

Petra Wagner

„Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise...“ Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen¹

Anti-Bias-Arbeit sei wie eine lange Reise, sagt Louise Derman-Sparks, die Mitbegründerin dieses Ansatzes. Sie sei in ihrem Verlauf und Tempo für die Reisenden einzigartig, mit Höhen und Tiefen, mit Erlebnissen und Erkenntnissen, die eine jeweils sehr persönliche Lerngeschichte ergebe. Anti-Bias-Arbeit sei ein folgenreicher Prozess der Selbst- und Praxisreflexion, in dem wir *„unsere Vorstellungen über uns und andere, unsere eigenen Vorurteile und diskriminierende Verhältnisse aufdecken und allmählich offen werden für Veränderungen, weil alte Praktiken aufgegeben werden müssen, um zu einer qualitativ besseren pädagogischen Arbeit zu kommen.“*² Der Anti-Bias-Ansatz sei ausdrücklich kein Selbstzweck, sondern *„eine Hilfe bei unserer Reise in Richtung auf individuelle und institutionelle Veränderung“* (Derman-Sparks 2001a,1). Auf dieser Reise gebe es keine einfachen Rezepte, nichts Fertiges und keine vorschnellen Gewissheiten, denn Anti-Bias-Arbeit müsse sich auf die jeweilige Ausprägung von Diskriminierung und Dominanz in einer Gesellschaft und in ihren Erziehungseinrichtungen beziehen: **„We are making the road by walking! - Wir machen den Weg beim Gehen!“** Wie kann der Weg aussehen und welchen Verlauf nimmt er beim Versuch, diesen kalifornischen Ansatz auf Verhältnisse in Deutschland zu übertragen?³ Was überhaupt macht diese Reise so besonders?

Der Anti-Bias-Ansatz erweitert interkulturelle Ansätze

„Der Anti-Bias-Ansatz ist breiter angelegt und gleichzeitig tiefer gehend als bisherige Ansätze interkultureller Pädagogik!“ Was begründet diese Einschätzung von Pädagoginnen, die bislang interkulturelle Ansätze vertreten haben?⁴

Anti-Bias-Arbeit ist breiter angelegt, denn es werden in einem umfassenden Sinne „biases“ problematisiert, also Einseitigkeiten und Voreingenommenheiten, die sich an unterschiedlichen Merkmalen von Menschen und Gruppen von Menschen festmachen. Während es in Konzepten interkultureller Pädagogik in erster Linie um den Umgang mit kulturellen und ethnischen Unterschieden geht, interessieren im Anti-Bias-Ansatz die gesellschaftlichen Bewertungen der Unterschiede nach Geschlecht, sozialem Status, Alter, Behinderung/ Beeinträchtigung, Hautfarbe, Sprache, sexueller Orientierung usw. und die Auswirkungen dieser

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

² s. Videofilm „How good it is to be you! - An Anti-Bias Journey“.

³ Diesen Versuch haben wir im Projekt Kinderwelten von 2000 bis 2003 unternommen. Der Titel der Abschluss-tagung in Berlin im Juni 2003 lautete: „Wir haben uns auf den Weg gemacht... - Anti-Bias-Praxis in der Kita“.

⁴ So z.B. Anke van Keulen, Anti-Bias-Expertin aus den Niederlanden, bei einem kinderwelten-Workshop im Mai 2000.

Bewertungen auf das Leben von Menschen. Da alle Menschen hiervon betroffen sind, ob ihnen nun Nachteile oder Privilegien aus diesen Unterscheidungen entstehen, ist Anti-Bias-Arbeit überall angebracht, sei es in der Großstadt oder auf dem Land, sei es mit deutschsprachigen oder mehrsprachigen Kindern, sei es mit Familien mit Migrationshintergrund oder solchen, die seit Generationen hier leben.

Anti-Bias-Arbeit ist tiefer gehend, denn sie gründet auf der Theorie von „Institutioneller Diskriminierung“, wonach die Ausgrenzung und Benachteiligung von Menschen nicht der Vorurteile⁵ einzelner Individuen geschuldet ist, sondern gesellschaftlichen Strukturen, in denen bestimmte Merkmale von Menschen ihre Bevorzugung oder ihre Benachteiligung wahrscheinlich machen. Die Institutionalisierung dieser Diskriminierung wird auch durch Ideologien gesichert, wonach manche Gruppen von Menschen besser seien als andere: Im Kern von Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Monolingualismus, Homophobie usw. steht die Vorstellung von der Überlegenheit einer bestimmten Gruppe oder einer bestimmten Art und Weise, sein Leben zu leben. Die Ideologien tragen dazu bei, dass Ungleichbehandlung gerechtfertigt wird. Das „Anti“ im Anti-Bias-Ansatz drückt die Entschiedenheit aus, gegen solche Ideologien Position zu beziehen. Louise Derman-Sparks, die Mitbegründerin des Anti-Bias-Ansatzes, erläutert, warum sie diese Bezeichnung für ihren Ansatz gewählt haben: *„Wir wollten damit sagen, dass diese Arbeit eine sehr aktive Haltung erfordert, um Rassismus, Sexismus und alle anderen Formen struktureller Unterdrückung zu problematisieren. In den USA brauchen wir mehr, als den Umgang mit Vielfalt zu erlernen. Wir müssen auch die Machtbeziehungen erkennen, die wirkliche Vielfalt unmöglich machen: Es sind die institutionellen Strukturen und Vorstellungen, die dazu führen, dass der Zugang vieler Menschen zu Ressourcen, Macht und Status auf Grund ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer sozialen Schicht oder ihrer sexuellen Orientierung systematisch erschwert wird.“* (Derman-Sparks 2001b, 22) Der Anti-Bias-Ansatz hat eine klare Wertorientierung: Unterschiede sind gut, unterdrückerische Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht. Die Spannung zwischen dem Respektieren von Unterschieden und dem Nicht-Akzeptieren von unfairen Gedanken und Handlungen muss jeweils erkannt und ausgetragen werden (Derman-Sparks 1989, X).

Was sind Vorurteile?

Vorurteile sind Urteile über einzelne Menschen oder Gruppen, für die man keine sachliche und angemessene Begründung hat. Häufig wird in Diskussionen gesagt: „Jeder Mensch hat Vorurteile und das ist an und für sich nicht schlimm. Sie sind eine Vereinfachung, die man zur Orientierung angesichts der verwirrenden Vielfalt von Eindrücken einfach braucht!“ Wären Vorurteile in diesem Sinne lediglich Vorausurteile, die nur persönliche Vorlieben oder Abneigungen ausdrücken, jederzeit korrigierbar sind und keine Nachteile für die Betroffenen nach sich ziehen, so bräuchte man keine Anti-Bias-Arbeit. Vorurteile haben aber oft den Charakter von Vorverurteilungen, mit beunruhigenden Konsequenzen. Dies hat damit zu tun, dass Menschen sich Vorurteile nicht individuell ausdenken, sondern dabei auf Bewertungen zurückgreifen, die gesellschaftlich gerade aktuell sind. Solche Bewertungen sind geknüpft an Stereotype, an feste Bilder von angeblichen Eigenschaften bestimmter Gruppen, die nicht nur vereinfachen und verallgemeinern, sondern die Gruppe abwerten. Diese Verknüpfung von vereinfachender Verallgemeinerung und Abwertung ist es, die Vorurteile so problematisch macht. Menschen oder Gruppen von Menschen wird aufgrund eines bestimmten äußeren Merkmals wie Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, soziale Lage, körperliche Beeinträchtigung eine Eigenschaft oder Fähigkeit zu- oder abgespro-

⁵ s. Kasten „Was sind Vorurteile?“

chen: Frauen können nicht Autofahren, Alleinerziehende vernachlässigen ihre Kinder, Muslime unterdrücken Frauen, Afrikaner sind arm aber musikalisch. Solche stereotypisierenden Einordnungen sind angesichts gesellschaftlicher Ungleichheit wichtige Rechtfertigungen für die ungleiche Verteilung von Ressourcen. Sie „erklären“ auf gesellschaftlicher Ebene und auch im sozialen Nahbereich, warum manche Menschen etwas tun müssen oder nicht tun dürfen, etwas bekommen sollen oder nicht: „Ihr müßt abtrocknen, weil ihr Mädchen seid.“ - „Ihr dürft die Wohnung nicht haben, weil ihr Ausländer seid.“ Der Einzelne hat keine Chance. Er oder sie unterliegt dem Urteil, das für die ganze Gruppe gilt. Seine Ausgrenzung oder Benachteiligung hat er oder sie sich selbst zuzuschreiben. Hierin liegt die schädigende Wirkung von Vorurteilen – für alle.

Der Anti-Bias-Ansatz ist tiefergehend, weil er die Auswirkungen sozialer Ungleichheit und Diskriminierung auf kleine Kinder berücksichtigt. Er basiert auf Erkenntnissen darüber, wie Kinder ihre Identität und Haltungen gegenüber anderen Menschen entwickeln, was in hiesigen Ansätzen interkultureller Arbeit bisher nicht systematisch geschieht⁶. Die Identitätsentwicklung beginnt gleich nach der Geburt, innerhalb der Familie und der sie umgebenden kulturellen, sozialen und sprachlichen Gemeinschaft (Derman-Sparks 1989⁷). Von Anfang an haben Kinder Interesse an Unterschieden, die sie bereits in ihrem ersten Lebensjahr wahrnehmen. Sobald sie sprechen können, zeigen ihre Fragen und Äußerungen, dass sie von den in der Gesellschaft vorhandenen negativen Bildern, Gefühlen und Gedanken über Menschen beeinflusst sind. Solche „Vor-Vorurteile“ äußern sie als Unbehagen gegenüber Menschen, die z.B. eine dunklere Hautfarbe haben als sie selbst, die anders sprechen oder eine körperliche Beeinträchtigung haben. Zwischen 3 und 5 Jahren suchen Kinder Bezeichnungen für ethnische Herkunft und entwickeln Theorien darüber, wie Unterschiede entstehen. Sie versuchen herauszufinden, welche äußeren Merkmale eines Menschen konstant bleiben und welche sich verändern. Sie fragen sich, welche Attribute ihres Selbst wesentlich sind, denn die Botschaften, die sie hierzu erhalten, sind äußerst verwirrend. „Werde ich ein Junge, wenn ich auf Bäume klettere? Kann ich später eine Mutter werden, auch wenn ich jetzt ein Junge bin? Werde ich auch Mexikanerin, wenn meine Haut in den Ferien dunkler wird? Kann ich auch nicht mehr gehen, wenn ich mich in diesen Rollstuhl setze?“ Mit 4 bis 5 Jahren korrigieren Kinder von sich aus Verhalten als "geschlechts-unangemessen", lehnen andere Kinder mit Verweis auf deren Hautfarbe, ethnische Herkunft oder Behinderung ab. Sie entwickeln einen Begriff von ethnischer Zugehörigkeit und beginnen, sich als Mitglied einer bestimmten Gruppe zu identifizieren, wobei „children of colour“⁸ früher unterschiedliche Hautfarben reflektieren als Weiße Kinder (York 1991, 171f). Die gesellschaftlich vorhandenen Vorurteile beeinflussen alle Kinder, aber ihre Auswirkungen sind unterschiedlich: Kinder, die der gesellschaftlichen Mehrheit angehören, haben bessere Chancen, sich positiv mit ihrer sozialen Gemeinschaft zu identifizieren als Kinder von Minderheiten. Übernehmen letztere die Abwertung ihrer sozialen Gruppe in ihr Selbstbild, so können sie kaum ein gesundes Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen entwickeln. Im Anti-Bias-Ansatz wird davon ausgegangen, dass sowohl die Verinnerlichung von Dominanz als auch die Verinnerlichung von Minderwer-

⁶ So ist z.B. im Standardwerk „Entwicklungspsychologie“ von Oerter/Montada (1987) Identitätsentwicklung kein Thema in den Kapiteln zur frühen Kindheit, sondern kommt erst in den Ausführungen zum Jugendalter vor.

⁷ s. auch Website der Early Childhood Equity Alliance www.RootsForChange.net.

⁸ Bezeichnung für Kinder, die in den USA nicht der dominanten anglo-amerikanischen Bevölkerung („Whites“) angehören, sondern den Gruppen, die über weniger gesellschaftlichen Einfluss verfügen wie „Blacks“ und Hispanics.

tigkeit großen Schaden anrichtet: Kinder oder Erwachsene, die sich anderen gegenüber als überlegen oder unterlegen empfinden, können sich nicht auf einer realistischen Grundlage gut mit sich selbst und mit anderen fühlen. Gemeinsame Interessen können kaum wahrgenommen werden. Entsolidarisierungsprozesse zerreiben den möglichen Widerstand gegen die Unterdrückung und Missachtung von Ansprüchen an ein gutes menschliches Leben. Diese Unterdrückung kann morgen auch diejenigen treffen, die sich noch heute auf der sicheren Seite der Privilegierten wähnen.

Ausgrenzungsstrukturen und Diskriminierungsmuster unterscheiden sich von Gesellschaft zu Gesellschaft. Entlang welcher Merkmale sind Privilegien und Benachteiligungen verteilt? Was gilt als „normal“, was als „abweichend“ und wer bestimmt darüber? Wie übermitteln sich Kindern diese Bewertungen? Dies muss jeweils untersucht und verstanden werden, um konkrete Anti-Bias-Strategien darauf zu beziehen. Die Ziele und Umsetzungsprinzipien des Anti-Bias-Ansatzes dienen als Orientierung für eine pädagogische Praxis, die in jedem Kontext anders aussehen wird. Von Bedeutung ist hierbei auch, wie sich die Anti-Bias-Ziele auf das jeweils vorhandene pädagogische Konzept beziehen lassen.

Eine gute Verbindung: Situationsansatz und Anti-Bias-Approach

Pädagogische Arbeit nach dem Situationsansatz ist eine überaus gute Grundlage für die Verwirklichung der Anti-Bias-Ziele und –Prinzipien. Die fünf theoretischen Dimensionen im Situationsansatz (Preissing, u.a. 2001, 51-64) und die pädagogischen Planungsschritte korrespondieren mit Grundüberlegungen und Methoden im Anti-Bias-Ansatz und können in Orientierung auf vorurteilsbewusste⁹ Bildung und Erziehung präzisiert werden:

Lebensweltorientierung

Im Situationsansatz geht die pädagogische Arbeit von den sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien aus – und nicht von Förderbereichen oder Fachdisziplinen. Lebenssituationen sind die Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit, die Kinder und Familien real erfahren. Sie müssen analysiert werden als das konkrete soziale Umfeld von Familien in einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort. Doch Lebensweltorientierung umfasst auch, wie einzelne Kinder ihre Lebenswelt subjektiv erfahren und wie sie in ihrer Wirklichkeit Bedeutung konstruieren. Auch Kindertageseinrichtungen sind Teil ihrer Lebenswelt. Wenn Erzieherinnen die Situationen identifizieren wollen, die im Sinne von „Schlüsselsituationen“ jetzt und zukünftig relevant für Kinder sind, müssen sie herausfinden, welche Bedeutung sie für die Kinder haben, in welcher Beziehung sie zu ihren Erfahrungen und Sichtweisen stehen und welche Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungschancen sie für Kinder enthalten (PREISSING, u.a. 2001, 52). Dabei können sich Schlüsselsituationen aus dem alltäglichen Leben in der Kindertageseinrichtung oder in der Familie ergeben oder aus den umgreifenden gesellschaftlichen Verhältnissen.

⁹ Der Anti-Bias-Approach wurde im Projekt kinderwelten nach einem längeren Reflexionsprozess als „Ansatz vorurteilsbewusster Arbeit“ übersetzt. Die erste Übersetzung als „vorurteilsfreie Erziehung“ wurde bald wegen ihrer Realitätsferne verworfen.

Soziale Ungleichheit und Diskriminierung beeinflussen alle Kinder, aber auf unterschiedliche Weise. Nicht nur ihre individuelle Verarbeitung spielt eine Rolle, sondern auch der soziale Status ihrer Bezugsgruppen. Im Anti-Bias-Ansatz wird bei der Analyse von Lebenssituationen diese Differenzierung systematisch vorgenommen. Hilfreich erweist sich dabei der Begriff der „**Familienkultur**“: In Absetzung von nationalkulturellen Zuschreibungen, die zwangsläufig stereotype und einseitige Bilder von Menschen festlegen, meint Familienkultur das jeweils einzigartige Mosaik von Gewohnheiten, Deutungsmustern, Traditionen und Perspektiven einer Familie, in das auch ihre Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Behinderungen, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse usw. eingehen. Der Anti-Bias-Ansatz fordert dazu auf, die Familienkultur jedes einzelnen Kindes in der Kita in Erfahrung zu bringen. Darüber hinaus sollen Erzieherinnen Unterschiede mit Kindern thematisieren, um ihre Theorien und Deutungen darüber herauszufinden, wie man zu dem wird, der man ist und woher die Unterschiede zwischen Menschen rühren.

„Farbenblinde“ Orientierungen sind weder mit dem Anti-Bias-Ansatz noch mit dem Situationsansatz zu vereinbaren. „Ich behandle alle Kinder gleich, ich mache keine Unterschiede!“ – so heißt es häufig in der interkulturellen Arbeit mit der Absicht, kein Kind durch Aussonderung benachteiligen zu wollen. Blind zu sein gegenüber den tatsächlich vorhandenen Unterschieden heißt aber, bestimmte Lebenssituationen von Kindern nicht zur Kenntnis zu nehmen. Dann setzt sich ein Begriff vom „normalen und richtigen Leben“ durch, der für davon abweichende Erfahrungen und Lebenssituationen von Kindern keinen Platz lässt. „Normal“ ist in der Regel die Alltagskultur der gesellschaftlichen Gruppen, die über Ansehen und Prestige verfügen. Für Minderheitenkinder bedeutet es, dass ihre Familienkultur als „unnormale“ oder „nicht richtig“ abgewertet oder übersehen wird. Gleichbehandlung unter Verhältnissen sozialer Ungleichheit führt unweigerlich zur Aufrechterhaltung oder zur Herstellung von Ungerechtigkeit: *„Wenn du deine Familienkultur aufgeben musst, um in der herrschenden Kultur mithalten zu können, dann verlierst du einen wichtigen Teil dessen, was dich ausmacht. Es ist etwas, was Mehrheitskindern nicht zugemutet wird. Sagen zu können, wer man ist, bedeutet auch, dass man Macht hat. Keine Macht zu haben bedeutet umgekehrt, dass man aufgeben muss, wer man ist, um zu überleben.“* (Derman-Sparks 2001b, 28) Damit wird diesen Kindern das verwehrt, was im Anti-Bias-Ansatz „empowerment“ meint und im Situationsansatz das selbstbestimmte und kompetente Gestalten und Verändern ihrer Lebenssituation.

Bildung

Bildungsprozesse vom Kind her zu denken, als Konstruktionsprozesse von Kindern zu begreifen, die sich damit aktiv und eigenständig die Welt aneignen, kennzeichnet den Zugang und Bildungsanspruch im Situationsansatz. Bildungsprozesse vollziehen sich immer in sozialer Einbindung, bewirken sowohl individuelle wie auch gemeinschaftliche Veränderungen. Der Bildungsanspruch der Kindertageseinrichtung – ausgedrückt im gesetzlichen Auftrag, Betreuung, Erziehung und Bildung zu gewährleisten – wird im Situationsansatz daher als kommunikatives Geschehen von Kindern und Erwachsenen realisiert. Im „pädagogischen Verhältnis“ nach dem Situationsansatz haben Kinder Autonomie und Freiheit als Subjekte ihrer Entwicklung, sie benennen, deuten und gestalten ihre Situationen in Ko-Konstruktionen mit anderen, denn Eigensinn und Gemeinsinn gehören zusammen (PREISSING, u.a. 2001, 9). Die

pädagogischen Fachkräfte haben eine große Verantwortung als „*Organisatoren von Lernarrangements in komplexen, aber entwicklungsgemäß begreif- und gestaltbaren Realsituationen*“ (ebd. 55). Sie analysieren kontinuierlich, was Kinder können und stützen diese Analysen auf Fach- und Erfahrungswissen. Sie selbst erweitern in den Realsituationen ihr Handlungswissen und zeigen sich Kindern als Lernende. Das pädagogische Verhältnis basiert auf Prozessen **wechselseitiger Anerkennung**.

Anerkennungsbeziehungen enthalten nach Honneth (1998, 65) einen „Zwang zur Reziprozität“¹⁰: Um jemanden anzuerkennen, muss ich davon ausgehen können, dass diese Person mich wiederum soweit anerkennt, dass ihr an meiner Äußerung etwas liegt und sie diese wahrscheinlich versteht. Und umgekehrt: „*Wenn ich meinen Interaktionspartner nicht als eine bestimmte Art von Person anerkenne, dann kann ich mich in seinen Reaktionen auch nicht als dieselbe Art von Person anerkannt sehen, weil ihm von mir ja gerade jene Eigenschaften und Fähigkeiten abgesprochen werden, in denen ich mich durch ihn bestätigt fühlen will.*“ (ebd.)

Was heißt „wechselseitige Anerkennung“ im Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, das ja gekennzeichnet ist von einem Erfahrungs-, Wissens- und auch Machtvorsprung der Erwachsenen? Nach Hans-Rudolf Leu haben Erwachsene mehr Verantwortung für die Interaktion, in der sie vor allem Sicherheit und Geborgenheit gewährleisten müssen, die dem Kind das Erproben von Neuem erleichtern soll und ihm gleichzeitig Grundelemente der bestehenden Ordnung vermittelt (Leu 1998, 14). Er geht davon aus, dass Prozesse wechselseitiger Anerkennung von grundlegender Bedeutung dafür sind, dass „*flexible Orientierungsmuster entwickelt werden können, die zugleich die individuelle Erfahrung und Besonderheit ernstnehmen, aber auch auf eine Integration in den sozialen Kontext ausgerichtet sind*“ (ebd. 15). Zu unterscheiden seien drei unterschiedliche Qualitäten von Anerkennung: Anerkennung als emotionale Zuwendung, als kognitive Achtung und als soziale Wertschätzung. Sie ermöglichen Kindern die Entwicklung von Selbstvertrauen, von Selbstachtung und Selbstwertgefühl. Pädagogische Fachkräfte müssen aufmerksam gegenüber der Vorenthaltung von Anerkennung sein, die sich in Missachtung/ Misshandlung/ Stigmatisierung, in Entrechtung/ Ausschließung und in Entwürdigung/ Beleidigung zeigt. Sie dürfen dies nicht geschehen lassen und müssen kompetent intervenieren. Sie müssen Kindern als Personen erfahrbar werden, deren Anerkennung deswegen zählt, weil ihnen das ein wirkliches Anliegen oder Interesse ist, wofür sie Anerkennung zollen. Dazu müssen sich Fachkräfte auf ihre Stärken besinnen und die mit ihren eigenen Interessen und Anliegen verbundenen Kompetenzen in die Arbeit einbringen (ebd.22). Da Anerkennung wie auch ihr Gegenteil: Mißachtung, Entrechtung, Entwürdigung in einem Zusammenhang mit den je spezifischen Rechtssystemen und sozialen Strukturen steht, ist dieses Handeln politisch. Im Konzept der „wechselseitigen Anerkennung“ werden die Selbstbeziehung und zwischenmenschliche Beziehungen in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext gestellt, in den Handlungsraum „zwischen Autonomie und Verbundenheit“ (Leu 1999). Individuelle Freiheit und gesellschaftlicher Zwang werden nicht als entgegengesetzte Pole betrachtet, denn diese Entgegensetzung läßt die Tatsache

¹⁰ Reziprozität bedeutet Wechselseitigkeit

theoretisch nicht fassen, dass Menschen in bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen je individuell handeln (müssen).

Auch der Anti-Bias-Ansatz grenzt sich ab von Konzepten, die eine „Erziehung zur Toleranz“ anstreben und betont dagegen die gemeinsamen Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern, die Verknüpfung von individuellen und institutionellen Veränderungen und die besondere Verantwortung von pädagogischen Fachkräften, Ausgrenzung und Missachtung wegen ihrer beschädigenden Auswirkungen auf alle Kinder zu widerstehen. In der gemeinsamen Bezugnahme auf Paulo Freire setzen Bildung und Erziehung im Situationsansatz wie auch im Anti-Bias-Ansatz immer an alltäglichen Realsituationen an. Ziel ist, in Lebenssituationen handlungsfähig zu sein und diese auch zu verändern, zu transformieren. Für Paulo Freire ist dies der Kern von Integration: *„Die Integration in den eigenen Kontext im Unterschied zur Anpassung ist eine spezifisch menschliche Aktivität. Integration resultiert aus der Fähigkeit, sich der Realität anzupassen, und zugleich aus der kritischen Befähigung, eine Auswahl zu treffen und diese Realität zu transformieren.“* (Freire 1977, 10) Die Anti-Bias-Ziele wie auch die pädagogischen Ziele im Situationsansatz „Autonomie, Solidarität, Kompetenz“ drücken diese Orientierung aus.

Partizipation

Im Situationsansatz ist die Beteiligung von Kindern und Erwachsenen an den Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen in der Kindertageseinrichtung ein nicht hintergebares Postulat. Es ergibt sich aus dem Menschenbild im Situationsansatz: Menschen sind Subjekte ihres eigenen Lebens und gestalten aktiv ihre Lebenssituation, indem sie ihre Vorstellungen von einem guten Leben entwickeln und in die Interaktion mit anderen einbringen. Diese muss prinzipiell auf Gleichberechtigung angelegt sein und jedem die Möglichkeit geben, seine Kompetenzen, Vorstellungen und Einwände beizusteuern. (PREISSING, u.a. 2001, 56). Für Kindertageseinrichtungen bedeutet es, dass sie zu Orten demokratischer Aushandlungsprozesse werden müssen, an denen sich Erzieherinnen, Eltern und Kinder beteiligen. Machtunterschiede, die es prinzipiell zwischen Erwachsenen und Kindern gibt und soziale und kulturelle Dominanzverhältnisse zwischen Fachkräften und Eltern, die sich in der Geschichte des Kindergartens in Deutschland etabliert haben, müssen daher auf den Prüfstand. Hierzu fordern inzwischen auch gängige Rechtsauffassungen auf: So sieht z.B. das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 deutliche Beteiligungsrechte von Kindern und Familien in der Jugendhilfe vor, die UN-Kinderrechtskonvention von 1998 verankert das Recht von Kindern auf Mitbestimmung.

Auch im Anti-Bias-Ansatz wird Bezug auf gesetzlich verankerte Beteiligungsrechte genommen. In der Anti-Bias-Praxis liegt ein besonderes Augenmerk auf den teilweise subtilen Prozessen, wie bestimmten Gruppen die Beteiligung verwehrt wird. Die gesellschaftlich dominanten Wert- und Normvorstellungen setzen sich gerade in Erziehungseinrichtungen durch, gegen diejenigen, die weniger Macht und Einfluss haben: Insbesondere die Stimmen von Kindern und Minderheiten werden nicht gehört oder zum Schweigen gebracht. Damit die Kultur der Kindertageseinrichtung nicht von der Kultur der gesellschaftlich dominanten Gruppe bestimmt wird, bedarf es bewusster Anstrengungen um „**kulturelle Demokratie**“ (Derman-Sparks 2001c, 4): Nötig ist eine Pädagogik, die das jeweils Bedeutsame der vielfälti-

gen Familienkulturen aufnimmt¹¹. Sie besteht zunächst darin, die Stimmen derer bewusst einzuholen, die üblicherweise marginalisiert sind. Eltern und Kinder müssen gefragt werden: Was denkt und was wollt ihr? Es kann Erstaunliches sein, das vielleicht Unbehagen oder Abwehr auslöst, weil man es nicht kennt oder nicht teilt. Das Unbehagen ist dann der Ausgangspunkt für Auseinandersetzungen über unterschiedliche Vorstellungen und Wertorientierungen. Diese „kulturellen Aushandlungen“ („cultural negotiations“) fordern auch die Erzieherinnen auf, sich der besonderen Facetten ihrer eigenen kulturellen Prägung bewusst zu werden – und sie damit nicht mehr ganz selbstverständlich für das „Normale“ oder „Richtige“ zu halten. Es gibt immer mehr als eine Art, etwas zu tun und keine allgemeingültige Antwort darauf, was nun das „Richtige“ sei. Was für beide Seiten geht, muss von Fall zu Fall ausgehandelt werden: *„Unterschiede und Widersprüche zu Kindern und Eltern zu verstehen ist Grundlage für die Aushandlung eines „dritten Weges“ („third space“), für etwas Neues, das weder nur meines noch nur ihres ist. Darin bestehen die Veränderungen der Praxis!“* so Louise Derman-Sparks.¹² Möglicherweise muss man etwas aufgeben für dieses Neue, für den „dritten Raum“. Dies ist aber nicht als Verlust zu sehen. Wenn sich Eltern und Kinder beteiligen und Verantwortung übernehmen, dann gewinnen Erzieherinnen Unterstützung und Bündnispartner und sie gewinnen auch an Kompetenz, denn ihre Kommunikations- und Konfliktfähigkeit wird wachsen.

Wesentlich ist im Anti-Bias-Ansatz wie auch im Situationsansatz, dass sich Beteiligung nicht auf Ausnahmesituationen bezieht oder sporadisch „gewährt“ wird. Es geht um die Beteiligung von Erzieherinnen, Eltern und Kindern bei der Gestaltung der Situationen des Alltags der Kindertageseinrichtung, z.B. bei Alltagsverrichtungen, in den Entscheidungen über Regeln, bei der Raumgestaltung. So wird die Kita zu einem Lernort für demokratisches Handeln - nicht in Vorbereitung auf eine Demokratie in der Zukunft, sondern indem kompetentes Handeln hier und jetzt in demokratischen Kita-Strukturen ermutigt und gesucht wird. Solche Grunderfahrungen von Beteiligung werden sich nicht auf die Kita begrenzen lassen, sondern Einmischungen im Gemeinwesen nach sich ziehen.

Gleichheit und Differenz

Die PISA-Studie hat deutlich gemacht, dass Bildungssysteme, die auf der Homogenisierung von Lerngruppen basieren und demzufolge früh und stark selektieren, viele Kinder ausgrenzen und zu „Bildungsverlierern“ machen. Auch Deutschland leistet sich diese Verschwendung von Ressourcen, indem Heranwachsenden die Lust am Lernen vergällt und eine aussichtsreiche Zukunft verwehrt wird. Noch immer wird daran festgehalten, dass sich Kinder an die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen anzupassen hätten, etwa im Grundsatz: „Gleiche Bildung für alle Kinder“. Der Paradigmenwechsel, dass Kitas und Schulen die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Kindern anerkennen und hierzu „passende“ Bildungsangebote machen müssen, ist noch nicht erfolgt. Dagegen meint **„Gleichheit in der Differenz“** im Situationsansatz, an Bildungsansprüchen für alle Kinder festzuhalten und diese angesichts der Differenzen in der Lebenswelt von Kindern mit unterschiedlichen Bildungsangeboten zu be-

¹¹ Vgl. Titel eines Aufsatzes von Louise Derman-Sparks (2001a): „Culturally Relevant Anti-Bias-Education with Young Children“.

¹² Zitiert im Workshop im Rahmen von Kinderwelten im März 2001.

antworten. Die unterschiedlichen Lebenserfahrungen von Kindern und Familien dürfen nicht als Störungen oder Belastungen im „Normalbetrieb“ der Erziehungseinrichtungen gelten, sondern diese müssen ihre Normierungsmuster und deren Auswirkungen in Frage stellen.

Diese Verknüpfung der Anerkennung von Unterschieden mit dem Eintreten gegen Ausgrenzung und Benachteiligung steht auch im Kern des Anti-Bias-Ansatzes. Wie im Situationsansatz sollen nicht Menschen zum Problem erklärt werden, sondern es soll an den Problemen gearbeitet werden, die Menschen in diesen Verhältnissen haben. Das kann nicht nur mit pädagogischen Mitteln geschehen. Für Louise Derman-Sparks muss die Anti-Bias-Arbeit mit dem Kampf um soziale Gerechtigkeit verknüpft werden. Dabei sei der Beitrag der Kleinkindpädagogik nicht hoch genug einzuschätzen – der gesellschaftlichen Geringschätzung zum Trotz: *„Mit dem, was wir in den Kindertageseinrichtungen tun, setzen wir den Anfang für das, was mit Kindern in unserer Gesellschaft geschieht. Wir sind die Brücke zwischen den Familien und der Gesellschaft und haben daher eine sehr bedeutsame Aufgabe gegenüber Kindern.“* (2001c,11).

Einheit von Inhalt und Form

Nachhaltige Qualität im Sinne des Situationsansatzes entsteht dort, wo es gelingt, *„inhaltliche Arbeit und strukturelle Gestaltung einer Einrichtung zu einem schlüssigen Ganzen zusammenzuführen“* (PREISSING, u.a. 2001, 62). Das Inhaltliche als pädagogisch-konzeptionelle Entwicklungslinie muss korrespondieren mit den institutionell-organisatorischen Formen. Damit kommen die vielfältigen Gestaltungsbereiche der Kita neben dem pädagogischen Konzept und dem Curriculum in den Blick, wie z.B. die Personalstruktur, die Ausbildung und Professionalität der Fachkräfte, die Gruppenzusammensetzungen, die betriebliche Organisation, die Verwaltung und Bewirtschaftung, die Raumausstattung und Raumnutzung. Die hier handelnden Personen – Erzieherinnen, Kinder, Eltern – beziehen sich auf diese Bereiche, die sie bereits vorfinden, und sie gestalten sie mit. Besonderes Augenmerk liegt auf dem „heimlichen Lehrplan“, den Zielen und Werten, die sich durchsetzen, ohne dass sie explizit im pädagogischen Programm auftauchen.

Auch im Anti-Bias-Ansatz wird die Kita institutionenkritisch gesehen und insbesondere auf Einseitigkeiten überprüft, die sehr wohl im Widerspruch zu den konzeptionellen Ansprüchen stehen können: Repräsentiert sie die vielfältigen Familienkulturen der Kinder oder ausschließlich die Dominanzkultur? Wessen Regeln gelten? Was drückt die Raumgestaltung aus, sind es Spuren der Kinder und ihrer Familien oder eher stereotype und schablonierte Dekorationen? Welchen Erfahrungshintergrund haben diejenigen, die hier arbeiten? Bezieht ihre Professionalität auch Wissen um die Identitätsentwicklung von Minderheitenkindern ein oder basiert sie alleine auf westlicher, einseitiger Entwicklungspsychologie? Welche Kinder und Familien haben Zugang zu dieser Einrichtung? Mit solchen kritischen Fragen wird im Anti-Bias-Ansatz das dialektische Verhältnis von pädagogischen Inhalten und äußerer Struktur der Einrichtungen herausgefordert. Anti-Bias-Arbeit bedeutet genauso wie das Arbeiten nach dem Situationsansatz, dass die Ziele und Ansprüche in der Alltagsgestaltung und in der Struktur der Einrichtungen für alle erfahrbar und sichtbar sein müssen. Tun sie das nicht, so sind die Widersprüche eine Aufforderung zur Veränderung.

Die Anti-Bias-Ziele und Prinzipien ihrer Umsetzung

Vier Anti-Bias-Ziele für Kinder sind das Grundgerüst des Anti-Bias-Ansatzes. Die Ziele bauen aufeinander auf und verstärken sich wechselseitig: Jedes Kind muss Anerkennung und Wertschätzung finden, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe, dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um seinen eigenen Hintergrund (Ziel 1). Auf dieser Basis muss Kindern ermöglicht werden, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten, so dass sie sich mit ihnen wohl fühlen und Empathie entwickeln können (Ziel 2). 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 fair und was unfair ist (Ziel 3). Von da aus können Kinder ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind (Ziel 4). (Gaine; van Keulen 1997, 7-9)

Analog hierzu gibt es **vier Anti-Bias-Ziele für Pädagoginnen**. Diese sind keine einfache Übertragung der Kinder-Ziele auf die Erwachsenenenebene, sondern sie haben einen starken fachlichen Bezug: Erzieherinnen müssen sich ihrer eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeit bewusst werden und erkennen, welchen Einfluss diese auf ihr berufliches Handeln hat (Ziel 1). Für Erzieherinnen geht es nicht allgemein um Erfahrungen mit kultureller Vielfalt. Sie sollen wissen, wie sie die unterschiedlichen Vorstellungen der Familien über Erziehung und Lernen in Erfahrung bringen können (Ziel 2). Erzieher/innen müssen kritisch sein gegenüber den Diskriminierungen und Vorurteilen in ihrer Kindertageseinrichtung, im Elementarbereich und allgemein in der Bildungspolitik (Ziel 3). Und sie brauchen die Fähigkeit, Dialoge über Diskriminierung und Vorurteile zu initiieren und am Laufen zu halten, denn das ist ihre Form aktiver Einmischung! (Ziel 4) (Gaine; van Keulen 1997, 9-10)

Ziel 1: Ich-Identität und Bezugsgruppen-Identität stärken

Kinder in ihrer Individualität anzuerkennen ist mittlerweile ein akzeptierter pädagogischer Anspruch. Was aber ist mit „Bezugsgruppen-Identität“ gemeint? Menschen sind eingebunden in mehrere und verschiedene soziale Bezugsgruppen, denen sie zugehören. Die primäre Bezugsgruppe eines Kleinkindes ist seine Familie und erst mit der Ausdehnung seines Bewegungsradius kommen weitere hinzu wie Kindergartengruppe, Schulklasse, Sportverein. Es gibt Bezugsgruppen, die Menschen sich selbst aussuchen oder denen sie zugehörig sein wollen und auch Bezugsgruppen, die ihnen von anderen zugeschrieben werden.

Woher kommst du? – Ethnische Zuschreibungen als soziale Konstruktionen

Noch bevor kleine Kinder den abstrakten Begriff von ethnischer und nationaler Zugehörigkeit entwickelt haben können (vgl. Marvakis 1995), operieren sie mit ethnischen und nationalen Bestimmungen, denn sie werden früh darauf gestoßen. Kinder erleben, dass bestimmte äußere Merkmale – Hautfarbe, Haarstruktur, Augenform – mit der Herkunft der Person „erklärt“ werden. Das wird z.B. daran deutlich, dass Kinder mit solchen Merkmalen häufig gefragt werden: „Woher kommst du?“ Vorschulkinder verstehen diese Frage im alltagssprachlichen Sinne und geben freimütig Auskunft darüber, woher sie soeben kommen: „Vom Spielplatz!“ oder „Aus dem Kindergarten!“ Sechsjährige haben oft schon verstanden, dass diese Frage auf die ethnische/nationale Herkunft der Familie abzielt und sagen: „Aus der Türkei.“ oder „Aus Polen.“ Das sagen sie, auch wenn sie in Deutschland geboren sind. Die Kinder wissen vermutlich, dass sie nicht als Individuen, sondern als Angehörige einer be-

stimmten Bezugsgruppe angesprochen sind und dass die Frage „Woher kommst du?“ mit Informationen zur Migrationsgeschichte ihrer Familie beantwortet werden soll. Mitunter nehmen solche Dialoge einen bizarren Verlauf¹³: „Woher kommst du?“ „Aus Vietnam!“ „Wie alt bist du?“ „Sechs Jahre alt.“ „Wie lange bist du schon hier?“ „Zehn Jahre!“ – Ethnische/nationale Herkunft als soziale Konstruktion geht also auch ein in die Vorstellungen und Beschreibungen von Kindern. Aber was meint z.B. der vierjährige Serkan, wenn er stolz seine Adidas-Schuhe zeigt und sagt: „Aber ich bin türkisch!“ Wie sieht sich die kleine Selda, die beim Besuch von Louise Derman-Sparks sagt: „Sie ist aus Amerika und ich bin aus Samsun¹⁴!“ Und was drückt Fabian aus, dessen Freund Mouhammed ist, als er sagt: „Warum bin ich deutsch? Ich wäre viel lieber arabisch!“ Das Reden von ethnischer/nationaler Herkunft ist zweifellos auch ein Reden über Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit. Bislang fehlen Untersuchungen darüber, welche Rolle dies bei der Identitätsentwicklung kleiner Kinder in Deutschland hat.

Bezugsgruppen unterscheiden sich sehr nach sozialem Ansehen und Einfluss, je nachdem, welchen Stellenwert die einzelnen Aspekte im gesellschaftlichen Machtgefüge haben. Solche Aspekte sind soziale Klasse, Herkunft, Hautfarbe, Bildung, Sprache, Alter, Religion, Weltanschauung, Wohnort (Stadt – Land), Familienstand, Geschlecht, Behinderung, sexuelle Orientierung. Kinder verarbeiten bei der Entwicklung ihrer Ich- und Bezugsgruppen-Identität von Anfang an Botschaften über die Bewertung von Gruppen und damit über gesellschaftliche Machtverhältnisse. Damit Kinder die Kindertageseinrichtung als Resonanzraum erleben, der sie auch in ihrer Zugehörigkeit zu ihrer Bezugsgruppe anspricht und annimmt, müssen sie sich und ihre Erfahrungen darin wieder erkennen können. Und Erzieherinnen müssen wissen, wie sie in Erfahrung bringen, welche Bezugsgruppen für das jeweilige Kind Bedeutung haben. Sie müssen sich auch damit auseinandersetzen, dass Kinder je nach Gruppenzugehörigkeit und Gruppenerfahrungen Unterschiedliches brauchen.

Ein- und Ausgrenzung in Deutschland verläuft insbesondere entlang sozialer Schicht, Alter (Erwachsene - Kinder) und Herkunft, letzteres in Verbindung mit Aufenthaltsstatus und Sprache. Erzieherinnen müssen ihre eigene Bezugsgruppenzugehörigkeit und ihre eigenen Erfahrungen mit Diskriminierung reflektieren, auch um zu verstehen, wo möglicherweise Grenzen ihrer Empathie oder „blinde Flecken“ in ihrer Wahrnehmung verhindern, sich die Lebenssituation von Familien vorzustellen, die ganz anders leben als sie selbst. Wie beantwortet die Kita diese Vielfalt, bietet sie wirklich jedem Kind Identifikationsmöglichkeiten? Erkundungen bieten sich an: Wie sind diskriminierte Bezugsgruppen in Kindertageseinrichtungen repräsentiert, z.B. arme Familien, Immigrantenfamilien, muslimische Familien, Flüchtlinge, Familien mit dunkler Hautfarbe? Finden sie sich wieder in den Büchern, Spielmaterialien, Postern, Dekorationen? Gibt es Fachkräfte dieser Bezugsgruppen? Fachkräfte, die die Familiensprachen der Kinder verstehen? Werden die Namen der Kinder richtig ausgesprochen? Wie steht es um den „Eigensinn“ von Kindern? Haben ihre Theorien von der Welt, ihre Deutungen und eigenwilligen Verknüpfungen einen herausragenden Platz in der Kita? Werden sie systematisch erhoben und fixiert? Spielt kindlicher Eigensinn eine Rolle bei Entscheidungen über die Gestaltung der Räume und den Ablauf des Tages?

¹³ Aus einer Befragung von Kindern per Video.

¹⁴ Stadt in der Türkei am Schwarzen Meer. Selda ist in Berlin geboren.

Ziel 2: Respekt und Empathie für Vielfalt entwickeln

Kinder mit stabilem Selbstwertgefühl sind eher offen für Menschen, die anders aussehen, anders leben, anders sprechen als sie selbst. Zwar entwickeln Kinder auch stereotype Vorstellungen und Abneigung gegenüber Menschen und Gruppen von Menschen, ohne jemals direkten Kontakt gehabt zu haben, einfach über die permanenten Botschaften, die sie ihrer Umgebung entnehmen. Für das Entwickeln von Empathie und eines sicheren Umgangs mit unterschiedlichen Menschen ist es wichtig, Erfahrungen mit Unterschieden zu machen und sie aktiv und bewusst zu thematisieren. Alleine das Zusammensein von Kindern mit unterschiedlichen Erfahrungen führt nicht zu wechselseitigem Respekt und Verstehen, sondern eher zu einer Festigung vorhandener Vorurteile.

Im Unterschied zu interkulturellen Ansätzen bezieht sich die Anti-Bias-Arbeit zunächst auf die Vielfalt, die in der Kindergruppe vorhanden ist und macht von hier aus die Vielfalt an Familienkulturen und Lebensstilen von Menschen im weiteren Umfeld zum Thema. Ein weiteres Prinzip ist, an Gemeinsamkeiten anzusetzen und sich im zweiten Schritt mit Unterschieden zu beschäftigen. Dies ist besonders wichtig, um Einseitigkeiten und die Übermittlung unbewusster Normvorstellungen zu verhindern. Materialien zu Themen wie „Wohnen“ oder „Familie“ sind häufig einseitig und vermitteln Kindern, dass nur Wohnungen mit bestimmter Ausstattung (wie Kinderzimmer, Schlafzimmer, Wohnzimmer) „richtige“ Wohnungen sind und dass zu einer „richtigen Familie“ ein Vater, eine Mutter und – nicht zu viele – Kinder gehören. Über Gemeinsamkeiten einzusteigen fordert dazu auf, sich klar zu machen, wozu beispielsweise Wohnungen dienen oder was Familien für Heranwachsende bedeuten. Dann ist es leichter, für jedes Kind davon auszugehen, dass es eine Familie hat im Sinne von „Erwachsene, die es schützen und versorgen“. Und einzuräumen, dass die Konstellationen beträchtlich variieren können – und dennoch die jeweilige Familie des Kindes darstellen. Jedes Kind hat eine Familie – und jede Familie ist anders! Hierzu können Erzieherinnen mit Kindern und Eltern eine Vielzahl von Erkundungen und Aktivitäten durchführen. Bei der Auswahl von Kinderbüchern können sie darauf achten, dass sie in einer für die Kinder fassbaren Weise sachlich aufgreifen, was Menschen gemeinsam sind und woher die Unterschiede rühren, die Kindern auffallen: Wie kommt es, dass manche Menschen eine helle, manche eine dunkle Hautfarbe haben? Wieso wohnt die Oma von Meryem so weit weg und die von Tina um die Ecke? Wieso schreibt Usamas Mama „falsch“ herum, von rechts nach links?

Auf fachlicher Ebene reflektieren Erzieherinnen, dass es auch in der Erziehung unterschiedliche Vorstellungen und Kommunikationsstile gibt, zunächst die unter den Eltern ihrer Gruppe. Hier eine einseitige Sichtweise zu überwinden, ist wegen der Dominanz westlicher Erziehungstheorie besonders schwierig. Auch Universitäten und Erzieherfachschulen sind aufgefordert, westliche Entwicklungsmuster bzw. Entwicklungsverläufe unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen nicht länger als universelle Entwicklungsmuster auszugeben.

So verstandener „Respekt für die Vielfalt“ erfordert die kritische Sichtung von vermeintlichen Selbstverständlichkeiten im eigenen professionellen „Gepäck“. Die Erkenntnis, dass auch die eigenen Vorstellungen über Erziehung kulturell geprägt sind und eben nicht „normal“ oder „universell“, ermöglicht den wirklichen Dialog mit Kolleginnen und Eltern. Eine solche Selbst- und Praxisreflexion fehlt in interkulturellen Ansätzen, insbesondere in jenen

mit „touristischer“ Orientierung (Derman-Sparks 2001c, 4). Gemeint sind Aktivitäten, die den Charakter von „Ausflügen in eine fremde Welt“ haben, nach denen man zum unverändert gebliebenen „Normal“-Programm der Einrichtung zurückkehrt. Da hierfür danach gefragt wird, was denn „für eine Kultur typisch“ sei, werden unweigerlich nationalkulturelle Stereotype reproduziert. Werden bestimmte Familienkulturen nur an Festen und zum Kochen einbezogen, so bekommen Kinder verzerrte, weil vereinfachende Botschaften über die Komplexität von Alltagskulturen. Bei „touristischen“ Aktivitäten wird auch häufig mit Materialien gearbeitet, die sich eher auf die Vergangenheit als auf die Gegenwart und eher auf die Situation in weit entfernten Herkunftsländern als auf die hiesige Lebenssituation von Menschen beziehen. Auch dies transportiert Botschaften über Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit. Häufig sind die Materialien selbst stereotyp und einseitig, auch wenn es z.B. nur eine Schwarze Puppe unter vielen Weißen Puppen gibt oder nur ein einziges Buch mit türkischen Protagonisten. Die Gefahr solcher Aktivitäten: Sie festigen erst recht Vor-Vorurteile und Minderheitenkinder erfahren die gesellschaftliche Abwertung ihrer Bezugsgruppe bereits im Kindergarten.

Ziel 3: Kritisches Denken über Vorurteile und Diskriminierung anregen

Ihre wachsenden kognitiven Fähigkeiten erlauben es Kindern, Bilder und Verhaltensweisen als „unfair“ oder „unwahr“ zu erkennen, die Menschen stereotypisieren oder diskriminieren. Von Erwachsenen brauchen sie Unterstützung in Form von Beistand und sachlicher Information, wenn sie selbst diskriminiert werden. Sie müssen ausdrücken können, was es ihnen ausmacht, wenn sie gehänselt oder ausgeschlossen werden. Sie müssen dafür Worte finden. Nur dann können sie auch unfaires Verhalten gegenüber anderen als solches benennen und zurückweisen. Von Erzieherinnen verlangt dies einerseits Wissen darum, dass die in Vorurteilen angelegte Vermengung von äußeren Merkmalen (wie Geschlecht, Hautfarbe, körperliche Beeinträchtigung) mit sozial festgelegten Verhaltensvorschriften bei kleinen Kindern Verwirrung stiftet. Andererseits müssen sie in den jeweiligen Situationen mit Entschiedenheit gegen Vorurteile und Stereotype Stellung beziehen – weil sie unfair und unwahr sind.¹⁵

Dies setzt voraus, dass Erzieherinnen um die Vorurteile und Diskriminierung wissen, die es in der Gesellschaft gibt und dass sie diese nicht leugnen oder rechtfertigen. Welche Gruppen werden benachteiligt, wer hat Privilegien? Welchen Einfluss haben Machtunterschiede auf die Kommunikation zwischen Leitung und Erzieherinnen, unter den Erzieherinnen, zwischen Eltern und Fachkräften, zwischen Erzieherinnen und Kindern? Gerade die Kitaleitung als „change leader“, als Motor für Veränderungen, muss Machtverhältnisse verstehen und deren Auswirkungen benennen, die darin bestehen können, dass Ansprüche bestimmter Familien in der Kita an den Rand gedrängt oder einfach ignoriert werden.

In der Kita, die von vielen Kindern muslimischer Familien besucht wird, wurde zum ersten Mal das Zuckerfest gefeiert. Insbesondere der Leitung war es wichtig, den Wunsch von Eltern aufzugreifen und damit auch ein Signal zu setzen, dass ihre Familienkultur in der Kita Raum hat: „Wir mussten viel Motivationsarbeit im Team machen, damit das Zuckerfest zustande kam. Kolleginnen wollten das Fest nicht unbedingt. Ein Einwand war, dass es ja nur eine Mutter gewesen sei, die ausdrücklich den Wunsch geäußert hatte, das Fest zu feiern. Da-

¹⁵ Hierzu eignet sich in besonderer Weise die Arbeit mit Persona Dolls, vgl. Enßlin/Henkys „Vielfalt ins Gespräch bringen mit Persona Dolls“.

raufhin habe ich zu den Kolleginnen gesagt, dass sie danach nicht gehen könnten, denn vielleicht sagen ja Eltern nichts, weil sie denken, dass wir ihre Feste sowieso nicht feiern. Erst allmählich sind die Kolleginnen eingestiegen. Das Fest war dann ein voller Erfolg: Eltern haben für das Essen gesorgt und so viel mitgebracht, dass wir noch Reste an eine Suppenküche verteilt haben. Außerdem haben sie den Kindern in den Gruppen etwas zum Zuckerfest erklärt und erzählt, was sehr schön war. Nach dem Fest haben sich viele Eltern bedankt. Im Anschluss kam eine Mutter auf mich zu mit dem Wunsch, das Beschneidungsfest ihres Sohnes auch in der Kita zu feiern. Ohne die Erfahrung mit dem Zuckerfest wäre sie wahrscheinlich nicht auf die Idee gekommen!“

Auch in den Fachkräfte-Teams ist es notwendig, eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, indem man sich über Zielorientierungen, Prinzipien, Begriffe kontinuierlich austauscht und den fachlichen Wortschatz um Begriffe wie „Rassismus, Diskriminierung, Einseitigkeiten“ usw. erweitert.¹⁶ Dies erleichtert es, im Team Vorkommnisse anzusprechen, in denen mit Kindern oder Eltern diskriminierend oder abwertend umgegangen wurde oder wird – etwas, das sonst sehr heikel ist und eher vermieden wird.

Ziel 4: Sich Diskriminierung und Vorurteilen widersetzen

Kinder müssen die Erfahrung machen können, dass es sich lohnt, kritisch zu sein und konkrete Aktionen gegen Ungerechtigkeit zu unternehmen. Dieses Ziel des „activism“, des Aktivwerdens gegen Diskriminierung und Vorurteile, ist wesentlich für den Anti-Bias-Approach. Auch hierin unterscheidet er sich von Ansätzen interkultureller Erziehung. Allerdings ist die Gefahr groß, dass bei den Aktionen die Standpunkte und der Ehrgeiz der Erwachsenen dominieren und die angestrebte Stärkung der Kinder verhindert wird. „Empowerment“ ist indes möglich, wenn sich Kinder als fähig und solidarisch mit anderen erleben, weil sie sich gemeinsam für eine Sache einsetzen. Dem zuvor geht häufig der Schritt, dass sie sich selbst und ihre Besonderheiten gegenüber anderen verteidigen, bzw. sich Abwertungen und Hänseleien widersetzen, die gegen sie selbst gerichtet sind. Ermutigung durch die Erzieherinnen und sachlich korrekte Information ist ihnen dabei eine große Hilfe.

Murat (5 Jahre) liebt es, sich im Kindergarten zu verkleiden. Gleich am Morgen, nachdem er ankommt, zieht er sich um, meist lange Gewänder und insbesondere eine Kopfbedeckung aus fließendem Stoff, mit der er vorgibt, langes Haar zu haben. Er spielt gerne mit den Mädchen, macht mit bei ihren Rollenspielen und übernimmt Mädchen- oder Frauenrollen. Er muss sich aber häufig von ihnen und auch von den Jungen anhören, er sei „wie ein Mädchen“, auch weil er gerne mit seiner Barbie-Puppe spielt. Da auch seine Familie die Spielvorlieben von Murat nicht gerne sieht, ist es für ihn nicht leicht, dazu zu stehen. Die Hänseleien verunsichern ihn. Seine Erzieherin greift das Thema auf. Sie führt ein Lied ein, das in der Gruppe gerne gesungen wird „Jungs sind Jungs und bleiben Jungs“¹⁷. Sie bestärkt Murat, indem sie ihm erklärt, dass er ein Junge sei, egal womit er gerne spiele. Als es wieder dazu kommt, dass andere Kinder meinen, er sei ja ein Mädchen, wenn er mit seiner Barbie spiele, entgegnet Murat mit neu gewonnener Sicherheit: „Nein, ich bin ein Junge und ich bleibe ein Junge und ich spiele gerne Barbie!“

Erzieherinnen müssen selbst ihr kritisches Denken schulen und ihre Positionen klären. Dann können sie den Dialog über unfaire und diskriminierende Äußerungen und Handlungen initiieren und immer wieder aufnehmen. Erzieherinnen sind nicht ohnmächtig, sie sind wichtige Personen im Leben der Kinder. Sie entscheiden, ob sie zu denen gehören, die Kinder leiden

¹⁶ Vgl. hierzu Hahn/Höhme-Serke „Das ist nicht fair! Bei Diskriminierung eingreifen, Werte zeigen und Position beziehen“

¹⁷ „Junge, Junge!“ CD für Kinder, Uccello Verlag 1998.

lassen oder zu denen, durch die sich Kinder geschützt und bestärkt fühlen. Dies zu entscheiden und zu tun geht nicht alleine und lässt sich nicht auf den Gruppenraum oder die Kita begrenzen. Sich Unterstützung suchen, im Austausch mit anderen sein, sich gegenseitig Rückmeldungen geben ist notwendig. Und auch, die gesellschaftliche Dimension des eigenen Tuns zu verstehen. Insofern ist Anti-Bias-Arbeit auch das Einsetzen „für eine gerechtere Welt, in der vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung ganz einfach „normal“ ist“ (Derman-Sparks 2001, 31).

Die Anti-Bias-Reise ist lang...

...und zuweilen unbequem, verbunden mit Schmerz, Verwirrung, Konflikten. Auch mit Enttäuschungen und Widerständen ist zu rechnen. Die Reise endet nicht, denn niemals kann man sagen: „Jetzt bin ich eine Anti-Bias-Expertin!“ Aber es gibt auch Erfolgserlebnisse und das Empfinden von Kompetenz, wenn man Herausforderungen gemeistert hat. Vor allem in der Verbundenheit mit anderen, mit Kolleginnen, Eltern, Kindern, denn „*Anti-Bias-Arbeit ist schließlich ein Pfad, den wir in Begleitung gehen*“ (Alvarado u.a. 1999, 210).

Literatur

- Alvarado, Cecilia; Burnley, LaVita; Derman-Sparks, Louise u.a. (1999): In Our Own Way. How Anti-Bias Work Shapes our Lives. St.Paul; Minnesota: Redleaf Press
- Ansari, Mahdokht (2003): Das Thema Diskriminierung in einem Anti-Bias-Workshop mit ErzieherInnen. In: TPS, Heft 5
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000): Kinder- und Jugendhilfegesetz. 9. Auflage. Berlin.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg., 1998): Zehnter Kinder – und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituationen von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.
- Brown, Babette (2001): Combating Discrimination. Persona Dolls in Action. London: Trentham Books
- Cohen Emerique, Margalit (2002): Interkulturelle Annäherung mit Respekt vor den kulturellen Unterschieden der Anderen. Unveröffentlichtes Manuskript, Übersetzung aus dem Französischen.
- Derman-Sparks, Louise (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children. Washington: NAEYC.
- Derman-Sparks, Louise (2001a): Culturally Relevant Anti-Bias Education with Young Children. Human Development Faculty, Pacific Oaks College, Manuskript
- Derman-Sparks, Louise (2001b): Education Without Prejudice – Goals and Principles of Practice. In: Murray, Colette (Hrsg.): Education without Prejudice, a challenge for early years educators in Ireland. Pavee Point Travellers' Centre: Dublin, S.22-31
- Derman-Sparks, Louise (2001c): Anti-Bias-Work with Young Children in the USA. Vortrag anlässlich der kinderwelten-Fachtagung „Kleine Kinder – keine Vorurteile?“ in Berlin. Manuskript
- Derman-Sparks, Louise; A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.: NAEYC
- Derman-Sparks, Louise; Brunson-Phillips, Carol (1996): Anti-Bias Work: Creating Practice. Early Learning Resource Unit (Hrsg.): Qhubeka Post-Conference Document. ELRU: Lansdowne; South Africa, S.3-15

- DJI-Projekt Multikulturelles Kinderleben (Hrsg. 2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. (Projektheft 4) München: Deutsches Jugendinstitut
- Duden – Das Fremdwörterbuch, 6. Auflage 1997
- Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann
- Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Herder: Freiburg, Basel, Wien
- Freire, Paulo (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek/Hamburg: Rowohlt
- Gainé, Brenda; van Keulen, Anke (1997): Anti-Bias Training Approaches in the Early Years. A guide for Trainers and Teachers. Utrecht/ London: MUTANT; EYTARN
- Garske, Karin: Pädagogik in Kindertagesstätten - Ein Studie zu den Konsequenzen pädagogischer Defizite für die Leitungstätigkeit - Dissertation. Geplante Veröffentlichung Mai 2003. Peter Lang Verlag
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionalisierte Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich
- Heller, Elke (2000): Was zählt? Vom Umgang mit Geld und anderen Werten. Beltz: Weinheim und Basel
- Herrmann, Matthias; Weber, Kurt (2000): Führen kann man lernen - Leitungsaufgaben. In: Basiswissen Kita – Sonderheft der Zeitschrift „Kindergarten heute – Zeitschrift für Erziehung“
- Honneth, Axel (1998): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp (2.Aufl.)
- Keupp, H. (1987): Soziale Netzwerke – Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs? In: Keupp, H.; Röhrle, B. (Eds): Soziale Netzwerke. Campus Verlag: Frankfurt, S. 11–53.
- Krumm, Hans-Jürgen; Jenkins, Eva Maria (Hrsg. 2001): Kinder und ihre Sprachen- lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva
- Kübler, Annette; Reddy, Anita (2002): Anti-Bias-Trainingsmaterial. In: Inkota Netzwerk e.V. (Hrsg.): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Inkota: Berlin
- Künkel, Almuth; Watermann, Rita (2001): Management im Kindergarten – Grundlagen für Leitungsaufgaben. Verlag Herder: Freiburg
- Langenscheidts Schulwörterbuch: Latein. 2001
- Leu, Hans Rudolf (1998): Zum Konzept der wechselseitigen Anerkennung. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beiträge einer Fachtagung am 27./28.1.98. Potsdam
- Leu, Hans Rudolf (1999): Die biographische Situation als Bezugspunkt eines sozialisationstheoretischen Subjektverständnisses. In: Leu, H. R; Krappmann, L. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 77-107
- Leu, Hans Rudolf; Krappmann, Lothar: (1999): Subjektorientierte Sozialisationsforschung im Wandel. In: Dies. (Hrsg): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Suhrkamp: Frankfurt/M., S. 11-18

- Marvakis, Athanasios (1995): Der weiße Elefant und andere nationale Tiere. Zu einigen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nationaler Orientierungen. In: Forum Kritische Psychologie, Heft 35, 67-86
- Militzer, Renate; Demandewitz, Helga; Fuchs, Ragnhild (2000): Hallo, Hola, Ola- Sprachförderung in Kindertagesstätten. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.), Bonn
- Permien, Hanna; Frank, Kerstin (1995): Schöne Mädchen – starke Jungen? – Gleichberechtigung (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder. Lambertus, Freiburg im Breisgau
- Preissing, Christa (2003): Der Situationsansatz – Geschichte, Gegenwart und Perspektiven; www.ina-fu.org
- Preissing, Christa; Heller, Elke; Köpnick, Jana; Krüger, Angelika; Urban, Mathias (2001): Qualität im Situationsansatz. Konzeptionelle Grundsätze, Qualitätskriterien und Theoretische Dimensionen. (Teilprojekt IV der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder) Eigendruck des Institut für den Situationsansatz, Berlin
- Rosenberg, Marshall (2002): Gewaltfreie Kommunikation. Junfermann: Paderborn
- Sarason, S.B.; Carroll, C.F.; Maton, K.; Cohen, S.; Lorentz, E. (1977): Human Services & Resource Networks – Rationale, Possibilities, and Public Policy. Brookline Books: Cambridge, MA.
- Schaub, Clemens (1998): Jetzt auch noch Managerin – Der Spagat zwischen pädagogischen Anspruch und Wirtschaftlichkeit. Verlag Herder: Freiburg
- Ulich, Michaela.; Oberhuemer, Pamela.; Soltendieck, M. (2001): Die Welt trifft sich im Kindergarten: Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Berlin: Luchterhand
- Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, Heft 3, S 6-18
- van Keulen, Anke u.a. (o.J.): Dolls with stories to tell. A guide for lecturers, students, practitioners and trainers. Persona Dolls Project. Supported by the European Commission.
- Wagner, Petra (1999): Kindertageseinrichtungen - Herausforderungen durch Immigration und gesellschaftliche Marginalisierung. In: BMFSFJ: Partizipation und Chancengleichheit zugewanderter Jugendlicher, Fachkongress der BAG JAW.
- Wagner, Petra (2000): Module für die Fortbildung von Multiplikator/innen in türkischen Vereinen zum Thema Frühkindliche Erziehung. Bausteine zur Qualitätsentwicklung in türkischen Vereinen. Herausgeber: Arbeitskreis Neue Erziehung e.V., Berlin, unter Mitarbeit von Jale Bulut.
- Wagner, Petra (2001): „Einen Kieselstein in den Fluss werfen...“ - Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertagesstätten. Ein Tagungsbericht. In: KiTa aktuell MO, Heft 9
- Wagner, Petra (2001): Vorurteile tun im Herzen weh – Interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In: Kita aktuell MO, Heft1, S.17-22
- Wagner, Petra (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs, Heft 2, S.22-27
- Whitney, Trisha (1999): Kids Like Us: Using Persona Dolls. St. Paul: Redleaf Press
- York, Stacey (1991): Roots and Wings. Affirming Culture in Early Childhood Programs. St.Paul; Minnesota: Redleaf Press
- Zimmer, Jürgen (1999): Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. www.ina-fu.org. 30 S.
- Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim und Basel: Beltz (Praxisreihe Situationsansatz)