

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen

von Caroline Ali-Tani

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen

von Caroline Ali-Tani

ABSTRACT

In der Kindertagesstätte gilt Vielfalt als etwas Selbstverständliches und wird weniger als pädagogische Herausforderung betrachtet, wie etwa im schulischen Bereich, wenn es z.B. um leistungsrelevante Momente geht. Kinder werden im Umgang mit Vielfalt meist als unvoreingenommen und vorurteilsfrei beschrieben. Tatsächlich finden jedoch tagtäglich Ausgrenzungen, Diskriminierungen und Hänseleien unter Kindern statt und diese geschehen meistens nicht willkürlich, sondern beziehen sich auf bestimmte Vielfaltsmerkmale.

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, inwieweit Kinder bereits vorurteilsbehaftet sind und zeigt anhand von Praxisbeispielen, wie Kinder Vielfalt wahrnehmen, benennen und bewerten und welche Konsequenzen sich daraus für eine inklusive Frühpädagogik ergeben.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Vielfalt in der Kindertagesstätte
 - 2.1 *Wie nehmen Kinder Vielfalt wahr?*
 - 2.2 *Forschungsstand zur kindlichen Wahrnehmung und Bewertung von Unterschieden*
 - 2.3 *Pädagogische Konsequenzen: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als Praxiskonzept*
4. Ausblick
5. Fragen und weiterführende Informationen
 - 5.1 *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*
 - 5.2 *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*
 - 5.3 *Glossar*

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Caroline Ali-Tani ist Erziehungswissenschaftlerin (M.A) und seit Ende 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn im Arbeitsbereich „Inklusive Pädagogik“. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich der frühen Kindheit, insbesondere der Inklusion in Kindertagesstätten sowie der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen
von Caroline Ali-Tani

Vielfalt in der
Kindertagesstätte

1. Einleitung

Die Kindertagesstätte ist ein Ort, an dem Kinder ihren Bezugsrahmen erweitern, der sich vorher meistens auf das familiäre Umfeld bezieht und auch dadurch geprägt wird. Kindertagesstätten sind öffentliche, gesellschaftlich beeinflusste Orte (vgl. Preissing 2003, 23), in denen Kinder in Kontakt mit Kindern unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher psychischer und physischer Fähigkeiten usw. treten. Die im Vergleich zu anderen Bildungsinstitutionen sehr heterogene Gruppenzusammensetzung in Kindertagesstätten bietet sich als Lern- und Verwirklichungsort inklusiver Leitgedanken an (vgl. Nagel 2009, 19). Im Gegensatz zur Schule, deren Organisationsprinzip historisch betrachtet in der Homogenisierung von Lerngruppen liegt (vgl. Wagner 2013, 43), ist der Elementarbereich verhältnismäßig weniger selektierend, wohl auch, da im Gegensatz zur Schule leistungsrelevante Momente eine geringe Rolle spielen (vgl. Kron 2010; Höhmann 2009; Prengel 2014, 14).

Doch bedeutet der weniger selektierende Zugang in eine Kindertagesstätte gleichzeitig, dass Vielfaltsmerkmale wie das Geschlecht, die ethnische Herkunft, die soziale Herkunft oder die physischen oder psychischen Fähigkeiten dort weniger relevant sind und gesellschaftliche Bewertungen dieser Merkmale noch keine Rolle spielen? Wie und wann entwickeln sich in dem Zusammenhang mit der Bewertung von Vielfaltsmerkmalen stehende Vorurteile? Sind Kinder im Verhältnis zu Erwachsenen noch unvoreingenommen und weniger vorurteilsbehaftet? Wie nehmen Kinder Vielfalt wahr und welche pädagogischen Konsequenzen sollte man daraus ziehen?

Dieser Beitrag veranschaulicht anhand von Praxisbeispielen und Ergebnissen aus internationalen Studien, wie Vielfalt aus der Kindperspektive wahrgenommen und bewertet wird. Anschließend wird thematisiert, welche Konsequenzen sich aus den Erkenntnissen für die pädagogische Praxis ergeben. Wichtig erscheint, dass sich der pädagogische Blickwinkel dahingehend verändern sollte, Inklusion von Anfang an als relevant zu erachten, Anerkennung und Wertschätzung innerhalb der Gesellschaft nicht länger von Vielfaltsmerkmalen abhängig zu machen und jedem Kind die gleichen Rechte und Chancen sowie Teilhabemöglichkeiten zu geben.

2. Vielfalt in der Kindertagesstätte

In Kindertagesstätten treffen Kinder aus verschiedenen Kontexten in einer heterogenen Kindergruppe aufeinander (vgl. Prengel 2014, 15; Wagner 2014, 40). Aus entwicklungspsychologischer Sicht liegt in dem Aufwachsen in einer heterogenen Gruppe eine große Chance, was die Vorurteilsentwicklung und Bewertung von Personengruppen anbelangt (Albers 2011, 17), trotzdem reicht der bloße Kontakt zu Kindern, die sich in ihren Vielfaltsmerkmalen voneinander unterscheiden, nicht aus, um kooperativ zusammenzuwirken. Vielmehr bedarf es eines professionellen Umgangs von Seiten der pädagogischen Fachkräfte mit der Vielfalt in einer Kindergruppe, insbesondere, da die Kita nur einen kleinen Lebensausschnitt der Lebenswirklichkeit ausmacht. In der gesellschaftlichen Realität wird Vielfalt nach wie vor nicht neutral wahrgenommen: Es werden kollektive Gruppen konstruiert, die mit jeweiligen Eigenschaften und Fähigkeiten in einen Zusammenhang gebracht werden. Dies hat zur Folge, dass bestimmte Vielfaltsmerkmale mit Privilegien und Macht verbunden sind, während andere abgewertet und die jeweiligen Personengruppen diskriminiert werden, so dass eine hierarchische Struktur das Zusammenleben bestimmt (vgl. Plößer 2010, 221). Gesellschaftlich bewertete Vielfaltsmerkmale, die auch im Kindergartenalter, bzw. in der Kita schon eine Rolle spielen, sind die kulturelle/ethnische Herkunft, die soziale Herkunft, das Geschlecht/Gender und die psychischen/physischen Fähigkeiten (vgl. Friederich 2013, 22). Wagner (2013) fügt diesen Aspekten noch das Alter, die Religionszugehörigkeit sowie die sexuelle Orientierung hinzu, wobei letztere meist erst ab dem Grundschulalter als relevant erachtet wird (vgl. Wagner 2013, 29).

Unterschiedliche Wertigkeit von Vielfalt

Diskriminierungen und Ausgrenzungen in der Kita aufgrund bestimmter Merkmale

Das Thema „Diskriminierung“ wird eher nicht im Bereich der Kita verortet und insbesondere Kindern wird oft nachgesagt, sie seien noch gänzlich unbedarft und für sie wären Unterschiede noch nicht relevant. Das Bild des „unschuldigen“ Kindes ist für die Pädagogik nach wie vor konstitutiv (vgl. Diehm/Kuhn 2011, 27). Dennoch finden tagtäglich Ausgrenzungen und Hänseleien statt und die Gründe hierfür sind selten willkürlich. Es sind immer wieder bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen oder Eigenschaften, die in jeder Kindergruppe abwertend genannt werden oder als Legitimation einer Ausgrenzung fungieren: Kinder mit einer Behinderung, Kinder, die „nicht richtig“ deutsch sprechen, Kinder, die sich nicht geschlechterstereotyp verhalten usw. Führt man sich die gesellschaftliche Realität vor Augen, in der Vielfaltskategorien konstruiert werden, die entweder mit Abwertungen oder Privilegien verbunden sind, so spiegeln Äußerungen von Kindern dieses System der Ungleichheit oftmals wieder, was in Folgendem an konkreten Beispielen verdeutlicht werden soll.

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

2.1 Wie nehmen Kinder Vielfalt wahr?

Vorurteilsbildung beginnt in der frühen Kindheit

Trotz der weit verbreiteten Ansicht, Kinder würden in Bezug auf Vorurteile naiv und unwissend sein und Stereotype lediglich unreflektiert von Erwachsenen reproduzieren (Brockmann 2006, 40), werden aus psychoanalytischer Sicht Dispositionen für die Vorurteilsbildung bereits in der frühen Kindheit erworben (vgl. Auernheimer 2010, 88). Frances Aboud (1988, in: Diehm/Kuhn 2011, 30) und Robin Holmes (1995, in ebd.) erforschten die Vorurteilsstrukturen und die Vorurteilsbildung von Kindern in Bezug auf unterschiedliche Vielfaltskategorien und beobachteten, dass bereits ab drei Jahren Eigengruppenpräferenzen und soziale Kategorisierungen zu beobachten sind. Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind kategoriale Differenzierungen, die bereits von kleinen Kindern vorgenommen werden, ein wichtiger und grundlegender Schritt, mit dem Zweck, sich in einer komplexen Umwelt zurecht zu finden, weshalb auch bereits Säuglinge in der Lage sind, Gruppen zu bilden (vgl. Berk, 2011, 215 ff.). Problematisch sind diese kategorialen Differenzierungen jedoch, wenn sie zu hierarchischen Denkmustern führen, denn wenn Kinder auf äußerliche Merkmale Bezug nehmen, klingen wahrzunehmende Stereotype oder negative Haltungen gegenüber „anderen“ Menschen bereits an. Sie besitzen jedoch noch nicht die verfestigten Strukturen und Standhaftigkeit wie Vorurteile, weshalb Derman-Sparks (2001, 5) sie als „prejudices-like attitudes“, also Vor-Vorurteile bezeichnet. Van Ausdale und Feagin haben mittels der Methode der teilnehmenden Beobachtung über zwei Jahre lang in zwei Vorschulen der USA erhoben, wie Kinder Unterschiede ko-konstruieren und Eigenschaften zuschreiben. Sie stellten fest, dass Differenzlinien wie die Hautfarbe („Race“), die Sprache, das Herkunftsland oder das Geschlecht insbesondere in Situationen konstruiert werden, in denen es um das Aufteilen von Ressourcen (z.B. Spielzeug etc.), die Besetzung von Räumen (z.B. der Schaukel) oder der generellen Teilhabe an Spielmomenten als Spielpartner geht (vgl. Van Ausdale/Feagin 2002, 96). Die Vielfaltsmerkmale werden in Kind-Kind-Interaktionen genutzt, um Hierarchien herzustellen und kindliche Äußerungen enthalten Bewertungen und vermitteln ihre Vorstellungen von Normalität und Abweichung, z.B. in Bezug auf bestimmte Verhaltensweisen oder äußere Merkmale.

Altersgleichheit wird mit Entwicklungsgleichheit verbunden

Betrachtet man zunächst die Kategorie „Alter“, so ist dies ein Merkmal, das insbesondere im Kindesalter, in dem Entwicklungsschritte noch sehr deutlich zu beobachten sind und schnell vorangehen, meistens auch mit bestimmten Kompetenzen verbunden wird. Altersgleichheit wird oft mit Entwicklungsgleichheit verbunden (vgl. Speck-Hamdan 2011, 17). Dies hat zur Folge, dass das kindliche Verhalten und die Fähigkeiten von einer normativen Vorstellung geprägt sind, der sich auch Kinder schon bewusst sind.

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

Hierzu ein Beispiel:

Helena und Alexander stehen eng nebeneinander über den Tisch gebeugt, auf dem ein bemaltes Blatt Papier liegt. Sie sehen sich das Papier an, deuten immer wieder darauf und unterhalten sich angeregt. Tom wird neugierig, als er die beiden sieht, nähert sich ihnen und möchte sehen, worüber sie sich unterhalten und was auf dem Papier zu sehen ist. Sofort schirmen Helena und Alexander ihr Papier vor Tom ab. Alexander sagt: „Das ist ein Geheimnis! Du bist für Geheimnisse zu klein!“ Tom antwortet daraufhin: „Ich bin nicht zu klein für Geheimnisse, ich bin ein Tiger¹! Tiger sind alle gleich groß!“²

Das „Alter“ als Legitimation für Ausgrenzungen

Was verdeutlicht dieses Beispiel? Die Kinder, in diesem Fall Helena und Alexander, sehen die Fähigkeit, ein Geheimnis zu bewahren als Kompetenz an, die man erst ab einem bestimmten Alter erwirbt. Das Alter fungiert hier als Legitimationsgrund, ein anderes Kind auszuschließen, bzw. nicht in ihr Tun miteinbeziehen zu müssen. Tom widerspricht dem Argument, er sei für Geheimnisse zu klein. Allerdings nicht, indem er auf seine individuellen Kompetenzen oder Fähigkeiten verweist oder vertraut, sondern durch seine kollektive Zugehörigkeit zu den „Tigern“. Als ein „Tiger“ ordnet er sich einer Altersgruppe zu, die seiner Ansicht nach schon fähig ist, Geheimnisse zu bewahren.

Deutlich wird hier, dass durch das Denken in Kategorien, Individualität abgesprochen wird, was aus Sicht des Betroffenen sowohl positive, als auch negative Konsequenzen haben kann: Aus der Sicht von Helena und Tom ermöglicht die Bezugnahme auf die Kategorie „Alter“ die Ausgrenzung Toms. Durch seine Gruppenzugehörigkeit zu den „Kleinen“ werden ihm Kompetenzen abgesprochen, was negative Konsequenzen für ihn nach sich zieht. Aus der Sicht von Tom hingegen, der sich den „Tigern“ zuordnet, bedeutet ebendiese Zugehörigkeit nicht etwa Ausschluss: Ohne dass er individuelle Leistungen erbringen oder seine Qualifikation beweisen muss, reicht allein die Zugehörigkeit zu den „Tigern“ aus, um ihn mit Kompetenzen, in diesem Fall dem Bewahren von Geheimnissen, auszustatten, denn wie er sagt: „Tiger sind alle gleich groß!“ – was so viel bedeutet wie: „Tiger“ können alle das Gleiche.

Diese Vorstellung davon, was ein Kind ab einem bestimmten Alter können muss oder nicht mehr darf, wird zu einem Großteil auch in den täglichen Erwachsenen-Kind-Interaktionen vermittelt. Auch Äußerungen von ErzieherInnen ver-

1 „Tiger“ ist in dieser Kita die Bezeichnung für die Gruppe der vier- und fünfjährigen Kinder.

2 Alle Beispiele stammen aus teilnehmenden Beobachtungen der Autorin in unterschiedlichen Kitas.

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

mitteln Kindern, dass das Alter mit bestimmten Kompetenzen und Rechten verbunden wird und Altersgleichheit als Entwicklungsgleichheit verstanden wird (vgl. Speck-Hamdan 2011, 17) wie folgendes Beispiel zeigt:

Ein Junge aus der Gruppe hat Geburtstag und im Gruppenraum wird gemeinsam Topf-schlagen gespielt. Da jedes Kind einmal an die Reihe kommen soll, dauert das Spiel einige Zeit. Allmählich werden einige der Kinder ungeduldig, konzentrieren sich nicht mehr auf das Spiel, sondern beginnen sich anderweitig zu beschäftigen und laut zu werden. Schließlich sagt die Erzieherin, indem sie sich an die älteren Kinder der Gruppe wendet: „Können die Kleinen vielleicht zuerst drankommen? Die sind so ungeduldig!“

Kollektive Gruppen-zuschreibungen statt individueller Blick auf das Kind

Funktionen von Vielfaltskategorien

Auch hier werden mehrere Kinder, ungeachtet ihrer individuellen Bedürfnisse oder Fähigkeiten als Gruppe, d.h. als „die Kleinen“ oder als „die Großen“ zusammengefasst. Den „Kleinen“ wird die Kompetenz abgesprochen, geduldig zu sein, mit der Konsequenz, dass sie vor den „Älteren“ an die Reihe kommen sollen. Von den „Älteren“ hingegen wird erwartet, dass sie Verständnis für die Ungeduld der „Kleinen“ aufbringen und dass sie die Kompetenz des geduldigen Wartens schon besitzen. Außerdem werden nur sie als Ansprechpartner wahrgenommen, während über die „Kleinen“ nur in passiver Form gesprochen wird. An diesem Beispiel wird die Funktion von Kategorien deutlich: Würde die Erzieherin jedem einzelnen Kind und seinen individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen gerecht werden, könnte sie einzelne Namen von Kindern nennen, von denen sie glaubt, sie sollten eher an die Reihe kommen. Sie könnte individuell beobachten, wem es schwer fällt, geduldig zu warten. Das wäre jedoch mühseliger und zeitaufwendiger. Kategorien erleichtern es, sich schnell zu orientieren und den Alltag zu strukturieren (vgl. Klauer 2008, 23). Deshalb fasst die Erzieherin ihre Beobachtungen zusammen, auch wenn es vielleicht nur zufällig kleinere Kinder waren, die ihr aufgefallen sind und überträgt Eigenschaften und Kompetenzen auf eine kollektive Gruppe, den „Kleinen“. In diesem Beispiel ist die Zuordnung zu der Altersgruppe der „Kleinen“ zwar mit einem Privileg verbunden, in den meisten Fällen gilt das Alter jedoch als Legitimation für eine Ausgrenzung oder definiert eine Erwartung in Bezug auf Fähigkeiten oder Verhaltensweisen. Gerade wenn die Kinder im letzten Kindergartenjahr sind und der Übergang zur Schule näher rückt, der auch in der Kita eine zunehmend große Rolle spielt, bildet das „Schulkind-Alter“ eine ganz spezielle Kategorie. „Du willst doch im Sommer in die Schule kommen!“ – „Als Schulkind sollte man das schon wissen!“³ – Solche Beispiele zeigen, wie ErzieherInnen auf das Alter Bezug nehmen, wenn sie beispielsweise

3 Zitate entnommen aus Beobachtungsprotokollen in Kindertagesstätten von Caroline Ali-Tani

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

Verhaltensweisen nicht mehr tolerieren oder Fähigkeiten voraussetzen und dies mit dem Hinweis auf das Vorschulalter begründen. Auf die Kinder erzeugt diese Erwartungshaltung Druck, bzw. sie entwickeln ein Verständnis davon, welche Fähigkeiten mit fünf oder sechs Jahren, d.h. als (Vor-) Schulkind, Voraussetzung sind, wie dieses Beispiel zeigt:

Ich betrete den Bastelraum, an dem drei der älteren Mädchen an einem der Gruppentische sitzen und mit Buntstiften malen. Als ich an ihren Tisch trete, sagt Mathilda mit scheinbar gewichtiger Miene: „Das sind Boote! Das geht einfach! Für uns! Wir sind Dinos⁴, wir sind schon sechs, wir kommen in die Schule!“

Vorstellungen einer „normalen“ Altersentwicklung und die Konsequenzen

Auch in diesem Beispiel wird das Alter mit Kompetenzen verknüpft. Dass es den Mädchen keine Schwierigkeiten bereitet, „Boote“ zu malen, wird mit dem Alter begründet. Ebenfalls wird deutlich, dass es als Selbstverständlichkeit empfunden wird, dass man als „Dino“, mit sechs Jahren, d.h. als (Vor-)Schulkind, diese Fähigkeit schon beherrscht. Das Bildungssystem, insbesondere wenn es um den Schuleintritt geht, ist sehr von normierten Leistungsvorstellungen geprägt, die insbesondere im letzten Kindergartenjahr immer mehr in den Elementarbereich einwirken (vgl. Joyce-Finnern 2017). Kinder müssen bestimmte Kompetenzen vorweisen und Bedingungen erfüllen, um in ihrer Entwicklung auf einem gewissen Niveau eingestuft zu werden und um den Übergang von der Kita in die Schule bewilligt zu bekommen. Dieser Druck, den die Erwartungen an eine altersgemäße Entwicklung erzeugen, zeigt sich aber nicht nur in Bezug auf Leistungen, sondern auch, wenn es um Verhaltensweisen oder Fähigkeiten geht. Somit lässt sich in Bezug auf die Vielfaltskategorie „Alter“ sagen, dass Kinder schon sehr früh lernen und begreifen, dass mit jedem Alter bestimmte Vorstellungen von „Normalität“ verbunden sind. Dies kann sich sowohl positiv auswirken, indem Kindern allein durch das Alter Rechte und Fähigkeiten zugetraut werden, ohne dass sie sich dafür individuell qualifizieren müssen, auf der anderen Seite wird jedoch ein Leistungs- und Verhaltensdruck erzeugt und „nicht-altersgemäßes“ Verhalten kann Kritik, Tadel, Hänseleien und Ausgrenzung zur Folge haben. Die Vorstellung von einer (Verhaltens-) Norm und deren Abweichung, die in dieser Form nicht existieren, sondern eine gesellschaftliche Konstruktion darstellen, bestimmen die Bewertung von Verhaltensweisen.

Die Bedeutung von Geschlecht/Gender im Kitaalter

Sehr deutlich wird dies auch am Beispiel der Vielfaltskategorie „Gender“, bzw. dem „Geschlecht“, das gerade im Kindergartenalter eine gewichtige Rolle spielt.

4 „Dinos“ ist in dieser Kita die Bezeichnung für die Gruppe der fünf- und sechsjährigen Kinder.

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

„Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“

In dieser Altersphase beginnen Kinder, ihre Geschlechtsidentität wahrzunehmen und auszubilden und lernen, welche äußeren Merkmale und anderen Attribute mit ihrem Geschlecht verbunden werden. Dies stellt praktisch die erste Bildungsaufgabe von Kindern dar (vgl. Rohrman 2009, 18). Allerdings wird auch in Bezug auf die Kategorie „Geschlecht“ meistens verkannt, dass die jeweiligen stereotypen Vorstellungen weiblicher oder männlicher Verhaltensweisen, Vorlieben und Fähigkeiten nicht in natürlicher Weise bestehen, sondern gesellschaftlich konstruiert sind und nahezu alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens durchziehen. Bereits durch die Geburt als Mädchen oder Junge sind bestimmte Entwicklungslinien vorgezeichnet (vgl. Rohrman 2012, 3). Mädchen oder Jungen werden, je nach biologischem Geschlecht, unterschiedliche Denk- Gefühls- und Handlungsmuster zugeschrieben, die mit geschlechtsspezifischen Erwartungen verknüpft sind (vgl. Focks 2002, 62). So werden Kinder bereits bevor sie ihr eigenes Geschlecht bewusst wahrnehmen, in eine, durch die Erwachsenen vermittelte „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ (Rabe-Kleberg 2003, 86) hineingeboren. Das „Wissen“ der Kinder in Bezug auf Geschlechterstereotype lässt sich nicht nur an äußeren Merkmalen beobachten, wie etwa den Vorlieben für Rosa, bzw. Blau, sondern auch in den Äußerungen und Verhaltensweisen wird Bezug auf diese Kategorie genommen, wie folgende Beispiele zeigen:

In der Verkleidungsecke gibt es neben unterschiedlichen Kostümen und Kleidungsstücken auch zwei Schulranzen, von denen einer als klassischer „Jungenschulranzen“ in den Farben blau und schwarz gehalten ist und der andere durch seine Rosa-, Rot- und Pinktöne die Mädchen als Zielgruppe hat. Aris, ein drei Jahre alter Junge und einer der Kleinsten aus der Gruppe, trägt bereits den ganzen Vormittag den rosa Schulranzen auf dem Rücken und ist ganz in sein eigenes Spiel vertieft. Nach einiger Zeit betreten Lukas und Anna (fünf und sechs Jahre alt) den Raum, bemerken Aris und bauen sich vor ihm auf. Lukas sagt: „Das ist ein Mädchenschulranzen!“ Aris schaut die beiden nur aus großen Augen an, erwidert nichts und Lukas und Anna kümmern sich nicht weiter um ihn. Ich beobachte Aris weiterhin. Als Lukas und Anna weg sind, schleicht er in die Ecke, in der die Ranzen liegen, setzt den „Mädchenschulranzen“ ab und nimmt sich den „Jungenschulranzen“.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass ohne viele Worte eine folgenreiche Botschaft vermittelt wird. Die Aussage von Lukas – „Das ist ein Mädchenschulranzen!“ – ist im Grunde genommen ohne Wertung, sondern könnte auch als Beschreibung aufgefasst werden. Stellt man sich mögliche Reaktionen von Aris vor, so wären auch Antworten denkbar, wie etwa: „Nein, der ist für alle, den dürfen alle tragen!“ oder „Ich finde den Ranzen trotzdem schön!“ usw.

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

Bedeutung der Geschlechterzugehörigkeit bei Kindern und die Konsequenzen

Die tatsächliche Handlung von Aris zeigt jedoch, welche Botschaft Lukas ihm vermittelt: Vor dem Zusammentreffen mit Lukas und Anna hat sich Aris mit dem rosa Ranzen wohlfühlt und die Farbwahl stand für ihn in keinem Zusammenhang mit seinem eigenen Geschlecht. Durch die anklagende Belehrung Lukas' jedoch, wird ihm vermittelt, dass Geschlechterzugehörigkeit mit Einschränkungen verbunden ist und dass es „falsch“ oder nicht erlaubt sei, als Junge einen „Mädchenschulranzen“ zu tragen. Wie bereits erwähnt, wird diese Botschaft nicht in direkter Form vermittelt, dass Aris jedoch den „Mädchenschulranzen“ ablegt und stattdessen den „Jungenschulranzen“ aufsetzt, zeigt, dass Aris, der gerade drei Jahre alt ist, die gesellschaftlich konstruierte Farbzuordnung zu dem jeweiligen Geschlecht bereits kennt. Er ordnet sich der Gruppe der Jungen zu und erhält durch die Rückmeldung der älteren Kinder die Botschaft, dass man, um die Voraussetzungen eines „Jungen“ zu erfüllen, bestimmten Regeln unterliegt und nicht alles, wie beispielsweise das Tragen eines rosa Ranzens, zugestanden wird. Dass Aris daraufhin auch tatsächlich, ohne explizit dazu aufgefordert worden zu sein, den, für sein Geschlecht „richtigen“ Ranzen auswählt, zeigt seinen Wunsch, zur Gruppe der Jungen dazuzugehören und das Bestreben, die „normale“ Ordnung herzustellen. Auch weiß Aris schon genau, welche Handlung erwartet wird, um diese „Normalität“ herzustellen.

Geschlechterstereotypes Verhalten ist nicht angeboren, sondern wird erlernt.

Dieses Beispiel kann als Beleg dafür angesehen werden, dass geschlechtstypische Attribute, wie etwa die Farbvorliebe, nicht angeboren sind, sondern erlernt werden und gesellschaftlich konstruiert sind, denn Aris zeigte vor der Zurechtweisung durch die Älteren keinerlei Abneigung gegen die Farben des „Mädchenschulranzen“, bzw. er stellte dies nicht in einen Zusammenhang mit seiner Gruppenzugehörigkeit.

Geschlechtstypisches Verhalten prägt den Kitaalltag und ist insbesondere bei älteren Kindern immer wieder zu beobachten (vgl. Rohrman 2013, 93). *„Hier nur Mädchen!“ – „Wir haben beide mädchenrosa!“ – „Alle Männer nach hinten!“ – „Ihhh! Guck mal, David trägt die rosa Schmetterlingsflügel!“ – „Ich bin die Mutter, ich muss jetzt bügeln!“*⁵... Solche Äußerungen veranschaulichen, dass Kinder eine eindeutige Zugehörigkeit demonstrieren wollen und diese Zugehörigkeit durch eine Überbetonung von gesellschaftlich vermittelten Stereotypen des jeweiligen Geschlechts versuchen herzustellen. Gleichzeitig bedeutet die Geschlechterzugehörigkeit nicht nur die Zugehörigkeit zu einer kollektiven Gruppe, sondern ist mit Einschränkungen oder Privilegien verbunden, die in den Interaktionen aktiv genutzt werden, um Kinder des anderen Geschlechts auszuschließen oder aber geschlechtsuntypisches Verhalten zu sanktionieren.

⁵ Zitate aus dem Beobachtungsprotokoll einer Studie zur Wahrnehmung von Vielfalt in Kindertagesstätten von Caroline Ali-Tani.

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

Geschlechterstereotype als Konstrukt: Ein „blinder Fleck“ in der pädagogischen Praxis

Auch in Bezug auf die Kategorie Geschlecht/Gender spielt die Haltung der pädagogischen Fachkräfte eine entscheidende Rolle: Eine Fragebogenumfrage unter 112 Erzieherinnen ergab, dass nur ca. 22 Prozent der Befragten dieses Vielfaltsmerkmal in der alltäglichen Praxis bewusst wahrnehmen⁶. Dieses Ergebnis deutet an, dass Geschlechterstereotype zumeist als Normalität betrachtet werden und selten im Zusammenhang mit Inklusion gesehen werden, bzw. das Bewusstsein fehlt, dass Kindern durch geschlechterspezifische Erwartungen unterschiedliche Chancen und Rechte gewährt werden. Eine pädagogische Fachkraft ist aufgefordert, ihr eigenes Verhalten ständig zu reflektieren, um unbewusste geschlechterspezifische Einschränkungen zu vermeiden, wie es in diesem Beispiel der Fall war:

Emma, die gerade erst drei Jahre alt geworden ist und noch in der Eingewöhnungszeit ist, wird von einer der Erzieherinnen noch sehr eng betreut. Mit Emma an der Hand betritt die Erzieherin den Rollenspielraum und sagt: „Was möchtest du machen? Magst du ein Kleid anziehen? Oder magst du mich frisieren? Dann setz ich mich hin und du machst mir die Haare schön!“

Eingeschränkte Entfaltungsmöglichkeiten durch geschlechter- bedingte Erwartungen

Hier wird deutlich, dass seitens der Erzieherin geschlechterspezifische und stereotype Spiel- und Beschäftigungsanreize gegeben werden. Dass Emma ein Mädchen ist, beeinflusst die Haltung und das Verhalten der Erzieherin: Es ist von der Grundannahme geleitet, Mädcheninteressen würden sich auf bestimmte Tätigkeiten, wie dem Haarefrisieren und Kleidertragen beschränken. So wird Kindern von Beginn an eine von ihrem Geschlecht abhängige Normalität vermittelt und die Optionen, die im Hinblick auf das jeweilige Geschlecht gesellschaftlich toleriert werden, sind beschränkt. Dies hat zur Folge, dass sich die Entwicklung auf dieser Grundlage fortsetzt und ein Verhalten erlernt wird, dass sich an den „Regeln“ des jeweiligen Geschlechtes orientiert, was eine freie Entfaltung und das offene Ausprobieren von Interessen und Vorlieben einschränkt.

Während das Alter und das Geschlecht Vielfaltskategorien darstellen, die in jeder Kita ständig präsent sind, werden andere Kategorien, wie die ethnische-kulturelle Herkunft, der sozio-ökonomischen Status oder die psychischen/physischen Fähigkeiten zwar auch benannt und bewertet, allerdings eher in bestimmten Situationen und Gesprächsanlässen, was auch durch die Zusammensetzung der Kindergruppe bedingt ist.

⁶ Ergebnis stammt aus einer laufenden Studie von Caroline Ali-Tani. In einer Fragebogenerhebung wurden 112 Fachkräfte aus zehn unterschiedlichen Kitas u.a. gefragt, welches Vielfaltsmerkmal sie in der alltäglichen Praxis am häufigsten/bewusstesten wahrnehmen. In Bezug auf das Vielfaltsmerkmal „Geschlecht/Gender“ gab es die wenigsten Zustimmungen.

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

Sozio-ökonomischer Status im Zusammenhang mit dem Ansehen in der Kindergruppe

Im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Status können Kinder schon sehr früh zwischen „Arm“ und „Reich“ unterscheiden und Kinder mit einem höheren sozialen Status genießen ein höheres Ansehen in der Kindergruppe (vgl. MacNaughton 2006, 22). Kinder merken, welcher gesellschaftlichen Gruppe sie angehören und vergleichen sich miteinander beispielsweise in Bezugnahme auf ihre Spielzeuge, die Kleidung, Freizeitaktivitäten oder Urlaubsreisen, die ihnen Kriterien für Unterscheidungen zwischen „arm“ und „reich“ bieten (Preissing 2003, 19).

Hierzu ein Beispiel:

Drei Jungen spielen auf dem Boden im Bauraum und beladen ein Holzauto mit Bauklötzen. Anton spielt mit dem Feuerwehrauto und sagt zu mir: „Ich habe auch ein Feuerwehrauto zu Hause!“ Als Max das hört erwidert er: „Aber ich habe fünf Feuerwehrautos zu Hause!“ Daraufhin sagt Phillipp, der dritte Junge: „Ich kauf mir immer von Galeria Kaufhof was!“ Max wiederum antwortet darauf: „Aber ich hab viel coolere Spielzeuge als du!“

Die Situation zeigt, wie sich aus einer Spielsituation ein Konkurrenzkampf entwickeln kann, in dem der Besitz von Spielzeug, bzw. Geld eine Rolle spielt. Die Äußerungen von Max zeigen, dass unter den Kindern Druck aufgebaut wird, mit den Anderen mitzuhalten. Für die Kinder scheinen materielle Dinge ein bedeutendes Attribut zu sein, das über Zugehörigkeit und Ansehen entscheidet. Damit allen Kindern, unabhängig ihres sozio-ökonomischen Status die gleiche Wertschätzung entgegengebracht wird, müssen pädagogische Fachkräfte sich selbst und ihre Einrichtung dahingehend durchleuchten, welche Botschaften den Kindern vermittelt werden und welcher Standard als Normalität vorgelebt wird. Diese Botschaften werden oft durch selbstverständliche, alltägliche Äußerungen gesendet:

Wertungen durch einseitige Handlungen und Äußerungen

Anna hat heute Geburtstag und deshalb gibt es für alle Kinder aus ihrer Gruppe Kuchen. Während alle gemeinsam am Tisch sitzen und den Geburtstag feiern, fragt die Erzieherin Anna: „Wen hast du denn alles eingeladen?“ Einige Kinder heben ihre Arme. Die Erzieherin fragt weiter: „Und? Was macht ihr Schönes?“ Anna antwortet: „Wir gehen in den Tierpark!“ Die Kinder beginnen sich begeistert darüber auszutauschen, welche Tiere sie schon mal im Zoo gesehen haben, da auch der Geburtstag von Isabelle dort gefeiert wurde. Nikolas berichtet, er habe schon mal einen Bären gesehen, wird aber sofort von Lea unterbrochen, die sagt: „Du warst nicht bei Isabelle eingeladen!“ Nikolas erwidert daraufhin: „Ich war aber trotzdem schon zehn Mal im Zoo!“

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

Gesprächsthemen und
Interaktionen vermitteln
Normalitätsvorstellungen
eines bestimmten sozio-
ökonomischen Standards

Hier wird zum einen, wie beim vorherigen Beispiel, deutlich, dass der „Zoobesuch“ als etwas Angesehenes und Positives bewertet wird. Auch Nikolas, der nicht zu dem Geburtstag eingeladen war, betont, wie oft er bereits im Zoo war. Auch hier wird unter den Kindern Druck aufgebaut, da Zugehörigkeit und Ansehen mit Freizeitaktivitäten, wie etwa dem Zoobesuch, verbunden wird.

Zum anderen aber wird die Geburtstagfeier seitens der Erzieherin aus einer Selbstverständlichkeit heraus und von einer Normalitätsvorstellung geleitet thematisiert: Es ist „normal“, seinen Geburtstag zu feiern, ein Fest auszurichten, viele Kinder einzuladen und etwas Besonderes zu unternehmen, was die gezielten Fragen der Erzieherin verdeutlichen. Hier stellt sich die Frage, wie sich Kinder fühlen, die diese Privilegien zu Hause nicht erleben, die ihren Geburtstag nicht feiern und keine Geschenke bekommen, weil ihre Eltern nicht die finanziellen Möglichkeiten dazu haben. Und selbst wenn in dieser Kindergruppe vielleicht kein Kind dabei wäre, das sich diesbezüglich ausgeschlossen fühlt und möglicherweise tatsächlich alle Kinder in ähnlicher Weise ihren Geburtstag feiern, so wird den Kindern eine Normalität vermittelt, die nicht der Realität entspricht. Lernen Kinder nur einseitige Sicht- und Handlungsweisen kennen, fehlen ihnen Möglichkeiten, Verständnis und Empathie für andere Lebensweisen zu entwickeln, wenn, wie in dem Beispiel, durch Erwachsene Gesprächsthemen initiiert werden, die einen hohen finanziellen Status als Selbstverständlichkeit darstellen.

Auch in Bezug auf die Kategorien „ethnische-kulturelle Herkunft“ oder „Behinderung“ spielt die in der Kita gelebte und durch Strukturen, Rahmenbedingungen oder Interaktionen vermittelte „Kultur“ eine wichtige Rolle. Auch Kitas spiegeln in ihrem Selbstverständnis oftmals eine Dominanzkultur wider, in die die Kinder sich selbst und andere einordnen. Unter „Dominanzkultur“ versteht Rommelspacher (1995, 22), „dass unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretation sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“. Wenn diese Dominanzkultur, die mit einer Höher- und Geringerbewertung bestimmter Vielfaltsmerkmale verbunden ist, durch die institutionelle Kultur der Kita bestätigt wird, lernen Kinder daraus, ob ihre Identitäten mit Vor- oder Nachteilen verbunden sind (vgl. Wagner 2014, 25). Auch wenn eine Kindergruppe in ihrer Zusammensetzung bezüglich dieser Vielfaltsaspekte vermeintlich „Homogen“ erscheint, d.h. wenige oder kaum Kinder mit Migrationshintergrund und/oder einer Behinderung die Kita besuchen, machen sich Kinder Gedanken über Vielfaltsaspekte und eignen sich gesellschaftliches „Wissen“ an, wie folgendes Beispiel zeigt:

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

Die Kinder und Erzieherinnen sitzen beim Mittagessen gemeinsam am Gruppentisch. Viele der Kinder sind bereits fertig mit dem Essen und werden ungeduldig, weil sie noch sitzen bleiben müssen. Paul, Moritz und Tom fangen an, herumzualbern. Paul zieht seine Augen mit beiden Zeigefingern zu Schlitzzen und ruft lachend: „Ich bin jetzt ein Chinese! Guckt mal, wie ein Chinese aussieht!“ Alle drei brechen in großes Gelächter aus.

Geteilte Vorstellungen von Kindern über „fremdes“ Aussehen

Hier wird wiederum auf äußerliche Merkmale Bezug genommen. Das Beispiel zeigt, dass die Kinder es wahrgenommen haben, dass Menschen unterschiedliche Augenformen besitzen. Dies wird jedoch nicht in neutraler Form thematisiert, sondern „der Chinese“ wird über seine „schlitzförmige“ Augenform definiert und bewertet. Die Augenform sorgt für Spott, die Kinder machen sich kollektiv über das Aussehen „des Chinesen“ lustig und ziehen eine Grenze zwischen sich selbst und Anderen, in diesem Fall Menschen, die eine andere Augenform als sie selbst besitzen. Die drei Jungen in dem Beispiel teilen eine Vorstellung von Normalität: Ohne dass es einer Erklärung bedarf, brechen die Jungen angesichts der Augenform, die hier eher in Form einer Grimasse herbeigeführt wird, in Gelächter aus. „Der Chinese“ wird dadurch zu dem Fremden gemacht, während das „Eigene“, in diesem Beispiel die Augenform, als das Normale, Selbstverständliche gilt und dadurch, dass sie nicht lächerlich gemacht wird, als höherwertig eingestuft wird. Seitens der pädagogischen Fachkraft wird auf die Situation nicht eingegangen, das Verhalten der Jungen wird nicht kommentiert. Um Bildungsprozesse bei Kindern vorurteilsbewusst gestalten zu können, gehört es zu der Verantwortung pädagogischer Fachkräfte gegen einseitige Vorstellungen vorzugehen. Kinder beobachten ihre materielle und soziale Umwelt und entnehmen ihr Botschaften, die jedoch auch Fehlinformationen enthalten können (vgl. Wagner et al. 2006, 18). Die Bezugspersonen, wie z.B. die ErzieherInnen, sind wichtige Schlüsselfiguren und auch das Nicht-Handeln, wie in der beschriebenen Situation, sendet die Botschaft, dass das Verhalten und Handeln der Kinder in Ordnung sei (vgl. ebd.).

Ungleiche Bewertung von Vielfalt spiegelt sich in kindlichen Äußerungen wieder

Wie diese Beispiele verdeutlichen, spiegeln kindliche Äußerungen, die auf Vielfalt Bezug nehmen, oft die gesellschaftlich geteilte ungleiche Bewertung von Vielfalt wider und dies hat Konsequenzen: Ausgrenzungen geschehen selten willkürlich sondern stehen in einem Zusammenhang mit bestimmten Merkmalen und Verhaltensweisen, was zur Folge hat, dass sich das Selbstbild von Kindern auf einer unterschiedlichen Grundlage entwickelt und sich verschiedene, ungleiche Entwicklungschancen eröffnen. In Deutschland ist es bislang noch wenig erforscht, inwieweit Kinder Vielfalt wahrnehmen und welche Bedeutung Vielfaltskategorien im frühkindlichen Bereich zukommt. Im Folgenden werden Ergebnisse vorhandener Studien vorgestellt, die überwiegend aus dem englisch-

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

sprachigen Raum stammen. Anlehnend an die bereits vorgestellten Erkenntnisse wird eine Übersicht geben, ab wann und in welcher Form die Vorurteilsentwicklung von Kindern beginnt.

2.2 Forschungsstand zur kindlichen Bewertung und Wahrnehmung von Unterschieden

Wahrnehmung von Vielfalt bei drei- bis sechsjährigen Kindern

Die eigenen Beobachtungen in Kindertagesstätten konnten veranschaulichen, dass Kinder Bewertungen von Vielfaltsmerkmalen, die unserer Gesellschaft eine hierarchische Struktur geben, in vielen Situationen reproduzieren und zur Legitimation von Ausgrenzungen nutzen. In Diskursen, die Bezug auf eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung nehmen, wird jedoch oft noch von dem „vorurteilsfreien“ Kind ausgegangen (vgl. Richter 2014, 3). Studien, die sich der kindlichen Wahrnehmung von Vielfalt und der Vorurteilsentwicklung widmen, zeigen ein anderes Bild. Sie stammen überwiegend aus dem englischsprachigen Raum und beschäftigten sich überwiegend mit dem kindlichen Umgang und den Vorstellungen von Ethnie und Nationalität (Brockmann 2006, 35) Sie ergaben, dass soziale Konstruktionen und damit verbundene Ein- oder Ausgrenzungen bereits bei Kindern im Vorschulalter stattfinden, in Bezugnahme auf Kategorien wie Gender, die soziale Herkunft, die Nationalität oder die Ethnie (vgl. Brockmann 2006, 17). Sehr aufschlussreich ist die qualitative Untersuchung von Van Ausdale und Feagin (2001) aus den USA, die drei- bis sechsjährige Kinder fast ein Jahr durch teilnehmende, unstrukturierte Beobachtungen in einer Kindertageseinrichtung begleiteten. Sie stellten nicht nur fest, dass Merkmale wie ethnische Unterschiede bereits sehr früh wahrgenommen, sondern beobachteten auch, dass diese schon bewusst als Machtinstrument gegenüber anderen Kindern eingesetzt werden (vgl. Diehm/Kuhn 2005, 227). In Deutschland kamen Diehm und Kuhn (2005) bei Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen: Kinder nehmen Unterschiede bereits sehr früh wahr, übernehmen die damit verbundenen gesellschaftlichen Bewertungen und wissen diese auch gezielt einzusetzen, um bestimmte Ziele, wie Ausgrenzungen, Kränkungen usw. zu erreichen und zu legitimieren (vgl. Diehm/Kuhn 2005, 222; 2011, 31).

Selbst- und Fremddefinition anhand von äußeren Merkmalen

Bereits mit zwei Jahren beginnen Kinder, sich und andere insbesondere anhand körperlicher Merkmalen wie der Hautfarbe, der Haarfarbe oder der Anatomie zu definieren und nach ihrem Geschlecht zuzuordnen. Soziale Zuschreibungen werden von Kindern nicht nur übernommen, sondern führen oft zu Angst oder Unbehagen gegenüber Behinderungen oder körperlichen Merkmalen, wie Hautfarben, Gesichtsbehaarung usw., die von ihren eigenen oder den ihnen vertrauten abweichen (vgl. York 2003, 5). Im Laufe der Entwicklung erkennen Kinder Unterschiede immer besser und haben ein Interesse an der Herkunft und Funktion von Dingen, z.B. wie Hautfarben entstehen oder warum jemand nicht laufen

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

Ab drei Jahren: Eigengruppenpräferenzen und soziale Kategorisierungen

kann. Wenn sie keine Erklärungen bekommen, entwickeln sie ihre eigenen Theorien dazu. Zudem verstehen Kinder noch nicht, dass Menschen, deren äußere Erscheinung sich im Zuge ihrer Entwicklung verändert, die gleichen bleiben. Stattdessen urteilen sie sehr stark nach dem äußeren Erscheinungsbild, was stereotypes Denken begünstigt (vgl. York 2003, 6).

Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt beginnt die Vorurteilsentwicklung bereits in der frühen Kindheit und bereits ab drei Jahren lassen sich soziale Kategorisierungen beobachten, die oft mit Bewertungen verbunden sind und als Ausschlussrechtfertigung genutzt werden, was an den beschriebenen Situationen deutlich wurde.

Kategorienbildung bereits ab dem Säuglingsalter

Nach Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie sind bereits Säuglinge in der Lage, Kategorien zu bilden. Sie unterscheiden zwischen vertrauten und unvertrauten Personen, entwickeln Gefühle und können bestimmte Kategorien bald auch schon mit dazugehörigen Attributen versehen (vgl. Brockmann 2006, 35). Ab ca. zwei Jahren, mit dem Erlernen der Sprache, beginnen Kinder insbesondere körperliche Merkmale, wie die Hautfarbe, die Haarfarbe oder die Anatomie wahrzunehmen, und versuchen mit zunehmendem Alter auch zu ergründen, welche soziale Bedeutung den Merkmalen zukommt (vgl. York 2003, 5). Diese Untersuchungen stammen überwiegend aus den USA, wurden von Glenda MacNaughton (MacNaughton 2006) nach Vielfaltskategorien geordnet, zusammengefasst und liefern folgende Erkenntnisse:

Wahrnehmung und Bewertung der Hautfarbe/Herkunft

Die Wahrnehmung der *Hautfarbe* als phänotypisches Merkmal beginnt laut den Untersuchungen schon mit etwa neun Monaten. Ab dem Alter von ca. drei Jahren entwickeln Kinder ein Bewusstsein davon, dass Menschen sich bezüglich ihrer Hautfarbe und Haarstruktur unterscheiden und sowohl Kinder der weißen Mehrheit, als auch die nicht-weiße Minderheitengruppen bewerten weiße Menschen positiver als nicht-weiße (vgl. MacNaughton 2006, 4). Außerdem stellten die Forscher fest, dass ab ca. fünf Jahren Menschen abgelehnt werden, die eine andere Sprache sprechen, als die eigene und die Bewertung der Hautfarben wird mit dem Lebensalltag verknüpft, so dass beispielsweise gesellschaftlich anerkannte Berufe Menschen mit heller Hautfarbe zugeordnet werden (vgl. ebd., 6).

In Bezug auf die Kategorie *Hautfarbe/Herkunft* nehmen Kinder nicht nur phänotypische Merkmale einschließlich ihrer gesellschaftlichen Bewertungen wahr, sondern ebenso kulturelle Unterschiede, die sich z.B. durch Sprachen, Akzente, Speisen, Essgewohnheiten und Feste/Feierlichkeiten äußern (vgl. York 2003, 1). Entscheidend ist diesbezüglich, dass die äußeren Merkmale, insofern sie mit Nicht-Zugehörigkeit oder Zugehörigkeit verbunden werden, zur Identitätskonstruktion der Kinder beitragen und das Selbstbild beeinflussen, für das „Migration“ und „Nation“ schon sehr früh wichtige Bezugspunkte sind (MacNaughton 2001).

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

Wahrnehmung von Behinderungen/körperlichen „Besonderheiten“

Bezüglich der Kategorie *Behinderung/körperliche Besonderheiten* sind es auch in erster Linie äußere Merkmale wie Rollstühle, Brillen oder die Benutzung besonderer Hilfsmittel, die Kinder wahrnehmen und kommentieren (vgl. York 2003, 1). Die Wahrnehmung beginnt mit ca. drei Jahren und obwohl sowohl positive, als auch negative Haltungen gegenüber Menschen mit Behinderung festgestellt wurden, bleiben Kinder mit einer Behinderung, so die Beobachtungen, beim Spielen eher unter sich und erfahren mehr Ablehnung, als Kinder ohne Behinderung (vgl. MacNaughton 2006, 12). Stereotype Äußerungen gegenüber Menschen mit Behinderung lassen sich bei Kindern zwischen fünf und acht Jahren feststellen (vgl. ebd., 11).

Wahrnehmung des sozio-ökonomischen Status

Der *sozio-ökonomische Status* ist eine Kategorie, die in pädagogischen Diskursen in Deutschland noch nicht allzu lange als relevante und einflussreiche Kategorie der frühen Kindheit ausgemacht wird (vgl. Sulzer 2013, 21). Auch in internationaler Sicht gibt es bislang noch wenige Studien, die sich auf die Wahrnehmung des sozioökonomischen Status bei Kindern beziehen. Wie anlehnend an die Praxisbeispiele bereits erwähnt wurde, liegen allerdings Erkenntnisse vor, die bestätigen, dass Kinder schon sehr früh zwischen „arm“ und „reich“ unterscheiden können und Kinder mit höherem sozialem Status ein höheres Ansehen innerhalb einer Kindergruppe genießen (vgl. MacNaughton 2006, 22). Kriterien hierfür sind z.B. Spielzeuge, Freizeitaktivitäten, Kleidung oder Urlaubsreisen.

Wahrnehmung des Geschlechts/Gender

Auch die Kategorie *Geschlecht/Gender* wird bereits sehr früh wahrgenommen wird. Mit ca. drei Jahren kennen Kinder ihre geschlechtliche, biologische Identität und wissen auch, welche Erwartungen bezüglich ihres Verhaltens oder ihren Spielvorlieben damit verknüpft werden (vgl. MacNaughton 2006, 16). Sie merken, dass diese Zweigeschlechtlichkeit keine Gleichberechtigung bedeutet. Das Ziel ist es, sich einem Geschlecht zugehörig zu fühlen und Kinder beginnen sich deswegen intensiv damit zu beschäftigen, welche Eigenschaften, Verhaltensweisen und Gegenstände dem jeweiligen Geschlecht zugeschrieben werden. So entwickeln Kinder sehr früh geschlechtsstereotype Verhaltensweisen und verhalten sich gemäß den gesellschaftlich geteilten Vorstellungen, wie Jungen und Mädchen zu sein haben. Mit ca. fünf Jahren grenzen sich Kinder vom jeweils anderen Geschlecht ab und versuchen, sich geschlechtskonform zu verhalten, während Abweichungen davon oft sanktioniert werden. Auswirkungen haben die geschlechtsstereotypen Einstellungen, Handlungsweisen und Erwartungen insbesondere auf die Entwicklungsverläufe und Bildungschancen sowie die spätere Berufswahl (vgl. MacNaughton 2001, 18).

(Vor-)Vorurteile der Kinder müssen thematisiert werden

Kinder entwickeln also bereits früh (Vor-)Vorurteile und erlernen Diskriminierungs- und Ausgrenzungsmethoden (vgl. Gramelt 2010, 202). Wird dies nicht wahrgenommen, erkannt und thematisiert, so bleiben die (Vor-)Vorurteile, Beobachtungen und Schlussfolgerungen der Kinder unreflektiert, festigen sich als

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

„Wissen“ und lassen Ausgrenzungen und Abwertungen aufgrund bestimmter Merkmale als „normal“ und legitim erscheinen. So ergeben sich ab der Geburt unterschiedliche Entwicklungs- und Teilhabechancen, die durch ein System entstehen, dass sich an einer gesellschaftlich konstruierten Normalität orientiert, dessen Einseitigkeit nur bestimmten Personengruppen Anknüpfungspunkte und Identifizierungsmöglichkeiten bietet.

Es stellt sich nun die Frage, wie pädagogisch auf diese Erkenntnisse reagiert werden kann, damit allen Kindern in ihrer Vielfalt und ihren individuellen Bedürfnissen und Ressourcen die gleichen Chancen und Rechte gewährleistet werden und Kinder außerdem dahingehend erzogen werden, dass sie die gegenwärtig vorhandenen gesellschaftlichen Bewertungen von Vielfalt nicht reproduzieren, wodurch ein System der Ungleichheit aufrecht erhalten werden würde. Im Folgenden wird ein inklusives Praxiskonzept vorgestellt, das Konzept der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, das, anlehnend an den Anti-Bias-Ansatz, merkmalsübergreifend arbeitet und den frühkindlichen Bereich fokussiert.

2.3 Pädagogische Konsequenzen: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als Praxiskonzept

Kritik an dominanz-
kulturellen und multi-
kulturellen Ansätzen

Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ist ein inklusives Praxiskonzept, das allen Kindern, unabhängig von ihren individuellen oder kollektiven Zugehörigkeiten die gleichen Teilhabe- und Entwicklungsmöglichkeiten einräumen möchte. Es kritisiert die gesellschaftliche Hierarchie, die ungleiche Machtverteilung und verwehrte Zugehörigkeit aufgrund bestimmter Merkmale und Gruppenzugehörigkeiten und basiert auf der Erkenntnis, dass Stereotype, Vorurteile und Diskriminierungen bereits in der frühen Kindheit relevant sind. Im Fokus stehen jedoch nicht nur die Kinder, sondern alle Beteiligten, die Bezugspersonen, die PädagogInnen, Familien und Eltern sowie die jeweilige Institution und deren Strukturen.

Das Konzept basiert auf den Grundlagen des Anti-Bias-Ansatzes aus den USA. Es gründet sich zum einen auf der Kritik an dominanz-, bzw. mehrheitskulturellen Ausrichtungen vieler pädagogischer Konzepte, als auch der multikulturellen Erziehung, die zwar oft mit guten Absichten propagiert wird, „andere“ Kulturen jedoch selten als festen Bestandteil des Alltags etabliert (vgl. Derman-Sparks 2001, 3). Multikulturelle Ansätze orientieren sich meistens nur an „typischen“ Merkmalen einer „Kultur“, wie etwa besonderen Festen, kulinarischen Spezialitäten oder Liedern, wodurch stereotype Vorstellungen noch verfestigt und bestärkt werden. Erkenntnisse zur Wahrnehmung von Vielfalt bei Kindern und deren Vorurteilsbildung werden in der Frühpädagogik bisher wenig berücksichtigt. Derman-Sparks kritisiert eine pädagogische Grundhaltung, die davon geprägt ist,

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

Pädagogische Anforderungen

keine Unterschiede zu machen und alle Kinder gleich zu behandeln, eine Einstellung, die sie als „farbenblind“ bezeichnet (Wagner 2003, 43). Vorhandene Unterschiede werden verleugnet, was den individuellen Lebenssituationen der Kinder nicht gerecht wird. „Farbenblind“ bedeutet aber auch, Unterschiede nicht zu thematisieren und Diskriminierungen zu tabuisieren (vgl. Wagner et al. 2006, 17).

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung fordert dazu auf, sich die Vorurteile innerhalb der Gesellschaft, wie auch die eigenen bewusst zu machen und sich so auf einen kontinuierlichen Reflexionsprozess einzulassen (vgl. Wagner 2003, 35). Das Konzept basiert auf dem Bewusstsein, dass auch Kinder bereits vorurteilsbehaftet sind, weshalb es wichtig ist, dass sie den Umgang mit Vielfalt lernen und in Bezug auf Diskriminierungen ein kritisches Denken sowie die Fähigkeit zum Handeln entwickeln. Es geht jedoch nicht nur um individuelle Veränderungen, sondern auch darum, gesellschaftliche und institutionelle Strukturen kritisch zu betrachten und die meist verdeckten Formen diskriminierender Mechanismen aufzudecken und zu verändern (vgl. Gramelt 2010, 102). Auch oder insbesondere durch verdeckte und immer wieder reproduzierte Botschaften lernen Kinder, welche kollektiven Gruppen Macht und Privilegien besitzen und wer innerhalb der Gesellschaft „unsichtbar“ ist und abgewertet wird.

Im Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung wurden die Leitlinien des Anti-Bias-Ansatzes mit dem Situationsansatz verknüpft und auf den hiesigen gesellschaftlichen Kontext angepasst. Es handelt sich nicht um ein universelles Praxiskonzept, vielmehr bietet es Leitlinien und Handlungsanweisungen zur Orientierung, die dann speziell auf den jeweiligen Kontext oder die jeweilige Institution abgestimmt werden müssen. Somit kann der jeweiligen sozialen und kulturellen Lebenswelt jedes Kindes Beachtung geschenkt werden (vgl. Wagner 2003, 41).

Ziele vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung

Für die Arbeit mit Kindern wurden im Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung vier konkrete Ziele formuliert, die aufeinander aufbauen (vgl. Wagner 2003, 52):

Die vier Ziele vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung:

1. *Alle Kinder in ihren Identitäten stärken*
2. *Vielfalt kennenlernen und Empathie entwickeln*
3. *Einseitigkeiten thematisieren und kritisieren*
4. *Aktiv werden gegen Unrecht und Diskriminierung*

Stärkung der Ich- und der Gruppenidentität

Im ersten Ziel geht es darum, dass jedes Kind, sowohl als Individuum, als auch als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe, Anerkennung und Wertschätzung finden muss (vgl. Wagner 2013, 30). Für die Identitätsentwicklung von Kin-

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen und Vielfalt mit Kindern thematisieren

dern spielen Rückmeldungen, die sie aus ihrer gesellschaftlichen und sozialen Umwelt erhalten eine wichtige Rolle und diese beziehen sich nicht nur auf das Individuum, sondern auch auf die (oftmals konstruierte) Gruppenzugehörigkeit. Somit benötigen Kinder Hilfe, „eine selbstbewusste Identität auf der Grundlage ihrer diversen Gruppenzugehörigkeiten aufzubauen, nach Ethnie, Geschlecht, Klasse usw. Alle Kinder brauchen eine starke Ich-Identität und eine starke Gruppen-Identität.“ (Derman-Sparks 2001, 11, zit. in : Gramelt 2010, 104) Das didaktische Prinzip für das erste Ziel lautet „Widerspiegelung“: Um sowohl die Ich- als auch die Gruppenidentität eines Kindes zu stärken, muss jedes Kind und seine Familienkultur in der Einrichtung präsent sein, anerkannt werden und dazugehören, also „sichtbar“ sein (vgl. Wagner et al. 2006, 20; Richter 2014).

Im zweiten Ziel geht es darum, Erfahrungen mit Vielfalt zu ermöglichen und diese auch bewusst zu thematisieren, da der bloße Kontakt mit unterschiedlichen Menschen nicht unbedingt ausreicht, Vorurteile zu widerlegen (vgl. Wagner 2003, 56). Kinder sollen lernen, sich mit Menschen, die sich in ihrem Verhalten und/oder Aussehen von ihnen unterscheiden, wohlzufühlen und Empathie entwickeln. Hier lautet das didaktische Prinzip: „Von den Gemeinsamkeiten zu den Unterschieden“ (Wagner et al. 2006, 20): Es gilt, an gemeinsamen Erfahrungen und Merkmalen anzusetzen, um dann in einem nächsten Schritt die Unterschiede zu thematisieren. Die Thematisierung von Vielfalt bedeutet im Rahmen Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, dass dies nicht in Form von Exkursen oder zu besonderen Anlässen geschieht, sondern in den Alltag integriert wird (ebd.).

Durch das dritte Ziel sollen Einseitigkeiten und Ungerechtigkeiten aufgedeckt werden und gemeinsam mit den Kindern kritisch hinterfragt werden. Einseitigkeit bedeutet, dass Vielfalt nicht repräsentiert wird und in den Strukturen oder der Gestaltung, den Abläufen und der Ausstattung einer Einrichtung nur bestimmte Merkmale in bestimmten Kontexten dargestellt werden. Ungerechtigkeit herrscht dann, wenn einem Kind aufgrund eines bestimmten Merkmals Teilhabemöglichkeiten und die Nutzung von Ressourcen oder Anerkennung verwehrt werden. Kinder besitzen die kognitiven Fähigkeiten, Ungerechtigkeiten als solche zu erkennen, sie brauchen jedoch Unterstützung darin, diese auch zu benennen. Werden ungerechte Verhaltensweisen oder ausgrenzende Situationen nicht thematisiert oder lassen ErzieherInnen diese geschehen, fehlt Kindern der Reflexionsprozess und vermittelt ihnen den Eindruck, die Ausgrenzungen seien in Ordnung (vgl. Gramelt 2010, 107).

Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen benennen und Einseitigkeiten kritisch hinterfragen

Hierfür gilt das didaktische Prinzip der „Sachlichen Thematisierung“ und der „Dialogorientierung“ (Wagner et al. 2006, 21), was bedeutet, dass ErzieherInnen nicht nur dazu aufgefordert sind, Position zu beziehen und Kinder, die diskriminiert werden, zu unterstützen, sondern auch, mit den Kindern in den Dialog zu treten. Kinder sollen ihre Gefühle zum Ausdruck bringen können und dazu an-

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

geregt werden, über Ungerechtigkeiten nachzudenken und Einseitigkeiten kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd.)

Drei Mädchen, Marisol, Janette und Dani spielen auf einer Decke mit Puppen. Als Eduard gerne als Vater mitspielen will, stellt Dani energisch fest: „Jungen können nicht mit Puppen spielen!“ Die anderen Mädchen stimmen ihr zu. Die Erzieherin sucht das Gespräch mit den Kindern: „Dass Eduard ein Junge ist, ist kein Grund, dass er nicht mitspielen darf. Genauso wäre es auch kein Grund zu sagen, dass ihr nicht mitspielen dürft, weil ihr Mädchen seid. Es ist nicht fair, ein Kind nicht mitspielen zu lassen, weil er ein Junge oder sie ein Mädchen ist. Wieso kann er denn nicht mitspielen?“ Dani erklärt, dass es jetzt einfach nicht geht: „Ja, er kann ja nach dem Aufstehen und am Nachmittag mitspielen, aber jetzt nicht.“ Als die Erzieherin nachfragt, erfährt sie von der Logik in ihrem Spiel. Dani weiß aus ihrer Erfahrung, dass die Väter jetzt bei der Arbeit sind, also nicht zu Hause sein können. Auf die Frage nach einer Möglichkeit, wie Eduard denn jetzt mitspielen könnte, weiß er selber eine Antwort: „Ich bin der Vater. Ich bin jetzt bei der Arbeit, aber ich komme gleich nach Hause, weil es schon später ist.“ Die Mädchen sind einverstanden und nehmen das Spiel neu auf.⁷

Aktiv werden gegen Diskriminierungen

Im vierten Ziel wird zum konkreten Handeln aufgefordert: Kinder sollen ermutigt werden, sich „aktiv und gemeinsam mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet ist.“ (Wagner 2013, 31).

Wie die Forschungsergebnisse zur Wahrnehmung von Vielfalt verdeutlichen, erleben Kinder nicht nur Diskriminierungen, sondern verhalten sich auch diskriminierend. Die Kita ist somit kein Schonraum, in dem Diskriminierung keine Rolle spielt, weshalb ausgegrenzte Kinder damit nicht alleine gelassen werden dürfen (vgl. Gramelt 2010, 143). Aufbauend auf der Thematisierung von Diskriminierungen und unfairem Verhalten, sollten Kindern Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie aktiv dagegen vorgegangen werden kann. Hier ist es abermals wichtig, dass nicht nur Erwachsene die Initiative ergreifen und ihre Standpunkte durchsetzen, sondern dass die Kinder aktiv miteinbezogen und zu Aktionen ermutigt werden.

Selbstreflexion als Kernkompetenz

Die Ziele betreffen die Kinder: Sie sollen in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Empathie gestärkt und aktiviert werden, Diskriminierungen zu erkennen, sie zu benennen und gegen sie vorzugehen. Das stellt die pädagogischen Fachkräfte vor besondere Herausforderungen: Sie müssen sich mit Einseitigkeiten und Diskriminierungen auseinandersetzen und sie tragen die Verantwortung für eine

⁷ Beispiel aus: Derman-Sparks 1989, 70. Übersetzung aus dem Amerikanischen von Petra Wagner

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

Lernumgebung, die die gesellschaftlichen Ungleichheiten und Bewertungen nicht repräsentieren und reproduzieren sollte. Somit stellt die Realisierung des Ansatzes einen langwierigen Prozess dar, bei dem es um individuelles Lernen, institutionelle Veränderungen und insbesondere um kritische Selbstreflexion geht (vgl. Wagner 2013, 23). Ein wesentlicher Bestandteil von Fortbildungen im Rahmen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung ist es auch, sich bewusst zu machen, in wieweit die eigenen Prägungen, Wertorientierungen und Normvorstellungen, d.h. also die eigene Biographie mit der beruflichen Praxis verknüpft ist und das Handeln beeinflusst (vgl. Gramelt 2010, 173). Die pädagogischen Fachkräfte setzen sich damit auseinander, dass ihr Blick auf die Dinge nicht universell ist. Jeder hat nur einen bestimmten Blickwinkel und eine bestimmte individuelle Sichtweise, die meist von einer gesellschaftlich konstruierten Vorstellung einer Norm beeinflusst wird. Es ist von hoher Bedeutung, sich dieser eingeschränkten Sichtweise bewusst zu werden, andere Perspektiven einzunehmen und möglichst viele unterschiedliche Sichtweisen miteinzubeziehen. Die Reflexion im Team spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Denn durch einseitige Sichtweisen werden auch die Kinder und ihre Kompetenzen verschieden wahrgenommen und wertgeschätzt (vgl. Gramelt 2010, 183).

Vier Ziele vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für PädagogInnen

Somit wurden, anlehnend an die vier Ziele, die in der Zusammenarbeit mit Kindern umgesetzt werden sollen, auch vier Ziele für PädagogInnen formuliert, „die die Richtung beschreiben, in der Selbstreflexion als fachliches Handeln entwickelt oder optimiert werden soll.“ (Wagner et al. 2006, 23)

*ErzieherInnen müssen sich ihrer eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeiten bewusst werden und erkennen, welchen Einfluss sie auf ihr berufliches Handeln haben.
ErzieherInnen finden Wege, wie sie die unterschiedlichen Vorstellungen der Familien über Erziehung und Bildung in Erfahrung bringen können.
ErzieherInnen müssen kritisch sein gegenüber Diskriminierungen und Vorurteilen in ihrer Kita, im Elementarbereich und in der Bildungspolitik überhaupt.
ErzieherInnen brauchen die Fähigkeit, Dialoge über Diskriminierung und Vorurteile zu initiieren und fortzuführen, denn das ist ihre Form aktiver Einmischung.*

3. Ausblick

Unser System ist geprägt von Ungleichheiten und einer hierarchischen Gliederung, die bestimmte Merkmale als Normalität wertet und die davon abweichenden defizitär betrachtet. Dass diese Wertungen, die auch mit unterschiedlichen Chancen und Teilhaberechten verbunden sind, gesellschaftlich konstruiert sind und teilweise in ihrem Ursprung historisch weit zurückliegen, wird oftmals nicht erkannt. Es fehlt eine Auseinandersetzung damit, inwieweit die als wahrgenommene Realität in Wirklichkeit auf Stereotypen und Vorurteilen beruht. Diese sind so fest in unserem Denken und Handeln, aber auch in den Strukturen der Gesellschaft verankert, dass es reflexiver Anstrengung bedarf, sie aufzudecken und zu hinterfragen. Hierauf gründen sich die Schwierigkeiten der Umsetzung von Inklusion. Wenn wir jedoch einen kritischen Blick auf die bestehenden Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierungen richten, die der Umsetzung von Inklusion im Wege stehen, können Veränderungen stattfinden. Und für diese Veränderungen, sollen sie wirklich nachhaltig und ganzheitlich stattfinden, ist der Bereich der frühen Kindheit, bzw. der Perspektive der Kinder von hoher Bedeutung.

Denkmuster und Ansichten, die sich über Generationen hinweg in einer Gesellschaft fest etabliert haben, können nicht von heute auf morgen verändert werden. Inklusion braucht Zeit und ist nur durch schrittweise Veränderungen möglich. Diese Veränderungen können aber in der folgenden Generation stattfinden. Wenn wir sensibel und aufmerksam beobachten, wie Kinder mit Vielfalt umgehen und Unterschiede benennen und dann erkennen, dass die derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnisse, die bestimmte Merkmale mit Macht und Privilegien verbinden, während andere abgewertet werden, bereits von Kindern reproduziert werden, dann wird die Relevanz des frühkindlichen Bereiches deutlich. Die von Kindern geäußerten Ansichten über Merkmale sind noch keine verfestigten Vorurteile, doch werden sie nicht thematisiert und mit den Kindern kritisch hinterfragt, setzen sie sich als solche fest. Damit würde das gesellschaftliche System aufrechterhalten werden. Die Chance in der frühpädagogischen Praxis liegt darin, der Verfestigung von Vorurteilen, die Inklusion verhindern, entgegenzuarbeiten.

Das Ziel sollte es sein, Kindern eine neue „Normalität“ zu vermitteln. Eine Normalität, in der Vielfalt neutral wahrgenommen wird und in der jedem, egal welcher Herkunft, welchen Geschlechts, welcher psychischen und physischen Fähigkeiten usw. die gleichen Chancen eröffnet werden und die gleichen Rechte, Wertschätzung und Teilhabe zukommen. Wenn wir Kindern von vorn herein Werte vermitteln, die sie zu empathischen Menschen werden lassen, die Ungerechtigkeiten nicht zulassen und Verschiedenheit als selbstverständlich ansehen, die kritisch und handlungsfähig gegenüber Vorurteilen und Ausgrenzungen werden, so schaffen wir eine zukünftige Generation und Gesellschaft, die Inklusion nicht mehr in Frage stellt.

4. Fragen und weiterführende Informationen

4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Machen Sie sich Ihre eigene Vorstellung von „Normalität“ bewusst! Welche Vielfaltsmerkmale oder welches Verhalten irritieren Sie und warum? Wie beeinflussen Vielfaltsmerkmale Ihr Denken und Handeln? Welche Erwartungshaltung lösen z.B. bestimmte äußere Merkmale bei Ihnen aus?



AUFGABE 2:

Gehen Sie auf Spurensuche in Ihrer bzw. Ihnen bekannten pädagogischen Einrichtungen! Wie ist Vielfalt in der räumlichen und materiellen Ausstattung präsent? An welcher „Normalitätsvorstellung“ orientieren sich Routinen und Alltagspraxen? Finden sich alle Kinder und Familien in der Einrichtung wieder?



FRAGE 1:

Überlegen Sie, wie und in welcher Form Kindern Botschaften über Vielfalt vermittelt werden! Denken Sie z.B. an Kinderbücher! Welche einseitigen und stereotypen Darstellungen tauchen immer wieder auf und welche Folgen könnten diese auf das Selbstbild der Kinder haben?

4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

Aboud, F.(1988): *Children and Prejudice*. B. Blackwell, Oxford.

Albers,T.(2011): *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München: Ernst Reinhardt.

Auernheimer, G.(2010): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. 6.Auflage. Darmstadt: WGB.

Auernheimer, G.(2010): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. 6.Auflage. WGB, Darmstadt.

Baer, S.; Smykalla, S.; Hillebrandt, K.(Hrsg)(2009): *Schubladen, Schablonen, Schema F: Stereotype als Herausforderung für Gleichstellungspolitik*. Kleine Verlag, Bielefeld.

Berk, L.(2011, 5.aktualisierte Ausgabe): *Entwicklungspsychologie*. Pearson Studium, München.

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

- Brockmann, S.(2006): *Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr. 25. Oldenburg: BIS-Verlag.*
- Brockmann, S.(2014): *Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. Waxmann Verlag, München.*
- Derman-Sparks, L.(1989): *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children. NAEYC, Washington D.C.*
- Derman-Sparks, L.(2001): *Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. Vortrag bei der Fachtagung von KINDERWELTEN „Kleine Kinder-keine Vorurteile“ am 15.03.2001 in Berlin, Übersetzung aus dem Englischen: P.Wagner. Online verfügbar unter: http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Derman-Sparks_Anti-Bias-Arbeit%20in%20den%20USA.pdf. Letzter Zugriff am: 16.05.2016.*
- Diehm, I.; Kuhn, M.(2011): *Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit – (Sozial) Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In: Bernado, E.H./Schreiner, S.A.(Hrsg.)(2011): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin und Weimar: Verlag das netz, S.24-38.*
- Focks, P.(2002): *Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Herder Verlag, Freiburg.*
- Friedrich, T. (2013): *Inklusion als frühpädagogische Leitorientierung. In: Deutsches Jugendinstitut e.V.(Hrsg.)(2013): Inklusion- Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München, S.18-24.*
- Gramelt, K.(2010): *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.*
- Höhmann, K. (2009): *Heterogenität: Eine begriffliche Klärung. In: Höhmann, K. et al. (Hrsg.): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Budrich, Opladen.*
- Holmes, R.M.(1995): *How Young Children Perceive Race? SAGE Publications, Thousand Oaks.0000*
- Joyce-Finnern, N.-K.(2017): *Vielfalt aus Kindperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.*
- Klauer, K.C.(2008): *Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In: Petersen, L.-E./Six, B. (Hrsg.)(2008): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen., Beltz Verlag, Weinheim, S. 23-33.*
- Kron, M.(2010): *Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 3/2010. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/120/120>. Letzter Zugriff am: 25.06.2017.*
- MacNaughton, G. (2001): *Silences and Subtexts of Immigrant and Nonimmigrant Children. In Childhood Education. Official Journal of the Association for Childhood Education International, Volume 78, Issue 1, S.30-36. Online verfügbar unter: http://www.tandfonline.com/toc/uced20/78/1#Uvhsqc4_ia9. Letzter Zugriff am 16.05.2016.*
- MacNaughton, G.(2006): *Respect for diversity. An international overview. Bernhard van Leer Foundation, Den Haag. Working Papers in Early Childhood Development, Nr. 40. Online verfügbar unter: https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/respect_for_diversity_an_international_overview. Letzter Zugriff am : 16.05.2016.*

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

- Nagel, B.(2009): *Kindorientierte Bildung: Entwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. In: Becker-Stoll, F./Nagel, B.: *Bildung und Erziehung in Deutschland*. Cornelsen Scriptor, Berlin, Düsseldorf, Mannheim. S.12-26.*
- Plößer, M.(2010): *Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen*. In: Kessl, F./Plößer, M.(Hrsg.)(2010): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.218-232.
- Preissing, C.(2003): *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz*. In: Preissing, C.; Wagner, P.(Hrsg.)(2003): *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder Verlag, S.12-34.
- Prenzel, A.(2014): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Eine Expertise der WiFF*. Online verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_ZuebaAuflage_2014_Prenzel.pdf. Letzter Zugriff am: 25.06.2017.
- Rabe-Kleberg, U.(2003): *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Richter, S.(2014): *Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten*. Online verfügbar unter: http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf. Letzter Zugriff am: 25.06.2017.
- Rohrmann, T.(2009): *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. Deutsches Jugendinstitut(DJI), München. Online verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf. Letzter Zugriff am 26.06.2017.
- Rohrmann, T.(2012): *Gender im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Beitrag aus KiTa Fachtexte*. Online verfügbar unter: http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_Rohrmann_OV.pdf. Letzter Zugriff am 26.06.2017.
- Rohrmann, T.(2013): *Geschlechtsbewusste Pädagogik–Eine Gratwanderung*. In: Wagner, P. (Hrsg.)(2013): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder Verlag, S.93-107.
- Rommelspacher, B.(1995): *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*. Orlanda Frauenverlag, Berlin.
- Scherr, A.(2016): *Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden*. Springer VS, 2., überarbeitete Auflage, Wiesbaden.
- Speck-Hamdani (2011): *Diversität- Herausforderungen und Chancen für die Pädagogik der frühen Kindheit. Ein Überblick*. In: Bernado, E./Schreiner, S.A.(Hrsg.)(2011): *Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin und Weimar: Verlag das netz, S.14-24.
- Sulzer, A.; Wagner, P.(2011): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte(WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut e.V.(DJI), München.
- Sulzer, A.(2013): *Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen Anforderungen an Fachkräfte*. In: Deutsches Jugendinstitut e.V.(Hrsg.)(2013): *Inklusion- Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München, S.24-113.
- Van Ausdale, D.; Feagin, J.(2002): *The First R: How Children Learn Race and Racism*. Rowan & Littlefield Publishers, New York.

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

- Wagner, P. (2003): „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise...“ Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: Preissing, C.; Wagner, P.(Hrsg.)(2003): *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder Verlag, S.34-63.
- Wagner, P.;Hahn, S.; Enßlin, U.(Hrsg)(2006): *Macker, Zicke, Trampeltier...Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung*. Berlin: Verlag das netz.
- Wagner, P. (2013): *Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept*. In: Wagner, P. (Hrsg.)(2013): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder Verlag, S.23-42.
- Wagner, P. (2014): *Was Kita-Kinder stark macht – Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben*. Berlin: Cornelsen.
- York, S. (2003): *Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen. Auszug aus Kapitel 2 aus: „Roots & Wings-Affirming Culture in Early Childhood Programs“*. Überarbeitete Auflage.Redleaf Press, St.Paul, Minnesota. Online verfügbar unter: http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/York_Welche%20Unterscheide%20Kinder%20wahrnehmen.pdf. Letzter Zugriff am 16.05.2016.

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

- Albers, T.; Bree, S.; Jung, E.; Seitz, S.(Hrsg.)(2012): *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita*. Freiburg: Herder Verlag.
- Brockmann, S. (2014): *Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann Verlag.
- Wagner, P. (2014): *Was Kita-Kinder stark macht – Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben*. Berlin: Cornelsen.

Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen von Caroline Ali-Tani

4.3 Glossar

Diskriminierung bezeichnet eine abwertende Unterscheidung von Menschen/Gruppen von Menschen, die zur Begründung und Rechtfertigung gesellschaftlicher Benachteiligungen verwendet wird. Sie geschieht auf der Grundlage wirkungsvoller gesellschaftlicher Normalitätsmodelle und Ideologien (Rassismus, Sexismus, Antisemitismus usw.) und bezieht sich auf bestimmte Merkmale wie die Herkunft, die Sprache, das Geschlecht, die sexuelle Orientierung, den sozialen Status usw. Diskriminierungen können direkt geschehen, durch Äußerungen oder Handlungen, oder indirekt in gesellschaftliche Strukturen verankert sein („Institutionelle Diskriminierung“) (vgl. Scherr 2016, 9ff).

Vorurteile sind Urteile, die auf Verallgemeinerungen und stereotypen Zuschreibungen beruhen. Es handelt sich um negative oder positive Einstellungen gegenüber Personen oder Gruppen, die meistens nicht auf eigenen Erfahrungen beruhen, sondern übernommen werden. Vorurteile beziehen sich auf ein bestehendes Wertesystem und haben sich im Laufe der Geschichte verändert. Kindern werden Vorurteile durch die Sozialisation weitergegeben und trotz widersprechenden Erfahrungen ist es schwierig, Vorurteile aufzulösen (vgl. Preissing 2003, 27).

Stereotype Ein Stereotyp ist ein festes und vereinfachtes Bild zur Typisierung bestimmter Gruppen von Menschen, welche deren Wahrnehmung bestimmen. Stereotype beruhen auf Vorstellungen und Mustern, die im täglichen Umgang nicht mehr hinterfragt werden. Ihnen wird zum einen die Funktion zugeschrieben, Unsicherheiten zu reduzieren und in einer immer komplexer werdenden Welt Orientierung zu bieten, zum anderen werden Eigenschaften von Personen und Gruppen jedoch festgeschrieben und gesellschaftliche Bewertungen reproduziert. Im Gegensatz zum Vorurteil, das zumeist mit negativen Bewertungen und Gefühlen verbunden ist, bringt ein Stereotyp eher in grundlegender Weise Unterscheidungen zum Ausdruck und dient zur Herstellung bestimmter gesellschaftlicher Werte und Normen (vgl. Baer et al.(2009).

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Ali-Tani, C. (07.2017) Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJJ