

Wagner, Petra

## **Kleine Kinder - keine Vorurteile? Vorurteilsbewußte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen**

*Diskurs 10 (2001) 2, S. 22-27*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wagner, Petra: Kleine Kinder - keine Vorurteile? Vorurteilsbewußte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen - In: Diskurs 10 (2001) 2, S. 22-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107941

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches  
Jugendinstitut**

[www.dji.de/diskurs](http://www.dji.de/diskurs)

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## Thema

# Bunte Gesellschaft – braune Gewalt

## Spektrum

- Hauptsache unterkommen? Ausgrenzungsrisiken beim Übergang junger Erwachsener in die Arbeit
- Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit: Vom »Kulturkonflikt« zur »Hybridität«

## Trends

- Kinderarmut als verschämte Thematisierung sozialer Ungleichheit

## Bunte Gesellschaft – braune Gewalt

Klaus Wahl / Helmut Willems

### **Unbekanntere Seiten von Fremdenfeindlichkeit und wie man damit umgeht**

Neuere Forschungsbefunde und Praxisanregungen **6**

Klaus Wahl / Martina Gaßebner / Christian Peucker

### **Fremdenfeindliche Straftäter**

Von A wie »Alkohol« bis Z wie »Zecken klatschen« **9**

Als Hauptverdächtige von Fremdenfeindlichkeit wurden und werden verhandelt: Desintegration, Arbeitslosigkeit, Familie, Sozialmilieu und Werteverfall. Ohne diesen Variablen umstandslos einen Erklärungsanspruch absprechen zu wollen, arbeiten die Autor(inn)en – gestützt auf eigene empirische Studien – die bislang vernachlässigte Rolle der Emotionen, i. e. früherer bzw. tieferliegender Dimensionen der Motivation zu Fremdenfeindlichkeit heraus.

Rainer Dollase

### **Fremdenfeindlichkeit verschwindet im Kontakt von Mensch zu Mensch**

Zur Reichweite der Kontakthypothese **16**

Gegen die Behauptung, Fremdenfeindlichkeit entstehe »in der Mitte der Gesellschaft« und müsse daher auch »gesamtsocietätsmäßig« besiegt werden, plädiert der Autor für die Verantwortung des einzelnen, für die Kontakte von Mensch zu Mensch. Wenn es gelingt, neben herkunftsfixierten Identitätsbildungen neue, selbstgewählte Identitäten wie »meine Schulklasse«, »meine Clique« auszubilden, erhöhen sich die Chancen, Vorurteile, Fremdheit und Feindseligkeiten in multiethnischen Gruppen abzubauen.

Petra Wagner

### **Kleine Kinder – keine Vorurteile?**

Vorurteilsbewußte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen **22**

Kindergartenkinder machen nicht nur Unterschiede aus, sondern stellen auch fest, daß diese in ihrer Umwelt ständig bewertet werden. Der Beitrag reflektiert Erfahrungen aus dem Projekt KINDERWELTEN und zeigt auf, wie auf der Grundlage des Situationsansatzes Vorurteile und Stereotypen im Kinderalltag angegangen werden können.

Markus Kowalzyck

### **Trainieren gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt**

Erfahrungen aus einem Praxismodell **28**

Der Verein »Horizonte e.V.« richtet sich an gefährdete und bereits rechtsextrem eingestellte Jugendliche mit dem Ziel, bei ihnen Ängste und Fremdenfeindlichkeit abzubauen wie auch zur Stärkung von demokratischem Bewußtsein und Toleranz

beizutragen. Anhand ausgewählter Beispiele wird dargelegt, wie der (Um-)Weg über Affekte und Emotionen dazu beitragen kann, Jugendliche für eine konstruktive und für den einzelnen gewinnbringende Zusammenarbeit zu gewinnen.

Beate Winkler

**Die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC) 33**

Daß interkulturelle Konflikte und Fremdenfeindlichkeit nicht nur bundesrepublikanisch geschrieben werden, machen Aktivitäten auch der Europäischen Union deutlich. Beate Winkler, Leiterin der EUMC, informiert über Ziele und das Aufgabenspektrum der Beobachtungsstelle in Wien.

---

Andreas Walther

**Hauptsache unterkommen?  
Ausgrenzungsrisiken beim Übergang junger  
Erwachsener in die Arbeit 35**

Das europäische Forschungsnetzwerk »Misleading Trajectories« ist in einer Vergleichsstudie von acht europäischen Ländern der Frage nach dem Verhältnis von Arbeitsmarktintegration und sozialer Integration Jugendlicher nachgegangen. Der Autor resümiert die empirischen Befunde des Projekts und macht deutlich, daß bei allen strukturellen Unterschieden im Übergang in die Arbeit in den einzelnen Ländern ähnliche Dimensionen institutioneller Ausgrenzungsrisiken anzutreffen sind.

Paul Mecheril

**Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit  
Vom »Kulturkonflikt« zur »Hybridität« 41**

In Auseinandersetzung mit identitäts- und kulturtheoretischen Vorstellungen der Kulturkonflikthypothese plädiert der Autor für eine Rehabilitation des Uneinwertigen und »Unreinen«, des In- und An-sich-Fragmentierten. Den analytischen Rahmen hierzu bildet das Konzept der »Hybridität«. Vor dem Hintergrund biographischer Auskünfte skizziert der Beitrag in pädagogisch-praktischer Absicht Möglichkeiten, wie sich Individuen unter Bedingungen natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit handlungsfähig positionieren können.

---

H. Gerhard Beisenherz

**Kinderarmut als verschämte Thematisierung  
sozialer Ungleichheit 49**

Was lehrt ein Jahrzehnt öffentlicher Thematisierung von Kinderarmut angesichts einer nahezu perfekten Immunisierung der Politik gegenüber den dadurch aufgeworfenen Problemen? Der Autor nimmt Armutszahlen und -quoten zum Anlaß, die sozialwissenschaftliche Untersuchung von Armut selbst als Teil des gesellschaftlichen Definitionsprozesses des Phänomens durchsichtig zu machen. Mit Blick auf die Folgen des Globalisierungsprozesses arbeitet der Autor spezifische Exklusionsrisiken von Kindern heraus und diskutiert Elemente einer Sozialpolitik gegen Ausgrenzung.

# Kleine Kinder – keine Vorurteile?

## Vorurteilsbewußte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen<sup>1</sup>

**Petra Wagner**, geb. 1958,  
Studium der Erziehungswissen-  
schaften mit Schwerpunkt  
Sozialpädagogik und interkul-  
turelle Bildung und Erziehung  
an der FU Berlin; von 1979 bis  
1993 Tätigkeit in interkulturel-

len Projekten mit bilinguaem Ansatz (türkisch-  
deutsch) im Elementar- und Grundschulbereich;  
1993–1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin am  
Institut für Grundschulpädagogik der FU Berlin;  
freiberuflich tätig in der Fortbildung und Beratung  
von ErzieherInnen und LehrerInnen; seit 2000 Ko-  
ordinatorin des Projekts KINDERWELTEN.

**Neuere Veröffentlichungen:** Vorurteile tun im Her-  
zen weh. Interkulturelle Arbeit in Kindertagesstät-  
ten. In: KiTa aktuell MO, 1/2001; (zus. m. Ines Frei-  
tag) Kinderwelten oder Interkulturelle Erziehung  
neu gedacht. In: klein & groß, 1/2001; Den Dialog  
eröffnen – Bericht zum Projekt »Zweisprachige Er-  
ziehung in einer mehrsprachigen Kindergruppe«,  
Bezirksamt Berlin-Schöneberg, 1999; Bilingualer  
Unterricht in der Grundschule – Das Kreuzberger  
Modell koordinierter deutsch-türkischer Alphabeti-  
sierung. In: Mehrsprachigkeit im multikulturellen  
Kinderleben. Dokumentation einer Fachtagung des  
DJI, 1999; Kindertagesstätten als interkulturelle  
Lernorte, ebd.

Im Berliner Projekt KINDERWELTEN wird auf der Grundlage  
des Situationsansatzes die interkulturelle Arbeit in Kin-  
dertagesstätten überdacht und verändert<sup>2</sup>. Besonderes  
Augenmerk gilt Vorurteilen und Stereotypen im Kinder-  
gartenalltag, den häufig unreflektierten Normvorstellun-  
gen 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. 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 kön-  
nen keine Piraten sein und werfen die Frauen-Figuren vom  
Spiel-Piratenschiff. Jasmin und Lennart lassen Mariam  
nicht mithüpfen: »Iiiii, du bist fett!« Solche Beobachtungen  
machen wir in Gruppen von 3- bis 5jährigen Kindern. Die  
Kinder äußern Unbehagen gegenüber bestimmten Beson-  
derheiten im Aussehen anderer Kinder, hier gegenüber  
dunkler Hautfarbe und Dicksein. Sie korrigieren mit Ent-  
schiedenheit 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  
ErzieherInnen wundern sich, haben sie sich doch bemüht,  
keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, zwi-  
schen 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 daran 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, S. 2<sup>3</sup>)

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, werden fündig in unmittelbaren Vorurteilen wie in unbewußten Mitteilungen: in Bilderbüchern, Filmen, auf T-Shirts, sogar auf ihren Brotbüchsen (ebd., S. 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 zu Hause 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., S. 6).

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 aber 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. 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 arabischem Hintergrund, etwa in Kindergarten oder Grund-

schule: »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 ErzieherInnen diese Theorien in Erfahrung bringen (s. Beispiele im Kasten).

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 gleich-gültiges »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-Sparks 2001, S. 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, S. 4 f.):

### **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. ErzieherInnen 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 müßten kritisch überprüfen, inwiefern ihre Ausstattung mit Material und Personal stereotype Bilder festigt: Gibt es auch männliche Erzieher?

Schwarze ErzieherInnen? Behinderte Kinder 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 eine vorurteilsfreie Verständigung automatisch ergebe, wenn unterschiedliche Kinder zusammenkommen.

### **Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Forschungsergebnisse zur Identitätsentwicklung kleiner Kinder**

Forschungsergebnisse über die Identitätsentwicklung kleiner Kinder und ihre Entwicklung von Haltungen gegenüber anderen müssen in pädagogische Programme eingehen. Als Louise Derman-Sparks und ihre KollegInnen Mitte der 80er Jahre ihre Anti-Bias-Arbeit begannen, war dies nicht der Fall. Die vorhandenen Untersuchungsergebnisse wurden im Bereich der Kleinkindpädagogik nicht zur Kenntnis genommen, weder in der Ausbildung noch in der Praxis. ErzieherInnen, die wissen, welche Entwicklungsaufgaben Kinder meistern und wie sie Erkenntnisprozesse strukturieren, können besser herausfinden, was die Kinder über sich und andere denken. Kein Kind kommt als »unbeschriebenes Blatt« in die Kindertageseinrichtung. Es hat bereits Vorstellungen über das, was »normal« und »richtig« ist und wird neue Informationen mit seinen bisherigen Vorstellungen über sich selbst und 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, S. 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. 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 kleiner Kinder, deren Denken eng verbunden ist mit ihren 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.

### **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 ErzieherInnen. 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 dies 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 Normal-Programm, 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, S. 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 gesellschaftliche Machtverhältnisse verarbeiten. ErzieherInnen 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, S. 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 etwas elaborierter 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 drei bis fünf 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, S. 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 (s. Kasten).



## Theorien von Kindern über Unterschiede

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.

In einer Kindergruppe mit Dreijährigen 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, S. 32)

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. ErzieherInnen müssen sich dabei der kindlichen Theorien bewußt sein, um Fehlinformationen und Irrtümer nicht noch zu verstärken. Dazu müssen sie eine intensive Kommunikation mit Kindern über Unterschiede und ihre Annahmen pflegen:

*»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., S. 10).*

### 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 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:

*»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, S. 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 Erzieherinnen am schwersten zu realisieren (Derman-Sparks 2001, S. 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 Kinder 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, S. 11).

## Impulse des Anti-Bias-Approach für interkulturelle Konzeptionen

Natürlich müssen die Strategien und Schwerpunkte einer vorurteilsbewußten Arbeit in Deutschland andere sein als in Kalifornien. 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 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, sexueller 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.
- Der Anti-Bias-Approach muß den Alltag durchdringen, ist »wie eine Linse, durch welche alle Interaktionen, Lehrmaterialien, Aktivitäten geplant und betrachtet werden müssen« (Derman-Sparks 2001, S. 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 zu Hause 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 Familienkulturen<sup>4</sup> der Kinder sichtbar, in welche immer auch gesellschaftliche Bewertungen von Unterschieden eingehen. Die Thematisierung von Unterschieden wird auf die Entwicklung der Kinder bezogen. 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 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.
- 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. Weitere Informationen können beim Projektbüro angefordert werden.
- 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, S. 67–86
- Steiner-Khamsi, Gita:** Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. 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](http://www.decet.org))