

Christa Preissing

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten¹ Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz²

Vorbemerkung

Der Untertitel mag und soll irritieren. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt – das geht leicht über die Lippen und erntet Zustimmung ohne weitere Diskussion. Ein Konzept gegen Toleranz – da wird manche Leserin und mancher Leser einen Irrtum vermuten. Dem ist nicht so. Warum wendet sich das Konzept der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung **gegen** Toleranz, einem in demokratischen Gesellschaften oft beschworenen und positiv besetztem Begriff?

Toleranz kommt vom lateinischen „tolerare“ und bedeutet wörtlich übersetzt: „ertragen, aushalten, erdulden; notdürftig ernähren“³. Wenn Toleranz gefordert wird, muss gefragt werden: Wer erträgt und erduldet wen? Wer hält wen aus bzw. wer ernährt wen notdürftig? Kurz: Wer toleriert hier wen?

Denken wir an das Zusammenleben von deutschen und zugewanderten oder hierhin geflüchteten Menschen und sprechen in diesem Zusammenhang von Toleranz, dann meint niemand, dass die zugewanderten Menschen die Deutschen tolerieren sollen. Es wird als selbstverständlich unterstellt, dass Deutsche in Deutschland im Prinzip so sind, wie sie sind. Damit müssen die zugewanderten Menschen zurecht kommen. Für sie stellt sich die Frage gar nicht, ob sie die Deutschen tolerieren wollen oder sollen oder nicht. Der Appell zu Toleranz richtet sich an die Mehrheitsgesellschaft, an die Deutschen. Aus allgemein humanitären Gründen oder wirtschaftlich begründeten Notwendigkeiten (die Gastarbeiter wurden im Nachkriegsdeutschland schließlich gebraucht) sollen sie die „Anderen“ tolerieren. Die Toleranzgrenze ist dann schnell mitgedacht. Was damit gemeint ist, wird anschaulich, wenn wir uns die Bedeutung des Wortes Toleranz in anderen als den sozialwissenschaftlichen Disziplinen verdeutlichen.

So meint Toleranz in der Medizin die „begrenzte Widerstandsfähigkeit des Organismus gegenüber schädlichen äußeren Einwirkungen, besonders gegen Giftstoffe und Strahlen“. Im Bereich Technik bedeutet Toleranz die „zulässige Differenz zwischen der angestrebten Norm und den tatsächlichen Maßen eines Werkstücks“.⁴

Ich wage eine Analogiebildung, zunächst zur medizinischen Definition. Der Organismus ist dann die „deutsche Gesellschaft“, die Zuwanderer sind die „äußeren schädlichen Einwirkun-

¹ Ich benutze den Begriff „Kindergarten“ für alle Kindertageseinrichtungen, also auch für die, in denen Kinder unter drei Jahren und Schulkinder betreut werden.

² Kapitel 1 aus Preissing/Wagner (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, 1. Aufl., Verlag Herder.

³ aus: Langenscheidts Schulwörterbuch: Latein. 2001

⁴ aus: Duden – Das Fremdwörterbuch, 6. Auflage 1997

gen“. Je stabiler das Immunsystem des Organismus ist, umso besser kann er schädliche Einwirkungen verkraften. Die Parallelen zu den Diskussionen um die Ausländerpolitik drängen sich auf.

Bilden wir die Analogie zu der technischen Definition von Toleranz, dann steht die „deutsche Gesellschaft“ für die angestrebte Norm und die Zuwanderer für die zulässige Abweichung. Hier fällt die Parallele zu der unglückseligen Diskussion um die „deutsche Leitkultur“ auf.

Der Begriff der Toleranz beinhaltet immer eine Hierarchie. Die Mehrheit oder diejenigen mit mehr Macht und Einfluss tolerieren eine Minderheit bzw. diejenigen, die weniger Macht und Einfluss haben. Die Tolerierenden definieren die Grenzen, die Tolerierten müssen dankbar sein, wenn sie Toleranz erfahren. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung setzt dagegen auf eine gleichberechtigte Begegnung, in der sich alle Beteiligten verändern wollen und gemeinsam versuchen, eine neue Qualität des Zusammenlebens entwickeln.

Das Adjektiv „vorurteilsbewusst“ signalisiert, dass dieses Ziel einen Prozess der Bewusstwerdung voraussetzt. Die gleichberechtigte Begegnung kann nicht einfach „per gutem Willen“ erfolgen, weil die Beteiligten nicht gleichberechtigt sind. Bestehende Hierarchien dürfen nicht verleugnet werden, sondern müssen zum Thema werden. Vorurteilsfrei zu sein, kann die Vision sein. Sie wird nicht erreichbar sein. Vorurteilsbewusst zu werden, ist ein gangbarer und erlebnisreicher Weg, auf dem jede und jeder an sich selbst und den Weggefährten viel entdecken kann.

Ein pädagogisches, ein psychologisches und ein politisches Thema - Bildung und Chancengleichheit

Die soziale Herkunft und die Qualität von Bildung und Erziehung entscheiden maßgeblich über die Chancen, die ein Mädchen und ein Junge in seinem Leben in dieser Gesellschaft wahrnehmen kann. Dies ist lange bekannt Trotz jahrzehntelanger Bemühungen um Chancengleichheit gilt in der Bundesrepublik beim Abschluss der allgemeinbildenden Schule ungebrochen, dass ein niedriger sozialer Status der Familie einen guten Schulabschluss unwahrscheinlich macht. In anderen europäischen Ländern mit durchaus vergleichbarer Sozialstruktur ist das anders. (Vgl. PISA-Studie 2001) Dadurch wird in Deutschland eine wachsende Gruppe von Kindern und Jugendlichen benachteiligt, denn Armut in Familien wächst und sie wächst umso drastischer, je mehr Kinder der Familie angehören. Auffallend häufig von Armut betroffen sind drei Gruppen von Kindern: Kinder, die bei einer alleinerziehenden Mutter aufwachsen; Kinder in den verschiedenen Gruppen von Zuwanderern und Kinder mit vielen Geschwisterkindern. (Vgl. 10. Kinder- und Jugendbericht 1998)

Die Zugehörigkeit zu einer durch Vermögen, Familienform, Bildungsstand und Status der Eltern bestimmten sozialen Gruppe, die ethnische Zugehörigkeit, die Geschlechtszugehörigkeit und die individuellen Besonderheiten (spezifische Begabungen und/oder Beeinträchtigungen) beeinflussen bereits im frühen Kindesalter das Selbstkonzept der Jungen und Mädchen.

Das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und das Vertrauen darauf, dass die eigene Aktivität zur Entwicklung dieser Gesellschaft beitragen kann, entscheiden darüber, ob das Mädchen,

der Junge sich mit dieser Gesellschaft identifiziert und sich in ihr engagiert. Was und wie viel sich ein Kind zutraut, hängt eng damit zusammen, wie viel Vertrauen in seine Fähigkeiten die nächsten Bezugspersonen ihm entgegenbringen. Wir alle kennen das. Unsere Erinnerungen an uns selbst als Kind sind kaum zu trennen von den Schilderungen unserer Eltern, Erzieherinnen oder Lehrerinnen darüber, wie wir als Kind waren. Zu einem Teil sind wir die, als die wir von den anderen gesehen wurden und werden. Der Zusammenhang von Selbstbild und Fremdbild ist kein einseitiger und kein einfacher. Wir erinnern uns auch: Die Erwachsenen haben uns missverstanden, falsch eingeschätzt, eingeengt oder allein gelassen. Wir waren nicht nur so, wie wir gesehen wurden, wir waren auch anders.

Das Selbstbild wird nicht von anderen gemalt. Es ist Selbstbild, weil jedes Kind es für sich selbst erschafft. Und doch ist es deutlich beeinflusst von dem Bild, das sich die Anderen von ihm machen. Es ist ein ganz individuelles und zugleich ein gemeinschaftliches Werk. Weil Kinder auf Erwachsene angewiesen sind, haben sie großen Einfluss darauf, welches Material, welche Farben und welcher Raum dem Kind zur Verfügung stehen, damit es seine Vorstellung von sich selbst gestalten kann. Das Selbstbild entsteht und ändert sich in einem wechselseitigen Prozess.

Das ist die pädagogisch-psychologische Seite des Themas, die einen differenzierten Blick auf jedes einzelne Kind fordert. Jedes Kind braucht individuelle Beachtung und Anerkennung, damit es seine spezifischen Kräfte zur Geltung bringen kann. Darin sind sich alle Kinder deshalb gleich, weil jedes Kind anders ist. Individuelle Beachtung ist ja nur deshalb notwendig, weil kein Kind so ist wie ein anderes. Wären alle gleich und hätten alle vergleichbare Lebensvoraussetzungen, dann und nur dann dürften auch alle Kinder gleich behandelt werden.

Jedes Kind wird in einen ganz konkreten sozialen Kontext hinein geboren. Vermittelt über seine Eltern wird es mit der Geburt Mitglied einer gewachsenen Gemeinschaft, die historisch und kulturell geprägt ist. Von Geburt an ist das Kind damit Teil der politischen Gesellschaft. Auch hierin sind die Kinder gleich und gleichzeitig verschieden. Jedes Kind ist historisch und kulturell eingebunden in eine soziale, politische Gemeinschaft. Diese Tatsache an sich ist allen Kindern gemeinsam. Jedes Kind hat in dieser ersten Gemeinschaft seine Wurzeln, durch die es seine Lebenskraft nährt. Die Analogie zur Pflanzenwelt verweist auf den ursprünglichen Begriff des Kinder-Gartens. Sie ist geeignet, einige zentrale Merkmale kindlicher Identitätsentwicklung anschaulich zu machen.⁵ Sie reicht nicht aus, weil auch kleine Menschen keine Pflanzen sind. Menschen – auch kleine Menschen – prägen ein Bewusstsein über ihre Identität aus. Sie machen sich ein Bild von sich selbst. Das tun Pflanzen nicht. Dazu später mehr. Bleiben wir aber einen Augenblick bei der Analogie zwischen Kind und Pflanze.

Werden die Wurzeln gekappt, fehlt dem Kind die Nahrung. Was kann das heißen? Aus der jetzt hundert Jahre alten Hospitalismusforschung und den vielfach überlieferten Erfahrungen von Pädagogen wissen wir, dass Kinder, die – aus welchen Gründen auch immer - von ihren Eltern⁶ dauerhaft getrennt werden, viel Kraft aufwenden müssen, um neue Wurzeln zu

⁵ Das ist der Grund, weshalb ich lieber vom Kindergarten spreche. Die Begriffe Kindertageseinrichtungen oder Kindertagesstätte wecken keine positiven Bilder im Kopf. Sie verweisen mehr auf „verwaltete“ Kindheit als auf eine „Kultur des Aufwachsens“, wie sie z.B. im 10. Kinder- und Jugendbericht beschrieben wird.

⁶ mit Eltern sind in diesem Zusammenhang alle primären Bezugspersonen des Kindes gemeint

schlagen. Die Kraft, die sie dazu aufwenden müssen, fehlt ihnen an anderen Stellen ihrer Entwicklung. Sie gelten deshalb im Vergleich zu anderen Kindern, die diese Krise nicht bewältigen müssen, oft als „auffällig“, „entwicklungsverzögert“ oder „gestört“. Diese Kinder werden so als „Problem“ definiert. Es könnte stattdessen weiterhelfen, zu erkennen, dass sie in erster Linie einen neuen Boden benötigen und ausreichend Zeit, um neue Wurzeln zu bilden. Sind die neuen Wurzeln kräftig genug, können die Kinder „Verzögerungen“ oft erstaunlich schnell aufholen. „Störungen“ und „Auffälligkeiten“ verschwinden fast von selbst. Für Pädagogen stellt sich hier die Aufgabe, zuverlässige Beziehung, Geduld, gezielte Begleitung und allmähliche Herausforderungen aufzubringen. Das ist schwierig, wird, wenn es erkannt wird, aber gerne geleistet, weil jede Pädagogin mit einem Kind fühlt, das Mutter oder Vater verloren hat.

Wurzeln können auch auf andere Weise gekappt werden. Um im Bild zu bleiben: Es passiert, gewollt oder nicht, dass in Kindergarten, Schule oder Nachbarschaft die Familie des Kindes, seine Herkunft und damit der Nährboden „madig“ gemacht werden. Maden fressen langsam und stetig an den Wurzeln – bis diese zerstört sind. Der Zerstörungsprozess verläuft langsam, in winzigen, sich wiederholenden Schritten. Die Zerstörungskraft wird dadurch erzeugt, dass der einzelne „Biss“ der einzelnen Made nicht bemerkt wird und seine Auswirkung nicht sofort auffällt. Die Auswirkung des einzelnen Bisses ist minimal, sozusagen „unerheblich“, anders gesagt: nicht zu erheben und also nicht messbar. Deshalb unterbleibt oft eine sofortige und direkte Gegenwehr, die ohne viel Aufwand größere Schäden abwenden könnte. Erst in der Summe der vielen „Bisse“ wird das Ergebnis sichtbar und zwar am „Opfer“, das dann als „auffällig“, „gestört“, „entwicklungsverzögert“ gilt (s.o.). Verkompliziert wird die Einsicht in diesen Zerstörungsprozess dadurch, dass viele „Maden“ an verschiedenen Orten und aus unterschiedlichen Richtungen angreifen und nichts voneinander wissen. Es handelt sich gerade nicht um eine abgesprochene Kampagne. Die „Täter“, sind als Maden kaum identifizierbar.

In der Entwicklung der Analogie habe ich mich auf schwieriges Terrain begeben. Maden sind eklig – jedenfalls in unserem Kulturkreis. Niemand wird sich gerne damit identifizieren. Und doch ist es so: Wir laufen Gefahr, zur „Made“ zu werden, wenn wir nicht aufpassen, ob und wie wir die Familie eines Kindes beschämen. Wir müssen uns bewusst machen, ob und wie wir eventuell durch eine kleine unbedachte oder nicht beabsichtigte Handlung oder Verhaltensweise dazu beitragen, die Wurzeln eines Kindes zu beschädigen. Damit nimmt auch das Selbstbild Schaden.

Die Analogie zeigt auch: Das Kind kann prinzipiell – auch nach Beschädigung seines Selbstbildes - neue Wurzeln bilden und wird es auch tun, um zu leben und Kraft zu schöpfen. Es hängt von den Nährstoffen des neuen Bodens ab, wie kräftig diese Wurzeln wachsen können. Der Kindergarten kann sehr viel dazu tun, den Boden zu bereiten, Nährstoffe zuzuführen und Schadstoffe zu entfernen. Das ist die optimistische Seite der Analogie. Aufgabe von Pädagogik ist es, die Familien der Kinder und ihre historischen und kulturellen Wurzeln in ihrer Unterschiedlichkeit zu sehen, anzuerkennen und wertzuschätzen. Das gilt für jedes Kind und jede Familie.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Alle Kinder sind gleich – jedes Kind ist anders

Die pädagogisch-politische Seite der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung lenkt den Blick auf strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Sie tritt neben die individuellen Unterscheidungen und beleuchtet, zu welcher Gruppe das Kind gehört. Die Kinder unterscheiden sich darin, zu welcher Gruppe innerhalb der Gesellschaft sie durch ihre Herkunft gehören. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung fragt danach, wie die Bezugsgruppe die Identität des Kindes prägt.

Sozialer Status, Staatsangehörigkeit, ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, sexuelle Orientierung und individuelle Besonderheiten sind Unterscheidungskategorien in der Gesellschaft, die mit Wertigkeiten besetzt sind.

Gleichheit und soziale Unterschiede

Bis heute garantiert in Deutschland die Kombination von Herkunft aus einer „gutbürgerlichen“ und „vollständigen“ Familie mit maximal drei Kindern, einem gehobenen Bildungsabschluss und einer Anstellung mit gesicherten Einkommen einigermaßen zuverlässig eine gesicherte Position in der Gesellschaft. Die Kombination beschreibt eine Norm, die in unserer Gesellschaft nach wie vor gilt.

Kinder merken sehr früh, zu welcher gesellschaftlichen Gruppe sie gehören. Im Kindergarten lernen sie andere Kinder und deren Familien kennen. Sie beginnen, sich mit den anderen zu vergleichen. Wer trägt welche Kleidung, welche Spielmaterialien haben die anderen, welche Geschenke bekommt wer zum Geburtstag und zu Weihnachten, wohin fährt die Familie im Urlaub, wer wohnt in einer großen Wohnung oder im eigenen Haus, wer hat ein eigenes Kinderzimmer, wessen Eltern leisten sich einen Babysitter, was und wo arbeiten die Eltern, fahren sie Auto und wenn ja, welches? Was machen die Familien am Nachmittag nach dem Kindergarten und was am Wochenende? Kinder vergleichen und ordnen sich ein. Die anderen leben nicht einfach anders. Sie haben es besser oder schlechter. Woher kommt der Maßstab und wie lernen Kinder ihn kennen? Was zählt?

Sicher ist entscheidend, wie die Familie selbst mit ihren Lebensumständen umgeht. Davon hängt wesentlich ab, welche Werte sie ihrem Kind vermittelt. Ebenso entscheidend ist, welche Welt dem Kind im Kindergarten begegnet. Worauf wird hier Wert gelegt? Was wird vorausgesetzt? Muss jeder Ausflug extra bezahlt werden? Welche Lösungen finden die Mitarbeiterinnen, damit etwa bei einer Kinderreise alle mitfahren können und nicht einige außen vor bleiben, weil ihre Eltern das Geld nicht aufbringen können? Wie kommentieren Erzieherinnen, wenn einige Kinder ständig neue Kleidungsstücke oder Spielmaterialien im Kindergarten präsentieren und andere nie?⁷ Familienbilder begegnen den Kindern auch in Bilderbüchern und anderen Medien, die im Kindergarten genutzt werden. Können sich alle Kinder in diesen Familienbildern wieder finden und mit welcher Wertigkeit werden die verschiedenen Familienverhältnisse dargestellt? Bleiben bestimmte Familienformen systematisch aus-

⁷ Vgl. zu diesem Thema: Heller 2000

geblendet? Auch hierin zeigt sich, welche Norm der Kindergarten vertritt. Passen alle Kinder, passt die Vielfalt der realen Familienverhältnisse in diese Norm oder wird einzelnen Kindern signalisiert, dass sie bzw. ihre Familien nicht „normal“ sind?

Die sozialen Verhältnisse der Familien bestimmen auch, welche kulturellen Erfahrungen Kinder in ihrem familiären Umfeld machen können. Soziale Ungleichheit äußert sich nicht nur in den ungleichen Familieneinkommen. Sie äußert sich auch in den ungleichen Möglichkeiten, am kulturellen Leben der Gesellschaft teilzuhaben. Zu den Aufgaben Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung im Kindergarten gehört deshalb auch, den kulturellen Reichtum der Gesellschaft in seiner Vielfalt mit den Kindern zu erschließen. Hierzu gehören erste Begegnungen mit den Werken von Künstlern: Gedichte und Erzählungen, Musik, Tanz und Theater, Werke bildender Künstler sollten in jedem Kindergarten ihren angestammten Platz haben. Neben diesen Begegnungen mit der sogenannten Hochkultur sind Begegnungen mit Menschen wichtig, die Interessantes zu erzählen oder zu zeigen haben. Kindergärten können Kontakte zu Personen und Initiativen herstellen, die im sozialkulturellen Leben vor Ort, in der jeweiligen Gemeinde, aktiv sind. Kinder, Erzieherinnen und Eltern können selbst aktiv werden. Interessen und Belange von Kindern und Familien können so in das öffentliche Leben eingebracht werden. Ausstellungen im örtlichen Rathaus oder in der Bibliothek, kurze Berichte über Aktivitäten des Kindergartens in der Lokalzeitung, die Gestaltung des Schau Fensters in der örtlichen Buchhandlung mit von Kindern empfohlenen Bilderbüchern – das sind Beispiele für Aktivitäten, bei denen die Kinder sich als wichtige Mitglieder ihrer lokalen Kultur erfahren können.

Die Familienverhältnisse der Kinder werden also in mehrfacher Hinsicht wichtig für die Arbeit im Kindergarten. Jedes Kind soll sich mit seiner Familie im Kindergarten auf- und angenommen fühlen, damit es in seiner Bezugsgruppenidentität gestärkt wird. Aufgabe des Kindergartens ist daneben, den Erfahrungsraum der Kinder zu erweitern und jedem Kind neue Ausschnitte der Welt zu eröffnen, auch solche, zu denen die einzelne Familie keinen Zugang hat.

Gleichheit und ethnisch-kulturelle Unterschiede

Auch wenn das „Deutschsein“ vielen Deutschen auf Grund der faschistischen Vergangenheit Deutschlands Kopfzerbrechen und Bauchschmerzen bereitet, sichert die deutsche Staatsangehörigkeit Privilegien. Sie werden von Deutschen ganz selbstverständlich in Anspruch genommen und als Privilegien gar nicht wahrgenommen, obwohl sie anderen hier lebenden Menschen vorenthalten sind.

Ihre eigene ethnische Zugehörigkeit können oder wollen viele Deutsche gar nicht benennen – das hindert nicht, andere Ethnien als afrikanisch, asiatisch, arabisch, ost- oder südeuropäisch usw. zu bezeichnen. Als Angehörige der ethnischen Mehrheitsgesellschaft scheint eine Selbstbezeichnung nicht nötig. Sie erfolgt indirekt im Umkehrschluss. Es ist auch ohne Bezeichnung klar, dass „wir“ hier dazu gehören. Die Abgrenzung erfolgt über die Bezeichnung der anderen. Zu den Privilegien des deutschen Kindergartens gehört, dass sein gesamtes Ambiente – die äußere Erscheinung wie das innere Geschehen monokulturell „deutsch“ sein darf, ohne dass dies überhaupt auffällt. Es ist selbstverständlich. Elemente aus anderen Kul-

turen tauchen in Bau und Ausstattung kaum auf und wenn, dann oft als folkloristischer Farbklecks in einer ansonsten monokulturellen Umgebung. Kinderbücher, Puppen und andere Spielfiguren zeigen vorwiegend deutsch aussehende Kinder, die Bücher erzählen vor allem Geschichten aus ihrem Leben. Die Rituale im Tages-, Wochen- und Jahresablauf entsprechen der deutschen Kultur. Die Umgangssprache ist Deutsch. Kinder und Eltern, die sich in Aussehen, Sprache und Familiengewohnheiten von dieser Monokultur unterscheiden, empfinden sich als „anders“. Auch hier wird eine Norm transportiert. Auch hier werden wirksam Signale gegeben, was als „normal“ gilt und was nicht.

Das Selbstbild eines Kindes nimmt diese Signale auf. Weisen Familienkultur und Kindergartenkultur große Unterschiede auf, wird es für das Kind zu Irritationen kommen. Die Frage taucht auf, ob es sich gleichzeitig zu beiden Kulturen zugehörig fühlen kann oder ob die Zugehörigkeit zur einen Kultur verlangt, wichtige Elemente der anderen Kultur zu leugnen. Nichtdeutsche Familienkulturen unterscheiden sich mehr oder weniger von der Kindergartenkultur. Andere westeuropäische oder nordamerikanische Familien weisen vermutlich weniger Unterschiede auf als süd- oder osteuropäische, asiatische und afrikanische Familienkulturen. Die Sprachen der westeuropäischen oder nordamerikanischen Familien haben mehr Chancen gehört zu werden, ihre Kultur hat mehr Aussichten, aufgenommen werden. Sie passen gut in das Bild des neuen Europa und der globalen Welt. Es geht also nicht nur um die deutsche und andere Kulturen, es geht um die Hierarchie zwischen den Kulturen. Deutlich wird das an der aktuellen bildungspolitischen Diskussion um Sprache.

Wenn heute von Sprachdefiziten der Migrantenkinder die Rede ist, dann sind die Kinder nichtdeutscher Herkunft gemeint:

- deren Familien hier einen geringen sozialen Status haben und
- deren Eltern hier einen Beruf ausüben, in dem Sprache als Kommunikationsmittel weniger wichtig ist oder die arbeitslos sind und
- deren Familiensprache zu den Sprachen gehört, die in der Bundesrepublik und auf dem Weltmarkt nicht viel wert sind (etwa die türkische, arabische, teilweise auch die russische Sprache) und
- deren Kulturgruppe hier zu den Minderheiten gehört, die diskriminiert und stigmatisiert sind und rechtlich und politisch der deutschen Dominanzgesellschaft eben nicht gleichberechtigt gegenüberstehen,

kurz: deren Familien und kulturellen Bezugsgruppen in dieser Gesellschaft nichts zu sagen haben. Sie haben es auch im Kindergarten schwieriger als andere gehört und verstanden zu werden.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung stellt die Hierarchie zwischen den verschiedenen Kulturen in Frage. Sie zielt darauf, dass jedes Kind sich mit seiner Familienkultur und seiner Sprache auch im Kindergarten zugehörig fühlen kann. Elemente aller Familienkulturen und alle Sprachen der Kinder sollten im Kindergarten hörbar und sichtbar sein. Das unterstützt nicht nur die Kinder der „anderen“ Kulturen. Auch deutsche Kinder können ein realistischeres Bild von sich selbst malen, wenn sie erfahren, dass nicht alle Menschen so leben wie selbst. Auch ihre Farbpalette wird reicher.

Gleichheit und geschlechtsspezifische Unterschiede

Weiblich oder männlich zu sein – das macht auch in Deutschland nach wie vor einen Unterschied. Die Gleichberechtigung der Geschlechter ist verfassungsrechtlich lange garantiert. Die tägliche Zeitungslektüre (mit besonderer Empfehlung auf die Wirtschaftsseiten) oder die gezielte Beobachtung der Nachrichtensendungen zeigen ebenso wie soziologische Analysen, dass Männlichkeit in unserer Gesellschaft mehr Macht und Einfluss hat. Im Kindergarten erleben Kinder eine fast ausschließlich weiblich geprägte Welt. Der Erzieherberuf ist nach wie vor ein Frauenberuf und auch die hauswirtschaftlichen Arbeiten im Kindergarten werden von Frauen erledigt. Wenn überhaupt kommen Männer als Hausmeister vor – sie erledigen die technischen Arbeiten; manchmal sind Männer auch Kindergartenleiter. Kinder erhalten die frühe Botschaft: Das Zusammenleben mit Kindern, Einkaufen, Kochen, Putzen, Aufräumen das alles ist Frauensache. In vielen Familien findet diese Erfahrung ihre Bestätigung. Auch wenn die Mütter berufstätig sind, erledigen sie den Großteil der Hausarbeit, sind stärker in die Erziehungsverantwortung eingebunden als die Väter. In vielen Kinderbüchern wird diese Realität reproduziert. Das Fernsehen, insbesondere die Werbung, spricht Frauen als Konsumentinnen von Windeln, Babycreme, Wasch- und Putzmitteln, Nahrungsmitteln und als Menschen an, die vor allen Dingen schön sein wollen. Männer sind die Werbefiguren für Handys, Computer und Internet, für Versicherungen, Hausbau, Geldanlagen und Autos. Selbst wenn ein Mann ausnahmsweise die Wäsche oder den Abwasch gemacht hat, taucht die Frau als kritische Begutachterin auf, die feststellt, dass dank Megapearls oder Ultraspüli der Mann es tatsächlich fertig gebracht hat, ein zufriedenstellendes Ergebnis bei dieser ihm nicht entsprechenden Tätigkeit zu erzielen. Das Thema ist alt und nach wie vor aktuell.

Es verwundert deshalb nicht, dass auch neue Forschungen zeigen, dass die Zukunftsbilder, die Mädchen und Jungen im Kindergarten- und Hortalter von sich zeichnen, klar in diese Profile passen.⁸ Die Jungen entwickeln Berufsvorstellungen, die Geld und öffentliches Ansehen versprechen. Die Vorstellungen der Mädchen sind familien- und berufsorientiert, wobei die Familie oft Priorität hat und Einschränkungen im Berufsleben von vorneherein einkalkuliert werden. Wir wissen aus der Jugendforschung, dass solche grundlegenden Einstellungen relativ stabil bleiben. Die Muster differenzieren sich im Jugendalter aus, die Tendenz bleibt. Technische und naturwissenschaftliche Berufe passen eher ins Selbstkonzept der Jungen, soziale Berufe eher in das der Mädchen.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung tritt solchen frühen Selbstbegrenzungen entgegen. Sie zielt darauf, Mädchen und Jungen darin zu bestärken, sich in vielfältigen Tätigkeiten auszuprobieren und in dem breiten Spektrum von Zukunftsvorstellungen herausfinden, was zu ihren individuellen Interessen und den eigenen Stärken passt. Damit wird bei Mädchen einer falschen Bescheidenheit oder dem frühen Einverständnis mit der oft zitierten Doppelbelastung durch Beruf und Familie entgegen gewirkt. Jungen werden vor überzogenen und unrealistischen Erwartungen geschützt, die nicht selten Versagensängste hervorrufen.

Die gesellschaftliche Definition von weiblich und männlich schließt die heterosexuelle Orientierung ein. Homosexuelle Orientierung ist im öffentlichen Leben nach wie vor Tabu oder mindestens Anlass für besonders kritische Beachtung. Sind Kinder im Kindergarten, deren

⁸ Vgl. z.B. Focks 2002; Permien; Frank 1995

Mutter oder Vater in einer homosexuellen Partnerschaft lebt, ist es besonders wichtig, dass diese Lebensform im Kindergarten wie alle bisher genannten Familienkulturen nicht tabuisiert, sondern als gleichberechtigt mit allen anderen vorkommt.

Gleichheit und individuelle Unterschiede

Körperlich, geistig und seelisch behinderte Menschen und Hochbegabte (Verwechslungsgefahr inbegriffen) werden in der Regel nur in ihrer Abweichung von der Mehrheit gesehen. Sie fallen durch eine Facette ihrer Person auf. Die Fixierung der Aufmerksamkeit auf diese Facette verstellt den Blick auf die vielen und entscheidenderen Gemeinsamkeiten mit allen anderen. Die Fixierung auf das Besondere verführt zudem zu einem Defizitblick. Kinder mit einer Behinderung werden eher wahrgenommen in dem, was sie nicht können als in dem, was sie alles tun und können. Ein gleicher Maßstab für die Beurteilung aller Kinder verstärkt den Defizitblick. Kinder können und leisten Verschiedenes. Ihre Beurteilung muss dem Rechnung tragen. Es ist für Pädagogen aufwändiger differenziert zu beschreiben, was ein Kind will und kann und wo es Unterstützungsbedarf hat. Es ist weniger aufwändig, standardisierte Leistungsbeurteilungen durchzuführen. Bei Beurteilungen ist immer zu fragen, wem sie nützen: Den Kindern und ihrer Möglichkeit, jetzt und in Zukunft an der Gesellschaft teilzuhaben oder der Rechtfertigung der Pädagogen oder der Institution, die dann in gutem Licht erscheint, wenn sie alle Kinder auf einen in etwa gleichen Leistungsstand gebracht hat.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung schaut auf die Stärken und Kompetenzen eines jeden Kindes. Erzieherinnen unterstützen das Kind, seine Stärken weiter zu entwickeln und in die Gemeinschaft einzubringen. Die Einschränkungen und Schwächen des einzelnen Kindes werden dabei nicht blauäugig übersehen. Erzieherinnen ermutigen das Kind, an seinen Schwächen und Beschränkungen zu arbeiten, Hindernisse zu überwinden und sich über Fortschritte zu freuen. Bei unüberwindbaren Einschränkungen hilft sie dem Kind, mit der Einschränkung zu leben und steht ihm da zur Seite, wo es Hilfe benötigt. Mit dieser Haltung ist sie auch den anderen Kindern der Gruppe und Eltern ein Vorbild. Werden Kinder mit Behinderungen von anderen Kindern oder von Eltern anderer Kinder diskriminiert, schreitet sie ein und ergreift Partei. Solidarität mit Schwächeren gehört zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ebenso wie die Abwehr von jeder Art von Diskriminierung.

Vorurteile und Diskriminierung

Kinder, die selbst oder vermittelt über ihre Eltern zu einer der skizzierten Gruppen gehören, die in der gesellschaftlichen Hierarchie oben stehen, erhalten Erfolgsaussichten, sozusagen „auf Vorschuss“. Unabhängig von der individuellen Biographie und dem eigenen Verhalten wird eine mindestens „normale“ Entwicklung unterstellt: ein „positives“ Vorurteil. Kinder, die nicht dazu gehören, werden von vorneherein mit kritischeren Augen angesehen. Man rechnet eher mit Komplikationen und „abweichenden“, und das heißt meist ungünstigen Entwicklungsverläufen. Sie sind negativen Vorurteilen ausgesetzt.

Diese Vorurteile beziehen sich auf die Erwartungen oder Befürchtungen, die eine Gesellschaft mit Blick auf die nachwachsende Generation hat. Sie beziehen sich auf Gegenwart und

Zukunft. Und doch sind sie nur zu verstehen mit Blick in die Vergangenheit. Vorurteile sind Folge von gesellschaftlich immer bereits vorhandener Diskriminierung und Ausgrenzung. Sie reichen oft in Jahrhunderte alte Geschichte von Sklaverei, Kolonialismus, Sexismus und christlicher Missionierung zurück – oder in die Jahrtausende alte Geschichte der Entwicklung von Religionen, Philosophien und künstlerischen Hochkulturen. Auch wenn die alten Formen von Unterdrückung, Vernichtung und Ausbeutung in modernen demokratischen Gesellschaften lange überwunden zu sein scheinen: Die Bilder von den „Über- und Unter-Menschen“ bleiben lange im kollektiven Bewusstsein einer Nation, einer Kultur. Sie erhalten vielleicht eine neue Färbung, einiges wird übertüncht oder wegradiert. Manche Korrekturen erfolgen nur aus Gründen „politisch geforderter Korrektheit“, nicht aus Überzeugung. Die Grundierung bleibt lange erhalten. Es gehört zu den erstaunlichsten und auch schmerzhaftesten Ergebnissen einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen, wie deutlich die historischen kollektiven Bilder in das eigene Bild von sich selbst und die Bilder von den anderen eingehen und wie lebhaft sie wirken. Deshalb ist es im Kontext Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung so wichtig, sich mit der eigenen kollektiven Geschichte auseinander zu setzen. Für uns Deutsche wird vor dem Hintergrund von Tausenden und Hunderten Geschichtsjahren der heute erst siebzig Jahre alte Hitler-Faschismus auf einmal sehr nah und sehr persönlich. Es wird dann eher verständlich, warum der Faschismus für andere heute noch und wieder so bedrohlich ist.

Neue Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung können ihrerseits Folgen überlieferter Vorurteile sein. Die Ursprünge interkultureller Erziehung in den 1970er Jahren geben hiervon Zeugnis. In bester Absicht waren alle pädagogischen Integrationsbemühungen darauf gerichtet, aus den zugewanderten Kindern, Menschen zu machen, die „fast so sind wie wir“. Dass sie nie ganz so werden können, das war eingeplant und auch gewollt. Aber ein Mindestmaß an „Deutschsein“ müsste bei entsprechender Bildung und Erziehung doch hinzukriegen sein. Die missionarische Geschichte lässt grüßen. Der Kolonialismus fand im eigenen Land statt.

Vorurteile beschädigen das Selbstkonzept der Kinder, die zur Gruppe der Diskriminierten und Ausgegrenzten gehören. Denn sie sprechen ihnen von vorneherein die Fähigkeiten ab, in dieser Gesellschaft etwas zu werden und enthalten ihnen Chancen vor. Sie beschädigen auch das Selbstkonzept der Kinder, die zu den Privilegierten gehören. Denn sie geben auch ihnen das Gefühl, dass Erfolge nicht von der eigenen Anstrengung und dem eigenen Engagement abhängen, sondern wesentlich von ihrer Herkunft bestimmt werden.

Ob ein Kind sich von Beginn an als chancenreiches und deshalb aktives Mitglied seiner Gesellschaft erlebt, hat nicht nur Auswirkungen auf die Persönlichkeit des Kindes. Es hat auch unmittelbare und erhebliche Wirkung auf die Entwicklungs- und Zukunftsfähigkeit dieser Gesellschaft. Es ist deshalb im Interesse der Kinder und im Interesse der Gesellschaft, sich mit der Frage zu befassen, was öffentliche Bildung und Erziehung mit sozialer Gerechtigkeit zu tun hat. Nicht mildtätige Unterstützung für benachteiligte Minderheiten heißt das Thema, sondern Sicherung einer demokratischen Gesellschaft, in der die Einzelnen bereit und in der Lage sind für sich selbst und für die Gemeinschaft einzustehen, weil die Gemeinschaft zu dem Einzelnen steht.

Wen betrifft das Thema? – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle Kinder

Viele denken, Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung betreffe nur „ausländische“ und „behinderte“ Kinder. Unser individuelles Bewusstsein ist vom öffentlichen Bewusstsein geprägt und da wird der Begriff Vorurteil gegenwärtig vor allem mit „Ausländern“ und „Behinderten“ in Beziehung gebracht. Je nach individueller Eingebundenheit und politischer Orientierung bezüglich der Ausländer- und Behindertenpolitik in unserer Gesellschaft bemühen sich Pädagogen dann um „Integration“ und die „Überwindung“ von Vorurteilen gegenüber diesen Personengruppen. Die Entwicklungen der letzten Jahre zeigen deutlich, wie wenig geeignet diese Begriffe noch sind. „Ausländer im eigenen Land“ – so oder ähnlich lauteten Schlagzeilen und Buchtitel kurze Zeit nach der Wende. Gemeint waren Ostdeutsche. Die Öffnung der Grenzen und Arbeitsmärkte innerhalb der EU bewirken, dass Angehörige aus anderen EU-Staaten nicht mehr „richtige“ Ausländer sind. In Berlin z.B. wird „Ausländer“ fast synonym für „Türken“ und „Araber“ benutzt. Gleichzeitig sind inzwischen viele Menschen z.B. türkischer Herkunft in Deutschland geboren und sprechen besser Deutsch als Türkisch. Viele von ihnen haben die deutsche Staatsbürgerschaft und sind keine Ausländer, werden aber dennoch als solche bezeichnet.

Ähnlich kompliziert verhält es sich mit dem Begriff „Behinderte“. Je intensiver sich eine Gesellschaft mit dem Gesundheitsbegriff auseinandersetzt⁹, umso fragwürdiger wird die Definition von Behinderung. Sind allergiekrank Menschen, hyperaktive Kinder oder Kinder mit Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) behindert?

Von Vorurteilen betroffen sind Menschen zudem aus vielerlei Gründen. Ihr Aussehen, die Geschlechtszugehörigkeit, die Lebensform, ihr Wohnort bzw. ihr Wohngebiet, ihre Sprache, individuelle Begabungen oder Beeinträchtigungen, ihre sexuelle Orientierung – all dies und anderes mehr kann zum Gegenstand von Vorurteilen werden.

Wir fassen den Begriff Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung deshalb grundlegender und breiter. Jedes Kind hat ein Recht mit seinen je individuellen Voraussetzungen und Eigenheiten wahrgenommen und anerkannt zu werden. Das ist pädagogisches Allgemeingut, seit wir über Individualisierung der Arbeit im Kindergarten sprechen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung richtet darüber hinaus ein Augenmerk auf die Frage, durch welche Brille Erzieherinnen die individuellen Voraussetzungen und Eigenheiten eines Kindes wahrnehmen, weil die Kinder oder ihre Familien zu einer sozialen Gruppe gehören, die in unserer Gesellschaft diskriminiert werden. Die eigene kulturelle Herkunft der Erzieherinnen, ihre gegenwärtige soziale Bezugsgruppe und die öffentliche Meinung darüber, welche Lebensumstände für Kinder günstig sind, beeinflussen diese Wahrnehmung – auch wenn das oft nicht bewusst ist. Deshalb ist es ein wichtiges Anliegen Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, dass Erzieherinnen ihre eigene kulturelle Herkunft und ihre gegenwärtige Bezugsgruppenzugehörigkeit reflektieren und sich darüber mit Kollegen und Kolleginnen austauschen. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen „Deutschsein“ kann dabei ebenso wenig ausgespart bleiben wie die Frage, welcher soziale Status das eigene Denken und die eigene Wahrnehmung prägen.

⁹ „Gesundheit ist ein Zustand vollständigen Wohlbefindens und nicht die Abwesenheit von Krankheiten“ so die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO)

Auch die Institution Kindergarten muss in diese Auseinandersetzung einbezogen werden. Kindergärten sind öffentlich verantwortete „Orte für Kinder“¹⁰, die privat verantwortete Orte der Familien ergänzen und erweitern sollen. Sie bilden eine gesellschaftlich geprägte Umgebung, in der Kinder unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Herkunft ihren Fragen nach der eigenen Identität und der Identität der anderen nachgehen und in einem ausgewählten und professionell gestalteten Rahmen Welt erkunden können. Kindergärten sind Orte, an denen Kinder oft zum ersten Mal und in jedem Fall über einen längeren Zeitraum Gemeinschaft mit vielen anderen Kindern unterschiedlicher Herkunft erfahren. Die persönlichkeitsbildende und erkenntnisbildende Qualität dieser Kindergemeinschaft zeichnet den Kindergarten aus.

Wenn alle Kinder von diesem Ort gleichermaßen profitieren können sollen, dann muss auch die Betreuungsqualität unter die Lupe genommen werden. Können alle Kinder, gleich welcher Herkunft an diesem Angebot teilhaben? Grenzen Öffnungszeiten, die Höhe von Elternbeiträgen, weltanschauliche oder religiöse Festlegungen des Teams oder des Trägers der Kita bestimmte Familien bzw. Kinder aus? Sind die Räume so, dass auch Kinder mit körperlichen Einschränkungen sie nutzen können?

Die Fragen reichen weiter: Wissen Träger, Leiterinnen und Mitarbeiterinnen darum, was Eltern davon abhalten könnte, ihre Kinder in einen Kindergarten zu schicken? Wissen sie um eventuelle Ängste, dass ihr Kind dort beschämt werden könnte, weil es anders gekleidet ist, anders aussieht oder sich anders verhält als die meisten? Wissen sie um Befürchtungen von Eltern, dass ihr Kind im Kindergarten eventuell der eigenen Familie und ihrer Tradition entfremdet wird? Wissen Träger, Leiterinnen und Mitarbeiterinnen, welche Familien mit Kindern im Einzugsbereich ihrer Kindertagesstätte leben, die vielleicht gar nicht wissen, dass ihr Kind in diesen Kindergarten gehen könnte? Ist es möglich, dass eine Flüchtlingsfamilie – vielleicht von Ausweisung bedroht – ihre Kinder in den Kindergarten bringen kann? Der Blick muss über den eigenen Tellerrand hinausreichen. Er muss auch die Wirklichkeit außerhalb der Institution wahrnehmen. Blinde Flecken müssen beleuchtet und aufgeklärt werden. Es reicht nicht, wenn in der Institution alles in Ordnung ist. Kinder erleben die Welt auch außerhalb der schützenden Mauern.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle Kinder muss auch die Fragen nach einem ausreichenden und auf die unterschiedlichen Lebensverhältnisse der Familien abgestimmten Betreuungsangebot für alle Kinder beantworten. Die ausreichende Betreuung ist Voraussetzung für Bildung und Erziehung. Deshalb wenden wir uns gegen Argumentationen, dass bei knapper werdenden Mitteln gute Bildungs- und Erziehungsqualität nur gegeben sein kann, wenn das Betreuungsangebot quantitativ eingeschränkt wird bzw. bleibt.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung legt besonderes Augenmerk darauf, ob Menschen diese Möglichkeiten versagt werden, weil sie zu einer in dieser Gesellschaft benachteiligten Gruppe gehören. Es gehört dann zu den Aufgaben Stellung zu beziehen und einzugreifen.

¹⁰ Titel eines DJI-Projektes der 1990er Jahre

Literatur

- Alvarado, Cecilia; Burnley, LaVita; Derman-Sparks, Louise u.a. (1999): In Our Own Way. How Anti-Bias Work Shapes our Lives. St.Paul; Minnesota: Redleaf Press
- Ansari, Mahdokht (2003): Das Thema Diskriminierung in einem Anti-Bias-Workshop mit ErzieherInnen. In: TPS, Heft 5
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000): Kinder- und Jugendhilfegesetz. 9. Auflage. Berlin.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg., 1998): Zehnter Kinder – und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituationen von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.
- Brown, Babette (2001): Combating Discrimination. Persona Dolls in Action. London: Trentham Books
- Cohen Emerique, Margalit (2002): Interkulturelle Annäherung mit Respekt vor den kulturellen Unterschieden der Anderen. Unveröffentlichtes Manuskript, Übersetzung aus dem Französischen.
- Derman-Sparks, Louise (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children. Washington: NAEYC.
- Derman-Sparks, Louise (2001a): Culturally Relevant Anti-Bias Education with Young Children. Human Development Faculty, Pacific Oaks College, Manuskript
- Derman-Sparks, Louise (2001b): Education Without Prejudice – Goals and Principles of Practice. In: Murray, Colette (Hrsg.): Education without Prejudice, a challenge for early years educators in Ireland. Pavee Point Travellers' Centre: Dublin, S.22-31
- Derman-Sparks, Louise (2001c): Anti-Bias-Work with Young Children in the USA. Vortrag anlässlich der kinderwelten-Fachtagung „Kleine Kinder – keine Vorurteile?“ in Berlin. Manuskript
- Derman-Sparks, Louise; A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.: NAEYC
- Derman-Sparks, Louise; Brunson-Phillips, Carol (1996): Anti-Bias Work: Creating Practice. Early Learning Resource Unit (Hrsg.): Qhubeka Post-Conference Document. ELRU: Lansdowne; South Africa, S.3-15
- DJI-Projekt Multikulturelles Kinderleben (Hrsg. 2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. (Projektheft 4) München: Deutsches Jugendinstitut
- Duden – Das Fremdwörterbuch, 6. Auflage 1997
- Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann
- Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Herder: Freiburg, Basel, Wien
- Freire, Paulo (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek/Hamburg: Rowohlt
- Gaine, Brenda; van Keulen, Anke (1997): Anti-Bias Training Approaches in the Early Years. A guide for Trainers and Teachers. Utrecht/ London: MUTANT; EYTARN
- Garske, Karin: Pädagogik in Kindertagesstätten - Ein Studie zu den Konsequenzen pädagogischer Defizite für die Leitungstätigkeit - Dissertation. Geplante Veröffentlichung Mai 2003. Peter Lang Verlag
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionalisierte Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich

- Heller, Elke (2000): Was zählt? Vom Umgang mit Geld und anderen Werten. Beltz: Weinheim und Basel
- Herrmann, Matthias; Weber, Kurt (2000): Führen kann man lernen - Leitungsaufgaben. In: Basiswissen Kita – Sonderheft der Zeitschrift „Kindergarten heute – Zeitschrift für Erziehung“
- Honneth, Axel (1998): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp (2.Aufl.)
- Keupp, H. (1987): Soziale Netzwerke – Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs? In: Keupp, H.; Röhrle, B. (Eds): Soziale Netzwerke. Campus Verlag: Frankfurt, S. 11–53.
- Krumm, Hans-Jürgen; Jenkins, Eva Maria (Hrsg. 2001): Kinder und ihre Sprachen- lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva
- Kübler, Annette; Reddy, Anita (2002): Anti-Bias-Trainingsmaterial. In: Inkota Netzwerk e.V. (Hrsg.): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Inkota: Berlin
- Künkel, Almuth; Watermann, Rita (2001): Management im Kindergarten – Grundlagen für Leitungsaufgaben. Verlag Herder: Freiburg
- Langenscheidts Schulwörterbuch: Latein. 2001
- Leu, Hans Rudolf (1998): Zum Konzept der wechselseitigen Anerkennung. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beiträge einer Fachtagung am 27./28.1.98. Potsdam
- Leu, Hans Rudolf (1999): Die biographische Situation als Bezugspunkt eines sozialisationstheoretischen Subjektverständnisses. In: Leu, H. R; Krappmann, L. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 77-107
- Leu, Hans Rudolf; Krappmann, Lothar: (1999): Subjektorientierte Sozialisationsforschung im Wandel. In: Dies. (Hrsg): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Suhrkamp: Frankfurt/M., S. 11-18
- Marvakis, Athanasios (1995): Der weiße Elefant und andere nationale Tiere. Zu einigen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nationaler Orientierungen. In: Forum Kritische Psychologie, Heft 35, 67-86
- Militzer, Renate; Demandewitz, Helga; Fuchs, Ragnhild (2000): Hallo, Hola, Ola- Sprachförderung in Kindertagesstätten. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.), Bonn
- Permien, Hanna; Frank, Kerstin (1995): Schöne Mädchen – starke Jungen? – Gleichberechtigung (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder. Lambertus, Freiburg im Breisgau
- Preissing, Christa (2003): Der Situationsansatz – Geschichte, Gegenwart und Perspektiven; www.ina-fu.org
- Preissing, Christa; Heller, Elke; Köpnick, Jana; Krüger, Angelika; Urban, Mathias (2001): Qualität im Situationsansatz. Konzeptionelle Grundsätze, Qualitätskriterien und Theoretische Dimensionen. (Teilprojekt IV der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder) Eigendruck des Institut für den Situationsansatz, Berlin
- Rosenberg, Marshall (2002): Gewaltfreie Kommunikation. Junfermann: Paderborn
- Sarason, S.B.; Carroll, C.F.; Maton, K.; Cohen, S.; Lorentz, E. (1977): Human Services & Resource Networks – Rationale, Possibilities, and Public Policy. Brookline Books: Cambridge, MA.
- Schaub, Clemens (1998): Jetzt auch noch Managerin – Der Spagat zwischen pädagogischen Anspruch und Wirtschaftlichkeit. Verlag Herder: Freiburg
- Ulich, Michaela.; Oberhuemer, Pamela.; Soltendieck, M. (2001): Die Welt trifft sich im Kindergarten: Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Berlin: Luchterhand
- Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, Heft 3, S 6-18

- van Keulen, Anke u.a. (o.J.): Dolls with stories to tell. A guide for lecturers, students, practitioners and trainers. Persona Dolls Project. Supported by the European Commission.
- Wagner, Petra (1999): Kindertageseinrichtungen - Herausforderungen durch Immigration und gesellschaftliche Marginalisierung. In: BMFSFJ: Partizipation und Chancengleichheit zugewanderter Jugendlicher, Fachkongress der BAG JAW.
- Wagner, Petra (2000): Module für die Fortbildung von Multiplikator/innen in türkischen Vereinen zum Thema Frühkindliche Erziehung. Bausteine zur Qualitätsentwicklung in türkischen Vereinen. Herausgeber: Arbeitskreis Neue Erziehung e.V., Berlin, unter Mitarbeit von Jale Bulut.
- Wagner, Petra (2001): „Einen Kieselstein in den Fluss werfen...“ - Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertagesstätten. Ein Tagungsbericht. In: KiTa aktuell MO, Heft 9
- Wagner, Petra (2001): Vorurteile tun im Herzen weh – Interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In: Kita aktuell MO, Heft1, S.17-22
- Wagner, Petra (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs, Heft 2, S.22-27
- Whitney, Trisha (1999): Kids Like Us: Using Persona Dolls. St. Paul: Redleaf Press
- York, Stacey (1991): Roots and Wings. Affirming Culture in Early Childhood Programs. St.Paul; Minnesota: Redleaf Press
- Zimmer, Jürgen (1999): Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. www.ina-fu.org. 30 S.
- Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim und Basel: Beltz (Praxisreihe Situationsansatz)