfte können hierbei einen wesentlichen Beitrag leisten, indem sie aktiv Kontakte zu den Eltern/Erziehungsberechtigten pflegen. Dabei sind gegebenenfalls auch sozial kompetente ÜbersetzerInnen und/oder KulturmittlerInnen mit einzubeziehen. Die pädagogischen Fachkräfte kennen und nutzen die Möglichkeiten und Grenzen des Einbezugs von Eltern und weiterer am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligter. Sie können auf dieser Basis die jeweils gewählte Form der Kooperation begründen und eine „Passung“ zwischen Institution und Elternhaus fördern. Sie arbeiten an einer konzeptionellen Orientierung der Einrichtung in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern mit⁵.

Um „Fremden“ begegnen zu können und sich mit ihnen in einem sicheren emotionalen Rahmen zu verständigen, ist es notwendig, dass die künftigen pädagogischen Fachkräfte sich selber „begegnen“ können und ihre eigenen (kulturell geprägten) Denkmuster und Wertvorstellungen, sowie deren Entstehungsbedingungen gut kennen. Um ein Verständnis gegenüber Familien mit Migrationswurzeln entwickeln zu können, ist es nicht nur für BerufseinsteigerInnen wichtig, die „Migrationsgeschichte“ der eigenen Familie (inklusive

⁵ Als Anregung siehe hierzu die "Kriterien für Gespräche mit Eltern" im Anhang, den Baustein 9 "Zusammenarbeit mit Eltern" sowie die zahlreichen Lektüreempfehlungen in der Literaturliste: A-peltauer 2006; Bernitzke / Schlegel 2004; Dusolt 2008; Grabowski 1999; Schlösser 2004.

Wohnortwechsel im gleichen Land) über mindestens drei Generationen aufzuarbeiten und sich bewusst zu machen. Im Bereich Interkulturelle Kommunikation und Abwehr von Fremdenfeindlichkeit geht es um die Öffnung für ernsthafte, an Professionalitätsgewinn orientierte **Selbstreflexion** als Basis für einen adäquaten Umgang mit Fremdheit, der nicht primär unterbewusst gesteuert wird. Das ist wesentliche Grundlage, um ein „Fallverstehen“ im professionellen Umfeld zu ermöglichen und somit in der Institution stattfindende, sowie eigene Formen der Diskriminierung und der Fremdenfeindlichkeit zu verhindern⁶.

III. Inhalte der Begleitveranstaltungen⁷

Viele BerufseinsteigerInnen werden zum ersten Mal als pädagogische Fachkraft mit der Bedeutung und den Folgen von konkreten Bedingungen sozialer Benachteiligung konfrontiert, unter anderem auch bei manchen bildungsferneren Familien mit Migrationshintergrund und deren Kindern. Auch die Begegnung mit Erziehungsvorstellungen und innerfamiliären Umgangsformen, die einem fremd, in Einzelfällen vielleicht auch kritikwürdig erscheinen, kann eine besondere Herausforderung darstellen. Um auch hier eine angemessene professionelle Haltung zu entwickeln, die nicht auf Vorverurteilungen und ethnozentrischen Wertungen aufbaut, aber auch ernsteren Problemlagen nicht ausweicht, bedarf es intensiver Fortbildung, Reflexion in den Teams und gegebenenfalls auch der Hinzuziehung externer BeraterInnen mit Erfahrung in solchen Konfliktsituationen. Zu vermeiden ist dabei unbedingt eine immer noch anzutreffende, defizit- und problemorientierte Grundhaltung in der Zusammenarbeit mit Menschen anderer sozialer bzw. kultureller Hintergründe. Ein solcher, unprofessioneller Umgang mit Fremdheit verhindert oft das Gelingen von verständigungsorientierter Kommunikation, die zum Nutzen aller Beteiligten notwendig wäre.

⁶ Anregungen zur (Selbst-) Reflexion bieten die "Fragestellungen" im Kasten weiter unten.

⁷ vgl. Lanfranchi 2010

III. A. Qualifikationsziele und Kompetenzen

Im Umgang mit Differenz positionieren sich ElementarpädagogInnen als bewusste pädagogische Fachkräfte in der eigenen Institution und im gesellschaftlichen Umfeld zu grundsätzlichen Fragen soziokultureller Differenzen.

- Sie nehmen soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb von und zwischen sozialen Gruppen und Systemen wahr.
- Sie relativieren Differenzen durch Erkennen und Anerkennen der Pluralität von Werten und Normen in einer globalisierten Gesellschaft.
- Sie nutzen die Kenntnisse über die psychosozialen Aspekte interkultureller Kommunikation und antirassistischer Erziehung als Basis für einen adäquaten Umgang mit Fremdheit.
- Die ElementarpädagogInnen kommunizieren mit Menschen unterschiedlichster soziokultureller Herkunft und verständigen sich wertschätzend mit ihnen.
- Sie arbeiten präventiv gegen Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in der Kindertageseinrichtung und dem Umfeld und sie bearbeiten Konflikte konstruktiv mit allen Beteiligten.
- Die ElementarpädagogInnen gestalten pädagogische Arbeit unter dem Gesichtspunkt der Inklusion und berücksichtigen dabei die Vielfalt und Verschiedenheit in didaktischen Konzeptionen.
- Sie integrieren Kinder in den kulturell heterogenen Gruppen und unterstützen und fördern sie gezielt in ihrer Entwicklung.

- Sie erfassen, interpretieren und beurteilen die Entwicklungsstände der Kinder und passen die pädagogische Arbeit an die Voraussetzungen der Kinder an.
- Die ElementarpädagogInnen optimieren den eigenen Umgang mit Mehrsprachigkeit und setzen die Ressource in der Unterstützung der kindlichen Entwicklung ein⁸.
- Sie stärken multilinguale Identitäten und öffnen die Gruppen für die vorhandenen Sprachen.
- Auf der Grundlage der Grundprinzipien der Erst- und Zweitsprachendidaktik gestalten sie sprachfördernd die pädagogische Arbeit in der Einrichtung.
- Sie arbeiten mit Eltern unterschiedlicher Herkunft zusammen und beziehen sie partnerschaftlich in die pädagogische Arbeit mit ein.
- Auf der Grundlage der Kenntnis der Beratungsmöglichkeiten für Eltern und Vertrautheit mit Beratungstechniken gehen sie professionell mit Förderpraktiken für Handlungsmöglichkeiten und Mitbestimmungschancen strukturell Benachteiligter um.
- Sie pflegen einen wertschätzenden, empathiegeleiteten Kommunikationsstil in der professionellen Beziehungsarbeit⁹.

III. B. Problemorientierte Inhalte

Die konkrete Bearbeitung von Inhalten im Bereich "Interkultureller Pädagogik" orientiert sich an den Fragen und Problemen, die die BerufseinsteigerInnen in die Begleitveranstaltungen einbringen. Sinnvoll ist es, in der Gruppe die „Migrationsgeschichte“ der eigenen Familie zu thematisieren und die eigene Sprachbiographie und den persönlichen Fremdspracherwerb zu reflektieren.

Die „verborgenen“ Vorstellungen und stillschweigenden Annahmen über Menschen anderer soziokultureller Herkunft können mittels Rollen- oder Planspielen und Reflexionsübungen sichtbar gemacht werden. Auch können mit methodisch strukturierten Fallanalysen im Rahmen von kollegialer Beratung oder ähnlichen professionellen Settings Missverständnisse und Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Angehörigen unterschiedlicher kultureller und/oder sozialer Hintergründe verdeutlicht werden. Die Frage wie sich soziokulturelle Vielfalt im unmittelbaren sozialen Raum und im gesellschaftlichen Umfeld zeigt, kann etwa, wie folgt bearbeitet werden:

- In Rollenspielen lassen sich mögliche Konfliktsituationen inszenieren und Spielregeln bzw. konstruktive Lösungsvorschläge erarbeiten, die gegenseitige Verständigung erleichtern. Darüber hinaus bitten sich Interkulturelle Trainings als Fortbildung an.
- Mit Hilfe von BeobachternInnen lässt sich das eigene Verhalten bei interkulturellen Begegnungen wahrnehmen und widerspiegeln.
- In der Gruppe kann die Frage reflektiert und diskutiert werden, inwiefern die bestehende kulturelle Heterogenität die pädagogischen Institutionen und die Rolle der Fachkräfte darin verändert.
- Im Rahmen der Begleitveranstaltungen können die Entwicklungsvoraussetzungen, Entwicklungsstände und -möglichkeiten ausgewählter Kinder mittels geeigneter diagnostischer Instrumente exemplarisch erfasst werden. Dabei lassen sich verschiedene Beurteilungskriterien und Erklärungen

⁸ Siehe dazu die Studie von Karin Jampert zum (Mehr-) Spracherwerb im Kindergarten (dies. 2002)

⁹ Siehe dazu die entsprechenden Titel im Literaturverzeichnis, die „Kriterien für Gespräche mit Eltern“ im Anhang sowie den Baustein 9 „Zusammenarbeit mit Eltern“

für optimale und beeinträchtigte Entwicklungsverläufe von sozial benachteiligten Kindern oder solchen mit nichtdeutscher Muttersprache kritisch reflektieren.

- Es können verschiedene Arbeitsmethoden kennen gelernt werden, in denen Themen für die Gruppenarbeit aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, damit den verschiedenartigen Ressourcen der Kinder Rechnung getragen werden kann.
 - In der Lerngruppe können die unterschiedlichen Erwartungen von praktizierenden FachkollegenInnen an ausgewählten, von der „Norm“ abweichenden Kindern thematisiert und der Einfluss dieser Erwartungen auf Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder ergründet werden.
 - Im Rahmen der Begleitveranstaltungen lässt sich analysieren, welche Muttersprachen, Familien- und Freizeitsprachen in welchen Kontexten verwendet werden.
 - Auch kann die Begegnung und der Austausch mit KollegInnen ermöglicht werden, die MuttersprachlerInnen in
- bei den Kindern verbreiteten nichtdeutschen Muttersprachen sind, ebenso wie sich Hospitationen in „Best-Practise“ Einrichtungen anbieten.
 - In Rollenspielen und Kommunikationstrainings lassen sich Strategien entwerfen, wie auch mit „bildungsfernen“ Eltern in verschiedenen Kooperationsformen über Erziehungsmodalitäten, Bildungswege und -institutionen, beiderseitige Erwartungen und Ansprüche erfolgreich kommuniziert werden können.
 - Die Sammlung und der Austausch authentischer, niedrigschwelliger Begegnungssituationen in der Gruppe ermöglichtes, informelle, vertrauensbildende Kontakte zu Eltern zu finden, die gerade nicht dem eigenen, und/oder dem institutionellen „Milieu“ entsprechen.
 - Im Rahmen von Netzwerkarbeit kann Kontakt mit Fachkräften verschiedener soziokultureller Hintergründe hergestellt werden, die Kulturmittlerfunktion ausüben können.

Mögliche Fragestellungen (vgl. Lanfranchi 2010):

- Welches sind für Sie zentrale Fragen der Interkulturellen Pädagogik in der Kindertageseinrichtung?

Eigene (biografische) Erfahrungen:

- Welches ist die „Migrationsgeschichte“ in meiner eigenen Familie (inklusive Wohnortwechsel in der BRD) und welches ist meine eigene Sprachbiographie und mein persönlicher Fremdsprachenerwerb?

Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Welches sind die zentralen Migrationsbewegungen, die das Umfeld der Kindertageseinrichtung prägen (Arbeitsmigration, Flüchtlingsmigration, Migration aus Schwerpunktländern, -regionen o. ä.)? Was sind die Ursachen der Migrationsbewegungen (historisch, sozial, politisch, ökonomisch, weltanschaulich etc.) der Familien der Kindertageseinrichtung?
- Welche Einschränkungen der Teilhabe und Mitbestimmung verschiedener sozialer Gruppen auch unabhängig von nationaler Herkunft an Gestaltungsprozessen in der Kindertageseinrichtung könnten existieren?
- Welche unterschiedlichen Religionen bringen die Kinder mit und wie wird damit umgegangen?

Mögliche Fragen zur Selbstreflexion:

- Was sind meine Gefühle, Einstellungen und Haltungen gegenüber vergangenen und aktuellen Migrationsbewegungen, sowie ebenso gegenüber Chancen und Grenzen sozialer Mobilität? Was könnte das für mein professionelles Handeln in einer Institution des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems bedeuten?
- Was erlebe, oder vermute ich als Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Individualitäts- und Kollektivitätskonzepten, Geschlechtsrollenvorstellungen und Erziehungsmodalitäten verschiedener sozialer und kultureller Gruppen?
- Welche Vorstellung habe ich über die Lebenswege von ArbeitsmigrantInnen, AsylbewerberInnen, Flüchtlingen (z. B. auch über Phänomene wie Traumatisierung, Deklassierung, Diskriminierung)? Welche pädagogischen Folgen könnten die Kenntnisse über derartige Lebensbedingungen und psychische Belastungssituationen haben?
- Wie reagiere ich auf Menschen in meiner Umgebung, deren Verhaltensweisen und Haltungen mir nicht vertraut sind, und denen meine Haltungen und Verhaltensformen möglicherweise ebenfalls fremd sind?

- Wo bemerke ich Stereotype, Vorurteile und / oder Ethnozentrismus als eine Behinderung für die gelingende Begegnung mit „Fremden“?
- Was lenkt mich persönlich in meiner Kommunikation mit Menschen, deren Denken, Fühlen und Handeln auf anderen soziokulturellen Grundlagen beruht, als ich es aufgrund meiner Sozialisation gewohnt bin?
- Wie entsteht die "Angst" vor, bzw. Verunsicherung durch Fremdheit bei mir persönlich? Unter welchen Bedingungen können sich solche Gefühle in Fremdenfeindlichkeit umwandeln?

Möglichkeiten der Veränderung und Verbesserung des eigenen pädagogischen Handelns:

- Wie kann ich mittels Befragungen oder Anfragen den Kontaktpunkten und Konfliktlinien zwischen verschiedenen sozialen und kulturellen Gruppen der gesellschaftlichen Umgebung nachspüren?
- Wie kann ich bei mir und Anderen monokulturelle, rigide Vorstellungen über Kultur und kulturelle Identität zu pluralistischen, multikulturellen Vorstellungen erweitern?
- Wie kann ich die Verständigung zwischen Menschen verschiedener soziokultureller Herkunft intensivieren und verbessern?
- Wie kann ich persönlich die Chance, mich auf „Fremde“ einzulassen und sie dadurch besser zu verstehen, für ein verbessertes, erweitertes Verständnis meiner selbst und der mich umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen nutzen?
- Wie gehe ich mit dem Widerspruch zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen und den daraus abgeleiteten divergierenden Interessen um?
- Welches sind aktuelle Forschungsergebnisse über Phänomene und Ursachen von Entwicklungsverzögerungen, z. B. im Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung, oder problematischen Lebenslagen von Menschen mit Migrationshintergrund?
- Wie begegne ich dem verbreiteten Effekt der Unterschätzung von Kindern mit Migrationshintergrund und vermeide subjektive Beurteilungsverzerrungen? Wie kann ich die sprachliche und kulturelle Vielfalt für den Austausch und den Dialog über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg nutzen? Wie können dazu auch Erst- oder Familiensprachen, die ich nicht beherrsche, trotzdem in die Arbeit einbezogen werden?
- Wie ermögliche ich Kindern, die neu mit dem Erwerb der Zweitsprache begonnen haben, oder noch nicht sehr fortgeschritten sind, Zugang zum sozialen Geschehen und Austausch in der Gruppe?
- Wie kann ich auf Einrichtungsebene dazu beitragen, dass Standortbestimmungen und Förderprojekte bezüglich der Entwicklungsförderung aller Kinder vorgenommen werden?

- Wie können wir im Team unterschiedliche Entwicklungsstände, Deutungs- und Handlungsmuster, Motivationen, Normen und Wertvorstellungen in der pädagogischen Arbeit berücksichtigen?
- Welche neuen, oder neu zu gewichtenden Zielsetzungen ergeben sich aus der bestehenden soziokulturellen Vielfalt in der Einrichtung?
- Über welche didaktisch-methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten sollten wir im Team verfügen, um der sozialen, sprachlichen und kulturellen Vielfalt bei Kindern und deren Eltern gerecht zu werden?
- Wie lerne ich mit den Eltern von Kindern aus ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen (bzgl. Schicht, Religion, Herkunft etc.) zu kommunizieren und partnerschaftlich zusammen zu arbeiten?
- Wie kann ich fallbezogen und anlassunabhängig Brücken zur Verbindung von Familie und pädagogischer Institution entwickeln und nutzen (Begrüßungstreffen, Elternabende, Einzelgespräche, Hausbesuche, Tür-und-Angel-Gespräche, gemeinsame Aktionen etc.)?
- Wie erreiche ich die Kooperation möglichst vieler Eltern bei Fragen der Unterstützung der Kinder (z. B. anregungsreiche Freizeitgestaltung, Umgang mit Medien)?
- Wie erreiche ich im Besonderen auch die Väter durch "väterfreundliche Signale" für eine gelingende Zusammenarbeit?

Anhang: Kriterien für Gespräche mit Eltern

Strategie / Organisation:

- Vorbereitung und Nachbereitung - eventuell Mitschrift (dann vorher ansprechen!)
- Einzelgespräch als Konzeptbestandteil
- Perspektive geben – Folgegespräch(-möglichkeit) anbieten
- Erstgespräch möglichst nicht zu Problembearbeitung bzw. -bewältigung nutzen, sondern für Kontaktaufnahme und Vertrauensbildung
- Ort des Geschehens angemessen wählen

Authentizität:

- sich und die eigene Rolle vorstellen, eigene Betroffenheit nicht leugnen - auch „von sich“ sprechen
- echtes Interesse statt Ausfragen / Taktieren oder Small Talk
- Eingestehen eigener Unsicherheiten und offener Fragen

Respekt:

- Grenzen akzeptieren (z. B. zu persönlich, intim, fremd, bedrohlich...)
- Sichtweise der Eltern erfragen, eigene Sicht darstellen
- Keine Belehrungen
- Vermeidung von kultur-, religions- und geschlechtsspezifischen Stereotypisierungen
- Kulturelle Gepflogenheiten nicht übergehen (z. B. Bewusstsein für Begrüßungssituationen)
- Verzicht auf negative Bewertungen von Andersartigem / Fremden
- Andere Sichtweisen und Haltungen zulassen
- Störungen vermeiden (Handy, offene Türen, TV)
- Gastfreundlichkeit annehmen – gastfreundliche Signale setzen
- Akzeptieren von problematischer "Chemie" als möglichen Einflussfaktor
- Gespräch ankündigen – Bereitschaft abwarten
- Sprachmittler gegebenenfalls ankündigen

Selbstreflexion:

- Vorannahmen/„Schubladen“ (s.o.) abklären
- Bewusstsein für Umgang mit Fachsprache als Distanzierungsversuch
- Kommunikationsebenen, z. B. eigene Ergebnisorientierung statt Problemorientierung o. Sachorientierung statt Beziehungsorientierung, reflektieren
- Empathie-Übung: auf Situation des Gegenübers einstellen

Klientenzentrierte Interaktion:

- Verbal u. nonverbal positiv Feedback geben
- nicht vor „Anwärmphase“ mit Problem (wenn es eins gibt) überfallen
- Blickkontakt
- Bei mehreren Teilnehmenden Aufmerksamkeit verteilen
- Auf Gesprächsebene des Gegenübers eingehen (z. B. Sach- o. Beziehungsorientierung, Ergebnis- o. Problemorientierung; s.o.)
- Anschluss an gemachte Aussagen suchen, auf Gegenüber eingehen durch flexiblen Umgang mit geplanten Fragestellungen
- Nicht durch Expertensprache absetzen, sondern auch sprachlich „Anschluss halten“
- Gemeinsamkeiten herstellen, „Wir“-Ebene, gemeinsame Ziele formulieren
- Maßnahmen zur Verständnissicherung („habe ich das jetzt richtig verstanden?“)

Literatur

- Apeltauer, Ernst (2006): Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburg. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvieftalt im Unterricht, Heft 40/41. Flensburg: Universität Flensburg, Abt. Deutsch als Fremde Sprache, S.53-55
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. (früher: Einführung in die interkulturelle Erziehung). 3. Auflage, zuerst 1992. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Auernheimer, Georg (2005): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. In: Migration und Soziale Arbeit, Jg. 27, H. 1, S.15-22. Online verfügbar unter: www.georg-auernheimer.de/downloads/Interkult.%20Kompetenz.pdf (Zugriff 28.10.2011)
- Auernheimer, Georg (2008): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 3. Auflage, zuerst 2003. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2010): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien Bd.13. 3. Auflage, zuerst 2002. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter: www.vs-verlag.de/Buch/978-3-531-17463-1/Interkulturelle-Kompetenz-und-paedagogische-Professionalitaet.html (Zugriff 28.10.2011)
- Bernitzke, Fred; Schlegel, Peter (2004): Das Handbuch der Elternarbeit. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Bertelsmann Stiftung, Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.) (2004): Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A World of Difference Institute der Anti-Defamation League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht, Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Caprez-Krompæk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Internationale Hochschulschriften, Band 551. Münster: Waxmann. Online einsehbar unter: http://books.google.de/books?id=15lzH_S9qfkC&pg=PA250&lpg=PA250&dq=Johann+E+1998+Interkulturelle+P%E4dagogik+Methodenhandbuch#v=onepage&q&f=false (Zugriff 28.10.2011)
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2008): Zahlenspiegel 2007 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. Erstellt von der DJI-Arbeitsgruppe Zahlenspiegel im Rahmen des Forschungsverbundes Deutsches Jugendinstitut, Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik der Universität Dortmund: Lange, Jens; Riedel, Birgit; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Schilling, Matthias; Leu, Hans Rudolf. Gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Online Publikation. Berlin: BMFSFJ, S. 159-169. Online verfügbar unter: www.bmfsfj.de/Publikationen/zahlenspiegel2007/root.html (Zugriff 28.10.2011)
- Diehm, Isabell; Radtke Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- Dollase, Rainer; Kliche, Thomas; Moser, Helmut (Hrsg.) (1999): Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Opfer - Täter - Mittäter. Weinheim: Juventa
- Dusolt, Hans (2008): Elternarbeit. Ein Leit faden für den Vor- und Grundschulbereich. 3. Auflage, zuerst 2001. Weinheim: Beltz. Online einsehbar unter: <http://books.google.de/books?id=z2vFNveWRhKc&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false> (Zugriff 28.10.2011)

Fantini, Christoph (2011): Aspekte interkultureller Kompetenz. Online Lehrvideo. Bremen: Universität Bremen, Mobile Lecture, eGeneral Studies. URL: http://mlecture.uni-bremen.de/egs/index.php?option=com_mlplayer&mlid=2025 (Zugriff 28.10.2011)

Fantini, Christoph (2000): Macht in der Pädagogik. Theorie eines Tabu - Verleugnungspraxis in der „Neuen Koedukationsdebatte“. Schriftenreihe des Instituts für Generationen- und Geschlechterforschung der Universität Bremen, Band 4. Zugleich Dissertation an der Universität Bremen. Bremen: Universität Bremen, Generationen- und Geschlechterforschung

Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 2. Auflage, zuerst 2006. Stuttgart: UTB (Opladen: Budrich)

Gomolla, Mechtild (2002): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Gomolla, Mechtild; Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf> (Zugriff 28.10.2011)

Gomolla, Mechtild; Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage, zuerst 2002. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online einsehbar unter: <http://books.google.de/books?id=y-Wi8X9lhMAC&pg=PP3&pg=PP3&dq=gomolla+radtke+institutionelle+diskriminierung#v=onepage&q&f=false> (Zugriff 28.10.2011)

Götz, Klaus (2002): Interkulturelles Lernen, Interkulturelles Training. München: Hampp

Grabowsky, Sibylle (1999): Aufbau von Gesprächs- und Beratungskompetenz für den Umgang mit ausländischen SchülerInnen und deren Eltern. In: Dollase, Rainer; Kliche, Thomas; Moser, Helmut (Hrsg.): Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Opfer - Täter - Mittäter. Weinheim: Juventa, S. 257-278

Holzbrecher, Alfred (2009): Konzepte Interkultureller Pädagogik. Vortrag gehalten auf dem Pädagogiklehrrtag am 23.09.09 auf dem Pädagogiklehrrtag (PLT) an der Ruhr-Universität Bochum. Vortragsfolien. Wesel: Verband der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen (VdP). Online verfügbar unter: (Zugriff 28.10.2011)
www.vdp.org/download/78939501/Holzbrecher.Konzepte+interkultureller+P%C3%A4dagogik+im+P.U.23.09.09.pdf

Holzbrecher, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor

Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. DJI-Reihe Kinder. Opladen: Leske + Budrich. Online einsehbar unter: <http://books.google.de/books?id=k0BfDnMOYMoC&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false> (Zugriff 28.10.2011)

Johann, Ellen; Michely, Hildegard; Springer, Monika (1998): Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin: Cornelsen

Karakasoğlu, Yasemin; unter Mitarbeit von: Gruhn, Mirja; Wojciechowicz, Anna (2011): Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“. Kurzfassung mit zentralen Handlungsfeldern und Handlungsempfehlungen. Erstellt im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen. Projektlaufzeit: 01.03.2010-31.01.2011. Onlinedokument. Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Ar-

beitsbereich Interkulturelle Bildung. Online verfügbar unter: (Zugriff 28.10.2011)
www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Migration%20und%20Bildung%20kurz.pdf

Karakasoglu, Yasemin; Lüddecke, Julian (Hrsg.) (2004): Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann. Online einsehbar: http://books.google.de/books/about/Migrationsforschung_und_interkulturelle.html?id=Qb463UP_sJ8C (Zugriff 28.10.2011)

Kneuper, Daniel (2010): Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Land Bremen. Vortrag anlässlich der 2. Bremer Integrationswoche „Labskaus“, 15.-21.08.2010 am 16.08.2010 im Haus der Wissenschaft Bremen, Forum „Bildung - Migration – Armut“. Bremen: unveröffentlicht

Kumbruck, Christel; Derboven, Wibke (2005): Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung der interkulturellen Kompetenz in der Arbeit. Heidelberg: Springer Medizin. Online einsehbar unter: <http://books.google.de/books?id=RmM9ja79HfcC&pg=PR1&lpg=PR1&dq=Kumbruck+Derboven+interkulturelles+Training#v=onepage&q&f=false> (Zugriff 28.10.2011)

Lanfranchi, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien Bd.13. 3. Auflage, zuerst 2002. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231-260. Online verfügbar unter: www.vs-verlag.de/Buch/978-3-531-17463-1/Interkulturelle-Kompetenz-und-paedagogische-Professionalitaet.html (Zugriff 28.10.2011)

Leu, Hans Rudolf (2008): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2008_03): Zahlenspiegel 2007 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. Erstellt von der DJI-Arbeitsgruppe Zahlenspiegel im Rahmen des Forschungsverbundes Deutsches Jugendinstitut, Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik der Universität Dortmund: Lange, Jens; Riedel, Birgit; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Schilling, Matthias; Leu, Hans Rudolf. Gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Online Publikation. Berlin: BMFSFJ. Online verfügbar unter: www.bmfsfj.de/Publikationen/zahlenspiegel2007/root.html (Zugriff 28.10.2011)

Mayer, Claude-Hélène (2008): Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung. Didaktische Materialien zum Kompetenzerwerb. 2. Auflage, zuerst 2006. Münster: Waxmann. Online einsehbar unter: http://books.google.de/books/about/Trainingshandbuch_Interkulturelle_Mediat.html?id=Pb4Vtvcr7H8C (Zugriff 28.10.2011)

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3. Auflage, zuerst 1995. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online einsehbar unter: http://books.google.de/books/about/Interkulturelle_Erziehung_und_Bildung.html?id=4zTzGnaVI34C (Zugriff 28.10.2011)

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (Schule und Gesellschaft, Band 2). 3. Auflage, zuerst 1993. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online einsehbar unter: http://books.google.com/books?id=hF_dtvQ5qdIC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Zugriff 28.10.2011)

Rademacher, Helmolt; Wilhelm, Maria (2009): Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen. 3., vollständig neu überarbeitete und erweiterte Auflage, zuerst 2005). Berlin: VWB Verlag für Wissenschaft und Bildung

Schlösser, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern - interkulturell: Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. 2. Auflage, zuerst 2004. Münster: Ökotoxia

Thomas, Alexander (Hrsg.) (2003): Psychologie interkulturellen Handelns. 2. Auflage, zuerst 1996. Göttingen: Hogrefe

Ulich, Michaela; Oberhuemer, Pamela; Soltendieck, Monika (Staatsinstitut für Frühpädagogik, IFP) (2005). Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen . 2. Auflage, zuerst 2001. Berlin: Cornelsen Scriptor

Verlinden, Martin; Külbel, Anke (2005): Väter im Kindergarten. Anregungen für die Zusammenarbeit mit Vätern in Tageseinrichtungen für Kinder. Weinheim: Beltz

Kurzer Abriss des Projekthintergrundes



„Das Programm PiK - Profis in Kitas war die erste große Initiative der Robert Bosch Stiftung im Bereich der frühen Bildung. Ziel des Programms ist die Professionalisierung von fröhpädagogischem Fachpersonal. Hierfür wurden fünf Hochschulen ausgewählt, die Studiengänge für die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit entwickelten. Diese PiK-Partnerhochschulen haben sich während der gesamten Projektlaufzeit zentralen Fragen fröhpädagogischer Bildungsinhalte und Vermittlungsmethoden gewidmet.“ [\[weiter\]](#)

Die Universität Bremen, als eine der fünf Partnerhochschulen, übernahm zwischen 2005 und 2008 die Projektverantwortung dafür, einen doppelt qualifizierenden, gemeinsamen Studiengang für Elementar- und GrundschulpädagogInnen zu entwickeln. [\[weiter\]](#)

Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse der ElementarpädagogInnen (des Bremer Studiengangs) bilden die Basis für eine hochwertige professionelle pädagogische Arbeit. Im Zusammenhang mit ihren erziehungswissenschaftlichen Fähigkeiten und ihrer professionellen Haltung stellen sie eine Verbindung zwischen den Fragen / Themen der Kinder her und gestalten eine anregungsreiche Bildungs- und Lernumwelt.

In der zweiten Förderphase (PiK II 2009-2011) bildete die Fundierung der Ausbildungsqualität in der Berufseinstiegsphase der Bachelor-AbsolventInnen den Schwerpunkt der Bremer Entwicklungsarbeiten. [\[weiter\]](#)

In diesem Zusammenhang wurde ein Konzept der Begleiteten Berufseinstiegsphase für Elementar- und KindheitspädagogInnen entwickelt (siehe Heft A03 "Begleitangebote zur Berufseinstiegsphase"). Teil dieses Projekts war es, in enger Verzahnung von Wissenschaft und Praxis ein übertragbares Konzept mit geeigneten Handreichungen hervorzubringen, das von allgemeinem Interesse ist und auch auf andere Bundesländer und andere B.A.-Abschlüsse übertragen werden kann.

Die „Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen B.A. der Universität Bremen“ sollen nachfolgenden Jahrgängen ein Instrument zur professionellen Begleitung von Elementar- und KindheitspädagogInnen an die Hand geben. Die Handreichungen richten sich an Lehrende und Fachkräfte, die BerufsanfängerInnen bzw. BerufseinsteigerInnen im ersten Berufsjahr begleiten. Sie sind also nicht streng auf eine spezielle Berufseinstiegsphase zugeschnitten und auch nicht ausschließlich für ein Berufspraktikum gedacht. Vielmehr sollen sie für unterschiedliche Berufseinstiege im Elementarbereich Anregungen bieten, die eigene praktische Tätigkeit zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern bzw. zu verbessern. Das über die Vermittlung von Wissen hinausgehende hochschuldidaktische Prinzip des „Forschenden Studierens“ ist auch der Konzeption der curricularen Bausteine für den Berufseinstieg von B. A.-AbsolventInnen im Elementarbereich zugrunde gelegt. Die Erstellung geschah in Kooperation mit Fachleuten aus der Praxis, die Erfahrung in der Begleitung von B. A.-AbsolventInnen am Berufseinstieg besitzen.

Zu den Handreichungen - URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Überblick über die Handreichungen

A. Begleitung des Berufseinstiegs

1. Vom Studium in die Kita – wie gelingt der Übergang in den neuen Beruf? – Sabine Leineweber
2. Das Bremer Begleitangebot zur Berufseinstiegsphase – Sabine Leineweber
3. Grundlagen und Struktur der curricularen Bausteine – Gisela Koeppel
4. Stellenwert und Charakter der Praxisprojekte in der Berufseinstiegsphase – Gisela Koeppel

B. Curriculare Bausteine

1. Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
2. Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
3. Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
4. Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
5. Paulas Reisen – Die Förderung von sprachlichem Ausdruck und mathematischen Fähigkeiten in der Arbeit mit einem Bilderbuch – Dagmar Bönig und Jochen Hering
6. Naturwissenschaftliche Grundbildung im Elementarbereich - Corina Rohen-Bullerdiek
7. Bewegung im Elementarbereich – Monika Fikus
8. Musikalische Bildung im Elementarbereich – Johanna Schönbeck
9. Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenzen“ für die erfolgreiche Arbeit als ElementarpädagogIn – Christoph Fantini
10. Zusammenarbeit mit Eltern in Einrichtungen des Elementarbereichs – Sonja Howe
11. Leitung einer Kindertageseinrichtung – Petra Rannenbergschwerin

C. Praxisprojekte der BerufseinsteigerInnen

1. „Alles zusammen wird immer so braun!“ – Ein Projekt zum Farbenmischen mit Kindern im Elementarbereich – Jennifer Brodersen
2. Wer ist denn das? Was wächst denn da? – mit Kindern der Natur auf der Spur – Kerstin Bäuning und Ina Sapiatz
3. Von der Entstehung einer Forscherwerkstatt – Ronja Manig
4. „Zwei Astronauten erforschen den Weltraum“ – Jörn Huxhold

Anhang

Literaturgesamtverzeichnis

Internetseite mit den gesamten Handreichungen:

Carle, Ursula; Koeppel, Gisela (Hrsg.) (2012): Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen. Internetseite. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Zitationsvorschlag für dieses Heft B10:

Fantini, Christoph (2012): Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenzen“ für die erfolgreiche Arbeit als ElementarpädagogIn. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, herausgegeben von Ursula Carle und Gisela Koeppel, Curriculare Bausteine, Heft B10. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik.

URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/ - auf dieser Internetseite hinter „B10 Interkulturelle Kompetenzen“ den [\[Link\]](#) anklicken



Arbeitsgebiet Elementar- und
Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße 1-3
GW2 Raum A2521
28359 Bremen

www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de