

Das Kinderrecht auf Schutz vor Diskriminierung

Diskriminierungskritische Kitapraxis mit dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung^{©1}

Petra Wagner

Einleitung

Die Kinderrechte gelten für alle Kinder. Außerdem haben alle Kinder das Recht auf Schutz vor Diskriminierung. Wie können diese Rechte in der Kita zugesichert werden? Welche Kinder haben ein höheres Risiko, von Diskriminierung betroffen zu sein? Ein geklärter Begriff von Diskriminierung und Einblick in Vulnerabilitäten und Diskriminierungsmuster in Deutschland sind erforderlich. Außerdem ein Handlungskonzept, das konsequent die Wertschätzung der Unterschiede und Antidiskriminierung und damit Demokratisierung verfolgt. Eines der wenigen frühpädagogischen Konzepte, die Diversitätsbewusstsein mit Diskriminierungskritik verknüpfen, ist der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Im Folgenden werden seine Potenziale und die Herausforderungen einer diskriminierungskritischen Kitapraxis dargelegt.

1 Kinderrechte und Kindertageseinrichtungen

Kinderrechte sind Menschenrechte für Kinder. Seit fast 30 Jahren ist die Kinderrechtskonvention in Deutschland gültig. Sie „spezifiziert und erweitert die allgemeinen Menschenrechte in Bezug auf die besonderen Belange von Kindern“ (Maywald 2014, 5). In der frühpädagogischen Praxis gehört die explizite Bezugnahme auf Kinderrechte oder Menschenrechte jedoch nicht unbedingt zum fachlichen Begründungsrepertoire. Inwiefern diese Rechte dennoch als Orientierungsmuster fungieren, im Sinne von „handlungsleitenden (ethisch-moralischen)

1 ‚Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung‘ bezeichnet einen von der Fachstelle Kinderwelten entwickelten und verbreiteten pädagogischen Ansatz. Um der aus der Bezeichnung des Ansatzes herausgelösten Verwendung des Adjektivs ‚vorurteilsbewusst‘ entgegenzuwirken und kenntlich zu machen, dass es sich um ein ausgearbeitetes Praxiskonzept handelt und auch, um unsere Urheber*innenschaft kenntlich zu machen, verwenden wir bei der Nennung des Ansatzes das hochgestellte ©. Im weiteren Text wird auf die Verwendung verzichtet.

Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen [...], die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, 10), ist unzureichend erforscht. Vermutet wird eine implizite Bezugnahme auf die Kinderrechte, wenn in der Kita von Partizipation und Kindeswohl die Rede ist (vgl. Save the Children 2017).

Welche Orientierung geben die Bildungspläne der Bundesländer, die alle innerhalb der letzten 20 Jahre entstanden sind, als mehr oder weniger verbindliche Rahmensetzungen für die Qualitätsentwicklung? Während insgesamt nur auf 3 % der Textseiten die Kinderrechte Erwähnung finden, kommen Beteiligung und Partizipation auf 47 % der Seiten vor². In den Bildungsplänen von drei Bundesländern werden die Kinderrechte im gesamten Dokument nicht erwähnt, in elf sind sie vereinzelt und nur in zwei werden sie häufiger genannt (Baden-Württemberg 23 %, Thüringen 7 %). Die Bildungspläne als wesentliche impulsgebende Dokumente für den pädagogischen Diskurs und die pädagogische Praxis enthalten in ihrer Gesamtheit keine explizite Orientierung an Kinderrechten. Maywald (vgl. 2014) stellt die Prinzipien eines kinderrechtbasierten Ansatzes einem auf den Bedürfnissen von Kindern basierenden Ansatz gegenüber und konstatiert, dass der kinderrechtbasierte Ansatz wenig verbreitet sei und insgesamt von einer mangelnden Umsetzung der Kinderrechte in der Kita gesprochen werden könne (vgl. ebd.).

2 Diskriminierungsrisiken von Kindern

Der Hinweis auf die Kinderrechte entzündet bei pädagogischen Fachkräften und Eltern/ Bezugspersonen selten unmittelbare Begeisterung.³ Ihr Wert erschließt sich häufig erst in der Auseinandersetzung mit Kinderrechten in konkreten Alltagssituationen. Das Argument „Es ist ein RECHT der Kinder!“ kann dann den Ausschlag geben für Entscheidungen im Sinne der „best interests of the child“⁴.

Fragen zur Realisierung der Kinderrechte im eigenen Handlungsbereich können mobilisieren, weil sie auf Spannungsverhältnisse verweisen, die eine Auseinandersetzung erforderlich machen. Ein Spannungsverhältnis ergibt sich aus dem Universalitätsprinzip, wonach alle Kinder hinsichtlich ihrer Rechte gleich sind. So wie die Menschenrechte für alle Menschen gelten, qua ihres Menschseins, gelten die Kinderrechte für alle Kinder, qua ihres Kindseins (vgl. UNICEF o. J.: Die UN-Kinderrechtskonvention)⁵. In der Praxis stellt sich die Frage nach dem

2 Eigene Auswertung Fachstelle Kinderwelten 2020, Veröffentlichung erscheint 2021.

3 So beobachtet in Fortbildungen und Kitabegleitprozessen der Fachstelle Kinderwelten.

4 vgl. Kinderrechtskonvention in der englischen Version, die auf Deutsch mit „Kindeswohl“ übersetzt ist. Kritisch hierzu: Deutsches Institut für Menschenrechte (2019)

5 Laut Artikel 1 der Kinderrechtskonvention ist ein Kind „jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat“ (UNICEF o. J.: Die UN-Kinderrechtskonvention)

Verhältnis von Gleichheit und Differenz: Wie können die gleichen Rechte aller Kinder realisiert werden, wo doch ihre sozialen und individuellen Ausgangslagen so unterschiedlich sind? Die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und wie sie junge Kinder beeinflusst, führt zum Aufdecken von Diskriminierungsverhältnissen, von denen Kinder in Deutschland auf unterschiedliche Weise betroffen sind.

Diskriminierung als abwertende Ungleichbehandlung mit Verweis auf ein Gruppenmerkmal (Fachstelle Kinderwelten 2019) dient dazu, gesellschaftliche Ungleichheit, Benachteiligungen und Ausschlüsse immer wieder neu herzustellen und zu rechtfertigen. Diskriminierung beeinträchtigt auf massive Weise die Gesundheit der Betroffenen, ihr Sicherheitsgefühl und ihr Vertrauen in politische Institutionen (vgl. Diekmann et al. 2017). Diskriminierung ist eine Form von Gewalt, die junge Kinder in ihrer Verletzlichkeit (‚Vulnerabilität‘) als Kinder und als Angehörige von diskriminierten Gruppen trifft.

2.1 „Diskriminiert, weil sie Kinder sind“⁶

Kinder sind angewiesen auf Erwachsene, die Verantwortung dafür übernehmen, dass Kinder wirklich zu ihrem Recht kommen. Hierin liegt die Vulnerabilität von Kindern begründet. Im ungleichen Machtverhältnis gegenüber Erwachsenen liegen Risiken, in ihren Rechten beschnitten und in ihrer Würde verletzt zu werden, auch wenn es vorgeblich um ihren Schutz geht. Die Diskriminierung von Kindern geschieht vielfach und kann im Falle von jungen Kindern nur skandalisiert werden, wenn wiederum Erwachsene eingreifen. Erwachsene müssen dem Schulterchluss mit anderen Erwachsenen widerstehen und Adultismus aufdecken, die diskriminierende Ideologie von der Höherwertigkeit der Erwachsenenangelegenheiten und -sichtweisen vor denen von Kindern, mit der die Verletzung kindlicher Rechte, Übergriffe und Gewalt gerechtfertigt werden (vgl. Richter 2012). Erste Materialien unterstützen die Sensibilisierung für Adultismus im Kitabereich (ISTA 2018; Beispiele in ISTA 2017; AWO 2021). Liebel konstatiert, dass die „Diskriminierung, weil sie Kinder sind“ in der Kinderrechtsdebatte und -forschung bislang vernachlässigt worden sei und dass auch die Theoriebildung erst am Anfang stehe (vgl. Liebel 2010). Die Kinderrechtskonvention selbst führt die Diskriminierung mit Verweis auf das junge Alter nicht auf.

Für Annedore Prengel sind die Kinderrechtskonvention von 1989 wie auch das Übereinkommen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen von 2006⁷ weitere Etappen auf dem Weg zur Verwirklichung der Allgemeinen

6 Titel übernommen von Liebel (2010)

7 In Deutschland seit 2009 in Kraft.

Erklärung der Menschenrechte von 1948. In „demokratisch unvollkommenen gesellschaftlichen Verhältnissen“ dienten diese Konventionen dazu, „Bedürfnisse und Rechte besonders verletzlicher Gruppen auszubuchstabieren“ (Prenzel 2020, 44), konkret die Rechte von Kindern und Jugendlichen sowie von Menschen mit Behinderungen. Adultistische und ableistische⁸ Diskriminierung sei eine der Herausforderungen, derer sich eine den Menschenrechten verpflichtete Pädagogik annehmen müsse (vgl. ebd.).

2.2 Diskriminierung von Kindern als Angehörige diskriminierter Gruppen

Kinder erleben Diskriminierung als Kinder und darüber hinaus als Angehörige diskriminierter Gruppen, mit Verweisen auf ihr Geschlecht, ihre geschlechtliche Identität, ihre Herkunft, ihren Hautton, eine Behinderung, den sozialen Status ihrer Familie, ihre Familienkonstellationen und -kulturen, mit ihrer Sprache(n) und Religion(en). Die Verwobenheit der Differenzlinien sorgt für Mehrfachdiskriminierung, die intersektionale Gleichzeitigkeit von Abwertung und Ausgrenzung mit Verweis auf mehrere Merkmale.

Diskriminierung ist eine Form psychischer Gewalt (vgl. UNICEF o. J: Was ist Gewalt gegen Kinder?) mit schwerwiegenden Folgen für Wohlbefinden, Gesundheit und soziale Identität (vgl. Diekmann et. al. 2017). Insbesondere bei jungen Kindern sind Diskriminierungserfahrungen schädigend bei der Identitätsentwicklung, weil die massive Abwertung der eigenen Person und Familie zu Selbstzweifeln und Minderwertigkeitsgefühlen führen kann, zu Beschädigungen des Selbstwertgefühls und der Zuversicht in Selbstwirksamkeit (vgl. Derman-Sparks et al. 2020). Solche Beschädigungen sind unmittelbar bildungsrelevant, insofern sie Kinder verunsichern und entmutigen, sich lernend auf Bildungsprozesse einzulassen (vgl. Motakef 2006; Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019). Für einen explorierenden Weltzugang brauchen Kinder Sicherheit gebende Beziehungen, die Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse, Anerkennung und Wertschätzung für sich und ihre sozialen Bezugsgruppen. Diskriminierungserfahrungen entziehen all dieses. Die Abwertung unveränderlicher Aspekte ihrer Identität ist höchst verstörend, denn sie erschüttert das Zutrauen von Kindern in ihre Umgebung und in sich selbst (vgl. Derman-Sparks et al. 2020).

In der Kinderrechtskonvention wird auf zwei Ebenen Nicht-Diskriminierung eingefordert: Zum einen gelten alle Kinderrechte ausnahmslos für alle Kinder

8 Ableismus meint die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen und stammt von (Dis)Ability. Prenzel (2020, 44) definiert Ableismus als Diskriminierung der Menschen, „die als nicht erfolgreich Lernende angesehen werden“ und für die das Bildungssystem „keine Quelle von Anerkennung“ bereithalte, sondern Zuschreibungen wie „dumm“, „schlechte Schüler*innen“, „Versager*innen“ (ebd., 45).

(Art. 2). Zum anderen heißt es, die Vertragsstaaten müssen „alle geeigneten Maßnahmen“ treffen, um sicherzustellen, dass das Kind „vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen“ geschützt wird. Der Schutzauftrag gegenüber Kindern ist unmissverständlich.

2.3 Diskriminierung in Kitas

In einer Zusammenstellung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes wird deutlich, dass der Schutzauftrag gegenüber jungen Kindern im Elementarbereich lückenhaft umgesetzt ist: Institutionelle Diskriminierung in Form von Zugangshürden durch Segregation in ‚Sonder‘-Einrichtungen wie auch Ausgrenzungs- und Benachteiligungserfahrungen in den Kindertageseinrichtungen treffen Kinder mit Behinderungen, Kinder aus eingewanderten Familien, Kinder aus armen Familien (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013). In einer Expertise des Deutschen Instituts für Menschenrechte sind die Exklusionsrisiken zusammengetragen, die für Kinder entlang der Differenzlinien sozioökonomischer Status, Einwanderungsgeschichte, Behinderung, Geschlecht als Bildungsbenachteiligungen wirken (vgl. Motakef 2006).

Während sich institutionelle oder strukturelle Diskriminierung im Bildungsbereich darin zeigt, dass Zugangshürden in das Funktionieren der Einrichtungen eingebaut sind und auch ohne individuell herabwürdigendes oder gewalttätiges Handeln bestimmte Kinder und Familien ausgrenzen und benachteiligen, sind immer auch Individuen an der Aufrechterhaltung und Herstellung von diskriminierenden Verhältnissen beteiligt. In Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sind es auch Pädagog*innen, die Gewalt gegen Kinder ausüben.

Annedore Prengel hat Forschungsbefunde zu pädagogischem Fehlverhalten zusammengetragen und stellt fest, dass „seelische Verletzungen die häufigste und am meisten ignorierte Form der Gewalt“ bildeten, die Kinder und Jugendliche in Schulen und Kitas erfahren (Prengel 2020, 8). Dazu gehörten auch Diskriminierung und das Ignorieren von Übergriffen unter Kindern (vgl. ebd.). In Beobachtungsstudien wurden drei Viertel der Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Kindern als „anerkennend oder neutral“ eingeschätzt, 20 % aller Interaktionen als verletzend und 5 % als sehr verletzend (vgl. ebd.). Das Nebeneinander von „ethisch unzulässigem und ethisch angemessenem beruflichen Handeln“ in derselben Einrichtung, sozusagen Tür an Tür, bezeichnet Prengel als unbewältigte Herausforderung der Pädagogik. Es fehle an der Verbindlichkeit einer ethisch orientierten Pädagogik, die sich gegen alle Diskriminierungsformen wende, und es fehle an „Strukturen und Routinen zur Intervention bei Fehlverhalten“ (ebd., 12). Wie ist dieses Fehlen zu erklären?

„Keine Gemeinschaft kann glücklich sein, in der es auch nur ein einziges unglückliches Kind gibt“ lässt Alice Walker einen Protagonisten in einem ihrer Romane sagen (1993, 18). Und: „Was ist die Grundfrage, die man im Leben stellen muss? *Warum weint das Kind?*“ (Walker 1993, 146). Gefordert werden Empathie, Fürsorge, Trost. Das Unglück eines Menschen-Kindes wahrnehmen, Anteilnahme zeigen, etwas unternehmen, damit es weniger unglücklich ist. Ganz einfach und etwas, wozu Menschen grundsätzlich in der Lage sind. Für Menschen in Care- und pädagogischen Berufen ist Empathie eine zentrale Kompetenz. Doch darauf können gerade marginalisierte Kinder nicht bauen.

2.4 Diskriminierung und Empathiemangel gegenüber Marginalisierten

Es mangelt nicht an Informationen über Erscheinungsformen und Auswirkungen von Diskriminierung, viele Quellen stehen zur Verfügung: Dokumentationen, Berichte, Tagespresse, Literatur, Filme, Blogs. Differenzierte Informationen über Lebensverhältnisse von diskriminierten Gruppen verhindern nicht, dass es einseitige und stereotype Bilder über sie gibt und dass ihre Teilhabeansprüche abgewehrt werden:

- In einer Expertise der Antidiskriminierungsstelle des Bundes wird ein „eklatanter Empathiemangel“ gegenüber Sinti*^z und Roma*ⁿ festgestellt, denen ihre Verfolgungsgeschichte mit der Unterstellung „mangelnder Integrationsfähigkeit“ selbst angelastet werde (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014, 7).
- Kadir Özdemir (2020) beschreibt das Vorenthalten von Zugehörigkeit und Teilhabe trotz aller Integrationsanstrengungen als „gläserne Wand“, als eine unüberwindbare Grenze für Zugewanderte. Diese „gläserne Wand“ weißen Deutschen verständlich zu machen, sei mit Beklemmung und teilweise Verzweiflung verbunden, weil diese die Erfahrungen nicht teilten und oft meinten, das könne alles nicht so gemeint sein. Mit ihren Relativierungen und Verleugnungen unterstützten sie ein rassistisches System.

Özdemir (2020) wundert sich: „Woher kommt dieser Empathiemangel?“ Seine Antwort:

„Weißdeutsche lernen bereits als Kleinkinder, dass ihr Weißsein mit Privilegien verbunden ist, die so ‚natürlich‘ und selbstverständlich daherkommen, dass sie diese nicht mal als solche begreifen. Gleichzeitig beobachten sie früh den gesellschaftlichen Status von Menschen mit Migrationserbe, insbesondere von Schwarzen Deutschen, Türkisch-Deutschen, Kurdisch-Deutschen, Muslimisch-Deutschen, verbunden mit

dem unterschweligen Gefühl, dieser Gruppe überlegen zu sein. Sie sind per Natur richtig und Maßstab und ‚die Fremden‘ müssen sich per Kulturannahme anpassen.“

Özdemir spricht einen Vorgang an, den Rommelsbacher (1995, 22) als Verinnerlichung der herrschenden Dominanzkultur bezeichnet. Dieser Begriff bedeutet, „dass unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“. Die Kategorien der Über- und Unterordnung werden von den Beteiligten verinnerlicht, auch die Selbstzuordnung, zu welcher Kategorie man gehört. Es sind Informationen über die Gesellschaft, die auch Kinder in frühesten Jahren aufnehmen. Mit einigen dieser Informationen kommen sie bereits in die Kita. Hier und in anderen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen internalisieren sie weitere.

Ein Medium, über das bereits Kleinkinder mit der herrschenden Dominanzkultur vertraut werden, sind Kinderbücher. Wen repräsentieren sie und wie?

Eine Analyse von neuen Kinderbüchern in den USA kommt für 2018 zum Ergebnis, dass darin 50% aller Hauptrollen weiß besetzt sind, in 27% sind es Tiere oder Fantasy-Gestalten und nur 23% repräsentieren rassistisch marginalisierte Gruppen (vgl. Auma 2020a). Deren Darstellung wiederum bezeichnet Auma als tendenziell stigmatisierend und entmenschlichend (vgl. ebd.). In der Wirkung seien diese Kinderbücher schädlich und eine Form „kultureller Gewalt“:

„Sie hindern sehr junge BIPoC⁹-Leser*innen am positiven Selbst- und Weltbezug. Zudem zwingen sie rassistisch marginalisierte Leser*innen, sich an die Normalisierung ihrer Entwertung, an ihr Übersehen-werden und ihre Dehumanisierung zu gewöhnen“ (Auma 2020b).

Die „Vernichtung von Multiperspektivität“ in der Kinderliteratur gehe mit einem „Empathiegefälle“ zum Nachteil rassistisch marginalisierter Kinder einher (ebd.).

Die Zusammenhänge machen die Hindernisse deutlich, die eine menschenrechtlich oder kinderrechtlich orientierte Pädagogik überwinden muss. Die Gewöhnung an Einseitigkeiten und dominanzkulturelle Setzungen, das Leugnen und Abschwächen von Diskriminierung, pädagogische Routinen von mangelnder Anerkennung und Empathielosigkeit können zur institutionellen Kultur einer Bildungseinrichtung gehören, die einzelne Pädagog*innen alleine kaum verändern können, wie folgendes Beispiel verdeutlicht¹⁰:

9 BIPoC steht für ‚Black, Indigenous, People-of-Color‘ (Schwarze Menschen, Indigene, People-of-Color).

10 Beratungsfall in der Fachstelle Kinderwelten 2021, anonymisiert

Melike absolviert die berufsbegleitende Ausbildung zur Erzieher*in, mit wechselnden Wochentagen in der Fachschule und im Praxisort Kita. Sie schreibt ihre Abschlussarbeit über den Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung und hat sich mit Fragen an die Fachstelle Kinderwelten gewandt.

Auslöser für ihre Recherche und die Themenwahl war eine Situation in der Kita: Ein 4-jähriger Junge hatte sich an sie gewandt und gesagt, die anderen sagten „Schokobaby“ zu ihm, er wolle das nicht, die sagten das aber trotzdem. Melike hörte den Schmerz und das Leid des Jungen, sie war teilnehmend, versuchte irgendwie, ihn zu trösten. Sie spürte gleichzeitig Hilflosigkeit und war mit ihrer Reaktion nicht zufrieden. Danach gefragt, was es ihr ermöglicht hat, den Schmerz des Kindes wahrzunehmen, meint sie, sie habe sich an eigene Erfahrungen als Kind erinnert, als sie wegen ihres Namens gehänselt wurde und Beistand gebraucht hätte.

Melike möchte dafür sorgen, dass in der Kita Schwarze Kinder wie der Junge vor solchen diskriminierenden Erfahrungen verlässlich geschützt werden. Es ist für sie keine Frage, dass dies nötig ist. Doch bei ihren Kolleg*innen stößt sie damit auf Abwehr.

Als Teil ihrer Abschlussarbeit befragt sie Kolleg*innen zu Diskriminierung und Vorurteilen. Die meisten sagen, Diskriminierung komme bei ihnen in der Kita nicht vor. Gleichzeitig schildern sie einige Beispiele von Kindern, die Vorurteile äußern. Melike nimmt in den Gesprächen wahr, dass es sich um ein „schwieriges“ Thema handelt und die Kolleg*innen dazu tendieren, Diskriminierung zu leugnen oder zu rechtfertigen.

Melike hat eigene Diskriminierungserfahrungen reflektiert und ist sensibilisiert für ähnliche Erfahrungen von anderen. Sie hat während ihrer Ausbildung Gelegenheit, ihren Fragen nachzugehen und sie in einer Abschlussarbeit zu reflektieren. Im günstigen Falle sind die Themen Diversität und Diskriminierung Bestandteile des Ausbildungscurriculums ihrer Fachschule. Sie kann außerhalb ihrer Fachschule auf eine professionelle Infrastruktur zugreifen: ein pädagogisches Konzept (Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung), ein Netzwerk von engagierten Pädagog*innen, diskriminierungskritische Kinderbuchempfehlungen, fachliche Beratung, ein Fortbildungsangebot, das Angebot einer Antidiskriminierungs-Beratungsstelle für Diskriminierungsfälle, von denen junge Kinder betroffen sind.¹¹ Dies sind einige Gelingensbedingungen für Veränderungsprozesse in Kitas im Hinblick auf die Umsetzung der Kinderrechte, allen voran des Rechts der Kinder auf Schutz vor Diskriminierung.

11 z. B. die Beratungsstelle „KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen“ in Berlin/ Fachstelle Kinderwelten www.kids.kinderwelten.net [letzter Zugriff: 12.06.2021].

3 Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als Praxiskonzept gegen Diskriminierung

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist eine Adaption des ‚Anti-Bias-Approach‘, eines Ansatzes gegen Einseitigkeiten¹² und Diskriminierung für Kinder ab zwei Jahren, der in den 1980er Jahren von Derman-Sparks in den USA mitentwickelt wurde (vgl. Derman-Sparks et al. 2020). In Deutschland wurde er seit 2000 als Praxiskonzept für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen erprobt und verbreitet (vgl. Wagner 2017). Übersetzt als Ansatz ‚Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung‘ geht es zunächst darum, sich der Ursachen und Wirkungen von Vorurteilen und Diskriminierung in Kindertageseinrichtungen bewusst zu werden. 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 Erkenntnisse über Einseitigkeiten sind Grundlage von praktischen Veränderungen (vgl. ISTA 2017).

Der Ansatz basiert auf den in der UN-Kinderrechtskonvention allen Kindern zugestandenen Rechten. Er betont insbesondere das Recht auf Bildung und das Recht auf Schutz vor Diskriminierung. Damit hat er eine klare Wertorientierung: Unterschiede sind gut, diskriminierende Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht. Das Motto ist: Vielfalt respektieren, Ausgrenzung und Diskriminierung widerstehen. Respekt für die Vielfalt findet eine Grenze, wo abwertende und stigmatisierende 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*innen 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‘, ‚seltsam 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

12 Im Englischen „bias“: Kognitionspsychologisch meist unbewusste, systematische Verzerrungen in unseren Wahrnehmungen, Entscheidungen und Urteilsfindungen, durch Betonung eines Aspekts bei Ausblendung von anderen.

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.

Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung ist mit seinen Zielen, Prinzipien und Methoden geeignet, um Prozesse der inklusiven Qualitätsentwicklung in Kitas zu strukturieren (vgl. Wagner 2017). Er bezieht alle Vielfaltsaspekte ein, die im Leben von Kindern bedeutsam sind und orientiert auf vier Ziele (vgl. Derman-Sparks et al. 2020):

Ziel 1: Alle Kinder in ihren Identitäten stärken

- Jedes Kind findet Anerkennung und Wertschätzung, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe. Dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um seinen eigenen Hintergrund.

Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

- Auf der Basis einer gestärkten Ich- und Bezugsgruppen-Identität wird es Kindern ermöglicht, aktiv und bewusst Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie sich mit ihnen wohl fühlen und Empathie entwickeln können.

Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit anregen

- Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was gerecht und was ungerecht ist.

Ziel 4: Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung

- Kritisch denkende Kinder werden ermutigt, sich aktiv und gemeinsam mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind.

Die Ziele bauen aufeinander auf. Sie setzen an Alltagserfahrungen von Kindern und Familien an und realisieren sich im Alltag. Damit korrespondieren vier Ziele der Lernprozesse von pädagogischen Fachkräften:

- Um Kinder in ihren Identitäten und Familienkulturen zu unterstützen, brauchen pädagogische Fachkräfte ein positives Verhältnis und Bewusstheit über ihre eigene Identität und über ihre familienkulturellen Prägungen.
- Kindern eine aktive Auseinandersetzung mit Vielfalt zu ermöglichen geht nur, wenn Fachkräfte selbst wissen, mit welchen Aspekten von Vielfalt sie sich leichter und schwerer tun, wo ihre eigenen Vorurteile liegen und welche frühen Botschaften über Menschen sie selbst verinnerlicht haben.
- Kritisches Denken über Unrecht bei Kindern zu unterstützen, erfordert kontinuierlich Klärungen des eigenen Gerechtigkeitsbegriffs und eine kritische Reflexion der eigenen pädagogischen Routinen und Vorstellungen im Hinblick auf gerechte Teilhabe und Antidiskriminierung.
- Das Aktivwerden gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung bei Kindern zu ermutigen ist gebunden an die Reflexion eigener Erfahrungen mit Widerstand und an die Reflexion des Unbehagens und der Ängste beim ‚Nein-Sagen gegen Unrecht.

Wie man selbst und wie die eigene Praxis zur Ungleichheit und zu Ausgrenzung beiträgt, ist Gegenstand laufender Selbst- und Praxisreflexion. Die Verknüpfung von Diversitätsbewusstsein mit Diskriminierungskritik als Qualifikationsanforderung ist gebunden an den fachlichen Austausch in Teams. Ohne die vielfältigen Perspektiven und Erfahrungen anderer kann es nicht gelingen, seine jeweils für selbstverständlich und ‚normal‘ gehaltenen eigenen Sichtweisen zu hinterfragen. Am besten im ganzen Team einer Einrichtung geht es darum, schrittweise und systematisch den Prozess von vorurteilsbewusster Qualitätsentwicklung zu organisieren und dabei organisationales und individuelles Lernen zu verknüpfen (vgl. ISTA 2018; 2021).

Neben kontinuierlicher Selbst- und Praxisreflexion und dem Wissen über Diversität und Diskriminierung und deren Wirkungen auf die Identitätsentwicklung junger Kinder brauchen pädagogische Fachkräfte methodisch-didaktische Kompetenzen zur Umsetzung der Ziele Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Diese bestehen nicht im Übernehmen von vorgegebenen Praxistipps. Sie erfordern, Ziele auf den konkreten Kontext zu beziehen, in dem die pädagogische Praxis stattfindet. Hilfestellung geben Prinzipien, die im Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung das ‚Wie‘ der Gestaltung inklusiver pädagogischer Praxis zu folgenden Handlungsfeldern orientieren: Lernumgebung, Interaktion mit Kindern, Zusammenarbeit mit Eltern und Zusammenarbeit im Team (vgl. ISTA 2017, vier Bände).

3.1 Vielfalt respektieren

Die Bejahung von Unterschieden zeigt sich in den Einrichtungen daran, dass diese überhaupt sicht- und wahrnehmbar sind. Derman-Sparks, die Mitbegründerin des Anti-Bias-Approach, begründet dies so:

„Weil Kinder von ihrem ersten Lebensjahr an aufmerksam beobachten, was um sie herum geschieht, wird das, was sie nicht sehen oder hören, genauso bedeutsam wie das, was sie sehen und hören. Unsichtbarkeit löscht Identität und Erfahrung aus, Sichtbarkeit bestärkt Wirklichkeit. Darüber, wie sichtbar sie selbst und ihre Familien in der Umgebung sind, lernen Kinder, welchen Wert sie und ihre Familie haben.“
(Derman-Sparks 2014, 5)

Die Dominanzkultur zeigt sich darin, wer ‚da‘ ist und wer nicht. Wie dafür sorgen, dass alle sichtbar sind? Es braucht eine bewusste Strategie des Hereinholens der Perspektiven derer, die üblicherweise an den Rand gedrängt werden. Hierfür braucht es eine Analyse des Vorhandenen. Es wird kritisch gefragt: Wer oder was ist sichtbar? Welche Perspektiven überwiegen? Wer oder was fehlt? Sind z. B. in den Kinderbüchern nur bestimmte Familien und Familienkonstellationen abgebildet?

Das Herstellen von Sichtbarkeit erfolgt im Einverständnis mit dem jeweiligen Kind und seiner Familie, Gegenstand sind sie und ihre Erfahrungen aus erster Hand. In unreflektierten Praxen interkultureller Pädagogik gibt es häufig Darstellungen von Menschen in einer ‚touristischen‘ Perspektive: Dies ist der Fall, wenn Kinder und Familien sich nicht in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit selbst präsentieren, sondern entlang von Klischees, Stereotypen, kulturalisierenden Zuschreibungen dargestellt werden. Stereotype Darstellungen tragen zum Prozess des ‚Othering‘¹³ bei, womit entgegen der ursprünglichen Absicht Gräben zwischen den Gruppen eher aufgemacht als geschlossen, und Dominanzverhältnisse gefestigt werden. Gelingt es hingegen, Kinder und Familien respektvoll zu repräsentieren, so ist dies immer mit einem Mehr an Verständigung und Gemeinschaft verbunden:

Inklusive Praxen sind solche, in denen darauf geachtet wird, dass alle beitragen können. Der Fokus auf etwas Gemeinsames als Ausgangspunkt ändert den Auftrag und lässt eine Bitte formulieren, die wirklich alle einbezieht. Wird solches zur Regel, fallen exkludierende Routinen eher auf und können bewusst unterbleiben.

3.2 Diskriminierung und Ausgrenzung widerstehen

Das Nein zu Ausgrenzung und Diskriminierung zeigt sich im Zurückweisen abwertender und diskriminierender Äußerungen und Handlungsweisen. Überprüft wird z. B.: Wie wird bei uns über Familien gesprochen? Die Sammlung umfasst Bezeichnungen wie: ‚intakte‘ Familien, ‚Bilderbuchfamilien‘, ‚vollständige‘ Familien,

13 Othering meint ‚Beanderung‘ oder ‚VerÄnderung‘, die Überbetonung von Unterschieden, womit Menschen zu ‚Anderen‘ gemacht werden (vgl. dazu ISTA 2017, Band 1; Band 2).

‚bildungsnahe‘ bzw. ‚bildungsferne‘ Familien, Flüchtlingsfamilien, A. hat ‚nur‘ eine Mama... Die Bezeichnungen enthalten Bewertungen, die normierend sind, insofern sie Auskunft darüber geben, was als ‚normal‘ und/ oder ‚wünschenswert‘ gilt. Gerade die abwertenden Bezeichnungen sind selten Selbstbezeichnungen der Menschen, sondern Zuschreibungen von außen. So bezeichnet zu werden ist mit der Erfahrung verbunden, als Person oder Gruppe abgewertet zu werden, weil man die erwünschte Norm vermeintlich nicht erfüllt. Um damit verbundene Herabwürdigungen zu vermeiden, gehört das Bemühen um eine inkludierende und respektvolle Sprache zum Schutz vor Diskriminierung.

Das Nein zur Ausgrenzung muss sich in der institutionellen Kultur der Einrichtung zeigen. Die institutionelle Kultur einer pädagogischen Einrichtung besteht aus dem Set an Glaubenssätzen, Werten, Grundannahmen, Traditionen, Erziehungsvorstellungen sowie dem Verständnis von Macht und Verantwortung. Diese Aspekte wirken handlungsleitend, ohne den Beteiligten unbedingt bewusst zu sein. Sie ist etwas anderes als die Summe der Familienkulturen der Beteiligten. Häufig spiegeln institutionelle Kulturen dominanzkulturelle Kategorisierungen wider. Dies ist erkennbar an den vorherrschenden Diskursen in einer Einrichtung über die unterschiedlichen Gruppen.

Im Konzept einer Kita heißt es: „In unserer Einrichtung sind auch die anderen Kulturen willkommen“. Eine Kollegin ist mit dieser Formulierung nicht einverstanden und fragt: „Wie ist das gemeint, wer ist WIR, wer sind die ANDEREN? Und wohin gehöre ich? Gehöre ich zu den ANDEREN?“ Die Kollegin ist es leid, immer wieder auf die ‚andere Kultur‘ festgelegt zu werden. Sie pocht darauf, dass eine Formulierung gefunden wird, die sie voll und ganz einbezieht. „Ich möchte zu dem WIR gehören!“ Eine solche inkludierende Bezeichnung zu finden ist nicht schwer. Die Schwierigkeit ist eher, dass den meisten Kolleg*innen nicht aufgefallen ist, dass sie mit dieser Formulierung Kinder, Familien, Kolleg*innen ausgeschlossen haben.

Solches zum Thema zu machen und den Anspruch zu verfolgen und zu unterstützen, dass alle ins Team-WIR einbezogen sein müssen, ist Aspekt einer diskriminierungssensiblen pädagogischen Praxis. Teams, die vielfältig zusammengesetzt sind, haben mehr Chancen, dass Ausgrenzung aufgedeckt wird. Sie müssen froh sein, wenn Teamkolleg*innen darauf aufmerksam machen wie im angeführten Beispiel. Die Stimmen der Kolleg*innen, die den Ausschluss benennen, müssen gehört werden. Relativierungen, Abschwächungen oder Rechtfertigungen sind unangemessen und müssen unterbleiben.

So wird das Team selbst zum Übungsfeld für das Aktivwerden gegen Diskriminierung: Die Überzeugung, dass alle Stimmen wichtig sind und auf keine verzichtet werden kann, um im besten Interesse der Kinder diese Einrichtung als einen demokratischen Lernort zu gestalten, schärft auch die Wahrnehmung für antidemokratische Stimmen. Nur wer erkennt, welche Positionen sich gegen die Demokratie richten, wird in der Lage sein, sich ihnen zu widersetzen.

Das Aktivwerden gegen Diskriminierung ist daher ein wichtiger Aspekt bei der Etablierung und Verteidigung einer demokratischen Kultur in Bildungseinrichtungen. Insofern verhelfen die Ziele und Prinzipien im Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung zu einer sicheren Navigation entlang von Rechten und Werten, die auch in Krisenzeiten wie der gegenwärtigen Pandemie Bestand hat (vgl. Fachstelle Kinderwelten 2020).

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Elementarbereich. S. 55–67. URL: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/gemeinsamer_bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2014): Zwischen Gleichgültigkeit und Ablehnung. Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma. Expertise Zentrum für Antisemitismusforschung, Zentrum für Vorurteils- und Konfliktforschung e.V. URL: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_bevoelkerungseinstellungen_gegenueber_sinti_und_roma_20140829.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Auma, Maisha M. (2020a): Bridging the Diversity Gap in Children's Literature. Keynote für Internationales Webinar DRIN – Visionen für Kinderbücher am 04.06.2020. URL: www.goethe.de/resources/files/pdf204/diversity_gap_childrens_books.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Auma, Maisha M. (2020b): Ein Empathiegefälle in der Kinderliteratur? Beitrag für das Goethe Institut Finnland. URL: www.goethe.de/ins/fi/de/kul/sup/drin/21776838.html [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- AWO (2021): Themenblatt Adultismus. URL: https://www.awo.org/sites/default/files/2021-01/DEVI_Adultismus_Themenblatt__0_0.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Derman-Sparks, Louise/Olsen-Edwards, Julie mit Goins, Catherine M. (2020): Anti-Bias Education for Young Children & Ourselves, 2. Aufl. Washington: NAEYC Books.
- Derman-Sparks, Louise (2014): Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für eine Pädagogik der Inklusion. Vortrag 4. Baustelle Inklusion. URL: https://baustelle2014.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/1-Louise_Derman-Sparks.pdf [letzter Zugriff: 01.07.2021].
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2019): Das Kindeswohl neu denken. Kinderrechtsbasierte Ermittlung und Bestimmung des Kindeswohls. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_Kindeswohl_nicht_barrierefrei.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Diekmann, Janine/Geschke, Daniel/Braue, Ina (2017): Diskriminierung und ihre Auswirkungen für Betroffene und die Gesellschaft. URL: www.idz-jena.de/wsdet/wsd2-4/ [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Fachstelle Kinderwelten (2019): Glossar. URL: situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/01_Glossar-Stand-2019.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Fachstelle Kinderwelten (2020): Die Corona-Krise in der Kita vorurteilsbewusst angehen. Kinderwelten Info 1/2020. URL: situationsansatz.de/wp-content/uploads/2020/12/IST-201210kinderwelten_interaktiv.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2017): Inklusion in der Kitapaxis. 4 Bände. 2. Aufl., Berlin: Wamiki.

- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2018): Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Berlin: Wamiki.
- ISTA/ Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2021): Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis. Berlin: Wamiki (im Erscheinen).
- Liebel, Manfred (2010): Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, S. 307–319.
- Maywald, Jörg (2014): Recht haben und Recht bekommen – der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen. URL: www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_maywald_II_2014_1_.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Studie/studie_das_menschenrecht_auf_bildung_u_der_schutz_vor_diskriminierung.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Özdemir, Kadir A. (2020): Ende Gelände der weißen Klassenzufriedenheit. URL: www.migazin.de/2020/07/30/defragmentiert-ende-gelaende-der-weissen-klassenzufriedenheit/ [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Prenzel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Richter, Sandra (2012): Adultismus – erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. In: KitaFachtexte. URL: www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/adultismus-die-erste-erlebte-diskriminierungsform-theoretisch-grundlagen-und-praxisrelevanz/ [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.
- Save the Children/Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.) (2017): KIndgeRECHT von Anfang an – Kinderrechte und Erziehungspartnerschaft in früher Tagesbetreuung. Eine Bestandsaufnahme kinderrechtsbasierter Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. URL: www.savethechildren.de/fileadmin/KIndgeRECHT_Rechtsgrundlagen.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- UNICEF (o. J.): Die UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. URL: www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- UNICEF (o. J.): Was ist Gewalt gegen Kinder? URL: www.unicef.de/informieren/aktuelles/gewalt-gegen-kinder-beenden/was-ist-gewalt-fragen-und-antworten [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder (überarbeitete Neuausgabe).
- Walker, Alice (1993): Sie hüten das Geheimnis des Glücks. Hamburg: Rowohlt.

Nico Leonhardt | Robert Kruschel |
Saskia Schuppener | Mandy Hauser (Hrsg.)

Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs

Perspektiven auf Diskriminierungs-
strukturen und pädagogische
Handlungsmöglichkeiten



BELTZ.JUVENTA

Nico Leonhardt | Robert Kruschel |
Saskia Schuppener | Mandy Hauser (Hrsg.)

Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs

Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen
und pädagogische Handlungsmöglichkeiten



BELTZ JUVENTA

Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Leipzig. Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6416-2 Print
ISBN 978-3-7799-5726-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Grafiken: Mia Weithardt
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Der Diskurs um die Menschenrechte – zwischen Orientierung, Recht, Moral, Bildung und Politik

Nico Leonhardt, Robert Kruschel, Saskia Schuppener und Mandy Hauser 9

1. Grundlegende interdisziplinäre Fragen im Kontext der Menschenrechte 23

1. Die Menschenrechte als interdisziplinäre Herausforderung
Georg Lohmann 24

2. Menschenrechte – Fragen aus feministischen Perspektiven
Imke Leicht 36

3. Die Sicht auf Kinderrechte – zwischen Universalitätsanspruch und (Kultur-)Relativismus
Manfred Liebel 51

4. Gleiche Rechte haben und ausüben können:
Menschenrechte aus Sicht der Disability Studies
Marianne Hirschberg 63

5. Menschenrechte – Grundlage und Auftrag
pädagogischen Handelns
Kathrin Günnewig, Mareike Niendorf und Sandra Reitz 76

6. Menschenrechte im Kontext pädagogischer Beziehungen
Martina Hehn-Oldiges und Annedore Prengel 88

7. Soziale Exklusion als Ausgangspunkt der Inklusionsdebatte
Martin Kronauer 103

2. Zur (Un-)Teilbarkeit von Menschenrechten – ein Blick auf differente Vulnerabilitäten 117

1. Demokratie und Menschenrechte im Kontext des deutschen Bildungssystems – Verhinderung von Vulnerabilitäten oder (Re)Produktion differenter Vulnerabilitäten?
Toni Simon 118

2. (Kinder)Armut. Diskriminierung im Namen der Inklusion
Kirsten Puhr 132

3.	Die Sicherung des Kindeswohls im Rahmen der Kindermenschenrechte <i>Lothar Krappmann</i>	145
4.	Das Recht auf Bildung und die Menschen im Abseits – Schulpädagogische Verwerfungen und Konsequenzen <i>Joachim Schroeder</i>	159
5.	Das Menschenrecht auf Bildung im Kontext von Schutzsuche und Asyl – eine Reflexion aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung <i>B. Johanna Funck und Yasemin Karakaşoğlu</i>	173
6.	Bildung und Berufseinstieg für Lehrer*innen mit Fluchterfahrung – Ebenen der (Nicht)Anerkennung und Ausgrenzung <i>Gertraud Kreamsner, Jacqueline Hackl, Tina Obermayr, Camilla Pellech, Jelena Stanišić und Michelle Proyer</i>	186
7.	Jenseits von Ignoranz und Überlegenheitsanspruch. Kritik der ungleichen Vulnerabilität des Menschen <i>Paul Mecheril, Matthis Puhlmann, Tobi* Warkentin und Sarah von Wintzingerode</i>	200
3.	Mögliche Handlungsperspektiven in Bezug zu Menschenrechten – Impulse aus der pädagogischen Praxis	215
1.	Das Kinderrecht auf Schutz vor Diskriminierung. Diskriminierungskritische Kitapraxis mit dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung® <i>Petra Wagner</i>	216
2.	Häuser und Bildungslandschaften für Kinderrechte <i>Christa Kaletsch und Sonja Student</i>	231
3.	„Wenn jede Stimme Einfluss hat“ – Soziokratie im Bildungssystem <i>Ines Boban, Andreas Hinz und Kathrin Kramer</i>	245
4.	Menschenrecht auf (Hochschul)Bildung – Eine Reflexion ableistischer Ordnungen im Rahmen diversitätssensibler Lehre <i>Nico Leonhardt, Saskia Schuppener und Anne Goldbach</i>	259

5. Kinderrechte und partizipative Forschung mit Kindern <i>Veronika Wöhrer</i>	273
6. Die Überwindung von Rassismus und extremer Armut in Südafrika – Erfahrungen aus einem Township-Projekt für Kinder und Jugendliche <i>Lutz van Dijk</i>	283
7. Kinderparlamente in Indien als Beispiel politischer Partizipation – Ein Interview mit Swarnalakshmi Ravi <i>Robert Kruschel und Nico Leonhardt</i>	292
Autor*innenverzeichnis	306

