

Diversitätsbewusstsein - Qualifikationsanforderung für pädagogische Fachkräfte¹

Von Petra Wagner (2011)

„Vielfalt respektieren – Ausgrenzung widerstehen“ lautet das Motto Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Der Anspruch ist, einen bewussten und kompetenten Umgang mit Unterschieden systematisch zu verbinden mit einem aktiven und entschiedenen Eintreten gegen Ausschluss, Abwertung und Diskriminierung. Als Anforderung an das fachliche Handeln pädagogischer Fachkräfte wird dabei häufig² die Dimension „Diversitätsbewusstsein“ als einfach und naheliegend eingeschätzt, während die Dimension „Diskriminierungskritik“ als diffizil und heikel gilt. Das erscheint zunächst nachvollziehbar, ist doch davon auszugehen, dass eine deutliche Positionierung gegen Ausgrenzung und Diskriminierung nicht widerspruchslös hingenommen wird, sondern weitere Auseinandersetzungen wahrscheinlich macht, in deren Folge es vielleicht zu Konflikten oder gar Zerwürfnissen kommt. Das ist nicht von der Hand zu weisen. Es zeigt sich allerdings, dass die höhere Hürde die ist, eine klare Position für sich zu entwickeln, die sich für ein sicheres „moralisches Navigieren“ eignet³.

Gegenstand der folgenden Ausführungen ist jedoch die andere Dimension: „Diversitätsbewusstsein“. Was ist damit gemeint und welche Herausforderungen an pädagogische Fachkräfte sind damit verbunden?

Im Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung⁴ leiten vier Ziele die Entwicklung pädagogischer Praxis. Im zweiten Ziel geht es darum, **„allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt zu ermöglichen“**. Erläuterungen aus dem Fundus von KINDERWELTEN zu diesem Ziel lesen sich wie folgt:

„Allen Kinder Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen: Es wird dabei bewusst eine Quelle von Vielfalt genutzt, die in jeder Gruppe vorhanden ist und zu der folglich jedes Kind Zugang haben kann, unabhängig von seinen sonstigen Lernchancen und Voraussetzungen: Dass Menschen sich unterscheiden, nach Aussehen, Kleidung, Verhalten, Sprache, Fähigkeiten und Gewohnheiten. Dass sie mit unterschiedlichen Gegenständen hantieren und Unterschiedliches hervorbringen. Dass ihnen Unterschiedliches wichtig ist und sie die Welt unterschiedlich erklären. Auf der Grundlage von Respekt und Anerkennung für die Eigenheiten jedes einzelnen Kindes und seiner Familie (Ziel 1: Stärkung von Ich- und Bezugsgruppenidentität), werden Erfahrungen mit Menschen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, gezielt ermöglicht und thematisiert. Kinder sollen sich mit ihnen wohl fühlen, sowie Empathie und Respekt für Vielfalt entwickeln können.

¹ Artikel in etwas veränderter Form erschienen in Wagner, Petra (2011): Diversitätsbewusstsein – Qualifikationsanforderung für pädagogische Fachkräfte. In: Hammes-Di Bernardo, Eva; Adelheid Schreiner, Sonja (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Verlag das Netz, S. 94-103

² In Fortbildungen zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN/ Institut für den Situationsansatz in der INA gGmbH an der Freien Universität Berlin

³ Vergleiche den Artikel in einem früheren PFV-Jahrbuch zum Thema: „Moralische Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen – ein Widerspruch? Vorurteilsbewusst intervenieren in der Kita“ (Wagner 2007, 88-102)

⁴ Mehr dazu auf www.kinderwelten.net

Kindergärten sind Orte für Kinder, die viele unterschiedliche Familienkulturen zusammen bringen. Damit hieraus ein wirklicher Dialog und ein Kennenlernen wird, sind bewusste Schritte seitens der Fachkräfte notwendig, denn alleine aus der heterogenen Zusammensetzung von Gruppen ergibt sich noch kein kompetenter Umgang mit den Unterschieden. Es gibt heterogene Gruppen, die jahrelang zusammen sind und in denen es dennoch kaum Annäherung gibt. Vielfalt muss aktiv erlebt werden. Erzieher_innen müssen ganz bewusst Aspekte von Vielfalt in die Aufmerksamkeit der Kinder bringen. Dazu kann gehören, was und wie jemand isst, wo die Großeltern leben, wie jemand mit Rollstuhl eine Treppe überwindet, womit man gerne spielt, wer welche Augenfarbe hat und wie viele Augenfarben es wohl gibt, wie man in unterschiedlichen Sprachen „Ei“ sagt. Kinder müssen tätige und sinnliche Erfahrungen mit Unterschieden machen: Gemeinsam mit Mouniras Mama Fladenbrot backen, sich mit einem Rollstuhl fortbewegen, sich die Haare frisieren wie Bens Bruder. Unterschiede müssen so thematisiert werden, dass sie Kinder kognitiv und sprachlich herausfordern, indem sie zum Vergleichen, Aufeinanderbeziehen, Differenzieren anregen. Gespräche darüber sollen in einer Sprache geschehen, die respektvoll, einfach, sachlich, nüchtern und direkt ist.

Gerade dann, wenn Äußerungen der Kinder über andere Menschen drastisch, abwertend oder unhöflich erscheinen, ist es wichtig, respektvolle Worte für ihre Beobachtungen und Gefühle zu finden. Und gleichzeitig deutlich zu machen, dass es Menschen weh tut, wenn man abfällig über sie spricht. Um dies zu können, müssen Erwachsene verstehen, wo ihr eigenes Unbehagen in Bezug auf Unterschiede liegt. Vorurteilsbewusste Erwachsene ermutigen Kinder, sich unbefangen zu Unterschieden zu äußern. Sie helfen ihnen, sich mit Unterschieden wohl zu fühlen.“

Einige der Anforderungen an Erzieher_innen sind benannt: Eine respektvolle Sprache für das Thematisieren von Unterschieden finden, sich selbst mit Unterschieden beschäftigen und verstehen, mit welchen Aspekten man nicht vertraut ist bzw. wo man eigene Vorbehalte hat. Im Folgenden wird anhand einiger Beispiele aus Fortbildungen dargestellt, was **das Lernen über Unterschiede** auf der Erwachsenenenebene umfasst.

Beschreiben statt Zuschreiben

In einem Workshop zum Thema Diskriminierung sammeln Erzieher_innen die in ihrer Kindertageseinrichtung geläufigen Etikettierungen für Kinder⁵. Es finden sich einige: „Stänkerfritze“, „Kicherliese“, „Schlaftablette“, „Prinzessin auf der Erbse“, „Heulsuse“, „Luftikus“, „Trampeltier“ – häufig liebevoll gesagt. In der Diskussion wird festgestellt, was diese Etikettierungen kennzeichnet: Eine Verhaltensweise, die das Kind möglicherweise wirklich hin und wieder zeigt, wird verallgemeinert und dem Kind als Ganzes zugeschrieben. Dabei werden andere Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Eigenschaften des Kindes ausgeblendet. Die Teilnehmer_innen erinnern sich an eigene Erfahrungen, auf diese Weise etikettiert worden zu sein, als Kind oder auch als Erwachsene. Viele haben die Reduzierung, die damit vorgenommen wurde, als verunsichernd oder kränkend in Erinnerung, bei negativen wie auch bei positiven Etikettierungen. Manche schildern, dass das Etikett dazu führte, es immer wieder mit dem eigenen Verhalten zu bestätigen, der „Schussel“ wirklich „schusselig“ wurde, die „Heulsuse“ wirklich viel

⁵ Übung aus Wagner/Hahn/Ensslin (2006)

weinte. Manche heben hervor, dass das Etikett auch ins eigene Selbstbild einging, sie wirklich dachten, „so“ seien sie eben.

Die Teilnehmer_innen werden aufgefordert, sich an die konkreten Situationen zu erinnern, in denen sie Kinder etikettieren und diese zu beschreiben. Bei der Analyse der Beschreibungen machen die Teilnehmer_innen eine interessante Entdeckung: Die Beschreibungen sind keine! Sätze wie „R. macht immer Faxen beim Essen“, „S. lässt niemanden ausreden“, „W. will das letzte Wort behalten“ enthalten Verallgemeinerungen und Unterstellungen, die eine hohe Emotionalisierung verraten. Sie beschreiben nicht, was geschieht – und das, obwohl inzwischen das Beobachten und Beschreiben zu den fachlichen Handlungsroutrinen gehört. Aufschlussreich ist die dem Etikett zugrunde liegende Emotion: Ärger, Gernervtheit, Gereiztheit, Ungeduld. Die Situationen werden genauer betrachtet: Es sind häufig solche, in denen das Verhalten des etikettierten Kindes einen bestimmten Ablauf stört, ein Vorhaben zum Stocken bringt, das eigene fachliche Handeln herausfordert oder sogar auf die Probe stellt. Es sind Situationen in der Kita, in denen es für die Erzieher_innen Anspannung, Zeitdruck oder anderen Stress gibt.

Der Mechanismus der Schuldzuweisung ist ein „Klassiker“: Statt sich die Situation genauer zu besehen mit dem Ziel, sie anders zu gestalten, um Anspannung und Stress zu reduzieren, reagiert man mit Etikettierungen der Kinder. Die Zuschreibungen enthalten eine „Erklärung“ für die eigene Gereiztheit: Das störende Verhalten des Kindes R. oder W. oder S. ist es, was die Situation schwer macht. Diese „Erklärung“ reduziert jedoch die eigene Handlungsorientierung, insofern sie auf eine einzige „Lösung“ setzt, die gleichzeitig unrealistisch ist: Dass die Kinder ihr Verhalten ändern oder ihre Eigenschaften ablegen. Sie ist zudem unrealistisch, weil im Beharren darauf, dass das Etikett wirklich „stimmt“, die Verständigung und damit der Kontakt mit dem Kind mit hoher Wahrscheinlichkeit immer schlechter werden. „Klassisch“ am Mechanismus, für belastende Situationen einen Schuldigen zu suchen, ist die Tendenz, damit einzelne Menschen zum Problem zu erklären, anstatt heraus zu finden, welche Probleme es wirklich sind, vor denen man steht.

In einer Fortbildung sagt eine Erzieherin: *„Eigentlich würde mich das Verhalten von Kindern häufig nicht so stören. Aber da sind die Zeitwänge in der Kita, die so einen Druck machen: Die Köchin schimpft, wenn wir zu spät zum Essen kommen, wegen der Dienstpläne muss man schauen, zu einer bestimmten Zeit mit etwas fertig zu sein... Dann stört es mich, wenn Kinder mir die Arbeit schwer machen, und ich etikettiere. Ich gebe den Druck damit weiter...“*

Zuschreibungen sind äußerst wirksame Filter, um Situationen verzerrt wahrzunehmen. Beharrt man darauf, dass sie „wahr“ seien und sucht man immer weiter Bestätigungen dafür – die man sicherlich finden wird - so bugsiert man sich selbst in die Falle von Ausweglosigkeit: In der Konsequenz ist das Lamentieren über Unzulänglichkeiten Anderer ein Sich-Arrangieren mit unbefriedigenden Situationen, die man letztlich als unveränderbar akzeptiert.

Welche Handlungsmöglichkeiten man sich demgegenüber erschließt, wenn man Etiketten nicht für „bare Münze“ hält, sondern als durchaus problematischen Bewältigungsmechanismus begreift, zeigen Beispiele, in denen es gelungen ist, zu einer wirklichen Beschreibung der Situation zu kommen: Das Bild wird komplexer, die äußeren Bedingungen kommen in den Blick, die Dynamik zwischen den beteiligten Personen, das eigene Handeln und seine Auswirkungen, das „Sich-Einschießen“ auf bestimmte Kinder ist nicht mehr nötig. Die produktive Schlussfolgerung: Etiketten stimmen nicht, sie sind

reduzierende Zuschreibungen und tun Kindern und Erwachsenen immer unrecht. Sie sind aber sinnvoll zu nutzen als **Hinweise** auf reale Belastungen oder Schwierigkeiten:

In einer Fortbildung mit Leitungskräften sammeln Leiter_innen die Etiketten, die ihnen gegenüber pädagogischen Fachkräften in den Sinn kommen. Eines davon ist „Trantüte“ als Etikett für eine Kollegin, die nicht recht mitmache, der „alles zu viel“ sei, die langsam und antriebslos wirke – zum Ärger der Leiterin. Nach der Fortbildung beherzigt die Leiterin die Empfehlung, das Etikett als Hinweis auf ein ernstzunehmendes Problem zu nutzen. Sie sucht das Gespräch mit der Kollegin über ihren Eindruck, dass sie seit einiger Zeit antriebs- und lustlos sei. Die Erzieherin findet jetzt den Mut, der Leiterin anzuvertrauen, dass sie seit einiger Zeit an Depressionen leide und sich in ärztlicher Behandlung befinde. Die Leiterin ist froh, dass sie es nicht beim Etikettieren belassen hat, was ja die Arbeitsatmosphäre zusätzlich belastet.

Kategorisierungen: Darf man denn gar nichts mehr sagen?

Die Sensibilisierung für den Schaden, den Etikettierungen, Zuschreibungen und Einordnungen anrichten können, führt häufig zu einer Phase der Verunsicherung, ob man denn nun überhaupt noch Unterscheidungen vornehmen "darf". Diese Verunsicherung ist Ausdruck eines wichtigen Lernprozesses: Man erkennt, dass man Bezeichnungen misstrauen muss, weil sie keine "objektiven" Bezeichnungen für die Wirklichkeit sind, sondern soziale Konstrukte, die man in die Welt setzt und die das Denken von Menschen über die Welt beeinflussen.

Die Bezeichnung „Ausländer“ ist ein solches Konstrukt: Sie verweist auf ein „Ausland“, das semantisch „Nicht-Inland“ bedeutet. Sie unterscheidet „Ausländer“ von „Inländern“. Im Inland sind „wir“, sie sind die „anderen“, die „zu uns“ kommen. Für Menschen, die seit 30 Jahren oder länger hier leben, ist „Ausländer“ keine adäquate Bezeichnung. Sie dennoch zu verwenden, kann unterschiedlichen Motiven folgen. Aber unabhängig davon, ob es Rassismus oder Gedankenlosigkeit oder die etwas verbittert-zynische Selbstbezeichnung von Menschen mit Migrationsgeschichte ist, so schafft und manifestiert das Reden von „Ausländern“ eine Realität des Unterscheidens von Ungleichwertigen, immer und immer wieder. Öffentliche Diskurse enthalten die gesellschaftlichen Hierarchien und Machtverhältnisse und bringen sie gleichzeitig hervor, indem sie über die diskursiven Filter eingehen ins Denken über bestimmte Phänomene. Die Bezeichnung „Ausländer“ steht einerseits für die Tatsache einer Geschichte von Ausgrenzung und Diskriminierung. Indem sie die implizite Unterscheidung in Aus- und Inländer aufgreift, führt sie die Ungleichbewertung fort und wirkt selbst ausgrenzend und stigmatisierend. Diejenigen, die unmittelbar von Diskriminierung bzw. von der Vorenthaltung gleicher Rechte betroffen sind, reagieren zu Recht empfindlich: Die Verwendung der Bezeichnung „Ausländer“ ignoriert nicht nur vergangene Diskriminierungs-Erfahrungen, sondern setzt eine Praxis der Ungleichbehandlung fort. Sprechen „Inländer“ an dieser Stelle von „Überempfindlichkeit“ der „Ausländer“, so wird daran deutlich, wie unterschiedlich ihre Perspektiven sind – und dass es „Inländern“ wirkungsvoll möglich ist, die Perspektive der „Ausländer“ zu ignorieren oder abzutun.

Also auf die Unterscheidung verzichten? Soll man Bezeichnungen finden, die Unterschiede nicht benennen, sondern irgendwie „neutral“ sind?

Solange es gesellschaftliche Verhältnisse gibt, in denen Menschen mit bestimmten Identitätsmerkmalen Nachteile und Diskriminierung erleben, bedeutet eine „neutrale“ oder „farbenblinde“ Sprache

einfach nur, dass die realen Verhältnisse nicht benannt werden. Andererseits stimmt es, dass die Verwendung der unterscheidenden Bezeichnung die Unterscheidung weiter und weiter festigt. Was tun? Empfohlen werden zwei Differenzierungsschritte, um „Differenzlinien“ zu thematisieren:

Schritt 1: Differenzierung z.B. entlang der Merkmale Gender, Herkunft/Staatsangehörigkeit, sexuelle Orientierung, sozialer Status zwischen Männern und Frauen, Inländern und Ausländern, Heteros und Schwulen/Lesben, Reichen und Armen. Um beschreiben zu können, wo z.B. statistisch strukturelle Vorteile oder Nachteile liegen, wird eine Dichotomisierung vorgenommen, werden Gegensätze hergestellt. Es wird damit gearbeitet, dass die Untergruppen jeweils ein bestimmtes Merkmal teilen und dass dieses Merkmal ein relevantes Unterscheidungsmerkmal darstellt, worüber sich der Zugang zu bestimmten Ressourcen (Arbeit, Wohnung, Anerkennung, Mitsprache etc.) regelt.

Ein Beispiel: Als Inländerin mit deutschem Pass und einer Familie, die schon seit Generationen hier lebt, teile ich nicht die Erfahrungen von jemand, der Migration erlebt hat, den Status als "Ausländer" und keine deutsche Staatsangehörigkeit hat. Dieser Teil der sozialen Realität in Deutschland ist mir zunächst verschlossen. Um ihn mir zu erschließen, muss ich Anstrengungen unternehmen: mich für die Erfahrungen interessieren, mit Auskunftsfreudigen sprechen, Recherchen anstellen. Sage ich "Wir sind alle Menschen", so leugne ich diese Unterschiede und die Begrenztheit meiner eigenen Perspektive. Ich mache "Farbenblindheit" zum Programm und kann meine eigenen blinden Flecken nicht erkennen.

Schritt 2: Differenzierung innerhalb der Untergruppen und Feststellung, dass sich z.B. Männer in bestimmten Merkmalen voneinander unterscheiden, also keine homogene Gruppe bilden, sofern weitere Merkmale in Betracht gezogen werden als ihr biologisches Geschlecht. Und man stellt fest, dass sie Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten haben mit manchen Frauen, die auch keine homogene Gruppe darstellen. Genauso bei "Ausländern", auch sie sind keine homogene Gruppe. Bei diesem Schritt wird deutlich, dass dichotomisierende Zuschreibungen mit Teil des Problems sind: Sie beschreiben nicht wirklich, was die Menschen ausmacht, sondern vereinfachen und verallgemeinern und legen die Personen auch auf etwas fest.

Das Dilemma: Kategorisierungen vornehmen heißt immer auch, eine Praxis der Vereinfachung, Verallgemeinerung und damit der Verzerrung von tatsächlicher Vielschichtigkeit fortzusetzen. Sie nicht zu verwenden heißt aber nicht, dass die Zuschreibungen und Diskriminierungen entlang bestimmter Merkmale aus der Welt sind, sie werden dadurch nur unsichtbar. Es geht nicht anders: Wir müssen Kategorien verwenden, als Begriffe, um die Welt zu begreifen und gleichzeitig müssen wir uns hüten, sie selbst schon für die Wirklichkeit zu halten, denn das hieße, ihre Wirkmächtigkeit selbst zu verharmlosen.

Was tun? Vielleicht mehr "in Gänsefüßchen sprechen", um deutlich zu machen, dass man mit bestimmten Begriffen Bezug nimmt auf eine Realität des Aussonderns und sich gleichzeitig von der Kategorie distanziert, bzw. ihr misstraut als adäquate Beschreibung der Vielfältigkeit von Menschen.

Unterschiede im persönlichen Erleben

Eine der persönlichen Reflexionen, die auf das eigene fachliche Handeln hin befragt werden können, gilt den Erfahrungen mit unterschiedlichen Menschen und wie ihre Identitätsmerkmale bewertet wurden. In einer Übung hierzu sammeln Erzieher_innen und Kitaleiter_innen, welche Botschaften sie als Kind über Menschen erhalten haben. Manche erinnern sich sofort, anderen fallen Beispiele ein, nachdem andere ihre Botschaften benennen: „Zigeuner klauen“, „Ossis sind arm“, „Schwarze sind arm und brauchen unsere Hilfe“, „Katholiken sind die besseren Menschen“, „Behinderte sind unsichtbar“, „Frauen sind schlauer“, „Dicke sind haltlos“. Manche Botschaften wurden explizit so geäußert, andere wiederum entnahmen sie dem konkreten Tun: Dem Päckchen-Packen für die Verwandten in der „Ostzone“, deren Inhalte den Hinweis darauf gaben, was in der „Ostzone“ fehlte (Seife, Kaffee, Nutella, Feinstrumpfhosen...); dem dankbaren Nicken des dunkelhäutigen Plastikfigürchens in der Kirche, wenn man Geld hineinsteckte. Manche starken Botschaften vermittelten sich über die Abwesenheit von Menschen bzw. Gruppen von Menschen mit einem bestimmten Identitätsmerkmal: Menschen mit Behinderungen waren nicht sichtbar, man wusste von Extra-Heimen und wuchs damit auf, dass sie nicht ins öffentliche Bild gehörten.

Manche Kolleg_innen erhielten Botschaften von der Gleichwertigkeit oder Gleichwürdigkeit der Menschen, indem die Familie Kontakt pflegte zu unterschiedlichen Menschen oder wenn bei Ungleichbehandlung interveniert wurde.

Das Resümee der Übung:

- Wir lernen viel über andere auch ohne direkten Kontakt: „Man lernt Vorurteile aus dem Kontakt mit den vorherrschenden Einstellungen in einer Gesellschaft, nicht aus dem Kontakt mit Einzelnen“ (Louise Derman-Sparks 1989, 6).
- Die Auswirkungen der Botschaften sind unterschiedlich, je nachdem, welcher Gruppe man selbst angehört
- Sofern man der „normalen“ Gruppe angehört, gibt es keine Notwendigkeit, sich mit den anderen eingehend zu beschäftigen, hier liegen die „blinden Flecken“
- Sofern man der als „unnormale“ bezeichneten Gruppe angehört, muss man sich zu dieser Botschaft verhalten, als „unnormale“ oder „nicht richtig“ zu gelten. Wobei auch hier unterschiedliche Reaktionen möglich sind, von Rückzug bis Ambition, die Anderen vom Gegenteil zu überzeugen.
- Botschaften über Andere haben einen Einfluss auf unser Denken und Handeln bis heute.
- Sie determinieren zwar nicht unsere Positionen im Umgang mit Unterschiedlichkeit, aber wir nehmen Bezug auf sie, ob wir sie vertreten oder ob wir uns davon distanzieren.
- Immer sind neue Erfahrungen und Einsichten möglich!

Blinde Flecken – offene Bücher – rote Tücher

Das Aufspüren von früh erworbenen Botschaften über Andere ist Grundlage für einen vertieften Transfer ins Heute: Wie halte ich es hier und heute mit Unterschieden? Mit welchen komme ich klar, weil ich mich auskenne? Welche sind mir verborgen oder unheimlich oder unbekannt? Welche bringen mich in Rage? Welche Auswirkungen hat dies auf mein fachliches Handeln?

Diesen Fragen gehen Leiter_innen bei einer Fortbildung nach. Sie schätzen sich selbst daraufhin ein, ob ein Vielfaltsaspekt für sie eher ein „offenes Buch“, ein „blinder Fleck“ oder ein „rotes Tuch“ ist.⁶ Die Vielfaltsaspekte sind: Gender, Alter, Behinderung/Beeinträchtigung, ethnischer Hintergrund, Hautfarbe, Sprache(n), sexuelle Orientierung, Ost-West, sozio-ökonomischer Status, Religion.

Das Ergebnis ist interessant:

Es gibt mehr „offene Bücher“, als man dachte. Kolleg_innen bringen in ihre Selbsteinschätzung viele Erfahrungen und Kompetenzen ein, die sie im Laufe des Berufslebens und auch außerhalb des Berufes erworben haben und wovon ihre Kolleg_innen nicht unbedingt wissen: Der Bruder hatte eine Behinderung und deshalb hat man sich eingehend mit Behinderung beschäftigt; man hatte über Liebesbeziehungen Einblick in die Perspektive von Menschen mit Migrationshintergrund, mit Mehrsprachigkeit, mit Diskriminierung auf Grund von Sprache, Hautfarbe, Religion; man ist in einer armen Familie aufgewachsen und weiß, wie es ist, arm zu sein; man wurde religiös erzogen, hat eine Innensicht der Institution Kirche bekommen, sich eingehend damit beschäftigt.

Hier lauern allerdings auch „rote Tücher“: „Rote Tücher“ sind meist ein Hinweis auf Erfahrungen mit Unterdrückung, die noch heute lebendig sind und mit großer emotionaler Kraft reagieren lassen. In Gruppen mit Erzieher_innen und Kitaleiter_innen sind es häufig die Kategorien Gender, Religion und sozio-ökonomischer Status. „Rote Tücher“ drücken häufig Empörung aus über ungerechte Verhältnisse und können Triebfeder für politisches Engagement sein. Da sie sich gegen jegliche Protagonisten richten können, die mit einem Merkmal der Kategorie identifiziert werden, ist hier die Gefahr groß, Kindern und Eltern gegenüber ungerecht zu werden.

Überraschenderweise gibt es zu den Kategorien sexuelle Orientierung, Hautfarbe, ethnischer Hintergrund, Sprache(n) häufig die Nennung „blinder Fleck“: Hierzu weiß man nicht genug, man kennt sich nicht gut aus. Überraschend ist das deswegen, weil es sich um Kategorien handelt, deren Merkmale man selbst teilt: Jede und jeder hat eine Hautfarbe, eine oder mehrere Sprache(n), einen bestimmten ethnischen Hintergrund, eine sexuelle Orientierung. Allerdings repräsentieren die Kolleg_innen in den Fortbildungen hierzu eher die Erscheinungsform der dominanten Gruppen in Deutschland und Weißsein, heterosexuell sein, Deutsche oder Deutscher sein gilt hier als „Normalfall“, über den man nicht weiter nachdenkt bzw. nachdenken muss. Die Minderheitenperspektiven von Schwarzen, Lesben oder Schwulen, von mehrsprachigen Menschen, von Menschen, die selbst oder deren Familien eingewandert sind, sind für die Angehörigen der Dominanzgesellschaft nicht so einfach zugänglich. Was aber wesentlicher ist: Mehrheitsangehörige sind nicht „gezwungen“, sich mit Minderheitenperspektiven zu beschäftigen. Sie können sie ignorieren, ohne dass ihnen daraus ernsthaft Nachteile entstehen. Diese „erlaubte Dominanz“, zu der gehöre, dass Minderheitenperspektiven ignoriert werden können, bezeichnet Peggy McIntosh als wesentliches Kennzeichen eines Privilegs (1997).

Führen Teams die Übung durch, so gewinnen sie aus den individuellen Selbsteinschätzungen ein Bild von den Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit Unterschiedlichkeit. Die Fragestellungen und Konsequenzen für die weitere Teamentwicklung sind unterschiedlich:

⁶ Übung von KINDERWELTEN, bisher unveröffentlicht.

„Offene Bücher“: Wie können wir diese Kompetenzen fürs ganze Team nutzen? Oder darauf achten, dass die vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen zum Tragen kommen?

- Hat eine Kollegin eindrückliche eigene Erfahrungen mit bestimmten Vielfaltsaspekten, so hat sie möglicherweise viel Empathie für Menschen mit diesen Gruppenmerkmalen, die sie dem Team zur Verfügung stellen kann. Voraussetzung ist allerdings, dass sie diese Erfahrungen selbst gut reflektiert hat: Mitgefühl für sich selbst ist eine Voraussetzung dafür, mit anderen mitzufühlen. Selbstreflexion ist außerdem nötig, um den Vielfaltsaspekt auch sachlich zu thematisieren. Dies kann man weniger gut, wenn die eigene Betroffenheit frisch oder unverarbeitet ist.
- Ist eine Kollegin zu einem Vielfaltsaspekt besonders kenntnisreich und informiert, so kann sie dies dem Team übermitteln. Es setzt allerdings voraus, dass „Expertentum“ akzeptiert und geschätzt wird und nicht abgetan wird als „die Kollegin will sich hervortun“ etc.
- In beiden Fällen hat die Leitung eine besondere Verantwortung, den Schatz zu heben, der im Team vorhanden ist.

„Blinde Flecken“: Woher kann das Team Informationen bekommen? Wessen Erfahrungen können gezielt genutzt werden? Wer kümmert sich darum?

- Vielfältige Quellen können genutzt werden: Texte, Filme, Bücher. Einzelne Kolleg_innen können Fortbildungen zu diesem spezifischen Aspekt machen und im Team berichten. Eltern können gebeten werden, ihre Erfahrungen und Kenntnisse einzubringen. Fachleute können zur Dienstberatung eingeladen werden. Man kann gezielt Kontakt zu Gruppen im Gemeinwesen aufnehmen usw.
- Man kann sich im Team auf unbewusste Dominanzpositionen aufmerksam machen, die sich darin äußern können, dass man sich für bestimmte soziale Gruppen nicht interessiert – als Ausdruck des Privilegs, sich „nicht kümmern zu müssen“.
- Die Leitung sollte Aufgaben zur Wissenserweiterung des Teams delegieren. Und insbesondere den Überblick behalten: Zu welchem Aspekt von Vielfalt wollen wir unser Wissen und unsere Erfahrungen erweitern? Was versprechen wir uns davon?

„Rote Tücher“: Hier lauern Verurteilungen, Zuschreibungen, Vorurteile und Einseitigkeiten. Eine genauere Analyse ist notwendig.

- Es kann sein, dass bestimmte Erfahrungen im Leben dazu führen, dass man bestimmte Gruppen von Menschen lieber meidet. Meidung ist aber keine akzeptable Strategie für das berufliche Handeln, weder in der Form von Tabuisierung bestimmter Sachverhalte (z.B. Homosexualität), noch wenn die „Aversion“ direkt Kinder und Eltern trifft. Wer vergangene negative Erfahrungen „einmauert“, verbietet sich und anderen neue und ggfs. positive Erfahrungen.
- Um einen unverkrampften und besseren Zugang zu bestimmten Vielfaltsaspekten zu bekommen, hilft es oft schon, die „roten Tücher“ als solche zu bezeichnen und die belastende Erfahrung auszusprechen.
- Hier hat die Leitung die Aufgabe, Einfühlung zu geben und die belastenden Erfahrungen als solche nicht in Frage zu stellen und gleichzeitig darüber zu wachen, dass sie nicht zu

Kontaktvermeidung oder Vorverurteilungen führen: Rote Tücher hängen wir auf die Leine, ok, wir haben sie gesehen - und nun blicken wir nach vorn!

Impulse für die kritische Beschäftigung mit Vielfalt

Was sind Kompetenzen im Umgang mit Unterschieden? Sich mit Unterschieden so beschäftigt haben, dass man sie sachlich, differenziert und unaufgeregt benennen kann. Hilfreich dafür sind Materialien, die Unterschiede auf eine ansprechende und nicht-stereotype Weise darstellen und Impulse geben, sich damit auseinander zu setzen. Ein Beispiel ist das Familienspiel von KINDERWELTEN, das zu einer Auseinandersetzung mit vielfältigen Familienkonstellationen und –kulturen auffordert: Es sind 36 Memory-Kartenpaare, die jeweils ein Kind und ein Kind mit seiner Familie zeigen. Eine ausführliche Handreichung enthält Anregungen, was außer dem „klassischen“ Memory mit den Karten gemacht werden kann, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu thematisieren. „Suchen und finden“ lautet eine Aufforderung, bei der es darum geht, ganz genau auf die Details zu schauen: Finde das Kind mit den Ohringen, mit der Baseballmütze, mit einem Pferdeschwanz... Finde die Familie mit den Großeltern, mit dem Hund, mit zwei Papas... Beim „Sortieren und Zuordnen“ erkennen Kinder bestimmte Merkmale und beziehen sie aufeinander, wodurch sie ihre Vorstellungen hinterfragen und um neue Sichtweisen erweitern können: Suche Kinder, die schwarzes, blondes, braunes Haar haben. Welche Haarfarben findest du hier nicht? Welches Kind hat die gleiche Haarfarbe wie du? Suche Familien mit einem, zwei, drei, mehr als drei Kindern. Wie viele Kinder sind in deiner Familie? „Gespräche über Familien“ können mit Fragen angeregt werden, die Kinder Vermutungen und eigene Erfahrungen äußern lassen: Welche Familien sehen fröhlich aus? Woran erkennst du das? Was macht dich fröhlich?

Das Familienspiel eignet sich darüber hinaus auch für Reflexionen der Erwachsenen über spontane Bilder, die sie sich von Kindern und Familien machen und was diese mit ihren Erfahrungen und Wertvorstellungen zu tun haben: In Fortbildungen wählen die Teilnehmer_innen zunächst das Bild eines Kindes aus, das sie „anspricht“. In Paaren tauschen sie sich darüber aus, was sie angesprochen hat: Das Kind ähnelt einem Kind, das ich kenne, es ähnelt mir selbst als Kind, ich habe auf den Blick reagiert, auf den Ausdruck (lebhaft, frech, verträumt, bedürftig...). Auch Hypothesen darüber, wie wohl das Kind ist,



werden benannt: Mit diesem Kind kann man Pferde stehlen, das sagt seine Meinung, das kriegt die Erwachsenen immer rum, das ist anhänglich und leise... Im zweiten Schritt finden die Teilnehmer_innen die Karte mit der Familie des Kindes. Die Frage lautet nun: Das Bild des Kindes im Kreis seiner Familie gibt euch etwas mehr Information über das Kind. Was verändert diese Information? Gibt es Überraschungen? Bestätigungen? Meist gibt es hier ein Raunen und nachdenkliche Gesichter, denn einige Familien hat man sich so nicht vorgestellt! Dass dieses blonde Kind eine Mutter mit Kopftuch hat!

Dass dieses Kind der Sohn eines alleinerziehenden Vaters ist! Dass dieses Mädchen zwei Väter hat!

Auch bei den Bildern, die das vorherige Bild zu bestätigen scheinen, lauern Einseitigkeiten und Vorurteile: Was drücken wir aus, wenn wir von „vollständigen“ Familien sprechen? Wenn wir beim dunkelhäutigen Vater denken, er stamme aus Afrika? Wenn wir anerkennend finden, der alleinerziehende Vater schein das alles „erstaunlich gut zu packen“, während sich die Frage von Überforderung bei den alleinerziehenden Müttern nicht stellt... Viele Denkanstöße sind es, die eine solche Beschäftigung mit dem Familienspiel auslösen. Es eignet sich als Einstieg in eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Tendenz, Menschen spontan einzuordnen und zu bewerten und lädt ein, genauer hinzusehen, aus welchen Erfahrungen und Wertorientierungen sich solche Einordnungen speisen. Da Teilnehmer_innen auf dieselben Kinder- und Familienbilder unterschiedlich reagieren und Unterschiedliches hinein interpretieren, ist die Möglichkeit von „Dezentrierung“ unmittelbar gegeben, das Abgehen können vom eigenen Standpunkt als einzig richtig und wahr. Die Perspektivenvielfalt liegt auf der Hand!

Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch...

Diversitätsbewusstsein zu entwickeln und auf dieser Grundlage fachlich zu handeln ist an eine intensive Auseinandersetzung mit Unterschiedlichkeit gebunden, die man nicht für sich alleine vornehmen kann, wiewohl jede Reflexion immer auch eine ganz individuelle Seite hat. Die Reflexion konfrontiert auf jeden Fall mit Bewertungen, mit Einschluss-Ausschluss, mit Zuschreibungen und diskriminierenden Kategorisierungen, ohne diskriminierungskritischen Blick käme sie rasch ins Stocken. Gleichzeitig wirft die Auseinandersetzung mit Unterschieden als Teil einer systematischen Selbst- und Praxisreflexion unweigerlich Fragen auf, die auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse verweisen, genauer auf ihre Widerspiegelung in Bildungseinrichtungen sowie auf ihre Verinnerlichung durch uns Individuen. Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik - beides zusammen markiert die wesentliche Qualifikationsanforderung an pädagogische Fachkräfte für eine inklusive Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen.

Literatur:

Derman-Sparks, Louise and the A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for Empowering Young Children. Washington: NAEYC

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/ Stefanicic, Jean (Eds.): Critical White Studies. Temple University Press: Philadelphia, S. 291-299

Wagner, Petra (2007): Moralische Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen – ein Widerspruch? Vorurteilsbewusst intervenieren in der Kita. In: Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Verlag das Netz, Berlin und Weimar 2007, S.88-102

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

Azun, Serap/ Enßlin, Ute/ Henkys, Barbara/ Krause, Anke/ Wagner, Petra (2010): Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit Persona Dolls. Das Praxisheft. Berlin. Zu beziehen über das Projektbüro Kinderwelten.