

Charis Förster / Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.)

# Lebens(t)räume gestalten

Kindertagesbetreuung  
im interkulturellen Dialog

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

Fragen, Anmerkungen, Wünsche und Kritik richten Sie bitte an:



Barbarossastraße 64  
10781 Berlin  
Telefon: +49 30 23639000  
E-Mail: pfv@pfv.info

Die Veröffentlichung wurde mit Mitteln des Bundesministeriums  
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.



© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2017  
Alle Rechte vorbehalten  
[www.herder.de](http://www.herder.de)

Umschlaggestaltung: Christiane Hemmerich – Konzeption und Gestaltung, Tübingen  
Redaktion: Susanne Lütticke  
Innengestaltung: post scriptum, Vogtsburg-Burkheim / Hüfingen  
Kapitelfotos: Karen Derksen, Bunte Kuh e. V.

Herstellung: Grapo CZ, Zlín  
Printed in the Czech Republic

ISBN 978-3-451-34869-3

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
-------------------	----------

## Grundlegende Gedanken – aus Theorie und Empirie

<b>Der Alltag als Handlungsfeld – Multikulturelle Lebensräume schaffen als pädagogischer Auftrag</b>	<b>12</b>
Heidi Keller	

<b>Kulturelle Responsivität der pädagogischen Fachkräfte – Alltagsroutinen bei Klein(st)kindern mit Zuwanderungsgeschichte</b>	<b>23</b>
Dorothee Gutknecht	

<b>Beziehung, die sich lohnt! – Zusammenarbeit mit Eltern im interkulturellen Kontext</b>	<b>31</b>
Xenia Roth	

<b>Kultursensitives Arbeiten – Reflexion eigener und fremder kultureller Erfahrungen &amp; Einstellungen</b>	<b>40</b>
Claudia Hruska	

## Aus der Praxis der Kitas und Kindertagespflege

<b>Vielfalt als Chance für die Gestaltung der Zukunft unserer Gesellschaft – Bausteine für einen sozialraumorientierten Ansatz</b>	<b>52</b>
Hamad Nasser	

<b>Vorurteile?! Hab ich nicht!? – Schubladen im Kopf</b>	<b>65</b>
Sibylle Fischer	

<b>Lebenswelten von Kindern – Annäherungen und Verstehensprozesse</b>	<b>70</b>
Michael Wünsche	

<b>Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte – Im Kontext von sprachlicher Bildung, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität</b>	<b>80</b>
Sarah Girlich	

In guter Nachbarschaft lässt es sich leben – Jugendhilfe und die Schaffung von Lebens(t)räumen im interkulturellen Dialog 90  
Wolfgang Vogt

Wie aus Haltung Praxis wird – Vielfalt in Kita und Kindertagespflege leben 97  
Theresa Köckeritz

Kleine Gruppen für kleine Kinder – Kinder mit Fluchthintergrund in der Kindertagespflege 105  
Eveline Gerszonowicz

Grenzüberschreitender Bildungsraum – Erfahrungen deutsch-französischer Kitas im Saarland 111  
Eva Hammes-Di Bernardo

Statt eines Nachworts – Inspirierendes und Nachdenkliches

Fußball ...! – Nicht nur eine Leidenschaft, sondern ein realisierter Lebens(t)raum 120  
Charis Förster & Julia Alt

Räume durch Erleben entwerfen – Bauen mit Lehm für Groß und Klein 127  
Karen Derksen von Bunte Kuh e.V.

Inklusion ...! – Oder: Sind wir eigentlich alle behindert? 133  
Maike Plath

Anhang

**pfv:** Selbstverständnis – Ziele – Aufgabenfelder 148

Verzeichnis der Autorinnen, Autoren und Herausgeberinnen 151

# Einleitung

»Die Welt wird Traum, der Traum wird Welt,  
und was man geglaubt, es sei geschehn,  
kann man von weitem erst kommen sehn.«

Novalis<sup>1</sup>

Als der deutsche Schriftsteller und Philosoph Novalis diese Gedichtzeilen vor über 220 Jahren formulierte, dachte er wohl nicht gezielt an die Lebensräume und Lebensträume, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Aus unserer heutigen Perspektive können genau diese Lebensräume und Lebensträume jedoch als Spiegel der Gesellschaft interpretiert werden. An ihnen lassen sich die gesellschaftlichen Entwicklungen und die damit verbundenen Herausforderungen erkennen und ableiten.

Gerade Kinder und Jugendliche müssen sich auf spezifische Weise mit den gesellschaftlichen Realitäten arrangieren. Um diese Lebenslagen und Lebensrealitäten verstehen zu können, sind unterschiedliche Blickrichtungen auf die Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen notwendig.

Caroline Fritsche vom Kompetenzzentrum für Soziale Räume an der Fachhochschule St. Gallen macht klar, wie nachhaltig reale Räume Machtverhältnisse und das Spannungsfeld zwischen öffentlich und privat widerspiegeln und gleichzeitig determinieren. Äußere Räume sind auch für innere Handlungsräume bestimmend (und umgekehrt), die sich wiederum eng mit Haltungen verbinden. Räume können als eine Art Zusammenspiel von Visionen und Zielen, Gebautem und Anordnungen, Nutzungen und Dingen, Habitus und Wahrnehmungen verstanden werden. Und so prägt der

Raum auch die Lebensräume der Kinder und Jugendlichen.<sup>2</sup>

Erwachsene neigen häufig dazu, die eigenen Vorstellungen zugrunde zu legen, wenn Kinder und Jugendliche ihre Lebensräume und Lebensträume beschreiben. Diese Vorannahmen speisen sich in aller Regel aus den eigenen Jugenderfahrungen und den durch die Massenmedien vermittelten Bildern. Die Quellen sind jedoch heute nur mehr begrenzt für das Leben junger Menschen aussagekräftig, weil die Gesellschaft sich weitaus rascher wandelt als früher und die mediale Wahrnehmung von Kindheit und Jugend immer nur einen Ausschnitt aufzeigen kann. Umso wichtiger ist es, die tatsächlichen aktuellen Lebenswelten, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die subjektiven Lebensdeutungen von Kindern und Jugendlichen zu erfassen.

Das vorliegende Buch vereint grundlegende theoretische-empirische Beiträge und gelungene Beispiele aus der Praxis, vor allem im Kontext der Kindertagespflege und der Kindertageseinrichtungen.

## Grundlegende Gedanken – aus Theorie und Empirie

Heidi Keller hinterfragt in ihrem Beitrag [Der Alltag als Handlungsfeld – Multikulturelle Lebensräume schaffen als pädagogischer Auftrag](#) die westeuropäisch geprägte Lebenswelt und Pädagogik als Basis für ein inklusives Aufwachsen. Auch wenn das autonome, unabhängige und selbstbestimmte Menschenbild dort Ausgangspunkt einer ko-konstruktiven Bildung und Erziehung ist, fordert der ethische

---

<sup>1</sup> Novalis (1772–1801), deutscher Lyriker mit bürgerlichem Namen Georg Philipp Friedrich Leopold Freiherr von Hardenberg. Das Zitat stammt aus der von Friedrich Schlegel posthum veröffentlichten Schrift: Novalis, Heinrich von Ofterdingen (1802): Zweiter Teil: Die Erfüllung (zitiert nach: [www.aphorismen.de/zitat/6320](http://www.aphorismen.de/zitat/6320) – letzter Zugriff: 30.03.2017).

<sup>2</sup> Fritsche, C. u. a. (2011): Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder. Wiesbaden.

Umgang mit den Lebensrealitäten der Kinder einen erweiterten Blick auf andere Lebens- und Menschenbilder.

**Kulturelle Responsivität** gerade auch in der Arbeit mit kleinen Kindern definiert **Dorothee Gutknecht** als Schlüsselkompetenz **der pädagogischen Fachkräfte**. An Alltagsroutinen aus der Krippe, insbesondere Schlaf- und Essenssituationen, zeigt sie auf, was unter einem kulturbewussten Antwort- und Abstimmungsverhalten der Erzieherinnen und Erzieher gegenüber den Kindern und ihren Familien zu verstehen ist.

**Xenia Roth** richtet ihren Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern im interkulturellen Kontext – verstanden als **Beziehung, die sich lohnt!** Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Konzepte, Erziehungsvorstellungen, Sozialisationsziele ebenso wie der kulturellen Heterogenität aller Beteiligten zeigt sie auf, wie eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gelingen kann und somit zu einer tragenden Säule der Elementarpädagogik wird.

Auch **Claudia Hruska** setzt sich eingehend mit der Frage einer **kultursensitiven Arbeit** im (früh-) pädagogischen Kontext auseinander. Sie möchte nachhaltig dafür sensibilisieren, dass verschiedene Kulturen unterschiedliche Herangehensweisen, Erwartungen und kulturtradierte Techniken entwickelt haben, um Kinder beim Aufwachsen zu begleiten. Es geht darum, ein interkulturelles Verständnis und eine differenzierte Kompetenz im Umgang mit Kindern und deren Eltern aus anderen Kulturen zu erwerben, um ein »Kultursensitives Arbeiten« möglich zu machen.

## Aus der Praxis der Kitas und Kindertagespflege

**Hamad Nasser** zeigt praxisnah auf, wie **Vielfalt eine Chance für die Gestaltung der Zukunft unserer Gesellschaft** bedeuten kann. Die Erfahrungen aus einem Berliner Nachbarschafts- und Familienzentrum sind der lebende Beweis für Integration und

gelingenes Zusammenleben. Aus seiner Sicht als Leiter dieses Nachbarschafts- und Familienzentrums zeigt er Möglichkeiten auf, Lebensräume, Lebensträume und Gesellschaft zu vereinen.

Mit **Vorurteilen und Stereotypen** als **Schubladen im Kopf** setzt sich **Sibylle Fischer** auseinander. Sie macht deutlich, dass Stereotype und Vorurteile alltägliche Phänomene unserer Gesellschaft sind, die wir übernehmen und weitergeben. Auch in der pädagogischen Arbeit ist so eine Auseinandersetzung mit diesem allzu menschlichen Phänomen dringend notwendig.

Welche Methoden können angewendet werden, um die **Lebenswelten von Kindern** zu verstehen? **Michael Wünsche** bittet in dem ausgewählten Studienprojekt Kinder, ihre Lebensrealität darzustellen. Auf diese Weise sind eindrückliche Landkarten entstanden, die die Kinder selbst gestaltet haben und einen tiefen Einblick in ihre Sicht auf ihre Lebensräume und Lebensträume ermöglichen.

»Kinder mit Fluchterfahrungen sind für pädagogische Fachkräfte durch die gesellschaftspolitische Entwicklung insbesondere seit dem Jahr 2015 in den Fokus gerückt – ein Thema, das viele Fragen aufkommen lässt und (scheinbar) mit einem Gefühl der Unsicherheit verbunden ist«, stellt **Sarah Girlich** fest. In ihrem Beitrag **Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Kontext von sprachlicher Bildung, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität** zeigt sie auf, wie Unterstützungs- und Handlungsstrategien entwickelt und gefestigt werden können, damit alle Kinder Teilhabe und Partizipation erfahren.

In seinem Beitrag **In guter Nachbarschaft lässt es sich leben** greift **Wolfgang Vogt** den Aspekt der Sozialraumorientierung auf und stellt dessen Bedeutung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe dar. Was kann die professionelle Praxis leisten? Am Beispiel der Familienzentren wird außerdem die dringende Notwendigkeit von Kooperation und Vernetzung beschrieben.

Einen besonderen Schwerpunkt legt **Theresa Köckeritz** auf die Haltung der pädagogischen Fachkräfte bzw. der Kindertagespflegepersonen im in-

terkulturellen Kontext. **Vielfalt in Kita und Kindertagespflege leben** heißt für sie, Interaktionen mit dem Kind, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Raumgestaltung sensibel auf alle Beteiligten abzustimmen.

**Eveline Gerszonowicz** widmet sich in ihrem Beitrag den **Kindern mit Fluchthintergrund in der Kindertagespflege**. Vor allem der familiäre Charakter der Betreuung, häufig im häuslichen Umfeld, wirkt sich vertraut und förderlich für die Kinder und ihre Familien aus. Die Autorin weist in diesem Zusammenhang auch auf die Notwendigkeit professioneller Fachberatung im Rahmen der Kindertagespflege hin.

In ihrem Beitrag **Grenzüberschreitender Bildungsraum** stellt **Eva Hammes-Di Bernardo** dar, wie grenznahe Lebensräume auch zu grenzüberschreitenden Bildungs(t)räumen werden können, die nicht Traum bleiben, sondern aktiv gelebt werden. Es geht um authentische Erfahrungen, die auf die Arbeit mit Kindern nicht-deutscher Familiensprache übertragbar sind.

### Statt eines Nachworts – Inspirierendes und Nachdenkliches

**Charis Förster** und **Julia Alt** thematisieren Lebensträume in einem Kontext, der nicht nur Kinder und ihre Familien betrifft: Ihr Beitrag **Fußball ...! – Nicht nur Leidenschaft, sondern ein realisierter Lebens(t)raum** geht der Frage nach, weshalb interkulturel-

ler Dialog und gegenseitige Wertschätzung vor allem im Fußballsport gut gelingen. Was kann für die pädagogische Praxis abgeleitet werden, wo sind die Grenzen der Übertragung?

**Karen Derksen** vom Verein Bunte Kuh nähert sich dem Begriff des Lebensraumes über die MitMach-Architektur. In dem Projekt **Räume durch Erleben entwerfen** haben deutsche und nicht-deutsche Kinder und Jugendliche zusammen mit Erwachsenen und behinderten Menschen die Möglichkeit, sich ihre eigenen Traumwelten aus Lehm zu schaffen und darüber miteinander ins Gespräch zu kommen.

**Maike Plath** regt unter dem Titel **Inklusion ...! – Oder: Sind wir eigentlich alle behindert?** zum Nachdenken über unsere Haltungen und Einstellungen an: Was ist Inklusion und was ist Inklusion gerade nicht? Gibt es für Inklusion wirklich einen Lebensraum oder bleibt sie doch eher ein Traum? Orientierungsmarken bieten für die professionelle Praxis zentrale Ansatzpunkte zur Reflexion.

An dem vorliegenden Fachbuch haben viele Menschen engagiert mitgewirkt, denen wir an dieser Stelle herzlich danken. Ein besonderer Dank gilt den Mitarbeiterinnen der Geschäftsstelle des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, die uns tatkräftig, kompetent und geduldig unterstützt haben! Ebenso danken wir Bunte Kuh e.V., der uns die Fotos auf den Kapitelaufaktseiten zur Verfügung gestellt hat.

**Charis Förster & Eva Hammes-Di Bernardo**







Grundlegende Gedanken –  
aus Theorie und Praxis

# Der Alltag als Handlungsfeld

## Multikulturelle Lebensräume schaffen als pädagogischer Auftrag

Heidi Keller

---

Mag zwar eine Einrichtung mehr Wert auf Bewegung legen und eine andere auf künstlerische Aktivitäten, eine dem Situationsansatz folgen und eine andere der Ko-Konstruktion, so basieren doch alle auf einem verbindlich formulierten Menschenbild – dem autonomen, unabhängigen und selbstbestimmten Kind. In diesem Beitrag werden der Lebensraum

Kita und die Routinen am Beispiel Mahlzeiten/Essen aus verschiedenen kulturellen Perspektiven betrachtet. Diese Perspektiven basieren auf unterschiedlichen Menschenbildern – der heutigen Kita-Realität entsprechend: Wenn Neugier Wertungen ersetzt, kann sich der Blick öffnen.

---

Der Begriff des Lebensraumes wird in verschiedenen Disziplinen und Zusammenhängen verwendet. Ursprünglich stammt er aus der Biologie und bezeichnet Raum, in dem Leben stattfindet, wo Verhältnisse vorhanden sind, die bestimmte Lebensarten und -formen begünstigen. Damit wurde eine geografische Dimension angesprochen (siehe auch den Begriff des Biotops). Carl Friedrich Graumann und Lenelis Kruse (2008) argumentieren, dass aus der biologischen Verwendung des Begriffes eine biologistische entstand, indem sich eine geografisch politische Dimension über die biologische geschoben hat. Daraus entstand die Vorstellung des natürlichen Wachstums von Staaten, was einen Gebietsanspruch zum Ausdruck bringen sollte. Dies wurde dann als Argument für die Rechtfertigung territorialer europäischer Expansion gebräuchlich, was sich zum Beispiel in der völkischen Bewegung vor dem Ersten Weltkrieg als Forderung nach »Lebensraum im Osten« niederschlug, um dann in der Nazizeit weiter zu expandieren.

Eugen Rosenstock-Huussy führte den Begriff »Lebensraum« im Jahr 1922 in die Soziologie ein (siehe Hellpach 1922). Er verstand darunter etwa das, was man als »soziales Milieu« bezeichnen könnte. In der Psychologie erlangte der Begriff seine Bedeutung im Rahmen der Feldtheorie von Kurt Lewin nach 1940 (siehe Lewin & Cartwright 1951). Verhalten bzw. Handeln ist nach der Feldtheorie immer Feldhandlung. Die Verhaltensuntersuchung beginnt daher immer mit der Untersuchung der konkreten Situation der konkreten Person in ihrem konkreten Umfeld. Bedeutsam für unsere Diskussion ist, dass von unterschiedlichen räumlichen Gestalten und Komponenten unterschiedliche Anforderungscharaktere ausgehen, die Räumen unterschiedliche Bedeutungen für verschiedene Personen geben.

An diesem kurzen historischen Abriss wird deutlich, dass der Begriff des Lebensraums sehr unterschiedliche Bedeutungen haben kann, die von den jeweiligen soziopolitischen Kontexten gespeist wer-

den. Eine besondere Herausforderung für unsere Diskussion ist die territoriale Auslegung mit Besitzanspruch einer Gruppe.

Der pädagogische Auftrag besteht darin, den Raum (die Kita, die Wohnung der Tagespflege) zu einem Ort für alle zu machen, der gleichzeitig aber individuelle, subjektive Verankerung zulässt. Lebensraum bedeutet zunächst etwas Unterschiedliches für unterschiedliche Menschen. Die Herausforderung besteht darin, unterschiedliche Lebensräume an und in einem Ort zuzulassen und Prozesse zu stimulieren, die zu Interaktionen dieser Lebensräume führen.

Der Lebensraum als subjektives Konstrukt muss verschiedene Funktionen für das Individuum erfüllen. Dies sind in erster Linie Sicherheit und Schutz (physisch und psychisch), die Möglichkeit zu Entspannung und Beruhigung sowie zu Stimulation und Anregung.

Obwohl unsere Kita-Pädagogik weitgehend auf das einzelne Kind ausgerichtet ist (siehe Keller 2013), werden diese wichtigen Dimensionen doch für alle Kinder in einer Einrichtung gleich definiert. Sicherheit und Schutz werden durch bauliche Vorschriften und DIN-Normen bestimmt, Entspannung und Ruhe durch Ruhezeiten, Schlaf- und Rückzugspplätze. Besondere Aufmerksamkeit haben die Bereiche der Stimulation und Anregung in den letzten Jahrzehnten erfahren. Ausgehend von der Reggio Pädagogik wurde der Raum als dritter Erzieher entdeckt.

Das bedeutet, dass neben der sozialen auch die gegenständliche Umwelt den Kindern Anregungen vermittelt, ihre Neugier herausfordert, dazu einlädt, sich zu bewegen, sie zum Erproben ihrer Fertigkeiten lockt, oder sie eben – im Gegenteil – uninteressiert lässt, einschränkt und behindert. So oder so wird die Einrichtung in ihrer baulichen Gestaltung, der vorgesehenen Nutzung der Räumlichkeiten und durch das zur Verfügung gestellte Material zu einem heimlichen Erzieher. So kann man es auch in

dem Buch »Gebildete Kindheit« von Johannes Merkel (2005) lesen.

Der Raum wird also insbesondere als Förderer des kognitiven Apparates gesehen, eine weitere Möglichkeit, das Lernen zu stimulieren. Dabei wird eine wesentliche Funktion von Raum ausgeklammert: Ort als Kontext der Vertrautheit, Ort als Wohlfühlzone, das bedeutet, der Ort als Bindungskontext und damit der Ort in seiner Funktion, Identität zu stiften und zu festigen.

## Lebensräume und Ortsidentität

Die Rolle des Raumes, der Umwelt insgesamt für die Bildung einer persönlichen Identität ist seit den 1960er Jahren erkannt und diskutiert worden (Fuhrer 2008). In den 1980/90 Jahren war der Raum in seinen persönlichen Bedeutungen ein viel beachtetes Konzept, das im Rahmen der ökologischen oder Umweltpsychologie prominent wurde (z. B. Görlitz u. a. 1987). Emotionale Bindung und Ortsidentität beinhalten ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Raum, das sinnstiftend ist und zum Beispiel Auswirkungen auf die Regulation sozialer Kontakte hat, auf das Engagement für den Raum/die Umwelt und seine Pflege. Orte können so zum Symbol ihrer Bewohner werden (Fuhrer 2008).

In der Biologie gibt es den Begriff des »extended phenotype«. Das heißt, dass das persönliche Umfeld Teil der Person ist; die Kleidung, die Wohnung sind Ausdruck der Person/Persönlichkeit. Der kanadische kulturelle Psychiater Lawrence Kirmayer hat diese Gedanken weiterentwickelt und bringt Ortsidentität mit Gesundheit und psychischem Wohlbefinden in Verbindung (z. B. Kirmayer & Young 1999). In seinen Forschungen mit den Inuit hat er herausgefunden, dass die Identifizierung mit dem Ort (»we are the place«) und das, was der Mensch an und mit diesem Ort tut (z. B. fischen, jagen), der zentrale Identitätsanker ist. Er entwickelte das Konzept des ökozentrischen Selbst in Abhebung von dem independenten und dem interdependenten Selbst,

um diese spezielle Bindung zu markieren. Diese Bedeutung von Ort kommt im pädagogischen Diskurs leider viel zu kurz. Für die Realität multikultureller Lebensräume ist diese Diskussion jedoch zentral.

Kitas verkörpern in der Regel Raumkonzepte, die auch in Mittelschichtfamilien gelebt werden. Es gibt Räume für bestimmte Tätigkeiten (z. B. Puppenecke, Werkraum, Bewegungsraum), es gibt ausreichend Platz (auch durch DIN-Normen geregelt), Dinge haben einen bestimmten Platz, das heißt, es besteht eine gewisse Ordnung, und die Spuren des Tages werden am Abend beseitigt. So haben Kinder kaum die Möglichkeit, Orte selbst zu erobern, zu markieren und Spuren zu hinterlassen. Das geschieht vielleicht durch mit Bild und Namen gekennzeichnete Kleiderhaken oder bestimmte zugewiesene Orte, an denen Kinder Sachen aufbewahren können. Die Tätigkeiten der Kinder finden ihren Platz in Doku-

mentationsordnern. Dies sind sozusagen die Repräsentanten der Kinder, auf die sie auch sehr stolz sind.

In vielen Kulturen herrschen jedoch andere Raumkonzepte. Wo nicht viel Raum vorhanden ist, werden Räume multifunktional und von mehreren Generationen gleichzeitig für verschiedene Tätigkeiten genutzt. Der Alltag findet oft im Freien statt, und die Symbolik ist eine andere.

Ich bin einmal in dem Palast des Königs (Fon) der Nso durch die Quartiere der älteren Frauen geführt worden. Der Fon erbt sozusagen die Frauen seines Vorgängers, was dann zu einem beachtlichen Harem anwächst. Der Fon der Nso hatte zu dem Zeitpunkt etwa 100 Frauen zwischen 13 und 80 Jahren. Die alten Frauen lebten nebeneinander, jede für sich in einem garagenähnlichen Raum mit einem Vorplatz. Sowohl in den Räumen als auch davor



Abbildung 1: Bild eines israelischen »junk gardens«

herrschte für meine Wahrnehmung ein unglaubliches Chaos durch die scheinbar planlose Lagerung zum Teil kaputter Gegenstände, Tonscherben, Holzstücke ... Ich dachte zunächst, dass dies ein Zeichen von Verwahrlosung sei und sich niemand um die Lebenssituation der alten Frauen so richtig kümmern – und diese zu schwach und zu gebrechlich seien, um aufzuräumen. Gott sei Dank habe ich das nicht gesagt, denn mein Begleiter erklärte mir dann, dass jeder einzelne Gegenstand eine rituelle Bedeutung hat und sich an einem dafür vorgesehenen Ort befindet. Er hat mir das vor dem Zimmer seiner Mutter, denn er war ein Prinz, erklärt: Ich habe eineinhalb Stunden lang gestaunt. Es herrschte also Ordnung! – allerdings eine, für die ich blind war.

Auch die Ortskonzepte in Kitas in verschiedenen Kulturen unterscheiden sich. In Israel habe ich die sogenannten »junk gardens«, also Abfallgärten kennengelernt. Viele Kitas – oder Häuser bei altersgetrennten Gruppen – haben dort jeweils einen Garten, eine umzäunte Fläche, wohin die Familien der Kita-Kinder das aus ihren Haushalten bringen, was kaputt ist oder sie aus anderen Gründen loswerden wollen, also alte Waschmaschinen, Fernseher, Computer, Gardinen, Altpapier etc. (siehe Abbildung 1).

Die Kinder können mit diesen Gegenständen machen, was sie möchten; manchmal schließen sich Kinder in Gruppen zusammen, manchmal »arbeiten« sie alleine. Sie gehen also mit Materialien der wirklichen Welt um und können Spuren hinterlassen, denn abends wird nicht aufgeräumt, sondern alles bleibt so, bis sich wieder Kinder damit beschäftigen.

Ein solches Arrangement wäre sicher aufgrund der rechtlichen Vorschriften in unseren Einrichtungen nicht möglich. Zwei Gedanken sollten in diesem Zusammenhang jedoch einmal diskutiert werden: Zum einen werden westliche Mittelschichtkinder in größtmöglicher Distanz zur realen Welt versorgt, betreut, erzogen. Dies steht in Übereinstimmung mit einem Sozialisationsdruck auf die Entwicklung der inneren Welt des Wünschens,

Wollens, Intendierens, der Emotionen und Kognitionen. Sie sind wenig mit realen Alltagsgegenständen in Kontakt, sondern bewegen sich in einer Welt, die für sie geschaffen wurde – von der Flasche, dem Schnuller, den Spielzeugen bis zum Kindergeschirr, der Spielzeugküche und dem Spielzeugkaufladen. Sie spielen mit (Miniatur-)Nachbildungen realer Gegenstände.

Kinder in traditionellen Bauerndörfern spielen oder besser arbeiten mit den Gegenständen der realen Welt, zum Beispiel auch mit Macheten. Der US-amerikanische Anthropologe David Lancy hat einen sehr informativen Artikel über diese Praxis geschrieben und gezeigt, wie der Gebrauch von Messern, Macheten und anderen »gefährlichen« Alltagsgegenständen den Sozialisationskontext von kleinen Kindern in vielen traditionellen Gemeinschaften darstellt – ebenfalls mit dem Anspruch, das Beste für die Kinder zu tun (Lancy 2016). Wie kann ein Kind lernen mit einer Machete umzugehen, wenn es keine in die Hand bekommt? Es passieren übrigens kaum Unfälle, jedenfalls nicht mehr als in Kontexten, wo mögliche Gefahren aus dem Weg der Kinder geräumt wurden und sie entsprechend auch nicht lernen konnten, Gefahren einzuschätzen.

Der zweite Gedanke bezieht sich auf das allgemein menschliche Bedürfnis, Spuren zu hinterlassen, Markierungen zu setzen. So wird das Kritzeln von Kindern genau mit dieser Motivation erklärt, Spuren zu hinterlassen, die Umwelt zu beeinflussen. Spuren sind Identitätsmarker. Spuren in der Kita zu hinterlassen, könnte ein Anker sein, sich dort heimisch zu fühlen, dazugehörig. Das könnte besonders für die Kinder wichtig sein, die in ein räumliches Umfeld kommen, das so anders ist als das vertraute, gewohnte.

Und das fängt bei den Sehgewohnheiten an. Wir sind es zum Beispiel gewohnt, Menschen mit einem offenen Lächeln abzubilden – das ist jedoch für Kinder (und Erwachsene) in vielen Teilen der Welt befremdlich, unhöflich, intrusiv, ja vielleicht sogar beleidigend.



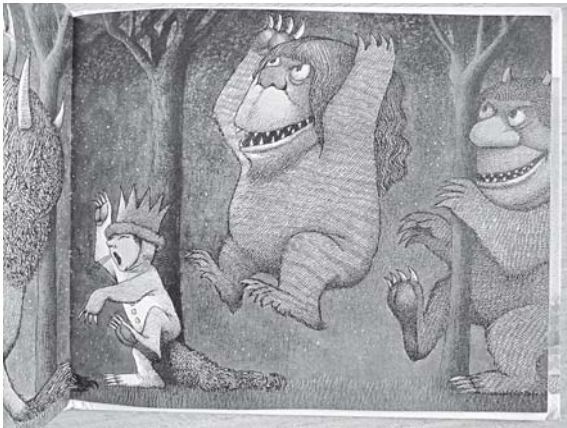


Abbildung 2: Unterschiedliche Gesichtsdarstellungen in einem euroamerikanischen (Sendak 1967) und in einem japanischen Kinderbuch

Eine Gruppe von Forschern, die selbst südostasiatische Wurzeln haben (Tsai u. a. 2007), haben westliche Kinderbücher mit südostasiatischen verglichen und bemerkenswerte Unterschiede im emotionalen Ausdruck aufgewiesen (siehe Abbildung 2).

In den westlichen Kinderbüchern sind die Protagonisten mit offenen Mündern lächelnd (Zähne sichtbar) mit dem Ausdruck freudiger Erregung abgebildet, während sie in dem japanischen Buch ruhig und zurückhaltend dargestellt sind. Ein direkter Vergleich von euroamerikanischen mit taiwa-

nesischen Drei- bis Fünfjährigen hat gezeigt, dass sie diese verschiedenen Ausdrucksformate auch jeweils für den idealen Gefühlszustand hielten. Ein Blick ins Internet bestätigt, dass die deutschen Kinderbücher von »Karius und Baktus« bis »Pippi Langstrumpf« oder die »Biene Maja« dem westlichen Ideal entsprechen. Auch die Bücherecke in der Kita ist so für viele Kinder fremd und befremdlich.

Es muss darum gehen, die Kita in einen Ort zu verwandeln, in dem unterschiedliche Konzepte von Raum gelebt werden können, wo den Kindern vertraute Elemente vorhanden sind, die Ankerpunkte für Vertrauen und Bindung schaffen, um sich zu verankern und zugehörig fühlen zu können. Das muss nicht aufwändig sein: Schon kleine Zeichen setzen ein Signal, so wie in der Kita Hoppstaetten-Weiersbach, die viele chinesische Kinder besuchen. Dort werden Kinder und Familien mit vertrauten Schriftzeichen willkommen geheißen (siehe Abbildung 3).



Abbildung 3: Chinesische Schriftzeichen in einer Kita

Der gute Wille reicht jedoch häufig nicht aus. Aktionen und Maßnahmen müssen auf Wissen basieren (vgl. die pädagogische Trias aus Wissen, Haltung & Können; Borke & Keller 2014). In einem