

Petra Wagner

Oktober 2009

„Den Teufelskreis der Unterdrückung erkennen und durchbrechen“

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

in Qualifizierungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte¹

Der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (s. Anhang) ist andernorts ausführlich dargestellt. Im folgenden Beitrag geht es um Prämissen, Strategien und Erfahrungen bei Fortbildungen und in der Praxisberatung zur Implementierung des Ansatzes in Kitas, Grundschulen und Fachschulen für Sozialpädagogik. Zielgruppe sind pädagogische Fachkräfte, die in widersprüchlichen und anstrengenden Lernprozessen sich selbst und ihre Praxis reflektieren und verändern. Der Bericht gibt einen Einblick in die Anforderungen an eine vorurteilsbewusste Erwachsenenbildung, deren Ziel individuelle und institutionelle Veränderungen sind, um das Recht aller Lernenden auf Bildung und auf Schutz vor Diskriminierung zu sichern.

„Wir tragen keine Schuld für das, was wir als Kinder gelernt haben, denn wir waren umgeben von Rassismus und Vorurteilen. Aber als Erwachsene tragen wir die Verantwortung dafür, den Teufelskreis der Unterdrückung zu erkennen und zu durchbrechen.“ (Tatum 1992) Mit diesen Worten einer Lehrerin und Dozentin aus der Social Justice Bewegung in den USA verbindet sich die Aufforderung, entsprechende Lerngelegenheiten für Erwachsene zu schaffen.

In den Projekten zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ging und geht es seit nunmehr fast zehn Jahren darum, solche Lerngelegenheiten zu entwickeln und zu organisieren. Pädagogische Fachkräfte, zunächst in Kindertageseinrichtungen, inzwischen auch in Grundschulen und in Fachschulen für Sozialpädagogik, erklären sich mit der Projektbeteiligung bereit, an Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen. Diese erfolgen in Form von Workshops, Fortbildungstagen der ganzen Teams, Dienstberatungen, größeren Veranstaltungen, Arbeitsgruppen, Entwicklungswerkstätten. Sie werden geleitet von FortbildnerInnen, die den Ansatz entwickelt haben oder die sich im Rahmen des Projekts zu MultiplikatorInnen weitergebildet haben. Einige Inhalte und Methoden der Fortbildungen sind publiziert (Wagner/ Hahn/ Enßlin 2006), manche Erfahrungen damit beschrieben (Wagner 2007). Was aber kennzeichnet das Lernangebot und wie vollziehen sich die Lernprozesse? Wie kann das aussehen: *Unterdrückung erkennen und ihr widerstehen*? Vor einer Beschreibung der Strategien und Erfahrungen seien hier zunächst wichtige Prämissen ausgeführt, auf denen vorurteilsbewusste Erwachsenenbildung basiert.

Prämisse 1: Es geht um Bildungsgerechtigkeit

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung problematisiert soziale Ungleichheit und zwar insbesondere in ihren Ausprägungen im Bildungssystem. Gefragt wird danach, wie sich soziale Ungleichheit hier zeigt und auch, wie sie im Bildungssystem hergestellt wird. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung geht über die Problematisierung von Ausgrenzung und Diskriminierung hinaus: Ihr langfristiges Ziel ist eine inklusive Praxis in Bildungseinrichtungen, die das Recht aller

¹ Unveröffentlichtes Manuskript

Kinder auf Bildung verbindet mit ihrem Recht auf Schutz vor Diskriminierung. Die Lernangebote setzen auf die grundlegende Zustimmung der Teilnehmenden zu dieser Zielstellung und auf ihre Absicht, für das Grundanliegen Bildungsgerechtigkeit in ihrem Tätigkeitsfeld aktiv werden zu wollen. Für Kitas und Schulen sind unterschiedliche Ebenen angesprochen: Die Ebene der Gestaltung der unmittelbaren pädagogischen Praxis, die Ebene der institutionellen Strukturen der jeweiligen Einrichtung sowie die Ebene der bildungspolitischen Rahmenbedingungen von Kitas und Schulen. Die Lernangebote zielen auf eine Ausweitung von Fachlichkeit im Umgang mit den angesprochenen Herausforderungen. Die Qualität der eigenen Arbeit im Hinblick auf Inklusion zu verbessern ist das Ziel – und nicht moralische Überlegenheit oder persönliche Läuterung. Da Qualifizierungsmaßnahmen im Spektrum von Diversity-Ansätzen häufig in erster Linie auf verbessertes Sozialverhalten fokussieren, ist diese Klarstellung wichtig.

Prämisse 2: Wir alle sind in Ungleichverhältnisse „verstrickt“

Ob wir es wollen oder nicht, ist unser Denken und Handeln durchdrungen von den vorhandenen Machtungleichheiten, von Dominanz und Privilegierung, von Ausgrenzung, Unterdrückung und Diskriminierung, die bestimmte soziale Gruppen benachteiligt und alle betrifft. Unser Denken und Handeln ist durchdrungen von machtvollen Ideologien wie Rassismus, Sexismus u.a., die vorhandene Ungleichverhältnisse mit der Behauptung rechtfertigen, bestimmte Gruppen seien minder-/höherwertig als andere. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung verlangt, dass wir uns unsere „Verstrickungen“ bewusst machen: Erkennen, wie unser individuelles Handeln von gesellschaftlichen Verhältnissen beeinflusst ist und diese wiederum erhält. Welche Funktionen und welche Auswirkungen unsere Bewältigungsstrategien haben. Wie sowohl Dominanz- als auch Unterdrückungserfahrungen von Individuen verinnerlicht werden und sich im Handeln wechselseitig so ergänzen, dass Ungleichverhältnisse aufrecht erhalten bleiben. Es ist ein aufwändiger Erkenntnisprozess, das eigene Handeln im institutionellen Kontext zu verstehen, der wiederum in konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen angesiedelt ist. Weder Kitas noch Schulen sind Schonräume, sondern öffentlich verantwortete Lernorte, in denen sich gesellschaftliche Widersprüche zeigen und die diese auch generieren. Sowohl die kritische Institutionenanalyse als auch das Verstehen des eigenen Handelns innerhalb der Institutionen bedarf theoretischer Untersetzungen mit Begrifflichkeiten, Zusammenhangswissen, Strukturierungshilfen. Mit dem „Verlernen“ von diskriminierenden Verhaltensweisen, das manche Fortbildungen im Feld von Antidiskriminierung versprechen, hat der Vorgang nichts zu tun. Verlernen meint vergessen: „etwas, das man gelernt hat, nicht mehr können oder wissen“ (WAHRIG). Hier geht es im Gegenteil darum, etwas Neues zu erlernen, das hilft, vorheriges Denken und Handeln besser zu verstehen, um Gegenwärtiges und Zukünftiges bewusster und aufgeklärter anzugehen. Die eigene Verstricktheit in Ungleichverhältnisse aufzudecken ist außerdem nie abgeschlossen, sondern in jedem Kontext eine neue Herausforderung. Das heißt, dieses Lernen endet nicht. Die Fortbildungen im Rahmen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung setzen auf die Bereitschaft der Teilnehmenden, sich auf die Lernprozesse einzulassen, die mit solchen Prozessen der Aufdeckung der eigenen Verstricktheit in Machtverhältnisse verbunden sind. Das gilt auch und insbesondere für die Fortbilderinnen selbst, die zudem aufgefordert sind, sich der Machtungleichheiten im Kontext von Fortbildungen bewusst zu sein, die das Verhältnis von Fortbildungsleitung und Teilnehmenden kennzeichnen.

Prämisse 3: Erkenntnisprozesse sind Teil sozialer Praxis

Vorurteilsbewusst wird man nicht im stillen Kämmerlein, man braucht eine „community of learners“, denn die Erkenntnisprozesse sind gebunden an die Wahrnehmung und das Erleben von Perspektivenvielfalt. Wenn die Aufrechterhaltung von Dominanzverhältnissen auch damit zu tun hat, dass die Lebenswirklichkeit geleugnet oder verharmlost oder gar gerechtfertigt wird, die mit Leiden an Unterdrückung und mangelnder gesellschaftlicher Einflussnahme verbunden sind, dann besteht ein wichtiger Erkenntnisschritt darin, diese Lebenswirklichkeit zu erkennen und zu beschreiben. Dies geschieht in Räumen der gemeinsamen Reflexion von unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Sichtweisen. Dabei ist von besonderer Bedeutung, den Erfahrungen mit Unterdrückung Raum zu geben, die üblicherweise an den Rand gedrängt, überhört, belächelt oder relativiert werden. Dafür bewusst zu sorgen, ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg, Dominanzverhältnisse in Frage zu stellen und zu problematisieren.

Privilegien, so McIntosh (1997), bestehen insbesondere darin, dass gesellschaftlich dominante Gruppen es sich „leisten“ zu können, Erscheinungsformen und Auswirkungen von Unterdrückung zu ignorieren. Es bedeutet, dass es für sie zunächst keinerlei Nachteile mit sich bringt, Implikationen gesellschaftlicher Wirklichkeit aus ihrer Wahrnehmung und Aufmerksamkeit auszublenden, die für erhebliche Teile der Bevölkerung relevant sind. Sie können sich „Farbenblindheit“ leisten – während dies für Angehörige sozialer Gruppe, die auf Grund eines bestimmten Merkmals ihrer Gruppenzugehörigkeiten benachteiligt oder ausgegrenzt werden, ganz und gar unmöglich ist, weil sie tagtäglich auf diesen Vorgang gestoßen werden.

Eine zentrale Erkenntnis vorurteilsbewussten Lernens liegt darin, diese Blindheit anzuerkennen: „Blinde Flecken“ in der eigenen Wahrnehmung als Ausdruck des eigenen Verortetseins im gesellschaftlichen Hierarchiegefüge einzugestehen. Ausgehend von dieser Erkenntnis geht es darum, „blinde Flecken“ auszuleuchten. Dies geschieht, indem Andere von ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Standpunkt aus berichten. Die Perspektivenvielfalt anzuerkennen und kennenzulernen bedarf dabei einiger Spielregeln: Aktives Zuhören, Erfahrungen im Unterschied zu Meinungen nicht bewerten, insbesondere marginalisierten Erfahrungen Raum geben. Die Lerngruppe praktiziert eine Verständigung, die nicht „herrschaftsfrei“ ist, sondern „herrschaftsbewusst“, insofern beispielsweise die üblichen dominanzkulturellen Relativierungen kenntlich gemacht werden, die immer auch mit der Ausübung von Definitionsmacht verbunden sind, welche Versionen von Erzählungen Gültigkeit haben. Solche Erkenntnisprozesse sind kein Lernen „über“ Diversity oder Diskriminierung, dessen Ergebnisse man in die Praxis „umsetzt“, denn wie sollte dies vor sich gehen? Die Erkenntnisprozesse sind selbst Teil der sozialen Praxis des Umgangs mit Unterschieden und mit Mechanismen von Ein- und Ausgrenzung. Hier geschieht das, was nach Louise Derman-Sparks im Kern vorurteilsbewusster Praxis steht: Die Spannung zwischen dem "Respektieren von Unterschieden" und dem "Nicht-Akzeptieren von Vorstellungen und Handlungen, die unfair sind", jeweils kreativ auszutragen (Louise Derman-Sparks, 1989).

Sich darüber zu verständigen macht die Lerngruppe zum Laboratorium. Die Erkenntnisse sind umso ergiebiger, je vielfältiger die Lerngruppen zusammengesetzt sind. Allerdings nicht „automatisch“, sondern nur, wenn diese Vielfalt an sozialen Erfahrungen systematisch zum Gegenstand der gemeinsamen Reflexionen wird. Dies bezieht sich auch auf die unterschiedlichen Lernwege und Erkenntnisschritte der TeilnehmerInnen: Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und gesellschaftlicher Positionen gilt es, sie zu respektieren. Und gleichzeitig gilt die Verpflichtung, sich gegenseitig darauf aufmerksam zu machen, wenn Unterdrückungsverhältnisse gerechtfertigt, banalisiert, reproduziert werden. Lernangebote vorurteilsbewusster Erwachsenenbildung bauen auf die Bereitschaft der TeilnehmerInnen und FortbildnerInnen, hierfür die Verantwortung zu übernehmen und sich im Dialog zu üben.

Für Paulo Freire liegt im Dialog das Potential für Erkenntnis, Solidarisierung und Veränderung: *„Dialog erfordert einen intensiven Glauben an den Menschen, einen Glauben an seine Macht, zu schaffen, und neu zu schaffen, zu machen und neu zu machen... (1977: 74) Schließlich kann es echten Dialog nicht geben, ohne dass sich die Dialogpartner auf kritisches Denken einlassen – auf ein Denken, das die unlösliche Solidarität zwischen Welt und Mensch entdeckt, das deren Spaltung nicht zulässt, das die Wirklichkeit als Prozess begreift, als Transformation und nicht als statische Größe.“ (ebd. 75)*

Dialogische Vorgehensweisen beim gemeinsamen Reflektieren können in anderen Kontexten erprobt werden, in Teambesprechungen, an Elternabenden, in Gesprächen mit Kindern. Sie können auch dort eine verbesserte Kultur der Verständigung herbeiführen und damit einen wesentlichen Beitrag zur Veränderung pädagogischer Praxis leisten, die allerdings auch noch weitere Bereiche umfasst (wie die Gestaltung der Lernumgebung, die Strukturierung von Aktivitäten und Tagesablauf, die Verfahren von Beobachtung und Dokumentation, das Einfordern/Herstellen adäquater Rahmenbedingungen).

Prämisse 4: Erkenntnisse über Ungleichverhältnisse haben zum Ziel, diese zu verändern

Bewusstwerdungsprozesse über Diskriminierung und Vorurteile sind kein Selbstzweck. Sie sollen in eine veränderte Praxis führen bzw. diese begleiten. Wissen ist insofern relevant, als es hilft, sich Vorgänge zu erklären, um Einfluss auf sie zu nehmen. Solches steht auch im Zentrum eines zeitgemäßen Bildungsverständnisses, das Bildung vom Standpunkt des lernenden Subjekts aus versteht, als die Aneignungstätigkeiten in konkreten gesellschaftlich-historischen Kontexten, mit denen sich der Mensch ein Bild von der Welt macht, um sie verantwortungsvoll zu gestalten.

Für Paulo Freire besteht darin der Unterschied zwischen Integration und Anpassung: *„Die Integration in den eigenen Kontext im Unterschied zur Anpassung ist eine spezifisch menschliche Aktivität. Integration resultiert aus der Fähigkeit, sich der Realität anzupassen, und zugleich aus der kritischen Befähigung, eine Auswahl zu treffen und diese Realität zu transformieren.“ (Freire 1977: 10)* Freire sieht Aktion und Reflexion als „dialektische Einheit“, denn die Aktivität des Menschen bestehe immer aus beidem: Sie sei Praxis im Sinne von „Verwandlung der Welt“, die wiederum eine Theorie verlange, „die sie erhellt“ (Freire 1973: 105). Sie sei immer Theorie und Praxis, Aktion und Reflexion und lasse sich weder auf Verbalismus noch auf Aktionismus reduzieren (ebd.). Diese dialektische Einheit von Theorie und Praxis ist für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in ihrer Orientierung auf individuelle und institutionelle Veränderung zentral. Die Verknüpfung von Selbst- und Praxisreflexion erfordert, dass Erfahrungen und praktische Beispiele systematisch auf Diskriminierung, Vorurteile, soziale Gerechtigkeit hin analysiert werden und in Praxisvorhaben münden, die wiederum reflektiert werden usw. Dieses Vorgehen entspricht dem Bildungsverständnis und der Vorstellung von pädagogischer Planung nach dem Situationsansatz, in dessen theoretische Dimension „Lebensweltorientierung“ das dialektische Verhältnis von Aktion und Reflexion nach Freire eingearbeitet ist und der eine „aktive, auf Veränderung der Lebenswelt gerichtete Pädagogik“ anstrebt (Preissing 2003: 40).

Alles eine Frage der Haltung?

Diese Prämissen werden nicht vorbehaltlos geteilt. Sie stoßen auf Hindernisse und Widerstände. Dazu gehören auch gängige Vorstellungen, worum es beim Lernen im Feld von Diversity und Antidiskriminierung gehen müsste. Eine davon ist besonders prominent im Reden über „interkulturelle Kompetenz“:

Entscheidend sei „die Haltung“ der PädagogInnen. So heißt es mit einer erstaunlichen Einmütigkeit gerade da, wo Einsichten in komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge erforderlich sind, um Einsei-

tigkeiten und Verkürzungen zu vermeiden. Die Einmütigkeit erstaunt auch, weil eigentlich nicht deutlich ist, was genau mit „Haltung“ gemeint ist: Eine bestimmte Einstellung, Gesinnung, Geisteshaltung, Körperhaltung? Unklar bleibt auch, wie die „richtige“ pädagogische Haltung zu erwerben sei. Es ist ein Appell, dem etwas Magisches anhaftet: Als könne man kurzerhand das Kreuz durchdrücken und fortan aufrechter gehen – voilà, eine Handlungsänderung! Während das im Bereich des Orthopädischen gelingen mag, um Funktionsfehler im Stütz- und Bewegungsapparat des menschlichen Körpers zu kurieren, ist daran im Pädagogischen nicht zu denken. Dennoch hält sich das Bild mit großer Hartnäckigkeit, ganz so, als habe es eine große Überzeugungskraft. Ein Text hierzu aus der Diskussion einer Reihe von „Sackgassen der Interkulturellen Pädagogik“ in der Beantragungsphase des Projekts Kinderwelten, der nunmehr 10 Jahre alt ist, erscheint mit seinen Problematisierungen unverändert aktuell:

Sackgasse: Interkulturelle Erziehung als Veränderung von Einstellungen und Haltungen gegenüber "Ausländern"

Oft heißt es, ein interkultureller Lernprozess setze voraus und habe zum Ziel, dass jemand seine Haltungen und Einstellungen gegenüber ImmigrantInnen überprüfen oder verändern solle. Doch warum sollte jemand das tun? Welche Instanz meint, von außen sagen zu können, das sei es, was Not tue? Einstellungen verändert man nicht durch Appelle. Im Gegenteil kann der Appell in die Defensive drängen und Widerstand erzeugen, sofern er vorgebracht wird von selbsternannten "besseren Menschen" (Pädagogen, Therapeuten). Ihr Besserwissertum bringt auf, weil im Appell kein Ansatzpunkt gegeben ist, die Lebens- und Arbeitssituation zu beleuchten, innerhalb derer sich bestimmte Einstellungen aufdrängen oder Sinn machen.

Einstellungen ändert man, wenn sie durch eine Irritation ins Wanken kommen, sich als nicht mehr zutreffend oder nützlich erweisen. Sie sind nicht zu trennen vom konkreten Kontext und auch nur in diesem zu diskutieren und ggfs. zu verändern. Die Schwierigkeit ist gemeinhin die, dass es an Möglichkeiten für Verständigung und auch an einer entwickelten "Sprache" fehlt, um die eigene Eingebundenheit in bestimmte - gerade ausgrenzende - Strukturen zum Thema zu machen und damit auch die Problemdeutungen und Interpretationen, mit denen man seinen (beruflichen) Alltag bewältigt. Üblich ist eher die Verständigung auf Kosten nicht anwesender Anderer - im Kitabetrieb sind das oft die Eltern - man operiert mit Schuldzuschreibungen und Personalisierungen. Das heißt, anstatt die Verhältnisse zu problematisieren, erklärt man Menschen zum Problem. Ein personalisierender Ansatz in der Interkulturellen Pädagogik läuft Gefahr, nach demselben Muster zu funktionieren und nun die pädagogischen Fachkräfte zum Problem zu erklären - und behindert damit Problemlösungen. Notwendig ist hingegen Unterstützung für PädagogInnen bei der Reflexion ihrer konkreten Praxis.

Ein Prozess ist anzustoßen, in dem es möglich wird, über die eigenen Borniertheiten im Zusammenhang mit Zwängen und Beschränkungen im Arbeitsfeld Kita zu sprechen. Ist dieser Prozess erfolgreich, so resultieren daraus nicht nur veränderte Einstellungen und Sichtweisen, sondern es wird auch vor allem zu Veränderungen der Alltagsorganisation, der Entscheidungsabläufe, der Raumgestaltung usw. innerhalb der Einrichtung und ggfs. zu veränderten politischen Einschätzungen und Forderungen kommen müssen. (Projekt Kinderwelten 1999)

Inzwischen liegen Erfahrungen aus dem Projektzusammenhang vor. Pädagogische Fachkräfte in Kitas, die sich am Projekt Kinderwelten beteiligt haben, beschreiben in Bezug auf Raumgestaltung, Aktivitäten mit Kindern, Materialangebot, Zusammenarbeit mit Eltern sehr konkret, was sie verändert haben. Darüber hinaus gebe es Veränderungen, die man nicht sofort sehen könne. Die Fachkräfte sprechen in dem Zusammenhang in der Regel nicht von „Haltungen“ oder „Einstellungen“, sondern eher von Perspektiven und Sichtweisen: „*Mein Blick hat sich geändert. Ich sehe jetzt manches an Einseitigkeiten und Diskriminierungen, was ich vorher nicht gesehen habe – obwohl es auch da war! Jetzt kann*

ich es nicht mehr übersehen, ich kann nicht mehr dahinter zurück.“ Manche Fachkräfte sprechen auch davon, dass sie nun häufiger Schwierigkeiten bekommen, weil sie sich häufiger einmischen und widersprechen, es nicht mehr schweigend hinnehmen können, wenn Diskriminierung im Spiel ist.

Die zugrundeliegenden Lernprozesse sind komplex: Es ist das Wissen um Zusammenhänge, das Verfügen über Begriffe und bestimmte Fragestellungen, das Aufdecken verborgener Emotionen, in der eigenen Biographie wie in den Narrativen anderer Menschen, das die Wahrnehmung schärft, den Blick anders richtet und das vormalig Unsichtbare sehen lässt. In jedem Fall sind sie Ergebnis intensiver Reflexionen, unter Einbeziehung kognitiver, emotionaler, sozialer Anstrengungen, zusammen mit anderen und in einem auf einige Dauer angelegten Prozess, denn dieses Dazulernen geschieht nicht im Handumdrehen.

Ein solches Lernen ist Teil „expansiver Weltaufschließung“, wie Klaus Holzkamp (1993) intentionales Lernen beschreibt, bei dem man einen Lerngegenstand aus einem Handlungsvollzug ausgliedert, um ihn sich lernend anzueignen, weil diese lernende Aneignung im eigenen Interesse sei. Holzkamp grenzt dieses Lernen ab von schulischen Prozessen der Normalisierung auf „defensives“ Lernen hin, auf Lernen als „Bedrohungsabwehr“: Dies ist der Fall, wenn SchülerInnen lernen oder Lernen vortäuschen, um sich vor Nachteilen zu schützen, die eine offene Verweigerung im schulischen Bewertungssystem für sie hätte (ebd. 451f). Zum „verdeckten Verhältnis“ zwischen SchülerInnen und LehrerInnen gehöre auch der „Lehrlernkurzschluss“, also die Gleichsetzung von Lernen mit Lehlernen, die von der irrigen Vorstellung ausgehe, Lehrhandlungen von LehrerInnen erzeugten notwendig die vorgesehenen Lernprozesse bei SchülerInnen (ebd. 391). Lernen sei hingegen nur von einem konsequenten Subjektstandpunkt aus konzeptualisierbar.

Vom Standpunkt des lernenden Subjekts aus ist es auch möglich, als Resultate von Erkenntnisprozessen auch von veränderten Einstellungen oder Haltungen zu sprechen. Im Nachhinein kann ich für mich selbst beschreiben, worin diese Veränderung liegt und vielleicht auch, was dazu geführt hat. Seitens der Lehrenden eine Veränderung von Haltungen und Einstellungen als Ziel des Lernprozesses auszugeben ist hingegen problematisch: Holzkamp argumentiert, dass damit kein eigentlicher Lerngegenstand angeboten werde, dessen lernender Weltaufschluss im eigenen Interesse lohnend erscheinen könnte, sondern dass die Lernenden irgendwie selbst zum Gegenstand gemacht werden: *„Ihre Vorurteile, ihre Einstellungen, also sie selbst sollen geändert werden.“* (1994, 45) Dies bedeute aber, so Holzkamp, dass *„notwendig das traditionelle konservative Postulat der Asymmetrie zwischen der Position des allwissenden Lehrers als Subjekt pädagogischer Einwirkungen und der Position der unmündigen, kognitiv und moralisch verbesserungsbedürftigen SchülerInnen als Objekt dieser Einwirkung perpetuiert und befestigt wird.“* (ebd.)

Machtasymmetrien auch in Fortbildungen

Werde antirassistische Erziehung in der Schule verstanden als Änderung rassistischer Einstellungen, die ebenfalls dem schulischen Bewertungszwang unterliege, so sei mit Ausweichbewegungen der SchülerInnen zu rechnen, indem sie z.B. den Lehrer durch Zum-Munde-Reden „einzuwickeln“ versuchen: *„Sie werden ihm das erzählen, was er „hören“ will, aber, wo immer es geht, sich der Zumutung, sich als Person umtrimmen lassen zu sollen, entziehen und das, was sie „wirklich“ denken, gegenüber dem Lehrer schön für sich behalten.“* (ebd. 46)

Nicht nur Noten drücken Bewertungen aus. In Fortbildungen, die moralisierend angelegt sind und in denen die o.g. Asymmetrie zwischen FortbildnerInnen und TeilnehmerInnen unreflektiert reproduziert wird, gibt es unterschwellige „Gesinnungszwänge“ und unausgesprochene Maßstäbe „sozialer Erwünschtheit“ in Bezug auf individuelle Repräsentation. Und natürlich eine Vielzahl widerständiger

Strategien der TeilnehmerInnen, die sich so gegen die Zumutungen wehren, das aufholen zu sollen, was ihnen die „moralisch überlegenen“ FortbildnerInnen angeblich voraus haben. Das gilt insbesondere bei den Übungen im Bereich Diversity/ Antidiskriminierung, mit denen die FortbilderInnen ihre Überlegenheit in der Weise ausspielen, dass sie einen überraschenden Erkenntnisgewinn versprechen, den Sinn und Zweck der Übung aber nicht offenlegen, sondern an Offenheit und Neugier der TeilnehmerInnen appellieren: „Lasst euch einfach mal ein, ihr werdet dann schon sehen...“ Da „Offenheit“ eine der – kontextentbundenen – Einstellungen ist, die im Diversity und Antidiskriminierungsdiskurs hohen Marktwert hat, machen die TeilnehmerInnen meistens mit.

Holzkamp schlägt für antirassistische Erziehung vor, als Lerngegenstand nicht persönliche Einstellungen, sondern die institutionell-rassistischen Diskurse auszugliedern, als „herrschende“ und machtbestimmte Sprachformen und Lesarten, die stets auch bestimmte Praktiken ausdrücken und nach sich ziehen. (1994, 48) Dabei stehe nicht der Wissenserwerb über institutionellen Rassismus mit seinen politischen und historischen Entstehungsbedingungen im Vordergrund, sondern seine den Individuen „zugekehrte Seite“: Die institutionell-rassistischen Diskurse mit ihrer „*Stigmatisierung der Angehörigen von Minderheiten als Menschen minderen Wertes und Rechtes*“ (ebd. 57) haben die Funktion von Machterhaltung, indem sie als Prämissen selbstverständlich in subjektive Handlungsbegründungen eingehen und nicht weiter problematisiert werden. „*Es muss klar werden, dass mit dem institutionellen Rassismus, im politischen Raum, im juristischen Bereich, in den Medien, auch im pädagogischen Feld selbst, quasi stets (auch) je ich gemeint bin. Damit steht für mich permanent zur Frage, wieweit die herrschenden Interessen, die über die rassistischen Diskurse in meine Handlungen durchschlagen (sollen), mit meinen Lebensinteressen übereinstimmen oder diesen widerstreiten.*“ (ebd. 53)

Da jeder potentiell sowohl Subjekt von Ausgrenzungs- und Diffamierungsbewegungen, aber auch Opfer der Diskriminierung und Ausgrenzung anderer sein könne, sei das Durchschauen der „freiwilligen“ Reproduktion der Herrschaftsstruktur im eigenen Interesse, um größere Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Das Auseinanderdividieren der Bevölkerung durch die Konstruktion von Minderheiten, gegenüber denen Mehrheiten privilegiert und bevorzugt sind, bezeichnet Holzkamp als „*das stärkste Mittel der Vereinnahmung und Bestechung der Bevölkerung zur Sicherung bestehender Machtverhältnisse.*“ (ebd. 57) Lasse man sich dergestalt bestechen, so wirke man „*selbstschädigend an der Reproduktion eines Netzes verinnerlichter Fremdkontrolle und – disziplinierung mit, durch die auch man selbst kleingehalten und entmächtigt wird.*“ (ebd.)

Sich für Gerechtigkeit entscheiden und daran arbeiten

In Fortbildungen zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ist diese Erkenntnis häufig das Ergebnis von Reflexionen über Erfahrungen mit Ausgrenzung und Ausschluss, die an unterschiedlichen Merkmalen festgemacht werden und vor Augen führen, wie die Ungleichbehandlung bestimmter Gruppen mit passenden diskriminierenden Ideologien ihre jeweils machtvolle Rechtfertigung findet. TeilnehmerInnen sagen:

„Ich habe Diskriminierung bisher eher auf einer politischen Ebene gesehen und mich nicht einbezogen. Jetzt sehe ich es ganz anders.“

„Ich dachte bisher, Diskriminierung sei nur, wenn man Ausländer nicht leiden kann.“

„Ich bin erstaunt darüber, wie viele Gruppen diskriminiert werden. Es ist wichtig, die Gefühle, die man dabei hat, zu reflektieren.“

Einsichten in Unrechtverhältnisse und Unterdrückung, die insbesondere als Entwicklungs- und Bildungsbehinderung von Kindern wirken, erzeugen Irritationen, Nachdenklichkeit, Unbehagen bis hin zu Alarmiertheit unter PädagogInnen. Insbesondere wie unreflektiertes Handeln dazu führen kann, dass manche Kinder von den Bildungsanregungen im Kindergarten ausgeschlossen bleiben und man damit gesellschaftliche Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmuster auch im Kindergarten reproduziert, was aber im Widerspruch zum Ziel der Tätigkeit in der Kita steht, allen Kindern die besten Bildungszugänge zu ermöglichen. An dieser Stelle sind es weniger veränderte Haltungen und Einstellungen, die dazu verhelfen, im eigenen Interesse zu handeln, als die grundsätzliche Entscheidung, ob man unkritisch dazu beitragen möchte, das alles so ungerecht zu erhalten, wie es ist - oder dies kritisch zu hinterfragen und im eigenen Handlungsbereich bewusst für Schutz vor Abwertung und Ausgrenzung und für Gerechtigkeit und Solidarität zu sorgen.

Damit beginnt die Arbeit, die nach Ralf Giordano selbst die Fähigkeit zur Empathie umfasst: *„Nun wird keiner von uns geboren mit selbstverständlicher Anteilnahme an den Leiden von Menschen aus einer anderen als der eigenen Schicksalsgruppe. Das Humanum Empathie wird niemandem in die Wiege gelegt, niemandem geschenkt – es muss erarbeitet werden, und sei es über ein ganzes Leben hin.“* (Giordano 2007: 532)

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung fordert auf, genauer hinzusehen und die Praxis so zu verändern, dass Schieflagen minimiert werden. Das ist harte Arbeit, die eine grundsätzliche Bereitschaft erfordert. Sie ist daran gebunden, dass man das Grundanliegen teilt, dass man den Aufwand vielversprechend findet, dass man Anlass hat, seine Praxis verbessern zu wollen, dass man Zeit und Begleitung im Veränderungsprozess hat, dass man sicher sein kann, von den TeamkollegInnen, der Kitaleitung, den FortbildnerInnen nicht als rassistisch, borniert, moralisch unterlegen oder begriffsstutzig eingestuft und behandelt zu werden. Sondern als Lernende und Handelnde in einem schwierigen Feld, denn Diskriminierung und soziale Ungleichheit und wie sie sich im Leben von Kindern und Familien darstellen, konfrontieren mit gesellschaftlichen Widrigkeiten und Missständen, für die niemand ein einfaches Rezept hat.

Literatur:

- Derman-Sparks, Louise/ A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.: NAEYC
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Rowohlt
- Freire, Paulo (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Rowohlt
- Giordano, Ralph (2007): Erinnerungen eines Davongekommenen. Die Autobiographie. Kiepenheuer & Witsch: Köln
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M, New York: Campus Verlag
- Holzkamp, Klaus (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer "Einstellungen"? Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Perspektive. In: Das Argument 203, Jan/Feb, Heft 1, S.41-58
- McIntosh, Peggy (1997): White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women's Studies. In: Delgado, Richard/ Stefanic, Jean (Eds.): Critical White Studies. Temple University Press: Philadelphia, S. 291-299 (Übersetzung aus dem Englischen P.W.)

- Osterkamp, Ute (1996): Institutioneller Rassismus. In: dies.: Rassismus als Selbstentmächtigung. Berlin: Argument Verlag 1996
- Preissing, Christa (Hg.) (2003): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz
- Projekt Kinderwelten (1999): Projektantrag an die Bernard van Leer Foundation. Unveröffentlicht. Berlin
- Tatum, Beverly Daniel (1992): Talking about Race, Learning about Racism: The Application of Racial Identity Development Theory in the Classroom. In: Harvard Educational Review, Vol.62, No.1 (Übersetzung aus dem Englischen P.W.)
- Wagner, Petra (2002): Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit dem Anti-Bias-Approach. In: IZA Heft 3/4, S.62-70
- Wagner, Petra (2006): „Eene meene muh, alle gehör´n dazu!“. Bildung und Vielfalt im Kindergarten. In: Migration und Soziale Arbeit. 28.Jg., H. 3/4, Oktober 2006, S. 209 - 218
- Wagner, Petra/ Hahn, Stefani/ Enßlin, Ute (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier...Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Verlag das Netz. Weimar, Berlin
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau
- Wagner, Petra (2007): Ausgrenzung – ein Thema, das alle betrifft. Unser Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. In: kindergarten heute 9/2007 Verlag Herder, S. 6-13

In Kürze:

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Der Ansatz stammt aus den USA, wo er Anti-Bias Approach genannt wird, übersetzt ein Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung. Gemeint sind Einseitigkeiten im Sinne von Bevorzugungen oder Benachteiligungen von jungen Kindern ab dem Krippenalter, die sich auf ihre Bildungsprozesse auswirken. Gemeint sind auch Einseitigkeiten im Sinne von Beteiligung und Einflussnahme: Es geht um das Aufdecken von Mustern in den Abläufen, den Personalbesetzungen, der Raumgestaltung und dem pädagogischen Angebot, die manche Kinder und ihre Familien übergehen, ignorieren, ausgrenzen oder abwerten. Der Grundgedanke ist, dass alle Kinder sich wohl fühlen und sich zugehörig fühlen müssen, um in der Kita gut lernen zu können. Und dass eine Kita, in der Kinder aufgrund eines bestimmten Merkmals ihrer Identität oder ihrer Familienkultur Abwertung und Ausgrenzung erfahren, ohne dass Erwachsene eingreifen und ihnen beistehen, kein guter Ort des Aufwachsens ist. Er ist es weder für die ausgegrenzten Kinder noch für die anderen. Hier zu sein ist für die einen mit einer unmittelbaren Beeinträchtigung ihres Wohlbefindens und damit ihrer Lernmotivation verbunden. Und alle Kinder verstehen: Hier wird man nicht geschützt, Abwertung und Herabwürdigung werden geduldet.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung folgt einer klaren Wertorientierung: Unterschiede sind gut, diskriminierende Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht. Respekt für die Vielfalt findet eine Grenze, wo unfaire Äußerungen und Handlungen im Spiel sind. Es geht darum, so Louise Derman-Sparks, die Mitbegründerin des Ansatzes, die Spannung zwischen dem "Respektieren von Unterschieden" und dem "Nicht-Akzeptieren von Vorstellungen und Handlungen, die unfair sind", jeweils kreativ auszutragen. Es muss also in jedem Einzelfall überprüft und untersucht werden: Ist das fair? Ist das gerecht? Entspricht das der Wahrheit oder ist es eine Verzerrung, um sich über Menschen lustig zu machen? Die Lernumgebung und die Interaktion mit Kindern werden entsprechend verändert: Stereotype und einseitige Darstellungen von Menschen haben hier keinen Platz, die Ausstattung wird um fehlende Aspekte von Vielfalt ergänzt. Einseitigkeiten und Diskriminierung werden mit den Kindern thematisiert, auch in der Zusammenarbeit mit Eltern und in der Zusammenarbeit im Team.

Dies geschieht in einer systematischen Auseinandersetzung mit vier Zielen, die aufeinander aufbauen:

Ziel 1: Alle Kinder in ihrer Identität stärken

Ziel 2: Allen Kinder Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen

Ziel 4: Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung

In einem ersten Projekt KINDERWELTEN (2000-2003) wurden diese Ziele und die dazu gehörenden Prinzipien zur Umsetzung in Kitapraxis für die Situation in Deutschland adaptiert, der Ansatz als „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ übersetzt. Dies soll ausdrücken: Frei von Vorurteilen kann niemand sein, aber jeder und jede kann versuchen, sich der Vorurteile bewusst zu werden, die er oder sie hat, und zu verstehen, woher sie rühren, welche Funktion sie erfüllen und welche Auswirkungen sie haben.

In einem zweiten Projekt (2004-2007) wurde der Ansatz in über 30 Kitas in drei Projektregionen verbreitet und weiter entwickelt (Baden-Württemberg, Thüringen, Niedersachsen). Im laufenden Projekt KINDERWELTEN (2007-2010) findet die Ausweitung in 8 Kompetenzkernen statt, in denen bundesweit neben fast 50 Kitas nun auch 10 Grundschulen und 18 Fachschulen für Sozialpädagogik beteiligt sind. Das Projekt wird gefördert mit Mitteln des BMFSFJ im Rahmen des Bundesprogramms „Vielfalt tut gut“ und der Bernard van Leer Foundation, die KINDERWELTEN seit 2000 ermöglicht hat.

Aus den Projekten ist 2011 die „Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ hervorgegangen, die Fortbildungen, Beratung, Veranstaltungen, Materialien und Publikationen anbietet.

www.kinderwelten.net