



Petra Wagner

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept in der Kita

Zwei konzeptionelle Kerngedanken kennzeichnen Inklusion in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen: Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Lernwege von Kindern seien zu berücksichtigen und für Bildungsprozesse zu nutzen. Barrieren, die den Zugang von Kindern zu Bildungseinrichtungen und Bildungsinhalten behindern, seien abzubauen. (DUK 2009) Das ist einfach gesagt und geschrieben, doch wie ist eine entsprechende pädagogische Praxis zu gestalten? Wie müssten sich Erziehungs- und Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen entwickeln, was müssten die Beteiligten wissen und können?

Gefragt sind pädagogische Konzepte, die fundiert und gleichzeitig praxisrelevant sind, um Inklusion zu realisieren. Dazu gehört auch, dass sie Hinweise geben, wie Kinder mit ihren verschiedenen Identitätsmerkmalen wahrgenommen und angesprochen werden, ohne Stigmatisierung, Stereotypisierung oder Festlegung auf nur ein Merkmal ihrer Identität.

Der Anspruch auf Inklusion bezieht seine Legitimität aus den Menschen- und Kinderrechten: „Education for all“ war bereits 1990 das Motto der globalen Initiative der Vereinten Nationen für Bildungsgerechtigkeit und gegen Bildungsbenachteiligung. Praxiskonzepte müssten von dieser Wertorientierung ausgehen und verdeutlichen, dass die Gestaltung einer inklusiven pädagogischen Praxis nicht ausreichen wird, um Bildungsbarrieren abzubauen, sondern von institutionellen und strukturellen Veränderungen begleitet und initiiert sein muss.

Konzepte, die Kinder und Familien in ihren Mehrfachzugehörigkeiten adressieren, die Diversitätsbewusstsein mit Diskriminierungskritik verknüpfen, die nicht nur individuelles professionales Handeln, sondern auch den institutionellen Kontext in den Blick nehmen, sind nach wie vor Mangelware (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, 42). Eines der wenigen inklusiven Praxiskonzepte ist der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, der seit 2000 vom Berliner Institut für den Situationsansatz im Rahmen von KINDERWELTEN entwickelt und bundesweit erprobt wurde.

Inklusion in der Praxis: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist ein frühpädagogischer Ansatz, eine Adaption des „Anti-Bias-Approach“ (= Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung) von Louise Derman-Sparks, der in den 1980er Jahren in den USA entwickelt wurde, für Kinder ab zwei Jahren. In Deutschland wurde er seit 2000 als Praxiskonzept für Kindertageseinrichtungen erprobt und



verbreitet und als „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ übersetzt, bei der es darum geht, sich der Ursachen und Wirkungen von Vorurteilen und Diskriminierung in Kindertageseinrichtungen bewusst zu werden und pädagogische Praxis gezielt zu verändern. (Vgl. Wagner 2013) Gemeint sind Vorurteile und Abwertungen aller Art, die an den unterschiedlichen Merkmalen von Menschen festgemacht werden: an Hautfarbe, Herkunft, Sprache wie auch Religion, Geschlecht, sozialer Schicht, sexueller Orientierung, Alter, Behinderung.

Die bildungs- und gesellschaftspolitische Relevanz und Brisanz des Ansatzes liegt in der Verknüpfung des Rechts auf Bildung mit dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung. Damit hat Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung eine klare 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. Interventionen sind gefordert, mit denen man sich deutlich gegen Abwertung und Ausgrenzung ausspricht.

Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass sich Kinder auch aus Vorurteilen und Einseitigkeiten ihr Bild von der Welt konstruieren: Kinder nehmen früh Unterschiede zwischen Menschen wahr und unterscheiden vertraute von unvertrauten Personen. Etwa im dritten Lebensjahr zeigen sie Unbehagen gegenüber äußeren Merkmalen und Besonderheiten von Menschen. Und sie verweisen auf solche Merkmale bei Aushandlungen um Spielpartner und Spielideen: Sie wollen nicht neben bestimmten Kindern sitzen, sie nicht an der Hand halten oder schließen sie von ihrem Spiel aus, weil sie dick sind, „komisch reden“, „komisch aussehen“, ein Junge/ ein Mädchen sind usw. Kinder bauen die Bezugnahme auf äußere Merkmale in die Durchsetzung ihrer Spielinteressen ein. Sie übernehmen dabei nicht 1:1, was Erwachsene sagen, sondern experimentieren mit einem Argumentationsmuster, das Vorurteile kennzeichnet: Ein Merkmal wird bewertet, für die ganze Person genommen und „begründet“ ihre Sonderbehandlung oder ihren Ausschluss.

Die Auswirkungen solcher Ein- und Ausschlusspraxen unterscheiden sich je nachdem, welcher sozialen Gruppe ein Kind angehört. Für Kinder aus diskriminierten oder benachteiligten Familien können abwertende Urteile über ihre soziale Gruppe zu Beschädigungen ihres Selbstbildes führen, die ihre Lernbereitschaft ernsthaft gefährden.

Herabwürdigungen und Diskriminierung¹ als Lernbehinderung

Kinder bekommen früh mit, wer in der Gesellschaft als „normal“ und wer als „unnormal“ gilt – und zu welcher Kategorie sie selbst und ihre Familien gehören. Kitas oder Schulen wirken als Spiegel: Sie sagen dem Kind nicht nur etwas über sich selbst, sondern auch über seine Familie.

¹ Diskriminierung meint die abwertende Ungleichbehandlung von Menschen auf Grund eines Gruppenmerkmals, von dem sie Nachteile beim Zugang zu gesellschaftliche Ressourcen haben wie Wohnen, Arbeiten, Einfluss. Diskriminierung kann direkt sein oder indirekt, interpersonal oder institutionalisiert sein. (Definition Fachstelle Kinderwelten)



Da sich junge Kinder stark mit ihrer Familie identifizieren, haben sie feine Sensoren für Abwertungen oder Herabwürdigungen, die ihrer Familie gelten. Nehmen sie solche wahr, so müssen sie die Botschaft verarbeiten, mit Merkmalen ihrer Identität oder als Teil der Familie selbst abgelehnt zu werden.

Während einer Radiosendung über Kinder und Vorurteile gibt es die Möglichkeit, im Studio anzurufen. Maria aus Düsseldorf, 10 Jahre alt, ruft an und klagt ihr Leid: „Immer wenn in meiner Klasse etwas wegkommt, geben sie mir die Schuld. Weil ich Polin bin. Das finde ich so gemein! Dass ich Polin bin, heißt doch nicht, dass ich klaue!“ Ihre Lehrerin bemerke das nicht und als sie es ihr einmal gesagt hat, habe die geantwortet, sie solle nicht petzen. Ihre Mutter sei einmal in die Schule gekommen und habe mit den anderen Kindern gesprochen. Aber nichts habe sich seither geändert. Maria wolle aber auch nicht, dass die Mutter immer wieder komme, das sei ihr peinlich vor den Klassenkameraden. „Was soll ich denn machen?“ fragt sie.

Maria hat schon Einiges ausprobiert, aber es ändert sich nichts. Das stereotype Vorurteil „Polen klauen“ gehört in ihrer Klasse zum Fundus „sozialen Wissens“. Es dient als „Erklärung“, wenn in der Klasse etwas abhandenkommt und richtet sich dann gegen diejenigen, die das Merkmal „polnisch“ tragen. Maria ist das Ziel der Zuschreibung, jedes Mal, ganz egal, wie sie sich verhält und ganz egal, wie gut ihre Beziehungen in der Klasse gerade sind.

Auf diese Weise immer wieder abgestempelt zu werden, ist mit Gefühlen von Hilflosigkeit und Ohnmacht verbunden. Die erlebte Stigmatisierung ist umso schmerzhafter, je eher die stereotypen Vorurteile einem allgemeinen Konsens entsprechen und einer sozialen Gruppe gelten, die gesellschaftlich benachteiligt ist, wie hier der polnischen Bevölkerungsminderheit in Deutschland. Das Stigma dient der Rechtfertigung ihrer Benachteiligung, indem es negative Zuschreibungen über die Gruppe in den öffentlichen Diskurs einspeist, die den Anschein erwecken, als sei diese durch ihr Verhalten selbst „schuld“ an ihrer Randstellung.

Die damit verbundene „Exklusion“ ist äußerst leidvoll: Sie besteht nicht nur im Ausgeschlossen sein von gesellschaftlicher Teilhabe und in den unüberwindbaren Zugangshürden zu gesellschaftlichen Ressourcen, sondern auch in der fortgesetzten Erfahrung, als Repräsentantin einer Gruppe betrachtet zu werden, der Geringschätzung und Herabwürdigung gilt.

Soziale Identitäten und normierende Botschaften

Das Selbstbild von Kindern setzt sich zusammen aus individuellen Eigenheiten und aus ihren Identifikationen zu sozialen Bezugsgruppen, zunächst ihrer Familie als primäre Bezugsgruppe. Bezugsgruppen fühlt man sich zugehörig oder man wird als dieser Gruppe zugehörig betrachtet. Soziale Identitäten sind Teil der Ich-Identität. Kinder oder Erwachsene auf nur einen Aspekt ihrer Identität zu reduzieren, wird von ihnen meist als schmerzlich oder unangemessen empfunden. Gleichzeitig nehmen Kinder von Anfang an Unterschiede zwischen Menschen wahr



und verarbeiten Informationen über die gesellschaftliche Bewertung der einzelnen Identitätsaspekte:

„Kinder entwickeln ihre sozialen Identitäten als Gesamtheit. Im Kindergartenalter beginnen Kinder, ihre Ideen und Gefühle über ihre eigene Identität als auch die Identitäten anderer auszubilden, in Bezug auf Hautfarbe, Ethnizität, körperliche und geistige Fähigkeiten, Geschlecht, sozio-ökonomischen Status und Familienstrukturen.“ (Derman-Sparks in Wagner 2013, 280)

Dass Informationen über die unterschiedliche Bewertung von sozialen Gruppen bereits früh das Selbstbild von Kindern beeinflussen, zeigten bereits in den 40er Jahren Untersuchungen von Kenneth und Mamie Clark mit Schwarzen Kindern zu deren Präferenzen für hellhäutige und dunkelhäutige Puppen. Die meisten Kinder fanden die hellhäutige Puppe schöner, wollten lieber mit ihr spielen, fanden ihre Hautfarbe schöner. Eine Wiederholung der Untersuchung in 2005 bestätigte das Ergebnis.² Eine Schlussfolgerung ist, dass rassistische Segregation die Entwicklung eines positiven Selbstbildes bei Schwarzen Kindern insofern behindert, als die Kinder früh negative Zuschreibungen erleben und diese verinnerlichen.

Diesen Zuschreibungen entnehmen Kinder Botschaften über sich selbst, über andere Menschen und darüber, wie die Welt funktioniert, was wünschenswert, „normal“, „schön“ ist. Die Quellen dieser Botschaften sind vielfältig und allgegenwärtig:

- Es ist die Darstellung von Menschen in der Werbung, in den Medien, in Kinderbüchern, in Spielmaterialien, Puppen, Spielfiguren: Welche Hautfarbe, welche Haarfarbe, welche Körperform, welche Familienkonstellation dominiert? Wer ist Protagonist_in der Handlung, wer ist Nebenfigur? Welche Geschlechter sind welchen Tätigkeiten zugeordnet?
- Die Ausstattung und die Abläufe in den Bildungseinrichtungen: Welche Kleidungsstücke finden sich in der Verkleidungsecke? Wer spricht im Morgenkreis? Welche Sprachen sind zu hören und welche Schriften sind zu lesen, wer übersetzt wem – und umgekehrt? Welche Gruppen von Menschen zeigen Faschingskostüme, worum geht es in den Liedern, welche Feste werden gefeiert, welche religiösen Setzungen gibt es dabei, ohne dass sie als solche erläutert werden?
- Die Art und Weise, wie mit Kindern gesprochen wird: Werden sie etikettiert? Werden sie in adultistischer³ Sprache angesprochen, die ihre Perspektive abwertet und entwertigt?
- Der öffentliche Diskurs, der auch Kinder erreicht: Wie wird über Menschen gesprochen? Wer ist „Ausländer“? Bei welcher Gruppe ist die Rede von „Sprachproblem“? Was soll das heißen: „Dönermorde“⁴? Taucht der Islam in Verbindung mit „Islamismus“ auf?

² Doll Test: <https://www.youtube.com/watch?v=tkpUyB2xgTM>

³ Adultismus: Diskriminierungsform, die eine Höherbewertung von Erwachsenenangelegenheiten vor den Anliegen und Sichtweisen von Kindern behauptet, vgl. Richter 2013



- Die Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit von Menschen: Wer nicht vorkommt, ist nicht bedeutsam. Was unsichtbar bleibt, bekommt keinen Namen und kann also nicht besprochen werden: Armut, Arbeitslosigkeit...
- Diskursive Muster der Polarisierung und Schuldzuschreibungen: ist die Rede von „bildungsfernen Familien“, so sind die „bildungsnahen“ implizit mitgenannt. Familien, die sich und ihre Kinder „von der Bildung fernhalten“, haben es selbst zu verantworten, dass ihre Kinder keinen Bildungserfolg haben.
- Diskurselemente, die das Positive hervorheben und damit gleichzeitig das als abweichend abwerten, was sich davon unterscheidet: Bilderbuchfamilien, „intakte“ Familien, „vollständige“ Familien...
- Gutgemeinte pädagogische Aktivitäten, die Zugehörigkeit eher in Frage stellen oder entziehen anstatt sie zuzusichern: die Landkarte zu den „Herkunftsländern“, obwohl die Kinder hier geboren sind; die Aufforderung an Kinder, ein Wort in ihrer „Muttersprache“ vorzusagen, wobei sich das Kind vorgeführt und auf unangenehme Weise hervorgehoben fühlt – und beschämt ist, weil es das nicht kann, da es mit Deutsch aufgewachsen ist; Nationalfähnchen als Dekoration oder zur Kennzeichnung der „Nationalspeisen“ auf dem Sommerfestbuffet mit der Unterstellung, dass sie für die Kinder bedeutsam seien...
- Zusammensetzung des Personals: Wer ist wofür zuständig? Was kennzeichnet die, die Bestimmerin oder Bestimmer sind? Welches Merkmal scheint für bestimmte Tätigkeiten zu prädestinieren? Mädchen bei der Feuerwehr, ein dunkelhäutiger Junge als Busfahrer – kommt das vor?

Verantwortung der Bildungseinrichtungen

Ohne eine bewusste Gegensteuerung verstärken Bildungseinrichtungen die gesellschaftlichen Dominanzverhältnisse. Sie stehen vor der Herausforderung, die gleichen Rechte aller Kinder auf Bildung und ihre gleichen Rechte auf Schutz vor Diskriminierung zu realisieren und dabei die großen individuellen und sozialen Unterschiede zu berücksichtigen, die ihren lernenden Weltzugang und ihre Bildungs-Möglichkeiten beeinflussen. Eine Strategie der Gleichbehandlung in dem Sinne, dass alle Kinder das Gleiche bekommen, wird die Unterschiede verstärken. Um Bildungsgerechtigkeit herzustellen, sind ungleiche Strategien erforderlich.

Damit die Erfahrungen von Kindern mit Abwertung und Ausgrenzung nicht zur Lernbehinderung werden, brauchen sie Bildungseinrichtungen, in denen sie selbst in ihrer Besonderheit wahrgenommen und gestärkt werden. Respekt für ihre eigenen Familienkulturen und die aktive Auseinandersetzung mit anderen hilft ihnen, mit Unterschieden kompetent umzugehen.

⁴ Diese Bezeichnung tauchte in der Presse 2000-2006 nach den Morden der rechtsterroristischen NSU an zehn Laden- und Imbissbesitzern mit Migrationshintergrund auf. In 2011 „deutsches Unwort des Jahres“.



Zeigen Kinder Vor-Vorurteile, so sind Erwachsene aufgefordert, vorurteilsbewusst einzugreifen. Eine klare Positionierung gegen Ausgrenzung und Diskriminierung vermittelt Kindern Schutz und ein inneres Bild davon, wie man unfairem Verhalten und Denken widerstehen kann. Es stärkt sie darin, sich selbstbewusst und neugierig auf Bildungsprozesse einzulassen. Über das akute Eingreifen hinaus muss kontinuierlich und verlässlich eine Alltagskultur gestaltet werden, die von Respekt, Wertschätzung und dem Streben nach Gerechtigkeit geprägt ist.

Das Praxiskonzept vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für Kindertageseinrichtungen⁵ orientiert auf 4 Ziele, die aufeinander aufbauen⁶:

Ziel 1: Alle Kinder in ihrer Identität stärken

Das Recht aller Kinder auf Schutz und Sicherheit ist glaubhaft einzulösen, denn Wohlbefinden ist grundlegend, damit Kinder lernen können. Kinder fühlen sich wohl im Kindergarten, wenn sie hier Sicherheit und Schutz erleben. Zu ihrer Sicherheit und zu ihrem Wohlbefinden trägt bei, wenn sie eine positive Resonanz auf ihre Vorerfahrungen, ihre Fähigkeiten, ihre Interessen, auf ihre Herkunft und Familie bekommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zielt daher auf die Stärkung jedes Kindes in seiner Identität, ein Vorgang, der ohne Anerkennung der Familienkultur(en) eines Kindes nicht gelingen kann.

Praxisbeispiel: Familienwände sind großformatige Fotos der Familien der Kinder, angebracht auf Augenhöhe, an einer gut einsehbaren Stelle des Kindergartens. Die Auswahl und Zusammenstellung geschieht mit den Familien gemeinsam. Sie definieren, wer zu den Bezugspersonen ihres Kindes gehört, wer alles ihre Familie ausmacht. Dominiert die Erzieherin die Definition mit ihrer Normvorstellung von Familie, so haben Eltern und Kinder, deren Familie von dieser Norm abweicht, kein Zutrauen. Sind wirklich die Personen abgebildet, die dem Kind nahe stehen, so schafft die Familienwand eine wichtige Verbindung zwischen Familie und Kindergarten. Sie repräsentieren die Familien als primäre Bezugsgruppen von jedem einzelnen Kind: „Das bin ich und das ist meine Familie!“ Diese Repräsentation erleichtert wiederum die Identifikation des Kindes mit dem Kindergarten: „Ich und meine Familie sind an diesem Ort willkommen!“ Die Familienwand kann für Kinder ein Ort des Trostes sein und sie ist häufig der Anlass für Gespräche unter Kindern, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

⁵ Dieser pädagogische Ansatz wurde in Kalifornien für Kinder ab 2 Jahren entwickelt und im Rahmen von KINDERWELTEN seit 2000 auf der Grundlage des Situationsansatzes für Deutschland adaptiert. Der „Anti-Bias Approach“ von Louise Derman-Sparks und ihren KollegInnen (1989) setzt auf die bewusste Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten und gleichzeitig auf eine deutliche Positionierung gegen Vorurteile, Diskriminierung und Einseitigkeiten. www.kinderwelten.net

⁶ Vgl. ISTA 2016: In vier Praxisbüchern zu den Handlungsfeldern Lernumgebung, Interaktion mit Kindern, Zusammenarbeit mit Eltern und im Team ist mit zahlreichen Beispielen beschrieben, was es heißt, die Praxis vorurteilsbewusst und inklusiv zu gestalten. Für die systematische Qualitätsentwicklung ist das Qualitätshandbuch vorgesehen, ISTA 2017a.

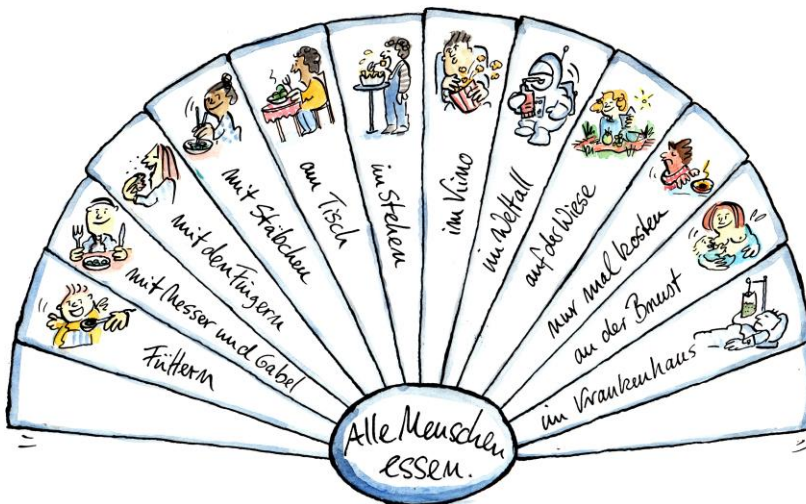


Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

Auf der Grundlage von Respekt und Wertschätzung für die eigenen Besonderheiten und einem sich vertiefenden Wissen darum, was die eigenen Besonderheiten ausmacht und wie sie zu erklären sind, erleben Kinder aktiv die soziale Vielfalt in ihrem Nahraum: Sie begegnen Menschen, die anders sind als sie selbst, anders aussehen, sich anders kleiden, sich anders verhalten usw. Indem die Unterschiede aktiv thematisiert und benannt werden, erweitern Kinder ihre Empathie und ihr Weltwissen. 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.

Praxisbeispiel: Eltern sind eingeladen, zum mehrsprachigen Lesefest beizutragen, indem sie in bestimmten Ecken des Kindergartens ein Buch in ihrer Familiensprache vorlesen oder eine Geschichte erzählen. Für alle Kinder ist es anregend: Die einen erleben, dass ihre Eltern etwas Wichtiges im Kindergarten tun und haben auch Stoff für Gespräche zuhause. Die anderen hören Geschichten in einer Sprache, die sie nicht verstehen, aber sie bekommen etwas mit vom Klang, von der Konzentration der Zuhörenden. Und auch sie erleben, dass die Eltern von Kindern, die bisher nicht so aktiv in Erscheinung getreten sind, etwas Wichtiges beitragen können.

Der **Vielfaltsfächer** ist eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte: Er veranschaulicht das didaktische Prinzip zu Ziel 2, wonach immer von einer Gemeinsamkeit ausgegangen werden muss, die alle Kinder oder Familien teilen, z.B.: „Alle Menschen essen“. Die Fächersegmente zeigen die unterschiedlichen Varianten, wie die Menschen diese Gemeinsamkeit leben. Es



handelt sich um Varianten, die gleichwütig nebeneinander stehen, keine ist besser oder schlechter als die andere. Das heißt aber auch: Menschenverachtende Varianten haben im Vielfalt-Fächer keinen Platz! Sie erfordern eine kritische Reaktion und eine klare Positionierung.

©ISTA/ Fachstelle Kinderwelten 2016 (Cartoon: Natascha Welz)



Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen

Kinder sollen im Kindergarten erfahren, dass es gerecht und fair zugeht: Alle Kinder haben ihren Platz, alle können spielen und lernen, keines wird drangsaliert, gehänselt, verletzt, beschimpft oder ausgegrenzt. Für die Verdeutlichung dieser Werte sind die Erwachsenen zuständig. Normen und Werte übermitteln sich Kindern über das, was ihre Bezugspersonen sagen und machen, und auch darüber, was sie nicht sagen und nicht machen. Mit etwa 4 Jahren unterscheiden Kinder unmoralisches Handeln und Verstöße gegen soziale Konventionen. Unmoralisches Handeln wird für schlecht befunden, dazu zählen: etwas wegnehmen, schlagen, kaputt machen, beschimpfen, auslachen, etwas ungerecht verteilen. Verstöße gegen Konventionen (wie z.B. Tischmanieren, Begrüßungen, Anrede von Erwachsenen) werden akzeptiert, wenn Autoritäten dies erlauben oder wenn veränderte Umstände es nahe legen oder wenn andere Konventionen gelten. Im fünften Lebensjahr ist das moralische Wissen der Kinder so weit, dass sie die Regeln kennen. Was nicht heißt, dass sie sich sozial erwünscht verhalten. Dies tun sie mit der Entwicklung ihres „Moralischen Selbst“: Mit wachsender Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verstehen Kinder, dass ihre Handlungen negative Auswirkungen auf andere haben können. Sie sehen ihre Handlungen aus der Sicht der anderen. Und verstehen, dass sie von ihnen bewertet werden. Weil sie möchten, dass ihr Verhalten positiv bewertet wird, sind sie zunehmend bereit, sich in Übereinstimmung mit den Wünschen ihrer Bezugspersonen zu verhalten – wenn diese ihre Regeln klar machen und bei ihrer Einhaltung Hilfestellung geben.

Praxisbeispiel: Was haben wir denn da in der Verkleidungsecke? Der Erzieherin fällt auf, dass eher Mädchen in der Verkleidungsecke spielen und Jungen eher nicht. In einer Kinderversammlung teilt sie ihre Beobachtungen mit. Es entsteht eine engagierte Diskussion, in der die Kinder die Ausstattung der Verkleidungskiste bemängeln: Nur Frauensachen seien da drin, da könne man gar nichts anderes spielen. Außerdem fehlten interessante, „andere“ Sachen. Eine Untersuchung folgt: Was ist wirklich drin in der Verkleidungsecke, was fehlt? Tatsächlich ist die Ausstattung einseitig. Was fehlt? Ideen werden notiert, was beschafft werden soll und wo man es bekommen kann: Von zuhause, vom Second-Hand-Laden, vom Theater-Fundus... Im Verlauf der Bestückung der Verkleidungsecke mit anderen Kleidungsstücken und Utensilien wird eine weitere Einseitigkeit erkennbar: Wenn Jungen in einer Verkleidungsecke spielen, wo nur Frauenkleider sind, dann seien die schwul... Die Erzieherin hat neue Fragen für weitere Untersuchungen...

Das kritische Nachdenken über Gerechtigkeit und Fairness erfordert von den pädagogischen Fachkräften in einer Kita, dass sie einen gemeinsamen Begriff von Gerechtigkeit entwickeln, der zu den Grundgedanken der Inklusion passt. Gleichbehandlung im Sinne von „Jeder und jede bekommt dasselbe“ führt bei ungleichen Voraussetzungen dazu, dass sich die Ungleichheit noch verschärft. Notwendig ist ein differenzierter Gerechtigkeitsbegriff, der davon ausgeht, dass es im Bildungssystem ungleicher Ressourcen bedarf, um unter der Voraussetzung von ungleichen Startchancen die gleiche Teilhabe aller Kinder und Familien zu ermöglichen.



Gleich ist nicht gerecht!



(siehe Cartoon von Natascha Welz/ISTA: Gleich ist nicht gerecht, ©ISTA/ Fachstelle Kinderwelten 2016)

Ziel 4: Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung

Kommt es zu diskriminierenden Äußerungen und Handlungen im Kindergarten, so müssen die Erwachsenen eingreifen. Sie sagen „Stopp“ und signalisieren damit, dass sie mit solchen Formen nicht einverstanden sind. Dann wenden sie sich beiden Seiten zu. Die eine Seite braucht Trost, die andere braucht die Erinnerung an gemeinsame Normen und die Zusicherung, weiterhin dazu zu gehören. Das ist wichtig, damit sie für weiteres Nachdenken über Fairness offen sein können.

ErzieherInnen fragen sich: Was war geschehen, was daran war unfair? Spielten stereotype Vorstellungen über bestimmte Gruppen eine Rolle? Oder war es ein Missverständnis? Oder etwas anderes? Das kann man so schnell nicht beurteilen und schon gar nicht, wenn man aufgeregt ist.

Besser als eine eilige Reaktion ist dann eine wohlüberlegte, nachdem man sich den Vorgang vergegenwärtigt hat. Wichtig ist, überhaupt zu reagieren und mit der Intervention für Klarheit zu sorgen. Manchmal ist es weniger die unmittelbare Intervention der ErzieherInnen, sondern die längerfristige Beschäftigung mit dem Thema, bei der es viel zu lernen gibt. Es geht um Sachwissen, Moral, Kommunikation. Erleben Kinder hingegen, dass Einseitigkeiten und Diskriminierungen ignoriert und das Sprechen darüber vermieden wird, so können sie nicht lernen, Konflikte und Kontroversen konstruktiv auszutragen.

Ein Kindergarten, in dem Kinder aufgrund eines bestimmten Merkmals ihrer Identität Abwertung und Ausgrenzung erfahren, ohne dass Erwachsene eingreifen und ihnen beistehen, ist kein guter Ort des Aufwachsens. 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, von den Erwachsenen ist keine Hilfe zu erwarten. Kinder brauchen aber Hilfe bei Übergriffen, bei verbalen wie körperlichen Aggressionen oder anderen Einschränkungen ihres Wohlbefindens. Es ist falsch, ihre Beschwerden als „Petzen“ zurückzuweisen. Ausgren-



zung und Diskriminierung sind schwerwiegende Probleme, die Kinder nicht unter sich lösen können.

Praxisbeispiel: In einer Kindergruppe wird die Aufschrift „hautfarben“ auf der Pflasterpackung zum Thema. „Was bedeutet das, was glaubt ihr?“ fragt die Erzieherin. Dass dieses Pflaster zur Hautfarbe passt, meinen die Kinder. Es folgt eine kleine Untersuchung: Kinder vergleichen die Pflasterfarbe mit ihrer Hautfarbe, zuerst in der Gruppe, dann bei Kindern auf dem Schulhof, dann auch in ihren Familien. Sie stellen fest, dass die Bezeichnung „hautfarben“ nicht korrekt und außerdem unfair ist, weil die meisten Kinder und Erwachsenen eine andere Hautfarbe haben. Sie schreiben dem Pflasterhersteller einen Brief und erhalten als Antwort eine Paket mit durchsichtigen Pflastern. Die Kinder sind erfreut, diese Pflaster finden sie fair! (berichtet von Derman-Sparks).

Herausforderungen an pädagogische Fachkräfte

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung hat eine klare 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 (1989), 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). 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 wird 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.

Das alles verlangt viel von den Fachkräften: Sie sind aufgefordert, immer wieder kritisch zu überprüfen, wie weit sie in der Lage sind, Menschen eine Lebensgestaltung zuzugestehen, die sich von ihrer eigenen unterscheidet. Es ist ein Vorgang der „Dezentrierung“: Man versucht, seine eigenen Norm- und Wertvorstellungen nicht absolut zu setzen, sie nicht als die einzig wahren Grundlagen sinnvoller Lebensgestaltung zu behaupten. Das heißt: Respekt zu entwickeln für unterschiedliche Antworten auf die Grundfragen menschlichen Daseins.

Dazu gehört die Reflexion des eigenen Umgangs mit Unterschieden: Wie steht man zu bestimmten Unterschieden? Wie findet man es, dass in einer Familie nicht gemeinsam gegessen wird – ist es kein „richtiges“ Familienleben? Diese Mutter mit Gehbehinderung – will man ihr ein zweites Kind ausreden? Der Vater, der nicht arbeitet – meint man, er bemühe sich nicht wirklich? Die allein erziehende Mutter, tut sie einem Leid? Findet man, die katholische Mutter übertreibe es mit ihrer Religiosität? Und dass dem Sohn des lesbischen Elternpaares letztendlich doch der Vater fehle?



Die eigenen Irritationen sind wichtig: Sie geben wertvolle Hinweise auf das eigene Normen- und Wertgefüge und können der Anlass sein, sich dieses zu vergegenwärtigen. Wie bin ich zu dieser Überzeugung gekommen? Und warum denke ich, dass sie wichtig ist, wie begründe ich sie? Das eigene Wertesystem gehört in der Regel zu den nicht weiter hinterfragten Selbstverständlichkeiten, die man in seinem „kulturellen Gepäck“ mit sich herumträgt. Unter „Seinesgleichen“ besteht auch kein Anlass, es auszupacken und zu erklären. Man tut dies nur, wenn andere es nicht verstehen oder dadurch in Frage stellen, dass sie etwas ganz anderes richtig finden.

Um Licht in die eigenen blinden Flecken zu bringen, muss diese Gelegenheit des In-Frage-Stellens geschaffen und gesucht werden. Es geht darum, Raum zu geben für andere Erfahrungen von Menschen, sie anzuhören, wissen-suchende Fragen an sie zu stellen, sie kennen lernen zu wollen. Günstig ist, eine Fragestellung zu wählen, zu der alle Beteiligten etwas sagen können. Was und wie sie es sagen, wird unterschiedlich sein. Es entspricht einem Prinzip der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung: An Gemeinsamkeiten ansetzen und von da aus Unterschiede beschreiben.

Beispiel: Das Familienspiel

KINDERWELTEN hat ein Familienspiel entwickelt, 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 Ohrringen, 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 TeilnehmerInnen 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 TeilnehmerInnen 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 TeilnehmerInnen auf dieselben Kinder- und Familienbilder unterschiedlich reagieren und Unterschiedliches hineininterpretieren, ist die Möglichkeit von „Dezentrierung“, dem Abgehenkönnen vom eigenen Standpunkt als einzig richtig und wahr, unmittelbar gegeben, die Perspektivenvielfalt liegt auf der Hand.

Farbenblinde oder touristische Vorgehensweisen sind kontraproduktive Wege des Umgangs mit Unterschieden: Weder das Leugnen von Unterschieden noch das Zuschreiben von „typischen“ Merkmalen und Gepflogenheiten an bestimmte Gruppen hilft, die vorhandenen Unterschiede und die Gemeinsamkeiten in den Familienkulturen zu verstehen und kompetent mit ihnen umzugehen.

Für pädagogische Fachkräfte besteht eine zentrale Herausforderung darin, Perspektivenvielfalt anzuerkennen und gleichzeitig Stellung zu beziehen, d.h. seine moralische Orientierung darüber einzubringen, was für ein gutes Zusammenleben der Menschen akzeptabel oder inakzeptabel ist. Gelingt es ihnen, Perspektivenvielfalt nicht als Bedrohung, sondern als Tatsache zu sehen und von blinden Flecken in ihrer eigenen Wahrnehmung auszugehen, so begeben sie



sich in einen dialogischen Prozess des Nachfragens, Klärens, Zur-Kennntnis-Nehmens und erneuern ihre Wert- und Normvorstellungen auf einer weiterentwickelten Grundlage.

Indem offensiv Gelegenheiten geschaffen und genutzt werden, um von Menschen zu erfahren, was das Besondere an ihrer Perspektive ist, erweitert man sein Verständnis dafür, wie dieselbe Situation aus dem Blickwinkel anderer aussehen kann. Vorurteilsbewusstes Intervenieren heißt dann, hierbei nicht stehen zu bleiben, nach der Maxime. „Du siehst es so, ich sehe es eben so.“ Nicht jedes Interesse ist gleichwertig. Erwachsene sind dafür da, Kinder vor Abwertung und Geringschätzung zu schützen. ErzieherInnen müssen dafür sorgen, dass alle Kinder ihr Recht auf Bildung einlösen können, und hierzu gehört, dass sie sich wohl fühlen und zugehörig sind. Die Perspektiven der Beteiligten zu erkennen ist die Grundlage für eine parteiliche Intervention, die ein geschärftes Sensorium für Abwertung und Ausgrenzung erfordert und geklärte Standpunkte, worauf es auch in moralischer Hinsicht im Kindergarten ankommt.

Schlussfolgerungen

Kinder konstruieren ihre Bildungsprozesse eigensinnig, aber nicht in einem luftleeren Raum. Sie bauen auch die impliziten Botschaften ihrer Bezugspersonen über gut und böse, richtig und falsch in ihr soziales Wissen über die Menschen und über die Regeln ihres Zusammenlebens ein. Zurückhaltung der Erwachsenen ist gefragt bei der Rücknahme von Belehrungsaktivitäten auf Grund der realistischen Einschätzung, dass Kinder nicht einfach das lernen, was sie ihnen beizubringen versuchen. In moralischer Hinsicht hingegen dürfen sich ErzieherInnen in der Kita nicht „raushalten“, denn damit bestätigen sie herrschende Mechanismen von Ungleichbehandlung und Ausgrenzung. Sie müssen explizit Stellung dagegen beziehen. Gleichzeitig sind sie verantwortlich für die Gestaltung der Lernumgebung: Eine Lernumgebung, die allen Kindern Schutz und Zugehörigkeit zusichert, in der respektvoll mit Unterschieden umgegangen wird und in der Kinder lernen, sich gegen Hänseleien, Ausschluss und Ungerechtigkeit zu wehren. Bildungsprozesse unterstützt man nicht mit moralischer Abstinenz, sondern mit Klarheit und Dialogbereitschaft.

Literatur:

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.

Das Familienspiel (2010). Entwickelt von KINDERWELTEN/ Serap Azun. Verlag das Netz. Bestellen bei www.verlagdasnetz.de (19.90€ plus Porto)

Derman-Sparks, Louise/ A.B.C. Task Force: Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.: NAEYC, 1989

DUK Deutsche UNESCO Kommission (2009): Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten: Chancengleichheit und Qualität sichern. Resolution der 69. Hauptversammlung. Hrsg. v. Dt. UNESCO Kommission. Brühl



PETRA WAGNER: VORURTEILSBEWUSSTE BILDUNG UND ERZIEHUNG ALS INKLUSIVES PRAXISKONZEPT IN DER KITA
SEPTEMBER 2018

Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.)(2017a): Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis. Zu beziehen über: www.situationsansatz.de

ISTA Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.)(2016a): Inklusion in der Kitapraxis. 4 Bände. (Band 1: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten, Band 2: Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten, Band 3: Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten, Band 4: Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten.) Verlag Wamiki: Berlin

Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.)(2017b): Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Berlin: Wamiki

Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.)(2017a): Inklusion als Leitungsaufgabe: Die Kita vorurteilsbewusst leiten. Berlin: Wamiki

Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.)(2017b): Kinder und Familien mit Fluchterfahrungen in der Kita. Fortbildungsbausteine für die pädagogische Praxis. Beziehbar über: www.situationsansatz.de (im Erscheinen)

Richter, Sandra (2013) Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/adultismus-die-erste-erlebte-diskriminierungsform-theoretisch-grundlagen-und-praxisrelevanz/> Zugriff am 29.11.2016

Sulzer, Annika/ Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik: Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise für die WIFF im DJI, München. www.weiterbildungsinitiative.de

Wagner, Petra (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusion. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau