

Petra Wagner (2001)

Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen¹

Im Berliner Projekt KINDERWELTEN wird auf der Grundlage des Situationsansatzes die interkulturelle Arbeit in Kindertagesstätten überdacht und verändert². Besonderes Augenmerk gilt dem Vorhandensein von Vorurteilen und Stereotypen im Kindergartenalltag, den häufig unreflektierten Normvorstellungen und unbeachteten Ausgrenzungsprozessen sowie dem Umgehen mit Unterschieden. Diese Fokussierung ist inspiriert von einem Ansatz vorurteilsbewusster Erziehung aus Kalifornien, dem Anti-Bias-Approach, den Louise Derman-Sparks mit entwickelt hat. Was ist das Besondere an diesem Ansatz? Der folgende Beitrag verbindet eine Einführung in den Anti-Bias-Approach mit Erfahrungen aus dem Projekt KINDERWELTEN.

Meike will nicht neben Joshua sitzen und sagt: „Der ist schwarz!“ Timo und Haldun finden, Frauen können keine Piraten sein und werfen die Frauen-Figuren vom Spiel-Piratenschiff. Jasmin und Lennart lassen Mariam nicht mithüpfen: „lilii, du bist fett!“

Solche Beobachtungen machen wir in Gruppen von 3-5-jährigen Kindern. Die Kinder äußern Unbehagen gegenüber bestimmten Besonderheiten im Aussehen anderer Kinder, hier gegenüber dunkler Hautfarbe und Dicksein. Sie korrigieren mit Entschiedenheit bestimmte Fähigkeiten oder Eigenschaften als unangemessen für Frauen und drücken damit aus, dass sie feste Vorstellungen davon haben, was Männer und was Frauen tun. Haben sie bereits Vorurteile? Eltern und Erzieher_innen wundern sich, haben sie sich doch bemüht, keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, zwischen Schwarzen und Weißen zu machen. Immer habe man zeigen wollen, dass es unerheblich sei, ob ein Kind klein oder groß, dick oder dünn, dunkel oder hell ist. Dass man alle Kinder gleich gern habe...

Solche Aussagen bezeichnet Louise Derman-Sparks als „colour-blind“: Farbenblindheit bedeutet, dass die tatsächlich vorhandenen Unterschiede nicht gesehen werden. Es ist eine Herangehensweise, die lange Zeit in den USA üblich war: „Wir wollten glauben, dass kleine Kinder farbenblind sind, dass sie Unterschiede nicht wahrnehmen. Was wir wirklich glaubten oder hofften: Wenn wir Kinder hindern könnten, Unterschiede wahrzunehmen, dann würden sie keine Vorurteile entwickeln. Aber das ist unmöglich in einer Gesellschaft, wo rassistische und andere Vorurteile allgegenwärtig sind im Alltag von Kindern!“ (Derman-Sparks 1998, 2³)

Kinder lernen aktiv und beobachten aufmerksam, was sich um sie herum ereignet. Gerade Unterschiede zwischen Menschen machen sie neugierig und sie haben früh ihre eigenen Theorien darüber, wie solche Unterschiede entstehen. Sie entnehmen ihrer Umwelt permanent Botschaften, unmittelbaren Vorurteilen genauso wie unbewussten Mitteilungen. Auch all das, was in ihrer Umgebung unsichtbar bleibt, hat eine Bedeutung für sie, Sichtbares und Unsichtbares gibt ihnen Aufschluss darüber, wie wichtig etwas ist. Botschaften entnehmen sie nicht nur ihrem häuslichen Erfahrungsfeld. Sie sind überall mit stereotypen Bildern konfrontiert: in Bilderbüchern, Filmen, auf T-Shirts, sogar auf ihren Brotbüchsen (ebd. 3). Sobald Kinder unterscheiden können, erfahren sie auch, dass Unterschiede bewertet werden. Zunächst bezieht sich dieses auf äußere Unterschiede, auf körperliche Merkmale oder Merkmale des Aussehens. Ohne jemals direkten Kontakt zu haben, übernehmen Kinder Stereotype und Vorurteile über Menschen oder Gruppen von Menschen aus all dem, was sie zuhause und im weiteren Umfeld hören und sehen: „Man lernt Vorurteile aus dem Kontakt mit den vorherrschenden Einstellungen in einer Gesellschaft, nicht aus dem Kontakt mit Einzelnen“ (ebd. 6).

PETRA WAGNER (2001):
KLEINE KINDER – KEINE VORURTEILE?

Kinder sind also, so könnte man Louise Derman-Sparks Ausführungen ergänzen, schon früh mit Bildern und Botschaften konfrontiert, die nicht ein Abbild tatsächlicher Differenzen, sondern gesellschaftlich „gemacht“ sind. Sie sind das Ergebnis **sozialer Konstruktionen** der Unterschiede zwischen Menschen: Unterschiede gibt es natürlich, in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe, soziale Klasse, körperliche Fähigkeiten, Behinderungen, sexuelle Orientierung. Entscheidend ist, dass diese Unterschiede die einen privilegieren und die anderen benachteiligen. Sie sind nicht die **Ursachen** der Ungleichheit. Die Bezugnahme auf Unterschiede fungiert als effektive und machtvolle **Rechtfertigung** für den ungleichen Zugang von Menschen und Gruppen zu gesellschaftlichen Ressourcen und Positionen. Dabei vollzieht sich eine Verzerrung von tatsächlichen Unterschieden in diskriminierende Vorurteile. Unterschiede im einzelnen werden zu dem, was angeblich ganze **Gruppen** unterscheidet. Gita Steiner-Khamsi hat den Vorgang der sozialen Konstruktion von kulturellen Unterschieden aufgezeigt (1992, 22f): In einem ersten Schritt werden bestimmte Merkmale einer ganzen Gruppe von Menschen zugeschrieben, womit sie als „die Anderen“ konstruiert werden („Wir sind die Einheimischen, sie sind die Zugewanderten, sie sind anders als wir“). In einem zweiten Schritt werden die ihnen zugeschriebenen Merkmale abgewertet („Zuwanderer sind ungebildet und unmodern“). Der dritte Konstruktionsschritt legt fest, in welche Richtung und durch wen Handlungsbedarf besteht („Die Zugewanderten müssen sich anpassen/ integrieren“). Das Ergebnis ist ein verbreitetes Deutungsmuster: Kulturelle Unterschiede seien der Grund dafür, dass Menschen an den gesellschaftlichen Ressourcen ungleich teilhaben. Überwinden können sie das „Modernitäts-Gefälle“ nur durch individuelle Anstrengungen. Solche Konstruktionen sind effektiv, weil sie wirkungsvoll die tatsächlichen Strukturen und Prozesse von Ausgrenzung und Benachteiligung verschleiern, indem sie mit Schuldzuweisungen an die Ausgegrenzten operieren. Und auch, weil sie die Mehrheitsangehörigen glauben lassen, ihnen könnte die Gefahr von Deklassierung und Ausgrenzung nichts anhaben. Die Konstruktionen gehen ein in das Reden über Einheimische und Zuwanderer und gehören mit zu den einseitigen Botschaften, die Kinder erhalten. Ein Beispiel hierfür aus der Berliner Realität ist das Reden über Familien mit türkischem oder arabischen Hintergrund, etwa in Kindergarten oder Grundschule: „Die Familie von Aboudi ist schon sehr integriert!“ oder „Sema ist leider noch sehr ihrer religiösen Familie verhaftet.“ Was haben „schon“ und „noch“ in solchen Aussagen zu bedeuten? Wie deuten Kinder das Gesagte? Ihre Erklärungen und Theorien, so Louise Derman-Sparks, sind wichtige Belege für die Wirkung der gesellschaftlichen „bias“ (dt. Einseitigkeit, Voreingenommenheit) auf Kinder. Um angemessene Interventionen zu entwickeln, müssen Erzieher_innen diese Theorien in Erfahrung bringen.

Paul-Taylan und Aziz, beide 7, sind sehr gute Freunde. Im Schülerladen ecken sie allerdings an, wenn sie offen zärtlich miteinander umgehen. Sie werden von den anderen Kindern als „Liebespaar“ und „Schwule“ gehänselt und ausgelacht, wenn sie sich umarmen oder küssen. Neuerdings küssen sie sich zur Begrüßung und Verabschiedung demonstrativ links und rechts auf die Wangen. „So küssen sich Türken,“ erklärt Paul-Taylan, „und weil wir halbe Türken sind, dürfen wir das!“ Beide Jungen haben Väter aus der Türkei.

Der Anti-Bias-Approach ist ein Versuch, zwischen dem „Respektieren von Unterschieden und dem Nicht-Akzeptieren von Vorstellungen und Handlungen, die „unfair“ sind, eine kreative Spannung zu erzeugen“ (Derman Sparks & A.B.C. Task Force 1989, X). Es geht also nicht um „diversity“ an sich, denn Vielfalt als Selbstzweck kann in Beliebigkeit und in ein gleichgültiges „anything goes“ münden.

Der Anti-Bias-Approach ist ein „aktiver Ansatz, der sich der Herausforderung durch Vorurteile, Stereotypisierung, Einseitigkeiten und ins System eingelassenen „ismen“ stellt und dabei von der Annahme ausgeht, dass es für jeden einzelnen nötig ist, sich einzumischen und die individuellen Verhaltensweisen und institutionellen Mechanismen zu bekämpfen, die Unterdrückung aufrecht erhalten“ (Derman-

PETRA WAGNER (2001):
KLEINE KINDER – KEINE VORURTEILE?

Sparks 2001, 1). Mit dieser eindeutigen normativen Orientierung und Parteilichkeit setzt sich der Anti-Bias-Approach von bestimmten Ansätzen „multikultureller“ oder „interkultureller“ Erziehung ab. Deutlich wird dies auch an folgenden Grundsätzen des Anti-Bias-Approach (Derman-Sparks 2001, 4f):

1. Berücksichtigung institutionalisierter Ausgrenzung und Diskriminierung

Vielfalt und Unterschiede müssen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen gesehen werden. Sie haben Auswirkungen auf alle Menschen. Kinder bekommen auf vielfältige Weise Informationen über Prozesse der Einschließung und Ausschließung und bauen sie ein in ihre Entwicklung von Ich-Identität und Haltungen gegenüber anderen. Erzieher_innen sind ebenfalls davon beeinflusst, in ihrem Selbstbild, ihren Haltungen gegenüber anderen, in ihren Interaktionen mit Kindern. Schließlich sind auch Funktionsweisen und Regeln der Erziehungseinrichtungen geprägt von den gesellschaftlichen „ismen“, den institutionalisierten Formen von Benachteiligung/Privilegierung bestimmter Gruppen (Sexismus, Rassismus, „handicapism“).

Damit problematisiert der Anti-Bias-Approach auch die Erziehungseinrichtungen selbst als gesellschaftliche Institutionen, in denen Vorurteile weitergegeben werden. Die in ihnen Handelnden müssen kritisch überprüfen, inwiefern ihre Ausstattung mit Material und Personal stereotype Bilder festigt: Gibt es auch männliche Erzieher? Schwarze Erzieher_innen? Kinder mit Behinderung in den Bilderbüchern? Sind dunkelhäutige Kinder auch Hauptfiguren in Geschichten und Theaterstücken? Gibt es Bücher, Spielfiguren, Bilder, die gesellschaftlich relevante Rollen (Ärzte, Piloten, Politiker) auch mit Frauen und Angehörigen der Minderheiten besetzen? Louise Derman-Sparks kritisiert Ansätze multikultureller Erziehung, die davon ausgehen, dass Kinder Vorurteile von draußen in die Kindertageseinrichtung hineinbringen und diese selbst ein privilegierter Ort des vorurteilslosen Miteinanders sei. Oder dass sich vorurteilsfreie Verständigung automatisch ergebe, wenn unterschiedliche Kinder zusammenkommen. Erfahrungen und Untersuchungen wie die von Selma Greenberg widersprechen einer solchen Einschätzung: *„Beim Eintritt in eine Kindertageseinrichtung sind Kinder offener für Freundschaften mit Kindern des anderen Geschlechts und offener für nicht-stereotype Spielerfahrungen als beim Verlassen derselben. Natürlich ist die Kindertageseinrichtung nicht alleine für diese einseitige Entwicklung verantwortlich zu machen, aber sie ist daran auch nicht gänzlich schuldlos.“* (zitiert in Derman-Sparks 1989, 5)

Im Anti-Bias-Approach wird davon ausgegangen, dass es gezielter und aktiver Interventionen der Erzieher_innen bedarf, damit kleine Kinder positive Haltungen gegenüber Unterschieden entwickeln können. Alleine der Kontakt mit Kindern unterschiedlicher Herkunft reiche nicht aus, um die Wirksamkeit von stereotypen Bildern über Menschen und Gruppen von Menschen zu erschüttern, die sich Kindern meistens ohne jeglichen persönlichen Kontakt vermitteln.

2. Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Forschungsergebnisse zur Identitätsentwicklung junger Kinder

Forschungsergebnisse über die Identitätsentwicklung junger Kinder und ihre Entwicklung von Haltungen gegenüber anderen müssen in pädagogische Programme eingehen. Als Louise Derman-Sparks und ihre Kolleg_innen Mitte der 80er Jahre ihre Anti-Bias-Arbeit begannen, war dies nicht der Fall. Die vorhandenen Untersuchungsergebnisse wurden im Bereich der Frühpädagogik nicht zur Kenntnis genommen, weder in der Ausbildung noch in der Praxis. Erzieher_innen, die wissen, welche Entwicklungsaufgaben Kinder meistern und wie sie Erkenntnisprozesse strukturieren, können besser herausfinden, was die Kinder über sich und über andere denken. Kein Kind kommt als „unbeschriebenes Blatt“ in die Kindertageseinrichtung. Es hat bereits Vorstellungen über das, was „normal“ und

PETRA WAGNER (2001):
KLEINE KINDER – KEINE VORURTEILE?

„richtig“ ist und wird neue Informationen mit seinen bisherigen Vorstellungen über sich selbst und über andere verknüpfen: „*Gesellschaftliche Normen sind sehr machtvoll und nur wenn Erzieherinnen wissen, was ihre Kinder denken, können sie etwas anbieten, um Fehlinformationen zu korrigieren.*“ (Derman-Sparks 2001, 5) Ansätze multikultureller Erziehung, die stark auf nationalkulturelle Symbole und Begriffe bauen, entsprechen nicht dem Wissen um kindliche Identitäts- und Begriffsbildung. Gerade ein Abstraktum wie „Nationalität“ begreifen Kinder relativ spät, die Verknüpfung mit der eigenen Gruppenidentität erfordert nach den Untersuchungen Piagets eine „Dezentrierung“. Mit der Fähigkeit, von spontanen und individuellen Vorlieben abzusehen, wächst die Bezugnahme auf familiäre Bindungen und Gewohnheiten (vgl. Marvakis 1995). Wird in multikulturellen Ansätzen dennoch mit abstrakten Begriffen wie „deutsch“ oder „türkisch“ gearbeitet, so verfehlen sie die kognitiven Kapazitäten junger Kinder, deren Denken eng verbunden ist mit konkreten Erfahrungen in ihrem Handlungsraum. Die Ansätze laufen zudem Gefahr, Kinder unbeabsichtigt mit weiteren stereotypen und falschen Informationen zu versorgen. Die gute Absicht verkehrt sich ins Gegenteil.

3. Ansetzen an den Alltagserfahrungen der Kinder

Kinder forschen und handeln in ihrer alltäglichen Welt. Neben Familie und Nachbarschaft treten die Gruppe der anderen Kinder und die Erzieher_innen. Sie stellen den sozialen und räumlichen Handlungsraum dar, in dem Kinder ihre Erfahrungen erweitern und in dem sie anderes erleben können, als es in ihrem privaten Umfeld möglich ist. In multikulturellen Ansätzen mit „touristischer“ Ausrichtung ist dieses nicht der Fall: Kinder statten kulturellen oder ethnischen Gruppen „Besuche“ ab, so wie man als bildungshungrige Touristin ferne Länder bereist. Der Ausflug umfasst eher das Außergewöhnliche und Einmalige als das Alltägliche, eher ein Fest, eine Zelebrierung, eine abgeschlossene Einheit („China“ oder „Ägypten“). Das Material bezieht sich eher auf die Vergangenheit als auf die Gegenwart, eher auf die Situation in Herkunftsländern als auf das Leben von Zugewanderten in den heutigen USA. Nach Beendigung des Ausflugs kehrt man zurück zum pädagogischen Normalprogramm, welches unverändert geblieben ist. So erhalten die Kinder nicht nur unrichtige oder belanglose Informationen, sondern auch die Botschaft, dass letztlich die dominante Kultur zählt (Derman-Sparks 2001, 5). Sie können aus solchen Aktionen keine Erfahrung gewinnen, die in ihren Handlungsraum übertragbar ist – außer eben der, dass es zwar irgendwo merkwürdige Andersartigkeiten gibt, hier und jetzt aber entscheidend ist, was in der Dominanzkultur wichtig erscheint.

Praxis nach dem Anti-Bias-Approach setzt dagegen an den Alltagserfahrungen an und nimmt die Entstehung von Vorurteilen systematisch in den Blick. Vier aufeinander aufbauende Ziele bilden den Rahmen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis. Die konkreten Aktivitäten müssen je nach Erfahrungshintergrund und Entwicklungsstand der Kinder verschiedene sein.

Ziel 1: Unterstützen Sie bei jedem Kind die Entwicklung seiner Ich-Identität und seiner Bezugsgruppen-Identität, basierend auf (Erfahrungs-) Wissen und Selbstvertrauen.

Alle Kinder sollen Bedingungen vorfinden, die es ihnen erlauben, sich selbst zu mögen, so wie sie sind, ohne sich anderen überlegen oder unterlegen zu fühlen. Die Entwicklung der Ich-Identität eines Kindes („personal identity“) ist nicht getrennt zu sehen von seiner Bezugsgruppen-Identität („group reference orientation“). Jeder Mensch gehört gleichzeitig mehreren Bezugsgruppen an (z.B. als Frau, Weiße, Berufstätige, als Mutter, Berlinerin, Deutsche, als Akademikerin und Blondine...). Die Zugehörigkeiten sind unterschiedlich bedeutsam für die Identität eines Menschen, verstanden als Wahrnehmung seiner unverwechselbaren Besonderheit bei gleichzeitiger Verbundenheit mit anderen. Wie weit man Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen entwickeln kann, hat viel mit dem gesellschaftlichen Ansehen der Bezugsgruppen zu tun. Etwa ab drei Jahren wird in der Identitätsentwicklung von Kindern deutlich, dass sie Botschaften über die Bewertung von Gruppen und damit über gesellschaft-

PETRA WAGNER (2001):
KLEINE KINDER – KEINE VORURTEILE?

liche Machtverhältnisse verarbeiten. Erzieher_innen müssen darüber Bescheid wissen. Sie müssen außerdem wissen, wie sie in Erfahrung bringen können, welche Bezugsgruppen für das jeweilige Kind Bedeutung haben. Sie müssen sich auch damit auseinandersetzen, dass Kinder je nach Gruppenzugehörigkeit und Gruppenerfahrungen Unterschiedliches brauchen: *„Weiße Kinder brauchen z.B. für die Entwicklung einer positiven Gruppenidentität eine Orientierung, die nicht die gesellschaftlichen Botschaften enthält, sie seien auf Grund ihrer Hautfarbe anderen überlegen. Kinder wiederum, deren Bezugsgruppen-Identität von rassistischen oder antisemitischen Botschaften geprägt ist, brauchen Hilfe, um Widerstand gegen solche Botschaften entwickeln zu können“* (Derman-Sparks 2001, 7).

Bei der Thematisierung von Unterschieden ist darauf zu achten, dass gleichzeitig Gemeinsamkeiten zwischen Menschen deutlich werden. Das ist wichtig, weil die Ideologien von Sexismus und Rassismus glauben machen, dass physische Unterschiede ausschlaggebend seien für das Verhalten, für Vorlieben und Fähigkeiten von Menschen.

Ein Beispiel für das Thematisieren von Unterschieden auf der Grundlage von Gemeinsamkeit sind „family corners“: Jedes Kind bringt ein Foto seiner Familie mit, wobei die Familie bestimmt, wer dazugehört. Diese Fotos werden vergrößert und in Sichthöhe der Kinder in der Krippe/im Kindergarten angebracht. Jedes Kind findet dort „seine“ Familie. Und stellt fest: Jede Familie ist anders. Es gibt Familien mit dunkler und mit heller Haut, bei manchen sind Großeltern mit dabei, bei manchen ist es eine Mutter mit einem Kind. In manchen Familien hat ein Kind zwei Mütter, oder einen Bruder von einem anderen Vater, bei anderen gehört ein Hund mit zur Familie (s. VBJK Videofilm 1997).

Ziel 2: Fördern Sie bei jedem Kind den ungezwungenen, einfühlsamen Umgang mit Menschen, die unterschiedlichste Erfahrungshintergründe haben.

Bereits im ersten Lebensjahr nehmen Kinder Unterschiede wahr und zeigen Aufmerksamkeit dafür. Wenn sie zu sprechen beginnen (etwa Ende des 2. Lebensjahres), machen ihre Fragen und Kommentare deutlich, dass sie die wesentlichen Merkmale von Zugehörigkeiten in der Gesellschaft wahrnehmen. Mit 3-5 Jahren haben sie bereits ihre eigenen Theorien über Unterschiede, je nach ihren Erfahrungen und den kognitiven Strategien, mit denen sie die Welt ordnen (Derman-Sparks 2001, 8). Zu ihren Erfahrungen gehört, dass Erwachsene auf manche Fragen und Theorien mit Unbehagen reagieren, dass sie ausweichen, das Thema wechseln, es überhören oder auch ungehalten reagieren.

In der U-Bahn setzt sich gegenüber Meryem eine Frau. Die Frau ist ganz in Schwarz gekleidet und trägt einen Schleier, der nur einen kleinen Ausschnitt um die Augen freilässt. „Das ist ja eine Hexe!“ ruft Meryem laut, mit Angst in der Stimme. Ihrer Mutter ist es peinlich. Bei der nächsten Haltestelle wechselt sie mit Meryem den Waggon.

Solche Reaktionen zeigen Kindern, dass mit dem Sachverhalt etwas „nicht in Ordnung“ ist. Sie entwickeln ihrerseits Distanz und Unbehagen. Was sie stattdessen brauchen, sind sachliche Informationen und Gelegenheiten, mit Menschen, die anders aussehen als sie selbst, etwas Erfreuliches und Interessantes zu erleben. Erzieher_innen müssen sich dabei der kindlichen Theorien bewusst sein, um Fehlinformationen und Irrtümer nicht noch zu verstärken. Dazu müssen sie eine intensive Kommunikation mit Kindern pflegen, über Unterschiede und ihre Annahmen: *„Um Kindern etwas über das Leben mit Behinderungen zu zeigen, kann es gut sein, einen Rollstuhl mitzubringen und Kinder damit herumfahren zu lassen. Aber nur, wenn die Erzieherin den Kindern hilft, ihre Gefühle zu äußern. Es kann sein, dass Kinder es ablehnen, sich in den Rollstuhl zu setzen, weil sie glauben, dass dann ihre Beine nicht mehr funktionieren.“* (ebd. 10)

PETRA WAGNER (2001):
KLEINE KINDER – KEINE VORURTEILE?

In einer Kindergruppe mit 3-Jährigen wird die Geschichte eines Kindes vorgelesen, das sich verletzt. Die Frage kommt auf, welche Farbe wohl das eigene Blut hat. „Meins ist hellrot“, sagt Michelle, die helle Haut hat. „Aber ich glaube, das Blut von Jannine ist dunkelrot.“ Jannine hat dunkle Haut. Auch einige andere Kinder denken, dass das Blut unterschiedlich rot sei, je nach Hautfarbe. Die Erzieherin ist überrascht von dieser Theorie. Sie macht die Kinder darauf aufmerksam, wie Blut aussieht, wenn sie sich verletzen oder kratzen: „Die Farbe unseres Blutes hat nichts damit zu tun, wie unsere Hautfarbe ist. Wir alle brauchen Blut, damit unser Körper funktionieren kann.“ (aus: Derman-Sparks & A.B.C. Task Force 1989, 32)

Ziel 3: Fördern Sie bei jedem Kind das kritische Nachdenken über Vorurteile.

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 Erzieher_innen verlangt dies einerseits Wissen darum, dass die in Vorurteilen angelegte Vermengung von äußeren Merkmalen (wie Geschlecht, Hautfarbe, körperliche Beeinträchtigung) mit sozial festgelegten Verhaltensvorschriften bei jungen Kindern Verwirrung stiftet. Andererseits müssen sie in den jeweiligen Situationen mit Entschiedenheit gegen Vorurteile und Stereotype Stellung beziehen – weil sie unfair und unwahr sind:

„Heather beschwert sich mit Tränen in den Augen: „Sara sagt, ich sei kein Mädchen, weil ich wild spiele!“ Ihre Erzieherin fragt: „Glaubst du, dass du immer noch ein Mädchen bist?“ Heather nickt. Erzieherin: „Ja, du bist immer noch ein Mädchen. Du wirst immer ein Mädchen bleiben, egal was du gerne tust. Dein Körper macht dich zu einem Mädchen, nicht was du spielst. Ich weiß, dass du gerne wild spielst und das ist in Ordnung so. Lass uns das Sara erklären und ihr sagen, dass sie deine Gefühle verletzt, wenn sie zu dir sagt, du seiest kein Mädchen!““ (Derman-Sparks & A.B.C. Task Force 1989, 50).

Ziel 4: Unterstützen Sie bei jedem Kind die Entwicklung der Fähigkeit, angesichts von Diskriminierung für sich selbst und für andere einzutreten.

Kinder müssen die Erfahrung machen können, dass es sich lohnt, kritisch zu sein und konkrete Aktionen gegen Ungerechtigkeit zu unternehmen. Dies sei wesentlich für den Anti-Bias-Approach, so Louise Derman-Sparks, hierin unterscheidet er sich deutlich von anderen Ansätzen interkultureller Erziehung und gleichzeitig sei dieses Ziel nach Aussagen von Erzieher_innen am schwersten zu realisieren (2001, 14 u. 21). Hier ist die Gefahr groß, dass Standpunkte und Ehrgeiz der Erwachsenen dominieren und man darüber das Ziel der Aktionen aus den Augen verliert: Die Stärkung der Kinder („empowerment“), indem sie sich als fähig und solidarisch mit anderen erleben, weil sie sich gemeinsam für eine Sache einsetzen – und vielleicht auch etwas erreichen, wie in diesem Beispiel:

In einer Kindergruppe wird die Aufschrift „hautfarben“ auf der Pflasterpackung zum Thema. „Was bedeutet das, was glaubt ihr?“ fragt die Erzieherin. Dass dieses Pflaster zur Hautfarbe passt, meinen die Kinder. Es folgt eine kleine Untersuchung: Kinder vergleichen die Pflasterfarbe mit ihrer Hautfarbe, zuerst in der Gruppe, dann bei Kindern auf dem Schulhof, dann auch in ihren Familien. Sie stellen fest, dass die Bezeichnung „hautfarben“ nicht korrekt und außerdem unfair ist, weil die meisten Kin-

PETRA WAGNER (2001):
KLEINE KINDER – KEINE VORURTEILE?

der und Erwachsenen eine andere Hautfarbe haben. Sie schreiben dem Pflasterhersteller einen Brief und erhalten als Antwort ein Paket mit durchsichtigen Pflastern. Die Kinder sind erfreut, diese Pflaster finden sie fair! (berichtet in Derman-Sparks 1998, 11).

Impulse des Anti-Bias-Approach für interkulturelle Konzeptionen in Deutschland

Natürlich müssen die Strategien und Schwerpunkte einer vorurteilsbewussten Arbeit in Deutschland andere sein als in Kalifornien. Adaptionen in anderen europäischen Ländern (Niederlande, Belgien, Großbritannien) belegen die Notwendigkeit, den gesellschaftlichen Kontext jeweils genau zu bestimmen. Unsere bisherigen Erfahrungen im Projekt KINDERWELTEN legen nahe, dass wir hier sehr viel deutlicher die Vielfalt und die Diskriminierungen entlang von Sprache und sozialer Klasse berücksichtigen müssen, als es in den vorliegenden Schriften zum Anti-Bias-Approach aus den USA der Fall ist, die sich stark auf die Hautfarbe beziehen. Die Ziele und Prinzipien erscheinen uns allerdings sehr hilfreich, um bisherige Konzeptionen interkultureller Pädagogik deutlicher auf Fragen von Ausgrenzung und Diskriminierung zu fokussieren und hierbei das Erleben und die Deutungen der Kinder in den Blick zu nehmen. Es ist dies eine Aufmerksamkeitsrichtung, die bisher vernachlässigt wurde. Diesem Versäumnis ist es wohl mit anzulasten, dass hiesige interkulturelle Arbeit nach wie vor oft „touristisch“ oder „farbenblind“ angelegt ist. Die Engführung der Diskussion auf „Kultur“ hat zu einer Verbreitung kulturalisierender Denk- und Sichtweisen geführt, wodurch Stereotypisierung und Entpolitisierung in den letzten Jahren eher verstärkt wurden. Folgende Besonderheiten des Anti-Bias-Approach (Derman-Sparks 2001, 14-16) könnten u.E. der gegenwärtigen Diskussion und Praxis interkultureller Pädagogik in Deutschland wichtige Impulse geben:

- Der Anti-Bias-Approach bezieht sich auf viele Aspekte von Identität, von Einseitigkeiten und institutionellen Machtverhältnissen. Neben Vorurteilen auf Grund von ethnischen Merkmalen geht es auch um Vorurteile auf Grund von Geschlecht, Behinderungen, sexuelle Orientierung, Klasse, Alter usw.
- Die Arbeit nach dem Anti-Bias-Approach gilt für alle Kinder, in allen Arten von Kindertageseinrichtungen. Sie ist nicht erst bei einem bestimmten Anteil von Minderheitenkindern angebracht. Auch in zunächst „homogen“ erscheinenden Gruppen sollte damit gearbeitet werden, man sollte an den vorhandenen Unterschieden ansetzen, später weitere Erfahrungen und Begegnungen mit Menschen planen, die einen anderen Erfahrungshintergrund haben.
- Sie muss den Alltag durchdringen, ist „*wie eine Linse, durch welche alle Interaktionen, Lehrmaterialien, Aktivitäten geplant und betrachtet werden müssen*“ (Derman-Sparks 2001, 15). Damit ist interkulturellen Aktivitäten als Zusatz zum Normalprogramm, als „Sahnehäubchen“, als „touristischer Ausflug“ eine deutliche Absage erteilt.
- Zentral ist die Partnerschaft mit Familien. Ausgangspunkt ist das reale, konkrete Alltagserleben der Kinder und ihrer Eltern, für die das Angebot der Kindertageseinrichtung gemacht ist. Unterschiede und auch Widersprüche zwischen Gepflogenheiten zuhause und in der Kindertageseinrichtung können sein, aber sie müssen in gegenseitigem Respekt kommuniziert werden.
- Kindertageseinrichtungen, die nach dem Anti-Bias-Approach arbeiten, machen die vielfältigen Familienkulturen⁴ der Kinder sichtbar, in welche immer auch gesellschaftliche Bewertungen von Unterschieden eingehen. Die Thematisierung von Unterschieden wird auf die Entwicklung der Kinder bezogen (ist „developmentally relevant“, ebd. 16). Sie basiert auf ihren Ideen und Erfahrungen. Nicht die Erwachsenenphantasien vom „Multikulti“-Leben sollen die Auseinandersetzung leiten, sondern die Versionen und Theorien der Kinder. Das bedeutet, den Perspektiven von Kindern viel mehr Raum zu geben, als das üblicherweise geschieht. Und es legt nahe, sich als Professionelle/r im

Elementarbereich gründlich mit neueren Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie zu beschäftigen, z.B. zur Identitäts- und Vorurteilsentwicklung.

Anmerkungen

¹ Titel einer Fachtagung in Berlin am 15.3.2001 im Rahmen des Projekts KINDERWELTEN mit Louise Derman-Sparks als Referentin. Der Text ist erschienen in KiTa aktuell, Mai 2001 und wurde im Nov 2013 zum Teil auf eine gendersensible Sprache überarbeitet.

² Träger des Projekts: Institut für den Situationsansatz in der INA gGmbH/Internationale Akademie. Durchführung in Kooperation mit dem Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg, Förderung durch die Bernard van Leer Foundation/ Den Haag. Laufzeit: Januar 2000 – Sommer 2003.

³ Übersetzung dieses Zitats und aller anderen aus dem Englischen durch die Verfasserin.

⁴ Im Projekt KINDERWELTEN arbeiten wir mit dem Begriff „Familienkulturen“, in Abgrenzung vom Begriff „Nationalkultur“, der sich für die Unterscheidung und Beschreibung alltagskultureller Gewohnheiten als unbrauchbar erwiesen hat.

Literatur:

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

Derman-Sparks, Louise: „Education without prejudice“ - Goals and Principles of Practice. Vortrag in Irland, Oktober 1998

Derman-Sparks, Louise: Culturally Relevant Anti-Bias-Education with Young Children. Manuskript, Februar 2001

Marvakis, Athanasios: Der weiße Elefant und andere nationale Tiere. Zu einigen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nationaler Orientierungen. In: Forum Kritische Psychologie, 1995, 35, 67-86

Steiner-Khamsi, Gita: Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Leske +Budrich: Opladen 1992

VBJK Training and Resource Centre for Childcare: „Respect for diversity in early childhood care and education“, Videofilm 1997 (zu beziehen über www.decet.org)