



Petra Wagner

Moralische Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen – ein Widerspruch?

Vorurteilsbewusst intervenieren in der Kita¹

Um gut lernen zu können, so wissen wir aus der Hirnforschung, sind Sicherheit- und Orientierung-gebende Bindungsbeziehungen von entscheidender Bedeutung (Hüther 2001, 2004). Eine **Sicherheit-gebende Bindung** steht für Schutz, für Interesse an dem, was das Kind bewegt, für positive Resonanz auf seine Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken, für Ermutigung beim Explorieren und bei der Ausweitung des Autonomieradius, für verlässliche Fürsorge, Pflege, Trost. Eine **Orientierung-gebende Bindung** steht darüber hinaus für Klarheit in Bezug auf wertebezogene Botschaften, für Informationen von richtig und falsch, angemessen oder unangemessen, möglich oder unmöglich, „anständig“ oder „unanständig“. Sie übermitteln Kindern die moralischen Grundwerte einer Gesellschaft und auch die Konventionen, also die Vereinbarungen, die bestimmten Gepflogenheiten und Sitten unterliegen.

Diese Informationen geben Kindern wichtige Hinweise auf die Beschaffenheit und Qualität von Phänomenen in dieser Welt, die zu erkunden sie sich auf den Weg machen. Das krabbelnde Kleinkind, das beim Erforschen der Wiese auch Hundekot in den Mund stecken will, entnimmt dem angewiderten und entsetzten Gesichtsausdruck seiner Bezugspersonen, dass damit etwas nicht in Ordnung ist. Die Reaktion der Bezugspersonen gibt dem Hundekot eine negative Bedeutung: „Bäää, scheußlich! Nicht essen! Raus aus dem Mund! Iss das nicht!“ Diese Reaktion unterscheidet sich sehr von der, wenn sie dem Kleinkind Nahrungsmittel geben oder Gegenstände, die extra dazu da sind, dass es sie in den Mund stecken kann. Während das Kleinkind beim Erforschen der Dinge feststellt, dass sie sich nach Konsistenz und Geschmack unterscheiden, macht es also auch die Erfahrung, dass seine Bezugspersonen es manches gar nicht untersuchen bzw. in den Mund stecken lassen wollen. Es sind erste Erfahrungen mit Verboten, mit Tabus, mit den vielen „Neins“ aus der Erwachsenenwelt. Zu der eigenen Erfahrung „Das schmeckt nicht!“ oder auch „Das schmeckt anders!“ kommt die Botschaft der Erwachsenen „Das isst man nicht!“ und „Das ist eklig!“²

Das „Nein“ der Erwachsenen gibt Kindern also Orientierung beim zunächst unbefangenen Zugehen auf die Welt. Und ebenso das „Ja“, die Zustimmung zu bestimmten Handlungsweisen. Das gilt auch für die Regeln des Umgangs unter Menschen, für das, was in moralischer Hinsicht erwünscht und was unerwünscht ist.

¹ Veröffentlicht in: In: Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Verlag das Netz, Berlin und Weimar 2007, Jahrbuch des PFV, S.88-102

² „Welten prallen aufeinander“ überschreibt Daniel N. Stern einen ähnlichen Vorgang in seinem „Tagebuch eines Babys“ (2004, 127-133)



Vorurteile, Stereotype, Stigmatisierung und Diskriminierung kennzeichnen einen unerwünschten Umgang mit den Unterschieden zwischen Menschen, der nicht respektvoll oder wertschätzend, sondern abwertend und ausgrenzend ist. Weil ein solcher Umgang schädlich ist für die Entwicklung der Einzelnen in einem Gemeinwesen und in der Folge ein Schaden für die ganze Gesellschaft, ist Diskriminierung geächtet und verboten.³ Dennoch gibt es sie, als diskriminierendes Handeln von Individuen gegen andere und als strukturelle Ungleichbehandlung, die bestimmte Menschen bzw. Gruppen beim Zugang zu wichtigen Ressourcen benachteiligt. Die strukturelle Diskriminierung ist eingebaut in die Funktionsweise einer Gesellschaft und ihrer Institutionen und funktioniert unabhängig von diskriminierenden Absichten Einzelner. Anti-Diskriminierungs-Maßnahmen fordern Individuen und Organisationen dazu auf, unmittelbare und strukturelle Diskriminierung zu bekämpfen und dafür Verantwortung zu übernehmen, dass ein Leben ohne Diskriminierung möglich ist.

Auch Kitas müssen sich dieser Aufgabe stellen, als erste öffentliche Institution, die ein Kind besucht und als ein Lernort, der junge Kinder zusammen bringt, die ja eben erst dabei sind, zu begreifen, nach welchen Gesetzen und Regeln die Gesellschaft funktioniert. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung setzt hier an. Dieser pädagogische Ansatz wurde in Kalifornien für Kinder ab 2 Jahren entwickelt und im Rahmen des Projekts KINDERWELTEN auf der Grundlage des Situationsansatzes für Deutschland adaptiert (Preissing/ Wagner 2003). Der „Anti-Bias Approach“⁴ von Louise Derman-Sparks und ihren KollegInnen (1989) setzt auf die bewusste Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten und gleichzeitig auf eine deutliche Positionierung gegen Vorurteile, Diskriminierung und Einseitigkeiten.

Im Projekt KINDERWELTEN wird mit ErzieherInnen und LeiterInnen eine vorurteilsbewusste Praxis entwickelt, die sich insbesondere in der Gestaltung der Lernumgebung und in der Gestaltung der Interaktion mit Kindern zeigt⁵. Es ist eine Praxis, die sich „zwischen Anleitung und Selbstbildung“ positionieren muss: Es geht darum, Kinder in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen und dabei wechselseitigen Respekt und eine klare Absage an Herabwürdigung und Ausgrenzung als moralische Orientierung zu vermitteln. Geht das überhaupt zusammen? Bedeutet eine klare moralische Orientierung, die ja von den Erwachsenen ausgeht, nicht zwangsläufig Gängelung oder Manipulation von Kindern und steht damit im Widerspruch zu unserem Verständnis von Bildungsprozessen als subjektiven Aneignungstätigkeiten, in denen sich Kinder aktiv und eigentätig ein Bild von der Welt machen?

Um diese Frage beantworten zu können, soll im Folgenden ausgeführt werden, wie Kinder mit Vorurteilen und Diskriminierung in Berührung kommen und worauf es bei der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ankommt. Auf dieser Grundlage wird dargestellt, was dies von den Fachkräften als Bezugspersonen der Kinder in der Kita verlangt.

³ Vgl. Antidiskriminierungsgesetze in der EU, Allgemeines Gleichstellungsgesetz in Deutschland 2006

⁴ Anti = gegen, bias = Einseitigkeiten, ein Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung

⁵ Zur Praxis siehe diverse Artikel in Betrifft Kinder in 2007 und Beispiele unter www.kinderwelten.net



Vorurteilsbewusste Bildung und kindliche Moralentwicklung

Kinder nehmen früh Unterschiede zwischen Menschen wahr und unterscheiden vertraute von unvertrauten Personen. Etwa im dritten Lebensjahr zeigen sie Unbehagen gegenüber äußeren Merkmalen und Besonderheiten von Menschen. Und sie verweisen auf solche Merkmale bei Aushandlungen um Spielpartner und Spielideen: Sie wollen nicht neben bestimmten Kindern sitzen, sie nicht an der Hand halten oder schließen sie von ihrem Spiel aus, weil sie dick sind, „komisch reden“, „komisch aussehen“, ein Junge/ ein Mädchen sind usw.

Kinder bauen die Bezugnahme auf äußere Merkmale in die Durchsetzung ihrer Spielinteressen ein. Sie übernehmen dabei nicht 1:1, was Erwachsene sagen, sondern experimentieren mit einem Argumentationsmuster, das Vorurteile kennzeichnet: Ein Merkmal wird bewertet, für die ganze Person genommen und „begründet“ ihre Sonderbehandlung oder ihren Ausschluss. Zeigen Kinder solche Vor-Vorurteile, so sind Erwachsene einerseits aufgefordert, vorurteilsbewusst einzugreifen. Andererseits sollen sie über das akute Eingreifen hinaus eine Alltagskultur gestalten, die von Respekt, Wertschätzung und dem Streben nach Gerechtigkeit geprägt ist.

Das Praxiskonzept vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für Kindertageseinrichtungen orientiert auf 4 Ziele, die aufeinander aufbauen:

- Im ersten Ziel geht es darum, alle Kinder in ihrer Identität zu stärken, wozu die Anerkennung ihrer Vorerfahrungen und Familienkulturen gehört.
- Das zweite Ziel ist, allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt zu ermöglichen, indem sie sie aktiv und bewusst erleben.
- Das dritte Ziel ist, kritisches Denken über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen.
- Im vierten Ziel geht es darum, Kinder darin zu unterstützen, sich gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung zu wehren.

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

Allen Kinder Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen: Auf der Grundlage von Respekt und Wertschätzung für die eigenen Besonderheiten und einem sich vertiefenden Wissen darum, was die eigenen Besonderheiten ausmacht und wie sie zu erklären sind, erleben Kinder aktiv die soziale Vielfalt in ihrem Nahraum: Sie begegnen Menschen, die anders sind als sie selbst, anders aussehen, sich anders kleiden, sich anders verhalten usw. Indem die Unterschiede aktiv themati-



siert und benannt werden, erweitern Kinder ihre Empathie und ihr Weltwissen. Kindergärten sind Orte für Kinder, die viele unterschiedliche Familienkulturen zusammen bringen. Damit hieraus ein wirklicher Dialog und ein Kennenlernen wird, sind bewusste Schritte seitens der Fachkräfte notwendig, denn alleine aus der heterogenen Zusammensetzung von Gruppen ergibt sich noch kein kompetenter Umgang mit den Unterschieden.

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

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

ErzieherInnen fragen sich: Was war geschehen, was daran war unfair? Spielten stereotype Vorstellungen über bestimmte Gruppen eine Rolle? Oder war es ein Missverständnis? Oder etwas anderes? Das kann man so schnell nicht beurteilen und schon gar nicht, wenn man aufgeregt ist. Besser als eine eilige Reaktion ist dann eine wohlüberlegte, nachdem man sich den Vorgang vergegenwärtigt hat. Wichtig ist, überhaupt zu reagieren und mit der Intervention für Klarheit zu sorgen. Manchmal ist es weniger die unmittelbare Intervention der ErzieherInnen, sondern die längerfristige Beschäftigung mit dem Thema, bei der es viel zu lernen gibt. Es geht um Sachwissen, Moral, Kommunikation. Erleben Kinder hingegen, dass Einseitigkeiten und Diskriminierungen ignoriert und das Sprechen darüber vermieden wird, so können sie nicht lernen, Konflikte und Kontroversen konstruktiv auszutragen.



PETRA WAGNER: MORALISCHE WERTE VERMITTELN UND BILDUNGSPROZESSE UNTERSTÜTZEN (2007)

Ein Kindergarten, in dem Kinder aufgrund eines bestimmten Merkmals ihrer Identität Abwertung und Ausgrenzung erfahren, ohne dass Erwachsene eingreifen und ihnen beistehen, ist kein guter Ort des Aufwachsens. Er ist es weder für die ausgegrenzten Kinder noch für die anderen. Hier zu sein ist für die einen mit einer unmittelbaren Beeinträchtigung ihres Wohlbefindens und damit ihrer Lernmotivation verbunden. Und alle Kinder verstehen: Hier wird man nicht geschützt, von den Erwachsenen ist keine Hilfe zu erwarten. Kinder brauchen aber Hilfe bei Übergriffen, bei verbalen wie körperlichen Aggressionen oder anderen Einschränkungen ihres Wohlbefindens. Es ist falsch, ihre Beschwerden als „Petzen“ zurückzuweisen. Ausgrenzung und Diskriminierung sind schwerwiegende Probleme, die Kinder nicht unter sich lösen können.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung hat eine klare Wertorientierung: Unterschiede sind gut, diskriminierende Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht. Respekt für die Vielfalt findet eine Grenze, wo unfaire Äußerungen und Handlungen im Spiel sind. Es geht darum, so Louise Derman-Sparks (1989), die Spannung zwischen dem "Respektieren von Unterschieden" und dem "Nicht-Akzeptieren von Vorstellungen und Handlungen, die unfair sind", jeweils kreativ auszutragen (Louise Derman-Sparks, 1989). Es muss also in jedem Einzelfall überprüft und untersucht werden: Ist das fair? Ist das gerecht? Entspricht das der Wahrheit oder ist es eine Verzerrung, um sich über Menschen lustig zu machen? Die Lernumgebung wird entsprechend verändert: Stereotype und einseitige Darstellungen von Menschen haben hier keinen Platz, die Ausstattung wird um fehlende Aspekte von Vielfalt ergänzt. Einseitigkeiten und Diskriminierung werden mit den Kindern thematisiert.

Das alles verlangt viel von den Fachkräften. Die folgenden Ausführungen sind zu lesen als „Werkstattberichte“ aus den Fortbildungen mit ErzieherInnen und LeiterInnen in KINDERWELTEN.

Unterschiede respektieren

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

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



übertreibe es mit ihrer Religiosität? Und dass dem Sohn des lesbischen Elternpaares letztendlich doch der Vater fehle?

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

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

Beispiel: Kindergeburtstag

Kindergeburtstage sind zwar in einem bestimmten soziokulturellen Kontext entstanden⁶, heute aber weit verbreitet. In einem Workshop tauschen sich ErzieherInnen und Eltern über folgende Fragen aus:

- *Wie wurden in Ihrer Kindheit Geburtstage begangen?*
- *Begehen Sie den Geburtstag Ihres Kindes auf die gleiche Weise?*

Die Berichte zeigen eine große Palette, je nachdem, wo und wann jemand aufgewachsen ist. Jüngere TeilnehmerInnen erinnern sich an den Schwimmbadbesuch oder den Besuch bei MacDonalds oder an thematische Feste („Gespenster“, „Zirkus“) mit Freundinnen und Freunden, die Eltern viel abverlangt haben an zeitlichen und materiellen Ressourcen. Ältere TeilnehmerInnen berichten eher von Familienfesten: Verwandte sind gekommen, es gab Geschenke, man aß den Geburtstagskuchen, irgendwann unterhielten sich die Erwachsenen und die Kinder spielten. Bei manchen wurde niemand eingeladen, weil es zuhause zu eng war oder weil die Mittel fehlten, mehrere Gäste zu bewirten. Bei manchen hatte dies den Hintergrund, dass es zu teuer geworden wäre, im Gegenzug die Geburtstage der anderen zu besuchen und jeweils ein Geschenk mit zu bringen. Einige TeilnehmerInnen, die in Russland aufgewachsen sind, berichten davon, dass in ihrer Kindheit nicht der Geburtstag, sondern der Namenstag gefeiert wurde.

⁶ Im 18. Jahrhundert waren „Kinderkränzchen“ im Adel üblich und wurden im 19. Jahrhundert von der bürgerlichen Oberschicht, eher in protestantischen und städtischen Regionen übernommen. In katholischen Regionen feierte man eher den Namenstag. In Deutschland hat sich der Kindergeburtstag erst nach dem Zweiten Weltkrieg in allen gesellschaftlichen Schichten verbreitet. (Zusammenstellung: Infomaterial von KINDERWELTEN 2007)



PETRA WAGNER: MORALISCHE WERTE VERMITTELN UND BILDUNGSPROZESSE UNTERSTÜTZEN (2007)

In einigen Fällen war das genaue Geburtsdatum gar nicht so klar, beim Amt wurde irgendein Datum eingetragen, weswegen es zu einer Häufung von Geburtstagen am ersten Januar kam. Oder dass es solche Feiern für eine einzelne Person nicht gab, weil es sich nicht schickte, sich individuell zu exponieren. Eine Teilnehmerin, die in Kasachstan aufgewachsen ist, erinnert sich daran, dass ihre Großmutter ihr aber dennoch an ihrem Geburtstag einen frischen Wiesenblumenstrauß neben das Bett zu stellen pflegte, wodurch der Tag für sie doch etwas Besonderes war.

Die Geburtstage der eigenen Kinder, nun alle in Deutschland, werden in keinem Fall ignoriert. Es ist hier Brauch und es gibt Trends, wie Geburtstage begangen werden. Das setzt Eltern unter Druck. Üblich sei inzwischen, mehrere Feiern auszurichten: eine im Familienkreis, eine im Kindergarten, schließlich die große Geburtstagesfeier zuhause, zu der das Kind Freundinnen und Freunde einlädt. „Ein Stress!“ sagen manche. „Ich bin jedes Mal froh, wenn es vorbei ist und einigermaßen gut lief!“ Es gibt eine längere Diskussion über die neue Sitte, jedem eingeladenen Kind eine Tüte mit Süßigkeiten und teilweise auch Spielsachen mitzugeben. Eine Mutter berichtet, wie schwierig es für sie war, sich gegen diese Gepflogenheit zu stellen, aus Kostengründen und weil sie den Sinn nicht einsehen wollte. Inzwischen sei klar, dass es die Tütchen bei ihr nicht gebe – und man trotzdem Geburtstag feiern könnte. Es ist ein Beispiel dafür, wie Eltern in den Arrangements, die sie treffen, die allgemeinen Erwartungen, die Wünsche ihrer Kinder, ihre eigenen Vorstellungen und ihre Ressourcen zu berücksichtigen versuchen. Diese Abwägungen sind anstrengend - und dennoch gibt es keine Garantie dafür, dass die Geburtstagsfeier allen gefällt. Die TeilnehmerInnen berichten von belastenden Erfahrungen rund um den Kindergeburtstag: Wen will man einladen, wen nicht? Wie verkraften die Nicht-Eingeladenen das? Un-gute Erinnerungen daran, selbst nicht eingeladen worden zu sein, kommen hoch. Also will man als Eltern Einfluss darauf nehmen, wer eingeladen wird, z.B. indem man festlegt, wie viele Kinder es sein dürfen. Andererseits soll an diesem einen Tag das Geburtstagskind bestimmen dürfen, wer kommt und wer nicht. Was ist wichtiger? Dieses Privileg des Geburtstagskindes oder der Versuch, Ausgrenzung zu vermeiden? Eine heiße Diskussion beginnt...

Farbenblinde oder touristische Vorgehensweisen sind kontraproduktive Wege des Umgangs mit Unterschieden⁷: Weder das Leugnen von Unterschieden noch das Zuschreiben von „typischen“ Merkmalen und Gepflogenheiten an bestimmte Gruppen hilft, die vorhandenen Unterschiede und die Gemeinsamkeiten in den Familienkulturen zu verstehen und kompetent mit ihnen umzugehen.

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

⁷ s. Erläuterungen am Ende des Texts



neuern ihre Wert- und Normvorstellungen auf einer weiterentwickelten Grundlage. Als solche vermitteln sie idealerweise allen Kindern glaubwürdig Schutz und Zugehörigkeit - was diese für ihre Bildungsbewegungen unbedingt brauchen.

Ungerechtigkeit nicht akzeptieren

ErzieherInnen sind aufgefordert, Vorstellungen und Handlungen, die unfair sind, zurück zu weisen. Gefragt ist also eine klare „Positionierung“ in dem Sinne, dass Äußerungen, Ideen und Verhaltensweisen aktiv entgegengetreten wird, die menschliche Würde verletzen. Um dieses tun zu können, brauchen Erwachsene eine klare Vorstellung von Gerechtigkeit. Die kritische Auseinandersetzung mit Einseitigkeiten, Vorurteilen und Diskriminierung fordert zu einer Klärung des eigenen moralischen „Navigationssystems“ auf: Welche Werte sind mir aus welchen Gründen wichtig – und wodurch werden sie verletzt? Wo greife ich zu Rechtfertigungen und Abwiegungen, mit denen ich die Folgen von Diskriminierung und Unrecht abschwächen möchte – und warum tue ich das? Will ich mir das Eingreifen ersparen? Weil es mühsam ist?

Interessant ist es, sich Diskriminierungssituationen aus den unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten zu betrachten und dabei zu erkennen, wie stark diese von der jeweiligen gesellschaftliche Position geprägt sind: Die Wahrnehmung von Diskriminierung aus der Sicht der gesellschaftlich dominanten Gruppe ist eine ganz andere als die der gesellschaftlich marginalisierten oder unterdrückten Gruppen. Aufschlussreich ist auch hierzu die Reflexion eigener Erinnerungen.

Nach einer Übung zur Reflexion von Diskriminierungserfahrungen im Projekt KINDERWELTEN resümieren die TeilnehmerInnen:

*Als **Diskriminierte** waren wir uns sehr sicher, von anderen diskriminiert oder schlecht behandelt worden zu sein. Wir fühlten manchmal gleich wieder den Schmerz oder die Schmach von damals, auch die Ohnmacht, die uns häufig in der Situation oder auch danach nichts sagen ließ.*

*Als **Diskriminierende** waren wir häufig unsicher, ob das denn wirklich diskriminierend war, was wir gemacht haben. Zum Teil haben wir damit unser Handeln gerechtfertigt und „schön geredet“. Das war auch möglich, weil die „Opfer“ nichts gesagt haben.*

Vorurteilsbewusste pädagogische Fachkräfte reflektieren ihre Position in der Gesellschaft und stoßen dabei auch auf Mechanismen verinnerlichter Dominanz und Unterdrückung, jenen subtilen Arrangements mit bestehenden Machtverhältnissen. Die Arbeit mit Fallbeispielen kann helfen, seine Vorstellungen von Gerechtigkeit zu überprüfen und zu schärfen.

Zum Beispiel: „Du darfst nicht mitspielen!“

Ein häufiges Beispiel unter Kindern ist die Bevorzugung von bestimmten Spielpartnern und der Ausschluss anderer: „Du darfst nicht mitspielen!“ heißt es dann oder Kinder werden gemieden oder ignoriert. Es sind häufig die Kinder, die ein bestimmtes Merkmal haben: dick sind, dunkle



Haut haben, eine Behinderung haben, erst damit beginnen, Deutsch zu lernen... Manchmal nehmen die ausschließenden Kinder Bezug darauf, manchmal nicht. Was tun? Die folgende Fallstudie ist eine der wenigen, in der eine Erzieherin den Vorgängen von Ausschluss in ihrer Gruppe genauer nachgeht und dem etwas entgegen setzt: Das Verbot, zu anderen Kindern zu sagen: „Du darfst nicht mitspielen“.

Die amerikanische Pädagogin Vivian Paley beobachtete in ihrer Vorschulgruppe, dass es immer dieselben Kinder waren, die Abweisung und Ausschluss erlebten und dass sie diese Erfahrung jedes Mal verletzt und traurig zurückließ. Vivian Paley wollte nicht, dass sie bereits im Kindergarten lernen, „sich auf den Schmerz der Zurückweisung einzustellen“. Genau so wenig sollten bestimmte Kinder lernen, das „Recht zu haben, die sozialen Erfahrungen ihrer Mitschüler zu begrenzen“ (1994, 13). Daher schlug sie den Kindern vor, eine neue Regel einzuführen: „Mitspielen verbieten ist verboten!“ In ihrem so betitelten Buch schildert sie die Dynamik und den Meinungsbildungsprozess in ihrer Gruppe⁸ sowie Überlegungen von Schulkindern, mit denen sie über diese Regel sprach. Letztere waren einhellig der Meinung, dass eine solche Regel zwar gerecht sei, sich aber niemals einführen ließe. In ihrer Vorschulgruppe fanden nur vier von fünfundzwanzig Kindern die Regel gut, genau die Kinder, die am meisten zurückgewiesen werden (1994, 14).

Nachdem sie in der Gruppe beginnen, über die Regel zu sprechen, artikulieren diese Kinder sehr deutlich, wie schmerzlich sie die Zurückweisung jeweils wahrnehmen. „Kinder, die alleine sind, haben Wasser in den Augen“, sagt Angelo, ein Junge, der häufig ausgeschlossen wird. Die Lehrerin stellt die Frage: „Wer ist trauriger, das Kind, das nicht mitspielen darf, oder das Kind, das mit einem Kind spielen muss, das es nicht mag?“ Ausgeschlossen werden macht trauriger, das sagen die Kinder, die ausgeschlossen werden. „Wozu soll Spielen dann noch gut sein?“ sagen die anderen Kinder. Die Lehrerin ist sich sicher, dass Spiel sowohl aus Freundschaft erwächst als auch im Spiel entsteht. Aber die Kinder scheinen das nicht recht zu glauben, und immer weniger, je älter sie werden. Spielen scheint den Sinn und Zweck zu haben, eine beste Freundin oder einen besten Freund zu haben und zu halten. Das bedeutet, dass einige Kinder beim freien Spiel nicht den freien Zugang zu jedem Spiel haben und mit der Last der Zurückweisung leben müssen. Die meisten LehrerInnen und Kinder finden, im freien Spiel komme Freundschaft vor Gerechtigkeit, man dürfe in die Freundschaften nicht eingreifen, man könne Freundlichkeit und Gerechtigkeit nicht erzwingen. Vivian Paley teilt dies nicht und will den Ausschluss einiger nicht länger hinnehmen: „In unserem demokratischen Klassenzimmer stimmen wir nahezu über alles ab, erlauben aber andererseits den Kindern, Anführern die Macht zu geben und andere aus der Klasse auszuschließen.“ (ebd. S. 34) Ihre Idee: Nicht dem Außenseiter helfen, Eigenschaften zu entwickeln, die ihn oder sie bei den anderen akzeptabler machen – eine Strategie, die sonst üblich ist. Und unterstellt, dass die Außenseiter „anders“ seien. Aber die Lehrerin ist überzeugt: „Sie sind Außenseiter einfach aus dem Grund, weil sie als solche

⁸ Diese Schilderungen sind übrigens ein überaus lesenswertes Beispiel einer Situationsanalyse, in der es der Erzieherin darum geht, die Perspektiven aller Beteiligten zu ermitteln.



PETRA WAGNER: MORALISCHE WERTE VERMITTELN UND BILDUNGSPROZESSE UNTERSTÜTZEN (2007)

behandelt werden.“ (ebd. S. 86) Wer nicht mitspielen darf, ist traurig und einsam. Wer traurig und einsam ist, kann nicht gut lernen und sich nicht so gut benehmen. Das sehen die Kinder auch so: Wer keine Freunde hat, ist sauer oder traurig und kann nicht so nett sein.

Das Neue: Die Gruppe übernimmt Verantwortung für diejenigen, die bisher aus welchem Grund auch immer noch nicht dazu gehören. Mitspielen verboten wird verboten. Alle Kinder dürfen hier mitspielen. Die Umfrage unter den älteren Kindern in der Schule ergibt, dass sie diesen neuen Regeln gute Chancen einräumen, wenn man sie bei kleinen Kindern einführt. Weil die noch „lieb“ seien, auf Erwachsene hörten und sich an Regeln hielten. Und weil die Kleinen sehr litten, wenn sie ausgeschlossen werden – hier erinnern sich die Größeren an frühere Erfahrungen und sehen ihre jüngeren Geschwister. Es wäre gut, sich frühzeitig an so eine Regel zu gewöhnen, meinen die Kinder. Wie man einen Sicherheitsgurt im Auto festmacht ohne darüber nachzudenken. Die neue Regel wird eingeführt. Sie fällt den Kindern schwer, auch nach Monaten noch. Sie regt intensiv den Gerechtigkeitsinn und die Konfliktfähigkeiten der Kinder an, die ständig am Aushandeln und Diskutieren sind, was denn nun gerecht sei. In ihren Besprechungen schildern sie viele Vorkommnisse von Ausschluss und suchen Lösungen. Wenn jemand sich ganz blöd verhält und andere haut, darf der trotzdem mitspielen? Wenn jemand nicht aufräumt, darf der was anderes spielen? Was ist mit dem Auszeit-Stuhl, auf den sich in manchen Klassen Kinder setzen müssen, wenn sie die LehrerInnen geärgert haben? Auch das geht nicht mehr. Und sogar die Kinder, die sich nicht an die Regel halten, dürfen nicht einfach ausgeschlossen werden, wie also mit ihnen umgehen? Die Regel verändert insbesondere die Gewohnheit, andere auszuschließen. Es ist eine Regel, die niemanden bestraft, sondern dazu da ist, jemanden zu beschützen und genau dieses stellen die Kinder, die eher andere ausschließen, immer wieder in Frage. Die neue Regel erfordert viel mehr Einsatz und Aushandlung als das üblichere „Du darfst nicht mitspielen“. Aufgewogen wird dies dadurch, dass weniger Kinder den Schmerz von Zurückweisung und Ausschluss erleiden und sich die meisten Kinder angewöhnen, dafür auch mit Sorge zu tragen.

Die Studie macht deutlich, welche Anforderungen es an die pädagogischen Fachkräfte stellt, wenn sie Mechanismen von Dominanz und Unterdrückung in ihren Gruppen nicht einfach dulden wollen: Mit Kindern in den Dialog gehen; mit „Wissen-suchendem“ Interesse an ihren Gedanken und Erfahrungen die Fragen mit ihnen erörtern; das eigene Unbehagen über Ausgrenzungsprozesse ausdrücken; den eigenen Standpunkt von Gerechtigkeit und die moralischen Grundwerte klären, auf denen die Gruppenregeln beruhen sollen; diese wieder zur Diskussion stellen – aber nicht zur Disposition; sich in die neue Regel einschließen und nicht subtil die Macht als Erwachsene missbrauchen; dennoch als Erwachsene agieren, die Verantwortung für das Wohlergehen und für günstige Lernbedingungen aller Kinder trägt; daran festhalten und sein Anliegen verteidigen, auch wenn die Kolleginnen nicht zustimmen...

Kompetent eingreifen



Wer seine Vorstellungen von Gerechtigkeit und Fairness für sich geklärt hat, weiß noch lange nicht, wie man sinnvoll und effektiv intervenieren kann. Worauf kommt es an, gerade gegenüber jungen Kindern, die eben dabei sind, ihr „moralisches Selbst“ zu entwickeln?

In Fortbildungen setzen sich ErzieherInnen und LeiterInnen mit Fallbeispielen auseinander und beantworten die Frage, wie sie die geschilderte Intervention beurteilen. Das folgende Beispiel fordert die Beteiligten auf, sich grundsätzlich die Fragen zu stellen, die auch Vivian Paley beschäftigt haben: Was wiegt mehr, den Ausschluss einiger Kinder verhindern oder das freie Auswählen von Spielpartnern?

Fallbeispiel: Der Erzieherin fällt auf, dass einige Kinder schon eine ganze Weile nicht mit Laurie spielen, einem Mädchen mit einer leichten zerebralen Lähmung, das im Rollstuhl sitzt. Die Kinder äußern sich nicht diskriminierend, sie sagen: „Wir wollen nicht, dass noch jemand mitspielt.“ Nach einigen Wochen beschließt die Erzieherin, das Thema anzugehen. Sie liest den Kindern ein Buch vor, indem es um Feindseligkeit und Ängstlichkeit gegenüber einem Kind geht, das eine Behinderung hat. Am anderen Tag erzählt die Erzieherin eine Geschichte von Julie, der Persona Doll⁹, die im Rollstuhl sitzt. Zuerst spricht sie Laurie an: „Als Julie neu war, wollte niemand mit ihr spielen. Wie das war, davon würde ich euch allen gerne erzählen. Ist das eine gute Idee, was meinst du? Laurie nickt und lächelt. Nachdem die Erzieherin Julies Erfahrungen und Gefühle geschildert hat, fragt sie die Kinder: Wie könnten die Kinder Julie helfen, damit sie gerne zum Kindergarten kommt?“ Die Antworten geben Hinweise auf Irrtümer und Fehlinformationen der Kinder, wie z.B.: „Julie ist ein Baby, weil sie nicht laufen kann, deswegen wollen die Kinder nicht mit ihr spielen.“ „Vielleicht kann sie ja gar nicht spielen.“ Nachdem die Erzieherin darüber gesprochen hat, finden die Kinder Lösungen: „Sag ihr, das nächste Mal kann sie mitspielen!“ „Ich wäre ihr Freund.“ „Die anderen sollten sagen, dass es ihnen Leid tut.“

Die Erzieherin teilt den Kindern ihre Beobachtungen mit: „Ich sehe, dass es dasselbe auch in unserer Gruppe gibt. Viele von euch lassen Laurie nicht mitspielen. Das macht sie traurig, so traurig wie Julie. Ich möchte, dass ihr ab jetzt dafür sorgt, dass Laurie mitspielen kann, wenn sie möchte. Nach dem Morgenkreis möchte ich mit Laurie ein Rechenspiel machen und ich hätte gerne, dass ihr (sie ruft Kinder auf, die mit Laurie spielen und einige, die es nicht tun) mitspielt!“ (Beispiel in Louise Derman-Sparks 1989, 70¹⁰)

In einem Workshop befinden die TeilnehmerInnen, dass die Erzieherin im geschilderten Fall gut daran tut, ihre Beobachtung nicht auf sich beruhen zu lassen, sondern ein Buch zur Thematik vorliest, eine Persona Doll mit Rollstuhl einführt. So erfährt sie etwas über die Fehlinformationen, die Kinder über Menschen im Rollstuhl haben: dass sie Babys seien, nicht verstehen, nicht spielen könnten. So weiß sie, welche Informationen und Erfahrungen den Kindern helfen könnten, um ihre Annahmen zu korrigieren. Gut finden die TeilnehmerInnen auch, dass sie an die

⁹ Persona Dolls sind Puppen, denen man eine Biographie gibt, die Merkmale bündelt, mit denen sich Kinder aus der Gruppe identifizieren können, in Bezug auf Aussehen, Familienkultur, Vorlieben, Abneigungen, Fähigkeiten. Sie besuchen die Kindergruppe, sitzen auf dem Schoß der Erzieherin und „berichten“ von Erlebnissen, die mal schön, mal weniger schön sind. Die Arbeit mit Persona Dolls unterstützt sehr wirksam vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. (s. Texte auf www.kinderwelten.net)

¹⁰ Louise Derman-Sparks ist die Mitbegründerin des Anti-Bias Approach, des Ansatzes gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung, der im Projekt KINDERWELTEN auf die Verhältnisse in Deutschland übertragen wurde. Ein Meilenstein für die Diskussion zum Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung in Kindertageseinrichtungen ist ihr Buch von 1989, zusammen mit der Anti Bias Task Force: „Anti Bias Curriculum – Tools for empowering young children“ (NAEYC: Washington, D.C). Auszüge in deutscher Übersetzung können bei KINDERWELTEN angefordert werden.



Kinder appelliert, mit darauf zu achten, dass Laurie mitspielen kann. So fordert sie offensiv die Mitverantwortung aller ein, damit zu sorgen, dass es auch Laurie gut geht. Die Aufforderung, dass nun bestimmte Kinder mit der Erzieherin und Laurie spielen müssen, stößt hingegen auf starke Ablehnung: Erzwungene Freundschaften seien fragwürdig, auch für Laurie, die es ja merken würde, dass andere sich ihr aus Mitleid widmen. Eine Information gibt zu denken: Man weiß von Untersuchungen, dass Kinder mit Behinderungen teilweise massive Ablehnung und Ausgrenzung erleben, an die sie sich auch später gut erinnern. Erwachsene mit Behinderungen sagen aus heutiger Sicht, sie hätten immer Erwachsene gebraucht, die sie unterstützen, gerade beim „Stiften“ von Freundschaften, denn spontan hätten andere Kinder eher nichts mit ihnen zu tun haben wollen. Appelle an die anderen Kinder, nett zu ihnen zu sein, reichten nicht aus, um Distanz und Ablehnung (auch Abscheu und Angst) zu überwinden und wirklich in Kontakt zu kommen. Die TeilnehmerInnen bemerken, dass es ihnen schwer fällt, eine Intervention zu ersinnen, die tatsächlich angemessen die Perspektive des Kindes im Rollstuhl berücksichtigt.

Sie stoßen auf das Phänomen „blinder Flecken“ in der eigenen Wahrnehmung: Dass man zunächst nur das sehen kann, was man kennt. Umso wichtiger ist es, sich bekannt zu machen mit Erfahrungen von Menschen, die sich von den eigenen unterscheiden. Also offensiv Gelegenheiten zu schaffen und zu nutzen, um von Menschen zu erfahren, was das Besondere an ihrer Perspektive ist. So erweitert man Verständnis dafür, wie dieselbe Situation aus dem Blickwinkel anderer aussehen kann. Vorurteilsbewusstes Intervenieren heißt dann, hierbei nicht stehen zu bleiben, nach der Maxime. „Du siehst es so, ich sehe es eben so.“ Nicht jedes Interesse ist gleichwertig. Erwachsene sind dafür da, Kinder vor Abwertung und Geringschätzung zu schützen. ErzieherInnen müssen dafür sorgen, dass alle Kinder ihr Recht auf Bildung einlösen können, und hierzu gehört, dass sie sich wohl fühlen und zugehörig sind. Die Perspektiven der Beteiligten zu erkennen ist die Grundlage für eine parteiliche Intervention, die ein geschärftes Sensorium für Abwertung und Ausgrenzung erfordert und geklärte Standpunkte, worauf es auch in moralischer Hinsicht im Kindergarten ankommt.

Schlussfolgerung

Kinder bei ihren Bildungsprozessen unterstützen und dabei moralische Werte deutlich machen ist kein Widerspruch. Schwierig für Kinder ist wahrscheinlich, wenn Erwachsene so tun, als könnten sie beides voneinander trennen. In einem kurzschlüssigen Verständnis von „Bildung als Selbstbildung“ verschleiern oder leugnen Erwachsene, dass ihr Erziehungshandeln immer gewissen moralischen Leitlinien folgt – auch wenn sie inkonsistent oder ihnen nicht recht bewusst sind. Kinder konstruieren ihre Bildungsprozesse eigensinnig, aber nicht in einem luftleeren Raum. Sie bauen auch die impliziten Botschaften ihrer Bezugspersonen über gut und böse, richtig und falsch in ihr soziales Wissen über die Menschen und über die Regeln ihres Zusammenlebens ein. Zurückhaltung der Erwachsenen ist gefragt bei der Rücknahme von Beherrungsaktivitäten auf Grund der realistischen Einschätzung, dass Kinder nicht einfach das lernen, was sie ihnen beizubringen versuchen. Zurückhaltung in dem Sinne, dass Erwachsene sich



PETRA WAGNER: MORALISCHE WERTE VERMITTELN UND BILDUNGSPROZESSE UNTERSTÜTZEN (2007)

weigern, explizit Werte zu vertreten und für sie einzustehen, überlässt Kinder der Willkür der Erwachsenen oder auch sich selbst. Christa Preissing problematisiert in diesem Zusammenhang ein Paradigma, das in der gegenwärtigen Debatte um Bildungsprozesse erkennbar sei: „Alles, was Kinder von sich aus tun, ist gut.“ (2005, S.10) Sie kritisiert, dass Fachkräfte ihre Autorität zu verstecken versuchen, indem sie sagen: Wir folgen den Kindern auf ihrem Weg. Stattdessen müssten sie ihre Überzeugungen deutlich machen, sich Kindern zeigen als Personen, die begründet zu bestimmten Leitlinien gelangt sind und Kinder an einem Gedankenaustausch darüber beteiligen.

In vorurteilsbewusster Perspektive ist hinzuzufügen: ErzieherInnen in der Kita dürfen sich in moralischer Hinsicht nicht „raushalten“, denn damit bestätigen sie herrschende Mechanismen von Ungleichbehandlung und Ausgrenzung. Sie müssen explizit Stellung dagegen beziehen. Gleichzeitig sind sie verantwortlich für die Gestaltung der Lernumgebung: Eine Lernumgebung, die allen Kindern Schutz und Zugehörigkeit zusichert, in der respektvoll mit Unterschieden umgegangen wird und in der Kinder lernen, sich gegen Hänseleien, Ausschluss und Ungerechtigkeit zu wehren. Bildungsprozesse unterstützt man nicht mit moralischer Abstinenz, sondern mit Klarheit und Dialogbereitschaft.

Literatur:

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

Hüther, Gerald: Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns. In: Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald: Kinder brauchen Wurzeln. Patmos: Düsseldorf 2001

Hüther, Gerald: Die Strukturierung des menschlichen Gehirns durch soziale Erfahrungen. In Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald: Kinder brauchen Vertrauen. Patmos: Düsseldorf 2004

Paley, Vivian Gussin: Mitspielen verbieten ist verboten. Gegenseitige Achtung und Akzeptanz unter Kindern. Quadriga: Weinheim, Berlin 1994

Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder 2003

Preissing, Christa: Typisch deutsch oder: Unhinterfragbare Selbstverständlichkeiten auf dem Prüfstand, in: Betrifft Kinder, Heft 10/11, 2005, S.6-11

Stern, Daniel N. (2004): Tagebuch eines Babys. Piper: München Zürich

Wagner, Petra/ Hahn, Stefani/ Enßlin, Ute (Hg.): Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. verlag das netz: Berlin 2006

Achtung Pseudovielfalt: Der touristische Ansatz



Der touristische Ansatz ist dadurch gekennzeichnet, dass er einen Ausflug in die Welt der „Anderen“ unternimmt, gleich einer touristischen Reise. Man lernt das kennen, was „typisch“ ist und findet es besonders interessant, wenn es exotisch, farbenfroh und ungewöhnlich ist. „Bereichert“ um diese Reiseerfahrung, und vielleicht um ein prächtiges Souvenir, kehrt man zurück „nach Hause“, wo alles so ist wie vorher...

Beispiele touristischen Vorgehens gibt es viele, auch in der Kita. Zum Beispiel dieses Mobile mit der dekorativen Weltkugel und den bunten, lustigen Figürchen dran. Möglicherweise hat sie jemand angebracht, um Kindern eine Vorstellung von den „Kindern einer Erde“ zu vermitteln?



Wenn man sie genauer betrachtet und sich dabei fragt, ob sie Kindern Identifikationsangebote geben können, muss man wohl verneinen. Kein Kind in der Gruppe, das eine dunkle Hautfarbe hat, wird sich mit der Darstellung der „Afrikanerin“ identifizieren können: Mit dem riesigen, unförmigen Mund, dem obligatorischen Wasserkrug auf dem Kopf. Kein Kind mit Familienwurzeln in Asien wird sich identifizieren können mit dem gelbhäutigen Jungen,

der sogar im Stehen mit Stäbchen Reis isst. Der englische Gentleman mit Schirm und Melone, die Flamenco tanzende Spanierin, der Dudelsack spielende Schotte, natürlich im Schottenrock und das holländische Mädchen mit Holzschuhen, Häubchen und Tulpe – sie alle sind derart reduziert auf ein bestimmtes Stereotyp, dass sie hellhäutige Kinder in Europa kaum zur Identifikation einladen.

Sind sie eine Anregung zum Thema Vielfalt? Das Mobile ist von seinem Informationsgehalt her flach: Jede Figur ist ungefähr gleich groß, es gibt jeweils nur eine Figur, Mann oder Frau, es gibt die Beschränkung auf einige wenige äußere Attribute (Hautfarbe, Bekleidung, Gegenstände), man erfährt nicht, was sie machen und wie andere Menschen in dem Land aussehen. In den Fehlinformationen liegen Botschaften, die sich den BetrachterInnen übermitteln:

- Manche Länder tauchen nicht auf. Sind sie bedeutungslos? Sind sie so unwichtig, dass es über sie nicht einmal ein Stereotyp gibt?
- Das Land der „Autoren“ taucht in der Regel nicht auf. Im Mobile gibt es keine Deutsche/ keinen Deutschen. Die Botschaft: Es geht hier um „die Kultur der Anderen“, über sie gibt es etwas zu lernen, denn wir selbst sind „normal“.
- Die anderen sind homogene Gruppen – und ganz anders als wir!

Wenn sich die Figuren auch nicht zur Widerspiegelung oder Repräsentation dessen eignen, was die Kinder in der Kindergruppe ausmacht, so übermitteln sie dennoch Bilder. Stereotype Bilder davon, wie Menschen sind, prägen ganz stark die Vorstellungen über sie, man kann sich ihrer kaum erwehren. Dies beginnt früh: Die Fülle an Bildern in ihrer Lernumgebung vermittelt Kindern wichtige Botschaften über Menschen und geht ein in ihr „Wissen“, auch ohne dass sie jemals Kontakt zu ihnen gehabt haben müssen. Die Bilder sind der Stoff, aus dem Vorurteile auch gemacht sind.

Achtung Pseudogleichheit: Der farbenblinde Ansatz



PETRA WAGNER: MORALISCHE WERTE VERMITTELN UND BILDUNGSPROZESSE UNTERSTÜTZEN (2007)

Der farbenblinde Ansatz ist gekennzeichnet von einem häufig positiv gemeinten Anliegen: „Alle Kinder sind gleich, ich mache keine Unterschiede!“ Man möchte nicht, dass Ungleichheit und Unterschiede thematisiert werden und dadurch erst recht in die Aufmerksamkeit der Kinder gerät. Die vielleicht ohne diese Thematisierung, so ist die Hoffnung, die Unterschiede gar nicht bemerkt hätten. Das zugrunde liegende Bild vom Kind ist das eines vorurteilsfreien, grundsätzlich für seine Umgebung und für andere Menschen offenen Jungen oder Mädchen, dem das gemeinsame Spiel wichtiger ist als äußere Unterschiede.



in

Es korrespondiert mit einem Bild vom Kindergarten als Schonraum, der von der rauen Wirklichkeit „draußen in der Gesellschaft“ abgeschirmt bleiben soll, damit Kinder unbeeinflusst davon ihre Kindheitsjahre genießen können. In einem solchen Kindergarten gibt es keine Konflikte, hier wird unbeschwert Kindergeburtstag gefeiert: Alle Kinder freuen sich, alle lachen, alle sind süß und nett. (s. Bild aus: Conny kommt den Kindergarten. Cornelsen). Wer wen einlädt und wen nicht, ist hier kein Thema...

Der farbenblinde Ansatz spart etwas aus, was zu den Erfahrungen von Kindern gehört. Und nimmt sie nicht ernst in ihrer wachsenden Wahrnehmung der vorhandenen Unterschiede zwischen Menschen. Im farbenblinden Ansatz wird ignoriert, dass Kinder früh Botschaften darüber auswerten, wie bestimmte Merkmale von Menschen bewertet werden und dass sie diese Botschaften von überall herbekommen und sich ihren Reim darauf machen. Sie bekommen sie auch von „farbenblinden“ Erwachsenen – und lernen von ihnen, dass Unterschiede heikel sind, denn man darf darüber nicht sprechen... So lassen sich Kompetenzen kaum erwerben, die für soziales Handeln grundlegend sind: Sich in die Perspektiven anderer hineinversetzen, Empathie entwickeln, seine Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle äußern, erkennen, was fair und was unfair ist, Stellung beziehen und Konflikte austragen. Mit der Absicht, Kinder zu schonen, werden sie mit bestimmten Erfahrungen alleine gelassen und erhalten keine Unterstützung für einen kompetenten Umgang mit Unterschieden und Ungerechtigkeit.