

Fair in der Kita

Antidiskriminierungs-
pädagogik für ErzieherInnen



Grundlagen und Tipps zur Vertiefung
von Heike Fritzsche & Ulrich Schuster

Einleitung

Unsere Gesellschaft wird zunehmend vielfältiger. Das bedeutet, dass immer mehr Kinder und Eltern eine Migrationsgeschichte haben, dass die sprachliche Vielfalt wächst, dass Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen zunehmend am öffentlichen Leben teilhaben, dass es sehr unterschiedliche soziale Herkunftsmilieus gibt oder dass sich die Familien- und Lebensformen pluralisieren.

Diese wachsende Heterogenität spiegelt sich auch in den Anforderungen in der Kita, in der Grundschule und im Hort wider. Diese Einrichtungen sind keine reinen Aufbewahrungs- und Betreuungsanstalten, sie sind soziale Lernorte. Kinder machen hier völlig neue Erfahrungen, auch was den Umgang mit Unterschiedlichkeit betrifft. Schon früh lernen sie, die verschiedenen Merkmale von Menschen wahrzunehmen und in Kategorien einzuordnen, z. B. das Geschlecht, die Hautfarbe, Kultur oder Religion. Dabei werden die Grundlagen für den Umgang mit diesen sozialen, geschlechtlichen, ethnischen und körperlichen Unterschieden gelegt.

Pädagoginnen und Pädagogen stehen dabei vor der verantwortungsvollen Aufgabe, allen Kindern positive Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Jedes Kind muss Teil haben können und tatsächliche Chancengleichheit erfahren, egal ob Junge oder Mädchen, ob mit Migrationshintergrund, mit einer Behinderung oder aus sozial benachteiligten Familien. Erzieherinnen und Erzieher sind hierbei die Schlüsselpersonen in der Kita: Sie müssen erkennen, wenn ein Kind benachteiligt oder ausgeschlossen wird. Und sie sollen eindeutig Position dagegen beziehen, denn Ausgrenzungen und Benachteiligungen hemmen Bildungsprozesse und Entwicklungspotenziale der Kinder.

Die zunehmende kulturelle und soziale Vielfalt von Kindergruppen stellt hohe Anforderungen an die Kompetenz von PädagogInnen¹. Nicht immer ist es einfach, Ausgrenzungen zu erkennen und zu verhindern. Schwierig wird es oft schon, wenn anderes Aussehen, Reden oder Bewegen von Menschen durch Kinder zur Sprache kommt. Aber gerade dann sind es die Werturteile und alltäglichen Handlungen von Erwachsenen, die in einem besonderen Maße mit darüber entscheiden, was für Kinder als angemessenes Verhalten im sozialen und gesellschaftlichen Leben gilt. Deshalb braucht es PädagogInnen, die Unterschiede wahrnehmen, sie gleichzeitig aber ohne Vorurteile thematisieren können und somit Benachteiligungserfahrungen vorbeugen.

Die Fortbildung Fair in Kita vermittelt die Grundlagen einer Pädagogik der Antidiskriminierung. Schon das sperrige Wort »Antidiskriminierung« zeigt, dass in den Veranstaltungen Inhalte angesprochen und Begriffe verwendet werden, die nicht immer bekannt und vielfach nicht einfach zu verstehen sind. Diese Broschüre bietet deshalb die Möglichkeit, noch einmal nachzulesen. Sie versammelt grundlegende Themen, Begriffe und ihre Definitionen und gibt darüber hinaus praktische Tipps, wo bei Interesse weitere Informationen erhältlich sind.

1 In dieser Broschüre verwenden wir eine geschlechtergerechte Sprache, sprechen also von PädagogInnen oder schreiben »jedeR«. Die explizite Nennung von Frauen und Männern oder das große I bilden Wirklichkeit gerechter ab und holen Frauen sichtbar an die sprachliche Oberfläche. Gleichzeitig eröffnet eine solche Sprache neue Vorstellungshorizonte, was für Männer oder Frauen möglich ist, z. B. Soldatin, Kanzlerin oder Kindergärtner zu werden.



Inhaltsverzeichnis

1 DISKRIMINIERUNG UND GESELLSCHAFT-FORMEN, ERSCHEINUNGSWEISEN UND EBENEN VON BENACHTEILIGUNG – 4

- Was ist eigentlich Diskriminierung?
- Mechanismus von Diskriminierung: Unterscheiden – abwerten – schlechter behandeln
- Das hab' ich doch nicht so gemeint – Motive von Diskriminierung
 - a) bewusste Diskriminierung
 - b) unbewusste Diskriminierung
- Wie sich Diskriminierung äußert: Diskriminierungsformen
 - a) direkte Diskriminierung
 - b) indirekte Diskriminierung
- Ausnahmen
- Ebenen von Diskriminierung
 - a) JedeR ist verantwortlich – Individuelle Ebene
 - b) Unsichtbare Barrieren – Institutionell-strukturelle Ebene
 - c) Bilder von den Anderen – Ideologische Ebene
- Gesellschaft verstehen: Diskriminierung ist komplex
- Zwei Seiten einer Medaille: Privilegien und Diskriminierung
- Einmal Opfer, immer Opfer?

2 MEHR ALS EIN VORURTEIL – GESELLSCHAFTLICHE UNGLEICHHEIT ALS GRUNDLAGE VON DISKRIMINIERUNG – 12

- Von der Selbsterfahrung: Warum hat jederR Vorurteile?
- Wie kommen die Vorurteile zu uns? Der Einfluss unserer sozialen Umwelt
- Mehr als ein Vorurteil: Ideologien der Ungleichheit
- Funktionen von Ungleichheitsideologien
- Sprache der Ungleichheit

- Warum Ungleichbehandlung so normal erscheint
- Was kann ich tun? Auf den Standpunkt kommt es an

3 WO STEHE ICH? ZUR ROLLE VON ERZIEHERINNEN – 19

- Chancengleichheit fördern – Neue Herausforderungen für die pädagogische Praxis
- Nur ein bisschen basteln? Ein neues Berufsbild der ErzieherIn
- Chancen und Schwierigkeiten für Veränderungen
- Wo stehe ich als ErzieherIn? Der Einfluss der eigenen Prägungen
- Reflexionsfähigkeit ist Professionalität

4 KLEINE KINDER, KEINE VORURTEILE? WAS KINDER ÜBER UNTERSCHIEDE WISSEN – 23

- Vor-Vorurteile bei kleinen Kindern
- Entwicklung im kindlichen Sozialverhalten und Vor-Vorurteile
- Konsequenzen für ErzieherInnen
- Literatur zum Weiterlesen

5 SICHTBAR ANDERS? RASSISMUS UND ANTI-RASSISMUS IN DER KITA – 26

- Was ist eigentlich Rassismus?
- Die Ausgrenzungspraxis von Rassismus
- Durchsetzungsmacht und Rassismus
- Rassismus in der Kita
- Der Umgang mit Vielfalt in der Kita
- Checkliste für eine antirassistische Kita-Praxis und die Bewertung von Spielen und anderen pädagogischen Materialien
- Kinderbücher- und Materialtipps
- Literaturtipps zum Weiterlesen

6 ARM VON ANFANG AN. SOZIALER STATUS UND DISKRIMINIERUNG – 33

- Mehr als wenig Geld: Was Armut bedeutet
- Selber schuld? Die Abwertung von sozialen Lebenslagen
- Was bedeutet Armut für Kinder?
- Armut als objektives Entwicklungsrisiko
- Eingriffsmöglichkeiten, Eingriffsschwierigkeiten
- Kinderbücher
- Literaturtipps zum Weiterlesen

7 TYPISCH MÄDCHEN, TYPISCH JUNGE? – GESCHLECHT UND DISKRIMINIERUNG IN DER KITA – 37

- (Wie) wird es ein Mädchen oder ein Junge?
- Geschlechterrollen: Was heißt es, Frau oder Mann zu sein?
- Geschlechterverhältnisse
- Selbstreflexion: Was hat das alles mit mir zu tun?
- Entwicklungsstufen: Wie Kinder zu Mädchen und Jungen werden
- Diskriminierung: Was schränkt Mädchen und Jungen ein?
- Beispiel: Berufe in Bilderbüchern
- Was tun? Die eigene Analyse- und Handlungskompetenz erweitern
- Beobachtung und Veränderung des Alltags
- Leitfragen zur Selbst- und Praxisreflexion
- Ein Beispiel einer Checkliste zur Überprüfung der Geschlechtergerechtigkeit in Kinderbüchern
- Kinderbücher
- Literaturtipps zum Weiterlesen

8 GANZ NORMAL ANDERS – REGENBOGEN-FAMILIEN – 47

- Mythen und Fakten über Regenbogenfamilien
- Homosexualität – (k)ein Thema in der Kita?
- Was tun? Die eigene Analyse- und Handlungskompetenz erweitern
- Checkliste Umgang mit Regenbogenfamilien in der Einrichtung

- Kinderbücher
- Literaturtipps zum Weiterlesen

9 BEHINDERT SEIN – BEHINDERT WERDEN. DISKRIMINIERUNG VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNG – 52

- Was ist Behinderung?
- Nicht mein Rollstuhl ist zu breit, sondern die Tür ist zu schmal
- Barrierefreiheit
- barrierefreie Kommunikation
- Miteinander spielen, voneinander lernen. Pädagogische Konzepte im Umgang mit Behinderung
- Integrationspädagogik
- Inklusionspädagogik
- Inklusion als Menschenrecht: Voraussetzungen für Nicht-Aussonderung
- Was tun?
- Das eigene Integrationsverständnis überdenken
- Wissen sammeln
- Mit Unterschieden umgehen
- Kinderbücher
- Literaturtipps zum Weiterlesen

10 WAS KÖNNEN SIE TUN? – LEITFADEN ANTIDISKRIMINIERUNGSPÄDAGOGIK FÜR DIE KITA – 61

- Grundsätze einer Pädagogik der Antidiskriminierung
- Der Umgang mit Unterschieden
- Antidiskriminierungspädagogik in der Kita
- Grundsätze zum Umgang mit diskriminierendem Ausgrenzungsverhalten von Kindern
- Spurensuche – ein Blick in die eigene Einrichtung
- Checkpunkte und Maßnahmen für eine diskriminierungsfreie Einrichtung

11 LITERATUR ZUR VERTIEFUNG – 67



1 Diskriminierung und Gesellschaft – Formen, Erscheinungsweisen und Ebenen von Benachteiligung

Die Bezirksleiterin einer Bekleidungskette weist ihre MitarbeiterInnen an, von »ethnischen Minderheiten und Schwarzen« keine Kreditkarten anzunehmen. Sie begründet dies mit der angeblich hohen Missbrauchsquote durch diese Kundschaft.

Eine Erzieherin erzählt bei der Weihnachtsfeier im Kreis ihrer Kolleginnen Polenwitze.

Eine Auszubildende beschwert sich beim Abteilungsleiter ihrer Firma, dass sie ständig für das ganze Büro Kaffee kochen muss. Er reagiert mit einem »freundschaftlichen« Klaps auf den Po und entgegnet: »Was bist du denn so zickig, Mädchen, sei doch mal ein bisschen nett zu den Kollegen! Oder hast du Frust, weil du am Wochenende keinen in der Disko abgekriegt hast?«

Der Betreiber einer Ponyreitbahn im Zoo lässt ein 7-jähriges Mädchen mit Down-Syndrom nicht reiten, weil sie behindert sei. Auch die Proteste der Mutter, dass die Tochter regelmäßig reitet und keine besondere Gefahr besteht, ändern seine Haltung nicht.

Eine Ingenieurin für Anlagentechnik erfährt, dass ihr männlicher Kollege 20 % mehr Lohn erhält, bei gleicher Qualifikation und gleich langer Betriebszugehörigkeit.²

Ist das schon Diskriminierung? Die Frage, was Diskriminierung eigentlich ist, ist nicht so leicht zu beantworten. In den oben beschriebenen Vorfällen werden Menschen ungleich behandelt. Aber werden Sie deshalb auch schon diskriminiert? Diskriminierung kurz, eindeutig und abschließend zu definieren ist schwierig, weil sie sich in einem weiten Spannungsfeld von Benachteiligung, Vorurteilen, Privilegien, gesellschaftlicher Chancenungleichheit und der persönlicher Sensibilität der Beteiligten bewegt.

Die hier beschriebenen Erfahrungen und Fälle zeigen, dass Diskriminierung und Ausgrenzung in ganz unterschiedlichen Formen und mit ganz verschiedenen Auswirkungen für die Betroffenen vorkommen. Wichtig ist zunächst, sich klarzumachen: Diskriminierungen kommen vor, hier und heute und sie betreffen uns alle. Wenn wir über Diskrimi-

nierung reden, sprechen wir nicht über ein Randgruppenthema. Jeder und jede von uns kann betroffen sein: Wir alle werden einmal alt, wir können krank oder behindert werden, üben vielleicht eine Religion aus, haben ein Geschlecht usw. Diskriminierung ist also kein Minderheitenproblem. Es ist außerdem für uns alle relevant, weil wir uns täglich in Umgebungen bewegen, in denen es zu Diskriminierungen kommen kann. Viele Diskriminierungserfahrungen werden weniger in Extremsituationen gemacht, sondern passieren dort, wo Menschen ihren Alltag leben: Bei der Arbeit oder der Suche danach, beim Einkaufen, bei der Wohnungssuche, auf Behörden und Ämtern, beim Abschluss von Verträgen, beim Besuch einer Diskothek oder in der Schule.

WAS IST EIGENTLICH DISKRIMINIERUNG?

Wir leben in einer Gesellschaft, die nicht frei von Benachteiligungen und Ausschlüssen ist. Doch es löst oft Unbehagen aus, dabei von Diskriminierung zu sprechen. Die bloße Verwendung des Begriffs »Diskriminierung« hat für viele einen deutlich negativen Beigeschmack. Er wird als Vorwurf aufgefasst und deshalb meist reflexhaft abgewehrt: »Diskriminierung? Nein, das gibt es bei uns nicht!«. »Benachteiligung«, »Chancenungleichheit« oder »Ungleichbehandlung« hingegen sind weniger aggressiv klingende Begriffe, mit denen Missstände benannt werden können und die den Einstieg in die Thematik erleichtern können. Wann aber sprechen wir eigentlich von Diskriminierung?

Diskriminieren (lat. *discriminare*) heißt im Wortlaut zunächst nicht mehr als »trennen« oder »unterscheiden«. Jeder Diskriminierung liegt also zunächst eine Unterscheidung zu Grunde. Betrifft diese Unterscheidung Menschen oder Gruppen, ist sie oft nicht neutral. Ein Teil der Unterscheidung scheint dabei besser, erstrebenswerter, schöner, nützlicher zu sein: Gesund ist besser als behindert, jung ist besser als alt, Weiß ist besser als Schwarz, deutsche Muttersprache ist besser als Arabische usw. Die Unterscheidung wird also oft mit einer Bewertung und auch Abwertung verbunden. Wenn diese Abwertung zu einer Benachteiligung bestimmter Menschen führt, dann wird sie zur Diskriminierung.

² Die Beispiele stammen aus der Beratungspraxis und der Arbeit des Antidiskriminierungsbüros Sachsen.

SCHWARZ/WEISS

Die Benennung von Menschen als Schwarze Deutsche oder Weiße bedeutet nicht, dass schwarz und weiß zwei Hautfarben sind. Schwarz oder Weiß (jeweils mit Großbuchstaben beginnend) ist die Selbstbezeichnung von Menschen, die damit historisch entstandene Unterscheidungen, soziale Zuschreibungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse, nicht aber biologische Eigenschaften, sichtbar machen wollen. Viele antirassistische AktivistInnen in Deutschland meinen mit dem Begriff »Schwarz« also nicht ein farbgebendes Adjektiv für Hautfarben, sondern bezeichnen mit »Schwarz« Menschen, die Rassismuserfahrungen gemacht haben. Weil nicht nur dunkle, sondern auch helle Hautfarben ein großes Spektrum an Tönen und Schattierungen haben, lehnen Schwarze Menschen auch den Begriff »Farbige« ab. Ein anderer Begriff der Selbstbezeichnung ist »People of Colour«.³

MECHANISMUS VON DISKRIMINIERUNG: UNTERSCHIEDEN – ABWERTEN – SCHLECHTER BEHANDELN

Es handelt sich also immer dann um eine Diskriminierung, wenn eine Person schlechter als andere behandelt wird, weil sie ein bestimmtes Merkmal hat oder einer bestimmten Gruppe zugeordnet wird. Für diese ungleiche, ausgrenzende und benachteiligende Behandlung gibt es keinen sachlichen Grund. Solche gruppenspezifischen Merkmale können beispielsweise die Herkunft, die Sprache oder Hautfarben, das Alter, die sexuelle Orientierung, das Geschlecht, die religiöse Überzeugung oder die Behinderung einer Person sein. Dabei handelt es sich oft um zahlenmäßige Minderheiten, aber nicht ausschließlich, wie Beispiele von Alterdiskriminierung oder Benachteiligungen von Frauen zeigen.

Nicht jede unfaire Behandlung ist also gleich eine Diskriminierung. Benachteiligungen als soziale Diskriminierungen knüpfen an ein Merkmal an, das gesellschaftlich bedeutsam ist und in einem komplexen Macht- und Unterdrückungszusammenhang steht, z. B. mit Rassismus oder Homophobie.

Diskriminierung bedeutet zum einen den Ausschluss von materiellen Ressourcen, z. B. die durchschnittlich niedrigeren Einkommen von Frauen gegenüber Männern oder die geringe Bezahlung von Menschen mit Behinderungen in so genannten Behindertenwerkstätten. Zum anderen bedeutet es auch den Ausschluss von politischer sowie gesellschaftlicher Teilhabe, z. B. wenn Ausländer kein kommunales Wahlrecht haben, auch wenn sie seit vielen Jahren in einer Stadt leben oder wenn Kinder nicht an Trai-

ningsfahrten ihres Sportvereins teilnehmen können, weil es sich die Eltern nicht leisten können. Und schließlich handelt es sich um Diskriminierung auch, wenn Menschen Anerkennung, Respekt, Interesse verweigert werden, weil sie ein bestimmtes Merkmal haben, z. B. durch Beleidigungen, wenn lesbische oder schwule Lebensweisen als nicht »normal« gelten. Als sehr extreme Formen fallen auch körperliche, aber auch psychische oder verbale Gewalt unter den Diskriminierungsbegriff.

DAS HAB' ICH DOCH NICHT SO GEMEINT – MOTIVE VON DISKRIMINIERUNG

a) BEWUSSTE DISKRIMINIERUNG

Diskriminierungen können absichtlich und gewollt passieren, also mit dem Willen und in dem Bewusstsein, andere auszugrenzen und zu verletzen. Das kann eine schwulenfeindliche Beschimpfung durch Mitschülerinnen sein oder auch offene Beleidigungen, Anfeindungen und Gewalt gegen Gruppen oder Einzelpersonen. Es kann ebenso sehr bewusst geschehen, dass eine Frau von einer Personalleiterin nicht eingestellt wird, weil sie allein erziehend ist oder dass ein Hausverwalter einer nicht-deutschen Familie die Wohnung nicht vermietet, weil er »Ausländer« nicht leiden kann.

Die Interessenlagen der Diskriminierenden sind hierbei vielschichtig: Menschen handeln aus Eigennutz, wollen Vorteile erlangen, Ihre Interessen durchsetzen, lassen ihren Vorurteilen und negativen Gefühlen freien Lauf oder sie wollen sich besser und überlegen gegenüber anderen fühlen.

b) UNBEWUSSTE DISKRIMINIERUNG

In vielen Fällen erfolgen Benachteiligungen und Ausschlüsse auch unbewusst, sind nicht beabsichtigt und werden gar nicht als solche wahrgenommen. Diskriminierung muss also nicht notwendig mit einer nachweisbaren Schuld oder vorsätzlichem Handeln von Einzelpersonen einhergehen. Unbewusste Diskriminierungen sind zum Beispiel sprachliche Ausdrücke, die man unbedacht verwendet, weil man es schon immer so gesagt hat, den negativen Bedeutungszusammenhang nicht kennt oder nicht weiß, dass diese Wörter andere herabwürdigen. Sie transportieren Abwertungen und verletzen, auch wenn man sich der negativen Bedeutungen oft nicht bewusst ist, wie z. B. in Ausdrücken wie »Zigeuner« oder »Assi«.

³ vgl. www.derbraunemob.de



»Auch heute assoziieren die meisten Menschen Handlungen wie Stehlen, Betteln und Betrügen oft mit ›Zigeunern‹. Sinti und Roma selbst, von wenigen Ausnahmen abgesehen, empfinden die Bezeichnung ›Zigeuner‹ nicht nur deshalb als diskriminierend, weil sie unter der gleichen Bezeichnung von den Nationalsozialisten verfolgt wurden, sondern auch, weil dieser Begriff diese eingängigen und negativen Klischeevorstellungen und Stereotypen nach sich zieht. [...] Sinti und Roma haben sich selbst – in ihrer eigenen Sprache – nie als ›Zigeuner‹ bezeichnet. Dieses Wort existiert in unserer Sprache, dem Romanes, nicht. Deswegen will ich das Wort ›Zigeuner‹ nicht mehr hören.«⁴

Petra Rosenberg, geschäftsführende Vorsitzende des Landesverbandes deutscher Sinti und Roma Berlin-Brandenburg



Weiterhin stecken unbewusste Benachteiligungen oft in formalen Regelungen, die nicht vorsätzlich beabsichtigen, jemanden auszuschließen, es aber unbewusst dennoch tun. Ein Beispiel wäre das Organisieren einer öffentlichen Veranstaltung, bei der der barrierefreie Zugang für alle Menschen nicht bedacht wird. In diesen Fällen steckt meist kein böser Wille dahinter, sondern unbedachtes Vergessen, Ignorieren oder ein eingeschliffenes Nicht-Mit-Denken von Bedürfnissen, die von den eigenen abweichen. In vielen Fällen unbewusster Diskriminierung sind Benachteiligungen in Strukturen, Regelungen, Gesetzen oder in Routinen von Organisationen eingeschrieben.

Auch wenn Diskriminierungen also unbeabsichtigt und nicht gezielt geplant sind oder wenn sie aus Unwissenheit, Gewohnheit oder Nachlässigkeit passieren, kränken sie doch, grenzen aus und verbauen Möglichkeiten.

Auch hinter Handlungen und Regelungen, von denen es mir nicht bewusst ist, dass sie andere diskriminieren, stehen bestimmte Motivationen. Das sind z. B. das Interesse, den eigenen Fortbestand zu sichern, die eigene Machtpositionen zu verteidigen, Konkurrenz abzuwehren, Geld zu

sparen bzw. eigennützig zu verteilen oder auch die eigene Gruppenzugehörigkeit auf Kosten anderer aufzuwerten.

Die Übergänge von bewusster und unbewusster Diskriminierung sind nicht immer trennscharf zu benennen. Zum Beispiel werden diskriminierende Witze über Menschen mit Behinderung, Frauen, Ausländer oder Lesben und Schwule oft ohne direkte »böse Absicht« erzählt. Kritik an diesen Späßen wird dennoch häufig abgewehrt, auch wenn der diskriminierende Charakter dieser Witze dem/der ErzählerIn bewusst gemacht wird. Schnell wird dann aus einer unbedachten Witzelei ein bewusstes Ignorieren der Würdeverletzung anderer oder das Beharren auf der Machtposition, selbst zu bestimmen, wo »der Spaß aufhört«.

Auch wenn also Diskriminierung unbewusst passiert, bleibt es dennoch Diskriminierung. Das Erkennen von Benachteiligung und Herabwürdigung erfordert einen Perspektivwechsel: Nicht eine böse Absicht ist entscheidend dafür, ob es Diskriminierung sein kann, sondern die Perspektive der Betroffenen ist entscheidend. Diskriminierungen messen sich so an den benachteiligenden Effekten und Wirkungen von Handlungen, Äußerungen oder strukturellen Regelungen.

WIE SICH DISKRIMINIERUNG ÄUSSERT: DISKRIMINIERUNGSFORMEN

Diskriminierungen treten ganz unterschiedlich in Erscheinung: Als unbedachte Witzelei, als sexuelle Belästigung, als offene Benachteiligung bei Wohnungsvermietung oder Jobvergabe, aber auch in Form von subtilen Mechanismen, gesetzlichen Benachteiligungen und mangelnder oder einseitiger Darstellung menschlicher Vielfalt in der Öffentlichkeit.

Anforderungsprofil für Crew-Mitarbeiter für McDonald's Deutschland Inc.

Alter: mindestens 18,
wegen Schicht/Nacharbeit; maximal 35
Geschlecht: egal
Ausbildung: egal, gerne auch ohne Ausbildung
Schulbildung: abgeschlossene Schulausbildung
sollte vorhanden sein!

a) DIREKTE DISKRIMINIERUNG

Diskriminierung kann sich einerseits als direkte (unmittelbare) Benachteiligung äußern. Hierbei handelt es sich um offensichtliche Formen von Ungleichbehandlungen, die ausdrücklich wegen eines bestimmten Merkmals erfolgen. Beispiele sind Stellenanzeigen, die sich nur an Männer bzw. Frauen richten oder Menschen eines bestimmten Lebensalters von vornherein ausschließen, ohne dass die konkrete Tätigkeit einen solchen pauschalen Ausschluss rechtfertigt.

⁴ www.netz-gegen-nazis.de/artikel/warum-ich-das-nicht-mehr-hoeren-will-teil-2-zigeuner. Stand: 14. 9. 2009

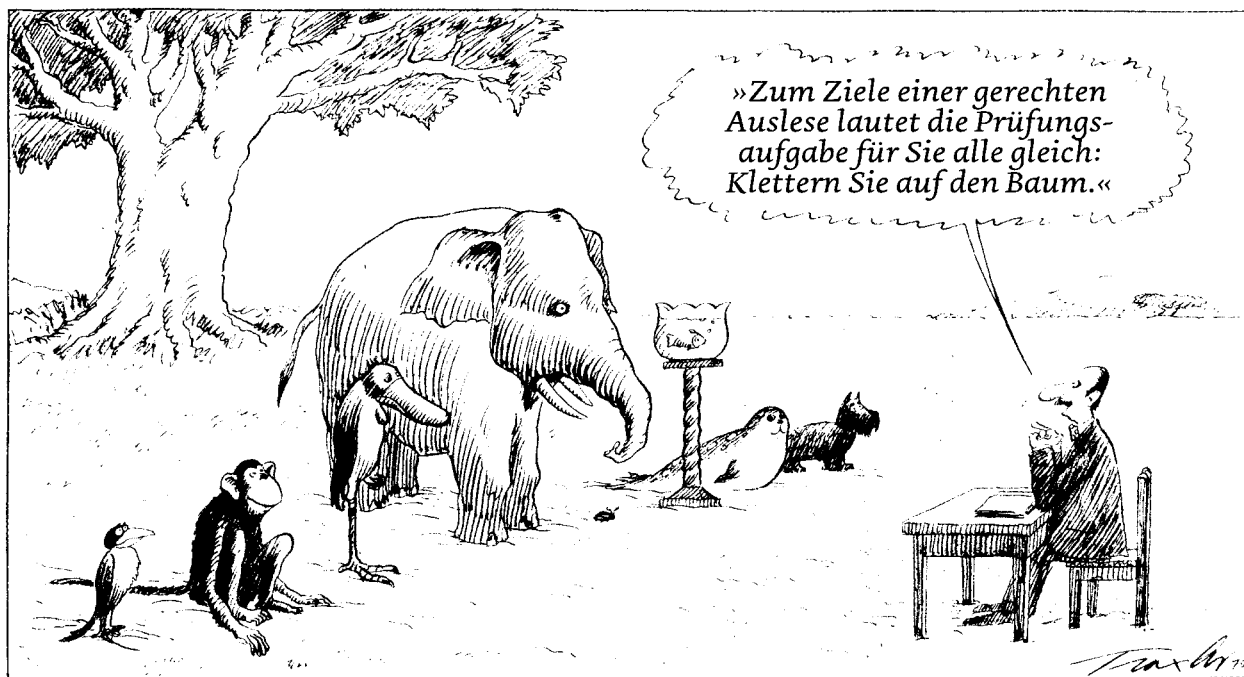
Auch Beleidigungen, körperliche oder verbale Belästigungen und herabwürdigende Behandlungen fallen unter den Begriff der direkten Diskriminierung.

Oft schwierig einzuschätzen sind humorvolle Aussagen oder Darstellungen: Schwarzer Humor, Ironie und Satire bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen pointierter Kritik, (diskriminierenden) Alltags-Einstellungen und Entlarven von Vorurteilen. Hier muss im Einzelfall kritisch diskutiert werden, ob die Schwelle zur Diskriminierung überschritten wurde. Ausschlaggebend sollte dafür immer die Perspektive der betroffenen Person sein. Auch hier gilt: Diskriminierung muss nicht Absicht sein.

Einwanderungsfamilien oder Kinder mit körperlichen Besonderheiten in Hauptschulen und Sonderschulen überrepräsentiert sind. Formen indirekter Benachteiligung werden häufig auch als strukturelle Diskriminierung bezeichnet, da sie oft auf gesetzlichen Regelungen, Tarifverträgen oder institutionalisierten Abläufen beruhen.

AUSNAHMEN

Natürlich ist nicht jede Ungleichbehandlung eine Diskriminierung. Wenn Frauen einige Wochen vor einer Geburt nicht mehr arbeiten dürfen, ist dies keine Benachteiligung, sondern eine Schutzmaßnahme für werdende Müt-



b) INDIREKTE DISKRIMINIERUNG

Andererseits gibt es auch indirekte (mittelbare) Diskriminierungen. Sie ergeben sich aus solchen Vorschriften, Kriterien oder Maßnahmen, die zwar neutral formuliert sind, in ihren tatsächlichen Auswirkungen aber verschiedene Menschen benachteiligen. Bestimmte Regelungen gelten also für alle gleich, wirken sich aber nachteilig auf einzelne Menschen oder Gruppen aus, weil eben nicht alle Menschen die gleichen Voraussetzungen mitbringen. Ein Beispiel ist der Fall, dass ein Kind eine Lese-Rechtschreib-Schwäche hat. Es bekommt die gleiche Zeit für einen Mathematiktest wie alle anderen in der Klasse. Dadurch wird es indirekt benachteiligt, denn es braucht länger zum Lesen der Aufgaben.

Gerade indirekte Diskriminierungen müssen nicht beabsichtigt sein. Oft verstecken sie sich hinter komplizierten Verfahren und Regelungen und lassen sich nur schwer nachweisen. Indirekte Diskriminierung im Bildungswesen drückt sich beispielsweise auch darin aus, dass Kinder aus

ter. Wenn Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren nicht in einen Nachtclub hereingelassen werden, ist das keine Diskriminierung, sondern basiert auf dem Gedanken des Jugendschutzes. Wenn aber eine Gruppe von »ausländisch aussehenden« Jugendlichen nicht in eine Disco gelassen wird, eine Gruppe von »deutsch aussehenden« Jugendlichen aber schon, dann liegt der Verdacht der Diskriminierung nahe.

Es gibt also Ausnahmen und gerechtfertigte Ungleichbehandlungen, weil sie Menschen oder bestimmte Gruppen schützen sollen. Und viel Stoff zum Diskutieren: Zum Beispiel bei beruflichen Anforderungen an eine bestimmte Tätigkeit, die eine Unterscheidung nach Geschlecht, Sprachkenntnissen oder bestimmten körperlichen Fähigkeiten rechtfertigen können.



Nur im Fall von Beleidigungen und Belästigungen von Menschen wegen bestimmter Merkmale gibt es niemals einen sachlichen Grund: Vom Grundsatz der Menschenwürde gibt es keinerlei Ausnahmen.

EBENEN VON DISKRIMINIERUNG

Martina und Yvonne leben seit einigen Jahren zusammen, sie möchten nun auch ein gemeinsames Konto haben. Beim Gespräch mit den beiden teilt die Bankangestellte ihnen mit, dass die Eröffnung eines Gemeinschaftskontos für sie als Paar nicht möglich sei, das könnten »nur normale Paare« bei ihrer Bank machen.⁵

Im Fall der Verweigerung eines Gemeinschaftskontos für ein lesbisches Paar liegt eindeutig eine Benachteiligung vor. Aber wer hat hier diskriminiert? Waren es die Vorurteile der Angestellten, also ihre individuellen Einstellungen, die ausschlaggebend für die Benachteiligung waren? Oder gibt es tatsächlich eine formale Regelung für die Abweisung gleichgeschlechtlicher Paare bei der Bank? Hat die Angestellte also nur im Rahmen vorgegebener diskriminierender Strukturen gehandelt? Diese Fragen sind nicht immer leicht zu beantworten.

Um genauer unterscheiden zu können, was und wer hinter den verschiedenen Formen von Benachteiligung steht und wie diese funktionieren, ist es sinnvoll, sich die einzelnen Ebenen genauer anzusehen, auf denen Diskriminierung passiert.

a) **JEDER IST VERANTWORTLICH – INDIVIDUELLE EBENE**
Diskriminierung auf der individuellen Ebene heißt, dass Ursachen und Äußerung bei Einzelpersonen, auf der persönlichen Ebene zwischen den Menschen liegen. Benachteiligungen ergeben sich also aus dem Handeln von Einzelpersonen. Beispiele sind die sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz durch den Chef, die Beleidigung einer Person mit geistiger Behinderung durch Passanten, die Verweigerung eines Vermieters, an Muslime eine Wohnung zu vermieten, Mobbing des schwulen Mitarbeiters durch KollegInnen oder das bewusste Ignorieren migrantischer Eltern durch eine Erzieherin in der Kita.

⁵ aus der Antidiskriminierungsberatung des Antidiskriminierungsbüros Sachsen, 2008. Das Paar hatte beim Antidiskriminierungsbüro Rat gesucht. Auf den Beschwerdebrief an die Geschäftsleitung hin hat sich diese bei den beiden Frauen entschuldigt und betont, dass dies auf keinen Fall Geschäftspraxis sei und dass ihnen der Vorfall sehr Leid tue. Mit der Mitarbeiterin wurde von der Geschäftsleitung ein Gespräch geführt und auch an alle anderen MitarbeiterInnen ein entsprechendes Rundschreiben geschickt. Die beiden Frauen aber haben es vorgezogen, bei einer anderen Bank ein Konto zu eröffnen.

BEISPIELE FÜR DISKRIMINIERUNG AUF INDIVIDUELLER EBENE:

Ben, französischer Austauschstudent mit dunkler Haar- und Hautfarbe bemerkt unmittelbar nach Betreten des Kaufhauses, dass der hauseigene Detektiv ihm offensichtlich folgt und ihm nicht von der Seite weicht. Nach einiger Zeit spricht der Detektiv ihn an, duzt ihn dabei und verlangt von ihm, seine Taschen zur Kontrolle zu zeigen, weil ein Diebstahl vermutet wird. Als Ben die Taschenkontrolle verweigert und die Polizei einschalten will, wird der Kaufhausdetektiv ausfällig und beschimpft ihn rassistisch.⁶

Oswald aus München berichtet: »In unmittelbarer Nähe einer Münchner Reha-Einrichtung befindet sich ein Restaurant, das barrierefrei zugänglich ist. [...] In letzter Zeit passiert es immer wieder, dass die Besitzer der Gaststätte behinderte Menschen aus dem Lokal verweisen, wenn sie der Ansicht sind, dass diese Gäste nicht, wie sie sagen, »ordentlich« essen können.«⁷

Individuelle Formen von Ausgrenzung sind allerdings nicht losgelöst zu betrachten von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen sie passieren. Diskriminierung braucht Gelegenheiten, also ein Umfeld, das Diskriminierung ermöglicht, duldet oder ungenügend sanktioniert.

b) UNSICHTBARE BARRIEREN –

INSTITUTIONELL-STRUKTURELLE EBENE

Diskriminierung muss nicht in jedem Fall aus persönlichen Vorurteilen resultieren. Benachteiligungen können auch die Folge von traditionellen Normen, gesetzlichen oder administrativen Regelungen oder von Praktiken und Routinen in Organisationen und sozialen Institutionen sein. Durch sie werden bestimmte Gruppen beim Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen benachteiligt und andere bevorzugt. In diesen Fällen spricht man von institutioneller Diskriminierung. Die Benachteiligung ist eingelassen in die gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen und in deren organisatorische Abläufe, z. B. in die Regelung des Staatsangehörigkeitsrechts, in das Schulsystem, den Arbeitsmarkt, die Wohnungsmarktpolitik oder das Gesundheitswesen. Hier sind die Möglichkeiten zu diskriminieren in den normalen Strukturen angelegt: In formalen Rechten, in eingeschliffenen Gewohnheiten oder etablierten Wertvorstellungen. Oft wird diese Ebene deshalb auch als strukturelle Ebene bezeichnet. Anders als bei der individuellen Diskriminierung muss die Benachteiligung nicht auf der diskriminierenden Absicht oder Unsensibilität einer Einzelperson beruhen. Der/die SachbearbeiterIn, der/die ein Gesetz oder eine Verwaltungsvorschrift anwendet, wird nicht persönlich für deren Anwendung verantwortlich

⁶ Beispiel aus der Beratungspraxis des Antidiskriminierungsbüros Sachsen.

⁷ Quelle: www.netzwerk-artikel-3.de/dokum/diskrim.faelle.pdf

zu machen sein, es sei denn, er oder sie hat einen Handlungsspielraum diskriminierend ausgelegt. Deshalb ist diese Art von Diskriminierung schwer sichtbar zu machen und zu verändern.

Für die Einzelnen ist es schwierig, die Nichtbeförderung, den gescheiterten Schulabschluss, das persönliche Nicht-Fortkommen oder das geringe Gehalt als Ergebnis von Diskriminierung zu erkennen. Ein Indiz ist häufig, dass bestimmte Gruppen in bestimmten Positionen unterrepräsentiert sind oder systematisch schlechtere Chancen haben. Um institutionelle Diskriminierung zu erkennen, muss man einen Schritt zurücktreten und den Blick auf das große Ganze, auf Strukturzusammenhänge und das Zusammenspiel der einzelnen Komponenten richten.

Greifbar wird institutionelle Diskriminierung, wenn man sich die Effekte bestimmter Regelungen, Handlungen oder Strukturen ansieht, wenn man statistische Vergleichsuntersuchungen durchführt und genau Organisationsstrukturen, Abläufe, Entscheidungskriterien usw. auf diskriminierende Ausschlüsse hin analysiert.

BEISPIEL FÜR DISKRIMINIERUNG AUF STRUKTURELLER EBENE:

Die meisten hoch qualifizierten Frauen bleiben beim Aufstieg innerhalb von Unternehmen oder Organisationen auf der Ebene des mittleren Managements hängen, sie stoßen an die »Gläserne Decke«. Diese Barrieren sind unsichtbar, subtil und kaum messbar. Sie entstehen selten durch gezieltes und bewusstes Diskriminieren, sondern vielmehr durch eine eingeschliffene Praxis: Männliche Mitarbeiter werden stärker durch männliche Vorgesetzte gefördert. Frauen bleiben meist auch von den informellen und beruflichen Netzwerken ausgeschlossen. Ihnen fehlen dann diese karriere-entscheidenden »männlichen« Unterstützungs- und Solidaritätsverbünde. Außerdem unterstellen Personalchefs häufig höhere Fluktuationsraten weiblicher Führungskräfte, die durch Schwangerschaften und Familienpflichten entstehen.

c) BILDER VON DEN ANDEREN – IDEOLOGISCHE EBENE
Die ideologische Ebene verweist darauf, welche Norm- und Wertvorstellungen in einer Gesellschaft herrschen und über wen wie geredet wird. Gemeint sind also das Denken und Reden über »Uns« und die »Anderen« in Wissenschaft, Literatur, Sprache, Werbung, in den Medien, in politischen Grundsatzreden oder in Gesprächen im KollegInnenkreis. Hier kommt zum Ausdruck, wer »normal« ist, wer dazu gehört, wer wichtig genommen wird und welche gesellschaftlichen Gruppen über anderen stehen. Am Stammtisch, im Stadtparlament, im Bürgerverein oder in der lokalen Tageszeitung wird der gesellschaftli-

che Zusammenhalt diskursiv gesichert. Diskriminierung auf dieser Ebene äußert sich durch sprachliche Herabwürdigung und Ausgrenzung, durch das Fortschreiben diskriminierender Rollenvorstellungen, aber auch durch einseitige oder mangelnde Darstellung von gesellschaftlicher Vielfalt, z. B. durch das Weglassen oder Ignorieren bestimmter Positionen und Lebensweisen in öffentlichen Darstellungen.

Bestimmte Stereotype und Denkweisen setzen sich durch die Alltäglichkeit und den umfassenden Wirkungsbereich diskriminierender Rede- und Darstellungsweisen in unserem Alltagsbewusstsein fest. Diese Formen von Diskriminierung werden auch symbolische Diskriminierung genannt. Sie verweigern gesellschaftliches Ansehen, indem sie bestimmte Menschen und Gruppen unwichtig machen, man kein Interesse an ihnen hat oder entsprechende Themen keine Beachtung finden. Deshalb ist es wichtig, das Reden (und das Schweigen) über bestimmte Gruppen hier aufmerksam zu begleiten und kritisch zu hinterfragen: Wer hat das Sagen? Wer und was ist von Interesse, was nicht? Wie werden Menschen und Vorgänge benannt? Über wen wird öffentlich berichtet, wer kommt in öffentlichen Darstellungen nicht vor? In welchem Kontext, aus welcher Perspektive wird über bestimmte Personen oder Gruppen geredet? Auf wessen Kosten wird Komplexes vereinfacht?

BEISPIELE FÜR DISKRIMINIERUNG AUF IDEOLOGISCHER EBENE:

»Das Wort ›Überalterung‹ diskriminiert ältere Menschen. Die Sprache ist sehr verräterisch: Eine ›Über‹-Alterung heißt automatisch, dass das Älterwerden etwas Unnormales ist, das man so nicht einfach hinnehmen kann. Und natürlich wird aus diesem ›unnormale‹ schnell ein ›unsozial‹ oder ein ›unverschämt‹.⁸

»In Nachrichten und Zeitungsartikeln passieren aus Unwissenheit, Desinteresse, Tradition und Hilflosigkeit regelmäßig dieselben »versteckten Rassismen«: Statt einfach zu schreiben »der 36jährige Mechaniker« heißt es oft »der 26jährige Schwarze, der eine Werkstatt hat« oder »der Farbige, der 26 Jahre alt ist und ...«. Dass Menschen »in erster Linie ihre »Hautfarbe« sein sollen (und erst dann in einzelnen Fällen auch noch »jemand«), ist rassistisch. Das merkt man daran, dass bei weißen Menschen an selber Stelle grundsätzlich auf Rassifizierungen verzichtet wird. Diese unterschiedliche Behandlung kommt uns nur deswegen nicht auf Anhieb bescheuert

8 Quelle: Diskriminierung älterer Menschen, br-online.de, Stand: 24.1.2003



vor, weil wir es nicht anders gewohnt sind. Man stelle sich dagegen aber mal vor, ein Zeitungsartikel lautete »eine Rothaarige kam gestern bei einem Autounfall ums Leben. Sie war 33 Jahre alt und ...« Alle würden sich fragen, wer die Frau ist, ob man nichts über sie weiß, und warum um Himmels Willen bei einem so tragischen Fall die Haarfarbe eine Rolle spielen soll.«⁹

GESELLSCHAFT VERSTEHEN: DISKRIMINIERUNG IST KOMPLEX

Die Ebenen von individueller, institutioneller und ideologischer Diskriminierung existieren nicht unabhängig voneinander. Vielmehr gibt es ein wechselseitiges Verhältnis zwischen den Ebenen: Sie bedingen einander und müssen immer im Zusammenhang gesehen werden. Ein fiktives, aber durchaus realistisches Fallbeispiel soll dies erläutern:

Eine Erzieherin in einer städtischen Kita konvertiert nach mehrjähriger Tätigkeit zum muslimischen Glauben und erscheint mit Kopftuch zur Arbeit. Darauf hin wird sie von ihrer Vorgesetzten beim Kitaträger auf eine Stelle ohne Kontakt zu Kindern versetzt. Begründung: die Kinder könnten sich verschreckt fühlen und man befürchte Beschwerden und Probleme mit den Eltern.

DISKRIMINIERUNG?

Auf der individuellen Ebene entscheidet die Vorgesetzte persönlich und handelt diskriminierend als Einzelperson. Es gibt keinen sachlichen Grund, denn die befürchteten negativen Vorfälle gab es nicht. Diese Entscheidung trifft die Vorgesetzte vermutlich auch nicht, weil sie bereits zahlreiche negative Erfahrungen mit kopftuchtragenden Erzieherinnen gemacht hat. Vielmehr werden ihr Wissen, ihre Annahmen und Ihre Vorurteile auch von der aktuellen negativen öffentlichen Darstellung und einer Berichterstattung beeinflusst, die das Kopftuch in der Regel negativ mit Unterdrückung, Zwangsverheiratung und Nicht-Integration thematisiert. Schließlich ist die Entscheidung in einen Konflikt auf struktureller Ebene eingebettet, denn derzeit werden kopftuchtragende Pädagoginnen durch Gesetze in verschiedenen Bundesländern beruflich benachteiligt. Ein allgemeiner gesellschaftlicher Diskurs, die persönlichen Stereotype und Vorurteile sowie entsprechend gesetzliche Rahmenbedingungen spielen hier zusammen.

ZWEI SEITEN EINER MEDAILLE: PRIVILEGIEN UND DISKRIMINIERUNG

Wenn wir über Diskriminierung und Ausgrenzung sprechen, müssen wir immer auch die Kehrseite von Benachteiligung mitdenken und uns die Frage stellen: Wer profitiert von der Benachteiligung und dem Ausschluss der Anderen? Denn wird auf der einen Seite diskriminiert, gibt es auf der anderen Seite immer jemanden, der davon profitiert, bewusst oder unbewusst. Beispielsweise profitieren deutsche BewerberInnen bei der Ausbildungsplatzsuche von den durchschnittlich schlechteren Schulerfolgen der jugendlichen MigrantInnen.

Bei der Verteilung von materiellen Ressourcen, von politischer Teilhabe und von gesellschaftlicher Repräsentation profitieren die Menschen, die nicht Zielgruppe von Diskriminierung sind. Sie sind privilegiert. Privilegien werden dabei nicht bewusst wahrgenommen, man hat sie einfach und profitiert unbewusst von ihnen. Sie werden in der Regel als Norm aufgefasst, z. B. Weiß sein, heterosexuell sein, keine Behinderung haben usw. Habe ich ein Privileg, muss ich mir keine Gedanken mehr darüber machen, d. h. das Privileg arbeitet für mich.

Wie Privilegien wirken, soll am Beispiel Heterosexualität verdeutlicht werden: Heterosexuelle Menschen machen sich in der Regel nicht bewusst, dass ihre sexuelle Orientierung ganz selbstverständlich mit einer Reihe von Privilegien verbunden ist: Heterosexuelle Paare können sich gefahrlos in der Öffentlichkeit zeigen, ohne Angst vor feindlichen Übergriffen, schiefen Blicken oder abwertenden Bemerkungen. Sie können außerdem sicher sein, dass sie immer Beispiele und Abbildungen ihrer Lebensform in den Medien, in Schulbüchern, in der Kunst usw. finden, dass »ihresgleichen« stets und ständig öffentlich dargestellt wird. Sie haben keine Schwierigkeiten, in jeder Lebenslage und in jedem Alter positive Vorbilder zu finden. Heterosexuelle haben bestimmte Rechte, die gleichgeschlechtliche Paaren nicht zugestanden werden, z. B. gemeinsames Adoptionsrecht als Elternpaar, Erbschaftsrechte, Recht auf Hinterbliebenenrenten usw. Heterosexuelle müssen keine, oft schmerzliche, Coming-Out-Phase durchmachen und ihre Sexualität gegenüber ihrer Umwelt durchsetzen. Darüber hinaus müssen heterosexuelle Menschen nicht immer aufs Neue entscheiden, ob Sie in einer bestimmten Situation in der Schule, unter Freunden, KollegInnen, gegenüber dem Chef usw. ihre Heterosexualität zeigen oder nicht. Sie können ohne Angst vor Stigmatisierung, Witzeleien oder Diskriminierung aus ihrem Lebensalltag mit dem Partner oder der Partnerin erzählen.

Privilegien und Diskriminierung müssen also zusammen gedacht werden, denn sie gehören zusammen und bedin

⁹ Quelle: www.derbraunemob.de/deutsch/index.htm

gen einander: Diskriminierung erzeugt Privilegien, Privilegien erzeugen Diskriminierung.

Um Diskriminierung zu erkennen ist es unabdingbar, Privilegien zu erkennen, denn sie führen Ausschlüsse von anderen mit sich. Wir sollten sensibel dafür werden, was es für andere bedeutet, das Privileg nicht zu haben, d. h. wir sollten die Rechte, Situationen und Bedürfnisse anderer besser wahrnehmen. Ausschlüsse und Diskriminierung zu erkennen und benennen zu können ist wichtiger Teil einer nicht-diskriminierenden Alltagskultur.

EINMAL OPFER, IMMER OPFER?

Die Perspektive darauf zu lenken, was Diskriminierung und Nicht-Privilegierung für die Benachteiligten heißt, kann helfen, Empathie und Solidarität zu entwickeln. Dennoch ist Vorsicht geboten, bestimmte Menschen oder Gruppen allein aus dem Blickwinkel der Opfer zu betrachten. Diese Perspektive läuft Gefahr, Menschen auf eine bestimmte Opfer-Identität festzulegen und sie so wieder nur als Objekte zu sehen: Als die »armen Behinderten«, die »unterdrückten Schwarzen« oder die Frauen, die man beschützen muss.

Aus dieser Sicht sind die Benachteiligten dann nicht in erster Linie gleichwerte und gleichberechtigte Menschen, sondern sie werden unter der Perspektive eines Mangels gesehen, nämlich dem »Mangel«, potentielle Opfer von Diskriminierung zu sein.

»Ununterbrochen sind Leute kurz davor zu fragen, ob sie helfen können, obwohl man einfach nur so die Straße entlang rollt. Oder sie bekunden ihr Mitleid nach dem Motto: ›So jung noch und schon so geschädigt. Und, ach Gott, Sie tun mir so leid.« Soll ich in der Ecke sitzen und heulen? Es gibt gar keinen Grund dafür. Das ist mein Leben.« Nora, Studentin, 22 Jahre¹⁰

Einerseits besteht also die Gefahr, Menschen aufgrund eines Merkmals auf ein Opfer-Sein festzulegen. Andererseits bedarf es aber auch der Anerkennung von Diskriminierungsrealitäten und -erfahrungen bestimmter Gruppen oder Menschen. Es erfordert Sensibilität, sich von diesem Dilemma nicht lähmen zu lassen und handlungsfähig zu bleiben. Eine konstruktive Möglichkeit, sich in diesem Spannungsfeld zu bewegen ist es, Menschen in erster Linie immer als Individuen zu sehen und nicht als VertreterIn einer Gruppe. Gleichzeitig sollte man wissen, dass bestimmte Menschen wegen spezifischer Merkmale eher Benachteiligungen erleiden können: z. B. durch Rassismus, Behindertenfeindlichkeit, Homophobie oder Sexismus.

¹⁰ Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben e. V. (Hrsg.): Behinderung leben – nicht überleben. Zehn Gespräche mit Menschen mit Behinderung. Jena 2007, S. 75.



2 Mehr als ein Vorurteil – Gesellschaftliche Ungleichheit als Grundlage von Diskriminierung

Frau Naiman ist mit ihrer Familie 1997 aus dem Kosovo nach Deutschland geflohen. Mit ihrem Mann und vier minderjährigen Kindern lebt sie in einer viel zu kleinen Dreizimmerwohnung in einer Kleinstadt. Sie verfügt über eine befristete Aufenthaltserlaubnis, die sie alljährlich verlängern muss. Diese zu erhalten war ein schwerer Kampf für Frau Naiman. Sie hat in dieser Zeit sehr schlechte Erfahrungen mit der Ausländerbehörde und dem Sozialamt gemacht. Frau Naiman ist berufstätig, ihr Mann ist aufgrund kriegsbedingter Traumatisierung arbeitsunfähig. Es ist schwer, auf dem freien Wohnungsmarkt eine größere Wohnung zu finden. Sie bewirbt sich daher sofort, als eine große städtische Wohnungsgesellschaft (WBG) Vier-Raum-Wohnungen zu bezahlbarem Preis inseriert. Die Wohnungen, so erfährt sie vom zuständigen Sachbearbeiter, seien leider schon vermietet. Später telefoniert ein befreundetes deutsches Ehepaar mit der WBG. Der Sachbearbeiter sagt nun, die Wohnungen seien noch frei und bietet sofort einen Besichtigungstermin an. Das deutsche Ehepaar stellt den Sachbearbeiter zur Rede. Daraufhin erwidert dieser, in der betreffenden Gegend gäbe es mittlerweile »schon zu viele Ausländer« und die Wohngegend würde »bald kippen«, wenn man den Zugang nicht »ein bisschen lenken würde«.¹¹

Jeder Mensch hat Vorurteile, sie gehören zu unserem Alltag. Dennoch wird mit dem Begriff etwas Negatives assoziiert. Wieso ist das so? Ist ein Vorurteil immer etwas Falsches oder gar Schlechtes? Wie unterscheidet sich eine persönliche Meinung von einem Vorurteil? Und wann wird aus einem Vorurteil eine Diskriminierung?

Ein Vorurteil ist ein pauschales, in den meisten Fällen negatives Urteil über Menschen oder Gruppen, das auf Verallgemeinerungen oder negativen Stereotypisierungen beruht. Sie enthalten eine gefühlsmäßige negative Be- und Abwertung: das Stereotyp sagt »Alle Ausländer sind ...«, das Vorurteil sagt »Ich mag keine Ausländer, weil ...«.

VOR DER SELBSTERFAHRUNG: WARUM HAT JEDER VORURTEILE?

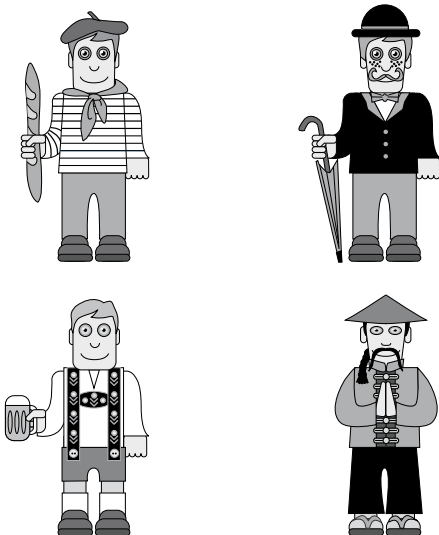
In der Wirklichkeit durchziehen Vorurteile und Stereotype unser alltägliches Denken und Handeln. Dahinter verbirgt sich ein praktischer Zweck: Um die vielen Eindrücke, die uns alltäglich begegnen, verarbeiten zu können, ordnen wir sie bestimmten Kategorien zu. Während dieses Vorgangs suchen wir nach dem »Typischen« einer Sache, eines Gegenstandes oder einer Person. Mit anderen Worten: Wir bilden »Stereotype.« Meist geschieht dies unbewusst, denn wir überprüfen nicht ständig unsere eigene Wahrnehmung. Wir urteilen dann »automatisch«, wie bestimmte Reize zu verallgemeinern sind, was sie für uns bedeuten und wie wir uns ihnen gegenüber zu verhalten haben.

Die Beurteilung von Sachverhalten und Personen erfolgt also oft, bevor wir uns kritisch damit auseinandergesetzt haben, daher der Begriff »Vorurteil«. Es gibt viele Beispiele dafür, dass dies ein sinnvoller Mechanismus sein kann. Nehmen wir die stereotype Wahrnehmung von Schlangen als gefährliche Tiere. Wenn sie dazu führt, jedem Tier dieser Spezies aus dem Weg zu gehen, kann sie Unwissende tatsächlich vor dem Biss einer giftigen Schlange bewahren. Natürlich wäre es für einen unbeschwerten Wanderer genuss hilfreicher, genau über die Gefährlichkeit der verschiedenen Schlangenarten Bescheid zu wissen. Aber wer außer SpezialistInnen hat schon die Zeit und Interesse, die Besonderheiten von Reptilien zu studieren? Aufgrund von Vorurteilen über die Gefährlichkeit bestimmter Tierarten nehmen es viele Menschen gerne in Kauf, völlig ungefährliche Tiere lieber nur von weitem zu betrachten, auch wenn ihnen dabei die eine oder andere schöne Naturbeobachtung entgeht.

Vorurteile und Stereotype bestimmen aber nicht nur die Wahrnehmung von Natur. Sie beeinflussen sehr stark das Bild, welches wir uns von Menschen und ihrem Verhalten machen. Auf diese Weise beurteilen wir Menschen, die uns alltäglich begegnen aufgrund eines ersten Eindrucks und ohne dass wir tatsächlich Erfahrungen mit ihnen gemacht haben. Dabei verbinden wir oberflächliche Merkmale mit Eigenschaften und Verhaltensweisen. Oft mündet diese Zuweisung in der Konstruktion sozialer Gruppen: Merkmale wie Hautfarbe oder Kleidung werden dann als ein Kriterium für eine »Wir-Gruppe« angesehen, der man

¹¹ Das Beispiel stammt aus der Beratungspraxis des Antidiskriminierungsbüros Sachsen.

sich selbst zugehörig fühlt. Davon abweichende Ausprägungen dieser Merkmale gelten hingegen als Kennzeichen einer Fremdgruppe. Diese Zuschreibung ist aber meist nicht neutral bzw. wertungsfrei. Die Funktion von Vorurteilen ist, dass das »Wir« positiv besetzt wird und »uns« abgrenzt von den »Anderen«, die negativ besetzt sind. Die Konstruktion des »Eigenen« und des »Anderen« kann schließlich in der Etablierung von Feindbildern zwischen sozialen Gruppen münden.



Vorurteile sind oft sehr starr und äußerst veränderungsresistent. Selbst irritierende Erfahrungen mit anderen Menschen lassen sie nicht sofort verschwinden. Das Vorurteil, dass Schwarze Menschen besonders gerne tanzen und trommeln, demgegenüber aber nicht zu Fleiß, Ordnung und Pünktlichkeit neigen, besteht trotz unzähliger Gegenbeispiele fort. Auch ein besonders erfolgreicher und beliebter Schwarzer Präsident der USA wird daran nichts ändern. »Die sind nun mal so ...«, heißt es oft. Und wenn sich abzeichnet, dass eine Person nicht einer stereotypen Wahrnehmung entspricht, gilt diese als »Ausnahme von der Regel«.

Wird auf Vorurteilen trotz anderer Erfahrungen beharrt, hat das eine Ursache darin, dass die Destabilisierung eines bestimmten Welt- und Selbstbildes befürchtet wird. Denn Vorurteile haben auch die Funktion, bestehende soziale Ungleichheiten plausibel zu machen, d. h. sie als scheinbar naturgegeben zu erklären. Daraus werden dann Ansprüche abgeleitet und Privilegien gerechtfertigt.

Der Übergang vom gedachten Vorurteil zur tatsächlichen Benachteiligung eines anderen Menschen ist fließend. Vorurteile haben ein Diskriminierungspotenzial, d. h. sie können eine mögliche Voraussetzung für Benachteiligungen sein. Besonders problematisch wird es dann, wenn Menschen mit Machtbefugnissen und in öffentlicher Verantwortung Vorurteile haben und auf deren Grundlage ent-

scheiden, z. B. wenn PädagogInnen ihre Entscheidungen nicht nach professionellen Kriterien, sondern vorurteilsgeleitet treffen. Ein Beispiel dafür wäre eine Physiklehrerin, die ein Modellbauprojekt nur den Jungen einer Klasse anbietet, weil sich ihrer Meinung nach Mädchen nicht für Technik interessieren und weniger begabt dafür sind.

Um im persönlichen Alltag und im Beruf Diskriminierungen vorzubeugen, ist es also notwendig, einen schärferen Blick gegenüber Vorurteilen zu entwickeln und auf die eigenen abwertenden Äußerungen und die der anderen zu achten.

WIE KOMMEN DIE VORURTEILE ZU UNS? DER EINFLUSS UNSERER SOZIALEN UMWELT

Vorurteile abzubauen ist einfacher gesagt als getan. Den meisten Vorurteilen begegnen wir in unserem sozialen Umfeld. Als Verhaltensweisen und Meinungen unserer Eltern, Verwandten, FreundInnen und Bekannten erscheinen sie uns als völlig normal und angemessen. In der Konsequenz übernehmen wir diese Vorurteile eher, als dass wir sie in Frage stellen. Doch die Übernahme von Vorurteilen geschieht nicht nur im Kreis naher Angehöriger und guter FreundInnen. Vielmehr begegnen uns Vorurteile in sämtlichen Lebensbereichen, in denen wir uns bewegen – vom Kindergarten bis zur Schule, am Arbeitsplatz und im Verein. Vorurteile können auch durch die Handlungen uns völlig unbekannter Menschen reproduziert werden. Ein Beispiel: Eine Polizeikontrolle am Flughafen kontrolliert die Ausreisepapiere und das Gepäck einer Familie mit dunkler Hautfarbe. Die Weißen Fluggäste werden nicht behelligt. Von ZeugInnen wird diese Szenerie als »Beleg« dafür verstanden, dass AusländerInnen besonders kriminell sind. Denn warum sollte die Polizei sonst gerade »diese Leute« ausgewählt haben? Über den realen Hintergrund der Kontrolle wissen wir aber nichts. Wir wissen weder, ob es tatsächliche Verdachtsmomente für diese Kontrolle gab, noch ob die Beamten auf der Grundlage vorurteilsgeprägter Richtlinien bzw. Einstellungen gehandelt haben. Ganz ähnlich funktioniert eine solche unpersönliche Vermittlung von Vorurteilen in der medialen Berichterstattung über Kriminalität. So wird häufig die ethnische Herkunft von Tatverdächtigen erwähnt, wenn diese einen Migrationshintergrund haben. Handelt es sich allerdings um Tatverdächtige ohne Migrationshintergrund, wird deren »deutsche Herkunft« nicht besonders hervorgehoben. Damit entsteht der Eindruck, dass insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund zur Kriminalität neigen.



MEHR ALS EIN VORURTEIL: IDEOLOGIEN DER UNGLEICHHEIT

Eine private Beziehung ist also für die Vermittlung von Vorurteilen nicht die Voraussetzung. Vielmehr ist es so, dass die in der Gesellschaft zu beobachtende Ungleichbehandlung von Menschengruppen persönliche Vorurteile über sie reproduziert und als »wahr« erscheinen lässt. Diese Legitimation von Ungleichheit beruht dabei nicht nur auf einem einzelnen Vorurteil. Wer davon ausgeht, dass Ausländer besonders kriminell sind, denkt häufig auch, dass sie nicht so gut und fleißig arbeiten wie Deutsche. Die Zuschreibung negativer Eigenschaften kann zudem auf eine vermeintlich kulturelle Unterschiedlichkeit zurückgeführt werden.

ZUSCHREIBUNG

Die Zuschreibung von Merkmalen, Verhaltensweisen oder Stereotypen bedeutet, dass bestimmte Eigenschaften von Menschen oder Gruppen mit Bewertungen versehen werden. Ein Beispiel ist, dass Frauen oft zugeschrieben wird, einfühlsam, fürsorglich und besonders emotional zu sein. Das Merkmal Geschlecht wird also mit bestimmten wertenden Zuschreibungen von Eigenschaften verbunden. Zum anderen bedeutet Zuschreibung auch, dass diese Eigenschaften oder Merkmale nicht tatsächlich vorhanden sein müssen, sondern dass sie Menschen oder Gruppen von außen zugewiesen werden. Zum Beispiel kann ein Mann heterosexuell sein, er wird aber von anderen als schwul gesehen und benannt, weil sie behaupten, sein Verhalten sei »schwul«, »unmännlich«, »mädchenhaft«. Ihm wird es zugeschrieben, schwul zu sein. Zuschreibungen funktionieren also sowohl nach dem Prinzip »Deine Gruppe ist so« als auch »Du bist eineR dieser Gruppe«.

Es sind also komplexe Bewertungs- und Begründungsmuster, mit denen Menschen zu Mitgliedern bestimmter Gruppen erklärt und ihnen Eigenschaften und Wertigkeiten zugeordnet werden. Solche Begründungsmuster lassen sich auch als »Weltbilder« oder »Ideologien« bezeichnen. Ideologien oder Weltbilder sind zusammenhängende Vorstellungen über die Ordnung der Welt und die Beziehungen der Menschen. Begründen sie die Ungleichheit von Menschen, dann sprechen wir von »Ungleichheitsideologien«. Einzelne Vorurteile über Menschen sind in der Regel Bestandteil von Ungleichheitsideologien.

FUNKTIONEN VON UNGLEICHHEITSIDEOLOGIEN

Ideologien der Ungleichheit haben die Funktion, die ungerechten Verhältnisse auf der Welt zu erklären und zu legitimieren. Beispielsweise werden ökonomische Krisen auf dem afrikanischen Kontinent von vielen Menschen auf die vererbte Arbeitsunwilligkeit der BewohnerInnen zurückgeführt. Sowohl der historische Kolonialismus, aber auch moderne Formen wirtschaftlicher Ausbeutung und politischer Bevormundung sollen auf dieser Argumentationsgrundlage gerechtfertigt werden. Eine ebenfalls populäre Anschauung geht davon aus, dass Frauen aufgrund ihrer Gebärfähigkeit hauptzuständig für Erziehungsaufgaben und private Arbeiten im Haushalt sind und demzufolge bei Karrieren in der freien Wirtschaft oder im öffentlichen Bereich von Politik und Medien eben Abstriche machen müssten.

Obwohl unsere Gesellschaft den formalen Anspruch hat, allen Menschen gleiche Lebensverhältnisse zu bieten, sieht die Realität anders aus. Diese Verhältnisse werden von vielen Ungleichheitsideologien gestützt. So ist beispielsweise der Rassismus eine Ideologie, die in Deutschland die Diskriminierung von »nicht-weißen« Menschen unterstützt. Als Sexismus lässt sich ein Weltbild bezeichnen, in dem Frauen weniger wert sind als Männer. Begriffe wie »Sozialdarwinismus« oder »Klassismus« bezeichnen Ungleichheitsideologien, die davon ausgehen, dass sozial benachteiligte Menschen an ihren schlechteren Lebensbedingungen selbst Schuld haben.

Wie stark die Ideologien der Ungleichheit wirksam werden, hängt von ihrer Position in der Gesellschaft ab. Sind sie in Köpfen von nur Wenigen präsent, lassen sich die Folgen stark eingrenzen. Anders ist es, wenn ein Großteil der Bevölkerung diese Ideologie teilt. Dann kann die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die als »ungleich« und »minderwertig« konstruiert wird, mit sehr vielen Nachteilen verbunden sein. Dass Menschen mit dunkler Hautfarbe, Frauen, Behinderte, Schwule und Lesben sowie arme Menschen immer noch häufig Opfer von Diskriminierungen werden, liegt daran, dass die gegen sie gerichteten Ideologien sehr weit verbreitet sind.

Die Bestimmung der Zielgruppen von Ungleichheitsideologien ist nicht objektiv nachvollziehbar. Charakteristisch für diese Ideologien ist, dass sie Menschen ganz unabhängig von deren Selbsteinschätzung als Zielgruppe von Diskriminierung identifizieren. Beispielsweise kann sich Feindschaft gegen Schwule und Lesben auch gegen Heterosexuelle richten, wenn in den Augen homophober Menschen eine Person wie ein »Schwuler aussieht«, oder sich angeblich so »benimmt«. Wer von der Richtigkeit der Ungleichheitsideologien und seiner eigenen Höherwertigkeit ausgeht, braucht also keineswegs klar erkennbare

Unterscheidungsmerkmale. Vielmehr erfindet er diese Merkmale oft selbst und ordnet Menschen, die seiner Vorstellung von Normalität nicht entsprechen diesen Konstruktionen zu. Besonders ersichtlich wird dies, wenn sich eine Ungleichheitsideologie nicht an Äußerlichkeiten festmacht. Beispielsweise kann sich Antisemitismus gegen Nichtjuden wenden, wenn Antisemiten bestimmte Verhaltensweisen, z. B. mit Geld zu spekulieren, einfach als »jüdisch« erklären.

SPRACHE DER UNGLEICHHEIT

Ideologien der Ungleichheit müssen keine spektakulären Formen annehmen oder mit Aggressionen einhergehen. Gerade durch ihre Verankerung in der Gesellschaft erscheinen diese Vorstellungen als selbstverständlich. Deutlich wird dies an sprachlichen Wendungen, die von vielen Menschen ohne »böse Absicht« gebraucht werden. Bezeichnungen wie »Negerkuss« oder »Mohrenkopf« sind immer noch geläufig. Unabhängig von der jeweiligen Absicht der SprecherInnen rufen sie abwertende Vorstellungen und Bilder von Schwarzen als Sklaven und DienerInnen hervor. Diese Wörter gehen auf die Kolonialgeschichte zurück. Bis heute drücken sie deshalb das Konzept aus, Menschen aufgrund bestimmter Merkmale wie Hautfarbe in Rassen einteilen zu können und diesen Gruppen mit einer geringen Wertigkeit zu verbinden. Im Gebrauch vieler Wörter schwingt so immer die Rechtfertigung von Unterdrückung und Ausbeutung mit. Vielen Menschen ist das nicht bewusst. Werden sie mit einer sachlichen Kritik an einer Sprache der Ungleichheit konfrontiert, sind sie oft bereit, deren Verwendung zu überdenken. Allerdings ist es gleichfalls möglich, dass begriffliche Abwertungen und die dahinter stehenden Ideologien bewusst verteidigt werden. Denn nach wie vor sind die Vorstellungen menschlicher Ungleichwertigkeit weit verbreitet.

Eine Reihe von wissenschaftlichen Studien bestätigen immer wieder, dass Elemente von Ungleichheitsideologien bei sehr vielen Menschen unabhängig von ihrem Berufsstand, ihrer Parteipräferenz, ihrem Alter und ihrem Bildungsniveau vorkommen (vgl. u. a. Brähler/Decker 2006, Stichs 2006). Auch in Sachsen teilen viele EinwohnerInnen Aussagen, mit denen bestimmte Menschengruppen abgewertet werden (vgl. Hintergrundwissen). Merkmale wie Migrationshintergrund, jüdischer oder muslimischer Glauben, gleichgeschlechtliche Lebensweisen, Behinderung, niedriges

Einkommen und Obdachlosigkeit gelten hier vielen Menschen als Abweichung von der Normalität. Für die Betroffenen bedeutet dies eine Einschränkung an Lebensqualität und Entwicklungsmöglichkeiten, mit der sie alltäglich konfrontiert sind.

HINTERGRUNDWISSEN

Im Forschungsprojekt »Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Sachsen« wurden die Einstellungen repräsentativer Bevölkerungsteile gegenüber bestimmten Diskriminierungsmerkmalen untersucht. Im Folgenden sind einige Aussagewerte dokumentiert. Sie zeigen, dass viele Menschen von einer Ungleichwertigkeit zwischen verschiedenen Menschengruppen ausgehen. Diese Einstellungen können eine Voraussetzung für Diskriminierung sein.¹²



¹² aus: Anja Stichs »Expertise: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Sachsen 2002 – 2005.« Bielefeld 2006.



DIE WEISSEN SIND ZU RECHT FÜHREND IN DER WELT.

Stimme	überhaupt nicht zu	eher nicht zu	eher zu	voll und ganz zu	Zustimmung
Sachsen	48,1 %	34,6 %	10,7 %	6,6 %	17,3 %
Übrige neue Bundesländer	48,9 %	33,6 %	11,2 %	6,3 %	17,5 %
Alte Bundesländer	53,5 %	31,5 %	9,2 %	5,8 %	15,0 %

FRAUEN SOLLEN SICH WIEDER MEHR AUF DIE ROLLE DER EHEFRAU UND MUTTER BESINNEN.

Stimme	überhaupt nicht zu	eher nicht zu	eher zu	voll und ganz zu	Zustimmung
Sachsen	32,5 %	41,8 %	15,0 %	10,7 %	25,7 %
Übrige neue Bundesländer	38,4 %	39,4 %	14,6 %	7,6 %	22,2 %
Alte Bundesländer	29,2 %	39,4 %	19,3 %	12,1 %	31,4 %

ES IST EKELHAFT, WENN SICH HOMOSEXUELLE IN DER ÖFFENTLICHKEIT KÜSSEN.

Stimme	überhaupt nicht zu	eher nicht zu	eher zu	voll und ganz zu	Zustimmung
Sachsen	27,1 %	31,3 %	11,6 %	30,1 %	41,7 %
Übrige neue Bundesländer	30,4 %	32,9 %	12,6 %	24,2 %	36,8 %
Alte Bundesländer	33,8 %	31,4 %	12,4 %	22,4 %	34,8 %

BETTELNDE OBdachLOSE SOLLTEN AUS DEN FUSSGÄNGERZONEN ENTFERNT WERDEN.

Stimme	überhaupt nicht zu	eher nicht zu	eher zu	voll und ganz zu	Zustimmung
Sachsen	16,2 %	38,9 %	22,9 %	22,0 %	44,9 %
Übrige neue Bundesländer	19,8 %	36,7 %	22,3 %	21,1 %	43,3 %
Alte Bundesländer	21,6 %	44,0 %	19,8 %	14,6 %	34,4 %

IN DER GEGENWART VON BEHINDERTEN FÜHLT MAN SICH UNWOHL.

Stimme	überhaupt nicht zu	eher nicht zu	eher zu	voll und ganz zu	Zustimmung
Sachsen	44,1 %	30,7 %	18,1 %	7,1 %	25,2 %
Übrige neue Bundesländer	43,5 %	34,7 %	16,5 %	5,2 %	31,7 %
Alte Bundesländer	41,9 %	33,1 %	19,3 %	5,8 %	25,1 %

Ideologien der Ungleichheit ziehen sich durch die gesamte Gesellschaft. Es beginnt nicht an einem politisch definierten »extremen« Rand, sondern in unserer unmittelbaren Nähe und oft bei uns selber. Das darf nicht nur eine abstrakte Erkenntnis bleiben. Die Normalität von Diskriminierung und die Vitalität von Ungleichheitsideologien können nur zurückgedrängt werden, wenn wir unsere Vorstellungen über die Bedeutung äußerer Merkmale kritisch hinterfragen und gegebenenfalls zu ändern versuchen.

WARUM UNGLEICHBEHANDLUNG SO NORMAL ERSCHEINT

Aber nicht nur Ungleichheitsideologien, sondern auch Gesetze und die Praxis von Behörden können die Ungleichbehandlung von Menschen legitimieren. So war es beispielsweise über einen sehr langen Zeitraum gesetzlich geregelt, dass Frauen kein Wahlrecht hatten. Aber auch heute noch gibt es Ungerechtigkeit, die von amtlichen Verordnungen und Gesetzesbüchern ausgeht. So dürfen keinesfalls alle in Deutschland lebenden Menschen politisch mitbestimmen. MigrantInnen, die schon jahrelang in Deutschland leben, aber keine deutsche oder EU-Staatsangehörigkeit besitzen, haben kein Wahlrecht. Eine von staatlichen Institutionen ausgehende Benachteiligung erfahren auch gleichgeschlechtliche Partnerschaften, die im Steuerrecht und im Adoptionsrecht nicht die gleichen Rechte in Anspruch nehmen können wie heterosexuelle Eheleute.

Weil Benachteiligungen, die in Gesetzen, Verordnungen und routinemäßigen Abläufen stecken, immer wieder kehren, kann auch von einer strukturellen Benachteiligung gesprochen werden. Damit werden die besonders feste Verankerung und die Dauerhaftigkeit von Ungleichbehandlungen ausgedrückt.

Der Zusammenhang zwischen einem Vorurteil, seiner ideologischen Begründung und der gesellschaftlichen Normalität, in die es auch strukturell eingebettet ist, wird am folgenden Beispiel noch einmal deutlich gemacht:

WARUM DAS VORURTEIL »ERZIEHERIN IST EIN FRAUENBERUF« SO STABIL IST

Vorurteil: Erziehung an sich ist in erster Linie etwas für Frauen. Auch in der Familie sind sie für die Betreuung der Kinder zuständig. Und das nicht ohne Grund: Frauen eignen sich besonders gut dafür und können besser als Männer mit kleinen Kindern umgehen.

Ideologie der Ungleichheit: In einer frauenfeindlichen, oft auch als »Sexismus« bezeichneten Weltanschauung wird die Festlegung, dass Frauen sich besonders gut für Erziehungsaufgaben eignen, mit ihrer »natürlichen« Mutterrolle begründet. Dies geht mit einer ungleichen Bewer-

tung von »Frauenarbeit« und »Männerarbeit« einher. Während Tätigkeiten, die unabhängig von ihrer Schwierigkeit und ihrem Zeitaufwand als »Frauenarbeit« betrachtet werden, mit geringer Anerkennung und schlechterer Entlohnung verbunden sind, gelten »Männerberufe« als höherwertig und werden besser bezahlt. Die frauenfeindliche Weltanschauung reduziert Frauen nicht nur auf biologische Merkmale (z. B.: die Fähigkeit, Kinder zu bekommen), sondern verbindet dies mit einer gesellschaftlich definierten Ungleichbewertung. Dabei wird die Veränderbarkeit von Familien- und Erziehungsmodellen sowie von sozialen Rollen (z. B. Mutter, Vater) ignoriert und auf prinzipiellen Unterschieden beharrt.



Gesellschaftliche Normalität: Das oben beschriebene Vorurteil begegnet uns immer wieder. Nicht nur am Stammtisch unter Männern, sondern oft auch in der konkreten Lebensplanung werden Frauen mit dieser Meinung konfrontiert. In einer repräsentativen Umfrage aus dem Jahr 2005 stimmte knapp ein Drittel der Befragten der Aussage zu, dass sich Frauen wieder mehr um den Haushalt und die Kinder kümmern sollten. Zu bedenken ist, dass diese Zustimmung trotz der Tatsache erfolgte, dass Frauen sich im Durchschnitt ohnehin mehr mit Haushalt und Kindern beschäftigen. Viele Frauen halten es selbst für normal, dass sie mehr als Männer für die private und die öffentliche Erziehung kleiner Kinder tun.

Strukture/Institutionen: Unter den pädagogischen Berufen wird die Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern im Vergleich zur Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern viel schlechter bezahlt. Auch die nicht-akademische Berufsausbildung signalisiert eine im Ausbildungssystem verankerte Minderbewertung des ErzieherInnenberufs. Erst nach und nach wird die pädagogische Relevanz von Erzieherinnen und Erziehern ernster genommen.



**Gesellschaftliche
Normalität**

Vorurteile

**Strukturen/
Institutionen**

**Ideologien der
Ungleichheit**

WAS KANN ICH TUN? AUF DEN STANDPUNKT KOMMT ES AN

Weil Vorurteile in eine Normalität sowie in Ideologien und Strukturen der Ungleichheit eingebettet sind, reicht es nicht aus, nur unsere eigenen Einstellungen und Handlungen zu hinterfragen. Auch die Verhältnisse in unserem sozialen Umfeld und zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Ideologien müssen Gegenstand der Kritik sein, wenn sie Benachteiligungen fördern. Antidiskriminierungspädagogik geht vom Prinzip der Menschenrechte aus. Demnach haben alle Menschen schon aufgrund ihres Menschseins den Anspruch auf gleiche Rechte. Sie stehen allen qua Geburt zu und sind unabhängig von der Stellung in Staat, Gesellschaft, Beruf, Religion und Kultur. Sie können von Staaten nur anerkannt, nicht aber verliehen werden. Niemand darf aufgrund von ethnischer Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, sexueller Orientierung, einem sozialen Status oder aufgrund einer körperlichen oder physischen Besonderheit benachteiligt werden. Diese normativen Leitgedanken finden sich bereits in vielen Erklärungen, Abkommen und Gesetzen. Für Kinder sind sie unter anderem in der UN-Kinderrechtskonvention festgehalten.

Über die konkrete Bedeutung und den Stand der realen Verwirklichung der Menschenrechte bestehen aber nach wie vor unterschiedliche Meinungen. Die Durchsetzung der Menschenrechte musste und muss weiterhin hart erkämpft werden. Ihre Einhaltung ist nicht selbstverständlich, auch wenn sie von vielen Staaten akzeptiert werden. Menschenrechte verstehen sich vielmehr als Richtnorm, an denen sich der Kampf gegen Benachteiligung, Unterdrückung und Ausgrenzung orientiert.

Am Besten wäre es natürlich, wenn die Auffassung von der Gleichwertigkeit der Menschen von allen bereits verinnerlicht wäre. Da dies nicht der Fall ist, kann es hilfreich sein, sich auf die offiziellen Regeln und gesetzlich festgelegten Ziele zu berufen. Die ist vor allem dann sinnvoll, wenn es gegenüber KollegInnen oder Behörden darum geht, Akzeptanz für die Ziele von Antidiskriminierungspädagogik herzustellen. In den gesetzlichen Bestimmungen und Rahmenlehrplänen für die frühpädagogische Arbeit in Sachsen ist das Diskriminierungsverbot bereits verankert

RECHTLICHE UND FORMALE RAHMUNG VON ANTIDISKRIMINIERUNGSPÄDAGOGIK

Grundgesetz der BRD, Artikel 3:

»Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.«

»Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.«

»Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.«

Auszug Sächsisches Kita-Gesetz (§2, Abs. 2 Sächs. KitaG):

»Der ganzheitliche Bildungs- und Erziehungs-, und Betreuungsauftrag dient vor allem dem Erwerb und der Förderung sozialer Kompetenzen wie der Selbstständigkeit, der Verantwortungsbereitschaft und der Gemeinschaftsfähigkeit, der Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen, Kulturen und Lebensweisen sowie gegenüber behinderten Menschen.«

Auszug Sächsischer Bildungsplan, 2006, S. 2:

»Kindertageseinrichtungen sind Orte, die bestehende Geschlechterverhältnisse sowohl reproduzieren als auch mitgestalten. Aus diesen und anderen Gründen ist es wesentlich, sowohl sensibel mit Unterschiedlichkeiten – zum Beispiel in Bezug auf Herkunft oder Geschlecht – umzugehen, als auch die Ressourcen und verschiedenen Individualitäten der Mädchen und Jungen wahrzunehmen, um gleiche Bildungschancen für alle bieten und umsetzen zu können. Kindertageseinrichtungen sind gerade durch die Berücksichtigung von Differenzen auf gleichberechtigte Teilhabe ausgerichtet und nehmen die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft in den Blick.«

3 Wo stehe ich? Zur Rolle von ErzieherInnen



PädagogInnen sind die Schlüsselpersonen in der Kita: Sie tragen als Autoritätspersonen eine besondere Verantwortung, nicht zu diskriminieren bzw. sich nicht von ihren Vorurteilen leiten zu lassen. Einerseits sind sie Personen in pädagogischer Verantwortung, andererseits haben sie bestimmte Machtvorteile gegenüber Kindern und haben Einfluss auf das, was in der Einrichtung passiert. Deshalb sollten sie sich ihre Position und ihre Einflussmöglichkeiten besonders bewusst machen, denn ihr Handeln betrifft nicht nur sie selbst, sondern auch ihr Umfeld, sobald sie in ihrer Berufsrolle agieren.

CHANCENGLEICHHEIT FÖRDERN – NEUE HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS

ErzieherInnen sehen sich heute vor Anforderungen und komplexe Aufgabenbereiche gestellt, die sich seit den Anfängen der Ausbildung von ErzieherInnen fast komplett verändert haben. Spätestens seit den Ergebnissen der PISA-Studie wird die Bedeutung von frühen Lernprozessen betont. Kindergärten sollen nun tatsächlich die erste, elementare Bildungsstufe sein und von Betreuungsanstalten in Bildungsinstitutionen umgewandelt werden.

ErzieherInnen stehen dabei vor der Aufgabe, allen Kindern positive Bildungserfahrungen zu ermöglichen, auch solchen mit sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen. Sie sollen erkennen, wenn ein Kind benachteiligt oder ausgeschlossen wird und sie sollen aktiv dagegen vorgehen, denn Ausgrenzungen und Benachteiligen hemmen Bildungsprozesse und Entwicklungspotentiale der Kinder. Diese große Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte formuliert auch der Sächsische Bildungsplan von 2005: ErzieherInnen sollen »... ihre Ver-

antwortung für die Ermöglichung der Teilhabe aller Kinder und für die Entwicklung demokratischer Strukturen in Kindertageseinrichtungen erkennen.«

Diese Aufgabe ist voraussetzungsfull, denn die wachsende Vielfalt und Heterogenität in der Gesellschaft spiegelt sich auch in den Anforderungen in der Kita wider. Vielfalt meint hier z. B. die zunehmende Vielfalt familiärer Lebensformen, die sprachliche und ethnische Vielfalt oder das Vorkommen von armen Familien. Diese Verschiedenartigkeit kommt über Kinder und deren Eltern in die Einrichtungen. ErzieherInnen sollten diese unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern reflektieren, z. B. bezüglich Geschlecht, sozialer, religiöser, ethnischer, kultureller Herkunft, physischer und psychischer Besonderheiten oder biografischer Erfahrungen. Ausgehend von diesen vielfältigen Lebenslagen der Kinder sollen sie Benachteiligungen und Ausschlüsse von Kindern erkennen und ihnen in der Praxis entgegen treten.

NUR EIN BISSCHEN BASTELN? EIN NEUES BERUFSBILD DER ERZIEHERIN

Diese veränderten Anforderungen spiegeln sich auch in den neuen Bildungsplänen bundesweit wider und zielen letztendlich auf ein verändertes Berufsbild. Tatsächlich hat sich im Verlauf des letzten Jahrhunderts grundlegend gewandelt, was ErzieherInnen leisten sollen und welches die pädagogischen Eckpunkte und Ziele ihrer Arbeit sind.

Historisch hat sich der Beruf der Erzieherin aus der Fürsorge und Armenpflege entwickelt und es wurden hauptsächlich Frauen für die öffentliche Kleinkindererziehung ausgebildet. Auch heute noch wird er als reiner Frauenberuf wahrgenommen und gesellschaftlich als weniger bedeutungsvoll gewertet. Die Folgen sind eine relativ geringe Bezahlung, aber immer auch noch abwertende Vorurteile über den Beruf. So ist das Vorurteil nach wie vor verbreitet, ErzieherInnen würden »nur ein bisschen auf Kinder aufpassen, basteln, spielen usw.« .

Das traditionelle Leitbild der Erzieherin orientierte sich lange an den scheinbar »natürlichen« Fähigkeiten von



Frauen (verstehen, dulden, helfen, sich aufopfern ...) und von der Mutterrolle her gegebenen »naturhaften« Fähigkeiten im Umgang mit Kleinkindern. Elementarpädagogik wurde lange nicht (und wird z. T. heute noch nicht) als gesellschaftlich notwendig und hochverantwortungs- und voraussetzungs- und anerkannt, sondern als »natürlicher« Bestandteil eines Frauenlebens.

Dieses Bild wandelt sich derzeit grundlegend: ErzieherInnen werden zunehmend als PädagogInnen gesehen, der Elementarbereich als erste und für die weitere Entwicklung enorm wichtige Bildungsstufe ausgebaut. Den Umgang mit Heterogenität zu vermitteln, wird eine zunehmend wichtige Kompetenz. Mit dem wachsenden Ansehen der Profession und einem sich wandelnden Geschlechterrollenbild könnte perspektivisch auch die Bezahlung steigen und es verbessern sich die Ausbildungsqualität und die Aufstiegschancen – eine Entwicklung, die nicht zuletzt zu mehr Interesse von Männern am Beruf führt.

Folgendes Zitat verdeutlicht den veränderten und anspruchsvollen Auftrag und die Anforderungen, vor denen ErzieherInnen heute stehen:

»Erzieherinnen sind Vorbilder, Organisatorinnen, Kleinkindexpertinnen, Bildungsfachkräfte, Sozialmanagerinnen, Lebensbewältigungshelferinnen, Freizeitpädagoginnen, Fachfrauen, Fachkräfte für interkulturelle Arbeit, Fachkräfte für integrative Erziehung, Trösterinnen, Ansprechpartnerinnen, Zuhörerinnen, manchmal auch Sorgentelefon, Gesundheitsexpertinnen, pädagogische Wegbegleiterinnen und Netzwerkexpertinnen.«¹³

Dennoch hinkt die ErzieherInnen-Ausbildung diesen wachsenden Anforderungen noch hinterher. Zwar gibt es seit einigen Jahren eine wachsende Zahl von (meist) Berufs begleitenden Studiengängen zur Elementarpädagogik. Dennoch wird die Fachschul- und Fachakademieausbildung in den nächsten Jahren weiter vorherrschend sein. Die Berufsgruppe der ErzieherInnen hat innerhalb des Bildungssystems einen noch relativ schwachen Status und die Aufstiegschancen sind für ErzieherInnen mit Fachschulabschluss schlecht. Im Gegensatz dazu ist die Ausbildung zur Erzieherin in vielen europäischen Ländern bereits mit der von GrundschullehrerInnen gleichgesetzt oder findet auf Hochschulebene statt, wie in Skandinavien.

CHANCEN UND SCHWIERIGKEITEN FÜR VERÄNDERUNGEN

PädagogInnen sehen sich im Arbeitsalltag unter den aktuellen Bedingungen vor verschiedene Konfliktfelder und

Hürden gestellt. Zum einen kann es angesichts der komplexen Neuorientierung in den beruflichen Anforderungen zu inneren Widerständen bei den ErzieherInnen kommen. Hier muss betont werden, dass es nicht um »richtig« und »falsch« oder um ein »in« oder »out« von pädagogischen Ansätzen geht. Vielmehr sollte dafür sensibilisiert werden, dass es die gesellschaftlichen Bedingungen sind, die sich verändert haben und dass entsprechend auch ein verändertes Alltagshandeln angestoßen werden muss.

Zum anderen können die Bemühungen von ErzieherInnen, veränderte Bildungs- und Erziehungsansätze in der Praxis umzusetzen, auch auf Hürden treffen, die nichts mit der eigenen Person zu tun haben. Die Möglichkeiten des eigenen Handelns werden auch durch strukturelle Bedingungen begrenzt. ErzieherInnen treffen also wahrscheinlich auf Problemlagen, die nicht von Ihnen pädagogisch, sondern politisch und auf struktureller Ebene zu lösen sind. Dazu gehören der Personal- und Betreuungsschlüssel in den Einrichtungen, die Ausstattung mit materiellen Ressourcen oder Zeit für Weiterbildung.

WO STEHE ICH ALS ERZIEHERIN? DER EINFLUSS DER EIGENEN PRÄGUNGEN

Erzieherinnen oder Erzieher haben einen beruflichen Auftrag, der ihnen im Rahmen der Bildungspläne oder den Eckpunkten der Träger definierte Vorgaben darüber macht, was sie im Kitaalltag berücksichtigen müssen, wie ein korrekter Umgang mit den Kindern gestaltet sein sollte, welche Werte sie vermitteln sollen usw.

Darüber hinaus und in erster Linie sind ErzieherInnen aber auch Menschen, die ihre Identität nicht an der Eingangstür abgeben können. Sie haben eine gewisse Sozialisation durchlaufen, bestimmte Erfahrungen gemacht, ihre persönlichen Ansichten, Werte und Einstellungen können sie nicht einfach abstreifen, wenn sie die Kita betreten. Sie sind Teil ihrer ErzieherInnenpersönlichkeit. Die Lebensweise, das Herkunftsmilieu, die gesellschaftlichen, kulturellen oder religiösen Prägungen beeinflussen auch die persönlichen Vorstellungen von Erziehung: »Was wir vertraut oder fremd finden, wofür wir offen sind oder nicht, was uns selbstverständlich erscheint oder wofür uns das Verständnis fehlt- unsere biographischen Prägungen beeinflussen unsere Weltsicht und unser Handeln, ohne dass es uns bewusst sein muss. Sie fließen auch in unsere beruflichen Ziele und Erziehungsentwürfe ein, beeinflussen unser alltägliches pädagogisches Handeln, denn aus den biographischen Prägungen beziehen wir Maßstäbe und Orientierungen für das, was wir spontan richtig oder falsch finden.«¹⁴ Deshalb ist es wichtig, sich der eigenen

¹³ Quelle: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel, 2006, S. 356.

¹⁴ Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Ensslin, Ute (Hrsg.): Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar, Berlin 2006, S. 55.

Werte, der eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeit sowie der persönlichen Prägungen bewusst zu werden und deren möglichen Einfluss auf das eigene pädagogische Handeln und den Umgang mit Kindern zu reflektieren.

BEISPIEL:

Beim Verkleidungsspiel beobachtet eine Erzieherin den kleinen Florian. Er hat gerade ein Schwesterchen bekommen und ist begeistert von der Vorstellung, Hebamme zu werden. Deshalb sucht er Krankenschwesterkleider, ein Köfferchen, medizinische Instrumente und Puppen zusammen und sucht Mitspieler. Die Erzieherin ist verunsichert, denn sie hält das für unnatürlich. Einen Mann als Hebamme kann sie sich nicht vorstellen und sie hat auch noch nie von einem gehört. Ihrer persönlichen Meinung nach sollte Florian lieber richtige Männerberufe nachspielen und schon gar nicht Frauenkleider anziehen.

Hier hilft ein Blick in den Sächsischen Bildungsplan: Unter den Stichworten »Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag« und auch »Soziale Bildung« wird dazu angeregt, im geschlechterbewussten Umgang die Rollenbilder von Mädchen und Jungen offen zu halten und sie nicht in stereotype Normvorstellungen zu pressen. Warum also nicht ein Mann als Hebamme?¹⁵

REFLEXIONSFÄHIGKEIT IST PROFESSIONALITÄT

Die Fähigkeit zur kritischen Selbst- und Praxisreflexion ist keine Kür zum pädagogischen Pflichtprogramm, sondern ist eine unentbehrliche professionelle Kompetenz. Sie hilft PädagogInnen, sowohl die blinden Flecken in der eigenen Wahrnehmung und unreflektierte Routinen in den eigenen Handlungen zu erkennen als auch Prozesse und Mechanismen von Diskriminierung und Ausgrenzungen zu identifizieren.

Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Reflexion sind PädagogInnen nicht selbstverständlich gegeben, sie sind auch noch kaum Teil der regulären Ausbildung von Erzieh-



¹⁵ Beispiel einer Teilnehmerin der Fortbildung »Fair in der Kita«

erInnen. Sie müssen vor dem Hintergrund der eigenen Praxis erarbeitet und weiterentwickelt werden. Dies ist ein langfristiger Prozess, der am besten im Team vorangetrieben wird, in Fortbildungen zur Theorie-Praxis-Reflexion professionalisiert und von entsprechenden ExpertInnen begleitet werden sollte.

Auch ein kritisches Nachdenken über die eigene Position in der Gesellschaft ist Teil dieser Reflexionsarbeit. Denn Macht und Einflussmöglichkeiten sind in unserer Gesellschaft ungleich verteilt. Die Verteilung sozialer Hierarchien ist dabei komplex, Menschen gehören immer mehreren Gruppen an. Niemand ist also nur Opfer und ohnmächtig, kaum jemand ist allmächtig und überall privilegiert. Vielmehr bestehen in einzelnen gesellschaftlichen Teilbereichen unterschiedliche Einflussmöglichkeiten.

PädagogInnen und ErzieherInnen sollten sich deshalb ihrer eigenen Zugehörigkeit zu ihren Bezugsgruppen bewusst werden, z. B. als Frau, WeißeR oder ChristIn. Sie bewegen sich innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse, die auch Machtverhältnisse sind. Dieses Erkennen der eigenen Position in einem System der Ungleichheiten ist der erste Schritt zur Veränderung. Aus dem Wissen um persönliche Machtpositionen kann man klarer erkennen, welchen Einfluss sie auf das berufliche Handeln haben und welche Einflussmöglichkeiten sich daraus ergeben.

Eine Erzieherin versucht mehrfach, den russischen Namen des kleinen Artem richtig auszusprechen. Schließlich sagt sie: »Was soll's, wir nennen dich einfach Arthur.« Den Eltern von Artem gefällt das nicht sonderlich, aber sie leben noch nicht lange in Deutschland und sprechen nicht so gut Deutsch. Sie scheuen sich vor der Auseinandersetzung mit der Erzieherin und wollen auch nicht am Anfang gleich negativ auffallen oder arrogant wirken.

Eine bewusste Abwertung verbindet die Erzieherin mit ihrer Namensgebung sicher nicht. Das Kind anders zu benennen als es heißt und das auch den anderen Kindern so zu vermitteln, ist ihr dennoch nur auf Grund ihrer Machtposition gegenüber den Kindern und gegenüber den Eltern als Autoritätsperson in der Kita möglich.¹⁶

Antidiskriminierendes Arbeiten braucht PädagogInnen, die Diskriminierungen erkennen und dagegen vorgehen. Dies setzt nicht voraus, dass Sie als »Vorbilder« für die Kinder selbst frei von jedem Vorurteil sein müssen und frei von jeder Versuchung, selbst auszugrenzen oder zu benachteiligen. Wie bereits gezeigt, ist niemand von uns

¹⁶ Beispiel einer Teilnehmerin der Fortbildung »Fair in der Kita«, leicht abgewandelt



ohne Vorurteile, jedeR von uns lebt und arbeitet in gesellschaftlichen Machtstrukturen, in denen es zu Diskriminierungen kommen kann. Der antidiskriminierende Ansatz möchte vor diesem Hintergrund zunächst dazu anregen, die Bereitschaft und die Fähigkeit zu entwickeln, diese Vorurteile, Ausschlüsse und Benachteiligungen kritisch zu hinterfragen und Veränderungsoptionen auszuloten.

Vorraussetzung für antidiskriminierendes Arbeiten ist es weiterhin, ein inklusives Grundverständnis zu entwickeln und dies als Leitprinzip der eigenen Arbeiten zu Grunde zu legen. Diese inklusive Grundhaltung sieht Vielfalt als Normalfall. Das eigene Arbeitsfeld mit einer Antidiskriminierungsbrille (gegen Benachteiligung) oder der Inklusionsbrille (für die Teilhabe aller) zu betrachten kann helfen, diskriminierungsanfällige Bereiche und Ungerechtigkeiten zu erkennen, zu benennen und eindeutig Position dagegen zu beziehen.

INKLUSION

Inklusion heißt soviel wie »Nicht-Aussonderung«. Der Inklusions-Ansatz will, dass alle Menschen das gleiche Recht und die tatsächliche Möglichkeit haben, in allen Bereichen der Gesellschaft in vollem Umfang teilzuhaben, ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse. Inklusion zielt drauf ab, dass sich alle gesellschaftliche Bereiche und Institutionen (Schule, Arbeitsmarkt, Wohnen, öffentliche Gebäude, Medien usw.) so verändern, dass kein Mensch mehr durch Barrieren ausgeschlossen wird. Nicht der Mensch muss sich anpassen, um sich in bestehende Strukturen einzupassen; Vielmehr müssen sich die Strukturen den unterschiedlichen Menschen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen anpassen. Inklusion denkt alle von Anfang an mit. Es muss bei der Inklusion also niemand mehr eingegliedert werden, weil niemand zuvor ausgegliedert wurde.

Angesichts dieser Neuorientierung in den beruflichen Anforderungen kann es zu inneren Widerständen bei den ErzieherInnen kommen, die einem traditionellen »Erziehungs-Verständnis« anhängen. Einige fragen sich vielleicht »Haben wir denn bisher alles falsch gemacht?« Hier muss betont werden, dass einseitige Schuldzuweisungen und Vorwürfe an einerseits die ErzieherInnen, andererseits das Bildungssystem wenig bringen und nur Blockadehaltungen und Abwehr erzeugen. Problemlagen müssen ehrlich analysiert werden, PädagogInnen dürfen aber auch nicht mit dem Verweis auf strukturelle Zwänge aus der Verantwortung entlassen werden. Das Bildungssystem ist ein Chancenverteilungssystem, in dem Sie als PädagogInnen eine zentrale Rolle spielen.

4 Kleine Kinder, keine Vorurteile?

Was Kinder über Unterschiede wissen

Eine Familie bekommt Besuch von einem Studienfreund des Vaters aus Nigeria. Die dreijährige Tochter hatte noch nie Kontakt zu einem Menschen mit dunkler Hautfarbe. Als der Studienfreund die Kleine begrüßen will, fängt diese bitterlich zu weinen an. Sie hat sich sehr erschrocken und versteckt sich hinter der Mutter.¹⁷

In der Kita hören Mädchen und Jungen ein Märchen, in dem die Prinzessin der Held, der Prinz hingegen ein bisschen feige und faul ist. Die Prinzessin ist nicht so hübsch, dafür clever und mutig. Und sie besiegt den Drachen. Sie will auch nicht den Prinzen heiraten. Viele der kleinen Kinder, die diese Geschichte hören, sind mit der Rollenverteilung nicht zufrieden. In ihrer Nach- und Weitererzählung machen sie die Prinzessin schön und lassen sie den Prinzen schließlich doch heiraten.¹⁸

Heute ist Jasmin (3 Jahre) bei ihrer Tante, wie jede Woche. Das Essen ist fertig und ihre Tante schlägt vor, auch die Nachbarin Nebahat zum Essen einzuladen. »Nein« sagt Jasmin entschieden, »sie soll nicht mit uns essen. Ich will das nicht. Sie hat so dunkle Haut. Hässlich.« Dabei verzerrt sie das Gesicht. Nebahat ist aus der Türkei und hat eine etwas dunklere Hautfarbe als Jasmin. Als ihre Tante nachfragt, erklärt Jasmin, dass sie lieber ganz alleine mit der Tante essen will. Der Hintergrund: In den zwei Wochen davor waren »an ihrem Tag« jeweils Gäste beim Essen mit dabei gewesen und sie hatte nicht die ungeteilte Aufmerksamkeit ihrer Tante bekommen. Anstatt dies zu sagen, verweist Jasmin auf Nebahats Hautfarbe. Warum tut sie das? Vielleicht vermutet sie, dies habe eine stärkere Aussagekraft, als wenn sie »nur« sagt, sie will endlich mal wieder mit ihrer Tante alleine essen.¹⁹

VOR-VORURTEILE BEI KLEINEN KINDERN

Kleine Kinder nehmen die Ausprägung unterschiedlicher Merkmale bereits früh sehr aufmerksam wahr. Sie erkennen Männer und Frauen, nehmen Hautfarben wahr oder sehen, wenn Menschen eine körperliche Behinderung haben. Nicht selten beziehen sie sich auch in ihren Spiel-

handlungen auf das Aussehen, die Hautfarbe, eine Behinderung, die Sprache oder das Geschlecht anderer Kinder. Dies kann soweit gehen, dass andere Kinder mit Verweis auf bestimmte Merkmale (beim Spielen) ausgegrenzt werden. Beobachten Erwachsene eine solche Situation, greifen sie oft ein und versuchen, eine gleiche Teilhabe aller Kinder durchzusetzen. Es fällt aber häufig schwer zu beurteilen, warum Kinder andere unter Bezugnahme auf äußere Merkmale ausschließen. Sind kleine Kinder beispielsweise schon behindertenfeindlich, wenn sie ein Kind mit Down-Syndrom als »Mongo« hänseln?

Sehr verbreitet ist die Annahme, dass diese Kinder eine solche Aussage oder ein Schimpfwort nur irgendwo aufgeschnappt haben. Zugespißt formuliert hieße das: Sie verstehen nicht, was sie tun und plappern wahrscheinlich nur ein Vorurteil der Eltern nach. In der Konsequenz wird das Verhalten der Kinder weniger ernst genommen.

Demgegenüber setzt sich unter PädagogInnen immer mehr die Meinung durch, dass kleine Kinder den Bezug auf äußere Merkmale dann wählen, wenn sie denken, damit eigene Interessen durchsetzen zu können: Der Stuhl neben Karl aus Kolumbien, einem Jungen mit dunkler Hautfarbe, bleibt beim Mittagessen der Gruppe frei. Mit Claudio will niemand spielen, weil er »dick« ist. In einem anderen Fall finden Robert und Steve, dass Evi und Franziska sich beim Fasching nicht als Piraten verkleiden dürfen, weil Frauen nun mal keine Piraten sein können.

Kleine Kinder nehmen unterschiedliche Merkmale wie Hautfarbe, Geschlechtsmerkmale oder Behinderungen also bereits früh wahr. Ihr Umgang damit ist kreativ: Sie experimentieren mit ihren Wahrnehmungen von Unterschiedlichkeit und überprüfen deren Bedeutung in ihrer eigenen Erfahrungswelt. Lassen sich mit Verweis auf äußere Merkmale eigene Vorstellungen verwirklichen? Greifen die Erwachsenen oder andere Kinder ein? Kinder entwickeln in einem interaktiven Prozess ihre eigenen »Theorien« über Unterschiede zwischen Menschen und daran gekoppelte Bewertungen.

¹⁷ Beispiel einer Teilnehmerin der Fortbildung »Fair in der Kita«

¹⁸ aus: Scharneld, Doris: Kindergartenkinder äußern sich zu geschlechtsuntypischen Märchenfiguren. in: L. Fried, a. a. O., S. 293 – 306.

¹⁹ übernommen aus: Wagner, Petra: Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – Politisches Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. in: Dagmar Richter (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an, Bonn 2007, S. 260 – 274.



Beziehen sich Kinder in ihrem Alltag auf äußere Unterschiede zwischen Menschen, geschieht dies nicht nur wertfrei oder positiv. Häufig äußern bereits kleine Kinder negative Wertzuweisungen: Aussehen, Verhalten oder Sprache sind dann komisch, doof, blöd oder hässlich. Diese Bewertungen werden nicht nur oberflächlich vom Verhalten der Erwachsenen kopiert und später wieder im Kinderalltag abgegeben. Sicherlich sind Kinder sensibel für die Bewertungen von nahe stehenden Erwachsenen. Allerdings nehmen Kinder diese nicht einfach nur passiv auf. Vielmehr versuchen Kinder, das aus der Erwachsenenwelt stammende »Wissen« über die Bedeutung von Unterschieden zur Durchsetzung von eigenen Interessen zu nutzen. Beispielsweise dann, wenn Kinder darüber entscheiden, wer bei einem Gruppenspiel mitmachen darf oder nicht. Wie ein Kind aussieht, spricht oder riecht, wie es sich bewegt, oder welches Geschlecht es hat, kann dann schnell zu einem Entscheidungskriterium werden.



Es kommt immer wieder vor, dass bereits kleine Kinder beginnen, Vorurteile in ihre Selbstsicht und in ihre Bilder von anderen Menschen einzubauen. Im Gegensatz zu Einstellungen vieler Erwachsener, sind die Wahrnehmungsmuster von Kindern noch nicht verfestigt. Um diesen Unterschied zu berücksichtigen, sollte mit Bezug auf Kinder eher von »Vor-Vorurteilen« gesprochen werden.

Daraus ergibt sich die herausragende Bedeutung von Kitas. Denn sie sind in der Regel der erste Ort außerhalb der Familie, an dem Kinder grundlegende Erfahrungen mit Unterschieden machen. Insofern werden sie zum Testfeld für den Umgang mit Unterschiedlichkeit. In Kitas wird mit darüber entschieden, welche Rollenkonzepte Kinder entwickeln und mit welchen Bewertungen äußere Merkmale in kindlichen Wahrnehmungsmustern und Identitätskonzepten gespeichert werden.

ENTWICKLUNG IM KINDLICHEN SOZIAL- VERHALTEN UND VOR-VORURTEILE

Das Erlernen von Vor-Vorurteilen ist an Entwicklungsphasen des kindlichen Sozialverhaltens gekoppelt. Natürlich

vollzieht sich die Entwicklung jedes Kindes sehr individuell. Allerdings lassen sich durchschnittliche Gemeinsamkeiten in der Bewusstseinsbildung beobachten. (vgl. Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Ensslin, Ute (Hrsg.): Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar, Berlin 2006, S. 55)

Bereits sehr früh, ab einem Alter von zwei Jahren beginnen Kinder verallgemeinernde Kategorien der Wahrnehmung auszubilden. So lernen sie die Bezeichnung für die Geschlechter und Farben sowie für »typische« Verhaltensweisen. Mit Hilfe solcher allgemeiner Muster untersuchen Kinder ihre Umwelt. Dies kann dazu führen, dass über einen gewissen Zeitraum für einen Dreijährigen jeder Mann mit grauen Haaren und Bart ein »Opa« ist. Und eine Frau mit grauen Haaren, die strickt, ist für den kleinen Jungen in jedem Fall eine »Oma«.

Ab drei Jahren beginnen Kinder sich bei der Beschreibung von Personen auf äußere Merkmale zu beziehen. So kann ein Kind aus der Kindergartengruppe, welches über eine Spielpartnerin erzählt, deren Haut- oder Haarfarbe wichtig finden. Bereits in diesem frühen Alter können Kinder auch Unbehagen gegenüber bestimmten Merkmalen des Geschlechts bzw. körperlicher Erscheinungsweisen äußern. Beispielsweise kommt es vor, dass ein Kind ein anderes nicht an die Hand nehmen möchte, weil es »dick« ist oder »komisch braune Haut hat.«

Kinder interessiert aber nicht nur die Erscheinung der Anderen. Ebenso interessiert versuchen sie herauszufinden, was sie selbst sind. Ab vier Jahren versuchen sie herauszubekommen, ob ihr Geschlecht, ihr Aussehen, ihre Sprache wirklich feste, unveränderliche Bestandteile des eigenen Selbst sind. In dieser Phase kann es vorkommen, dass ein Junge nicht die Teetasse eines Mädchens benutzt, weil er Angst hat, dann auch ein Mädchen zu werden.

Die Angst vor dem Identitätsverlust verstärkt sich bei vielen Kindern noch. Ab dem Alter von fünf Jahren beginnen sie bestimmte Verhaltensweisen als geschlechtsunangemessen zu korrigieren. Feste Vorstellungen darüber, wie ein Junge und wie ein Mädchen zu sein hat, können jetzt für Kinder sehr wichtig sein. Treffen Kinder auf Rollenvorstellungen, die nicht ihrem Idealbild entsprechen, kann sie das zunächst etwas irritieren. Dies könnte dann geschehen, wenn Kindern ein modernes Märchen vorgelesen wird, in dem die Rolle von Prinz und Prinzessin vertauscht sind, wie eingangs im Beispiel beschreiben. Hören Kinder ein solches Märchen, finden sie es vielleicht nicht gut oder sie interpretieren sich beim Nacherzählen die Rollen wieder so, wie sie diese aus herkömmlichen Geschichten kennen. Manche finden die Rollenverkehren aber vielleicht gerade spannend.



Das Wissen über Angemessenheit kann in diesem Alter jedoch bereits dazu führen, dass Kinder andere Kinder beim Spielen ausschließen. Dabei kann nicht nur das »falsche« Geschlecht ausschlaggebend sein. Auch mit Hautfarbe oder anderen Merkmalen können Kinder begründen, warum jemand dazugehören darf oder nicht. So ist es vorgekommen, dass beim Mutter-Vater-Kind-Spiel ein Kind nicht die Rolle des Ehepartners spielen durfte, weil »Weiße und Schwarze nicht heiraten dürfen.«

Ab sechs Jahre beginnen Kinder zudem auch nationale und ethnische Zuschreibungen zu begreifen. Kinder entwickeln ein erstes Verständnis für Herkunftsländer und verschiedenen Kulturen. Im Selbstbild mancher Kinder beginnt dies, eine wichtige Rolle zu spielen. Oftmals entwickeln Kinder mit Migrationshintergrund viel eher eine Vorstellung davon, dass sie »woanders« herkommen als Kinder mit einer deutschen Familie. Das kann an den Eltern liegen, wenn jenen die Thematisierung der Herkunft besonders wichtig ist. Genauso kann dieses Wissen aber auch darauf zurückzuführen sein, dass Kinder mit bestimmten äußerlichen Merkmalen immer wieder danach gefragt werden, woher sie denn kommen. Die auf Stereotypen eines »ausländischen Aussehens« herrührende Frage nach der Herkunft kann dabei für Kinder unabhängig von deren Antwort die Botschaft vermitteln, sie gehören nicht wirklich hierher.

Welchen Stellenwert die sozialen Informationen aus der Erwachsenenwelt für Kinder haben, hängt auch davon ab, ob Kinder hinsichtlich verschiedener Merkmale zu Privilegierten oder benachteiligten Gruppen gehören. Machen bereits kleine Kinder Erfahrungen der Zurücksetzung und Ausgrenzung, kann es dazu führen, dass es ihnen schwerer fällt, Selbstbewusstsein zu entwickeln. Gehören sie zu den Privilegierten, deren Stellung durch Stereotype und vorurteilsbelastete Wahrnehmungen gestärkt wird, ist es weniger wahrscheinlich, dass sie später Ungerechtigkeiten wahrnehmen und Solidarität entwickeln können.

KONSEQUENZEN FÜR ERZIEHERINNEN

Wenn Kinder beginnen, nach und nach ein Selbstbild von sich und Vorstellungen über die Anderen zu entwickeln und dabei Gleiches und Ungleiches zu unterscheiden, so ist dieser Prozess von Beginn an mit sehr viel Sensibilität zu begleiten. Zunächst ist es natürlich wichtig, Kindern die Herausbildung eines starken Selbst zu ermöglichen und dafür feste Orientierungspunkte zu bieten. Die Vorstellungen von Geschlechts- und Gruppenzugehörigkeiten sollten dabei allerdings offen bleiben und Individuen, nicht Gruppen in den Mittelpunkt stellen. Im Kern besteht die Herausforderung darin, stereotype Rollen- und Gruppendefinitionen sowie die Verbindung von äußeren Merkmalen mit feststehenden Eigenschaften zu vermeiden.

Diesen komplexen Anforderungen gerecht zu werden, ist alles andere als einfach. Trotzdem ist es wichtig, ein Bewusstsein für die Entwicklung von Vor-Vorurteilen bei Kindern zu entwickeln. Damit Vor-Vorurteile von Kindern nicht zu manifesten Vorurteilen von Erwachsenen werden, braucht es zu allererst vorurteilsbewusste Eltern und ErzieherInnen, die Einseitigkeiten und Diskriminierungen früh erkennen können. Kinder, die einen wertschätzenden Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Begleitung vorurteilsbewusster PädagogInnen erlernen, werden weniger stark zu diskriminierenden Handlungen neigen. Zudem wird ihnen eine vielfältige Gesellschaft weniger als Bedrohung, sondern vielmehr als interessante und normale Lebenswirklichkeit erscheinen.

LITERATURTIPPS ZUM WEITERLESEN

Fried, Lilian/Büttner, Gerhard (2004) (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern, München.

Wagner, Petra: Kleine Kinder – keine Vorurteile. Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. unter: www.kinderwelten.net/pdf/32_kleine.kinder.keine.vorurteile.pdf

Wagner, Petra (2008) (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau.

Derman Sparks, Louis: Anti-Bias Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. unter: www.kinderwelten.net/pdf/1_Anti-Bias.Arbeit.pdf

York, Stacey (2003): Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen. unter: www.kinderwelten.net/pdf/40_text_stacey.york.unterschiede.pdf



5 Sichtbar anders? Rassismus und Antirassismus in der Kita



Eine Kindergartengruppe isst gemeinsam Schokoladeneis. Danach sollen sich alle Kinder das Gesicht abwaschen. Vor dem Waschbecken machen sich zwei Jungen über einen anderen Jungen mit dunkler Hautfarbe lustig. Sie sagen zu ihm, er müsse sich nicht die Schokolade aus dem Gesicht waschen. Auf die Späße der anderen beiden Jungs reagiert der Junge mit einer dunkleren Hautfarbe verstört und unsicher.²⁰

In einer Kitagruppe wird gespielt. Auch ein Junge mit dunkler Hautfarbe spielt mit. Ein anderer Junge fängt dieses Kind an zu ärgern und sagt: »Du bist eine Kohle, Ich schiebe dich in den Ofen und verbrenne dich.« Daraufhin fängt der Junge mit dunkler Hautfarbe an zu weinen.²¹

Eine Mutter holt ihr Kind aus dem Hort einer Grundschule ab. Die Schuhe des Kindes stehen neben einer Kinderbank etwas abseits. Das Kind sagt zu seiner Mutter: »Gib mir meine Schuhe!« Daraufhin antwortet die Mutter sichtbar entrüstet: »Ich bin doch nicht dein Neger.«²²

WAS IST EIGENTLICH RASSISMUS?

Wird eine Situation bzw. ein Verhalten als »rassistisch« bezeichnet, ist dies ein schwerwiegender Vorwurf. Bis auf einige bekennende Neonazis lehnen es die meisten Menschen ab, sich selbst als RassistInnen zu bezeichnen. In der moralischen Verurteilung von Rassismus besteht demnach eine große Übereinstimmung. Wenn aber darüber diskutiert wird, ob eine Äußerung bzw. ein Verhaltensweise »rassistisch« sei, stellt sich allerdings immer

wieder heraus, dass es ganz unterschiedliche Sichtweisen davon gibt, was Rassismus überhaupt ist.

Ein Grundbestandteil von Rassismus ist es, Menschen aufgrund bestimmter äußerer Merkmale in eine Gruppe einzuordnen. Menschen werden zunächst als Mitglieder einheitlicher Gruppen wahrgenommen (z. B. als »Araber«, »Türken«, »Afrikaner«, »Slawen«). Hinter dieser Wahrnehmung verschwinden die Besonderheiten von Individuen. Die Interessen, das Denken und das Handeln des Einzelnen ist weniger von Bedeutung als die vermuteten Eigenschaften, die mit einem Gruppenmerkmal verbunden werden.

Sehr oft wird die Hautfarbe und das Aussehen von Menschen dabei zu einem relevanten Unterscheidungsmerkmal erklärt. Aber ebenso ist es das Tragen bestimmter Kleidung, von der auf eine andere kulturelle Herkunft bzw. religiöse Orientierung geschlossen wird, der Anlass für Gruppeneinteilungen ist. Auch bestimmte Namen, Sprachen oder bestimmte Akzente beim Sprechen können zur Gemeinsamkeit einer Gruppenzugehörigkeit gemacht werden. Doch nicht alle Gruppenkonstruktionen sind gleichermaßen Anlass für Rassismus.

Häufig ist die Position anzutreffen, dass sich Rassismus gegen »Ausländer« bzw. »Fremde« richtet. Deswegen wird in den Medien, aber auch in Analysen von so genannten »ExpertInnen« von grassierender »Ausländerfeindlichkeit« bzw. Fremdenfeindlichkeit gesprochen. Schnell fällt aber auf, dass sich feindliche Einstellungen und Taten keinesfalls nur gegen »Ausländer« und auch nicht gegen alle Menschen richten, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Eine Französin mit weißer Haut oder ein blonder schwedischer Student werden zwar als AusländerInnen behandelt, müssen hierzulande aber weniger stark als andere fürchten, Opfer eines rassistischen Angriffs zu werden. Andererseits können »Inländer«, also Menschen, die schon seit Jahren in der BRD leben und deutsche Staatsbürger sind, rassistisch diskriminiert werden. Dies geschieht häufig dann, wenn sie eine dunklere Hautfarbe als Andere haben. Schwarze Deutsche berichten sehr oft über Erfahrungen mit Rassismus.

Neben der Gruppenbildung ist also auch noch die Zuschreibung von Wertigkeiten ein entscheidendes Element von Rassismus. Denn meist erfolgt die Konstruktion von Gruppen anhand äußerlicher Merkmale alles andere als

²⁰ nach: Brockmann, Steffen: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich, Oldenburg 2006, S. 36.

²¹ Beispiel einer Teilnehmerin der Fortbildung »Fair in der Kita«

²² Beispiel einer Teilnehmerin der Fortbildung »Fair in der Kita«



wertfrei. Die an äußere Merkmale gekoppelte Zuweisung von Eigenschaften und Verhaltensweisen kann positiv sein: »AfrikanerInnen haben ein tolles Rhythmusgefühl.« Doch hinter dieser vermeintlich positiven Zuschreibung steckt eine grundsätzliche Minderbewertung. Denn dieses Rhythmusgefühl wird auf eine triebhafte Kultur zurückgeführt. Im selben Verständnis gelten »AfrikanerInnen« als faul, schmutzig und irrational. So erscheint trotz einzelner positiver Eigenschaftszuschreibungen das angenommene Verhalten der »Anderen« insgesamt als Abweichung von der Normalität. Als »normal« gelten hingegen die zugeschriebenen Eigenschaften derjenigen Gruppe, in die wir uns selbst einordnen.

Rassismus ist also dadurch gekennzeichnet, dass Menschen anhand äußerer Merkmale bestimmten Gruppen zugeordnet werden und diese mit Minderbewertungen verbunden werden. Eine persönliche Erfahrung ist für diesen Prozess nicht notwendig. Vielmehr beeinflussen rassistische Wahrnehmungsmuster, die in unserem sozialen Umfeld und in der Öffentlichkeit, also beispielsweise in den Medien, präsent sind, unser Bild von der Wirklichkeit. Unser Blick wird quasi auf die Aspekte gelenkt, die rassistische Vorurteile bestätigen. Dies geschieht unter anderem dann, wenn JournalistInnen bei StraftäterInnen oft auf den Migrationshintergrund hinweisen, während sie bei StraftäterInnen ohne Migrationshintergrund deren deutsche Herkunft unerwähnt lassen. Damit entsteht der falsche Eindruck, MigrantInnen neigen eher als Deutsche zu Kriminalität.

Überhaupt werden viele Informationen, die gängigen Klischees widersprechen, von rassistischen Wahrnehmungsmustern verdrängt. Dass schwarze LeistungssportlerInnen nur durch hartes, kontinuierliches Training und strikte Selbstdisziplin zum Erfolg kommen, spielt in der medialen Berichterstattung weniger eine Rolle als die ihnen angedichtete natürliche Begabung. Oder aber die abweichenden Beobachtungen werden zur Ausnahme er-

klärt, welche nur die Regel des Gruppenverhaltens bestätigen. Auf diese Weise können Menschen, die mit »ihrem Türken« vom Döner-Imbiss gute Erfahrungen gemacht haben, trotzdem Deutschland insgesamt als gefährlich »überfremdet« ansehen.

DIE AUSGRENZUNGSPRAXIS VON RASSISMUS

Mit der Konstruktion und Abwertung von Gruppenzugehörigkeiten ist aber Rassismus noch nicht ausreichend definiert. Als weiteres Element tritt zu dem eben benannten Schritt eine Praxis der Ausgrenzung hinzu. Dies meint ganz allgemein die Benachteiligung der von Rassismus Betroffenen bei der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Mit der Zuordnung zu bestimmten Gruppen werden soziale, politische und ökonomische Ausschlüsse begründet. Das betrifft z. B. die Möglichkeit, Arbeit zu bekommen sowie den Zugang zu Bildung und Kultur. Doch werden rassistisch Diskriminierte nicht nur beim Zugang zu diesen Ressourcen benachteiligt. Sie sind darüber hinaus immer wieder Opfer von Beleidigungen, abwertenden Anspielungen und körperlichen Angriffen. Mitunter enden diese Angriffe tödlich.

Erst durch die Handlungen von Menschen und die Tätigkeit in Institutionen (z. B. Behörden wie Polizei, Arbeitsamt, Banken usw.) entfalten abwertende Gruppenkonstruktion ihre Wirksamkeit. Das Denken in Vorurteilen stellt dafür jedoch schon eine Vorstufe dar.

DURCHSETZUNGSMACHT UND RASSISMUS

Um eine Gruppe anhand eines äußerlichen Merkmals konstruieren, sie mit negativen Eigenschaften verbinden zu können und sie schließlich auch in der Praxis zu diskriminieren, reicht nicht der Wille eines beliebigen Menschen aus. Dafür ist vielmehr der Zugang bestimmter Gruppen zu Mitteln gesellschaftlicher Durchsetzungsmacht notwendig. Das heißt, dass privilegierte Gruppen einen einfacheren Zugang zur Politik, zu den Medien, zur Wirtschaft, zu Polizei, Justizapparat und zur Kultur haben. Wären Mitglieder benachteiligter Gruppen im selben Maße wie andere, nicht-diskriminierte Menschen in diesen gesellschaftlichen Bereichen aktiv, fiel es schwerer, ihnen negative Eigenschaften und Verhaltenweisen zu zuschreiben, die mit der Realität nichts zu tun haben. Dieses Machtverhältnis kann sich in institutionellen und geregelten Formen, aber auch in der Gewalt gegen Personen vollziehen.



EIN BEISPIEL FÜR DIE BEDEUTUNG VON MACHT FÜR DIE DURCHSETZUNG VON RASSISMUS:

In einem Interview einer sächsischen Opferberatungsstelle mit einem Betroffenen rassistischer Diskriminierung erzählt Achmed, der vor sieben Jahren aus dem umkämpften Afghanistan nach Deutschland geflüchtet ist, von zwei für ihn einschneidenden Erfahrungen²³. Als er eines Abends von der Arbeit kam und den Eingangsbereich des Wohnblocks, in dem er wohnte, betreten wollte, versperrten ihm ein Nachbar und drei seiner Freunde den Weg: »Was machst du denn hier, du hast in Deutschland nichts zu suchen.« Sie beleidigten ihn noch weiter und bewarfen ihn schließlich mit einer Bierflasche, worauf der Betroffene flüchtete. Ein gerichtliches Verfahren gegen die vier Täter wurde eingestellt, weil diese sich gegenseitig schützten. Wenn das Opfer die Täter heute trifft, provozieren sie weiter und fragen zynisch: »Du lebst immer noch?« Wenn er den Nachbarn oder einen seiner Freunde einzeln trifft, passiert allerdings gar nichts. Nur durch ihre Überzahl und die daran gekoppelte gefühlte Überlegenheit wird hier der Rassismus manifest. Ähnlich verhält es sich aber auch, wenn Achmed in einem Zug oder am Bahnhof aufgrund seiner dunkleren Haut- und Haarfarbe oft von Polizeistreifen kontrolliert wird, während »Weiße« unbehindert bleiben. Auch hier verbindet sich die Erfahrung einer Ungleichbehandlung des Einzelnen mit einer höheren Macht. In diesem Fall ist es die uniformierte Staatsgewalt. Deren nach äußeren Maßstäben ansetzende Kontrolle kann zudem in den Augen der Anderen das Bild »krimineller Ausländer« bestärken, ohne dass es dafür, wie bei A., einen konkreten Anhaltspunkt gibt.

RASSISMUS IN DER KITA

Nicht nur zwischen Kindern, auch im Handeln von PädagogInnen in der Kita kann Rassismus vorkommen. Dies geschieht aber in der Vielzahl der Fälle unbemerkt und von den Einzelnen nicht beabsichtigt. Doch rassistische Diskriminierung muss nicht böse gemeint sein. Vielmehr geschieht die abwertende Einordnung von Menschen nach äußeren Gruppenmerkmalen durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, also Weiße Deutsche, im Zuge einer nicht hinterfragten und gewohnten Alltagspraxis. Dabei wird die Perspektive potentieller Opfer nicht bedacht. Besonders deutlich wird dies im Bereich sprachlich transportierter Gruppenzuordnungen und daran gekoppelter Bewertungen.

Ein paar Beispiele aus unserem Seminaralltag: Nicht selten bezeichnen ErzieherInnen, wenn sie von Kindern aus binationalen Familien reden, diese als »Mischlingskinder«.



Darauf angesprochen, verteidigen sie diese Wortwahl, da sie damit nicht Negatives verbinden würden. Doch unabhängig vom Willen der SprecherInnen ruft dieser Begriff Vorstellungen aus dem Bereich der Tierzucht ab. Implizit transportiert er dabei die Auffassung einer höheren Wertigkeiten von »Reinrassigkeit«. Doch schon die Übertragung dieser Kategorien aus der Tierwelt auf (bestimmte) menschliche Individuen enthält eine Minderbewertung.

Ganz ähnlich verhält es sich bei der sprachlichen Verwendung des Begriffs »Neger«.²⁴ Egal, ob es sich dabei um eine Bezeichnung von Menschen mit »dunkler« Hautfarbe, um eine nähere Bestimmung einer Kinderpuppe oder um die Betitelung von Süßigkeiten handelt: Egal in welcher Zusammensetzung das Wort verwendet wird, es bleibt an seine Herkunft aus der Zeit des Kolonialismus und Sklavenhandels gekoppelt. Seitdem wird das Wort im Allgemeinen als Sammelbezeichnung für Menschen mit dunkler Hautfarbe verstanden, die bestimmte »naturegegebene« Eigenschaften teilen und deshalb den Bildungsstand und den Zivilisationsgrad Weißer Menschen nicht erreichen können. Mit Hilfe der in diesem Begriff mitschwingenden Bedeutung sollten Ausbeutung und Unterdrückung gerechtfertigt werden.

Auch in der heutigen Verwendung ordnet die Bezeichnung Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe einer letztendlich als minderwertig angesehen Gruppe zu. Dieses Verständnis kann individuell überprüft werden: Wer denkt, wenn er oder sie das N-Wort hört an Diplom-IngenieurInnen, Rechtsanwältinnen, WissenschaftlerInnen und erfolgreiche FirmenbesitzerInnen? Schon eher dürften beim Hören und Sprechen andere Bilder im Kopf auftauchen. Dabei mag die eine oder andere exotische Phantasie oder persönliche Ausnahme dabei sein, doch oft wohl auch Bilder von naturverbundenen, triebhaften Menschen, die den Anforderungen moderner und demokratischer Gesellschaften weniger gut gewachsen sind.

²³ aus: ADB/RAA (Hrsg.): Was tun gegen Rassismus. Leipzig 2007.

²⁴ Um die negative Bedeutung des Begriffs nicht noch öfter abzurufen, sprechen wir im Folgenden vom »N-Wort«.

Häufig sind noch weitere Formen sprachlicher Abwertung in der Kita anzutreffen. Wenn in Kinderspielen, wie »Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?« oder beim Kartenspiel »Schwarzer Peter« die Bezeichnung »schwarz« immer für das Schlechte, Böse und Unheimliche steht, können Kinder dies in ihr Bild von Menschen mit dunklerer Hautfarbe übertragen und in ihrer Unvoreingenommenheit bei der Begegnung mit Menschen anderer Hautfarbe beeinträchtigt werden.



Oft ist es nicht leicht, solche Sprachgewohnheiten, die einem normal und vielleicht auch unproblematisch erscheinen, zu verändern. Kritik daran erscheint vielfach übertrieben. Aber schon das Nachdenken über den eigenen Sprachgebrauch kann ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem respektvollen Umgang mit Unterschieden sein.

Dies gilt vor allem mit Blick auf diejenigen, die sich von solchen Begriffen angegriffen und abgewertet fühlen. Für die Mehrzahl in Deutschland lebender Schwarzer stellt es eine Beleidigung dar, wenn sie mit dem N-Wort bezeichnet werden. Hier sensibler für die eigenen, oftmals ungewollten Kränkungen gegenüber anderen zu sein, kann leichter fallen, wenn man sich vergleichbare Situationen vorstellt. Auch für Gruppen, denen die eine oder andere Person sich zugehörig fühlt, sei es eine Berufsgruppe, das Geschlecht oder die Nationalität, gibt es beleidigende Bezeichnungen. Wer wünschte sich nicht, diese so selten wie möglich ertragen zu müssen?

»Worte können wie winzige Arsendosen sein: Sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da.«
Victor Klemperer, LTI

Rassismus in der Kita beschränkt sich nicht auf Sprache der hier anwesenden Erwachsenen. Herkunft, Hautfarbe und religiöse Prägungen sind bereits Themen von Kindern, die diese in ihre Spiele, Gespräche und Alltagshandlungen einbauen. Dabei lernen Kinder schon im Kita-Alter, wel-

che äußeren Merkmale als normal gelten, welche Herkunft mehr angesehen ist und welches kulturelle Verhalten als Abweichung wahrgenommen wird. Auch wenn der Umgang mit Merkmalen und Herkunft unter den Kindern oft spielerisch erfolgt und mit Spaß verbunden ist, kann er mit negativen Erfahrungen verbunden sein. So können sich kleine Kinder aufgrund ihrer Zuordnung in eine Merkmalsgruppe ausgestoßen und schlecht behandelt fühlen.

DER UMGANG MIT VIELFALT IN DER KITA

Ob Kinder Ausgrenzungserfahrungen in der Kita machen, hängt dabei stark davon ab, ob sie selbst äußere Merkmale besitzen, die sie von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Kinder, die selbst oder deren Eltern aus anderen Ländern nach Deutschland gekommen sind, müssen öfter über »ihre« Bräuche und Feste Auskunft geben. Dabei werden sie auf eine vermeintliche Herkunft festgelegt, die oft nicht sehr viel über ihr wirkliches Leben aussagt.

EIN BEISPIEL FÜR DIE ÜBERBETONUNG EINES MIGRATIONS HinterGRUNDS:

In einer Kita sollen Kinder aus vielen auf dem Tisch liegenden Fotos von verschiedenen Menschen aus der ganzen Welt dasjenige auswählen, welches ihnen am Ähnlichsten sieht. Ein »asiatisch« aussehender Junge wählt das Foto eines Mädchens mit dunkelbrauner Hautfarbe und einem roten Kleid. Die Vorschulerzieherin ist mit dieser Wahl nicht einverstanden und bittet den Jungen, nochmal zu wählen. Jetzt entscheidet er sich für ein Bild, auf dem ein amerikanischer Ureinwohner fotografiert ist. Diese Wahl lässt die Erzieherin noch gelten. Danach befragt, warum der Junge zuerst das Mädchen mit dem roten Kleid gewählt habe, antwortet er, dass jenes auf dem Bild ein rotes Kleidungsstück trage. Da auch er mit einem roten Pullover bekleidet sei, habe er das Bild mit dem Mädchen gewählt. In diesem Fall war es die Erzieherin, die das Kind auf seine ethnische Herkunft verwies, obwohl durchaus eine andere Ähnlichkeit existierte. Es liegt in der Verantwortung von ErzieherInnen, äußerliche Merkmale so zu thematisieren, dass daraus nicht das Gefühle resultiert, Kinder seien auf ihre Herkunft oder ihr Aussehen festgelegt.²⁵

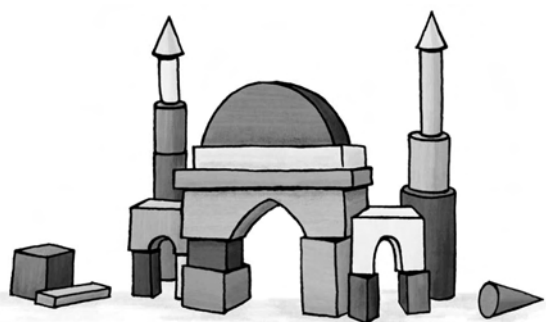
Oftmals wollen gerade besonders engagierte ErzieherInnen, denen an einem offenen und toleranten Umgang mit anderen Kulturen liegt, die Herkunft von Migrationskindern betonen. Sie sehen darin eine positive Sache. Dies ist allerdings nicht unproblematisch. Verdeutlichen wir uns,

²⁵ Beispiel aus: Steffen Brockmann (2006): Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und anti-rassistischen Ansätzen, Oldenburg. S. 42.



dass die meisten Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland geboren sind, hier die deutsche Sprache sprechen und mit allen Kita-Kindern den Alltag in einer Einrichtung teilen, dann wird die Überbetonung eines oftmals viel weniger prägenden Herkunftslandes fraglich. Am Besten ist es, ErzieherInnen verständigen sich mit Eltern und Kindern gemeinsam, welchen Stellenwert die kulturelle und nationale Herkunft eines Kindes spielen soll. Zweifelsohne kann die Darstellung des kulturellen Umfelds der Kinder, ein Beitrag zur Selbstfindung und Stärkung der Identität von Migrationskindern sein. Sie muss aber ohne stereotype Vermutungen auskommen und darf nicht die Auseinandersetzung mit den von allen geteilten Lebensbedingungen im Hier und Jetzt überlagern.

Problembewusstsein fordert aber auch die Arbeit mit Kindern, die keinen Migrationshintergrund haben. Bei ihnen geht es darum, ein Verständnis für die Vielfältigkeit individueller Erscheinungen und Lebensentwürfe zu entwickeln.



ErzieherInnen sollten also sehr wohl auf Hautfarbe und Herkunft Bezug nehmen. Zu einem unseren Lebensverhältnisse angemessenen Umgang mit Vielfalt gehört es, über die Repräsentation von Verschiedenheit nachzudenken. Wenn Puppen oder Ritter nur eine helle Hautfarbe haben oder in Bilderbuchgeschichten Menschen mit dunkler Hautfarbe überhaupt nicht vorkommen, signalisiert dies ein einseitiges Bild von Normalität. Im Alltag wird dies früher oder später durch die Realität vielfältiger Lebensweisen und Aussehensformen durchbrochen. Werden Kinder darauf nicht vorbereitet, besteht die Gefahr, dass das »Andere« als Abweichung von einer Gleichartigkeitsnorm und nicht als Normalität von Vielfalt wahrgenommen wird.

Äußerliche und kulturelle Vielfalt sollte also bewusst aufgegriffen und in Spiele und Geschichten eingebaut werden. Ohnehin sind für Kinder Unterschiede in der Hautfarbe und im Verhalten, z. B. eine andere Sprache zu sprechen, offensichtlich. Jedoch sollten PädagogInnen darauf achten, welche Bewertungen an diese Wahrnehmungen geknüpft sind. Auf Stereotype und Festschreibungen sollte verzichtet werden. Stattdessen ist es besser, individuelle Lebensperspektiven, deren Gleichwertigkeit und die Gemeinsamkeiten kindlicher Lebenswelten hervorzuheben.

EINE REALE WELTKARTE²⁶

»Im Eingangsbereich der Kita hängt eine Weltkarte. Eine dieser Weltkarten, die wir überall in Einrichtungen für Kinder finden: Die Native Americans werden als »Indianer« in Lendenschurz und mit Feder im Haar abgebildet, in Afrika steht ein kleiner Mensch mit Bastrock vor einer Rundhütte. Um die Weltkarte herum sind Fotos der Kinder aus der Kita angebracht. Von jedem Foto aus führt ein Bindfaden zum jeweiligen »Heimatland« des Kindes. Die Vielfalt der Kulturen soll auf diese Weise sichtbar gemacht werden. Gut gemeint? Bestimmt, aber die meisten Kinder sind in Berlin geboren. Wie wird diese Zugehörigkeit gesehen und sichtbar gemacht? Wie wird sie durch diese Art der Darstellung ausgeblendet? Nach Diskussionen im Team, mit den Kindern und Eltern wird die Karte umgestaltet: Jetzt führen die Bindfäden von den Fotos zu Orten auf der Landkarte, zu denen für die einzelnen Kinder wichtige Bezüge bestehen: nach Trabzon, wo die Großeltern eines Kindes leben; nach Alicante, wohin die Familie eines Kindes seit vier Jahren in die Sommerferien fährt; nach Köln, wo der beste Freund eines Kindes hingezogen ist; nach Berlin, wo der Lebensmittelpunkt der Familien und der Kinder ist. Die stereotypen Bilder, die Kinder in den Ländern der Welt repräsentieren sollten, werden überklebt. Stattdessen sammeln ErzieherInnen und Erzieher, Kinder und Eltern Bilder, die die Vielfalt des Lebens in den Ländern widerspiegeln und gestalten aus ihnen eine »reale« Weltkarte.«

CHECKLISTE FÜR EINE ANTIRASSISTISCHE KITA-PRAXIS UND DIE BEWERTUNG VON SPIELEN UND ANDEREN PÄDAGOGISCHEN MATERIALIEN

- Wird in der Kita die Vielfalt von äußerlichen Merkmalen und kultureller Herkunft dargestellt?
- Kommen MigrantInnen und Menschen mit dunkler Hautfarbe vor?
- Spielen sie lediglich eine untergeordnete Rolle oder stehen sie gleichberechtigt neben den anderen?
- Werden in den Darstellungen, Geschichten und Liedern Stereotype über das »Andere« verbreitet oder stehen persönliche Erfahrungen im Vordergrund?
- Werden Migrant/innen und Menschen mit dunkler Hautfarbe differenziert dargestellt oder wird hauptsächlich mit Klischees gearbeitet?
- Welcher Art sind die Beziehungen zwischen den verschiedenen Menschen – sind sie von Gleichwertigkeit

²⁶ aus: Krause, Anke: »Woher kommst du?« – Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen, in: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg im Br. 2008, S. 100.

geprägt oder wirken die Menschen mit heller Hautfarbe und ohne Migrationshintergrund paternalistisch, schlauer, aktiver usw.?

- Werden MigrantInnen auf Problemfälle reduziert oder sind sie selbstverständlicher Bestandteil der Geschichte?
- Werden Menschen mit dunkler Hautfarbe als Sonderfall dargestellt oder sind sie selbstverständlicher Teil des Geschehens?
- Erscheinen unterschiedliche Lebensformen und Normen ebenbürtig?

KINDERBÜCHER- UND MATERIALTIPPS:

Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?

von Emma Damon. Stuttgart/Wien 2002, 9,90 €.



Hierbei handelt es sich um ein Kinderbilderbuch, mit dessen Hilfe sich die Weltreligionen spielerisch kennen lernen lassen. Christen, Juden, Muslime, Buddhisten und Hindus sind in diesem Sachbilderbuch die Hauptpersonen. Hier kann man Seiten ausklappen, durch Gucklöcher schauen und

Fenster öffnen. Man erfährt etwas über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Kleidung und bei den Kopfbedeckungen. Wie die Kirchen und Tempel der Religionen aussehen, weiß man hinterher ebenfalls. Darüber hinaus lassen sich im Buch Geräte entdecken, die im Gottesdienst verwendet werden, und die heiligen Schriften der Religionen werden bekannt gemacht. Doch nicht nur die Vielfalt des Glaubens wird dargestellt. Auch die Möglichkeit, nicht religiös zu sein, wird in diesem Buch mit Respekt behandelt.

Das große Fest. von Barnabas und Anabel Kindersley/
Dorling Kindersley 2004, 14,90 €



Kinder aus vielen Teilen der Welt werden von dem Fotografen bei der Vorbereitung und Durchführung eines Festes begleitet. Auf je einer Doppelseite findet der/ die LeserIn Fotos und kurze Erläuterungen zu den entsprechenden Festen. Ikey aus der Türkei beispielsweise feiert das türkische Kinderfest am 23. April (Çocuk Bayramı). Aus seiner Perspektive erklärt er, was ihm gefällt und was nicht, warum er sich das Ringerkostüm ausgesucht hat

oder auf was er sich besonders freut. So erfährt man zum einen etwas über das Fest allgemein und zum anderen etwas darüber, wie das jeweilige Kind feiert und welche Gefühle es hat. Dadurch bekommt der/die BetrachterIn einen sehr persönlichen Blick auf das jeweilige Kind. Allen vorgestellten Kindern ist gemeinsam, dass sie aufgeregt sind vor einem Fest, dass sie besondere Kleidung anziehen und die Eltern und Verwandten besondere Speisen kochen. Die Besonderheiten und Ursprünge der Feste sind wiederum sehr unterschiedlich. Manche haben einen religiösen Hintergrund wie das jüdische Purimfest. Das vietnamesische Mondfest hat einen der Natur entlehnten Ursprung.

Kinder aus aller Welt. von Barnabas und Anabel Kindersley, Loewe 1995, 15,- €



Ähnlich wie in dem Buch »Das große Fest« werden hier Kinder vorgestellt, die in Amerika, Europa, Afrika, Asien, Südostasien und Australien leben. Auf einer oder zwei Seiten sieht man das Kind mit Geschwistern, Freunden und den Eltern und zusätzlich sind bei jedem die

gleichen Elemente abgebildet: Die Kinder zeigen ihre Schule und ein Schulheft sowie das Haus, in dem sie wohnen. Auch die Lieblingsspeisen teilen uns die Kinder mit. Wir erfahren außerdem, mit was sich das Kind gerne beschäftigt und welche Aufgaben es in der Familie hat. Jedes Kind hat auf »seine Seite« seinen Namen geschrieben, und zwar in der eigenen Schrift und Sprache und mit der jeweiligen Bedeutung. Auch über die Kleidung – und hier besonders über die Schuhe – erfahren wir einiges. Manche Kinder haben sich ganz schön gemacht, andere haben sich der Witterung entsprechend gekleidet.

Am Beispiel konkreter Kinder erfahren wir etwas ganz individuelles über sie und damit auch Allgemeines über das Land, in dem sie leben. So stehen die einzelnen Kinder nicht exemplarisch für die ganze Bevölkerung ihres Landes. Eine solche exemplarische Darstellung wäre stereotyp und würde uns die konkreten Menschen fremd machen. Das Buch regt an, über vergleichbare Erfahrungen zum Beispiel in der Schule, mit der Kleidung, der Religion oder über Vorlieben und Abneigungen beim Essen zu sprechen. Warum nicht ein selbst gemachtes Buch »Kinder in unserer Gruppe«? (KINDERWELTEN)

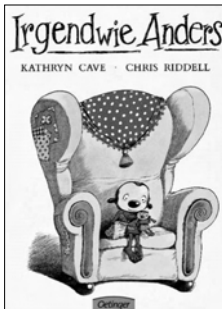


Buntstifte: Skin Tones



Buntstifte in 12 verschiedenen Hauttönen. Die Vielfalt der Hautfarben lässt sich mit diesen Stiften auf Papier darstellen.

Irgendwie anders. von Kathryn Cave und Chris Riddell,
Oetinger 1994, 12,- €



So sehr er sich auch bemühte, wie die anderen zu sein, Irgendwie Anders war irgendwie anders. Deswegen lebte er auch ganz allein auf einem hohen Berg und hatte keinen einzigen Freund. Bis eines Tages ein seltsames Etwas vor seiner Tür stand. Das sah ganz anders aus als Irgendwie Anders,

aber es behauptete, genau wie er zu sein ...

Dieses Bilderbuch wurde ausgezeichnet mit dem UNESCO-Preis für Kinder- und Jugendliteratur im Dienst der Toleranz.

LITERATURTIPPS ZUM WEITERLESEN:

Brockmann, Steffen (2006): Diversität und Vielfalt im Vor- schulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen. Oldenburg.

Show, Noah (2008): Deutschland Schwarz Weiß. Der all- tägliche Rassismus. München.

Verband binationaler Familien und Partnerschaften e. V. (Hrsg.) (2005): Sichtbar Anders – Aus dem leben afrodeut- scher Kinder und Jugendlicher. Frankfurt/Main.

Krause, Anke (2008): »Woher kommst du?« – Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen. in: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, S. 92 – 101.

Boldaz-Hahn, Stefani (2008): »Weil ich dunkle Haut habe ...« – Rassismuserfahrungen im Kindergarten. in: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bil- dung und Erziehung, S. 102 – 112.

6 Arm von Anfang an. Sozialer Status und Diskriminierung

In einer Kindertageseinrichtung bringen die Kinder ihr Frühstück von zu Hause mit. Die kleine Nadine kommt oft mit Süßigkeiten. Nicht selten bringt sie statt belegter Brote und Obst eine ganze Packung »Milchschnitte« in die Einrichtung. Nach Auskunft der allein erziehenden Mutter mag sie nichts anderes. Die Erzieherinnen erleben hingegen oft, wie Nadine andere Kinder fragt, ob sie von ihren Broten beißen darf.²⁷

Die Eltern von Mirko leben von Sozialhilfe. Mirko zieht sich oft zurück, hat Sprachprobleme und ist oft krank. Die schwierige finanzielle Situation ist unter den Kolleginnen der Kita bekannt. Schon oft haben einzelne versucht, den Eltern bestimmte Hilfsangebote zu machen. So versuchten sie beispielsweise, die Notwendigkeit und den Kontakt einer logopädischen Betreuung zu vermitteln. Leider zeigen die Eltern kein Problembewusstsein und reagieren auf die Gesprächsangebote eher ablehnend.²⁸

Inge Weber ist 39 Jahre alt und allein erziehende Mutter eines sechsjährigen Sohnes. Seit zwei Jahren lebt sie von Hartz IV. Als ihr Sohn eingeschult wird, steht sie vor einem Problem. Durchschnittlich zahlen Eltern zur Einschulung ihrer Kinder, zum Beispiel für Schulranzen, Sportzeug und Malkasten, 180 Euro. Schon die sechs Euro für die Schultüte, die im Kindergarten gebastelt wurde, haben ihr »weh getan«. »Das ist für mich wie für andere 20 Euro«, erklärt sie und nach einigem Überlegen: »Sicher, eine Schultüte ist ja nicht zwingend notwendig, um zu überleben. Aber man kann doch sein Kind nicht als Einziges ohne Schultüte in die Schule schicken?«²⁹

MEHR ALS WENIG GELD: WAS ARMUT BEDEUTET

Deutschland ist ein sehr wohlhabendes Land – trotzdem leben viele Familien in der BRD in Armut. Dies trifft besonders die in diesen Familien lebenden Kinder. Jedes sechste Kind unter sieben Jahren ist auf Sozialhilfe angewiesen und 14 % aller Kinder in Deutschland gelten offiziell als arm. Doch was heißt es eigentlich, in Armut zu leben? Wann kann überhaupt von Armut gesprochen werden und mit welchen gesellschaftlichen Bewertungen ist das Bild von Armut verknüpft?

Wenn über Armut gesprochen wird, ist in vielen Fällen Einkommensarmut gemeint. Dies geschieht häufig auf der Grundlage einer formalen Definition, die auf dem Vergleich der Haushaltseinkommen beruht. Als »arm« gelten diejenigen Haushalte, deren Einkommen unter 60 % des Mittelwerts aller Haushalte liegt. Diese Zahl orientiert sich an einem statistischen Nettoäquivalenzeinkommen, das z. B. 2004 bei 1427 € lag. Als Armutsgefährdet gelten demnach diejenigen, die weniger als 60 % davon, also 856 € pro Monat pro Kopf Einkommen hatten.

Dieses enge statistische Verständnis blendet allerdings viele Aspekte von Armut aus. Aufschlussreicher ist es, Armut als Unterversorgung oder Mangel an lebenswichtigen Gütern zu begreifen. Zu diesen Gütern gehört nicht nur das finanzielle Einkommen. Dazu zählt ebenso eine angemessene Wohnsituation, Bildung, Arbeit bzw. sinnstiftende Tätigkeiten, soziale Kontakte, Freizeitmöglichkeiten, soziale Anerkennung und die Gesundheitsvorsorge, beispielsweise durch eine gute Ernährung. Armut kann sich auf all diese Lebensbereiche negativ auswirken, wenn es in diesen Lebenslagen zu Unterversorgungen kommt. So gesehen ist Armut eine erhebliche und vielschichtige Einschränkung der Lebensqualität und der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten eines Menschen.

Doch auch dieses erweiterte Verständnis erlaubt es uns nicht, von verallgemeinerbaren Lebenssituationen armer Familien auszugehen. Die mit Armut einhergehenden Probleme werden von den Betroffenen subjektiv oft unterschiedlich wahrgenommen und bearbeitet. Beispielsweise können StudentInnen mit sehr geringem Einkommen und den daran gekoppelten Einschränkungen ihren Zustand als zeitlich begrenzt erkennen. Durch ihren selbstverständlichen Zugang zu Bildung und sozialen Kontakten ist es für sie aber oft leichter, Folgen finanzieller Armut auszugleichen. Zudem haben sie oft ausgeprägte Unterstützungsnetzwerke, z. B. in Form intakter Familienstrukturen und Freundeskreise. Kinder in »armen« StudentInnenhaushalten erleben vielleicht eine materielle Unterversorgung, haben aber häufig keine lang anhaltenden Benachteiligungen deswegen zu erleiden. Doch für

²⁷ Beispiel einer Teilnehmerin der Fortbildung »Fair in der Kita«

²⁸ Beispiel einer Teilnehmerin der Fortbildung »Fair in der Kita«

²⁹ nach: Süddeutsche Zeitung, 28. 8. 2007



viele Kinder mit einem weniger selbstverständlichen Zugang zu Bildung gibt es diese Kompensationsmöglichkeiten nicht. Vielmehr führt hier die Armut zur Zementierung schlechterer Bildungs- und Entwicklungschancen für die Kinder. Statistische Untersuchungen zeigen, dass Armut mit schlechteren Schulnoten und einer geringeren Anzahl an Übergangsempfehlungen zum Gymnasium einhergeht. Die bestehenden Benachteiligungen und Problemlagen werden in armen Familien an die Kinder »vererbt«.

SELBER SCHULD? DIE ABWERTUNG VON SOZIALEN LEBENSLAGEN

Zu den materiellen Folgen von Armut, die sich mit dem Mangel lebenswichtiger Güter verbinden, kommt ein weiterer negativer Aspekt hinzu. In unserer Gesellschaft existieren eine Reihe von Stereotypen und Vorurteilen gegenüber den Angehörigen bestimmter sozialer Schichten. So werden arme Menschen oft verallgemeinernd mit Faulheit, Alkoholismus und einem ausschweifenden Fernsehkonsum in Verbindung gebracht. Zudem ist die Auffassung weit verbreitet, arme Menschen hätten ihre Lebenssituation selbst verschuldet. In Beschimpfungen wie »Proll«, »Pöbel« oder »Assi« oder in Bezeichnungen wie »Sozialschmarotzer« und »Soziale Hängematte« stecken Abwertungen und Schuldzuweisungen.

Diesen negativen Stereotypen und Vorurteilen ist gemein, dass sie die strukturellen Ursachen für soziale Ungleichheit ausblenden. Doch die ungleiche Verteilung von materiellen Ressourcen (z. B. Geld) und nicht-materiellen Ressourcen (z. B. Anerkennung) liegt nicht allein in der Selbstverantwortung einer Person. Das System ökonomischer Konkurrenz lässt den Menschen kaum eine Wahl und zwingt sie in einen gegenseitigen Wettbewerb. Dies gilt besonders im Arbeitsbereich, spiegelt sich aber auch im Ringen um die besseren Bildungsabschlüsse, im sportlichen Wettkampf oder auch in vielen sozialen Beziehungen zwischen Menschen wider. Aus der Konkurrenz gehen systematisch Menschen als VerliererInnen und GewinnerInnen hervor. Dabei sind die Ausgangschancen von vornherein ungleich verteilt. Menschen werden in bessere oder in schlechtere Startbedingungen hineingeboren. Chancengleichheit bleibt unter den Bedingungen systematisch erzeugter Ungleichheit eine Illusion.

Die abwertende Behandlung von Armut durch stereotype Zuschreibungen und Vorurteile ist demzufolge mit einer falschen Sicht auf die Ursachen von Armut verbunden. Anstatt die strukturellen Gründe für Armut zu kritisieren, werden diese personalisiert. Das heißt, die Opfer von Armut werden selbst dafür verantwortlich gemacht.

Die wertende Unterscheidung zwischen sozialen Zugehörigkeiten kann auch als »Klassismus« bezeichnet werden.

Mit diesem Begriff soll verdeutlicht werden, dass zu den sozialen Lebenslagen (»Klassen«), welche von materieller Unterversorgung und schlechteren Entwicklungschancen betroffen sind, noch eine Herabsetzung und Abwertung durch andere Menschen hinzutreten kann. Diese negativen Zuschreibungen müssen nicht immer nur die sozial benachteiligten Schichten treffen. Es existiert auch eine Reihe von Vorurteilen über wohlhabende Schichten. Im Unterschied zur klassistischen Abwertung von Menschen mit einem geringeren sozialen Status gehen diese Abwertungen aber nicht mit einer strukturellen Benachteiligung in der Gesellschaft einher.

WAS BEDEUTET ARMUT FÜR KINDER?

Bereits im Kindergarten können Kinder soziale Unterschiede wahrnehmen und beginnen, sich ein Bild von Armut und Reichtum zu machen. Sie treffen diese Unterscheidung unter anderem anhand von Kleidung und Spielzeug. Vorstellungen von Armut und Reichtum werden von Kindern aber auch aus Geschichten in Büchern, aus Erzählungen und Märchen aufgenommen. Allerdings ist Wissen von Kindern über soziale Unterschiede noch stark mit einzelnen Symbolen verknüpft und daher wenig differenziert. Reich sein kann bedeuten, »Gold« zu haben oder KönigIn zu sein. Arm ist »der Bettler« oder »Kinder ohne Eltern und ohne Spielzeug«. Die kindlichen Verständnisansätze sind nicht mit der Fähigkeit gleichbedeutend, die eigenen familiären Einkommensverhältnisse nach den Kriterien der Erwachsenenwelt beurteilen zu können. Kinder empfinden sich nicht zwangsläufig als arm, auch wenn ihre Eltern auf Sozialhilfe angewiesen sind. Doch in den Berichten vieler ErzieherInnen wurde deutlich, dass heutzutage unter Kindergartenkindern die Bewertung von Waren (z. B. bei Spielzeug, Lebensmittel oder den Autotypen der Eltern) eine größere Rolle einzunehmen beginnt und dies mit einem Gespür für soziale Wertigkeiten gekoppelt sein kann.

Neben dieser Widerspiegelung des Sozialen in der Kinderwelt stellt sich die Frage nach den materiellen Folgeerscheinungen von Armut für den Alltag von Kindergartenkindern. Denn zweifelsohne produziert Armut die Gefahr, dass Eltern bzw. häufig allein erziehende Mütter, Belastungssituationen ausgesetzt sind, die auf Kinder abstrahlen. Weniger aufmerksame Betreuung der Kinder, mangelnde Unterstützung beim Bildungserwerb, eine vernachlässigte Eltern-Kind-Kommunikation und ein anregungsarmer Alltag können davon Folgen sein. Kinder aus armen Familien sind deshalb erhöhten Risiken ausgesetzt, z. B. das Risiko einer schlechteren Ernährung, eines schlechteren Gesundheitszustandes oder geringerer Bildungschancen. Zudem entwickeln solche Kinder eine geringere Lebenszufriedenheit. Stattdessen ist ihre Kindheit häufig von Einsamkeitsgefühlen, Ängsten und Zukunftssorgen geprägt.

ARMUT ALS OBJEKTIVES ENTWICKLUNGSRISIKO

Letztendlich ist das kindliche Wohlergehen vom Umgang der Familie, der Eltern, der Mütter oder seltener, allein erziehender Väter entscheidend. Trotz schlechter Ausgangsbedingungen aufgrund objektiver Armutsfaktoren können negative Konsequenzen eingeschränkt werden. Die Leistung vieler Eltern, aber auch ErzieherInnen, die die Folgen materieller Ungleichheit zu mindern versuchen, ist anzuerkennen. Andersherum muss materieller Wohlstand nicht zwangsläufig mit einem unproblematischen Entwicklungsweg für Kinder gleichbedeutend sein.

Eindeutig ist jedoch, dass sich das Problemrisiko für Kinder erhöht, wenn die Eltern arm sind. Wenn hierzulande die Lebenssituationen und Entwicklungsperspektiven von Kindern mit wissenschaftlichen Methoden verglichen werden, lassen sich gravierende Unterschiede feststellen. Das Einkommen der Eltern, ihre Bildung, die Wohnbedingungen, die Spiel- und Freizeitmöglichkeiten, Sozialkontakte und Gesundheitsversorgung haben erheblichen Einfluss darauf, wie sich Kinder einmal weiter entwickeln.

Die deutlichen Entwicklungsunterschiede zwischen wohlhabenden und armen Kindern zeigen sich bereits in frühkindlichen Phasen: Zum Beispiel begünstigen sozial benachteiligte Lebenslagen im Vergleich zu Kindern mit sozial vorteilhafteren Ausgangsbedingungen eine langsamere Ausbildung der Seh- und Hörfähigkeiten, des Zahnstatus und der psychischen Gesundheit. Diese Unterschiede setzen sich bis zum Erreichen des Erwachsenenalters fort und zeigen sich besonders anhand des Bildungserfolgs. In keinem vergleichbar industrialisierten Land entscheidet die soziale Herkunft so sehr über den Bildungsweg wie in Deutschland. Für Kinder, die nicht aus Familien mit einem hohen sozialen Status kommen, ist es sehr viel schwieriger, später einmal eine Hochschule zu besuchen.

EINGRIFFSMÖGLICHKEITEN, EINGRIFFS-SCHWIERIGKEITEN

Trotz der in der Gesellschaft verankerten Problemursachen von Armut kann in der Kita gegen die mit ihr verbundenen Entwicklungsrisiken gehandelt werden. Dafür ist es zunächst wichtig, dass Armut unter Kindern und in der Kita überhaupt erkannt und thematisiert wird. Kommt Armut in einer Kita vor, muss der Umgang damit sehr sensibel, also ohne Rückgriff auf bestehende Vorurteile und Stereotype erfolgen. Dies ist oftmals leichter gesagt als getan. Konkret zeigen sich besonders dann Probleme, wenn Eltern auf soziale Problemlagen mit Frustration, Abgestumpftheit oder Aggressionen reagieren. Die Leidtragenden gesellschaftlicher Ungleichheit zeichnen sich jedoch gerade aufgrund ihrer sozialen Zwangslagen nicht

immer durch ein ausgeprägtes Problembewusstsein aus. Gerade deshalb ist es notwendig, sich als ErzieherIn zu verdeutlichen, dass viele arme Menschen über Generationen hinweg in sozial benachteiligten Verhältnissen gefangen sind. Nur mit einem solidarischen Grundverständnis und mit einem Gefühl für die tief liegenden Wurzeln von sozialer Ungleichheit lassen sich die Widerstände und die Ignoranz, die von Armut betroffene Eltern oftmals gegen Hilfsbemühungen aufbringen, überwinden.

Konkrete Hilfe kann auf verschiedenen Handlungsfeldern geleistet werden: Entscheidend dafür ist, dass der Aufbau einer emotionalen Bindung zu betroffenen Kindern gelingt. Diese stärkt deren Selbstbewusstsein und erleichtert die Annahme weiterer Hilfsangebote. Dazu kann die gezielte Förderung kindlicher Fähigkeiten, wie Sprechen, Malen, Konzentration, Bewegung usw. gehören. Doch spezielle Nachhilfestunden reichen oft nicht aus. So können beispielsweise mangelnde Lesekenntnisse daher rühren, dass Kinder in einem lesefernen Umfeld aufwachsen und zu Hause kaum Bücher existieren. In so einem Fall ist es zur Kompensation von Lese-, Sprach- oder auch Konzentrationsschwierigkeiten sinnvoll, Bücher und Spiele auch nach Hause zu verleihen.

Prinzipiell sollten zusätzliche Kita-Kosten und kostenintensive Sonderangebote überdacht werden. Sie können zum Ausschluss von Kindern aus armen Familien führen. Fallen doch Mehrkosten bei Kindergeburtstagen, anderen Festen, Musikprojekten oder Ausfahrten an, sollte über Möglichkeiten nachgedacht werden, die allen Kindern ein Teilhaben erlaubt. Beispielsweise könnte bei einem Elternabend eine Sammlung durchgeführt werden oder nach Einkommen gestaffelte Beiträge eingesammelt werden. Natürlich bedürfte dies einer Erklärung und einer offenen Auseinandersetzung mit allen beteiligten Eltern.

In Kitas mit einem hohen Anteil an sozial schwachen Familien können auch direkte Maßnahmen zur finanziellen Entlastung beitragen. So kann unter anderem mit der Organisation so genannter Tafeln oder Flohmärkte der Zugang zu kostenfreien oder kostengünstigen Spielsachen, Büchern und Kleidungsstücken ermöglicht werden.

Nehmen ErzieherInnen grundlegendere Defizite wahr, zum Beispiel Auffälligkeiten im Sozialverhalten oder in der kognitiven Entwicklung, so sollten sie zudem den Zugang zu weiteren Hilfe- und Unterstützungssystemen herstellen. Dabei ist es mit der Weitergabe von Informationen leider nicht getan. Vielmehr ist es notwendig, zu überprüfen, ob diese Angebote auch wahrgenommen



werden. Noch besser ist es, diese Hilfsangebote, beispielsweise Zahnarztbesuche, Ernährungsberatung, Logopädie und zusätzliche Bewegungsangebote in den Einrichtungen anzubieten.

Darüber hinaus lassen sich auch institutionelle Voraussetzungen zur Minderung von Armutsfolgen schaffen. Durch eine Ausweitung des Betreuungsangebotes für Kinder (Personal und Öffnungszeiten), haben beispielsweise von Armut öfter betroffene allein erziehende Mütter mehr Möglichkeiten, eine Berufstätigkeit aufzunehmen. Doch scheitern solche Maßnahmen in der Regel an den begrenzten Personalbudgets. Auch wenn die Träger von Kita-Einrichtungen oft die Notwendigkeit eines ausgeweiteten bzw. intensivierten Betreuungsangebots erkennen, handeln sie doch in Abhängigkeit ihrer ökonomischen Mittel.

Trotz dieser Möglichkeiten ist der Einfluss von ErzieherInnen bei der Bekämpfung von Armutsfolgen begrenzt. Armut in der Kita zu reflektieren heißt auch, auf die politische Dimension des Problems zu stoßen. Es ist Aufgabe einer sich kritisch artikulierenden Zivilgesellschaft, die Ursachen sozialer Ungleichheit zu diskutieren und auf deren Beseitigung zu drängen.

KINDERBÜCHER:

Was ist los mit Marie? von Stefan Gemmel,
Sonja Piechota-Schober, Edition Zweihorn 2004, 9,90 €



»Es ist Spielzeugtag im Bärenkindergarten. Die Kinder aus der Bärengruppe haben ihre liebsten und schönsten Spielsachen mitgebracht. Viel Neues gibt es zu sehen und auszuprobieren. Doch etwas ist anders als sonst: Marie, eines der Bärenkinder, zieht sich

zurück und spielt für sich alleine. Als Tom herausbekommen möchte, was mit ihr los ist, gibt es sogar Streit und eine große Diskussion.« Das Bilderbuch von Stefan Gemmel thematisiert die Erfahrung von Armut unter (Bären-)Kindern und zeigt eine solidarische Lösung im Umgang mit ihr auf.

Suche Arbeit für Papa. von Lydia Zeller,
Monika Maslowska, Zürich 2008, 13,90 €



In dieser ergreifenden Bilderbuchgeschichte wird über die Probleme einer Familie erzählt, die von Arbeitslosigkeit betroffen ist. Der achtjährige Oskar berichtet in der Ich-Form von der bedrückenden

Situation zuhause, wie sein Vater immer mehr in Hoffnungslosigkeit versinkt und sich nach und nach mehr gehen lässt. Der Kummer des Kindes und die gespannte Situation zu Hause wird plastisch geschildert. Der kleine Oskar verliert nicht den Mut und ihm gelingt es schließlich dem Vater und der Familie wieder neue Hoffnung zu geben.

LITERATURTIPPS ZUM WEITERLESEN

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Chancen ermöglichen – Bildung stärken. Zur Lebenssituation sozial benachteiligter Kinder in Deutschland. 2. Auflage, Verlag Bertelsmann Stiftung 2009, Inklusive Handlungsempfehlungen und DVD

Der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2008). Bestellung und Download unter: www.bmas.de/portal/26896/lebenslagen_in_deutschland_der_3_armuts_und_reichtumsbericht_der_bundesregierung.html

Holz, Gerda/Richter, Antje/Wüstendörfer, Werner/Giering, Dietrich (2006): Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.

Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster.

Ramsey, Patricia G. (2004): Wie kleine Kinder soziale Klassenunterschiede wahrnehmen und verstehen. in: Fried, Lilian/Büttner, Gerhard: Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen und Kindergartenkindern. München, S. 167 – 180.

Richter, Antje (2008): »Meine Mutter hat ja kein Geld ...« – Soziale Ungleichheit und Armut in der Wahrnehmung von Kindern. in: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg im Br., S. 137 – 147.

7 Typisch Mädchen, typisch Junge? – Geschlecht und Diskriminierung in der Kita



Melanie, Oskar und Lili malen zusammen am Mal- und Basteltisch. Als sie die Erzieherin zur Mittagszeit auffordert aufzuräumen, räumen die Mädchen ihre Sachen zusammen und bringen sie in die Regale. Oskar malt weiter, während Lili und Melanie den Tisch vollständig abräumen. Die Erzieherin lobt beide dafür und fordert Oskar auf, seine Stifte wegzuräumen und auch zum Essen zu kommen. Oskar nimmt nur sein Bild und ruft laut: »Aufräumen ist was für Mädchen« und stürmt davon.³⁰

Jörg baut aus Legosteinen einen Zauberstab. Er beginnt nun ein Kind nach dem anderen in ein bestimmtes Tier zu verzaubern. Die Jungen werden zu Löwen, Tigern und Eisbären, die Mädchen zu Schafen und Giraffen verzaubert. Danach stürzen sich die Jungen auf die Mädchen, um sie zu fangen. Es geht ziemlich laut zu, sodass die Erzieherin eingreift, um die Mädchen vor den Jungen »zu retten«. Die Jungengruppe versucht nun täglich Zauberstäbe aller Art zu basteln und die Mädchen zu verzaubern. »Mädchen Ärgern« ist ein besonders beliebtes Jungenspiel und verschafft dem Anführer besonders viel Anerkennung.³¹

Die Kita-Einrichtungen sind kein geschützter Raum, die gesellschaftlichen Verhältnisse spiegeln sich auch hier wider. Diskriminierung von Jungen und Mädchen in der Kita allerdings ist ein Zusammenhang, der zunächst nicht so offensichtlich auf der Hand liegt. Warum also ist die

Beschäftigung mit Geschlecht im Zusammenhang mit Kita bzw. frühkindlicher Bildung notwendig? Was hat die Benachteiligung von Frauen in unserer Gesellschaft, z. B. durch niedrigere Einkommen, mit den Jungen und Mädchen in der Kindertageseinrichtung zu tun? Spielen diese Fragen beim Umgang mit so kleinen Kindern überhaupt schon eine Rolle?

Geschlechterverhältnisse in unserer Gesellschaft sind nach wie vor noch ungleich und mit Benachteiligungen von Frauen, aber auch von Männern verbunden. Diskriminierungen wegen des Geschlechts im Elementarbereich realisieren sich aber wenig über direkte, sexistische Ausgrenzungen von Mädchen oder Jungen. Die Benachteiligungen ergeben sich hier eher dadurch, dass ihnen durch stereotypisierende Praktiken und durch die Festlegung auf einengende Rollenklischees Chancen verbaut werden. Es entsteht so die Gefahr, dass ihre Entwicklungspotenziale schon früh eingeschränkt werden.



In den ersten Lebensjahren werden wichtige Impulse für den Erwerb geschlechtlicher Identität gegeben. Die Kita hat hierbei die Aufgabe, Kinder darin zu bestärken, ihr Mädchen-Sein/Junge-Sein individuell zu entwickeln, auszuleben und dabei auch Alternativen zu herkömmlichen Geschlechterrollen auszuloten.

³⁰ Beispiel einer Teilnehmerin der Fortbildung »Fair in der Kita«

³¹ nach: Blank-Mathieu, Margarete: Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita. 2. aktual. Aufl., München 2002.

(WIE) WIRD ES EIN MÄDCHEN ODER EIN JUNGE?

Noch vor der Geburt eines Kindes werden die Eltern in der Regel gefragt: »Was wird es denn?« Diese Frage kennt nur zwei mögliche Antworten: ein Junge oder ein Mädchen. Ob das Kind als Junge oder als Mädchen geboren wird, entscheidet die Natur. Zu welchem Mädchen oder zu welcher Art Junge das Kind dann wird, hängt entscheidend von der Gesellschaft, der Kultur und den herrschenden Geschlechterrollenvorstellungen ab, in denen das Kind aufwächst.

Im Deutschen existiert nur der eine Begriff »Geschlecht«, der die verschiedenen biologischen und sozialen Aspekte in sich vereint. Mit den englischen Begriffen »sex« für das biologische Geschlecht und »gender« für das soziale Geschlecht ist es uns möglich, die zwei wesentlichen Gesichtspunkte von Geschlecht zu unterscheiden.

Der englische Begriff »sex« meint das biologische Geschlecht, mit dem wir geboren sind. Es wird von den jeweiligen Chromosomen, der hormonellen Ausstattung und den äußeren und inneren Geschlechtsmerkmalen einer Person bestimmt.

Mit dem ebenfalls englischen Begriff »gender« bezeichnet man das soziale Geschlecht. Im Unterschied zum biologischen Geschlecht ist Gender kein natürlicher Fakt, sondern eine soziale Praxis. Dass Frauen Röcke tragen und Männer nicht, wird nicht von Genen oder Hormonen festgelegt, sondern ist eine soziale Übereinkunft und Tradition, die historisch veränderbar ist. Gender umfasst also den gesamten Komplex der Geschlechtsrollen, der Geschlechterbilder, der stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, der Normen und Verhaltensweisen, die Frauen und Männern in unserer Gesellschaft zugewiesen werden und der unterschiedlichen Erwartungen, die wir an Männer und an Frauen stellen. Die französische Philosophin Simone de Beauvoir hat die Unterscheidung in soziales und biologische Geschlecht treffend beschrieben: »Man wird nicht als Frau geboren, man wird dazu gemacht.«

In den meisten Fällen stimmt das biologische Geschlecht mit dem sozialen Geschlecht überein. Es gibt aber auch Menschen, deren Geschlechtsidentität vom biologischen Geschlecht abweicht (Transsexualität) oder bei denen die biologischen Geschlechtsmerkmale nicht eindeutig dem einen oder anderen Geschlecht zugeordnet werden können (Intersexualität).

Diese Unterscheidung ist wichtig, denn sie verweist darauf, dass Geschlecht nicht nur angeboren, sondern auch in einem wesentlichen Maße erlernt und somit auch veränderbar ist.

Wenn das biologische Geschlecht (sex) also angeboren ist, gender aber nicht, stellt sich die Frage, wie wir unser soziales Geschlecht bekommen. Hierbei gibt es zwei wesentliche Erklärungsansätze, die sich beide nicht ausschließen, sondern eher ergänzen. Einerseits wird gender erworben: Durch Lernen, Sozialisation, Nachahmen, Anpassung usw. verinnerlichen wir die Geschlechterrollen. Durch geschlechtsspezifische Umwelteinflüsse auf die individuelle Entwicklung wird eine geschlechtliche Identität herausgebildet.

Andererseits wird Geschlecht nicht »erlernt« wie eine Fremdsprache und ist auch keine starre Eigenschaft einer Person. Vielmehr müssen wir etwas tun und in einer bestimmten Art und Weise handeln, um im sozialen Sinne als Mann oder als Frau wahrgenommen und akzeptiert zu werden. Dieses Verhalten wird mit dem Begriff »Doing gender« beschrieben. Wörtlich übersetzt hieße das »Geschlecht tun« und verweist darauf, dass wir unser Geschlecht nicht einfach haben, sondern dass wir unser Geschlecht schaffen und ausführen müssen. Dieses »Tun« umfasst unterschiedliche Kommunikationsstile, die Berufswahl oder die Arbeitsteilung ebenso wie Körperstrategien, also wie wir mit unserem Körper umgehen (rasieren, schminken, sich kleiden, sich bewegen usw.). Ein Beispiel für aktives Doing gender sind auch Höflichkeitsrituale, die für Männer und Frauen unterschiedlich sind. Ein Mann, der einer Frau beim Einsteigen in den Zug den Vortritt lässt, inszeniert sich hierbei als Mann und sein Gegenüber als Frau. Die Frau kann gar nicht anders, als sich als Frau zu verhalten, vorzugehen und sich zu bedanken. Tut sie dies nicht oder lässt die Frau dem Mann den Vortritt, würde das in der Regel für große Verwirrung sorgen. Dies sind Rituale, in denen die Position des Mannes und die der Frau in der Geschlechterordnung, in der Geschlechterbeziehung mit ausgedrückt und dargestellt wird, in denen doing gender geschieht. Die Unterschiede zwischen Frauen und Männern werden also im gegenseitigen Miteinander, in der sozialen Praxis produziert und dauerhaft verfestigt, aber auch verändert.

GESCHLECHTERROLLEN: WAS HEISST ES, FRAU ODER MANN ZU SEIN?

Geschlechterrollen sind geschlechtsspezifische Verhaltensmuster, also die Rollen, die man als Frau oder Mann in verschiedenen Kontexten spielt. Die Geschlechterrollen unterliegen einerseits der Tradition und sind somit verfestigt. Es gibt also genaue Vorstellungen davon, wie sich Frauen oder Männer zu verhalten haben: In welchen Berufen sie arbeiten, wie sie auftreten, wie sie sich kleiden, welche PartnerInnen sie haben, kurz: was Frauen und Männer zu tun oder zu unterlassen haben.

Andererseits werden Geschlechterrollen je nach Zeitalter, Kultur und Gesellschaft jeweils unterschiedlich interpretiert, sind also variabel und verändern sich. Die Spanne der Interpretation ist groß. Schaut man sich beispielsweise die Rollenmodelle von Vätern an, wird deutlich, dass sich die gesellschaftliche Rolle Vater in den letzten Jahrzehnten stark verändert hat: Lange waren Männer typischerweise erziehungsferne autoritäre Familienernährer und für das Geldverdienen zuständig. Erziehung und Haushalt war Frauensache. Heute umfasst die Vaterrolle viel stärker, sich auch um seine Kinder zu kümmern, zunehmend auch in Elternzeit zu gehen und Erziehungsverantwortung zu übernehmen. Befördert wird ein solches Rollenbild durch strukturelle Veränderungen, z. B. die Erwerbstätigkeit von Frauen oder das Elterngeld mit Vätermönaten. Dennoch verändern sich Rollen nur sehr langsam. Gerade mal 5 % der Väter mit Kleinkindern nehmen derzeit Elternzeit.

Natürlich existieren verschiedene Geschlechterrollen nicht in »Reinform«. Jeder Mensch realisiert sein Geschlecht in den verschiedenen Lebenssituationen unterschiedlich und auch in Abhängigkeit zu den Erwartungen, die an die jeweilige Geschlechterrolle gestellt werden. So agieren Frauen in den unterschiedlichen Rollen als Mutter, Kollegin, Erwerbstätige, Ehefrau, Partnerin, Geliebte, Tochter ganz unterschiedlich.

GESCHLECHTERVERHÄLTNISSE

Frauen und Männer sind nicht einfach zwei zufällige Kategorien, die unabhängig und gleichwertig voneinander existieren. Die Geschlechter sind vielmehr soziale Gruppen, die in verschiedenen Kontexten in Beziehung zueinander stehen. Diese von »außen« vorgegebenen Strukturen, in die Menschen hineingeboren werden, sind Geschlechterverhältnisse. Männern und Frauen wird in diesen Verhältnissen ein Platz zugewiesen, den zu verlassen in der Regel nur gegen großen Widerstand möglich ist. Je nach raum-zeitlicher Situation bedeuten Geschlechterverhältnisse etwas anderes: z. B. können nur Frauen und Männer heiraten, gibt es die Wehrpflicht nur für Männer oder werden in manchen Regionen unerwünschte Mädchenföten abgetrieben.

Geschlecht ist also ein wichtiges gesellschaftliches Ordnungsprinzip, ein Platzanweiser in der Gesellschaft. Es strukturiert alle Bereiche des Lebens und prägt Denken, Föhlen, Handeln maßgeblich.

Das Geschlechterverhältnis funktioniert gleichzeitig als hierarchisches System und als Rangordnung, die Leitlinien vorgibt, wer welche gesellschaftliche Position einnimmt. Diese Positionen waren früher deutlich ungleicher und hierarchischer, z. B. durften Frauen in früheren

Epochen nicht wählen und studieren oder waren gesetzlich dem Ehemann unterstellt. Geschlechterverhältnisse ändern sich. Aber auch heute noch gibt es Bereiche, in denen Chancen und Lasten ungleich verteilt sind, z. B. die Verteilung der Hausarbeit zwischen Männern und Frauen oder beim Einkommen. So verdienen Frauen in Deutschland je nach Beruf zwischen 84 und 825 € im Monat weniger als Männer. Im Durchschnitt beträgt der Rückstand rund 23 %.

Auch für Kinder sind die vorgelebten Geschlechterverhältnisse ein wichtiger Bezugsrahmen, an dem sie sich orientieren. Sie setzen sich aktiv mit ihrem Umfeld auseinander, das durch die bestehenden Geschlechterverhältnisse strukturiert ist. Die Kinder orientieren sich an den Geschlechterrollen, die ihnen Männer und Frauen vorleben und die – wenn auch oft subtile und »unsichtbare« – Ausgrenzungen und Benachteiligungen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen mit sich bringen.

Pädagogische Fachkräfte sollten durch eine geschlechterbewusste Arbeit Mädchen und Jungen in ihrer Individualität wahrzunehmen, um Benachteiligungen entgegenzuwirken und die Chancengleichheit zu fördern.

SELBSTREFLEXION: WAS HAT DAS ALLES MIT MIR ZU TUN?

PädagogInnen im Elementarbereich sind Frauen und seltener Männer. Sie agieren innerhalb dieser Gesellschaft und finden die gegebenen Geschlechterverhältnisse nicht nur vor, sondern sie sind auch Teil davon. Sie beteiligen sich durch tägliches berufliches und privates Handeln aktiv daran. Dies birgt die Gefahr, auch im beruflichen Handeln ungewollt und unbewusst das ungleiche Geschlechterverhältnis zu reproduzieren. Deshalb ist es notwendig, sowohl die eigene Berufsrolle in einem weiblich dominierten Beruf zu reflektieren als auch die eigene geschlechtliche Sozialisation.

Ausgangspunkt für die geschlechtergerechte Pädagogik ist immer die eigene Person. Individuelle Kompetenzen im Umgang mit geschlechterbezogenen Fragen sind maßgeblich durch die eigene Lebenserfahrung geprägt. Die Reflexion meiner Rolle als Frau oder Mann in der pädagogischen Arbeit setzt die Bereitschaft voraus, sich mit der eigenen Geschichte und Situation als Frau oder Mann einzulassen.

Die PädagogInnen sind selbst in eine geschlechterungleiche Gesellschaft hineinsozialisiert, haben eigene bio-



grafische Erfahrungen als Mann oder Frau, Mädchen oder Jungen gemacht. Erzieherinnen und Erzieher handeln also immer auch als Frau oder Mann und werden auch als solche wahrgenommen. Dies birgt die Gefahr, dass die eigenen Erfahrungen, aber auch Wünsche und stereotype Erwartungen unhinterfragt auf die pädagogische Praxis übertragen werden. Der Selbsterforschungsprozess der eigenen geschlechtlichen Position eröffnet die Chance, »neben sich zu treten« und diese oftmals unbewusst und ungewollt stattfindenden Übertragungen zu erkennen. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion wird zu einem Teil der pädagogischen Qualifikation. Die Erforschung des eigenen »Werdegangs« zur Frau oder zum Mann führen zu folgenden zentralen Fragestellungen:

Welche Erfahrungen als Mädchen/Junge haben sich in meine heutigen Verhaltensweisen eingeschrieben? Wo sehe und behandle ich Jungen und Mädchen in einer bestimmten Weise, weil ich es selbst so erlebt habe? Wie beeinflussen meine Erfahrungen als Mädchen/Junge, Frau/Mann mein berufliches Handeln heute? Wo fließen meine persönlichen Neigungen in den Berufsalltag ein? Wo schränken sie mich ein?

ENTWICKLUNGSSTUFEN: WIE KINDER ZU MÄDCHEN UND JUNGEN WERDEN

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis hat zum Ziel, dass PädagogInnen nicht ungewollt und unhinterfragt Alltagstheorien und Geschlechterstereotype in den beruflichen Alltag transportieren. Vielmehr muss professionelles Handeln reflektiert und begründbar sein. Voraussetzung hierfür ist die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen, um Erklärungen der Geschlechterverhältnisse durch unreflektierte Erklärungsmuster zu vermeiden. Um also sich selbst und Mädchen und Jungen besser begreifen zu können, ist es wichtig, sich mit Fragen der geschlechterbezogenen Entwicklung sowie der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse zu befassen.

Die ersten Lebensjahre sind eine wichtige Phase in der Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität. Sie beginnt mit der Geburt und wird von biologischen, psychischen und sozialen Faktoren beeinflusst. Eine besondere Relevanz hat die Zeit zwischen dem 3. und dem 6. Lebensjahr.

Petra Focks (2002): *Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechterbewusste Pädagogik*. Verlag Herder Freiburg im Breisgau 2002, S. 72 – 75.

Geschlechtszugehörigkeit und Persönlichkeitsentwicklung

Auffällig ist, dass sich Kinder im Alter von etwa vier bis sieben Jahren an ausgesprochen rigiden Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit orientieren. So behaupten Kinder beispielsweise, dass »Tischdecken« und »Abspülen« Frauenarbeit sei, oder dass nur Männer Lastkraftwagen fahren können. Irritiert und erstaunt bleiben wir zurück, wenn ein kleines Mädchen, das nicht geschlechtstypisch erzogen wurde, plötzlich nach betont »mädchenhafter« Kleidung verlangt, während sich ein kleiner Junge plötzlich betont »raubeinig« verhält und Männlichkeitssymbole, wie z. B. Waffen verwendet. Wie ist das zu erklären?

Etwa mit fünf bis sechs Jahren begreifen Kinder, dass Geschlechtszugehörigkeit ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal ist. Ein Jungen bleibt ein Junge, auch wenn er ein Kleid anzieht. Ein Mädchen bleibt ein Mädchen, auch wenn es auf Bäume klettert.

Mit diesem Prozess der Geschlechtszuordnung ist in unserer Kultur jener der Geschlechtsdarstellung verbunden. Dies bedeutet, dass Mädchen und Jungen die jeweiligen Präsentationsweisen lernen müssen, die für Frauen bzw. für Männer in unserer Gesellschaft jeweils gültig sind. Dabei wird in unserer Kultur eine eindeutige und unmissverständliche Ein- und Zuordnung zum männlichen oder weiblichen Geschlecht erwartet.

Im Kindergartenalter haben Kinder ihre geschlechtliche Identität jedoch weniger sicher. Daher können sie die Uneindeutigkeiten zwischen den Geschlechtern noch nicht zulassen. Die Zuordnung zu einem Geschlecht wird ihnen jedoch erleichtert, wenn sie Differenzen besonders deutlich und rigide zeigen. Dieses Experiment mit »Weiblichkeit« und Männlichkeit« wird von Eltern und ErzieherInnen dann leicht als »natürliche« Geschlechterdifferenz interpretiert. Indem Kinder die Geschlechterverhältnisse inszenieren und diese zu sich selbst in Beziehung setzen, bewältigen sie jedoch aktiv und kreativ eine Entwicklungsaufgabe. Studien belegen, dass Kinder bewusst Situationen hervorrufen, in denen sie sich ihr Geschlecht von anderen bestätigen lassen können. Erst diese ausgeprägte Phase des Spielens und Interpretierens mit den Präsentationsformen von »Mädchen-« und »Jungs-Sein« sowie mit den Geschlechterverhältnissen, ermöglicht es Mädchen und Jungen auszuwählen, was sie in ihr Selbstbild und Verhaltensrepertoire integrieren wollen.

Daher kommt in dieser Entwicklungsphase der pädagogischen Arbeit im Kindergarten eine besondere Bedeutung zu. Für die weitere Persönlichkeitsentwicklung ist es unerlässlich, diese kindlichen Inszenierungen kritisch zu begleiten. Denn fehlende Reaktionen der Erwachsenen werden von Kindern in der Regel als Zustimmung gewertet. Es gibt zudem immer auch Mädchen und Jungen, die die Geschlechterzuweisungen, die Zu- und Einordnungen überschreiten oder situativ überschritten haben. Hier besteht daher die Chance, Identitätsentwicklung als einen offenen Prozess zu fördern und Einschränkungen der Entfaltungsmöglichkeiten aufgrund von eindeutigen Klassifizierungen, Einordnungen und Bewertungen nach dem Geschlecht vorzubeugen.

Zwischen acht und zehn Jahren setzt sich ein flexibler Umgang mit Geschlecht und Geschlechterdifferenz durch. Das Kind erkennt, dass Gefühle, Eigenschaften, Verhaltensweisen und Aufgaben – auch wenn dies in der Realität selten der Fall ist – prinzipiell von beiden Geschlechtern gezeigt und ausgeübt werden können. Mit Schulbeginn haben Mädchen in der Regel die extremen Inszenierungen von Weiblichkeit abgelegt und durch subtilere Formen ersetzt, wie zum Beispiel eine bestimmte Art sich zu bewegen, zu gehen und zu lächeln. Dagegen experimentieren und inszenieren Jungen »Männlichkeit« in dieser Zeit eher noch stärker.

DISKRIMINIERUNG: WAS SCHRÄNKT MÄDCHEN UND JUNGEN EIN?

Wie bereits oben erwähnt, hat die Problematik Geschlecht und Diskriminierung in der Kita auf den ersten Blick wenig mit den Benachteiligungen der Erwachsenenwelt zu tun: Lohnungleichheit, ungleiche Arbeitsteilung, Sexismus in den Medien oder gar Gewalt. Vielmehr verweist der Bezug auf geschlechtersensible Pädagogik darauf, dass es um eine Sensibilisierung und um ein Bewusstsein für geschlechtsbezogene Ungleichheiten im Mittelpunkt geht: im Mittelpunkt stehen das Wahrnehmen von Einseitigkeiten und die Förderung von offenen Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen und Jungen.

Der sächsische Bildungsplan beschreibt treffend, in welchen Punkten in der Kita benachteiligende Effekte für Jungen und Mädchen lauern:

Kinder wachsen innerhalb gesellschaftlich vorgegebener Bedingungen auf, die weibliche und männliche Rollen- und Verhaltensentwürfe nach kulturell zugewiesenen Regeln und Mustern formen und strukturieren. Nicht selten existieren traditionelle Auffassungen darüber, wie Mädchen und Jungen sein sollten. Diese äußern sich u. a. auch in stigmatisierenden Begriffen wie zum Beispiel »Heulsuse« oder »Zappelphilipp«. Damit sind bestimmte

geschlechtsspezifische Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf das Verhalten von Kindern verbunden. So wird Mädchensein eher mit Anpassung, Ruhigsein, Geduld und Emotionalität etikettiert und Jungesein mit Kraft, Stärke, Lautsein, Aggression und Unruhe. Die unterschiedliche, entlang von Geschlechterrollenklischees verlaufende Wahrnehmung von Mädchen und Jungen beeinflusst geschlechtstypische Interaktionsabläufe zwischen Erzieher/innen und Kindern. So werden eventuell Jungen, weil sie zum Beispiel durch ihr lautes Spiel auffallen, größere Freiheiten und Gestaltungsspielräume zugestanden oder sie erhalten mehr Zuwendung (auch in Form von Schimpfen oder indem nonverbal für »Ruhe gesorgt« wird!) als Mädchen, die unauffällig in der Puppenecke spielen oder in der Bastecke malen. Ein geschlechtsbewusster pädagogischer Zugang beinhaltet, dass Mädchen und Jungen Gelegenheit haben, sich jenseits von Rollenklischees entwickeln zu können. Einer geschlechtsreflektierenden pädagogischen Perspektive geht es dabei »weder um Rollentausch noch um vermeintliche Gleichmacherei von Mädchen und Jungen. Ziel ist, Mädchen und Jungen eine Vielfalt von geschlechtlichen Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten und sie in ihrem Eigen-Sinn zu fördern, statt sie auf das zu reduzieren, was gerade als typisch männlich und typisch weiblich gilt.« (Focks 2002, S. 111) Eine geschlechterbewusste Pädagogik als professioneller Arbeitsansatz erfordert in diesem Zusammenhang von Erzieherinnen und Erziehern den Willen und die Fähigkeit, sich mit der eigenen erzieherischen Praxis und der eigenen geschlechtlichen Rolle auseinanderzusetzen. Das wird möglich, indem zum Beispiel Erzieherinnen und Erzieher aufdecken, mit welchen geschlechtsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen sie Kinder konfrontieren und inwieweit ihr Verhalten und Handeln die Bildungs- und Lernkompetenzen von Kindern beeinflussen (vgl. Kasüschke/Klees-Möller 2004).³²

Grundlage für Benachteiligungen sind also traditionelle Auffassungen von »typischen« Mädchen bzw. Frauen und Jungen bzw. Männern, die Geschlechterrollenklischees, stereotype Wahrnehmungen und stigmatisierende Einordnungen von »untypischen« Mädchen und Jungen. Lassen wir diese Haltungen unseren Umgang mit den Kindern bestimmen, kommt es zu Einseitigkeiten. Werden beispielsweise Spielangebote nur geschlechterstereotyp gemacht, fördert dies ein einseitiges Spielverhalten von Mädchen und Jungen. Effekt ist, dass Interessen nicht geweckt werden, versteckte Potenziale nicht gefördert und vielseitige Kompetenzen nicht entwickelt werden. Unter-

³² Sächsischer Bildungsplan, 2005, S. 18 – 19.



schiedliche Fähigkeiten (soziale, technische, musische, emotionale usw.) bei Mädchen und Jungen gleichermaßen zu fördern heißt, ihre Möglichkeiten, ihre Vorstellungshorizonte und ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern.

BEISPIEL: BERUFE IN BILDERBÜCHERN

In Büchern finden Kinder konkrete Beispiele für Berufsbilder, aber auch stereotype Darstellungen von Geschlechterrollen. Um die Folgen dieser Darstellungen für die Entwicklung von Mädchen und Jungen zu erkennen, ist es hilfreich, die Bücher genauer unter die Lupe zu nehmen. Dabei kann man sich an folgenden Leitfragen orientieren:

- Welche Berufe werden behandelt, welche nicht?
- Sind es mehr typische Frauen- oder mehr Männerberufe?
- Welche Männer und Frauen arbeiten in welchen Berufen?
- Welche Kombinationen sind eher geschlechterstereotyp, welche untypisch?
- Welche Sprache/welche Berufsbezeichnungen werden gewählt? (Lehrerin, Bauarbeiter, Kranfahrerin, Krankenpfleger usw.)
- Welchen Status haben die Berufe, in denen die Männer bzw. Frauen dargestellt werden?

Ziel ist es, einen Blick dafür zu entwickeln, dass es in Kinderbüchern viele Identifikationsangebote, Vorbilder, Darstellungen von Männern und Frauen gibt, die die Vorstellungen von Mädchen und Jungen auf stereotype Bilder hin einengen. Wichtig ist darüber hinaus, die klischeehaften Zuordnungen Geschlecht-Beruf in den Büchern in einem Zusammenhang mit realen gesellschaftlichen (Arbeits-) Verhältnissen zu sehen. Was hat also die stereotype Darstellung von Männern als Ingenieure mit dem wirklichen Leben zu tun? Und was ist denn so schlimm daran, dass Mädchen Krankenschwestern werden und Jungen Auto-mechaniker?

Die Berufstätigkeit von Vätern und Müttern ist für Kinder oft nicht real erlebbar. Über Bilderbücher beziehen die Kinder hingegen vielfältige Möglichkeiten, Informationen und Bilder über die Berufe zu erlangen. Die Berufe in Bilderbüchern geben Angebote möglicher Berufsbilder und wecken eigene Berufswünsche. Werden hier also nur einseitige und geschlechterstereotype Berufsrollen dargestellt, wird der Vorstellungshorizont von möglichen späteren Berufen eingeschränkt. Sehen Mädchen keine Handwerkerinnen und Jungen keine Erzieher, fehlen in diesen Bereich positive Vorbilder, die Identifikationsangebote machen.

In letzter Zeit fällt auf, dass Bilderbücher in Ansätzen gesellschaftliche Veränderungen aufnehmen, indem v.a. auch Frauen in »untypischen«, statushöheren Berufen gezeigt werden (Ärztin, Architektin usw.). Hingegen fehlen fast durchweg die Darstellungen von Männern in »typischen« Frauenberufen (Erzieher, Krankenpfleger, Zahn- arztthelfer).

Die Vorbildwirkung solcher Darstellungen kann spätere Berufswünsche beeinflussen, sich aber auch in einer stereotypen Ausbildungswahl niederschlagen: Mehr als die Hälfte aller jungen Frauen hat 2006 eine Ausbildung in nur 10 von 346 Ausbildungsberufen begonnen: als Kauffrau im Einzelhandel oder für Bürokommunikation, Industrie- oder Hotelkauffrau, Medizinische oder Zahnmedizinische Fachangestellte, Verkäuferin, Friseurin oder Verkäuferin im Lebensmittelhandwerk. Keiner dieser Berufe ist technisch.

Eine weitere Folge ist ein geschlechtlich aufgeteilter Arbeitsmarkt. Problematisch bei geschlechtlicher Aufteilung der Berufe ist, dass über den Arbeitsmarkt gesellschaftliche Ressourcen wie Geld, Zeit und Anerkennung zwischen den Geschlechtern unterschiedlich und ungerecht verteilt werden. So ist unter den derzeit beliebtesten Ausbildungsberufen bei Jungen und Mädchen nur eine Überschneidung.



DIE BELIEBTESTEN AUSBILDUNGSBERUFE BEI MÄDCHEN UND JUNGEN 2006³³

MÄDCHEN

1. Einzelhandelskauffrau
2. Bürokauffrau
3. Friseurin
4. Verkäuferin
5. Arzthelferin
6. Industriekauffrau
7. Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk
8. Zahnmedizinische Angestellte
9. Bürokommunikationskauffrau
10. Hotelfachfrau

JUNGEN

1. Kfz-Mechaniker
2. Einzelhandelskaufmann
3. Koch
4. Industriemechaniker
5. Anlagenmechaniker (Sanitär, Heizung)
6. Elektroniker
7. Maler und Lackierer
8. Tischler
9. Groß- und Außenhandelskaufmann
10. Metallbauer

Zu beachten ist schließlich, dass es auch hier, bei der Darstellung der Berufe, nicht auf schlichte Rollenumkehr ankommt, sondern auf eine Erweiterung der Möglichkeitspalette für Mädchen und Jungen. Denn: durch die frühzeitige »Kanalisierung« ihrer Berufswünsche und Kompetenzaneignungsweisen werden die vielfältigen potenziellen Ausdrucksformen, Denk- und Verhaltensweisen eingeschränkt

WAS TUN? DIE EIGENE ANALYSE- UND HANDLUNGSKOMPETENZ ERWEITERN

Beobachtung und Veränderung des Alltags

Geschlechterbewusste Pädagogik kann kein einmaliges Zusatzprogramm sein, sondern muss sich als Querschnittsaufgabe, als Grundhaltung durch den pädagogischen Alltag ziehen. Dennoch stellt sich die Frage nach den konkreten Handlungsansätzen.

Grundsätzliche Handlungsmaxime ist es, den Blick dafür zu schärfen, wo das Denken oder Handeln von Kindern wegen deren Geschlecht eingeschränkt wird. Das heißt zum einen, aufmerksam für Details zu sein und skeptisch, wenn Stereotype verwendet werden. Wertungen und Klassifikationen sollten vermieden werden. Und dies bedeutet zum anderen, die Unterschiede wahrnehmen, wie vielfältig und kreativ die Mädchen und Jungen innerhalb der bestehenden Strukturen agieren. Durch Beobachtung sollte eine Sensibilität für Bevorzugungen oder Benachteiligungen sowie für individuelle Interessen und Fähigkeiten von Mädchen oder Jungen geschaffen werden.



³³ Quelle: Statistisches Bundesamt

Mögliche Fragestellungen zur Praxisreflexion könnten sein:

MEIN VERHALTEN MÄDCHEN UND JUNGEN GEGENÜBER:³⁴

- Was mag ich an den Mädchen in meiner Gruppe?
Was nervt mich?
- Was mag ich an den Jungen in meiner Gruppe?
Was stört mich?
- Wie viel Aufmerksamkeit schenke ich den Mädchen?
Wie viel Aufmerksamkeit schenke ich den Jungen?
- Gibt es Unterschiede, zu welchen Aufgaben ich Mädchen und zu welchen ich Jungen um Mithilfe bitte?
- Lobe ich Mädchen, wenn sie sich beispielsweise um andere kümmern, rücksichtsvoll sind oder wenn sie aufräumen oder sehe ich das als selbstverständlich an?
- Fördere ich Mädchen, sich selbst zu behaupten, sich Raum zu nehmen, ihre Wut auszudrücken, auch mal andere Spiele auszuprobieren und sich in technischen Bereichen zu erproben?
- Von welchen Kindern erwarte ich mehr Rücksichtnahme anderen Kindern gegenüber?
- Was erwarte ich von Mädchen und was von Jungen in Konfliktsituationen?
- Welche Kategorisierungen benutze ich, um mir das Verhalten von Kindern zu erklären und welche Fähigkeiten und Eigenschaften der Kinder neige ich zu übersehen?
- Lasse ich Jungen Raum, um Ängste, Kleinheitsgefühle und Traurigkeit auszudrücken? Ziehe ich Jungen auch zu Alltagspflichten wie aufräumen, den Tisch zu decken oder sich um kleinere Kinder zu kümmern heran? Setze ich Jungen auch Grenzen, wenn sie Mädchen abwerten oder zurücksetzen? Fördere ich Jungen, auch mal andere Spiele auszuprobieren und kreative Fähigkeiten zu erproben?
- Wie reagiere ich, wenn Mädchen und Jungen Geschlechtszuschreibungen überschreiten? In welchen Situationen verhalte ich mich als Erzieherin typisch weiblich bzw. als Erzieher typisch männlich?

Weiteres Handlungsziel ist es, den Kindern neue und zum gängigen Rollenstereotyp alternierende Möglichkeiten bieten. Ziel ist hierbei zu fördern, dass die Kinder ihr Leben nach ihren individuellen Vorlieben und Talenten gestalten können, statt unhinterfragt den gesellschaftlich vorgegebenen Modellen von Männern und Frauen folgen zu

müssen. Dies bedeutet, dass sie aus einer größeren Vielfalt von Möglichkeiten wählen können, weil sie über mehr Fertigkeiten und über ein offeneres Bild von Männern und Frauen verfügen. Ein wichtiger Schritt hierfür kann es sein, bei der Auswahl von Spielzeug, Büchern und allen anderen Materialien darauf zu achten, dass sie genderbewusst sind und keine Stereotype transportieren.

Geschlechterbewusste Pädagogik

Geschlechtsbewusste Erziehung ist ein Sammelbegriff für verschiedene Ansätze, die sich mit dem Thema

Geschlecht in der frühen Pädagogik befassen. Ziele sind die Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität, die geschlechtsflexibles Verhalten ermöglicht, die Selbstbilder von Mädchen und Jungen offen zu halten und das Spektrum der Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, die Verfestigung von Geschlechterrollenverhalten zu vermeiden, Mädchen und Jungen gleichberechtigt zu fördern sowie die Gleichwertigkeit und Verschiedenheit von Jungen und Mädchen zu akzeptieren.

Es gibt zwei wesentliche Arbeitsformen geschlechterbewusster Pädagogik

1. Koedukationsansatz

- gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen
- die alltägliche Interaktion der Mädchen und Jungen reflektiert begleiten, aufarbeiten, beeinflussen
- voneinander lernen, miteinander spielen
- Mädchen und Jungen Kompetenzen vermitteln, gleichberechtigt in der Gesellschaft teilzuhaben
- Verhaltensweisen, die an Jungen (Aggressivität) bzw. Mädchen (zu wenig Selbstvertrauen) kritisiert werden, sollen verändert werden
- ihnen soll der Zugang zu häufig bereits verschütteten Fähigkeiten und Kompetenzen eröffnet werden

2. geschlechterdifferente Pädagogik

- zeitweise oder kontinuierlich mit geschlechtshomogenen Jungen- oder Mädchengruppen arbeiten
- bietet Raum zum Experimentieren und ein neues Lernumfeld
- eröffnet Chancen, neue Erfahrungen zu machen, denn das Selbstverständliche wird verändert
- Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten
- orientiert sich an den verschiedenen Lebenswelten von Mädchen und Jungen
- Mädchenarbeit: will besonders Mädchen stärken
- Jungenarbeit in Kitas: besonderes Augenmerk auf spezifische Interessen von Jungen

³⁴ nach: Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechterbewusste Pädagogik. Freiburg i. Br., S. 124.

Eine Handlungsprämisse ist es weiterhin, Mädchen und Jungen gleichermaßen so zu fördern, dass deren Handlungsräume im Hinblick auf ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihre Selbstbilder und Zukunftsvorstellungen erweitert werden. Dies heißt zum Beispiel, Mädchen anregen, sich Raum zu nehmen oder sich mit technischen Geräten zu beschäftigen oder auch Jungen zu unterstützen, Ängste und Gefühle zu zeigen, sie musisch und kreativ zu fördern und deren soziale Verantwortungsübernahme anzuregen.

Antidiskriminierung in der Kita heißt schließlich auch, bei Diskriminierungen einzuschreiten: Schimpfwörter und Herabwürdigungen nicht zu dulden oder auch Jungen Grenzen setzen, wenn sie sich abfällig gegenüber Mädchen äußern oder sie zurück drängen.

EIN BEISPIEL EINER CHECKLISTE ZUR ÜBERPRÜFUNG DER GESCHLECHTERGERECHTIGKEIT IN KINDERBÜCHERN³⁵

Darstellung

- Wie viele Mädchen, wie viele Jungen sind auf den Bildern zu sehen?
- Wer hält sich vor allem zu Hause auf, wer auf der Straße? Wer in geschützten Räumen, wer in offenen, gefährlichen Situationen?
- In Gruppenszenen: Wie viele Personen sind weiblich, wie viele männlich?
- Wie sehen die Mädchen und Frauen aus: Sind sie auch wütend oder schmutzig?
- Wie sehen die Jungen und Männer aus: Sind sie auch verunsichert oder traurig?
- Werden Mädchen/Frauen mit weiblichen Personenbezeichnungen benannt?

Handlung

- Wer ist im Mittelpunkt des Geschehens, männliche oder weibliche Wesen? Wer spielt Nebenrollen?
- Welche Eigenschaften und Gefühle haben die dargestellten Mädchen/Frauen, welche die Jungen/Männer?
- Wo und was spielen, arbeiten, machen Jungen, was Mädchen?
- Wer hat Ideen, von wem gehen Initiativen aus und wer setzt sich durch?
- Bedeutet dieses Bilderbuch für Mädchen eine Ermütigung?
- Erleichtert es Jungen den Abschied vom ewigen Helden?
- Bei Bilderbüchern mit sexualkundlichem Aspekt: Werden weibliche und männliche Geschlechtsorgane gleichermaßen offen und positiv dargestellt?

³⁵ leicht verändert nach: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik, Wien 2005. www.bmbwk.gv.at

Erwachsene

- Welche Formen des Zusammenlebens werden dargestellt?
- Wird die Beziehungsarbeit in der Familie und zu anderen Personen thematisiert?
- Welche Berufe werden von welchen Personen ausgeführt?
- Wer erledigt die Hausarbeit?
- Werden Frauen nicht nur als Hausfrauen gezeigt, sondern mit Beruf und eigenen Freizeitaktivitäten? [...]
- Kümmern sich Frauen und Männer um die Kinder?
- Sind die im Buch dargestellten Männer bereit, neue Verhaltensweisen zu lernen?

Tierdarstellungen

- Welche männlichen Tiere und welche weiblichen Tiere sind dargestellt (Schaf, Kuh, Schwein – Pferd, Hund, Löwe)?
- Welche Rolle übernehmen diese Tiere?

KINDERBÜCHER:

Bist du feige, Willi Wiberg? von Gunilla Bergström, Hamburg, 2006, 8,50 €



Willi Wiberg, sechs Jahre alt, mag sich nicht mit anderen Kindern prügeln. Die glauben deshalb, dass er keine Muskeln hat und sich nicht mit ihnen prügeln kann. Aber das stimmt nicht. Willi ist stark. Genauso stark wie die anderen. Er kann schwere Einkaufstüten schleppen, ein ganzes Tablett voller Geschirr tragen, und dicke Zweige bricht er wie nichts in der Mitte durch. Nur prügeln mag er sich nun mal nicht. Ob Willi Wiberg etwa feige ist? Ein Bilderbuch, das Vorurteile ausräumt und Kindern den Rücken stärkt, auch einmal gegen den Strom zu schwimmen.

Anton und die Mädchen. Von Ole Könnecke, Sanssouci 2006, 6,90 €



Männer wollen Frauen imponieren. Genau wie der kleine Anton, der sich vor den Mädchen auf dem Spielplatz alle Mühe gibt. Doch die Mädchen beachten ihn nicht. Erst als bei Anton einiges schief läuft und er Schwäche zeigt, schenken sie ihm

plötzlich Aufmerksamkeit. Denn Frauen legen Wert auf Gefühle ...



Ole Könnecke hat die komplizierten Beziehungen zwischen Männern und Frauen auf humorvolle Art in die Miniaturwelt des Sandkastens verlegt, mit der frohen Botschaft: Liebe und Freundschaft sind nicht berechenbar.

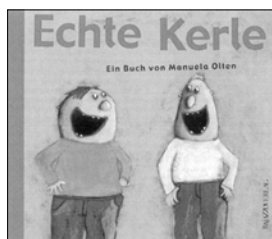
Hat Pia einen Pipimax? Das Buch vom kleinen Unterschied. von Thierry Lenain, Delphine Durand, Oetinger, Hamburg 2002, 8,50 €



Mit oder ohne? Eine Bilderbuchgeschichte zum Unterschied zwischen Jungs und Mädchen. Früher war für Paul alles einfach. Er teilte die Menschen in zwei Gruppen: die Mit-Pipimax und die Ohne-Pipimax. Die Mit-Pipimax sind stärker als die ohne. Aber das war früher. Jetzt ist Pia in seiner Klasse. Und die

spielt Fußball und klettert auf Bäume. Hat Pia etwa auch einen Pipimax?

Echte Kerle. von Manula Olten, Bajazzo, Zürich 2004, 13,90 €



Zwei Brüder reden abends im Bett über Mädchen. Voll langweilig sind die, kämmen den ganzen Tag ihre Puppen, machen sich vor Angst in die Hosen beziehungsweise ins Nachthemd. Und glauben doch

tatsächlich an Gespenster!!! Sowas Blödes, die gibt's doch gar nicht! Oder? Oder doch? Plötzlich müssen die beiden dringend Pipi machen. Und danach finden sie ihr Bett nicht mehr, sondern flüchten zitternd zum friedlich schlafenden Schwesterchen, das nicht im Traum daran denkt, sich vor Gespenstern zu fürchten ...

Literaturtipps zum Weiterlesen:

Blank-Mathieu, Margarete (2002): Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita. 2., aktualisierte Aufl., E. Reinhardt, München, Basel.

Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechterbewusste Pädagogik. Herder Verlag, Freiburg.

Schneider, Claudia (2005): Leitfaden für geschlechtersensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren. Wien

Walter, Melitta (2005): Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. Kösel-Verlag, München.

8 Ganz normal anders – Regenbogenfamilien



»Alltägliche Kleinigkeiten – Dinge, wie die ständige Frage an Minh Kai: »Wo ist denn deine Mami?« und Minh Kais ständige Antwort: »Ich habe keine Mama, ich habe zwei Papas!« Auch Bemerkungen über das fremdländische Aussehen fallen öfter und die Frage, ob das mein »echtes« Kind sei. Was ich dann immer bejahe, weil ich Minh Kai für sehr echt halte!«³⁶

»Also zu meiner einen Mutter, die mich geboren hat, zu der sag' ich immer Mama. Und zu der anderen sag' ich Mami.« Tom, 9 Jahre³⁷

Regenbogenfamilien sind Familien, in denen mindestens ein Elternteil schwul oder lesbisch ist. Sie sind wie Ein-elterner-Familien, Vater-Mutter-Kind-Familien oder Patchworkfamilien eine eigenständige Familienform. Schwule oder lesbische Eltern können einfach so oder als eingetragene Lebenspartnerschaft zusammen leben. Alleine in Deutschland wachsen derzeit Tausende Kinder in lesbischen oder schwulen Familien auf. Die Mehrheit dieser Kinder stammt aus vorangegangenen heterosexuellen Beziehungen. Aber es gibt auch andere Formen von Regenbogenfamilien: Lesben und Schwule geben Pflege- und Adoptivkindern ein neues Zuhause. Lesbische Frauen entscheiden sich für ein leibliches Kind durch künstliche Befruchtung. Wieder andere realisieren mit schwulen Männern gemeinsam ihren Kinderwunsch als so genannte »Queerfamily«. Als Regenbogenfamilien wurden schwule und lesbische Paare amtlich erstmals 2002 im 11. Kinder- und Jugendbericht explizit im Spektrum der Familienformen genannt.

³⁶ Familien und Sozialverein des LSVD in Deutschland (Hrsg.): Regenbogenfamilien – alltäglich und doch anders. Beratungsführer für lesbische Mütter, schwule Väter und familienbezogenes Fachpersonal. Köln 2007, S. 134

³⁷ Beispiel einer Teilnehmerin der Fortbildung »Fair in der Kita«

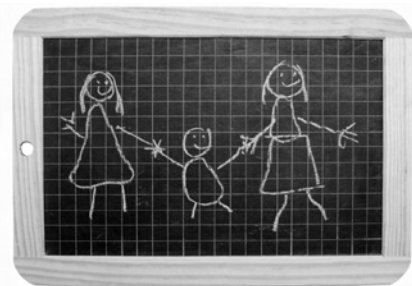
PATCHWORKFAMILIE

Als Patchwork-Familien bezeichnet man Familien, die vom klassischen Vater-Mutter-Kind-Ideal abweichen. Man schätzt, dass jede siebte Familie heute als Patchworkfamilie zusammen lebt. Die Varianten sind vielfältig: Nach einer Trennung bringt die Mutter/der Vater ihre Kinder mit in die neue Beziehung. Oder die Kinder von beiden Elternteilen leben in der neuen Familie. Manchmal leben auch Kinder aus einer früheren Beziehung bei dem Expartner und kommen nur am Wochenende zu Besuch. Oft kommen auch noch gemeinsame Kinder aus der neuen Beziehung dazu. Auch Pflege- und Adoptivfamilien zählen dazu. Jede Patchwork-Familie ist anderes.

MYTHEN UND FAKTEN ÜBER REGENBOGEN-FAMILIEN

Viele Vorbehalte und Ablehnungen von homosexueller Elternschaft speisen sich zum einen aus einer bewussten moralischen Ablehnung von Homosexualität, zum anderen aber auch aus Unwissen, negativen Vorurteilen und Mythen über nicht-heterosexuelle Eltern und die Auswirkungen auf die Kinder. Wissenschaftlichen Studien aber zeigen, dass lesbische Mütter und schwule Väter gute Eltern sind. Nicht das Geschlecht der Eltern, sondern die Qualität der familiären Beziehungen und das Maß an Fürsorge sind entscheidend für das Wohlergehen der Kinder.

Pädagogische Fachkräfte brauchen angemessene Information und fundierte Kenntnisse für einen adäquaten, sach- und zeitgemäßen Umgang mit lesbischen Müttern, schwulen Vätern und ihren Kindern.



Mythen über Regenbogenfamilien	Fakten über Regenbogenfamilien³⁸
Das ist doch unnormal.	Kinder schwuler und lesbischer Eltern sind keine Randerscheinung. 2007/08 wachsen in Deutschland etwa 2.200 Kinder in eingetragenen Lebenspartnerschaften auf. Es gibt jedoch weit mehr Kinder mit gleichgeschlechtlichen Eltern. Diese Kinder leben entweder nicht mit ihrem lesbischen oder schwulen Elternteil zusammen, oder die gleichgeschlechtlichen Elternpaare haben ihre Partnerschaft nicht eintragen lassen. Man schätzt, dass mindestens 150.000 Kinder in Deutschland eine lesbische Mutter oder einen schwulen Vater haben.
Den Kindern fehlt doch was. Die Töchter werden »zu männlich«, Söhne »zu weiblich«, weil die Rollenmodelle durch Vater oder Mutter fehlen oder »falsch« sind.	Kinder brauchen stabile Beziehungen zu Bezugspersonen und auch Rollenmodelle. Aber es gibt keine hinreichenden Belege, dass Vertreter beiderlei Geschlechts als primäre (elterliche) Bezugsperson für die Entwicklung notwendig sind. Auch Kinder, die nur beim allein erziehenden Vater oder der Mutter aufwachsen, entwickeln sich zu »echten« Mädchen oder Jungen. Oma und Opa, Freundinnen und Freunde der Eltern oder andere Verwandte können auch wichtige Bezugspersonen und Vorbilder sein.
Die Kinder werden selber lesbisch oder schwul.	Kinder gleichgeschlechtlicher Paare werden nicht häufiger selbst schwul oder lesbisch als Kinder heterosexueller Paare. Die sexuelle Orientierung kann man nicht »anerziehen«.
Die können doch gar keine Kinder erziehen.	Das Erziehungsverhalten und das Familienklima ist nicht schlechter als in anderen Familien. Lesbische Mütter und schwule Väter verfügen über angemessene Fähigkeiten, Kinder zu erziehen. Nicht die sexuelle Orientierung der Eltern ist entscheidend für das Wohlergehen der Kinder, sondern Liebe, Verantwortung und ein gutes Familienklima.
Das hält doch nicht lange. Lesbische und schwule Paare bleiben doch nicht lange zusammen.	Gleichgeschlechtliche Paare mit Kindern bleiben nicht länger oder kürzer zusammen als andere. Gerade durch die hohen Hürden bei Adoption, künstlicher Befruchtung oder Pflegekindbetreuung überlegen die Paare gemeinsam sehr gründlich, ob sie die Verantwortung für ein Kind gemeinsam tragen wollen.
Die Kinder leben wegen der gleichgeschlechtlichen Lebensform der Eltern von Gleichaltrigen zurückgezogen und isoliert.	Kinder schwuler oder lesbischer Eltern sind ebenso gut sozial integriert wie Kinder heterosexueller Paare, sie sind nicht ängstlicher oder depressiver. Sie sehen durch ihre Familienform eine Entwicklung hin zu mehr Offenheit, Toleranz und Selbständigkeit begünstigt und beschreiben positive Reaktionen von Freunden und Partnern auf ihren Regenbogenfamilienhintergrund.
Die Kinder werden diskriminiert, weil die Gesellschaft noch nicht reif für solche Familien ist.	Die meisten Kinder lesbischer Mütter oder schwuler Väter haben keine Diskriminierungen wegen ihrer Eltern erfahren. Die meisten Regenbogenfamilien haben die Erfahrung gemacht, dass ihre Mitmenschen umso offener reagieren, je offener sie selbst mit ihrer Familienkonstellation umgehen. Wenn Diskriminierungserfahrungen vorliegen, handelt es sich überwiegend um Hänseleien oder Beschimpfungen durch Gleichaltrige. Fast alle Kinder lernen mit den Erlebnissen konstruktiv umzugehen, werden von den Eltern gut aufgefangen und in ihrer Entwicklung nachweislich nicht beeinträchtigt. Dennoch hat jede(r) zweite lesbische Mutter oder schwuler Vater in ihrem Leben schon mal irgendeine Form von Ablehnung gegenüber ihrer Lebensweise erleben müssen.

³⁸ vgl. BMJ-Studie »Kinder in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften« Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/Adoption/LSVD.Essentiels-BMJ-Studie.pdf, Quellen siehe auch: Streib-Brzic, Uli/Gerlach, Stephanie: Und was sagen die Kinder dazu? Gespräche mit Töchtern und Söhnen lesbischer und schwuler Eltern. Berlin 2005, S. 175 – 182. Jansen, E. & Steffens, M. C.: Lesbische Mütter, schwule Väter und ihre Kinder im Spiegel psychosozialer Forschung. Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis, 38(3), 2006, S. 643 – 656. Der Artikel ist als Download verfügbar unter www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/Lebensformen/01-ArtikelLVPSSonderheft.-Jansen_und_Steffens-2006.pdf

HOMOSEXUALITÄT – (K)EIN THEMA IN DER KITA?

Auch wenn kleine Kinder selbst noch keine sexuelle Identität herausgebildet haben, also selbst noch nicht lesbisch oder schwul sind, werden in der Kita nicht-heterosexuelle Lebensweisen zum Thema, wenn es um die Eltern und um die Repräsentation, das Vorkommen der Regenbogenfamilien geht.

Der Umgang mit den schwulen und lesbischen Eltern sollte in der Einrichtung eine Selbstverständlichkeit sein. Viele Lesben und Schwule versuchen negative Reaktionen dadurch zu vermeiden, dass sie ihre gleichgeschlechtliche Lebensweise verstecken und z. B. ihre Familienkonstellationen in der Kita nicht offen ansprechen. Lesbischen Müttern und schwulen Vätern sollte signalisiert werden, dass sie und ihre Kinder willkommen und gleichwertig akzeptiert sind. Es stärkt die Eltern, aber auch die Kinder, wenn sie erleben, dass sie von ihrem Umfeld unterstützt und anerkannt werden.

HOMOSEXUALITÄT

Homosexualität bedeutet, dass sich Frauen und Männer gleichgeschlechtlich verlieben und ihr sexuelles Interesse vorwiegend auf das eigene Geschlecht konzentrieren. Zu jeder Zeit gab es Frauen, die Frauen begehrt und Männer, die sich in Männer verliebten, sie wurden aber nicht als schwul oder lesbisch bezeichnet. Die Klassifizierung in hetero- und homosexuell wurde erst Ende des 19. Jahrhunderts erfunden. Bis 1992 führte die Weltgesundheitsorganisation Homosexualität noch als Krankheitsbild. Viele Schwule und Lesben lehnen den Begriff Homosexualität deshalb ab, auch weil schwule und lesbische Lebens- und Liebensweisen durch den Begriff als unnormale etikettiert und abwertet werden. Heute gibt es eine Vielzahl von Identitäten, die sich nicht immer klar in heterosexuell oder homosexuell teilen lassen. Die Grenzen zwischen den verschiedenen sexuellen Orientierungen sind nicht starr, z. B. können sich bisher heterosexuell lebende Menschen in eine gleichgeschlechtliche Person verlieben. Die Frage, warum der eine Mensch eine heterosexuelle, ein anderer eine homosexuelle Orientierung ausformt, weiß man bisher nicht genau zu beantworten. Alle Versuche, eine vermutete Ursache für Homosexualität wissenschaftlich zu beweisen, sind bisher gescheitert. Höchstwahrscheinlich müssen sehr viele Faktoren gemeinsam wirken, damit eine bestimmte sexuelle Orientierung bevorzugt wird, z. B. biologische Veranlagung, Sozialisation, Lebenserfahrungen usw.

WAS TUN? DIE EIGENE ANALYSE- UND HANDLUNGSKOMPETENZ ERWEITERN

Für einen diskriminierungsfreien, sensiblen Umgang mit Kindern und ihren lesbischen und schwulen Eltern ist es vor allem wichtig, dass Offenheit gegenüber den Eltern signalisiert wird, dass die Kinder Anerkennung für ihre Familie finden und dass sensibel mit stereotypisierenden Familienbildern umgegangen wird.

Für die Kinder, die mit lesbischen und schwulen Eltern aufwachsen, ist ihre Familie völlig normal und das Leben mit den jeweiligen Eltern ist so alltäglich wie das Leben anderer Kinder. Diskriminierung und Stigmatisierungen kommen von außen, von ihrem sozialen Umfeld, wenn ihnen signalisiert wird, dass sie anders und nicht normal sind. Ihre Lebensrealität muss aber einen gleichwertigen Platz neben alle den anderen Lebensrealitäten in der Einrichtung haben.

Die Kinder können bestärkt werden, indem ihre Familie gleichwertig sichtbar ist wie die anderen Familien auch, egal ob als allein erziehende Eltern, als lesbische Mütter, mit Vater und Mutter oder als Patchworkfamilie. Diese Sichtbarkeit kann über Fotos, Geschichten oder die offene, unbefangene Thematisierung der Familienformen bestehen. Gerade über Materialien und Medien kann sichtbar gemacht werden, dass es vielfältige Familienformen gibt und dass keine schlechter als die andere ist. Auch wenn keine Kinder lesbischer und schwuler Eltern in der Einrichtung sind, sollten vielfältige Lebensweisen in der Kita vorkommen, z. B. über Kinderbücher, Bilder, Filme, Spiele usw. Es ist aber darauf zu achten, dass lesbische und schwule Eltern nicht allein auf ihre Sexualität reduziert werden. Sie begegnen wie alle Mütter und Väter den Herausforderungen in alltäglichen Lebensbereichen, haben ähnliche Sorgen und Wünsche, und sind nicht hauptsächlich und ausschließlich schwul oder lesbisch.

Das Spiel der Kinder mit den Geschlechterrollen ist auch oft auch ein Spiel mit Familienrollen, z. B. in den beliebten Vater-Mutter-Kind-Spielen. Auch hier sollte auf offene Möglichkeiten geachtet werden, wenn Kinder Konstellationen von Patchwork- oder Regenbogenfamilien aufgreifen.

Schließlich dürfen PädagogInnen nicht dulden, dass Schimpfwörter wie »schwule Sau« bereits in der Kita unwidersprochen vorkommen, auch wenn die Kinder vielleicht noch nicht wissen, was das genau bedeutet. Erwachsene sollten solche Bemerkungen nicht ignorieren, sondern reagieren und einschreiten. Den Kindern wird



nämlich sonst signalisiert, dass es in Ordnung ist, andere so zu stigmatisieren. Kinder lesbischer und schwuler Eltern wiederum erhalten so die Botschaft, dass ihre Familie und was sie von zu Hause als völlig normal kennen, hier eine negative Sache ist, für die sie sich schämen müssten. Auch sollte eingeschritten werden, wenn Kinder wegen ihrer Familien ausgelacht und gehänselt werden.

CHECKLISTE ZUM UMGANG MIT REGENBOGEN-FAMILIEN IN DER EINRICHTUNG

- Nicht Mutmaßungen zur Grundlage eigener Annahmen und Handlungen machen: Besser ist es, die Kinder und Eltern selbst nach deren familiären Lebensumständen zu fragen.
- Kein Kind »zwangs-outen«: Eltern und Kinder sollen selbst entscheiden, wann sie wie viel über ihre Familie erzählen wollen.
- Kinder durch eigenen Sprachgebrauch stärken: Die Selbstbezeichnungen der Elternteile sollten Sie akzeptieren und aufgreifen, z. B. »Leo hat eine Mama und eine Mutti«.
- Vielfalt sichtbar machen und familiäre Vielfalt gezielt aufgreifen: Es sollten Darstellungen, Bücher, Geschichten von allen Familienformen in der Einrichtung vorhanden sein, mit ihnen kann und sollte gearbeitet werden.
- Heterosexistische Sichtweisen oder Vorannahmen vermeiden und Regenbogenfamilien mitdenken: Man sollte nicht voraussetzen, dass jedes Kind eine Mama und einen Papa haben muss, z. B. in Elternbriefen statt »Liebe Mütter und Väter« besser schreiben »Liebe Eltern«.
- Eigenen Vorurteile über homosexuelle Eltern hinterfragen: Was weiß ich wirklich über die Lebenswirklichkeit von lesbischen und schwulen Eltern? Woher weiß ich, dass das stimmt? Woher nehme ich mein Wissen?
- Wissen sammeln: Fortbildung organisieren und interne Thematisierung in der Einrichtung, um die pädagogischen Kompetenzen im Umgang mit Regenbogenfamilien zu stärken.
- Eingreifen bei abwertenden Äußerungen, Schimpfwörtern und Handlungen: Kindern so zeigen, dass Schwul- oder Lesbisch-Sein nichts Schlimmes oder Negatives ist.
- Jedes Kinde, jede Familie willkommen heißen und das auch zeigen

KINDERBÜCHER:

König und König. von Linda De Haan & Stern Nijland, Gerstenberg, Hildesheim 2001, 7,90 €



Es war einmal ein Kronprinz, der wollte einfach nicht heiraten. Aber das geht natürlich nicht. Damit aus dem Kronprinzen ein König werden kann, macht sich die alte Königin auf die Suche nach jemandem, der zu ihrem Sohn passt. Aus der ganzen Welt reisen die schönsten Prinzessinnen an, aber keine kann das Herz des Prinzen bezaubern. Bis der Kammerdiener die Ankunft von Prinzessin Liebegunde und ihrem Bruder Prinz Herrlich meldet. Ein unerwartetes Happyend bahnt sich an.

Komm, ich zeig dir meine Eltern. von Michael Link, Edition Riesenrad Hamburg 2002. Nur noch antiquarisch erhältlich.



Eltern, Kind, zwei Omas und drei Hunde. Eine ganz normale Familie. Das Zimmer vom kleinen Daniel ist mit Kuscheltieren voll gestopft, er spielt gern im Sandkasten und geht freitags in den Musikkindergarten. Aber doch irgendwie anders ...

Daniels Eltern sind Papa und Micha. Und das sind Patrick Lindner und Michael Link. Das homosexuelle Paar hat den kleinen Daniel aus St. Petersburg adoptiert. Mit »Komm, ich zeig dir meine Eltern« schildern sie eindrucksvoll, dass ihre Liebe zu Daniel keine Frage von Blutsverwandtschaft ist – sondern eben ganz normal.

1000 FAMILIES. von Uwe Ommer (Deutsch-Englisch-Französisch). Taschen (Unicef), 2002. Nur noch antiquarisch erhältlich.



Mehr als vier Jahre war er unterwegs: Aus 130 Ländern hat er über 1000 Bilder mitgebracht. Uwe Ommer, Werbefotograf mit Studio in Paris, nahm Urlaub vom Alltag. Er porträtierte Familien, die typisch sind für ihr Land, ihre Region oder ihr gesellschaftliches und kulturelles Umfeld. So entstand das »Familienalbum des Planeten Erde«. Es soll Zeugnis darüber ablegen, wie es zu Beginn des dritten Jahrtausends um die Institution Familie steht.

Zwei Papas für Tango. von Edith Schreiber-Wicke & Carola Holland, Thienemann, Stuttgart 2006, 11,90 €.



Die Pinguine Roy und Silo geben ihren Pflegern im Zoo einiges Kopfzerbrechen auf. Die beiden Jungs stecken nämlich immer nur zu zweit zusammen und zeigen allen Pinguinmädchen die kalte Schulter. Sie bauen sogar ein Nest! Da schieben ihnen die Pfleger eines

Tages einfach ein Pinguin-Ei unter und warten, was passiert ...

LITERATURTIPPS ZUM WEITERLESEN:

Streib-Brzic, Uli/Gerlach, Stephanie (2005): Und was sagen die Kinder dazu? Gespräche mit Töchtern und Söhnen lesbischer und schwuler Eltern. Querverlag: Berlin.

Lesben- und Schwulenverband Deutschland – LSVD (Hrsg.) (2007): Regenbogenfamilien – alltäglich und doch anders. Beratungsführer für lesbische Mütter, schwule Väter und familienbezogenes Fachpersonal. www.family.lsvd.de/beratungsfuehrer

MGFFI NRW (Hrsg.) (2004): Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung. Kostenfrei zu bestellen oder zum download unter: www.diversity-ineurope.org



9 Behindert sein – behindert werden. Diskriminierung von Menschen mit Behinderung



»Ich meine, Diskriminierung passiert ja manchmal auch sehr subtil, vielleicht habe ich es auch nicht wahrgenommen. Doch es hat mich geärgert, dass ich in Berlin nicht auf den Fernsehturm durfte wegen des Brandschutzes, obwohl es einen Aufzug gibt. Dasselbe habe ich im Kino mal erlebt. Dass ich wegen der Versicherung irgendwo nicht teilnehmen kann, das ist in meinen Augen Diskriminierung.«

Es kommt sehr oft vor, dass ich mich nicht verstanden fühle und dann kommen mir die Tränen, doch ich kann keinem zeigen warum. Ich will kein Mitleid. Ich will einfach verstanden werden. Jedes Mal muss ich um das »Sprechen Sie langsam und deutlich« kämpfen. Oftmals geht es mir an die Substanz, das ist für mich auch eine Einschränkung im Gesundheitszustand. [...] Ich erfahre stündlich, minutiös Diskriminierung. Ich habe so wenige Möglichkeiten, etwas zu unternehmen, bei dem ich mich wirklich wohl fühle. Alles ist doch immer mit Kommunikation verbunden.³⁹

Die Menschen geben Unsummen aus, um auf den Mond zu fliegen. Aber wir schaffen es nicht, dass auf der Erde jeder Mensch in jedes Gebäude kommt.⁴⁰

WAS IST BEHINDERUNG?

Was Behinderung ist, ist nicht so leicht zu beantworten. Die Grenzen zwischen behindert und nicht behindert sind fließend. Ab wann wird eine Sehbeeinträchtigung zur Behinderung? Sind psychische Krankheiten wie Depression

auch eine Behinderung? Und was ist mit Beeinträchtigungen, die man nicht sieht, z. B. einem Herzfehler? Die wenigsten von uns haben eine absolut uneingeschränkte körperliche Funktionsfähigkeit. Von Behinderung wird im Allgemeinen aber erst gesprochen, wenn die Beeinträchtigung vergleichsweise schwer und längerfristig ist.

Traditionell wird Behinderung als medizinisches Problem betrachtet. Ob jemand behindert ist, entscheiden zunächst die Ärzte. Behinderung ist in dieser Sichtweise eine Krankheitsfolge, die mit Störungen und Defiziten bei der betreffenden Person einhergeht. Das Sozialgesetzbuch IX definiert Behinderung folgendermaßen: »Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist.«

Diese Sichtweise auf Behinderung stärkt einen wichtigen Aspekt: Die sozialen Folgen einer körperlichen, geistigen oder seelischen Abweichung. Die Definition der Weltgesundheitsorganisation folgt diesen neueren Ansätzen und unterscheidet in drei Dimensionen von Behinderung:

- Behinderung ist zum einen eine **Schädigung** (engl. *impairment*) von Organen oder Funktionen des Menschen.
- Behinderung ist aber auch eine **Beeinträchtigung** (engl. *disability*) des Menschen. Auf Grund einer körperlichen, geistigen oder seelischen Schädigung verfügt eine Person über eingeschränkte oder gänzlich andere Fähigkeiten im Vergleich zu nichtgeschädigten Menschen. Es sind also Funktionsbeeinträchtigungen, die typische, »normale« Alltagssituationen behindern oder unmöglich machen.
- Schließlich schließt Behinderung auch eine **Benachteiligung** (engl. *handicap*) des Menschen im körperlichen und psychosozialen Feld ein. Behinderung heißt hier »behindert werden«, also die nachteiligen Konsequenzen von Schädigung und Beeinträchtigung in familiärer, schulischer, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht.

³⁹ Quellen beide Zitate: Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben e. V. (Hrsg.): Behinderung leben – nicht überleben. Zehn Gespräche mit Menschen mit Behinderungen. Jena 2007.

⁴⁰ Aussage einer Teilnehmerin der Fortbildung »Fair in der Kita«

BEISPIEL

Ein junges Mädchen hat seit der Geburt eine Gen-Abweichung. Dadurch braucht sie Unterstützung beim Gehen (Rollator oder Rollstuhl) und spricht auch langsamer als andere Menschen. Ihre Schädigungen sind Muskelschwäche und eine eingeschränkte Motorik (Bewegungsfähigkeit) durch ein defektes Gen. Die Beeinträchtigungen sind, dass sie nicht so gut gehen kann und nicht so schnell spricht. Die Behinderungen für sie sind, dass sie deswegen nicht in bestimmte Gebäude kommt, die Treppen haben oder dass sie eine Sonderschule besuchen muss, weil die Schule in der Nähe keinen Aufzug hat.

Die Unterscheidung in die 3 Ebenen ermöglicht eine neue Perspektive: Weg von einer medizinischen Sichtweise, die in erster Linie die Defizite der Person in den Blick nimmt.

Die Hinwendung zu einer sozialaktiven Sichtweise unterstreicht, dass Behinderung nicht in erster Linie eine Eigenschaft der Person ist. Der »Behinderte« ist nicht in erster Linie seine Behinderung, sondern Menschen mit einer Schädigung sind in bestimmten Aspekten beeinträchtigt und werden von ihrer Umwelt in verschiedener Hinsicht behindert. Behinderung ist also auch zurückzuführen auf die Unfähigkeit des Umfeldes eines Menschen, diesen zu integrieren. Sprechen wir von »dem/der Behinderten«, heben wir somit einen Teilaspekt eines Menschen hervor. Die Behinderung wird zur einzig typisierenden Eigenschaft, zum alleinigen Persönlichkeitsmerkmal. Hinter der Benennung »Mensch mit Behinderung« steht hingegen ein eher akzeptierendes Menschenbild. Aber auch der Begriff der Behinderung ist nicht unumstritten. Er verleiht einerseits Schutz und Hilfe, z. B. den Anspruch auf spezielle Förderungen, auf Eingliederungshilfen oder auf finanzielle Unterstützungen. Andererseits bedeutet er aber auch Stigmatisierung und Ausgrenzung. Oft werden Menschen mit Behinderung an einer Norm gemessen, die sie nicht erfüllen (können). Sie gelten deshalb als weniger wertvoll für die Gesellschaft, weniger wichtig, weniger schön oder klug. In vielen Fällen wird übersehen, dass die Menschen andere Fähigkeiten haben, z. B. Gebärdensprache sprechen, ausgezeichnet Sitzvolleyball spielen können oder über hohe emotionale Kompetenzen verfügen.

Man weiß nicht genau, wie viele Menschen mit Behinderung es gibt. Laut statistischen Bundesamt lebten zum Jahresende 2005 in Deutschland 6,8 Millionen schwer behinderte Menschen. Die tatsächliche Zahl der Menschen mit einer Behinderung ist aber höher. Nicht erfasst werden z. B. Menschen mit einem Grad der Behinderung unter 50 % und solche, die keine Anerkennung als Schwerbehinderte beantragen.

NICHT MEIN ROLLSTUHL IST ZU BREIT, SONDERN DIE TÜR IST ZU SCHMAL

Seit 1994 heißt es in § 3 des Grundgesetzes: »Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.« (Art. 3 Absatz. 3 Satz 2, GG). Dieses Benachteiligungsverbot aus dem Grundgesetz wird durch verschiedene gesetzliche Regelungen auf einfacher Ebene konkretisiert, z. B. durch das Behindertengleichstellungsgesetz von 2002 oder das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz von 2006.

Ziel dieser Bundesgesetze ist es, die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen oder zu verhindern und damit die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbst bestimmte Lebensführung zu ermöglichen.

Es gibt also einen relativ hohen formal-juristischen Schutz vor Diskriminierung und die gesellschaftliche Integration von Menschen mit Behinderung hat in den letzten Jahrzehnten tatsächlich große Fortschritte gemacht. Gesetzliche Regelungen verändern aber nicht, dass sich die Lebenswirklichkeit für Menschen mit Behinderung oder die Einstellungen in den Köpfen der Menschen sofort ändert.

Auch gegenwärtig stehen Menschen mit Behinderung täglich vor Barrieren, stoßen auf Abwertung und Ausgrenzung. Die Benachteiligungen finden hierbei auf verschiedenen Ebenen statt: durch Mobilitätshindernisse, durch »Aussonderung« in Spezialeinrichtungen oder durch Desinteresse und Nichtbeachtung. Die Ablehnung, Diskriminierung und Marginalisierung von Menschen mit Behinderungen nennt man Behindertenfeindlichkeit. Die Ideologie der Behindertenfeindlichkeit geht von einer Norm aus, von einem »normalen« Menschen, der gesund, leistungsfähig, intelligent usw. ist. Menschen, auf die dies nicht zutrifft gelten als defizitär, als unnormal. Die soziale Umgebung (öffentliche Verkehrsmittel, Gebäude, Automaten, das Internet usw.) sind so eingerichtet, als ob jedeR dieselben Abmessungen und den selben Körperbau habe und auf dieselben geistigen Fähigkeiten zurückgreifen könne. All diejenigen, die nicht den herrschenden Normalitätsdefinitionen entsprechen, werden an den Rand gedrängt. Die Ausgrenzung und Diskriminierung von Menschen mit Behinderung passiert zum einen auf der technisch-materiellen Ebene, zum anderen aber auch auf der Ebenen der symbolischen Ordnung, d. h. wie viel Ansehen, gesellschaftliche Anerkennung, Mitspracherecht oder Interesse jemand genießt.



BEHINDERTENFEINDLICHKEIT

auch Ableism (aus dem engl. to be able) ist die Abwertung und Diskriminierung von Menschen, die als behindert bezeichnet werden. Es gibt sehr verschiedene Äußerungsformen von Behindertenfeindlichkeit: Nicht-Thematisierung (keine Erwähnung, kein Interesse), Überbetonung der Behinderung (Menschen werden nicht als Menschen, sondern als Behinderte wahrgenommen), Direkte Feindseligkeit (besonders gegenüber Menschen mit Behinderung, die Selbstbewusstsein signalisieren), Paternalistische Fürsorge (Menschen mit Behinderung werden primär als Opfer und Hilfebedürftige gesehen, immer als Nehmende, nie als Gebende), Vermeidungsverhalten (Menschen mit Behinderung aus dem Weg gehen), Projektion von Ängsten und Konflikten (Menschen mit Behinderung für das eigene Unbehagen verantwortlich machen), Abwertung (Menschen mit Behinderung wird ein geringerer Anteil an Leben, Sexualität, Glück, Erfolg, Macht usw. zugestanden), Besondere Betonung der Mehrheitsnormen (z. B. Autonomie (Selbstversorgung), Effizienz und Leistungsfähigkeit, Ökonomismus, Ästhetik, herrschende Schönheitsideale). Diese verschiedenen Äußerungsformen der Ablehnung und Benachteiligung machen deutlich, dass die Diskriminierung gegenüber Menschen mit Behinderung sehr viele Facetten hat. Deshalb greift der Begriff der »Feindlichkeit« auch zu kurz, wenn die Diskriminierung von Behinderung und die zugrunde liegende Ideologie der Ungleichwertigkeit beschreiben werden soll.⁴¹

BARRIEREFREIHEIT – KOMFORT FÜR ALLE

Barrierefreiheit heißt, dass alle Lebensbereiche so gestaltet sind, dass sie für jeden Menschen uneingeschränkt und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind. Barrierefrei gestaltet können Gebäude, Verkehrsmittel, Automaten, Gebrauchsgegenstände, Kommunikationsmittel oder Medien werden.

Im Grundgesetz heißt es seit 1994: »Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden« Am 1. Mai 2002 trat das Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (BGG) in Kraft. Es konkretisiert das Benachteiligungsgebot des Grundgesetzes. Kernstück des Behindertengleichstellungsgesetzes ist die Herstellung einer umfassend verstandenen Barrierefreiheit. Jedes Bundesland hat darüber hinaus spezifische Landesgleichstellungsgesetze.

Für Menschen mit einer Behinderung ist Barrierefreiheit unverzichtbar. Barrierefrei heißt dennoch nicht einfach »behindertengerecht«. Es bedeutet vielmehr »menschen-

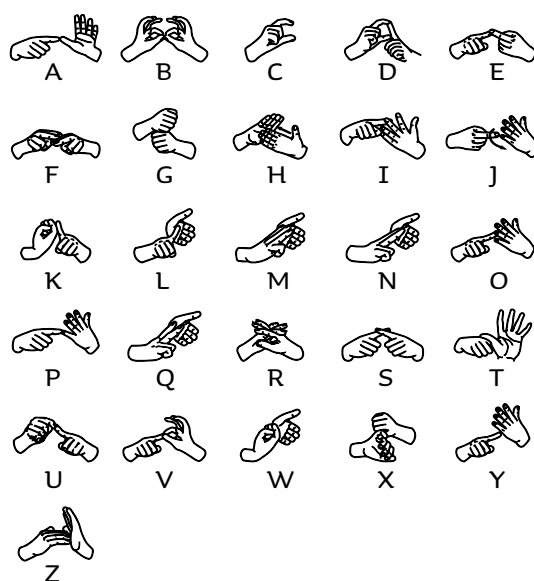
gerechtes Bauen und Gestalten«, denn von Barrierefreiheit profitieren alle: Eltern mit Kinderwagen, Menschen mit schwerem Gepäck, Kinder, kleine und groß Gewachsene, ältere Menschen oder Personen, die durch Krankheit beeinträchtigt sind. Aber auch barrierefreie Kommunikation kann Vorteile für alle bieten. So sind barrierefreie Webseiten schneller zu finden, haben kürzere Ladezeiten und sind übersichtlicher gestaltet.

Deshalb sollte »Barrierefreiheit« nicht länger als Stigmatisierung und lästiger Mehraufwand gesehen werden. Barrierefreiheit sollte in einer von Menschen für Menschen geschaffenen Umwelt selbstverständlich sein.

BARRIEREFREIE KOMMUNIKATION

Der Austausch mit anderen Menschen und der Zugang zu Informationen sind Grundvoraussetzungen für gleichberechtigte Teilnahme am Leben. Der Ausschluss von Informationen und von Kommunikation stellt für viele Menschen mit einer Seh-, Hör- oder Sprachschädigung eine große Beeinträchtigung und Benachteiligung dar. In einer Welt, die immer mehr auf Computer, Internet und Telekommunikation aufbaut, ist die Gefahr groß, dass Menschen mit Behinderung ausgeschlossen werden. Gleichzeitig bietet immer moderne Technik heute zahlreiche Möglichkeiten der Teilhabe am Leben.

»Durch die Hörschädigung verkümmert auch die geistige Entwicklung. Ich bekomme nicht alle Informationen, weil ich sie nicht mitbekomme. Ich kann z. B. kein Radio und Fernsehen hören. Ich muss alles lesen und für das Lesen braucht man länger und es ist anstrengender. Es reicht mir nicht, was ich visuell erlebe. Ich bin wissbegierig.«
Carola, 62 Jahre⁴²



41 vgl.: Rommelspacher, Birgit (Hrsg.) (1999): Behindertenfeindlichkeit. Ausgrenzungen und Vereinnahmungen. Göttingen, S. 205.

42 Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben e.V. (Hrsg.): Behinderung leben – nicht überleben. Zehn Gespräche mit Menschen mit Behinderungen. Jena 2007.

Alternative Möglichkeiten der Kommunikation zu mündlicher und schriftlicher Sprache sind zum Beispiel die so genannte Brailleschrift, eine Blindenschrift mit Punktelief oder Schriftstücke in Leichter Sprache, einer einfachen Form von Sprache, die besonders für Menschen mit Lernschwierigkeiten leichter zu verstehen ist. Technische Hilfsmittel sind z. B. barrierefrei programmierte und gestaltete Webseiten oder spezielle Computerhilfen für Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen.

MITEINANDER SPIELEN, VONEINANDER LERNEN. PÄDAGOGISCHE KONZEPTE IM UMGANG MIT BEHINDERUNG

Lernen in der Gemeinschaft mit anderen Kindern ist ein sinnvolles Angebot für alle Kinder und somit unabhängig von Art und Schweregrad einer Behinderung. Ziel ist es, die eigene Persönlichkeit zu erfahren, eigene Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen zu entfalten, in die Gemeinschaft einzubringen, die Interessen anderer akzeptieren zu lernen und damit insgesamt ein positives Selbstwertgefühl zu gewinnen.

Kinder mit geistiger oder körperlicher Behinderung haben die gleichen Bedürfnisse wie Kinder ohne Behinderung. Wesentliches Ziel der Erziehung ist daher, eine umfassende Teilhabe mit nichtbehinderten Menschen zu gewährleisten und gleichzeitig darauf zu achten, dass die nichtbehinderten Kinder Akzeptanz lernen. Es gibt zwei wesentliche pädagogische Ansätze, die die Einbeziehung von Kindern mit Behinderung als Prämisse haben: Integrationspädagogik und Inklusionspädagogik.

INTEGRATIONSPÄDAGOGIK

Integrationspädagogik ist ein Reformansatz zur Behindertenpädagogik, für die auch die Synonyme Sonderpädagogik oder Förderpädagogik verwendet wurden. Er bezieht sich auf verschiedene Ansätze von Pädagogik zur Erziehung, Bildung und Förderung von Menschen mit einer Behinderung.

Moderne Ansätze von Integrationspädagogik zielen auf eine gemeinsame Erziehung und Betreuung von behinderten und nichtbehinderten Kindern in einer Einrichtung, z. B. in Integrationskitas. So verstandene integrative Erziehung ermöglicht gemeinsame Lernsituation in heterogenen Gruppen und bietet allen Beteiligten vielfältige Anregungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in einer »normalen« Umgebung, also auch mit gleichaltrigen nichtbehinderten Kindern. Es gibt eine Vielzahl von Organisations- und Angebotsformen für Kinder ab 3 Jahren. Die vielen unterschiedlichen Angebotstypen und Bezeichnungen können verwirren. Es handelt sich dabei oft um länderspezifische Angebote und Begriffe.

Einzelintegration in Regelkindergarten oder Kindertagesstätte (KITA): Aufnahme und Förderung von (einzelnen) Kindern mit einer Behinderung im wohnort-nahen Regelkindergarten.

Integrative Gruppen in Regelkindergärten: Mehrere Kinder mit Behinderungen aus einem größeren regionalen Einzugsbereich werden in einem Regelkindergarten mit nichtbehinderten Kindern zusammen betreut.

Integrative Gruppen in Sonderkindergärten: Sonderkindergarten mit Öffnung für nichtbehinderte Kinder.

Integrative Kindergärten: Ein Kindergarten wird durchgängig in allen Gruppen für die gemeinsame Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung konzipiert.

Additive Kindergärten: Sonder- und Regelkindergärten arbeiten als zwei eigenständige Institutionen »unter einem Dach« mit Begegnungsmöglichkeiten im Gruppenalltag zusammen.

Kooperative Kindergärten: Kooperation zwischen (benachbarten) Gruppen aus Sonder- und Regelkindergarten mit zeitweise gemeinsamem Tun.

Sonderkindergärten: In diesen Kindergärten werden ausschließlich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreut.⁴³

Auch die in Sachsen und bundesweit getroffenen Rechtsvereinbarungen stärken die Rechte von Kindern mit Behinderung auf gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und auf Vermeidung von Benachteiligungen. Fördermaßnahmen für Kinder mit Behinderung oder von Behinderung bedrohte Kinder sind so zu planen und zu gestalten, dass nach Möglichkeit Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden.

Sachsen: § 2 Abs. 4 SächsKitaG

Die Integration der Kinder mit Behinderungen und der von Behinderung bedrohter Kinder in Kindertageseinrichtungen ist zu fördern. Ihrem spezifischen Förderbedarf ist zu entsprechen.

Auszug aus dem Sozialgesetzbuch Kinder und Jugendhilfe

Nach § 22, Abs. 4 SGB XIII sollen Kinder mit und ohne Behinderung, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden. Zu diesem Zweck sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit den Trägern der Sozialhilfe bei der Planung, konzeptionellen Ausgestaltung und Finanzierung des Angebots zusammenarbeiten.

⁴³ Quelle: www.familienratgeber.de



In der Realität allerdings setzt Integration allzu oft eine »Integrationsfähigkeit« voraus, d. h. dass Integration in die pädagogischen Regeleinrichtungen erst bei Mindestfähigkeiten und –Verhaltensweisen erfolgt. Das zu integrierende Kind muss sich an die Regelstrukturen anpassen, sonst kann es nicht in die bestehenden Schultypen, Kindertageseinrichtungen usw. integriert werden. Integration ist nie bedingungslos, sondern sie bedarf bestimmter Bedingungen, damit die Integration überhaupt gelingt: Integrationsmaßnahmen, Integrationswilligkeit, Integrationsleistungen, Integrationsfähigkeit oder Integration unter dem Vorbehalt, dass sie bezahlbar sein muss.

INKLUSIONSPÄDAGOGIK

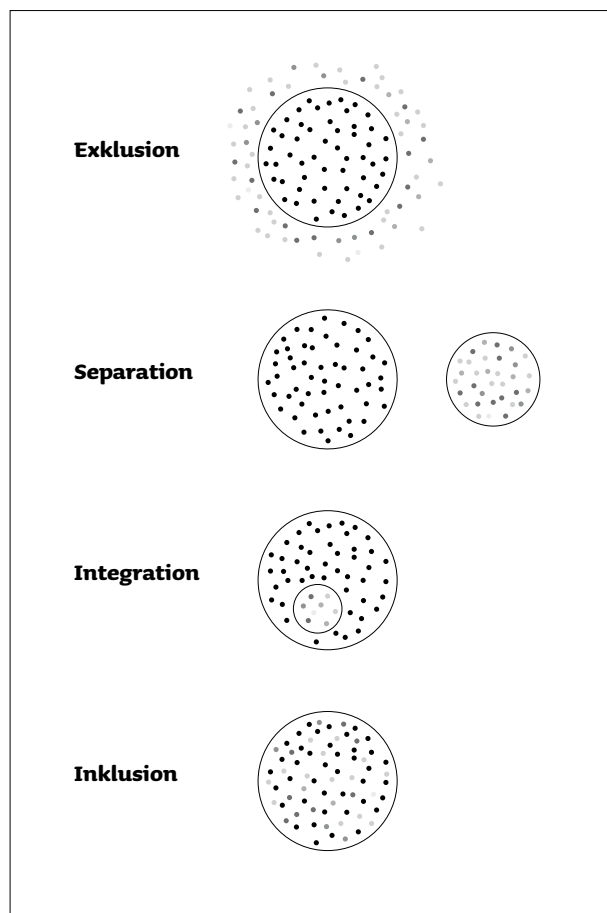
Inklusionspädagogik versteht sich als Weiterentwicklung von Integrationsansätzen. Inklusion setzt sich gegen gesellschaftliche Ausgrenzung ein und will allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung zusichern.

Im Unterscheid zu Integration setzt Inklusion keine »Integrationsfähigkeit« voraus, also keine Mindestfähigkeiten oder -verhaltensweisen. Inklusion heißt »Nicht-Aussonderung«. Sie zielt drauf ab, dass sich alle gesellschaftlichen Bereiche und Institutionen (Schule, Arbeitsmarkt, Wohnen, öffentliche Gebäude, Medien usw.) so verändern, dass kein Mensch mehr durch Barrieren ausgeschlossen wird. Nicht der Mensch muss sich anpassen, um sich in bestehende Strukturen einzufügen; Vielmehr müssen sich die Strukturen den unterschiedlichen Menschen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen anpassen. Inklusion denkt alle von Anfang an mit. Es muss bei der Inklusion also niemand mehr eingegliedert werden, weil niemand zuvor ausgegliedert wurde.

Die bestehenden Einrichtungen müssen demnach so gestaltet sein, dass sie von allen Kindern ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse besucht werden können.

In inklusiv arbeitenden Einrichtungen profitieren alle Kinder: Sie bieten Kindern mit einer Behinderung zahlreiche Möglichkeiten, neue Fähigkeiten zu lernen, Kinder ohne Behinderung erwerben ein höheres soziale Einfühlungsvermögen und erlernen die Akzeptanz von Differenzen zwischen den Menschen.

Das Konzept der Inklusionspädagogik trifft sich insofern auch mit dem Ansatz der Pädagogik der Vielfalt: neben Menschen mit Behinderung dürfen auch andere Gruppen nicht separiert werden, also z. B. Menschen mit Migrationshintergrund. Bislang wird das Konzept der Inklusion im bundesdeutschen Kontext dennoch v.a. in Bezug auf Behinderung diskutiert.



INKLUSION ALS MENSCHENRECHT: VORAUSSETZUNGEN FÜR NICHT-AUSSONDERUNG

Ab 2009 ist in Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft getreten. Dieses Übereinkommen der vereinten Nationen hat erstmals Menschenrechte auf die konkrete Lebenssituation von Menschen mit Behinderung zugeschnitten. Schlüsselbegriffe der Konvention sind Würde, Inklusion, Teilhabe, Selbstbestimmung, Empowerment, Chancengleichheit und Barrierefreiheit. Gleichzeitig ging damit ein grundlegender Perspektivwechsel einher: vom Konzept der Integration zum Konzept der Inklusion, von der Wohlfahrt und Fürsorge zur Selbstbestimmung. Menschen mit Behinderungen werden von Objekten zu Subjekten, von PatientInnen zu BürgerInnen, von Problemfällen zu TrägerInnen von Rechten. Im Bildungsbereich heißt das, den uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kitas und Schulen der Umgebung für alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderung zu gewährleisten.

Die Konvention fordert und stärkt ein solches inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen auch für Deutschland.

Artikel 24 Bildung

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre wirksame Bildung zu ermöglichen;
- e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

[...]

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.⁴⁴

WAS TUN?

Der Umgang mit Behinderung in der Kita orientiert sich zunächst an den verschiedenen Voraussetzungen: Ist die Einrichtung eine mit integrativen Plätzen oder nicht? Integrative Einrichtungen arbeiten in der Regel nach einem spezifischen Integrationskonzept. Die ErzieherInnen sind hier mit den integrations-pädagogischen Ansätzen ihrer Einrichtung vertraut, die Arbeit mit behinderten Kindern ist Teil ihres Berufsalltags, die Reflexion ihrer integrativen Arbeit Teil ihrer professionellen Handelns. Die Grund-

haltung integrativen Arbeitens hat natürlich immer eine antidiskriminierende Motivation, nämlich kein Kind auszuschließen.

Im Folgenden sollen hingegen allgemeine Anregungen gegeben werden, wo Behinderung und Diskriminierung auch in der nichtintegrativen Kita relevant werden kann und welche Handlungsoptionen sich anbieten.

DAS EIGENE INTEGRATIONSVERSTÄNDNIS ÜBERDENKEN

Egal, ob die Einrichtung von Kindern mit Behinderung besucht wird oder nicht: Die PädagogInnen sollten ein Grundverständnis dafür entwickeln, dass jedes Kind gleich viel wert ist und daher jedem Aufmerksamkeit und Achtung entgegen zu bringen ist. Teil dieses Grundverständnisses ist es, dass Beeinträchtigungen eines Menschen nicht sein Wesen definieren und dass diese erst durch sozialen Ausschluss zur »Behinderung« werden.

Die Einstellungen der Erwachsenen einer Einrichtung und ihr Verhalten Kindern gegenüber müssen hinterfragbar sein. ErzieherInnen sollten sich selbst befragen, welche Normen oder Vorurteile in ihr Handeln eingehen, welche Bilder sie vom so genannten »gesunden« und »kranken« Kind verinnerlicht haben, die ihr Handeln lenken. Wie sehe ich das behinderte Kind? Wie verhalte ich mich ihm gegenüber? Sehe ich auch dieses Kind als Bereicherung und Chance für die Gruppe? Den alten Vorstellungen muss die Erfahrung mit dem konkreten Kind, seinen Fähigkeiten, Bedürfnissen, Eigenarten gegenübergestellt werden.

Prämisse sollte sein, dass Kinder mit Behinderung vielleicht eingeschliffene Routinen in Frage stellen und neue Konzeptionen erfordern, dass sie aber in jedem Fall eine Bereicherung für alle sind. Kinder mit und ohne Behinderung profitieren vom gegenseitigen Kontakt und lernen voneinander.

WISSEN SAMMELN

Die Arbeit mit Kindern mit Behinderung stellt hohe Anforderungen an die ErzieherInnen: Einerseits können und sollen sie die SpezialistInnen anderer Berufe nicht ersetzen, z. B. Heilpädagoginnen oder MitarbeiterInnen von Frühförderstellen. Andererseits ist aber auch für sie ein solides Grundlagenwissen über Arten und Besonderheiten von Behinderungen äußerst hilfreich. Der Erwerb eines notwendigen Fachwissens ist wichtig, um behin-

⁴⁴ Netzwerk Artikel 3 e. V.: Schattenübersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin 2009, S. 18 f.



dertenspezifische Gegebenheiten und Probleme rascher erfassen und entsprechend handeln zu können.

Dazu zählen die Aneignung spezifischen Fachwissens über Arten, Ausprägungen und Auswirkungen von Behinderung, der Erwerb von Kenntnissen über andersartige Ausdrucksformen von Emotionen und Kontaktaufnahme, die Aneignung spezieller Fähigkeiten zur Bewältigung integrativer Aufgaben und das Erlernen der spezifischen Arbeit mit Eltern nicht-behinderter Kinder.

Um Kindern mit Behinderung im Alltag gerecht zu werden, sollten die PädagogInnen aber auch über die spezifische Situation des einzelnen Kindes Bescheid wissen. Hierzu gehören beispielsweise Informationen zur Familiensituation der Kinder, zum Entwicklungsstand, zu Stärken, Schwächen und Vorlieben oder die Erwartungen der Eltern an den Kindergarten.

Auch wenn keine Kinder mit Behinderung in der Einrichtung sind, gibt es doch zahlreiche Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder Entwicklungsverzögerungen. Diese zählen zu den so genannten Risikokindern. Risikokinder sind solche, die unter außergewöhnlichen Belastungen zu leiden haben. Hierzu zählen insbesondere auch Erschwernisse im familiären oder sozialen Umfeld, z. B. Armut und Arbeitslosigkeit in der Familie oder die schwere Erkrankung eines Elternteils. Das Risiko ist hier höher, dass die Kinder faktische Schädigungen erleiden oder ein besonderes Entwicklungsrisiko haben. Im Gegensatz zu Kindern mit einer schweren Behinderung fallen diese »Risikokinder« oft durch das Netz von Förderung und Unterstützung. Sie tapen leicht in die Diskriminierungsfalle, weil sich die aus den Umständen entwickelnde Behinderung oft erst später medizinisch feststellen lässt. Um dem entgegenzuwirken sind regelmäßige Beobachtungen der Kinder und der Austausch darüber mit den KollegInnen, der stete Kontakt zu den Eltern und die fachliche Weiterbildungen der PädagogInnen zur Früherkennung von Entwicklungsproblemen notwendig. Die derzeitigen strukturellen Rahmenbedingungen in Kitas erschweren allerdings wesentlich dieses frühzeitige Erkennen von Problemen, insbesondere durch ungenügende Personal- und Zeitschlüssel.⁴⁵

MIT UNTERSCHIEDEN UMGEHEN

Kleine Kinder haben in der Regel keine Berührungsängste gegenüber Kindern mit einer Behinderung. Sie registrieren konkrete, sichtbare Merkmale und erkennen auch körperliche, offensichtliche Unterschiede, wie z. B. eine Seh- oder Hörbeeinträchtigung oder physische Behinderung. Allerdings haben sie Schwierigkeiten zu erfassen, was Entwicklungsverzögerungen oder emotionale Störungen sind. Bei-

spielsweise erkennen sie kaum, was Down-Syndrom ist. Deshalb sollten Unterschiede zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern im pädagogischen Alltag nicht besonders herausgehoben und negativ betont werden. Es sollte nicht im Mittelpunkt stehen, dass diese Kinder etwas nicht können, sondern dass jedes Kind Stärken und Schwächen und mehr oder weniger besondere Bedürfnisse hat.

Aber auch »Farbenblindheit«, das Ignorieren von Unterschieden, sollte vermieden werden. Wenn Kinder Unterschiede wahrnehmen, sollen sie darin unterstützt werden, einen nicht-diskriminierenden Umgang damit zu erlernen. Weder das Leugnen noch die Überbetonung fördert gleichberechtigte Teilhabe von Kindern, die anders sind.

Auch wenn keine Kinder mit Behinderung in der Einrichtung sind, sollte das Thema Behinderung nicht ausgespart werden. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, den Kindern die Lebenswelt von Menschen mit Behinderung vorzustellen und mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen. Gleichzeitig ist es für Kinder mit einer Behinderung oder mit behinderten Familienmitgliedern wichtig und stärkend, wenn sie sich und ihre Besonderheiten in der Kita repräsentiert sehen. Dies kann über Kinderbücher, Geschichten, Spiele oder Puppen passieren; aber auch über den Besuch in »Behindertenwerkstätten« oder anderen Einrichtungen, wo man Menschen mit Behinderung treffen kann.



⁴⁵ vgl. Handbuch Kinderwelten, 2008, S. 85 ff.



KINDERBÜCHER

Ich bin Laura, ein Mädchen mit Down-Syndrom erzählt. von Florence Cadier, Stéphane Girel, Hamburg 2002. Nur noch antiquarisch erhältlich.



Eigentlich ist Laura ein Kind wie alle anderen. Doch ihre Augen sind schräger und es sieht immer ein bisschen so aus, als ob sie lächelt. Weil Laura ein Mädchen mit Down-Syndrom ist, besucht sie eine besondere Schule. Aber seit kurzem geht Laura einmal in der Woche in die Grundschule.

Und, siehe da, es gibt Dinge, die Laura viel besser kann als die anderen Kinder!

Ina hört anders. Vom Hören mit Hörgeräten. Von: Sibylle Gurtner May, Suse Schweizer, Atlantis Verlag, Zürich 2007, 13,90 €



»Am Liebsten mag ich es, wenn Mama mir ein Buch vorliest. Da ist es warm und gemütlich und Mamas Stimme ist ganz nah.« – Ina hört ohne Hörgeräte wenig und mit Hörgeräten anders als die meisten von uns. Deshalb ist sie froh, wenn ihre Freundin sie beim Reden anschaut. Wenn viele Leute

durcheinander reden, dann wird es Ina zu viel – und ihrer Oma auch. Ina besucht eine Spielgruppe, in der alle nicht gut hören, die Kinder und die Erwachsenen. Fast alle tragen Hörgeräte, und viele reden untereinander auch in Gebärdensprache. Regelmäßig muss Ina in die Stadt zum Audiologen. Danach ist sie müde und nimmt gern die Hörgeräte raus. »Das mache ich auch, wenn ich meine Ruhe haben möchte. – Und du? Hast du auch Hörgeräte?« In prägnanten Sätzen berichtet Ina, und

die Bilder zeigen in sympathischer Art das Gewöhnliche und das Besondere dieses Kinderalltages. Im Begleitheft bieten Fachleute Hintergrundinformationen zur Lebenswelt hörbehinderter Kinder und zum Buch an. Außerdem gibt es Spielimpulse für bewusste Hör-Erfahrungen von Hörenden.

Florian lässt sich Zeit. von Adele Sansone, Tyrolia, Innsbruck 2007, 14,90€



Endlich ein Bilderbuch, das Kindern ab 4 in einer einprägsamen Geschichte geistige Behinderung nahe bringt. Florian geht gemeinsam mit seinem jüngeren Bruder

Peter in den Kindergarten. Florian ist nicht nur zwei Jahre älter als Peter, er ist auch sonst ein wenig anders: er braucht zu allem länger, er lernt langsamer, und manche Kinder machen sich deshalb über ihn lustig. Sein kleiner Bruder verteidigt ihn, indem er erklärt: »Florian lässt sich eben Zeit«. Etwas aber kann Florian besser als alle anderen: Er kann sehr gut trösten. Im Mittelpunkt dieses Bilderbuches für Kinder ab 4 Jahren steht der 6-jährige Florian – ein Kind mit Down-Syndrom. Die Autorin und Illustratorin weist mit diesem bezau-bernden Buch konkrete Wege zur Integration.

Meine Füße sind der Rollstuhl. von Verena Ballhaus und Franz-Joseph Huainigg. Wie 2003, 12,95 €



»Was ist das, ›behindert‹?«, fragt Anna. »Das ist zum Beispiel, nicht gehen zu können«, sagt Margit. »Wir müssen nicht spazieren gehen, wir können spazieren fahren«, erklärt Sigi und saust mit Margit die Straße hinunter. Die Leute schauen. Doch das macht Margit nichts aus.

Eine Geschichte über Behinderung, Anderssein und Toleranz



LITERATURTIPPS ZUM WEITERLESEN:

Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. Kinder mit Behinderungen und chronisch Kranke Kinder. Ausgabe 02/06.

Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hrsg.) (2006): Handlexikon Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. Auflage, Stuttgart.

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung. Deutschsprachige Ausgabe (Hrsg.): Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt am Main.

Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (2008): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Bundesvereinigung für Menschen mit geistiger Behinderung, Marburg.

Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim/Basel.

Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred: Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn/Obb. 2004.

10 Was können Sie tun? – Leitfaden Antidiskriminierungspädagogik für die Kita

Grundsätze einer Pädagogik der Antidiskriminierung

Diskriminierung ist kein Minderheitenproblem

Diskriminierung ist eine Problematik, die uns alle betrifft und nicht nur ein Thema von benachteiligten Menschen oder Randgruppen ist. Jede und jeder von uns ist in eine Gesellschaft eingebunden, in der auf der einen Seite Menschen benachteiligt werden und in der auf der anderen Seite Menschen davon direkt oder indirekt profitieren. Niemand von uns steht außerhalb dieser Zusammenhänge.

Antidiskriminierungspädagogik möchte dazu anregen, nicht nur nach den Benachteiligten zu fragen, sondern den Blick auch auf die eigene Position im Hinblick auf Diskriminierung zu lenken: Was stört mich zum Beispiel an rassistischer Diskriminierung oder am Ausschluss von Menschen mit Behinderungen? Welche Vorteile habe ich daraus, dass es für manche Menschen schwieriger ist, bestimmte gesellschaftliche Positionen zu erreichen? Welche Erfahrungen machen andere mit Ausgrenzung und was heißt das für mich? Wie soll mein Umfeld, wie soll meine Familie, wie soll unsere Gesellschaft aussehen, damit ich gern darin lebe? Bestenfalls steht am Ende eines solchen Prozesses der Auseinandersetzung dann die Erkenntnis: »Diskriminierung – Das hat auch etwas mit mir zu tun!«

Diskriminierung muss im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang gesehen werden

Benachteiligenden Handlungen und Äußerungen liegen diskriminierende Einstellungen zugrunde. Trotzdem sind die einzelnen Vorstellungen von Ungleichwertigkeit mehr als ein individuelles Problem. Die Einstellungen und Erfahrungen von Menschen sind eingebettet in gesellschaftliche Rahmenbedingungen. In diesen Zusammenhängen müssen sie auch analysiert und kritisiert werden.

Es gibt mehr als eine Perspektive: Diskriminierung und Privilegierung

Antidiskriminierungspädagogik beschäftigt sich zum einen mit Diskriminierungserfahrungen von Betroffenen, zum anderen mit den damit verknüpften Privilegien der Nichtbetroffenen. Wir möchten deshalb zu einer Auseinandersetzung damit anregen, was als »normal« gilt. »Normal – sein« ist ein Privileg und die eigene Privilegierung, von der aus die Welt betrachtet wird, wird oft übersehen.

Die Mehrdimensionalität von Diskriminierung und Identität erkennen

Der Antidiskriminierungsansatz thematisiert Normvorstellungen und deren Konsequenzen anhand verschiedener Dimensionen von Diskriminierung. Der gesellschaftliche Umgang mit (oft vermeintlichen) Minderheiten wird so transparenter. Eine gemeinsame Behandlung verschiedener Diskriminierungsmerkmale wirkt auch der Vorstellung entgegen, Diskriminierungen z. B. wegen des Geschlechts seien schwerwiegender als solche wegen einer Behinderung usw. Transparent wird so auch, dass Menschen sich unterschiedlichen Gruppen zugehörig fühlen können, denn jeder Mensch trägt verschiedene Identitäten in sich. So sind z. B. das Geschlecht, das Alter, Herkunft, Nationalität, Beruf, Religionszugehörigkeit, Bildungsstand, sozialer Status usw. wichtige Identitätsmerkmale. In einer Person laufen diese verschiedenen Merkmale zusammen. Identität ist also ein Zusammenspiel von persönlichen und sozialen Identitäten, die sich gegenseitig beeinflussen.

Antidiskriminierung als Leitprinzip im Alltag

Diskriminierung ist kein Spezialthema, sondern zieht sich als Alltagsstruktur und Alltagsphänomen durch alle Lebens- und Lernbereiche der Gesellschaft. Deshalb muss Diskriminierung auch aus diesen alltäglichen Strukturen heraus begegnet werden. Daraus leitet sich ab, das Nicht-Diskriminierung sich als Grundhaltung und Leitprinzip durch alle Bereiche des Alltags zieht, dass wir Antidiskriminierung immer mitdenken und von vorn herein berücksichtigen.

Der Umgang mit Unterschieden

In der Auseinandersetzung mit Diskriminierung bewegen wir uns in einem widersprüchlichen Spannungsfeld zwischen den beiden Polen Gleichheit und Differenz. Auf der einen Seite steht der Ansatz der Gleichheit, der davon ausgeht, dass alle Menschen gleich sind und demnach auch gleich behandelt werden sollen. Auf der anderen Seite geht der Differenzansatz davon aus, dass alle Menschen



ganz verschieden sind, ihre individuellen Differenzen und unterschiedlichen Bedürfnisse anerkannt und respektiert werden müssen.

Der Antidiskriminierungsansatz vermittelt in diesem Widerspruch, indem Unterschiede konsequent mit einer Programmatik der Antidiskriminierung verbunden werden: Verschiedenheit zwischen den Menschen darf keine Benachteiligung begründen oder rechtfertigen. Es muss anerkannt werden, dass Unterschiede bestehen, sie müssen benannt werden, wenn sie zu ungleichen Chancen und zu Benachteiligung führen. Dies ist die Voraussetzung, um diese abzubauen zu können, Nachteile auszugleichen und Chancengleichheit herzustellen.

Gleichzeitig können diese Merkmale und Lebensweisen Teil der Identität von Menschen sein. Sie können daraus positive Selbstbilder ziehen, z. B. stolz auf Ihre Herkunft oder Hautfarbe sein oder sehr selbstbewusst die lesbische Orientierung als Teil der eigenen Identität begreifen.

Deshalb muss individuelle Verschiedenheit Wertschätzung erfahren, vielfältige Lebensweisen und Merkmale müssen eine gleichwertige Rolle spielen und auch auf allen gesellschaftlichen Ebenen repräsentiert werden.

Darüber hinaus werden Menschen bestimmte Vielfaltsmerkmale auch zugeschrieben und dann überbetont, obwohl sie für sie keine herausragende Rolle im Selbstbild spielen: ein 38jähriger Mann kann sich durchaus vor allem als Familienvater, Arzt und engagierter Umweltschützer sehen – seine dunkle Hautfarbe muss für ihn kein wichtiges, identitätsstiftendes Merkmal sein.

Auch sind Vielfaltsmerkmale nicht automatisch mit positiven Bezügen verbunden, z. B. im Falle sozialer Benachteiligung. Es bleibt zu betonen, dass die »Verschiedenheit« von Menschen als »Abweichung« von einer vermeintlichen Norm auch allzu oft Anlass für Diskriminierung ist.

Deshalb muss kritisch im Blick bleiben, dass sich sozial relevante Unterschiede auch vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Machtordnungen herausbilden. Die Zuschreibungen von Gruppenidentitäten, also die Unterscheidung zwischen Weiß und Schwarz, zwischen Frauen und Männern oder zwischen hetero- und nicht heterosexuellen Lebensweisen stabilisieren letztendlich auch Machtverhältnisse. Bestimmte Lebensweisen und Unterschiede wie z. B. die Hautfarbe von Menschen, erlangen also erst dadurch eine Bedeutung, weil sich durch diese Unterschiede Machtungleichheiten rechtfertigen lassen. Die Unterscheidung in behinderte und nichtbehinderte Menschen ist beispielsweise nicht wertfrei, sondern schafft zwei scheinbar homogenen Gruppen. Im Verhältnis ist die Gruppe der »Behinderten« dann weniger wert als die Gruppe der »Gesunden«.

Antidiskriminierungspädagogik in der Kita

In der Kita geht es vor allem darum, jedes Kind anzuerkennen und wertzuschätzen. Im Mittelpunkt steht das Kind als Individuum und nicht als Angehöriges einer Gruppe. Das heißt auch, dass Kinder zu einem kritischen Denken gegenüber Vorurteilen, Einseitigkeiten und Diskriminierung angeregt werden sollen. Ihr Verständnis für faires und unfaires Verhalten ist zu fördern. In der Praxis muss dies bedeuten, benachteiligte und von Diskriminierung betroffene Kinder zu »empowern«, d. h. sie zu bestärken sich zu wehren und bei anderen Kindern ein helfendes Verhalten zu befördern.

Voraussetzungen für eine vorurteilsbewusste Kita-Tätigkeit ist die kritische Selbstreflexion der PädagogInnen über ihre eigene Zugehörigkeit zu Bezugsgruppen. Viele Positionierungen und Bewertungen erfolgen aufgrund der eigenen Machtstellung. Um Benachteiligungen in der Kita zu vermeiden, müssen ErzieherInnen ihr Bewusstsein für eigene Vorurteile und Einseitigkeiten schärfen. Nur dann können sie auch Prozesse von Marginalisierung, Nichtrepräsentation und Benachteiligungen von Kindern in der eigenen Einrichtung erkennen.

Grundsätze zum Umgang mit diskriminierendem Ausgrenzungsverhalten von Kindern

Im Projekt »Kinderwelten« werden seit vielen Jahren Ansätze vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen entwickelt und erprobt. Auf ihrer Webseite www.kinderwelten.net finden sich umfangreiches Material, Literaturhinweise, Texte und Anregungen für die Praxis. Hier haben wir auch die folgenden praktischen Tipps zum Umgang mit Kindern in Ausgrenzungssituationen entnommen und die Checkpunkte für eine diskriminierungsfreie Einrichtung angelehnt⁴⁶:

Nicht ignorieren. »Es wird schon von alleine vorbeigehen, wenn ich nicht darauf eingehe.« Diese Position enthält demjenigen Schutz und Unterstützung vor, der diskriminiert wurde und gibt die Botschaft, dass es erlaubt ist, sich diskriminierend zu verhalten. Diese Position trägt dazu bei, dass die Lernumgebung der Kinder unsicher ist.

»Wenn ich darauf eingehe, wird's nur noch schlimmer« Natürlich testen einige Kinder diese Grenzen aus, wie andere auch. Wir würden jedoch niemals Kinder weiterhin Bauklötze oder Sand auf andere werfen lassen, weil wir befürchten, unsere Intervention würde das Verhalten

46 Quelle: KINDERWELTEN INFOMAPPE 4 JULI 2006. Louise Derman-Sparks & A. B. C. Task Force: Stereotypisierung und Diskriminierung widerstehen lernen. www.kinderwelten.net/pdf/39_widerstehen_lernen_ids_kapitel.8.pdf. Stand 13. 12. 2009

verschlimmern. Wir handeln und verdeutlichen damit unsere Regeln.

Nicht entschuldigen. Äußerungen wie »Johnny meinte es nicht so, als er sagte, Susan dürfe nicht mitspielen« oder »Johnny hat eine schwierige Sozialisation, lass uns nicht auf seine Bemerkung eingehen« entschuldigen diskriminierendes Verhalten. Und wenn man sagt »Susan machte die Äußerung von Johnny nichts aus, sie ging einfach weiter« trivialisiert man die Gefühle des ausgeschlossenen Kindes. Entschuldigungen vermitteln dem einen Kind, dass es ok ist, jemanden zu verletzen und dem anderen, dass es keinen Schutz vor unterdrückterischem Verhalten erwarten kann.

Nicht gelähmt sein vor Angst. Einen Fehler zu machen ist weniger schlimm als überhaupt nicht zu handeln. Du kannst immer erneut auf ein Kind zugehen und etwas anderes sagen oder tun, wenn du nach einiger Überlegung findest, deine Reaktion war nicht korrekt. Wenn du nicht in der Lage warst, gleich einzugreifen, dann überlege dir jedoch unbedingt, wie du etwas später darauf eingehen kannst und gehe auf die Kinder zu, die an dem Vorfall beteiligt waren.

Setze Grenzen: Mache die Regel deutlich, dass grundsätzlich kein Aspekt der Identität von Kindern oder Erwachsenen als Grund für Ausgrenzung oder Hänseleien akzeptiert wird, sei es Geschlecht, ethnische Herkunft, Behinderung, Religion, sozioökonomischer Status oder sonst ein Aspekt: *»In diesem Kindergarten ist es nicht ok zu sagen, dass ein Kind wegen seiner Hautfarbe nicht mitspielen darf oder weil es ein Mädchen ist oder weil es sich im Rollstuhl fortbewegt.«*

Greife sofort ein und erinnere die Kinder an die Regeln.

Tröste und unterstütze das Kind, das diskriminiert wurde: *»Es war unfair von Johnny zu sagen, dass du nicht mitspielen darfst, weil du eine braune Hautfarbe hast.«* Hilf dem diskriminierten Kind, seine Gefühle gegenüber dem anderen auszudrücken: *»Ich will nicht, dass du so etwas zu mir sagst, ich mag das nicht.«* Bring Kindern bei, dass sie es nicht akzeptieren sollen, Opfer zu sein. Hilf dem Kind, das ausgegrenzt hat zu verstehen, dass Diskriminierung genau so weh tut wie körperliche Verletzungen.

Stelle den wirklichen Grund für den Konflikt fest:

Wenn das Kind, das ein anderes ausgegrenzt hat, üblicherweise keine diskriminierenden Gründe für Ausgrenzung nennt und du herausfindest, dass der wahre Grund für diesen Vorfall eine spezifische Handlung des Kindes ist, das ausgeschlossen wurde (z. B.: es wollte Feuerwehrkommandant sein und jemand anderes hatte bereits diese Rolle), dann hilf den Kindern zu verstehen, dass der wirkliche Grund für die Ausgrenzung nichts mit der Identität

des Kindes zu tun hatte. Beteilige die Kinder daran, über Lösungen nachzudenken (wie z. B. der Reihe nach Kommandant sein, eine neue Feuerwehrrache aufbauen o. ä.).

Wenn du denkst, dass der Ausgrenzung Vorurteile zugrunde liegen, etwa weil das Kind, das ausgegrenzt hat, auch früher schon Ähnliches getan hat und diskriminierende Gründe nennt, dann **biete dem ausgegrenzten Kind weitere Unterstützung an:** *»Es ärgert mich, dass Johnny nicht mit dir spielen will. Es entgeht ihm da ein guter Freund! Mir gefällt nicht, was er sagt und ich werde mich darum kümmern, dass er seine Ideen über das Spielen mit dir verändert. Jetzt lass uns jemand anderen finden, der mit dir spielt!«*

Danach kümmere dich um das Kind, das ausgegrenzt hat. Sag ihm: *»Hier im Kindergarten ist es nicht ok, mit jemandem nicht zu spielen wegen seiner Hautfarbe oder weil er eine andere Sprache spricht.«* Finde mehr darüber heraus, welche Gedanken den Vorurteilen des Kindes zugrunde liegen.

Arbeite langfristig: Sammle mehr Information über das Kind, das ausgegrenzt hat, um heraus zu finden, wann und wie sein ausgrenzendes Verhalten auftritt. Führe Beobachtungen durch und führe Gespräche darüber mit deinen KollegInnen und mit den Eltern des Kindes. Entwickle einen Plan für den Kindergarten und für Zuhause. Bleib in engem Kontakt mit seiner Familie. Werte nach einer Zeit, die du angesetzt hast, die Fortschritte des Kindes aus und entwickle einen weiteren Plan, falls notwendig.«

Spurensuche – ein Blick in die eigene Einrichtung

Die Kita ist kein Schonraum, der frei von Stereotypen, Vorurteilen oder gar von bewussten oder unbewussten Benachteiligungen funktioniert. Ziel ist es, einen diskriminierungssensiblen Blick auf die eigene Einrichtung zu entwickeln und das Bewusstsein für Vorurteile und Einseitigkeiten zu schärfen. Begeben Sie sich auf Spurensuche: Welche Spuren sind zu finden? Was drücken sie aus? Welche Spuren fehlen? Wichtig ist es auch, die blinden Flecken der eigenen Wahrnehmung aufzuspüren.

Untersuchen Sie, in welchen Bereichen der eigenen Einrichtung bestimmte Gruppen ausgegrenzt werden oder Nachteile erfahren, wo stereotype Darstellungen und Vorurteile den Alltag in Ihrer Einrichtung beeinflussen. Wer kommt im Kitaalltag vor, wer nicht? Wie erfahren die Kinder etwas über Menschen mit anderer Herkunft, über



Menschen mit Behinderung? Welche Rolle haben Männer und Frauen in der Kita, welche Rolle spielt es, Mädchen oder Junge zu sein usw.?

LEITFRAGEN

- Welche gesellschaftlichen Gruppen sind in der Kita repräsentiert, welche sind es nicht? Wie lässt sich dies an den Räumen, den Spielmaterialien, den Ausstattungsgegenständen, der Einrichtung und Gestaltung festmachen? Werden die äußeren Merkmale aller Kinder widerspiegelt? Welche Bilder sind an den Wänden, wer sind die Hauptpersonen der Geschichten?
- Welche Sprachen sind in der Kita wichtig (über die Kinder, über Eltern, über das Personal) und wie kommen sie in der Kita vor?
- Aber auch: Wie laufen die Routinen im Alltag? Wessen Handschrift trägt die »kitaspezifische« Ordnung? Welche Informations- und Begegnungsorte gibt es? Wie sind sie gestaltet? Wie ist das Personal zusammengesetzt, wer hat welche Position inne?
- Machen Sie Notizen, Skizzen oder Fotos. Suchen Sie gute oder auch noch weniger gute Beispiele (z. B. Kinderbücher, Spiele). Wo werden die Merkmale Geschlecht, ethnische Herkunft, Behinderung, sozialer Hintergrund vor dem Hintergrund der o. g. Leitfragen in Ihrer Einrichtung relevant?

Untersuchen Sie hierbei folgende Punkte:

- Bilderbücher und Geschichten und deren Darstellung von Tieren, Räumen, Spiel und Arbeit, Familienbildern, Kleidung, Berufsrollen, andere Kulturen, Länder, Religionen usw.,
- Reime, Lieder, Rollenspiele
- Kleidung (Arbeitskleidung, Kostüme, Accessoires ...)
- Spielzeug (Spiele, Puzzles, Puppen ...)
- Medien usw.
- Raumgestaltung
- Sprachen in der Kita
- Alltagsroutinen
- Struktur der Kita
- Personal

Checkpunkte und Maßnahmen für eine diskriminierungsfreie Einrichtung

Die folgende Zusammenstellung benennt kurz verschiedene Aspekte, die für die Praxis von Antidiskriminierungspädagogik wichtig sind. Die Aufzählungen sind zum einen nicht vollständig und könnten um zahlreiche Punkte erweitert werden. Zum anderen mögen die hohen Ansprüche, die hiermit an ErzieherInnen und die Einrichtungen gestellt werden, abschrecken. PädagogInnen und Einrichtungen sollten sich aber nicht von der Komplexität der Anforderungen einschüchtern lassen, sondern eher ermutigt werden, sich auf den Weg zu machen. Eine Kita ohne Diskriminierung zu gestalten und den Alltag diskriminierungsfrei zu leben, ist ein langwieriger Entwicklungsprozess. Er ist aber auch spannend und anregend. Als Ergebnis winkt eine verbesserte Lebensqualität von Kindern und KollegInnen.

Offen für alle

Die Einrichtung sollte sich für Eltern aus der Nachbarschaft so offen wie möglich präsentieren. Natürlich gibt es Grenzen in der Kapazität. Manche Einrichtungen achten auch auf eine ausgewogene Anzahl von Kindern mit Behinderung oder mit Migrationshintergrund. Offen sein heißt deshalb zu allererst, dass Kinder nicht aufgrund bestimmter Merkmale von vornherein ausgeschlossen sind. In Informationsschriften sollte deutlich werden, dass im Prinzip jedes Kind willkommen ist, also auch Kinder mit Behinderung oder mit Migrationshintergrund. Entsprechende Informationen sollten den jeweiligen Elternsituationen entsprechend verbreitet werden. In einem Stadtviertel mit hohem Anteil vietnamesischer MigrantInnen wäre beispielsweise ein ins Vietnamesische übersetzter Flyer sinnvoll, in dem sich die Einrichtung vorstellt. Neben den sprachlichen sollten auch andere Barrieren für den Zugang zur Einrichtung erkannt und möglichst überwunden werden.

Erwartungen und Anforderungen an die Kinder

Alle Kinder sollten ermutigt werden, auf ihre Leistungen stolz zu sein. Vorsichtig müssen ErzieherInnen prüfen, ob sie an bestimmte Kinder, z. B. an Kinder aus »sozialen Brennpunkten« oder Kinder mit einer anderen Muttersprache von Anfang an niedrigere Erwartungen stellen. Dem sollte bewusst entgegengearbeitet werden. Am Besten ist es, wenn die Entwicklung von Kindern im Verhältnis zu ihren individuellen Möglichkeiten beurteilt wird. Dabei sollten Leistungen von Jungen und Mädchen sowie von Kindern mit unterschiedlichen sozialen oder ethnischen Hintergründen in gleicher Weise geschätzt und hervorgehoben werden. Demgegenüber sind abschätzige Bemerkungen über »schlechte« Leistungen wenig nützlich. Und

natürlich dürfen Kinder in der Kita nicht gegenüber anderen bevorzugt werden, weil sie eine bestimmte Herkunft haben, Sprache sprechen oder andere Merkmale besitzen.

Respekt gegenüber den verschiedensten Familienformen

Mit allen Familien und Eltern wird eine vertrauensvolle, regelmäßige und kooperative Beziehung und Kommunikation angestrebt. Die spezifischen Familienumstände jedes einzelnen Kindes sollten wahrgenommen werden. Oft ist es alles andere als einfach, aber ErzieherInnen sollten versuchen, alle Eltern zu respektieren, unabhängig vom sozialen Status, dem Herkunftsland oder dem Arbeitsverhältnis. Respekt gilt allen Familien, also auch Alleinerziehenden, Patchwork- oder Regenbogenfamilien.

Partizipation aller

Allen Kindern sollte die Teilnahme an allen Aktivitäten ermöglicht werden, wenn sie dies möchten. Sonderveranstaltungen, Ausflüge und externe Angebote sind auf ihre Zugänglichkeit zu überprüfen. Bei Angeboten, die »freiwillig« wahrgenommen oder abgelehnt werden können, ist zu fragen, ob dieses Kriterium in gleichem Maße für alle gilt. Nicht immer können sich alle Kinder und Eltern wirklich frei entscheiden. Beispielsweise kann das familiäre Einkommen für die Teilnahme an einem Zusatzangebot ein Hindernis sein. In solchen Fällen ist über Hilfestellungen und Alternativen, z. B. ein kostenfreies Musikangebot, nachzudenken.

Leitlinien Antidiskriminierung

Um Benachteiligungen in der Kita zu minimieren, kann es sehr hilfreich sein, gemeinsam mit dem Träger der Einrichtung eigene Antidiskriminierungsrichtlinien zu erarbeiten. Hier wird festgehalten, was als Diskriminierung gilt, welches Verhalten akzeptabel und erwünscht und welches inakzeptabel ist. Hier kann festgelegt werden, wie mit tatsächlich eintreffenden Fällen von Diskriminierung umgegangen werden soll und welche Ansprechpersonen zur Verfügung stehen.

Dabei sollte es auch Berücksichtigung finden, dass Diskriminierung zwischen allen auftreten kann: zwischen dem Personal untereinander, zwischen ErzieherInnen und Kindern, unter den Kindern und zwischen Eltern und ErzieherInnen. Rassistische, sexistische, behinderten- und homosexuellenfeindliche sowie soziale Aspekte sollten eine Rolle spielen und verschiedene Formen von Diskriminierung einbezogen werden (verbale, emotionale, körperliche Diskriminierung). Die Leitlinien sollten für alle gut zugänglich und transparent sowie in verständlicher, klarer Sprache formuliert sein. Auch für den Umgang der Kinder untereinander und mit ihnen gemeinsam sollten Regeln von Fairness und Gerechtigkeit aufgestellt und gelebt werden.

Repräsentation

Für die selbstbewusste Entwicklung von Kindern ist es notwendig, dass sie in der Einrichtung Hinweise auf die Normalität ihrer Lebenssituation finden und sich nicht als Abweichung bzw. gar nicht vorkommendes Mitglied der Gruppe wahrnehmen. Jedes Kind, egal welcher Herkunft, ob behindert oder nicht, Mädchen oder Junge, Kinder mit zwei Vätern oder einer Mutter sollte sich deshalb in einer Einrichtung gleichberechtigt repräsentiert sehen. Dies kann z. B. über Plakate, Fotos, Lieder, Materialien usw. passieren. Kinder wollen sich ein Bild von sich selbst machen und vor allem dazugehören. Gleichzeitig dienen ihnen diese Bilder als Orientierung für das eigene Rollenempfinden. In der Praxis heißt dies für ErzieherInnen, Vielfalt darzustellen und dabei bewusst in der Einrichtung alte Stereotype in Frage zu stellen: Das geschieht schon, wenn den Kindern Bilder begegnen, auf denen Männern und Frauen dieselbe Arbeit machen. Oder wenn ihnen die Normalität von Einwanderungsgesellschaften gezeigt wird, z. B. auf Fotos von Städten mit Menschen verschiedener Hautfarbe und Herkunft in Alltagssituationen. Vielfalt des Lebens wird auch symbolisiert, wenn in den Darstellungen von Menschen deren unterschiedliche körperlichen Fähigkeiten gezeigt werden.

Sprache

Besonders wichtig ist ein bewusster Umgang mit Sprache. Natürlich ist es nicht möglich, sich in jeder Situation des Sprechens zu kontrollieren. Doch grundsätzlich sollte ErzieherInnen bewusst sein, dass Sprache Bewertungen transportiert und unsere Sicht auf Menschen den Kindern gegenüber vermittelt. Deshalb haben abwertende Bezeichnungen wie »Negerkuss« oder »Rumlaufen wie ein Zigeuner« in der Kita nichts zu suchen. Die ErzieherInnen sollten über abwertende oder negativ kategorisierende Bezeichnungen nachdenken und auch über Alternativen, die den Kindern vermittelt werden können. Es kann mit den Kindern gemeinsam überlegt werden, wie diskriminierungsfrei über Unterschiede und sichtbare Merkmale gesprochen werden kann. Diskriminierende Beschimpfungen (z. B. »Mongo«, »Schlappschwanz«, »Kanake« usw.) sollten auch unter Kindern nicht geduldet werden.

Aber auch schon die oft geläufigen Bezeichnungen für Kinder, die »übermäßig« stark oder schwach in bestimmten Aktivitäten sind, sollten vermieden werden. Schon Bezeichnungen wie »Streber«, »Besserwisser«, »Störenfried« oder »Trödelleser« können Kinder stigmatisieren und an einer Norm messen, die weder in jedem Falle sinnvoll noch für jedes Kind gleichermaßen einfach zu



erreichen ist. Die ErzieherInnen sollten versuchen, Kinder immer respektvoll mit ihrem Namen anzureden und sich darum bemühen, auch bei schwierig auszusprechenden Namen die richtige Aussprache zu erlernen. Alle Sprachen der Kinder sollten im Kitaalltag einbezogen werden, z. B. über Kosewörter, Geschichten, Lieder, Spiele und Reime.

Spielsachen und Materialien

Die Materialien und Spielsachen sollen vielfältig sein und die Kinder anregen, sich mit einer Vielzahl an Spielangeboten zu beschäftigen. Materialien und Spielsachen sollten keine stereotypen Abbildungen oder Inhalte enthalten. Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen, Beeinträchtigungen, Männer und Frauen werden in Alltagssituationen und nicht klischeehaft dargestellt. Es gibt beispielsweise Mädchen- und Jungenpuppen, die Puppen sollten auch unterschiedliche Hautfarben oder äußerer Erscheinungen haben.

Kinderbücher

Alle Kinder sollen Identifikationsmöglichkeiten in den Büchern finden können. In den Büchern sind keine stereotypen und diskriminierenden Abbildungen oder Inhalte enthalten. Die Bücher sollen anregen, kritisch über Vorurteile und Diskriminierung nachzudenken und sollen auch Beispiele enthalten, die Mut machen, sich gegen Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu wehren. Die Bücher sollten Stereotype in Frage stellen: Bücher über den Vater, der »Krankenschwester« ist, über einen allein erziehenden Vater, über alte Menschen, Menschen mit besonderen Bedürfnissen und über unterschiedliche Familien. Bücher mit stereotypen Abbildungen oder inkorrekte Aussagen sollten aussortiert werden. Die ErzieherInnen können mit den Kindern über die Bücher sprechen und über Ungerechtigkeiten darin. Sie vergleichen mit den Kindern, ob sie ähnliche Erfahrungen damit haben und was man dagegen tun kann.

Verkleidungsecken

Hier sollte eine Vielzahl an Kleidungsstücken zur Verfügung stehen, für die sich Jungen und Mädchen interessieren und die von Frauen und Männer getragen werden, z. B. vielfältige Arbeitsbekleidungen. Unterschiedliche Berufswelten oder auch Kulturen sollten für Rollenspiele angeboten werden. Fotos in der Verkleidungsecke regen auch zum Spielen nicht-traditioneller Rollen an, z. B. Abbildungen mit verschiedenen Familienformen oder nicht geschlechtstereotype Berufesbilder. Es sollten auch Materialien vorhanden sein, die die Kinder anregen, sich mit Behinderung auseinanderzusetzen

Spielzeug selbst herstellen

Wenn es schwierig ist, nicht-stereotype Spielsachen zu finden, die Vielfalt darstellen, sollten selbst welche angefertigt werden, z. B. Memories oder Puzzles mit Fotos aus Zeitungen oder eigene Malvorlagen und Arbeitsblätter. Auch aus Recycling- oder Secondhand-material können Spiel- und Lernmittel hergestellt werden. Für die Einbeziehung andere Sprachen können die Eltern angesprochen werden, z. B. für CDs mit Liedern, Reimen und Geschichten, Fotos, Spielen und Büchern.

Räume

Die räumliche Gestaltung sollte sowohl selbstständiges Spiele als auch Gruppenspiele sowie ein freies Bewegen von Aktivität zu Aktivität ermöglichen. Alle Kinder sollten sich und ihre spezifischen Merkmale in der Raumausgestaltung wieder finden. Die Gestaltung aller Funktionsecken sollte der Aufrechterhaltung von Rollenfixierungen entgegenwirken. Puppen- oder Bauecken sollten so gestaltet sein, dass beide Geschlechter angeregt werden, darin zu spielen. Auch sollten Gegenstände aus verschiedenen Kulturen vorhanden sein, z. B. im Kaufladen oder in der Küchenecke.

11 Literatur zur Vertiefung

ALLGEMEINES

Diehm, Isabell (Hrsg.) (2006): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen, Wiesbaden.

Fried, Lilian/Bütner, Gerhard (Hrsg.) (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern.

Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim, Basel.

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

Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Ensslin, Ute (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Weimar. Berlin.

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Herder. Freiburg,.

(ANTI-)DISKRIMINIERUNG/VORURTEILE ALLGEMEIN

Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2006): Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktionaler Diskriminierung, Bonn.

Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen, Berlin.

Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, Farmington Hills.

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden.

ANTIRASSISTISCHE/INTERKULTURELLE BILDUNG

Böhm, Dietmar/Böhm, Regine/Deiss-Niethammer, Birgit (1999): Handbuch Interkulturelles Lernen: Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg.

Brockmann, Steffen (2006): Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich: zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen. Oldenburg.

Diehm, Isabell (1995): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik, Frankfurt a. M.

Essers, Ilka/Schmitz, Renate (2003): Kindertrainings: Spiele, Übungen und Impulse zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Arbeit mit Kindern, Schwerte.

Van Ansdale, D./Feagin, Joe (2001): The First R. How Children learn Race and Racism. Lanham/Boulder/New York, Oxford.

Verband binationaler Familien und Partnerschaften iaf e. V. (Hrsg.) (2005): Sichtbar anders – Aus dem Leben afrodeutscher Kinder und Jugendlicher. Brand & Apsel, Frankfurt a. M.

GENDERBEWUSSTE PÄDAGOGIK

Blank-Mathieu, Margarete (2002): Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita (Reihe: Kinder sind Kinder, Bd. 20), 2. aktual. Aufl. München, Basel.

Focks, Petra (2009): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg u. a.

Glaser/Klika/Prenzel (Hrsg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn.



Walter, Melitta (2005): Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München.

Rohrman, Tim; Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2009). Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München: DJI. [Online] www.dji.de/bibs/Tim_Rohrman_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf

SEXUELLE ORIENTIERUNG

Berger, Walter/Reisbeck, Günter/Schwer, Petra (2000): Lesben – Schwule – Kinder. Eine Analyse zum Forschungsstand. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW. Düsseldorf.

Jansen, E./Steffens, M. C. (2006). Lesbische Mütter, schwule Väter und ihre Kinder Spiegel psychosozialer Forschung. Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis, 38(3), 643 – 656.

Lesben- und Schwulenverband Deutschland (Hrsg.) (2007): Regenbogenfamilien – alltäglich und doch anders. Beratungsführer für lesbische Mütter, schwule Väter und familienbezogenes Fachpersonal. zum download unter: www.family.lsvd.de/beratungsfuehrer

MGFFI NRW (Hrsg.) (2004): Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung. Kostenfrei zu bestellen oder zum download unter: www.diversity-ineurope.org.

Streib-Brzic, Uli/Gerlach, Stephanie (2005): Und was sagen die Kinder dazu? Gespräche mit Töchtern und Söhnen lesbischer und schwuler Eltern. Berlin: Querverlag, S. 175 – 182.

INTEGRATIONSPÄDAGOGIK/BEHINDERUNG

Antor, Georg (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart.

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung. Deutschsprachige Ausgabe hrsg. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt am Main

Carda-Döring, Claudia (2006): Berührt. Alltagsgeschichten von Familien mit behinderten Kindern. Frankfurt a. M.

Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim, Basel.

Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. Kinder mit Behinderungen und chronisch Kranke Kinder. Ausgabe 02/06.

ISL- Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben e. V. (Hrsg.) (2007): Behinderung leben – nicht überleben. Zehn Gespräche mit Menschen mit Behinderung. Jena.

Rommelspacher, Birgit (Hrsg.) (1999): Behindertenfeindlichkeit. Ausgrenzungen und Vereinnahmungen. Lamuv, Göttingen.

SOZIALE BENACHTEILIGUNG

Arme Kinder in Kindertageseinrichtungen. Kompakt Spezial, April 2005.

Holz, G./Richter, A./Wüstendörfer, W./Giering, D. (2006): Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Frankfurt/M.

Holz, Gerda (2007): Wer fördert Deutschlands sozial benachteiligte Kinder? Rahmenbedingungen zur Arbeit von Kitas mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Ramsey, Patricia G. (2004): Wie kleine Kinder soziale Klassenunterschiede wahrnehmen und verstehen, in: Fried, Lilian/Büttner, Gerhard: Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen und Kindergartenkindern, München, S. 167 – 180.

Richter, Antje (2008): »Meine Mutter hat ja kein Geld ...« – Soziale Ungleichheit und Armut in der Wahrnehmung von Kindern, in: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg im Br., S. 137 – 147.

Kinderarmut erkennen, wirksam handeln. Eine Arbeitshilfe zum Umgang mit Kinderarmut und Kindesvernachlässigung in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder. www.beta-diakonie.de/cms/Broschuere-Kinderarmut2.pdf

Bild- und Textquellen: Seite 6 Stellenanzeige (www.sueddeutsche.de/job-karriere/556/43307/text/, Stand: 14. 9. 2009), Seite 7 (© Traxler Hans, Chancengleichheit. 1975. Aus: SchulSpott. Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik. Gesammelt von Michael Klant. 2. Aufl., Hannover 1983. S. 25), Seite 13 (© rodolphe trider – fotolia.com), Seite 15 (© Sandor Jackal – fotolia.com), Seite 17 (© Monkey Business – fotolia.com), Seite 19 (© M. Adamczyk – fotolia.com), Seite 21 (© Blue Sign – fotolia.com), Seite 24 (© Wojciech Gajda – fotolia.com), Seite 25 (© Yanik Chauvin – fotolia.com), Seite 27 (© Sandor Jackal – fotolia.com), Seite 28 (© Jamie Wilson – fotolia.com), Seite 37 (© D. Bokov – fotolia.com), Seite 43 (© st-fotograf – fotolia.com), Seite 47 (© N. Froloff – fotolia.com), Seite 54 (© Hartmut Lerch – fotolia.com), Seite 42, 58, 59 (© www.lakeshorelearning.com), Illustrationen Seite 26, 30, 37, 47, 52 und Giraffe (© Anke Fröhlich), alle Buchcover (© bei den Verlagen), alle anderen Abbildung (© ADB Sachsen)



ADB
Antidiskriminierungsbüro

Antidiskriminierungsbüro Sachsen

Kochstraße 14 TEL 0341 – 30 39 492

04275 Leipzig FAX 0341 – 30 39 971

www.adb-sachsen.de