



Hochschule Magdeburg – Stendal
Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften
Angewandte Kindheitswissenschaften

Bachelorarbeit

Heterogenität von Anfang an.

Thematisierung von sozialer Ungleichheit mit Kindern im Vorschulalter am
Beispiel Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung.

Erstbetreuerin: Prof. Dr. Maisha – Maureen Eggers
Zweitbetreuer: Prof. Dr. Raimund Geene

Eingereicht im September 2012
von:

Stefanie Latt
Matr.-Nr.: 20093243

Kontaktdaten:
Gerhart – Hauptmann – Straße 2
39108 Magdeburg
Tel.: 0176 56503618
steffi.latt@web.de

„Niemand wird damit geboren, einen anderen Menschen zu hassen aufgrund seiner Hautfarbe, seines kulturellen Hintergrundes oder seiner Religion. Die Menschen müssen lernen, andere zu hassen. Und wenn sie lernen können zu hassen, dann kann man ihnen auch beibringen zu lieben, zumal die Liebe das menschliche Herz natürlicher und einfacher erreicht als ihr Gegenteil.“ (Mandela, 1994)

Danksagung

Ich möchte auf diesem Wege allen danken, die in den letzten Wochen für mich da waren, mich motiviert und unterstützt haben. Vor allem meinem Freund Torsten, der immer wieder die richtigen Worte gefunden hat, um mich zu motivieren und an Defiziten zu arbeiten.

Außerdem möchte ich dem Team der Fachstelle KINDERWELTEN danken, die mir während meines Praktikums das Thema der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung nähergebracht und mir in vielerlei Hinsicht die Augen geöffnet haben. In diesem Zuge auch vielen Dank an Christa Preissing, die mir das Filmmaterial und die Interviews überlassen hat, welche für meine Analyse nötig waren.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	S. 6
2. Differenzierungsrealitäten – Aufwachsen in einer Welt voller Differenzbotschaften	S. 8
2.1. Soziale Ungleichheit als Lernprodukt	S. 8
2.2. Herstellung von Machtdifferenzen und deren Folgen auf Identität und Selbstwertgefühl	S. 11
3. Forschungsstand	S. 14
3.1. Der Anti – Bias Ansatz aus Kalifornien – Eine kurze Einführung	S. 14
3.2. Der Anti – Bias Ansatz im historischen Kontext der USA	S. 16
3.3. Implementierung des Anti – Bias Ansatzes in Deutschland	S. 18
4. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Ein Konzept gegen Toleranz	S. 21
4.1. Haben kleine Kinder Vorurteile?	S. 21
4.2. Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung – Ziele und Prinzipien	S. 23
4.2.1. Die vier Ziele für die Arbeit mit Kindern und deren praktische Umsetzung	S. 24
4.2.1.1. Ziel 1: Ich- und Bezugsgruppenidentität der Kinder stärken	S. 24
4.2.1.2. Ziel 2: Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen und Empathie entwickeln	S. 28
4.2.1.3. Ziel 3: Einseitigkeiten thematisieren und kritisieren	S. 31
4.2.1.4. Ziel 4: Diskriminierungen aktiv widersprechen	S. 33
4.2.2. Die vier Ziele für Pädagoginnen	S. 36
4.2.2.1. Ziel 1: Sich selbst und seiner eigenen Kultur bewusst werden	S. 36
4.2.2.2. Ziel 2: Aneignung von Wissen über kulturelle Unterschiede in Bezug auf Kindererziehung, Lern- und Kommunikationsstile	S. 36
4.2.2.3. Ziel 3: Kritische Reflexion von Vorurteilen und Diskriminierung	S. 37
4.2.2.4. Ziel 4: Die Fähigkeit besitzen Gespräche auszulösen	S. 37
4.2.3. Die vier Ziele für Führungskräfte	S. 37
4.2.3.1. Ziel 1: Sich selbst in seiner Rolle reflektieren	S. 37
4.2.3.2. Ziel 2: Umgang mit Erfahrungen und Kompetenzen der MitarbeiterInnen	S. 37
4.2.3.3. Ziel 3: Auseinandersetzung mit Auswirkungen von Macht	S. 38
4.2.3.4. Ziel 4: Position gegen Diskriminierung und Einseitigkeit beziehen	S. 38
4.3. Entwicklungsbedarf aus Sicht von KINDERWELTEN	S. 39

5. Thematisierungsszenen – Qualitative Inhaltsanalyse von Spiel – und Interviewsituationen	S. 39
5.1. Theoretischer Ausgangspunkt – Die Funktion des Rollenspiels für kleine Kinder	S. 40
5.2. Theoretischer Ausgangspunkt – Herkunftsfragen und ethnische Zugehörigkeit	S. 40
5.3. Beschreibung des Untersuchungsmaterials	S. 41
5.4. Thesen an das Material	S. 42
5.5. Analyse des Materials	S. 42
6. Qualitätsveränderung in Richtung der Lebensinteressen und Subjektorientierung von Kindern	S. 48
6.1. Bildungsrechte von Kindern	S. 48
6.2. Lernen als Subjektentwicklung	S. 50
6.3. Was kann Diversität leisten?	S. 52
7. Fazit und kindheitswissenschaftlicher Bezug	S. 55
8. Wichtige Begriffe und Definitionen	S. 57
9. Literaturverzeichnis	S. 61
10. Selbstständigkeitserklärung	S. 67
11. Anhangsverzeichnis	S. 68
11.1. Anhang 1 – Transkriptionsrichtlinien (Bohnsack, 2009)	S. 68
11.2. Anhang 2 – Transkript der Spielszene	S. 69
11.3. Anhang 3 – Transkript des Kinderinterviews (vom 07.06.2005)	S. 71
11.4. Anhang 4 – Transkript des Elterninterviews	S. 77

1. Einleitung

Oft ertönt der Ausspruch, wir leben in einer Welt, die immer bunter und vielfältiger wird und *Heterogenität von Anfang an*, macht deutlich, dass diese Einstellung schon früh gelebt werden soll. Doch was steckt eigentlich dahinter? Heterogenität bedeutet Vielfalt. Sie äußert sich in den unterschiedlichen Lebenslagen und Lebensstilen von Menschen, in Geschlechterorientierungen, in Vielfalt ethnisch – kultureller Gemeinschaften usw. Dabei gibt es allerdings nicht nur Menschen, die eine Chance in der zunehmenden Vielfalt sehen. Einige erleben sie als Bedrohung des „sozialen Bandes“ (vgl. DGS, 2011, S.1).

Heterogenität grenzt sich von Homogenität und von der Hierarchiebildung ab, doch sind Gleichheit und Verschiedenheit nicht losgelöst voneinander zu betrachten, denn ohne die Eine, gäbe es die Andere nicht. Entscheidend für die Heterogenität ist bei all dem, dass Menschen nicht auf einen einzelnen ihrer Identitätsaspekte festgelegt werden sollen (vgl. Prengel, 2010, S.5f.).

Statt die vorhandene Vielfalt zu nutzen, wird ihr häufig mit Diskriminierung entgegengetreten, sei es in Form von Rassismus, Adultismus, Sexismus oder anderen. Viele Diversitätsmerkmale werden in der hiesigen Welt nicht mit dem Respekt behandelt, den Menschen verdienen. Kinder werden in eine Welt geboren, die voll von Differenzierungsbotschaften ist. Schon früh müssen sie schmerzhaft Erfahrungen des Ausschlusses erleben, nur weil sie „anders“ sind. Sie stehen dabei oft allein mit dem Versuch Erklärungen zu finden.

Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung hat diese Problematik aufgegriffen und zu einem Bildungskonzept fundiert, welches sowohl für das Respektieren von Vielfalt, als auch für die Nichtakzeptanz von Ungerechtigkeit und Diskriminierung einsteht. Dieser Ansatz ist für mich so faszinierend, da er durch einfache Mittel erreicht, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen sichtbar gemacht werden, Gehör finden und mit Respekt behandelt werden, was wiederum das Wohlbefinden steigert und auch das Gefühl *hier richtig zu sein*. Beides sind wichtige Indikatoren für den späteren Bildungserfolg und auch für die Ausbildung einer stabilen Identität.

Für diese Arbeit halte ich die Aussage für zentral, dass soziale Ungleichheit gesellschaftlich konstruiert und ein Lernprodukt ist. Daraus resultiert, dass Menschen der dominanten Gruppe, aufgrund von bestimmten Diversitätsmerkmalen, Macht und Ressourcen erhalten und Kinder früh ein Bewusstsein für die entstehende Ungleichheit

entwickeln. Außerdem erzeugen die jeweiligen Diversitätsmerkmale Zuschreibungen, welche von Kindern zum Teil angenommen und verinnerlicht werden und somit einen Einfluss auf ihre Identität und ihren Selbstwert haben können. Aus all dem folgt die These, dass das Lernen unter Subjektorientierung und ein Umdenken in Bildungsinstitutionen mit dem Bildungserfolg der Kinder einhergehen.

Diese Arbeit beginnt mit den Differenzierungsrealitäten, denen sich Kinder heute stellen müssen und damit verbunden, der sozialen Ungleichheit als Lernprodukt. Hier wird dargestellt, wie soziale Ungleichheit entsteht, bzw. konstruiert wird und wie Kinder schon früh darin verwoben sind. Anschließend geht es um die Herstellung von Machthierarchien und darum, welche Folgen diese auf Kinder und deren Identität haben können. Im dritten Kapitel wird der Forschungsstand näher erläutert. Da die vorliegende Arbeit die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als Beispiel der Thematisierung von sozialer Ungleichheit behandelt, erfolgt an dieser Stelle ein Rückblick über deren Vorreiter – den Anti – Bias Ansatz. Dieser wird zunächst kurz eingeführt und anschließend in seinem historischen Kontext beleuchtet. Danach wird die Einführung des Ansatzes in Deutschland thematisiert.

Das vierte Kapitel dreht sich vollständig um den Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung mit all seinen Prinzipien und Zielen, sowohl für Kinder, als auch für PädagogInnen und LeiterInnen. Im fünften Kapitel geht es um die Thematisierung von Diversitätsmerkmalen durch Kinder. Dafür wurden einige kurze Filmsequenzen, eines typischen Tages in einer Berliner Kita, ausgewertet und interpretiert. In den Hauptrollen sind vier Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund, welche scheinbar mit den ihnen zugeordneten Stereotypen spielen.

Im sechsten Kapitel wird ein Ausblick in Richtung Bildungschancen für Kinder dargestellt. Nachdem die Rechte von Jungen und Mädchen thematisiert wurden, folgt ein Abschnitt über das Lernen mit dem Ziel der Subjektorientierung, als auch darüber, was der Einbezug von Diversität ändern könnte. Mit dem kindheitswissenschaftlichen Bezug möchte ich diese Arbeit schließen.

Dem angefügt sind unter achtens, wichtige Begriffe und Definitionen. Im Anhang befinden sich sowohl die Transkription der Filmszene, als auch ein transkribiertes Kinder- und ein Elterninterview, welche zur Analyse der Filmszenen herangezogen wurden.

2. Differenzierungsrealitäten – Aufwachsen in einer Welt voller Differenzbotschaften

2.1. Soziale Ungleichheit als Lernprodukt

Soziale Ungleichheit bezeichnet die ungleiche Verteilung von materiellen (z.B. Geld) und nicht-materiellen (z.B. sozialer Kontakt) Ressourcen. Sie ist somit auch mit ungleichen Bildungs- und Entwicklungschancen verbunden und sorgt für fehlende Teilhabe und Ausgrenzung (vgl. Richter, 2010, S. 137f.).

Als Ursache für soziale Ungleichheit werden die verschiedenen Diversitätsdimensionen herangezogen. Damit sind die soziale Klasse, Hautfarbe, Bildung, Herkunft, Religion, Sprache, Weltanschauung, sexuelle Orientierung sowie Alter, Familienstand, Geschlecht, Beeinträchtigungen und der Wohnort gemeint (vgl. Wagner, 2003a, S. 55). Entlang dieser Aspekte werden Diskriminierung¹ und die ungleiche Verteilung von Ressourcen wirksam.

Maisha Eggers spricht an dieser Stelle vertiefend von Intersektionalität. Das bedeutet, dass jeder Mensch mehrere Ungleichheitsdimensionen inne hat, welche sich überkreuzen und Wechselwirkungen erzeugen. Beispielsweise werden Bildungschancen aufgrund sozialer Herkunft, Migration, Geschlecht, Schulbildung der Elternpersonen usw. beeinflusst. Es geht somit nicht um eine einzige Kategorie, sondern die Häufung und Überschneidung ist entscheidend für die bestehenden Chancen auf Teilhabe und Ressourcen (vgl. Eggers M. -M., o.J., S. 3f.).

Kinder nehmen Unterschiede bereits in ihrem ersten Lebensjahr wahr. Fragen und Kommentare, die sie mit zwei Jahren von sich geben, zeigen, dass es besonders die äußeren körperlichen Unterschiede sind, die sie beschäftigen. Zwei- bis Vierjährige stellen Unterschiede, entgegen der Annahme vieler Erwachsener, nicht nur fest, sie versuchen auch ihre Bedeutung herauszufinden. Gespräche mit Kindern (im Alter von ca. vier Jahren) können darüber Aufschluss geben, welche Theorien sie über die Gründe von Unterschieden zwischen Menschen entwickelt haben (vgl. Derman - Sparks, 2001, S. 6f.). Es ist außerdem möglich, aus Spielkonstruktionen und dem interaktiven Verhalten von Jungen und Mädchen, ihre Erkenntnisse über die gegensätzlichen hierarchischen Positionierungen abzulesen. Kinder wachsen in einer Gesellschaft auf, in der sie Unterscheidungsarbeit leisten müssen. Sie erleben Differenzen, die nicht nur eine Bedeutung haben, sondern mit Bewertungen aufgeladen sind. Demzufolge bleibt

¹ Siehe unter 8. Wichtige Begriffe und Definitionen S. 57.

Kindern nicht verborgen, dass das Innehaben verschiedener Diversitätsaspekte mit Macht und Unterdrückung einhergeht. (vgl. Eggers M. -M., 2012, S. 2).

Diese eigenen Theorien müssen Kleinkinder entwerfen, da sie über Vielfalt und Unterschiede oft noch nicht aufgeklärt werden. Doch ändert dies nichts daran, dass sie feststellen, ob ein anderes Kind hellere oder dunklere Haut hat, eine andere Augenform oder eine andere Sprache spricht, als sie selbst. Da die frühe Sozialisation meist in der eigenen Familie stattfindet, in der sich die Menschen im Allgemeinen recht ähnlich sind, treffen sie in Kindertageseinrichtungen oft das erste Mal auf Kinder und Erwachsene, die möglicherweise andere körperliche und persönliche Merkmale aufweisen als sie. In diesen neu zusammengeschlossenen Gruppen befinden sich Kinder mit all ihren Verschiedenheiten und spiegeln die gesellschaftliche Diversität wider (vgl. Diehm & Kuhn, 2005, S. 221).

Kinder werden auf diesem Weg mit Diversitätsmerkmalen konfrontiert, die sich von ihnen unterscheiden und beginnen damit, Erklärungen dafür zu finden. Louise Derman – Sparks erwähnte diesbezüglich ein Beispiel ihrer eigenen Tochter:

„Als meine Tochter drei Jahre alt war, fragte sie mich, wie die Menschen unterschiedliche Hautfarben bekommen. Ich fing an zu erklären, dass es einen chemischen Stoff namens „Melanin“ in der Haut der Menschen gebe usw. Ihr Blick gab mir zu verstehen, dass sie nicht folgen konnte. Da fragte ich sie: „Was glaubst denn du? Wie bekommen Menschen ihre Hautfarbe?“ Sie sagte: „Ich glaube, sie bekommen sie von den Filzstiften!“ Sie mochte es gerne, sich mit blauen Filzstiften anzumalen und kam oft mit angemalten Händen vom Kindergarten. Das war die Theorie, die sie sich konstruiert hatte!“ (Derman - Sparks, 2001, S. 7)

Aus der Schilderung wird ersichtlich, dass es nicht viel Sinn macht, Kindern biologische Erklärungen darüber zu geben, wie verschiedene körperliche Merkmale entstehen. Trotz alledem gibt es Möglichkeiten kindgerecht über Unterschiede zu sprechen. Ohne dieses Angebot, müssen sich Kinder ihre eigenen Theorien konstruieren, doch diese sind nicht immer schön und kindlich erfrischend. Derman – Sparks merkt an, dass in Untersuchungen festgestellt wurde, dass Kinder schon im Alter von drei bis vier Jahren falsche Informationen, Stereotype², negative Haltungen und Ängste, in Bezug auf Menschen äußern, die ihnen fremd sind, bzw. die sich von ihnen und ihren Familien unterscheiden. Dabei ist es noch nicht einmal nötig, dass sie direkten Kontakt zu den betreffenden Personen aufnehmen. Es reicht aus, dass sie die gesellschaftlich gängigen Vorstellungen über sie aufgreifen und verinnerlichen. Vorstellungen, die aus ihrem engsten Sozialisationskreis – aus der Familie, der Nachbarschaft und dem direkten

² Siehe unter 8. Wichtige Begriffe und Definitionen S. 59.

Umfeld – stammen. Allerdings tragen nicht nur diese zu einseitigen Denkweisen der Kinder bei. Es sind auch Medien wie Bücher, Bilder und Filme. In Vielen tummeln sich unwahre Botschaften über soziale Unterschiede, doch haben kleine Kinder noch keinen „Filter“. Sie wissen nicht, was real, erfunden, oder überspitzt ist. Jungen und Mädchen sehen oder hören Dinge und halten diese für die Wahrheit (vgl. ebd., S. 8f).

Gainé und van Keulen fügen dem hinzu, dass Kinder bis zum Alter von drei Jahren eine feste Vorstellung über die Rollen von Männern und Frauen entwickeln und sie mit fünf Jahren denken, dass die männliche Rolle mehr Ansehen genieße als die Weibliche (vgl. Gainé & Keulen van, 1997, S. 6). Mit vier bis fünf Jahren korrigieren Kinder ihr eigenes Verhalten zudem als dem Geschlecht „unangemessen“³ und lehnen außerdem andere Kinder mit Verweis auf ihre ethnische Herkunft oder Behinderung ab. Sie beginnen sich als Mitglied einer bestimmten ethnischen Gruppe zu sehen, wobei es allerdings der Fall ist, dass children of color eher über unterschiedliche Hautfarben nachdenken, als weiße Kinder (vgl. Wagner, 2003a, S. 40). Dies liegt wohl auch daran, dass sie früher auf die Bedeutung von Hautfarbe gestoßen werden. Für weiße Kinder ist es selbstverständlich weiß und damit in der hiesigen Gesellschaft „normal“ zu sein. Sie erfahren keine Diskriminierung und neugierige Blicke, aufgrund dieses unveränderbaren Körpermerkmals. Kinder wissen nicht, dass das Weiß-Sein ein soziales Konstrukt ist, welches durch unterschiedliche Praxen hergestellt wird. „Es [Weiß-Sein] symbolisiert ein Machtsystem, beschreibt die Linien von Ausgrenzung und ist auch mit anderen sozialen und politischen Konstruktionen wie Klasse, Geschlecht, Nation, Religion etc. verknüpft.“ (Wachendorfer, 2001, S. 87).

Somit wird ersichtlich, dass Kinder nicht nur erkennen, dass es Unterschiede zwischen Menschen gibt, sondern dass sie zudem mit Ungleichbehandlung in Verbindung stehen. Im folgenden Beispiel wird dieser Aspekt noch einmal deutlich:

„Mark, ein vierjähriger dunkelhäutiger Junge in einer Berliner Kita, ist sich unsicher, ob er Busfahrer werden könnte, was sein größter Wunsch ist, denn: ‚Es gibt keinen Busfahrer wie mich!‘ Dabei zeigt er auf seine Haut. Die Erzieherin regt an, dies gemeinsam zu überprüfen. Die

³ Kristina Lehmann und Magdalena Schultz geben diesbezüglich ein Beispiel. Sie berichten von einer Kinderbuchvorstellung in einem Kindergarten. In dem Buch *„Prinzessin Pfiffigunde träumt nicht von Prinzen“* geht es um die positive Darstellung eines Mädchens, die in einer Latzhose vor dem Fernseher sitzt und sich die Sportschau ansieht. Außerdem will sie nicht heiraten. Diese Erzählung erzeugt Verwirrung und Empörung sowohl bei den Jungen, als auch bei den Mädchen. Sie weigern sich eine derartige Einstellung bei einem Mädchen zur Kenntnis zu nehmen, bzw. diese zu akzeptieren. Dies zeigt, wie sehr Kinder bereits im Vorschulalter auf die konventionelle, geschlechtsspezifische Rollenerwartung festgelegt sind. Demnach plädieren sie gegen klischeehafte Darstellungen von Männern und Frauen in Kinderbüchern und für identitätsstiftende Vorbilder, die selbstbewusst, kritisch und stark sind (vgl. Lehmann & Schultz, 1993, S. 119f).

Kinder warten an der Bushaltestelle mehrere Busse ab, um nachzusehen, welche Hautfarbe die Busfahrer haben. Kein einziger Busfahrer mit dunkler Haut ist dabei. Aber vielleicht gibt es ja auf anderen Linien welche? Die Erzieherin schlägt vor, bei den Verkehrsbetrieben nachzufragen. Die Kinder diktieren einen Brief. Bald kommt tatsächlich eine Antwort: Ja, es gebe dunkelhäutige Busfahrer, selbstverständlich, auch Mark könne später Busfahrer werden. Als „Beweis“ sind zwei Fotos von dunkelhäutigen Busfahrern beigelegt, die bei den Berliner Verkehrsbetrieben beschäftigt sind. Mark ist über diese Antwort sichtlich bewegt. Freudig-aufgeregt zeigt er den Brief anderen in der Kita und hütet die Fotos, die er als die seinen betrachtet, wie einen Schatz.“ (vgl. Wagner & Sulzer, 2009, S. 216)

An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass die Hautfarbe⁴ eine wichtige Rolle bei der Suche nach der eigenen Identität spielt. In Deutschland sind Kinder mit dunkler Hautfarbe von einer Vielzahl weißen Erwachsenen umgeben, welche scheinbar alle wichtigen Posten innehaben. Der Junge könnte dadurch das Gefühl bekommen, dass seinesgleichen für das Funktionieren der Vorgänge nicht wirklich relevant ist. Somit steht sein selbstverständliches Mitwirken-können in Frage (vgl. ebd., S. 216), lediglich aufgrund eines körperlichen Diversitätsmerkmals.

Zusammenfassend ist für ErzieherInnen wichtig, dass sie ein Verständnis darüber entwickeln, dass Denkweisen über Ungleichheit auf sozial konstruierten Linien von Normalität und Abweichung beruhen, die mit äußeren Merkmalen oder Gruppenzugehörigkeiten im Zusammenhang stehen. Somit sind auch Vorurteile immer in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu sehen (vgl. Sulzer & Wagner, 2011, S. 32).

2.2. Herstellung von Machtdifferenzen und deren Folgen auf Identität und Selbstwertgefühl

Macht steht im Bezug zu sozio-ökonomischer und politischer Verteilung, welche aus gesellschaftlichen Strukturen resultiert (vgl. Rosenberger, 1996, S. 29).

Maisha Eggers geht davon aus, dass Kinder nicht nur „race conscious“, sondern auch „power conscious“ sind (vgl. Eggers, Juli 2005, S. 15). Übersetzt bedeutet dies, dass Kinder sowohl ein Bewusstsein für Rasse, als auch für Macht besitzen. Eggers vertieft diesen Aspekt und gibt an, dass sie rassistisch konstruierte Differenzen sowie Macht, Machtverhältnisse und vor allem Machtdifferenzen wahrnehmen (vgl. ebd., S. 15). Später argumentiert sie darüber hinaus, dass Kinder diese Differenzen nicht nur bemerken, sie

⁴ Die Hautfarbe, vielmehr das „Schwarz-“ und das „Weissein“, sind politisch und rechtlich geschaffene soziale Kategorien, die sowohl auf Hautfarbe, als auch auf Abstammung basieren. Dabei stehen Weiße als Gruppe auf der machtvollen Seite, kontrollieren ökonomische, kulturelle und politische Institutionen und profitieren von ihnen (vgl. Derman - Sparks, 2010, S. 243).

sind zudem sensibel für die einhergehenden gesellschaftlichen Wertungen und deren Folgen (vgl. Eggers M. -M., 2012, S. 2).

Diese Machtverhältnisse realisieren sich in Beziehungen zwischen Menschen. In jeder Interaktion existieren somit Hierarchien, Privilegien oder Marginalisierung – also Machtsymmetrien (vgl. Wagner, 2010a, S. 215).

Jim Cummins stellt in seiner Ausarbeitung die verschiedenen Seiten von Macht, bzw. Machtausübung dar. Zum Einen spricht er von der *aufgelegten Machtbeziehung*. Dabei wird Macht durch ein dominantes Individuum bzw. eine dominante Gruppe ausgeübt und ein/e untergeordnete/s Individuum/Gruppe zieht daraus einen Schaden. Aus dieser ungleichen Beziehung resultiert beispielsweise die Forderung, dass Menschen einer Minderheit⁵ ihre kulturelle oder sprachliche Identität aufgeben und sich unterordnen sollen, um Erfolg in der Mehrheitsgesellschaft⁶ zu erfahren. Dem gegenüber steht die *kooperative Machtbeziehung*. Bei diesem Aspekt geht es hingegen vielmehr um Macht im Sinne von Empowerment⁷. Menschen sollen somit in die Lage versetzt werden, mehr zu erreichen. Außerdem wirkt Macht in diesem Sinne nicht unterdrückerisch von oben, sondern sie wird geteilt und es entsteht eine kooperative Beziehung, die auf Anerkennung beruht (vgl. Cummins, 2006, S. 53f.).

Empowerment steht ebenso im Interesse der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, da Macht an dieser Stelle mit Handlungsmacht gleichgesetzt werden kann, welche jedoch nicht missbräuchlich benutzt wird, sondern Menschen befähigen soll. Dies ist natürlich nicht möglich, wenn sie gezwungen werden, ihre Identität aufzugeben und sich unterzuordnen. Zum Großteil ist es aber genau das, was geschieht, wenn gesellschaftlich konstruierte Machthierarchien im Spiel sind.

Jeder Mensch strebt – schon von klein auf – danach Macht zu empfinden und auszuüben. Für Kinder geht dieser Aspekt mit der Entwicklung und Ausbildung der eigenen Selbstwirksamkeit einher (vgl. Eggers M. -M., 2012, S. 2).

Macht ist verbunden mit sozialem Ansehen und Einfluss. Ob man sie erhält oder nicht, hängt mit den eingangs beschriebenen Diversitätsmerkmalen der Menschen zusammen.

Für die Entwicklung ihrer Identität verarbeiten Kinder Botschaften über die Bewertung von Menschen und Gruppen und somit über gesellschaftliche Machtverhältnisse. In Deutschland verläuft Ein- und Ausgrenzung – also die Vergabe von

⁵ Siehe unter 8. Wichtige Begriffe und Definitionen S. 59.

⁶ Siehe unter 8. Wichtige Begriffe und Definitionen S. 59.

⁷ Siehe unter 8. Wichtige Begriffe und Definitionen S. 58.

Macht – vor allem entlang sozialer Schicht, Alter (Erwachsene – Kinder) und Herkunft (in Verbindung mit Sprache und Aufenthaltsstatus) (vgl. Wagner, 2003a, S. 55).

Bei dem Blick darauf, welchen Einfluss Botschaften, die soziale Ungleichheit betreffend, auf die Identitätsbildung von Kindern haben, ist zu beachten, dass das Kind immer in seinem gesamten Kontext gesehen werden muss. Es spielt eine Rolle, welcher Familienkultur das Kind angehört und welche Diversitätsaspekte ihm zugeschrieben werden. Ist es ein Junge oder ein Mädchen, welche ethnische Zugehörigkeit hat es und welche Sprache(n) spricht es, ist es gesund oder hat es eventuelle Beeinträchtigungen? Diese Faktoren wirken sich auf die gesellschaftlichen Machtverhältnisse aus, in denen es aufwächst und auch darauf, ob das Kind mehr oder weniger von Diskriminierungen betroffen ist, es mehr Privilegien, oder nur geringe Möglichkeiten der Teilhabe besitzt.

Unabhängig davon, auf welcher Seite der Macht das Kind steht, beide sind mit Schäden verbunden. Mit der marginalisierten Seite geht einher, dass die Betroffenen öfter Diskriminierungen erfahren, welche sich negativ auf das Selbstwertgefühl der Heranwachsenden auswirken kann. Dann nämlich, wenn ihnen immer wieder suggeriert wird, dass sie *nicht gut genug seien*, oder *hier nicht her gehören* und somit Minderwertigkeit verinnerlichen. Doch auch für jene, die sich auf der anderen Seite der Macht befinden, können negative Folgen entstehen. Sie kommen zum Tragen, wenn die Kinder denken, dass sie ohnehin überlegen seien und sich alles nur um sie drehe, einzig weil sie Angehörige der dominanten Gruppe sind. Dabei lernen Heranwachsende nicht, was sie wirklich brauchen, um sich in der realen Welt zurechtzufinden (vgl. Derman – Sparks 2001, S. 9).

In Verbindung mit der Identität und dem Selbstwert von Kindern stehen die sozialpsychologischen Aspekte der internalisierten Unterdrückung und der internalisierten Überlegenheit. Letztere meint, dass durch direkte und indirekte Erfahrungen, die eine Person macht, für sie spürbar wird, dass sie besser wäre als andere und ein Anrecht auf Privilegien besäße – beruhend auf Merkmalen, die nicht oder nur schwer beeinflussbar sind (z.B. Geschlecht, Hautfarbe usw.). Internalisierte Unterdrückung meint, dass negative Botschaften, über sich und seine Gruppe, übernommen werden. Beide Prozesse beginnen schon in der frühen Kindheit (vgl. Derman - Sparks, 2001, S. 9f). Hinzu kommt die Problematik, wenn ein Kind ein äußeres Merkmal besitzt, welches in der Gesellschaft nicht anerkannt ist. Es kann sein, dass es selbst Probleme hat dieses zu akzeptieren, was dazu führen könnte, dass das Kind sich

selbst als etwas „Minderwertiges“ sieht. Dieses Empfinden kann sich wiederum negativ auf das Selbstbild auswirken (vgl. Boldaz-Hahn, 2010, S. 106).

All die negativen Aspekte der sozialen Ungleichheit und der konstruierten Machtdifferenzen stellen Ungerechtigkeiten dar. Sie sind somit Ausgangspunkte und Konfliktfelder der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, sowie des Anti – Bias Ansatzes, die es zu bearbeiten gilt.

3. Forschungsstand

3.1. Der Anti – Bias Ansatz aus Kalifornien – Eine kurze Einführung

Der Anti – Bias Ansatz ist ein pädagogischer Ansatz für Kinder ab zwei Jahren (vgl. KINDERWELTEN, o.J.c, Folie 3). Er wurde in den 1980er Jahren von Louise Derman – Sparks und KollegInnen entwickelt und ist wörtlich übersetzt ein „Ansatz gegen Einseitigkeiten“⁸ (vgl. Wagner, 2003a, S. 34). Wagner erläutert weiter, dass es bei der Betrachtung sozialer Wirklichkeit dazu kommen kann, dass Schief lagen oder Engführungen („bias“) auftreten. Das kann wiederum dazu führen, dass nur bestimmte Aspekte von Menschen wahrgenommen und viele Andere ausgeblendet werden (vgl. Wagner, 2003a, S. 34). Das „Anti“ deutet darauf hin, dass dieser pädagogische Ansatz bewusst und aktiv gegen Einseitigkeiten arbeitet und die Ablehnung dieser negativen Denkweisen und Annahmen ausdrückt. Laut Louise Derman – Sparks geht es um die Einforderung menschenwürdiger Zustände und darum Menschlichkeit bestmöglich verwirklichen zu können, vor allem dort, wo gesellschaftlich erzeugte Machthierarchien bestehen (vgl. Derman - Sparks, 2003, S. 9).

Machthierarchien sorgen sowohl für Ausschluss als auch für Privilegien, denn es existiert eine Vorstellung von der Überlegenheit einer bestimmten Gruppe, ebenso wie von einer bestimmten Art und Weise zu leben. Diese Ideologien tragen dazu bei, dass Ungleichbehandlung gerechtfertigt wird (vgl. Wagner, 2003a, S. 37). Aufgrund bestimmter Merkmale, werden Menschen in gesellschaftlich hergestellte Hierarchien eingeordnet, was ein „Wir“ gegen „die Anderen“ erzeugt (vgl. Derman - Sparks, 2003, S. 9). Dabei darf nicht unbemerkt bleiben, dass das „Wir“ vergessen lässt, dass wir untereinander gar nicht unterschiedlicher und vielfältiger sein könnten. Doch nur durch die Konstruktion von einem „Wir“, wird die Unterscheidung zu „den

⁸ Siehe unter 8. Wichtige Begriffe und Definitionen S.57.

Anderen“ überhaupt erst möglich. Ohne „die Anderen“ würden „Wir“ uns in Differenzierungen auflösen (vgl. Eickelpasch & Rademacher, 2004, S. 68). Der Anti – Bias Ansatz soll in Folge dessen dazu beitragen, diese erzeugten Machtungleichheiten bewusst aufzuzeigen und abzubauen. Dabei berücksichtigt er die Auswirkungen von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit in der frühen Kindheit (vgl. Wagner, 2003a, S. 39).

Desweiteren verfolgt der Ansatz die Vorstellung von einer Bildung, Erziehung und Betreuung für alle Kinder mit dem Ziel, dass diese die Möglichkeit erhalten ihre Potentiale bestmöglich zu entfalten. Entscheidend ist dabei, dass nicht die Menschen zum Problem erklärt werden. Stattdessen werden Probleme, welche die Betroffenen haben, bearbeitet, damit die Institutionen und Verhältnisse zu ihnen passen (vgl. ebd., S. 50). Außerdem sollen Kinder und ihre jeweiligen Familien mitsamt ihrer Kultur respektiert und anerkannt werden (vgl. Derman - Sparks, 2010, S. 239).

Grundsätzlich geht es in der Arbeit darum, dass gemeinsam mit Kindern und Erwachsenen eine Nachbarschaft und eine Pädagogik aufgebaut werden soll, in der es jedem Menschen möglich ist, sich zugehörig zu fühlen, in seiner Identität – welche Aspekte sie auch ausmachen – angenommen zu werden und gerne von anderen Menschen, auch über kulturelle Grenzen hinweg, zu lernen. Außerdem werden Menschen darin bestärkt, sich gegen Verhalten, das von Vorurteilen und Diskriminierungen geprägt ist, zu wehren und aktiv dagegen vorzugehen. Dementsprechend fordert die Arbeit Veränderung – Veränderung in uns selbst, an unserer Art zu arbeiten und in der Gesellschaft (vgl. Derman - Sparks, 2001, S. 1).

Da im Anti – Bias Ansatz die gesellschaftliche Bewertung der Verschiedenheit und deren Auswirkungen auf das Leben der Menschen im Fokus stehen, ergibt sich, dass dieser Ansatz überall angebracht ist und jeden betrifft, denn jeder verkörpert Aspekte der Vielfalt (vgl. Wagner, 2003a, S. 36).

Derman – Sparks bezeichnet die Anti – Bias Arbeit als „lange Reise“ mit Höhen und Tiefen, und einer folgenreichen Selbst- und Praxisreflexion. Folgenreich, da Veränderungen im Denken und Handeln, innerhalb der pädagogischen Arbeit, unabkömmlich sind, wenn die Ziele des Ansatzes erreicht werden sollen (vgl. ebd., S. 35).

3.2. Der Anti – Bias Ansatz im historischen Kontext der USA

Da die EntwicklerInnen des Anti – Bias Ansatzes, unter ihnen Louise Derman – Sparks, aus Amerika stammen, ist auch seine Entstehung im historischen Kontext der USA zu sehen. Louise Derman – Sparks sprach auf einer Tagung der Fachstelle KINDERWELTEN in Berlin davon, dass die USA keinesfalls, weder damals noch heute, als – so oft bezeichneter – *Schmelztiegel* gesehen werden kann. Für sie ist die USA eine Nation verschiedener kultureller und ethnischer Gruppen, die zum Teil freiwillig, zum Teil aber auch unter Zwang nach Amerika kamen. Die Einwanderung begann 1492 und findet bis heute kein Ende. Schon damals kam es zu einer Hierarchisierung, indem sich die EuropäerInnen - die eigentlichen Einwanderer/Einwanderinnen - über die indigenen UreinwohnerInnen stellten und ihrer Macht Ausdruck verliehen, indem sie die BewohnerInnen zur Umsiedlung in abgelegene Randgebiete zwangen. Folglich existierten schon damals rassistische Praktiken, die genutzt wurden, um Machtansprüche durchzusetzen (vgl. Derman - Sparks, 2001, S. 2 f.).

Mit den Bürgerrechtsbewegungen in den 60ern, kam es zu Veränderungen in der amerikanischen Gesellschaft, oder zumindest erst einmal auf dem Papier. Gesetze, die die Rassentrennung legalisierten, wurden abgeschafft. Das heißt aber nicht, dass es heute in den USA keinen Rassismus mehr gibt, sondern, dass er lediglich andere Formen angenommen hat. Derman – Sparks äußert dazu, dass „rassistische Borniertheit und rassistischer Hass [sogar zunehmen]“ (ebd., S. 3).

Bei der Arbeit mit dem Anti – Bias Ansatz, geht es, wie schon erwähnt, um gesellschaftliche Konstruktionen, welche Vor- oder Nachteile für die Betroffenen erzeugen. Ein entscheidendes Kriterium ist in den USA dabei die Hautfarbe. Mittlerweile steigt der Bevölkerungsanteil der Kinder, welche mehr als einen kulturellen sowie „racial“⁹ Hintergrund haben, an. Die demographische Zusammensetzung wird folglich immer komplexer und die Vielfalt nimmt zu, genau wie die Beschädigung durch Rassismus und Diskriminierung. Das ist der Hintergrund vor dem die Anti – Bias Arbeit entstanden ist und sich bis heute weiterentwickelt (vgl. ebd., S. 3f).

Der Ansatz baut auf der „multikulturellen Erziehung“ auf, welche ebenfalls im Zuge der Bürgerrechtsbewegungen in den 60er Jahren entstanden ist. Diese beinhaltete, dass die

⁹ Louise Derman – Sparks sagt dazu, dass sie den Begriff „Rasse“ verwendet, obwohl er ein falscher pseudowissenschaftlicher biologistischer Begriff ist - ein politisches Konstrukt, welches in den USA nach Hautfarben unterscheidet und festlegt, wer Privilegien hat und wer nicht (Sparks L. D., 2001, S. 3).

Kultur aller Kinder in den Lehrplänen und Lernmethoden respektiert und berücksichtigt werden müsse. In der Theorie klang diese Ansicht gut, doch kehrte sich die Umsetzung oft ins „Touristische“¹⁰ (vgl. ebd., S. 5). Somit blieben die Verhaltensregeln und Normen der Dominanzkultur¹¹ bestehen. Anderen Kulturen wurde lediglich ab und an ein „Besuch“ abgestattet, ohne dass die Kinder die Möglichkeit bekamen, wirklich etwas über diese zu lernen. Ganz im Gegenteil. Es kam eher dazu, dass sich stereotype Bilder in den Köpfen der Kinder festsetzten, weil eben nur das angeblich Typische verschiedenster Kulturen dargestellt wurde, ohne ernsthaft die Möglichkeit zu geben, sich tiefergehend mit ihnen zu beschäftigen.

Die Kritik an der Praktizierung des Multikulturellen Ansatzes war der Auslöser für das Zusammenfinden einer multiethnischen Gruppe von KleinkindpädagogInnen, die herausfinden wollte, wie Fragen von Vielfalt und Gleichheit mit Kindern anders angegangen werden könnten. Dabei stellten sie fest, dass es zwar Forschungen über die Auswirkungen von Rassismus auf Kinder gab, diese sich 1984 (als sie ihre Arbeit begannen) allerdings nicht in Fachbüchern zur kindlichen Entwicklung oder im Wissen der pädagogischen Fachkräfte auffinden ließen – ganz im Gegenteil. Sie stießen auf Aussagen vieler PädagogInnen, die der Meinung waren, dass kleine Kinder Unterschiede gar nicht wahrnehmen, jedenfalls nicht so lange sie nicht zum Thema gemacht werden. Diese Sichtweise wird von Louise Derman – Sparks und ihren KollegInnen als „farbenblind“ bezeichnet und steht im klaren Widerspruch zu den Erkenntnissen, dass kleine Kinder sehr wohl schon recht früh ein Bewusstsein für Unterschiede entwickeln und ebenso von gesellschaftlichen Annahmen beeinflusst werden (Derman - Sparks, 2001, S. 6). Selbst wenn eine gute Absicht hinter der Gleichbehandlung steckt, bedeutet es, blind zu sein für tatsächlich vorhandene Unterschiede und auch für die Lebenssituationen von Kindern (vgl. Wagner, 2003a, S. 43). Sulzer und Wagner merken zu dieser Art der Behandlung an, dass Kinder Unterschiedliches brauchen, um die gleichen Chancen für ihre Bildungsbiographie und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu bekommen (vgl. Sulzer & Wagner, 201, S. 23). Die „Farbenblindheit“ hätte zur Folge,

¹⁰ Bei „touristischen“ Programmen geht es um Trivialisierung (wenn Aktivitäten nur um Feste und Feiern organisiert werden und Eltern auch nur an diesen beteiligt werden), Pseudovielfalt (wenn es nur ein Buch über eine kulturelle Gruppe gibt, oder nur eine dunkle Puppe unter vielen hellen), die Abtrennung kultureller Vielfalt vom Kindergartenalltag (wenn beispielsweise eine Kultur als didaktisches Projekt abgehandelt und danach nie wieder thematisiert wird), um die Stereotypisierung (wenn Angehörige einer Minderheit immer als arm dargestellt werden) und auch um mangelnde Repräsentanz von Minderheitsgruppen (vgl. Derman - Sparks, 1989, S. 17f.). „Touristische“ Programme geben folglich nicht die reale Vielfalt wieder und schaden mehr als sie nützen.

¹¹ Siehe unter 8. Wichtige Begriffe und Definitionen S.57.

dass sich ein Begriff vom „normalen“ Leben durchsetzt, in der abweichende Lebenssituationen nicht viel Platz haben. Als „normal“ gilt dabei die Mehrheitsgesellschaft. Die Kinder, die dem nicht entsprechen, gelten damit als „unnormale“ oder als „hier nicht richtig“ (vgl. Wagner, 2003a, S. 43).

All diese Punkte gaben dem pädagogischen Team Anlass etwas verändern bzw. verbessern zu wollen und einen Ansatz zu entwickeln, der die Hoffnung, auf wachsenden Respekt füreinander, entstehen lässt. Auch in Deutschland gibt es Menschen, die in der wachsenden Vielfalt eine Bedrohung sehen und ihr mit Diskriminierungen entgegentreten. Aus diesem Grund ist solch ein Ansatz auch für dieses Land zentral und nötig.

3.3. Implementierung des Anti – Bias Ansatzes in Deutschland

Wie eingangs erwähnt, bedeutet Anti – Bias wörtlich übersetzt: gegen Schieflagen oder Einseitigkeiten. Im Rahmen des Projekts KINDERWELTEN¹² wurde dieser Ansatz im Jahr 2000 auf Deutschland adaptiert. Übersetzt wurde er als Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Vorurteilsbewusst aus dem Grund, da es eine Illusion wäre zu glauben, dass jemand gänzlich ohne Vorurteile sein könne. Das ist demnach auch nicht das Ziel der Arbeit. Es geht vielmehr darum, sich seiner Vorurteile bewusst zu werden und daraufhin sein Denken und Handeln zu reflektieren.

Die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung wurde im Rahmen des Projektes KINDERWELTEN als Praxiskonzept für Kindertagesstätten, auf Grundlage des Situationsansatzes¹³, entwickelt. Sie soll einen Beitrag zur fokussierten Qualitätsentwicklung und -sicherung leisten. Grundlegend ist auch, dass dieser Ansatz das Recht aller Kinder auf Bildung mit dem Schutz vor Diskriminierung verbindet. Damit verpflichtet er sich den Menschenrechten und der UN – Kinderrechtskonvention (vgl. KINDERWELTEN, o.J.b, Folie 4).

Um den Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung als kulturelle Praxis für Kindertagesstätten weiterzuentwickeln, gab es drei Projektphasen innerhalb der Projektstelle KINDERWELTEN. Zuerst entstand das Entwicklungsprojekt, welches 2000

¹² KINDERWELTEN entstand als Initiative einer Gruppe Pädagoginnen in Berlin – Kreuzberg. Sie waren Ende der 1990er Jahre auf der Suche nach erprobten und praktikablen pädagogischen Ansätzen für Kindertageseinrichtungen, die einen Ausweg aus bestimmten Engführungen in der interkulturellen Theorie und Praxis herbeiführen sollten. Dabei stießen sie auf den Anti – Bias Ansatz aus Kalifornien (vgl. Wagner, Projekt KINDERWELTEN, 2010, S. 153).

¹³ Unter 6.2 näher erläutert.

begann und vier Projektkitas¹⁴ in Berlin – Kreuzberg betreute. Während der dreieinhalb jährigen Laufzeit, fand eine finanzielle Unterstützung und Förderung durch die niederländische Bernard van Leer Foundation statt. Der Träger war (und ist auch heute noch) das Institut für den Situationsansatz in der Internationalen Akademie INA gGmbH an der FU Berlin. Es entstanden mehrere Kooperationen nach außen (beispielsweise mit dem Bezirksamt Friedrichshain – Kreuzberg, aber auch mit Erzieherfachschulen und Elternvereinen) um Fragestellungen und Erkenntnisse des Projektes bekannt zu machen. Eine überregionale Verbreitung erfolgte außerdem durch das Projekt fair-BINDUNGEN. Desweiteren beteiligte sich KINDERWELTEN bereits zu diesem Zeitpunkt am europäischen Netzwerk DECET¹⁵ (Diversity in Early Childhood Education and Training) (vgl. Wagner, o.J., S. 1f).

2003, zum Ende des Entwicklungsprojektes, entstand auch das Buch „*Kleine Kinder, keine Vorurteile?*“ von Christa Preissing und Petra Wagner¹⁶, um gesammelte Ergebnisse nach außen zu tragen.

Die zweite Phase bestand aus dem Verbreitungsprojekt (2004 – 2008) der Projektstelle KINDERWELTEN. In dieser Zeit wurde der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung weiterentwickelt und verbreitet. Mittlerweile gab es 30 Projektkitas, die sich neben Berlin, nun auch in Thüringen, Niedersachsen und Baden – Württemberg befanden. Förderer und Träger blieben die Gleichen und wurden durch die Third Millennium Foundation darüberhinaus unterstützt. Auch in dieser Phase wurde Material für Außenstehende entwickelt, um den Ansatz bei Trägern und in Kitas, die nicht durch Fortbildungen von KINDERWELTEN begleitet werden konnten, bekannt zu machen (vgl. KINDERWELTEN, o.J.b, Folie 6).

In der dritten Phase (2007 – 2010) ging es um die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Es gestaltete sich als bundesweites Projekt zur vorurteilsbewussten Bildung in Kitas, Erzieherfachschulen und Grundschulen. Im Rahmen des Programms „*Vielfalt tut gut*“ wurde es vom

¹⁴ Die Projektkitas haben sich für die Teilnahme am Projekt beworben und hatten allesamt einen hohen Anteil von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Wagner, o.J., S. 1).

¹⁵ DECET ist ein Zusammenschluss von Projekten aus sieben europäischen Ländern. Sie verfolgen alle das Bestreben, in KiTas Verhältnisse zu schaffen, in denen Vielfalt Respekt erfährt und gegen Diskriminierung und Ausgrenzung gearbeitet wird (vgl. Wagner o.J., S. 2).

¹⁶ Christa Preissing ist Diplom Soziologin und hat einen Dokortitel der Philosophie. Sie übernahm die Projektleitung von KINDERWELTEN. Petra Wagner ist Diplom – Pädagogin und damalige Koordinatorin (2000 – 2003) des Projektes (heute ist sie die Leiterin).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und weiterhin, von der Bernhard van Leer Foundation gefördert (vgl. ebd., Folie 7).

Zu diesem Zeitpunkt bestand das Projektteam KINDERWELTEN aus neun Mitarbeiterinnen. Ihre Aufgaben bestanden darin, die pädagogischen Fachkräfte für die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zu qualifizieren und dafür zu sorgen, dass sie zu MultiplikatorInnen fortgebildet¹⁷ wurden. Außerdem sollte die Implementierung des Ansatzes in die Praxis, wie auch die Materialentwicklung, weiter verfolgt werden (vgl. ebd., Folien 32 – 34).

Die Implementierung in Kitas beinhaltete die fachliche Begleitung durch BeraterInnen. Außerdem sollten die Kitateams an Fortbildungen und Veranstaltungen teilnehmen und die Selbstevaluationen und die Praxisentwicklung mit dem *„Qualitätshandbuch zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“* durchführen. Für die Praxis- und Qualitätsentwicklung wurden außerdem Anregungen zur vorurteilsbewussten Gestaltung der Lernumgebung, zur Interaktion mit Kindern und zur Zusammenarbeit mit Eltern und dem Team gegeben. Für die KitaleiterInnen und TrägervertreterInnen existierten zudem AG's, welche sie noch spezifischer fortbildeten (vgl. ebd., Folien 36/37).

Die Implementierung sollte allerdings nicht auf Kindertagesstätten reduziert bleiben, sondern auch an Grundschulen und Erzieherfachschulen stattfinden. Auf diesem Weg war die Möglichkeit gegeben, dass sogenannte Kompetenzkerne, die aus ca. zwei – sechs Kitas, mindestens einer Erzieherfachschule und mindestens einer Grundschule bestehen, errichtet werden konnte. Sie bauten demnach auf Vernetzung. Solche Kompetenzkerne existieren heute beispielsweise in Bremen, Berlin, Jena und Hannover (vgl. ebd., Folien 38 – 43).

Ergebnisse des Projektes sind zum Einen die ausgebildeten MultiplikatorInnen, welche bundesweit agieren und zur Qualifizierung von Fachkräften und für die Praxisentwicklung zur Verfügung stehen. Außerdem wurden Modelleinrichtungen errichtet. Sie gelten sowohl als Impulsgeber für die Aus- und Fortbildung von Fachkräften als auch für die pädagogische Praxis. Das *„Qualitätshandbuch zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“* wurde verfasst und dient als Instrument zur

¹⁷ Die MultiplikatorInnen - Fortbildung fand sowohl im Rahmen von Kindertageseinrichtungen als auch in Fach(hoch)schulen statt. 2008 gab es einen Grundlagenkurs, der zwölf Tage in Anspruch nahm. An diesem nahmen 33 KitaberaterInnen und 12 FachschullehrerInnen teil. Außerdem gab es bis 2010 praxisbegleitende Reflexions- und Vertiefungstage (vgl. KINDERWELTEN, o.J.b, Folie 35).

Einschätzung der bestehenden Qualität und als Möglichkeit diese weiterzuentwickeln. Desweiteren entstanden diverse Materialien, (wie Poster, Spiele, Kinderbücher, Filme usw.) die den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit geben vorurteilsbewusst zu arbeiten und die Räume dementsprechend zu gestalten (vgl. ebd., Folien 45 – 47).

4. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Ein Konzept gegen Toleranz

An dieser Stelle soll zunächst geklärt werden, aus welchem Grund die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ein Konzept gegen Toleranz ist. Dies mag verwundern, da Toleranz als wichtig gilt, doch dem Wortursprung folgend, wird Toleranz von dem lateinischen Wort *tolerare* abgeleitet, was „ertragen, aushalten oder erdulden“ (dict.cc, *tolerare*) bedeutet. Bei dieser Bezeichnung ist es berechtigt, wenn Christa Preissing fragt: „Wer erträgt und erduldet wen? Wer hält wen aus [...] Wer toleriert hier wen?“ (Preissing, 2003, S. 12). Dabei wird als selbstverständlich erachtet, dass Deutsche in Deutschland so sind, wie sie nun mal sind und aus humanitären, oder auch anderen Gründen, die „Anderen“ tolerieren sollen. Dabei schwingt mit, dass der Begriff der Toleranz auch etwas mit Hierarchie zu tun hat. Also die Mehrheit toleriert eine Minderheit, wobei die Machtvollen die Grenzen stecken und die Tolerierten dankbar sein müssen, wenn sie Toleranz erfahren (vgl. ebd., S. 13f.)

Die Darstellung veranschaulicht, aus welchem Grund es nicht darum gehen sollte „andere“ zu tolerieren, sondern für ein Zusammenleben zu sorgen, in dem alle Respekt erfahren und Gleichberechtigung erleben. Dies ist ein hochgestecktes Ziel, welches die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung verfolgt.

4.1. Haben kleine Kinder Vorurteile¹⁸?

In ihrer Metastudie *Children and Prejudice* stellte Dr. Frances Abound 1988 fest, dass „Kinder unter sieben Jahren aufgrund ihres noch eingeschränkten kognitiven Entwicklungsstandes unhintergebar vorurteilsbehaftet seien, weil ihre in erster Linie bipolar strukturierten Denkmuster eine Nähe zum vorurteilsvollen Denken aufwiesen.“ (Abound, 1988).

¹⁸ Siehe unter 8. Wichtige Begriffe und Definitionen S.60.

Kinder haben von Anfang an Interesse an Unterschieden. Diese nehmen sie bereits ab ihrem ersten Lebensjahr wahr. Sobald sie reden können, zeigt sich auch, dass sie beeinflusst sind von all den gesellschaftlichen Bildern, Gefühlen und Gedanken über Menschen. Petra Wagner spricht, im Gegensatz zu Frances Abound, an dieser Stelle aber nicht von Vorurteilen. Sie merkt an, dass kleine Kinder ihr Unbehagen gegenüber unbekanntem Unterschieden als „Vor-Vorurteile“ äußern (vgl. Wagner, 2003a, S. 39) und dies bereits in ihrem dritten Lebensjahr (Wagner, o.J., S. 2). Diese beziehen sich in den frühen Jahren zunächst auf Alter, ethnische Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Beeinträchtigungen und Sprache(n), später dann auch auf soziale Herkunft, sozialen Status, Religion und sexuelle Orientierung (KINDERWELTEN, o.J.b, Folie 9).

Mit drei bis fünf Jahren suchen Kinder nach Bezeichnungen für ethnische Herkunft und entwickeln ihre ganz eigenen Theorien darüber, wie Unterschiede entstehen. Dabei wollen sie ebenfalls herausfinden, welche äußeren Merkmale konstant bleiben und welche sich verändern. Fragen die hierbei aufkommen können, sind beispielsweise: „Werde ich ein Mexikaner, wenn meine Haut in den Ferien dunkler wird?“ oder „Kann ich auch nicht mehr gehen, wenn ich mich in diesen Rollstuhl setze?“ (Wagner, 2003a, S. 39f.). Dies zeigt, dass Kinder sehr wohl, im Gegensatz zur „farbenblinden“ Ansicht, Unterschiede zwischen sich und anderen Menschen wahrnehmen.

Das Beispiel mit dem Rollstuhl veranschaulicht zudem, dass Unbehagen gegenüber dem „Unbekannten“ bestehen könnte, wohl auch weil Kinder nichts darüber wissen. Vielleicht denkt das Kind, dass die Person, welche im Rollstuhl sitzt, aufgrund des Rollstuhls nicht mehr laufen kann und hat demnach vielleicht Berührungsängste, die auf Unwissenheit beruhen. Es wird deutlich, dass es nötig ist mit Kindern zu reden, ihnen zuzuhören (um zu erfahren welche Ängste und Fehlinformationen sie haben) und ihnen richtige Informationen zu geben.

Kinder entnehmen ihrer Umwelt ständig (unbewusste) Botschaften, stereotype Bilder und Vorurteile und auch das, was in ihrer Umgebung unsichtbar bleibt, gibt ihnen darüber Aufschluss, wie wichtig etwas ist und welchen Stellenwert es hat. Sobald Kinder unterscheiden können, erfahren sie auch, dass Unterschiede bewertet werden (vgl. Wagner, Mai 2001, S. 2).

Vor-Vorurteile der Kinder sind demnach ihre eigensinnigen Schlüsse, die sie aus dem ziehen, was sie täglich erleben, hören und sehen. Diese wirken auch auf die Bilder, die sie sich von sich selbst und von ihren Familien machen. Aber sie gehen eben auch in ihre Vorstellungen von anderen Menschen ein. Wie sie die erhaltenden Botschaften bewerten,

hängt wiederum davon ab, welcher sozialen Gruppe sie selbst angehören (vgl. KINDERWELTEN, Feb. 2005, S. 1). Wichtig ist, dass diese Vor-Vorurteile noch keine festen, unveränderbaren Bilder in den Köpfen der Kinder sind. Daher werden sie auch nicht als Vorurteile bezeichnet. Doch damit sie nicht zu solchen werden, ist es nötig, dass Kinder vorurteilsbewusste Erwachsene erleben, die Einseitigkeiten und Diskriminierungen erkennen und dagegen vorgehen, sowie Respekt für Vielfalt erlebbar machen (vgl. ebd., S. 1).

4.2. Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung – Ziele und Prinzipien

Im Konzept der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung geht es darum, gegen soziale Ungleichheit vorzugehen. Somit wird eine gerechtere Verteilung der Ressourcen angestrebt, was außerdem mit gleichen Zugangsmöglichkeiten zu Bildung usw. einhergeht. Desweiteren spielt die Ablehnung von Diskriminierung, sei sie persönlich, kulturell oder strukturell, eine Rolle (vgl. KINDERWELTEN, 2007, S. 129) ebenso wie die Umsetzung der Rechte der Kinder.

Dieses Praxiskonzept umfasst Vorurteile und Einseitigkeiten jeglicher Art und spricht somit alle Kinder und Erwachsenen an. Wichtig ist, dass die Familienkulturen und ihr konkretes Alltagsleben im Fokus stehen und somit reale Bilder vermittelt werden. Das Konzept ist verwoben in das Alltagsgeschehen der Kindertageseinrichtungen und vermeidet somit „farbenblinde“ und „touristische“ Ansätze der interkulturellen Arbeit, welche mehr für Besuche in fremde Kulturen stehen. Außerdem ist entscheidend, dass der Ansatz eine klare Positionierung gegen Unrecht und Einseitigkeiten einfordert (vgl. KINDERWELTEN, o.J.b, Folie 30).

Das Gerüst des Ansatzes, als pädagogisches Programm, sind die jeweils vier Ziele für die Arbeit mit Kindern, PädagogInnen und Leitungskräften. Sie umfassen die Lernumgebung, die Interaktion mit Kindern und die Zusammenarbeit mit Eltern und dem Kollegium (vgl. KINDERWELTEN, o.J.c, Folie 14). Dabei bauen die Ziele aufeinander auf und verstärken sich wechselseitig.

Mit den vier Zielen der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung haben Erwachsene die Möglichkeit, das Denken, Verhalten und Empfinden von Kindern zu beeinflussen. Dabei können sie Jungen und Mädchen befähigen, dem negativen Einfluss von Rassismus,

Diskriminierungen und Vorurteilen, auf ihre Entwicklung, zu widerstehen (vgl. Gaine & Keulen van, 1997, S. 11).

4.2.1. Die vier Ziele für die Arbeit mit Kindern und deren praktische Umsetzung

4.2.1.1. Ziel 1: Ich- und Bezugsgruppenidentität der Kinder stärken

Im ersten Ziel der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung heißt es: „Bestärke jedes Kind in seinem Selbstvertrauen, indem du es als Individuum und als Mitglied seiner sozialen Bezugsgruppe anerkennt und wertschätzt. Ermögliche ihm die Aneignung von sachlich korrektem Wissen um seine Besonderheiten und seinen Hintergrund.“ (KINDERWELTEN, o.J.c, Folie 17).

Dieses Ziel geht davon aus, dass Kinder nicht nur Individuen, sondern auch Mitglieder einer kulturellen Gruppe sind. Die Arbeit an diesem Ziel ist bereits mit Kindern im Säuglingsalter möglich (vgl. Gaine & Keulen van, 1997, S. 11).

Um ein Kind in seiner Identität zu stärken, muss berücksichtigt werden, dass es sich mit seiner Bezugsgruppe identifiziert. Das ist die Gruppe, in deren Mitte es aufwächst. Die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung beachtet demnach nicht nur die Individualität eines jeden Kindes, sondern erweitert sie um die jeweilige Familienkultur. Darin einbezogen sind Wertevorstellungen, die Alltagsgestaltung, der Sprachgebrauch der Bezugsgruppe u.a. Wichtig für die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist an dieser Stelle, dass die wirkliche Bezugsgruppe von den pädagogischen Fachkräften in Erfahrung gebracht wird und somit die Möglichkeit besteht, diese kennenzulernen um nicht in stereotype Zuschreibungen zu verfallen. Somit kann das jeweilige Kind in seinen Bildungsprozessen gezielt unterstützt werden (vgl. KINDERWELTEN, 2004, S. 4).

Ein weiteres wichtiges Prinzip ist, dass immer erst Gemeinsamkeiten zur Sprache kommen, bevor Unterschiede thematisiert werden (vgl. KINDERWELTEN, Juni 2005, S. 15). Diese Vorgehensweise ist wichtig, um die Übermittlung unbewusster Normvorstellung und Einseitigkeiten zu vermeiden (vgl. Wagner, 2003a, S. 56). Annedore Prengel warnt an dieser Stelle vor undifferenzierter Gleichsetzung aller Kinder. Es soll nicht darum gehen, dass alle Kinder gleich sind, sondern bestimmte Hinsichten der

Gleichheit thematisiert werden sollen. Jedes Kind hat bestimmte Grundbedürfnisse¹⁹ und grundlegende Rechte. Vor diesem Hintergrund ist es möglich, über Verschiedenheit zu sprechen (vgl. Prengel, 2010, S. 2).

Bei Gesprächen über Themen dieser Art, wird geraten, dass ErzieherInnen darauf achten, dass „wir“ oder „man“ als Verallgemeinerung zu vermeiden („Wir machen das so“ oder „man macht es so“). Denn Aussagen mit solchen Pronomen unterstellen eine Homogenität, die wahrscheinlich gar nicht vorhanden ist (vgl. KINDERWELTEN, Juni 2005, S. 15).

Die Bezeichnung von Kindern oder Familien als „anders“ passt ebenfalls nicht in das Konzept der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Die Verwendung von „anders“ könnte zu der Assoziation führen, dass die Bezeichneten nicht den gesellschaftlichen Normvorstellungen entsprechen, was wiederum mit indirekten Wertevorstellungen verknüpft ist (vgl. ebd., S. 15). Abgesehen davon, gibt „anders“ nicht viele Informationen her. Es vermittelt ein, *die Betreffenden sind anders als wir*, aber sagt nichts darüber aus, was die „Anderen“ tatsächlich ausmacht. Es ist somit wichtig, den Kindern richtige Informationen zu übermitteln und sie nicht mit einer künstlich erzeugten Abgrenzung allein zu lassen.

In der Tat sind Kindergartengruppen meist bunt gemischt und sehr vielfältig. Diese Heterogenität sollte sich auch in den Spielmaterialien wiederfinden. Beispielsweise gibt es in Kindertageseinrichtungen, welche nach der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung arbeiten, ganz verschieden aussehende Puppen. Sie spiegeln sämtliche Hautfarben wieder, wobei keine bestimmte Art von Puppen dominiert (vgl. ebd., S. 49). Doch genau dieses Bild herrscht noch in vielen Kitagruppen vor. Es gibt eine Vielzahl Puppen mit heller Hautfarbe und hellen Haaren. Existieren überhaupt Puppen mit dunkler Hautfarbe, sind sie meist nur in sehr geringen Mengen vertreten. Viele Kinder können sich somit überhaupt nicht, oder nur in sehr geringem Maße wiederfinden, was wiederum ein Bild von *du gehörst hier nicht her* vermitteln könnte. Das was dominiert, gilt als „normal“, alles andere ist unterrepräsentiert.

Dem will die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung entgegenwirken, indem sie rät, sowohl Puppen mit verschiedensten Merkmalen, als auch Medien – wie Bücher²⁰, Bilder,

¹⁹Vielen Bedürfnissen gehen wir nach, weil wir Menschen sind (essen, lachen, spielen usw.). Nur unterscheidet sich die Art, wie wir dies tun. Dabei ist wichtig zu vermitteln, dass es nicht eine Art und Weise gibt, die richtig ist, oder besser als eine andere. Alle erfüllen die wichtigen Bedürfnisse von Menschen und sollten respektiert werden (vgl. KINDERWELTEN, Juni 2005, S. 15).

Spiele(materialien) und CD's – die Mädchen und Jungen verschiedener Herkunft, Hautfarbe, Beeinträchtigung usw. repräsentieren, in die Gruppen zu geben.

Desweiteren sollen Kitakinder die Möglichkeit bekommen, Menschen bei Tätigkeiten zu erleben, die eben nicht den Klischees und typischen Zuschreibungen entsprechen und eine Verkleidungsecke²¹ vorfinden, die die Möglichkeit bietet, selbst in verschiedenste Rollen schlüpfen zu können. Dabei ist es gut, wenn Accessoires zur Verfügung stehen, welche vielfältige Berufswelten und unterschiedliche Kulturen widerspiegeln (vgl. KINDERWELTEN, Juni 2005, S. 49).

Ein weiterer Ratschlag, den die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung gibt, besagt, dass ErzieherInnen mit den Familien darüber sprechen sollen, welche Bezeichnungen sie verwenden, sowohl für Merkmale ihres Kindes, als auch für die Familie. Somit lassen sich bewertende, abwertende oder verallgemeinernde Bezeichnungen vermeiden. Dies ist besonders wichtig, da unsere Sprache von diskriminierenden Denkweisen geprägt ist (vgl. ebd., S. 15f.).

Die Sprache ist überhaupt ein wichtiger Bestandteil des Ansatzes. Sie wird oft zum Ziel von Diskriminierung, dann nämlich, wenn jemand die deutsche Sprache nicht oder nur schlecht beherrscht. In diesem Zuge kommt oft die „Sprachförderung“ ins Spiel. Petra Wagner merkt an, dass dabei allerdings nicht gemeint ist, die Mehrsprachigkeit des Kindes zu fördern, sondern lediglich die Deutsche (vgl. Wagner, Sept. 2004, S. 4).

Da die Sprache allerdings einen wichtigen Identitätsaspekt darstellt, gibt die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung den Ratschlag, dass sich Hinweise auf die Familiensprachen aller Kinder in den Kindertagesstätten wiederfinden lassen sollten. Auch mehrsprachige Aushänge geben die Möglichkeit wirklich alle Eltern zu erreichen und zu informieren (vgl. KINDERWELTEN, Juni 2005, S. 49). Die vorhandenen Familien-

²⁰ Kinder bauen recht früh eine Beziehung zu Büchern auf, auch wegen ihrer vielen Bilder und Illustrationen. Durch das Geschichtenerzählen werden außerdem elementare Bildungsprozesse der Kinder unterstützt. Zu beachten ist dabei, dass ErzieherInnen mit ihrer Auswahl an Büchern und Themen zeigen, was sie wichtig und richtig finden. Diese Themen begreifen Kinder als Normorientierungen, ebenso wie das Fehlen anderer Themen oder Materialien. Sie ziehen daraus den Schluss, was hier vorkommt ist wichtig, was fehlt ist unwichtig (vgl. Wagner, Juni 2005, S. 1f.). Bücher, die den Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung erfüllen, sollten ermöglichen, dass jedes Kind sich mit ihnen identifizieren kann, etwas über Vielfalt von Lebensgewohnheiten erfährt und angeregt wird kritisch über Vorurteile und Diskriminierung nachzudenken (vgl. Wagner, Juni 2005, S. 3).

²¹ In der Verkleidungsecke lassen sich oft verschiedenste Kleider, Röcke, Hüte und Taschen finden. Allerdings braucht es auch mehrere Angebote um in Männerrollen schlüpfen zu können. Den Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, verschiedene Berufsrollen vielfältig auszugestalten (mit Werkzeugkiste, Aktentasche, usw.) (vgl. Henkys & Hahn, 2003, S. 8). An dieser Stelle ist die Mithilfe der Eltern gefragt, um so gut wie möglich die tatsächlich vorhandene Heterogenität darzustellen.

sprachen sollten außerdem als wichtige Ressource für alle Kinder und Bezugspersonen genutzt, nicht unterdrückt und der Deutschen untergeordnet werden.

Kinder nehmen zudem Bewertungen von Sprachen schon früh wahr - also, ob eine Sprache anerkannt ist, oder eher nicht. Dabei ist die Ablehnung einer Sprache für sie oft nicht von der Ablehnung der SprecherInnen zu trennen (vgl. Wagner, Sept. 2004, S. 11).

Da die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung Diskriminierungen bewusst ablehnt, begegnen die MitarbeiterInnen den verschiedenen Vielfaltsmerkmalen mit Respekt und Anerkennung und somit auch den verschiedenen Sprachen und ihren SprecherInnen.

Bei diesem ersten Ziel sollen die ErzieherInnen außerdem darauf achten, dass alle Kinder der Gruppe, mitsamt ihren Familien, dargestellt sind (z.B. realisierbar mit Familienwänden²²), damit sich alle wiedererkennen und in der Einrichtung zugehörig fühlen. Dabei ist allerdings auch zu beachten, dass die Kinder und ihre Familien mehrfach dargestellt werden. Dies gilt besonders für jene, mit besonderen Merkmalen (vgl. Henkys & Hahn, 2003, S. 8). Werden lediglich diese Eigenschaften von Kindern oder deren Familien abgebildet, kann es wiederum zu einer Besonderung führen. Besser ist es, einen Weg zu finden bei dem gleichzeitig die Gemeinsamkeiten zwischen Menschen wahrgenommen werden können (ein Kind, welches sich im Rollstuhl fortbewegt, bei Aktivitäten mit Kindern zeigen, die nichts mit Fortbewegung zu tun haben) (vgl. KINDERWELTEN, Juni 2005, S. 14).

Zur Wichtigkeit des Repräsentiert-seins von Kindern lässt sich noch sagen, dass wie ein Kind gesehen wird, Einfluss darauf haben kann, wie es sich selbst sieht. Auch sind die Unterschiede, die es angeblich ausmachen, oft die, die ihm von außen zugeschrieben werden. Es kommt demnach wieder die Thematisierung von Gleichheit und Unterschiedlichkeit ins Spiel. Die Aneignungsfähigkeiten von Heranwachsenden sind insgesamt ähnlich, allerdings unterscheiden sich die Möglichkeiten zur Identifikation erheblich. An dieser Stelle entsteht wiederum der Mechanismus von Einschluss und Ausgrenzung. Somit kann ein Kind mit dem Eintritt in eine Kindertagesstätte seine Sicherheit verlieren und könnte sogar damit beginnen, Teile seiner bisherigen Identität zu verleugnen, einzig weil es das Gefühl hat, dass diese nicht akzeptiert werden (vgl. Wagner, Sept. 2004, S. 3).

²² Die Familienwände zeigen die Kinder der Gruppe mit ihren jeweiligen Bezugsgruppen. Diese gestalten die Fotocollagen meist selbst und bringen sie dann in der Kita an die Wände - möglichst auf Augenhöhe der Kinder. Die Fotos können zum Einen Anlass für Gespräche bieten, aber auch Trost spenden in Situationen, in denen das Kind seine Bezugsgruppe gern bei sich hätte. Außerdem bekommen alle Kinder einen realen Einblick in die Familien und ihre jeweilige Kultur.

„Wenn du deine Familienkultur aufgeben musst, um in der herrschenden Kultur mithalten zu können, dann verlierst du einen wichtigen Teil dessen, was dich ausmacht. Es ist etwas, was Mehrheitskindern nicht zugemutet wird. Sagen zu können, wer man ist, bedeutet auch, dass man Macht hat. Keine Macht zu haben bedeutet umgekehrt, dass man aufgeben muss, wer man ist, um zu überleben.“ (Derman - Sparks, 2001).

Zusammengefasst setzt sich die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung dafür ein, dass die Identität jedes einzelnen Kindes gestärkt wird, eben damit es nichts verleugnen muss, was es eigentlich ausmacht. Vielfalt wird als Stärke und Ressource gesehen, denn nur so kann sich ein Kind in einer Gruppe wirklich wohlfühlen und Selbstvertrauen aufbauen. Sowohl als individuelles Mitglied in der Kindertagesgruppe, als auch als Teil seiner Bezugsgruppe, haben Diskriminierungen und Ausgrenzungen in diesem Konzept keinen Platz.

Indem die Hierarchie zwischen den verschiedenen Kulturen in Frage gestellt wird, bereichert sich die Erfahrungswelt für alle Kinder, denn jeder Junge und jedes Mädchen kann auf diese Weise ein realistischeres Bild von sich und anderen Kulturen erlangen (vgl. Preissing, 2003, S. 23) und somit den eigenen Horizont mit richtigen Informationen erweitern.

Neben Familienwänden, mehrsprachigen Medien und vorurteilsbewussten Spielmaterialien, können ErzieherInnen die Ich – Identität der Kinder stärken, indem sie beispielsweise die Garderobe und die jeweiligen Fächer mit Fotos und Namen der Kinder versehen. Dies stellt eine einfache Möglichkeit dar, um die Kinder sichtbar zu machen und auf herkömmliche Symbole zu verzichten. Auch eine Foto-Anwesenheitstafel²³ sorgt dafür, dass die Jungen und Mädchen immer ein Stück weit präsent sind. Räume gemeinsam mit Eltern zu gestalten, bietet ebenfalls Identifikationsmöglichkeit sowie den Kindern und Bezugspersonen das Gefühl, ein Teil der Kindertageseinrichtung zu sein.

4.2.1.2. Ziel 2: Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen und Empathie entwickeln

„Ermögliche allen Kindern, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie sich mit ihnen wohl fühlen sowie

²³ Kommt ein Kind in die Kita, dreht es sein Bild auf die Seite, auf welcher es von vorn mit seinem Namen zu sehen ist und alle wissen, er/sie ist anwesend. Fehlt ein Junge oder Mädchen, sieht man das Bild von der anderen Seite, er/sie ist dann von hinten zu sehen und nicht direkt anwesend, aber doch, auf eine gewissen Art und Weise, da.

Empathie und Respekt für Vielfalt entwickeln können.“ (KINDERWELTEN, o.J.c, Folie 34) – so lautet das zweite Ziel der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.

Louise Derman – Sparks sagt, dass es in diesem Ziel darum geht, den Kindern zu vermitteln, dass wir alle gleich und doch verschieden sind. Egal wie eine andere Person aussieht, spricht, welche Fähigkeiten, welches Geschlecht, oder welche Art von Familie sie hat – sie empfinden die gleichen Gefühle (vgl. Derman - Sparks, 2001, S. 11).

Petra Wagner stellt fest, dass Kinder mit stabilem Selbstwertgefühl eher offen sind für Menschen, die anders leben, anders aussehen oder anders sprechen, als sie selbst. Erfahrungen mit Unterschieden zu erleben ist eine Chance, die allen Kindern gegeben werden sollte, denn sie ermöglicht die Entwicklung von Empathie und einen sichereren Umgang mit anderen Menschen. Unterschiede und Erfahrungen mit ihnen sollen darüber hinaus bewusst thematisiert werden. Dies ist für das zweite Ziel entscheidend, da nur eine heterogene Zusammenstellung der Gruppe allein nicht unweigerlich zu Respekt und Verständnis füreinander führt (vgl. Wagner, 2003a, S. 56).

Ein guter Weg über Vielfalt zu reden bietet sich, wenn der/die ErzieherIn zunächst die Ressourcen der eigenen Kindergartengruppe nutzt. Eine Möglichkeit Gespräche anzuregen, stellt die bereits beschriebene Familienwand dar. Hierbei ist wiederum das didaktische Prinzip – „von den Gemeinsamkeiten zu den Unterschieden“ – zu beachten (KINDERWELTEN, Juli 2004, S. 5).

Eine Möglichkeit, zunächst bei den Gemeinsamkeiten einzusteigen, wäre beispielsweise zusammen mit den Kindern herauszufinden, wofür eine Familie da ist und welche Bedeutung sie hat. Petra Wagner gibt an, dass Kinder davon ausgehen, dass es Erwachsene gibt, die ihre Töchter und Söhne beschützen und versorgen. Dies haben Familien gemeinsam. Von dieser Sicht aus können sie weiter beobachten, wie die verschiedenen Konstellationen der Familien aussehen und feststellen, dass sie sich voneinander unterscheiden und jede Familie anders ist (vgl. Wagner, 2003a, S. 57). Beachtet werden sollte bei der Besprechung allerdings, dass Kinder nicht verbal ausgegrenzt werden. Dies könnte passieren, indem ein Kind oder die gesamte Familie als Repräsentant einer Gruppe dargestellt wird. Dadurch würde die jeweilige Lebensweise stereotypisiert werden und nicht dem entsprechen, dass jede Familie ihre eigene spezifische Familienkultur lebt (vgl. Henkys & Hahn, 2003, S. 4f.).

Vielfalt gilt in der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung als normal und soll im Alltag thematisiert und gelebt werden (vgl. KINDERWELTEN, Juli 2004, S. 5). Auf diesem Weg ist die Möglichkeit gegeben, dass Kinder ein reales Bild von der Welt erhalten. Das

Gegenteil könnte geschehen, wenn beispielsweise bestimmte Familienkulturen nur zum Kochen oder bei bestimmten Festen einbezogen werden. Das würde den Kindern eher verzerrte Botschaften über die jeweilige Kultur übermitteln, welche der realen Komplexität keineswegs gerecht wären (vgl. Wagner, 2003a, S. 58).

Insgesamt gesehen sollen Kinder die Möglichkeit bekommen ihren Horizont, durch die Bekanntschaft mit anderen Menschen, zu erweitern. Die Aufgabe der ErzieherInnen ist es dabei festzustellen, von welchen Bildern die Kinder im Alltag umgeben sind und von dort aus Vielfalt aufzuzeigen. Wenn beispielsweise viele Mütter zu Hause bleiben und sich um den Haushalt kümmern, ist es wichtig, auch die andere Seite kennenzulernen – also die Mütter gehen arbeiten und die Väter sind evtl. zu Haus, oder beide arbeiten. Außerdem sollen sie verschiedenste Menschen in verschiedensten Tätigkeitsfeldern erleben, welche eben nicht dem typischen Bild entsprechen und vor allem den Kindern aufzeigen, dass sie die Möglichkeit haben alles werden zu können (vgl. Henkys & Hahn, 2003, S. 6f).

Dieses zweite Ziel steht im Zusammenhang mit interkultureller Erziehung, welche bei Kindern ab eineinhalb bis zwei Jahren angewendet werden kann (vgl. Gaine & Keulen van, 1997, S. 13).

Eine weitere Möglichkeit der praktischen Umsetzung besteht darin, die Puppenecke um vertraute Haushaltsgegenstände (beispielsweise Geschirr, Kaffeekannen, Mixgeräte usw.) zu erweitern und diese gemeinsam zu besprechen (vgl. Henkys & Hahn, 2003, S. 8). Mehrsprachige Kinderbücher einzuführen, die von ErzieherInnen oder Eltern vorgelesen werden, vielfältige Musik zu hören, oder Persona Dolls²⁴ zum Einsatz zu bringen (vgl. KINDERWELTEN, o.J.c, Folien 47; 51; 55).

²⁴ Persona Dolls sind ca. 80 cm große Puppen, die jeweils ihre ganz eigene Biografie haben (von dem/der ErzieherIn geschrieben). Sie spiegeln verschiedene Diversitätsmerkmale wider und sind weniger als Spielzeug zu sehen. Sie werden vielmehr genutzt um Gespräche mit Kindern über Diversität und Vielfalt zu führen. Dabei sitzen die Puppen auf dem Schoß des/der ErzieherIn und „flüstern“ ihm/ihr ins Ohr, was sie sagen möchte. Sie „redet“ also nicht selbst, über die verstellte Stimme des/der PädagogIn, sondern benutzt ihn/sie als Sprachrohr. Kinder werden mit dieser Methode dazu angeregt, über Gefühle zu sprechen, sich in andere hineinzuversetzen und Menschen mit Respekt zu begegnen. Somit unterstützen die Puppen den Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.

4.2.1.3. Ziel 3: Einseitigkeiten thematisieren und kritisieren

„Thematisiere mit den Kindern Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung auf eine ihnen zugängliche Weise, damit sie eine Sprache entwickeln, um sich darüber zu verständigen, was fair und was unfair ist.“ (KINDERWELTEN, o.J.c, Folie 56) heißt es im Ziel 3.

Zunächst ist das Verständnis von Gerechtigkeit bei kleinen Kindern mit Gleichbehandlung verbunden. Gerechzt bedeutet dann beispielsweise, dass jeder beim Schaukeln gleich lange sitzen bleiben darf. Ungerecht ist, wenn jemand mehr oder weniger bekommt, oder etwas kürzer oder länger darf, als die Anderen. Soll ein Kind diesen Gerechtigkeitssinn auf sich selbst anwenden, erfordert es in diesem Altersabschnitt eine Überwindung von Selbstbezogenheit. Doch bekommen Kinder eine Einsicht über die verschiedenen Bedürfnisse und differenzieren danach ihren Begriff von Gerechtigkeit. So darf ein Kind auch mal ein bisschen länger schaukeln, weil es noch klein ist (vgl. KINDERWELTEN, 2007, S. 11).

Neben fairer Verteilung ist für Kinder auch zentral, ob sie auch sonst gerecht miteinander umgehen – dies bezieht sich vor allem auf Interessenkonflikte. Konflikte sind an dieser Stelle nicht nur negativ. Kinder lernen dabei viel über Stärken und Schwächen, über das Bestimmen oder Unterordnen. Sie entwickeln somit wichtige soziale Strategien in Bezug auf das Dazugehören, aber auch Grenzen zu ziehen. Kommunikationsfähigkeit und Empathie sind weitere wichtige Kompetenzen, die hierbei erprobt werden können. Es ist demnach wichtig und gut, wenn Kinder einen Streit auch mal unter sich austragen. Dies gilt allerdings nicht, wenn es in einem Konflikt um ein Identitätsmerkmal geht, welches als Grund für Ausgrenzung angegeben wird und das Kind damit Diskriminierungen und Ausgrenzung erfährt. Dann ist die Hilfe von Erwachsenen nötig, die das Verhalten als unakzeptabel und ungerecht thematisieren. Dabei sollte die moralische Grundregel verdeutlicht werden, dass niemand aufgrund eines Aspekts seiner Identität schlecht behandelt werden darf und dies gilt für alle (vgl. ebd., S. 11f.).

Um mit Kindern über Ziel 3 ins Gespräch zu kommen, ist es wichtig, mit einem konkreten Beispiel, am Besten in Form einer Geschichte, zu beginnen. Besonders gut geeignet sind Geschichten, die von Persona Dolls erzählt werden. Mit deren Hilfe können Kinder für Ausgrenzungen und deren Wirkung sensibilisiert werden. Außerdem sollen sie ein nicht-diskriminierendes Verhalten erlernen. Zentral bei diesem Ziel ist, dass

niemals ein anwesendes Kind zum Gegenstand eines Diskriminierungsgesprächs wird oder als einzige Informationsquelle für ein bestimmtes Erleben steht (vgl. KINDERWELTEN, Juli 2006, S. 1).

Um mit Kindern Gespräche über Diskriminierungen und Einseitigkeiten zu führen, besteht die Voraussetzung, dass sie Gefühle erkennen, benennen und sich außerdem in andere Menschen hineinversetzen können. Aus diesem Grund kann dieses Ziel mit jüngeren Kindern noch nicht so gut realisiert werden, wie beispielsweise mit Fünf- bis Achtjährigen (vgl. ebd., S. 1). Das bedeutet allerdings nicht, dass ErzieherInnen mit jüngeren Kindern noch nicht darüber reden können, was gerecht ist und was nicht. Viele sind im Alter von vier oder fünf Jahren bereits in der Lage, Bilder, Äußerungen oder Sticheleien als vorurteilsbeladen zu erkennen. Hierbei werden das eigene Wissen und die unmittelbaren Erfahrungen zur Grundlage kritischen Denkens (vgl. Gaine & Keulen van, 1997, S. 14).

Werden Einseitigkeiten thematisiert, gibt man Kindern die Möglichkeit festzustellen, dass es nicht gerecht ist, wenn jemand etwas nicht tun darf, nur weil er/sie ein bestimmtes Merkmal (nicht) besitzt (beispielsweise darf ein Kind nur aufgrund seines Geschlechts nicht mitspielen) oder er/sie dafür Hänseleien erfahren muss. Vielfalt nicht zu repräsentieren, ist ebenfalls einseitig. So zum Beispiel, wenn auf dem rosafarbenden Stift *Hautfarbe* steht, oder in Büchern klischeehafte Bilder von Jungen und Mädchen dargestellt werden (vgl. KINDERWELTEN, Juli 2004, S. 5f.).

Außerdem soll in diesem Ziel Klarheit bezüglich falscher Informationen, welche Kinder über bestimmte Themen haben, geschafft werden, indem ErzieherInnen diese berichtigen. Das gilt vor allem dann, wenn die Aussagen andere Menschen verletzen (vgl. KINDERWELTEN, Juli 2006, S. 4). Im Rahmen der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung reicht es nicht aus, lediglich das Gesagte zu korrigieren. Erwachsene sollten sich Zeit nehmen herauszubekommen, was Kinder über das jeweilige Thema wirklich wissen. Außerdem ist es wichtig, Jungen und Mädchen darüber aufzuklären, wo oder bei wem sie richtige Informationen erhalten. Anschließend hat das Fachpersonal die Möglichkeit korrekte Informationen zu geben, indem es diese in Geschichten einbaut und sich danach noch einmal vergewissert, ob die Kinder noch Fragen haben (vgl. ebd., S. 5). Die beschriebene Vorgehensweise entspricht dem, was Kersten Reich als *Selbstbestimmung im Lernprozess* bezeichnet. Eine wichtige Methode besteht dieser Ansicht nach darin, die verschiedenen Blickweisen als Möglichkeit einer

Wirklichkeitskonstruktion zu akzeptierten und andere Möglichkeiten herauszufordern (vgl. Reich, 1997, S. 89).

Dem beschriebenen Ablauf werden Persona Doll – Geschichten gerecht, denn die Puppe fragt, was die Kinder denken und ergänzt das Gesagte mit richtigen Informationen.²⁵ Somit erhalten die Jungen und Mädchen kindgerecht richtige Antworten, werden nach ihrer Meinung gefragt und haben die Möglichkeit sich zu äußern und ernst genommen zu werden.

ErzieherInnen, die das dritte Ziel bearbeiten, müssen gesellschaftlich bestehende Vorurteile und Diskriminierungen kennen und dürfen diese nicht leugnen. Auch damit zusammenhängende Machtverhältnisse und deren Auswirkungen müssen sie verstehen. Denn darin könnte beispielsweise der Grund dafür liegen, dass bestimmte Familien in Kindertageseinrichtungen an den „Rand“ gedrängt werden (vgl. Wagner, 2003a, S. 59).

Insgesamt muss das pädagogische Fachpersonal gegen Diskriminierungen vorgehen und darf diese nicht ignorieren, da es einer Akzeptanz gleichkäme.

Umgesetzt werden kann das Ziel außerdem durch Dialoge mit Kindern sowie durch die Bereitstellung von Kinderbüchern, die Ungerechtigkeiten thematisieren, durch selbst aufgestellte Kinderregeln, über den Umgang miteinander usw. (vgl. KINDERWELTEN, o.J.c, Folie 61).

4.2.1.4. Ziel 4: Diskriminierungen aktiv widersprechen

Das vierte und letzte Ziel lautet: „Ermutige Kinder, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen einseitige und diskriminierende Äußerungen und Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder andere gerichtet sind.“ (KINDERWELTEN, o.J.c, Folie 65).

Es ist ersichtlich, dass dieses Ziel auf den Vorherigen aufbaut, denn kritisches Denken und Einfühlungsvermögen sind wichtige Grundlagen, um sich selbst oder andere gegen

²⁵ KINDERWELTEN gibt hier das Thema Adoption als Beispiel. Eine Erzieherin hatte gehört, dass einige ihrer Kinder sagten, dass adoptierte Kinder von ihren Eltern weggeworfen wurden. Sie reagierte sofort und griff dieses Thema für eine Persona Doll Geschichte auf. Zunächst untersuchte sie gemeinsam mit ihren Kindern die Gefühle der Puppe, die entstanden, nachdem andere sagten, dass ihre Eltern sie wegwarfen. Anschließend fragte sie, wer etwas über Adoption wisse und konnte von da aus sowohl auf Fehl- als auch auf richtige Informationen aufbauen. Sie ergänzte und erzählte, dass „Alle Babys [gut sind]“ und sich „Biologische (Geburts-)Eltern [nicht immer] um das Baby kümmern können“. Außerdem sagte sie: „Rachel [die Personal Doll] hat eine biologische (Geburts-)Mutter, die nicht Teil ihres Lebens ist und eine soziale (Lebens-)Mutter, die sie liebt.“ Diese Informationen band die Erzieherin dann in ihre Geschichte über Rachel, die Persona Doll, ein (KINDERWELTEN, Juli 2006, S. 5f.).

Einseitigkeiten und Diskriminierungen zu verteidigen. Dafür benötigt es allerdings auch Selbstvertrauen (vgl. Gaine & Keulen van, 1997, S. 15). Hier kommen Ziel 1, 2 und die Unterstützung vom pädagogischen Fachpersonal ins Spiel. Kinder haben ein größeres Selbstvertrauen, wenn sie in ihrer Identität und in der Bezugsgruppen – Identität gestärkt und respektiert werden. Auch der kompetente Umgang mit Vielfalt kann sie selbstsicherer machen und ermöglicht mit verschiedensten Menschen zusammenarbeiten zu können.

Die Erkenntnis gemeinsam etwas verändern und schaffen zu können, ist überhaupt ein wichtiges Prinzip der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Die Voraussetzung dafür besteht darin, dem kritischen Denken (Ziel 3) entsprechende Taten folgen (vgl. ebd., S. 15) zu lassen.

Wenn sich Kinder in die Beteiligten hineinversetzen können, empören sie sich über Fälle von Ungerechtigkeit und es besteht der Wunsch, einzuschreiten um dieses Unrecht zu beenden. Ihre Ideen sind dabei oft kleine konkrete Schritte, welche für Erwachsene vielleicht nicht sehr bewegend erscheinen, doch ist es trotzdem wichtig, die Vorhaben zu unterstützen, sowohl mit Materialien oder Informationen, als auch mit Bestätigung und dem positiven Hervorheben der Aktionen. Dies ist entscheidend, da es weiterhin prosoziales Verhalten der Kinder fördert (vgl. KINDERWELTEN, 2007, S. 13).

Kinder können an dieser Stelle die Erfahrung machen, dass es sich lohnt, kritisch zu sein und dies auch in Aktionen auszudrücken, die sich gegen Ungerechtigkeit richten. Dabei ist allerdings zu vermeiden, dass der Ehrgeiz der Erwachsenen überwiegt, da es den eigentlichen Sinn – die Stärkung der Kinder – verhindern könnte. Es soll hier vielmehr um Empowerment gehen. Dies ist möglich, wenn sich Kinder als solidarisch und als fähig erleben (vgl. Wagner, 2003a, S. 60f).

Erwachsene müssen überhaupt das Machtverhältnis zwischen ihnen und den Kindern im Blick behalten. Denn werden Sichtweisen der Erwachsenen höher bewertet, kommt es oft – wenn auch unbewusst – zur Diskriminierung kindlicher Bedürfnisse und Sichtweisen. Dieses Phänomen nennt sich Adultismus und spiegelt sich oft in Situationen, in denen Kinder von Erwachsenen ungerecht behandelt werden, wider (vgl. KINDERWELTEN, 2007, S. 13). Um dem aktiv entgegenzuwirken ist eine ständige Selbst- und Praxisreflexion unabdingbar. Auch Beobachtungen und offene Gespräche mit KollegInnen, könnten bei diesem Problem Abhilfe schaffen.

Insgesamt sind Dialoge über Ungerechtigkeiten bereits eine erste Form der aktiven Einmischung. Erfahren Kinder dabei Unterstützung und merken, dass sie etwas

bewegen können, wird sowohl die Autonomie, als auch die Solidarität und der Gemeinsinn gestärkt. Außerdem machen sie positive Selbstwirksamkeitserfahrungen und werden sowohl kognitiv als auch sprachlich gefördert (vgl. ebd., S. 14).

Auch durch die Arbeit mit Persona Dolls wird deutlich, dass es für Kinder bestärkend ist, wenn sie ernst genommen werden und ihre Ideen Beachtung finden. Jungen und Mädchen erleben somit, dass sie dazu beitragen können, dass es jemandem besser geht (vgl. KINDERWELTEN, Juli 2004, S. 7) und das bestärkt sie, auch in ihrem Handeln.

Das Ziel 4 der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung fördert Kinder auf dem Weg zu einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (BMFSFJ, März 2010, §1) und arbeitet somit im Sinne des SGBVIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz).

Die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist ein Ansatz zum Umgang mit Vielfalt. Doch kann er auch dort ansetzen, wo nur mangelnde Vielfalt gegeben ist. Denn auch dort, oder vor allem dort, ist es wichtig, dass den Kindern der gesellschaftlich dominanten Gruppe geholfen wird, ihre falschen Auffassungen von ihrer Überlegenheit, einzig aufgrund von Abstammung und Hautfarbe, zu erkennen und sich dem zu widersetzen. Somit sollen sie dabei unterstützt werden, authentische Identitäten zu entwickeln, die mit ihren Fähigkeiten und Interessen im Zusammenhang stehen und nicht mit ihrer (weißen) Überlegenheit. Weiterhin sollen die Kinder verstehen, dass es auch unter weißen Menschen erhebliche Unterschiede in ihrer Merkmalsausprägung gibt. Lernen sie diese kennen und akzeptieren, fällt es ihnen leichter zu sehen, dass auch Menschen anderer sozialer Gruppen Individuen sind (vgl. Derman - Sparks, 2010, S. 245f.), welche keinesfalls mittels Einseitigkeiten und Vorurteilen vereinheitlicht werden dürfen.

Gerade in Gegenden Deutschlands (beispielsweise Brandenburg (vgl. Spangenberg, 2010)), in denen es kaum Kontakt mit Heterogenität gibt, ist die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung wichtig, denn bestehende Vorurteile oder Stereotype können dort kaum durch Alltagskontakte mit Menschen anderer Diversitätsmerkmale aufgehoben werden. Mit diesem Ansatz können Kinder aus solchen Gegenden einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt erleben, was gleichzeitig eine Prävention von Benachteiligung und Diskriminierung darstellt (vgl. ebd., S. 224f.).

Es wird deutlich, dass die vier Ziele der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in allen Kindergruppen, ungeachtet ihrer Zusammensetzung, anwendbar sind. Die

Zusammensetzung entscheidet jedoch darüber, welche Bedürfnisse die jeweiligen Jungen und Mädchen haben und wie sie am Besten unterstützt werden können.

4.2.2. Die vier Ziele für Pädagoginnen

Um Kinder vorurteilsbewusst erziehen zu können, ist es wichtig, dass ErzieherInnen an sich selbst arbeiten. Die Voraussetzungen dafür sind die nötigen Fähigkeiten und Kenntnisse, sowie eine positive Haltung, denn nur das richtige Material allein ist nicht ausreichend, um wirklich vorurteilsbewusst arbeiten zu können (vgl. Gaine & Keulen van, 1997, S. 15). Somit wurden im Rahmen der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sowohl für ErzieherInnen, als auch für LeiterInnen und deren Arbeit vier Ziele erstellt, an die sie sich halten sollten.

4.2.2.1. Ziel 1: Sich selbst und seiner eigenen Kultur bewusst werden

In diesem Ziel sollen sich ErzieherInnen die Frage stellen, inwieweit die eigene Kultur, persönliche Überzeugungen und das pädagogische Handeln beeinflusst. Außerdem sollten sie sich ihrer Bezugsgruppe bewusst werden und auch darüber, welchen Platz diese in der Machtkonstellation des Landes einnimmt. Desweiteren gehört zu diesem Ziel, dass sich ErzieherInnen reflektieren und darüber nachdenken, welche Vorurteile, Rollenklischees und Fehlinformationen in ihren Köpfen existieren (vgl. Gaine & Keulen van, 1997, S. 16).

4.2.2.2. Ziel 2: Aneignung von Wissen über kulturelle Unterschiede in Bezug auf Kindererziehung, Lern- und Kommunikationsstile

Hierzu gehört unter anderem, dass das pädagogische Fachpersonal weiß, wie man Mehrsprachigkeit fördern kann. Auch soll es in der Lage sein, mögliche kulturelle Konflikte mit Eltern oder auch KollegInnen zu lösen. Um sich mit solchen Konflikten konstruktiv auseinanderzusetzen, müssen ErzieherInnen wissen, wie die jeweilige Kultur Kinder wahrnimmt und welchen Einfluss dies auf Entscheidungen oder Erziehungsstile hat. Die eigenen Maßstäbe sind demnach nicht immer die Richtigen somit sollte jeder andere Menschen so behandeln, wie diejenigen behandelt werden möchten (vgl. Gaine & Keulen van, 1997, S. 16).

4.2.2.3. Ziel 3: Kritische Reflexion von Vorurteilen und Diskriminierung

MitarbeiterInnen von Kindertageseinrichtungen sollten ihre eigenen Vorurteile und Diskriminierungen kritisch reflektieren. Dies gilt nicht nur für die Kleinkindbetreuung – bzw. –erziehung, sondern auch für das Leben außerhalb der Institution (vgl. Gaine & Keulen van, 1997, S. 16).

4.2.2.4. Ziel 4: Die Fähigkeit besitzen Gespräche auszulösen

Im vierten Ziel geht es darum, dass ErzieherInnen in der Lage sein sollten, Gespräche über Vorurteile und Diskriminierungen zu initiieren und dabei auch deren Problematik thematisieren zu können. Außerdem geht es darum eingreifen zu lernen und gemeinsam mit anderen Veränderungen zu bewirken. Dafür müssen die Fachkräfte selbstbewusst sein, ab und an Risiken eingehen und sowohl aus Fehlern als auch voneinander lernen können. Das Ansprechen unangenehmer Themen, ist eine weitere wichtige Voraussetzung, um den Zielen der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung gerecht zu werden (vgl. Gaine & Keulen van, 1997, S. 16f.).

4.2.3. Die vier Ziele für Leitungskräfte

Im Rahmen der Arbeit von KINDERWELTEN wurde deutlich, dass die LeiterInnen einen großen Einfluss darauf haben, ob und wie die vorurteilsbewusste Arbeit umgesetzt wird (vgl. KINDERWELTEN, Juli 2004, S. 9).

4.2.3.1. Ziel 1: Sich selbst und in seiner Rolle reflektieren

Zum Einen sollen LeiterInnen ihre Identität als Führungskraft, aber auch ihr Verhältnis zu Verantwortung und Macht reflektieren. Aber auch die Erweiterung ihrer Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit gehören zur Zielsetzung (vgl. KINDERWELTEN, Juli 2004, S. 9).

4.2.3.2. Ziel 2: Umgang mit Erfahrungen und Kompetenzen der MitarbeiterInnen

Um Ziel 2 umzusetzen, besteht die Aufgabe die verschiedenen Erfahrungen sowie das Wissen und die Fähigkeiten aller KollegInnen des Teams wahrzunehmen und zu fördern

(vgl. KINDERWELTEN, Juli 2004, S. 9). Potentiale und Vielfalt im Team sollen somit effektiv genutzt werden.

4.2.3.3. Ziel 3: Auseinandersetzung mit Auswirkungen von Macht

Ziel 3 beschreibt die Notwendigkeit sich sowohl mit Formen, als auch mit Auswirkungen von Machtausübung auseinanderzusetzen. Dies ist nötig um bestehende Einseitigkeiten oder Diskriminierungen zu erkennen und zu thematisieren (vgl. KINDERWELTEN, Juli 2004, S. 9).

4.2.3.4. Ziel 4: Position gegen Diskriminierung und Einseitigkeit beziehen

Als Führungskraft ist es wichtig, Dialoge über Einseitigkeiten und Diskriminierung zu initiieren und zu unterstützen, wobei sie dabei eine eindeutige Position gegen diese Ungerechtigkeiten beziehen sollte (vgl. KINDERWELTEN, Juli 2004, S. 9).

Zusammengefasst benötigen sowohl ErzieherInnen als auch LeiterInnen die Fähigkeit ihre pädagogische Praxis und sich selbst als Person reflektieren zu können (vgl. KINDERWELTEN, Juli 2004, S. 1f.). Dies kann bzw. sollte jedoch nicht jeder für sich allein bewerkstelligen. Erfolgreicher ist es, wenn diese Reflexionen im Team erfolgen. JedeR bringt dabei eine andere Sichtweise und vor allem den Blick von außen ein. Durch gegenseitige Beobachtungen und den Austausch, was positiv oder negativ auffällt, kann die pädagogische Praxis kontinuierlich verbessert werden – vorausgesetzt die Rückmeldungen und die Zusammenarbeit erfolgen unter gegenseitiger Wertschätzung (vgl. ebd., S. 9f.).

Sie müssen desweiteren in der Lage sein „blinde Flecken“ zu erkennen. Damit sind beispielsweise versteckte latente Mechanismen der Diskriminierung gemeint, welche bisher nicht wahrgenommen wurden, jedenfalls nicht von den pädagogischen Fachkräften. Sie genießen verschiedene Privilegien und stoßen aus diesem Grund nicht auf diese Flecken, ganz im Gegenteil zu Menschen, die von der Diskriminierung direkt betroffen sind. Somit müssen diese Strukturen und die Erfahrungen der Kinder und Eltern in das Bewusstsein der Fachkräfte rücken, denn nur so kann etwas dagegen getan werden (vgl. Sulzer & Wagner, 2011, S. 38).

Außerdem ist es nötig, dass das pädagogische Fachpersonal die Formen und Auswirkungen von Diskriminierung auf kleine Kinder kennt, in der Lage ist, ihnen ein vorurteilsbewusstes Umfeld zu schaffen und sowohl die dominante, als auch gegebenenfalls andere Sprachen gut beherrscht. Nonverbale Kommunikationsformen sollen ebenso wertgeschätzt und angemessen eingesetzt werden (vgl. Gaine & Keulen van, 1997, S. 25 - 31). Einfühlungs- und gutes Mitteilungsvermögen, sowie der Aufbau einer vertrauensvollen Partnerschaft mit den Eltern gehören darüberhinaus zu wichtigen Grundlagen (vgl. ebd., S. 39).

4.3. Entwicklungsbedarf aus Sicht von KINDERWELTEN

Das Team von KINDERWELTEN gibt an, dass es noch Entwicklungsbedarf sieht, was die praktische Arbeit angeht. Zum Einen in Bezug auf die Partizipation der Eltern. Sie noch stärker, von Anfang an, in den Prozess der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung einzubeziehen, ist ein Ziel. Außerdem beobachtet Petra Wagner, dass Konfrontationen innerhalb der Kindertageseinrichtungen noch bewusster ausgetragen werden sollen, da es sonst zur Unterlassung von Grenzziehungen kommen könnte. Desweiteren appelliert die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung an die Träger, die vier Ziele in ihre Leitbilder aufzunehmen und somit auch in der Personalpolitik zu berücksichtigen, um Formen institutionalisierter Diskriminierung²⁶ entgegenzuwirken und auch umzusetzen, was sie den Kindern täglich vermitteln (vgl. Wagner, o.J., S. 12f.).

5. Thematisierungsszenen - Qualitative Inhaltsanalyse von Spiel- und Interviewsituationen

Im Folgenden werden mehrere Filmszenen analysiert, welche in einer Berliner Kita gedreht wurden. Vier Mädchen thematisieren dabei im Spiel verschiedene Diversitätsmerkmale, die im Zusammenhang mit ethnisch/kultureller Herkunft stehen.

Daher wird zunächst ein theoretischer Ausgangspunkt, in Bezug auf Rollenspiele und auf Herkunftsfragen und ethnische Zugehörigkeit, gegeben.

²⁶ Siehe unter 8. Wichtige Begriffe und Definitionen S. 58.

5.1. Theoretischer Ausgangspunkt - Die Funktion des Rollenspiels für kleine Kinder

Das Rollenspiel ist nach Rita Haberkorn eine altersgemäße Form, um sich mit gewonnenen Erkenntnissen, Erfahrungen und der Umwelt auseinanderzusetzen. Es zielt auf alle Persönlichkeitsbereiche der Kinder ab. Sie haben die Möglichkeit ihre Phantasievorstellungen, Erlebnisse und Probleme darzustellen. Dabei werden sowohl eigene Erlebnisse als auch jene aus zweiter Hand (z.B. aus Medien) dargestellt und „abgespielt“. Somit kann dieses Spiel auch einen therapeutischen Charakter entwickeln, bei dem Bedürfnisse und Ängste ans Licht treten (vgl. Haberkorn, 1993, S. 63f). Die Kinder erhalten somit die Möglichkeit, Erlebtes zu verarbeiten, oder darauf aufmerksam zu machen, was sie beschäftigt.

Desweiteren bietet das Rollenspiel die Gelegenheit, dass Jungen und Mädchen ihre Bedürfnisse ausleben und Handlungsmöglichkeiten erproben. Beispielsweise simulieren sie dabei Ernstsituationen, welche für sie relevant sind oder werden könnten (vgl. ebd., S. 63f).

5.2. Theoretischer Ausgangspunkt - Herkunftsfragen und ethnische Zugehörigkeit

Kinder operieren mit nationalen und ethnischen Bestimmungen schon bevor sie überhaupt einen abstrakten Begriff davon entwickelt haben können, denn sie erleben, dass bestimmte äußere körperliche Merkmale (Hautfarbe, Augenform usw.) in Zugehörigkeitsfragen münden. Dabei geht es den Fragenden allerdings nicht um den aktuellen Wohnort, sondern sie erwarten eine Erklärung des Hintergrundes der Herkunftsfamilie (vgl. Krause, 2010, S. 92).

Während junge Vorschulkinder die Fragen nach dem „Woher“ noch als Frage nach dem aktuellen Standort verstehen, haben Sechsjährige oft schon verstanden, dass es dabei um die ethnisch/nationale Herkunft der Familie geht. Auch wenn die Gefragten in Deutschland geboren wurden, antworten sie beispielsweise mit „Aus der Türkei“ oder „Aus Polen“, denn sie wissen vermutlich, dass sie an dieser Stelle als Angehörige einer bestimmten Bezugsgruppe mit Migrationshintergrund angesprochen sind (vgl. ebd., S. 92).

Schon ältere Kindergartenkinder müssen ein soziales Wissen darüber erlangt haben, dass es Unterschiede zwischen Menschen gibt, die in Herkunftsfragen münden. Dabei wurde herausgefunden, dass Kinder in ihren Vorstellungen über sich und andere von

sozialen Konstruktionen beeinflusst werden. Diese Konstruktionen ordnen Menschen anhand verschiedener Merkmale, entlang von ethnischer, nationaler und kultureller Zugehörigkeit, ein und geben Vorlage zur Unterscheidung, welche Kinder zur Markierung von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit verwenden (vgl. ebd., S. 93).

Diehm und Kuhn merken an, wenn Kinder ethnische Unterscheidungen aktiv gebrauchen, kommt dem die Funktion zu, dass sie sich in einer gängigen Unterscheidungspraxis einüben, indem anerkannte Routinen ausgebildet werden. Auf der anderen Seite erlernen sie sogleich die soziale Relevanz ethnisch kodierter Unterscheidungen (vgl. Diehm & Kuhn, 2005, S. 223). In Deutschland fehlt es noch weitestgehend an Untersuchungen, welche den sozialen Umgang von Kindern mit ethnischen Unterschieden im Fokus haben. Dies gilt besonders für die Altersspanne zwischen vier und acht Jahren, in dem die soziale Bedeutung relevanter Unterscheidungen, in Kontakt und Wechselwirkung mit Erwachsenen und anderen Kindern, erlernt, erprobt und reproduziert wird (vgl. ebd., S. 221f.).

5.3. Beschreibung des Untersuchungsmaterials

Im Rahmen des internationalen Projekts „*Children crossing borders*“²⁷ entstanden mehrere Kurzfilme, welche Kinder und ihre ErzieherInnen an einem typischen Tag in ihren Kindertageseinrichtungen zeigen. Der verwendete Kurzfilm ist 21:51 Minuten lang und wurde mit englischen Untertiteln unterlegt. Somit ist es möglich alles Gesagte, egal in welcher Sprache, in die Auswertung einzubeziehen.

Die gefilmten Jungen und Mädchen sind alle in derselben Kitagruppe und zwischen vier und fünf Jahre alt. Außerdem hat ein Großteil von ihnen einen Migrationshintergrund.

Im Rahmen meiner Auswertung, entschied ich mich für den Kurzfilm einer Berliner Kita, da dort nach dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung gearbeitet wird. Außerdem zeigt dieser Film mehrere interessante Szenen, die sich zwischen vier Mädchen, mit türkischem Hintergrund, abspielen. Ich habe mich dazu

²⁷ An diesem Projekt beteiligen sich die USA, Frankreich, Deutschland, Italien und England. Dabei geht es um die Inklusion (siehe unter 8. Wichtige Begriffe und Definitionen S. 58) von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Leitung des deutschen Projektteams übernahm Christa Preissing in der Laufzeit vom Sommer 2004 bis September 2007. Sie erzählte mir, dass nicht direkt die Aufnahmen den Untersuchungsgegenstand darstellten. Die Filme wurden Eltern und ErzieherInnen vorgeführt und sollten somit dazu anregen, Gespräche über Erziehung und die verschiedenen Vorstellungen zu führen. Insgesamt sollen die Möglichkeiten zur Inklusion, der fünf Länder, miteinander verglichen werden, mit dem Ziel voneinander zu lernen (vgl. Preissing, *Children crossing borders*, 2012).

entschlossen, mehrere kurze Szenen zu vertexten, die sich allerdings alle auf einen Hintergrund beziehen. Um noch weitere Kontextinformationen zu erhalten, zog ich ein Interview, welches in Bezug auf den Film, mit einigen Eltern (Anhang 4) sowie mit den Kindern (Anhang 3) geführt wurde, hinzu.

5.4. Thesen an das Material

Die erste These, mit der ich an das Material herangehe, besagt, dass Kinder spielerisch die Stereotype, welche in der Mehrheitsgesellschaft existieren, erkunden.

Die zweite These lautet, dass Diversitätsmerkmale mit Zuschreibungen verbunden sind, die sich im Verhalten der Betroffenen äußern.

5.5. Analyse des Materials

In den transkribierten Szenen sind sowohl motorisches und verbales Verhalten, als auch Emotionen zu erkennen. Die Kognition und die bewusste und unbewusste Motivation der Mädchen sind eher Ebenen, die vom Beobachter erschlossen werden müssen, sie unterliegen also der Interpretation (vgl. Hoeltje, 1996, S. 50f.).

In der Szene, die sich vor Beginn meiner Transkription (Anhang 2) abspielte, sieht man vier Mädchen (Cansu, Aleyna, Merve und Simge) in der Puppen- bzw. Verkleidungsecke. Erst spielen sie gemeinsam, dann jedoch entsteht ein Streit, zwischen Aleyna und Cansu, um eine Haarspange. Während der gesamten Szene sprechen sie deutsch miteinander. Die Situation, mit der meine Interpretation beginnt, wird allerdings noch persönlicher. Die Mädchen, vor allem Aleyna und Cansu, beleidigen sich und sprechen dabei türkisch. Alle anwesenden Mädchen verstehen und sprechen ebenfalls diese Sprache. Vermutlich wollen sie sich von den anderen Kindern und Erzieherinnen abgrenzen, oder ihre verbale Auseinandersetzung soll unbemerkt bleiben. Wagner merkt an, dass Kinder in diesem Alter die bestehenden Sprachnormen kennen und sich derer bedienen (vgl. Wagner, Sept. 2004, S. 8f.). Doch geht es in einem Streit um etwas sehr Persönliches, zumindest für Aleyna (6). Vielleicht engen die Mädchen daher ihren Kreis ein und reden türkisch.

In dieser Szene kommt es nicht wirklich zu einer Lösung. Die Mädchen beleidigen sich kurz (8-10), anschließend wenden sich Merve und Cansu von Aleyna ab. Cansu wühlt

währenddessen in der Verkleidungskiste und zieht einen Rock heraus. Dann beginnt Simge sich einzumischen. Sie sagt: „Merve, du solltest Schwestern nicht so behandeln. Aleyna ist deine Schwester!“ (16/17). Am Anfang und Ende des Films ist zu sehen, wie die Kinder von ihren Eltern gebracht und abgeholt werden. Dabei wird ersichtlich, dass Merve und Aleyna keine biologischen Schwestern sind. Sie haben allerdings gemeinsam, dass sie einen türkischen Familienhintergrund aufweisen (vgl. Krause, 2010, S. 96). Vielleicht meint Simge das, als sie von Schwester spricht. Sie will eventuell damit ausdrücken, dass die Beiden etwas verbindet und sie wie Schwestern zusammenhalten und fair miteinander umgehen sollen. Aus Merves Reaktion wird allerdings ersichtlich, dass sie das nicht so sehr interessiert, sie es aber auch nicht abstreitet. Es ist ihr lediglich „egal“ (18).

Alyena scheint die Situation anders zu sehen. Ihre Reaktion darauf wirkt sehr emotional. Sie bezeichnet Merve als ihre „kleine Schwester“ und pocht dabei drei Mal mit geschlossener Hand auf ihr Herz. Für mich zeigt diese Geste eine innere Verbundenheit, die recht tief geht. Da Merve und Aleyna allerdings offenbar nicht die besten Freundinnen sind, könnte eine Schlussfolgerung sein, dass Simge eine Art Beziehung zwischen den beiden sieht, weil sie durch gleiche Merkmale verbunden sind (Sprache, ethnisch/kulturelle Herkunft usw.). Vielleicht sind diese zum Teil von außen zugeschrieben, indem die Mädchen in gleiche Gruppen eingeteilt, oder eventuell als Türkinnen bezeichnet werden. Wahrscheinlich spüren sie dies in der Kita nicht. Doch außerhalb könnten sie immer wieder denselben Stereotypen begegnen, was sie wiederum verbindet und wohl öfter zu „den Anderen“ werden lässt. Somit appellieren Simge und Alyena darauf, dass sie zusammenhalten sollen. Aufgrund Aleynas Handbewegung zu ihrem Herzen, denke ich, dass ihr die Angelegenheit wichtig ist und nah geht.

Auch Cansu streitet die (Schwestern-)Verbindung ab (22). Vielleicht leugnen sie und Merve diese, resultierend aus dem vorausgegangen Streit. Die Mädchen stehen in diesem Moment über Aleyna und wollen sich diese Machtposition erhalten und nicht nachgeben. Möglicherweise erachten sie aber auch die Verbindung mit ihr als nicht so stark, bzw. auch die Verbindung zwischen ihnen als Mädchen mit türkischen Wurzeln.

Währenddessen zieht Cansu einen Rock aus der Verkleidungsecke an. Sie will keine „schönen Haare“ haben (27), sondern ein Kopftuch tragen (28/29). Anke Krause hat Hintergrundinformationen über die Eltern der Mädchen. Sie gibt an, dass sich die Eltern

darüber wundern, da Kopftücher in ihrer Alltagskultur kaum eine Rolle spielen (vgl. Krause, 2010, S. 96f.).

Somit ist das Tragen eines Kopftuches vermutlich nichts, was Cansu von ihrer Mutter abgeschaut haben könnte. Allerdings passt es zum Bild, welches die Mehrheitsgesellschaft von türkischen Familien bzw. türkischen Frauen hat. Anke Krause gibt an, dass die Mädchen auf diesem Weg die Stereotype der Mehrheitsgesellschaft erproben, nachspielen und außerdem auf ihre Wirksamkeit bei Erwachsenen untersuchen (vgl. Krause, 2010, S. 97). Cansu geht in dieser Situation tatsächlich mit dem Kopftuch in die Richtung einer Erzieherin, doch wird aus dem Filmmaterial nicht ersichtlich, ob sie sich zu ihr bewegt und es zu einem Dialog oder zu einem Augenkontakt zwischen den beiden kommt.

Möglicherweise gibt die Situation das wieder, was Haberkorn über das Rollenspiel sagt, nämlich das Cansu sich mit Erfahrungen aus der Umwelt auseinandersetzt (vgl. Haberkorn, 1993, S. 63), da es Frauen mit türkischem Migrationshintergrund, auch Mütter der Kitakinder, gibt, die Kopftücher tragen. Vielleicht will sie sich aber auch einfach nur verkleiden und mag Kopftücher, ohne dass sie das Spielen mit Stereotypen als Aufhänger dafür sieht. Es bleibt unersichtlich, welche Rolle Kopftücher und auch die weibliche Kleidung (der Rock) für Cansu spielen, somit bleibt das Verhalten spekulativ.

In der nächsten Szene sind Cansu und Simge am Mittagstisch zu sehen (45 – 50). Durch das Elterninterview (Anhang 4) wurde ich darauf aufmerksam, dass die Beiden Gesten eines islamischen Gebets zeigen (18 – 26). Simges Eltern geben an, dass sie zu Hause nicht beten (20) und Simge dieses Verhalten wohl von Cansu übernommen habe, bzw. es kopiert (259 - 260). Aus dem Film wird allerdings ersichtlich, dass Simge diejenige ist, die „Bismillah!“ ausspricht. Dies ist ein arabischer Ausdruck für „in Gottes Namen“ (Wikipedia, 2012, Bismillah). Da Cansus Eltern nicht befragt wurden, ist unklar, ob es bei ihr üblich ist zu beten, doch in Bezug auf Anke Krause, scheinen bei all den Mädchen Gebete und Kopftücher keine Rolle zu spielen (vgl. Krause, 2010, S. 97). Und doch geben Cansu und Simge dieses Verhalten vor der Mahlzeit wieder. Simges Mutter spricht im Elterninterview sogar davon, dass sie über das Gesehene „geschockt war“ (18).

Vielleicht wurden islamische Gebete in der Kindertagesstätte schon einmal thematisiert und die Mädchen wissen daher, dass sie existieren und von Gläubigen vor dem Essen vollzogen werden. Es besteht die Möglichkeit, dass Simge und Cansu dieses Verhalten somit übernommen haben. Eventuell wurden sie mit dem Stereotyp des

Betens schon öfter konfrontiert, indem Außenstehende sie danach fragten. Daher könnten die Mädchen es ganz natürlich finden, dem Gebet nachzugehen, allein weil es Menschen gibt, die denken, dass sie es tun. Vermutlich zeigen sie dieses Verhalten gerade in der Kita, weil dort die Mehrheitsgesellschaft vorhanden ist, welche über dieses Stereotyp herrscht. Es besteht allerdings auch die Möglichkeit, dass die Eltern mit ihren Kindern sehr wohl am Esstisch beten, dies aber nicht öffentlich machen wollen, da sie denken, dass es nicht anerkannt ist und sie dafür in der Mehrheitsgesellschaft stigmatisiert werden könnten. Wohlmöglich geben sie diesen Teil ihrer Persönlichkeit nach außen auf, um sich anzupassen und ihren Kindern Vorurteile zu ersparen.

Diese Vermutung stützt Anils Mutter im Elterninterview ein wenig. Zwar hat Anil nichts mit den gezeigten Szenen zu tun, doch sagt seine Mutter, dass sie erst nicht wollte, dass er Schweinefleisch isst, doch dann hatte sie Bedenken, dass er aufgrund dessen ausgeschlossen werden könnte. Da sie dies vermeiden wollte, darf er in der Kita nun alles essen, auch wenn sie zu Haus kein Schwein zubereitet oder isst (269 - 274). Daraus wird für mich ersichtlich, dass sie ihren Sohn vor Ausgrenzung, möglichen Fragen und Unverständnis, schützen will und ihm den Raum gibt, unauffällig zu bleiben.

Vielleicht ist dies auch die Intention von Simges Eltern. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass die Mädchen stolz darauf sind, was sie ausmacht und dass sie das Gebet als Teil ihrer Identität ansehen. Die Kita könnte für sie einen geschützten Raum darstellen, der die Möglichkeit gibt, auszuleben, was in ihnen vorgeht.

Die letzte Szene (51 – 71) spielt sich draußen, in einer kleinen Kinderküche, ab. Cansu und Aleya stehen im Vordergrund, während Schifau beobachtet und eine Erzieherin dazu kommt. Sie spielen, dass sie „Suppe mit Kartoffeln und Würstchen“ zubereiten, allerdings ohne Schwein (53 – 54). Alyena greift das Wort „Schwein“ noch einmal auf und sagt es recht verwundert (55), als wäre es etwas Verbotenes. Das dürfte, Anke Krause zufolge, jedoch nicht der Fall sein, jedenfalls nicht in den Familien der Mädchen (vgl. Krause, 2010, S. 97). Im Interview mit den Kindern (Anhang 3), in Bezug auf den Film, wird gefragt, ob es jemanden gibt, der/die kein Schwein essen darf (89/94/105). Doch außer Schifau (106) und Hüseyin (95/96) meldet sich niemand und es wird auch kein anderer Name genannt.

Jedoch wissen die Mädchen, dass Menschen, die dem Islam angehören, kein Schweinefleisch essen. Cansu betont, dass sie und ihre Familie nur türkische Würstchen essen (64/68). Möglicherweise, weil die Mehrheitsgesellschaft dies erwartet. Vielleicht sind sie dem Stereotyp – kein Schweinefleisch zu essen - oft begegnet und denken somit,

ihm gerecht werden zu müssen. Im Sinne von: *von uns wird erwartet, dass wir kein Schwein essen, also tun wir es auch nicht*. Die Mädchen leben im Spiel somit das bestehende Stereotyp aus. Außerdem ist ein Mitglied der Mehrheitsgesellschaft anwesend, nämlich die Erzieherin, welche auf das Schweinefleisch aufmerksam macht. Sie wundert sich nicht über die Kartoffeln in der Suppe, sondern über die Würstchen und fragt noch einmal nach, ob Cansu denn öfter Schwein esse (60/62).

Aus meiner Sicht stößt die Erzieherin das Mädchen mit dieser Frage erst recht darauf, was von Menschen aus türkischstämmigen Familien erwartet wird und was die Mehrheitsgesellschaft über diese denkt. Möglicherweise glaubt Cansu, dass sie dem gerecht werden muss, oder sich nicht gegen die Denkweise der machthöheren Erzieherin stellen darf. Vielleicht stimmt es aber auch, dass sie zu Haus kein Schwein essen und Cansu ist stolz darauf.

Mittels dieser Szenen wird ersichtlich, dass Merkmale, die den Mädchen von außen zugeordnet werden, im Mittelpunkt ihres Spiels bzw. ihres Verhaltens stehen. Durch einige Handlungen (beispielsweise ihre türkischen Gespräche), erfolgt eine Abgrenzung von der „Normalität“ verbunden mit einer Positionierung als nicht „typisch deutsch“. Die ethnische Herkunft ist, wie andere Diversitätsmerkmale auch, mit Werten und Macht belegt. Auf der einen Seite hat jeder Mensch das Bedürfnis nach Macht, doch würde dies auf der anderen Seite bedeuten, dass sie Teile ihrer Identität aufgeben oder verleugnen, nämlich jene, die mit Unterdrückung verbunden sind.

Ich denke aber auch, dass bei all dem eine große Rolle spielt, welchen Rückhalt die Kinder von ihren Eltern bekommen und welche Einstellung diese zu Menschen entwickeln, die „anders“ sind bzw. auch zu den herrschenden Machtstrukturen. Sind sie gegen die bestehenden Machtverhältnisse und tun etwas um die zu ändern, oder fügen sie sich und geben sich ihrem „Schicksal“ hin?

Im Elterninterview (Anhang 4) werden beide Positionen vertreten. Simges Vater ist beispielsweise der Meinung, dass sie in die Türkei und nicht nach Deutschland gehören (314 - 316). Was seine Tochter darüber denkt, weiß er allerdings nicht (329). Auch Anils Mutter gibt an, dass sie nicht aus Deutschland stammt und da ihre Kinder nun mal ihre Kinder sind, werden sie auch nie Deutsche sein (335). Außerdem besitzt keines der Elternteile einen deutschen Pass (358/ 361- 362). Abgesehen von Husseins Mutter (393) möchte auch keiner der Befragten etwas daran ändern, denn sie wollen weiterhin türkische StaatsbürgerInnen bleiben (381). Husseins Mutter hat hingegen den Wunsch deutsche Staatsbürgerin zu werden, um etwas an den bestehenden Verhältnissen

verbessern zu können und das ist nur möglich, wenn sie eine Stimme besitzt und dieser bei Wahlen Ausdruck verleihen kann (395 - 397).

Ich denke, dass diese Einstellungen Einfluss auf die Kinder nehmen. Jedes von ihnen ist in Deutschland geboren, jedoch erkennen die Eltern Deutschland nicht als ihre Heimat an. Ich kann mir vorstellen, dass es unter diesen Umständen für die Jungen und Mädchen schwer ist, eine Identität und ein Gefühl des *hierher Gehörens* aufzubauen. Die Eltern arrangieren sich mit Deutschland und den vorherrschenden Strukturen, doch wollen sie früher oder später zurück in die Türkei (13/14), ein Land welches die Kinder nur aus dem Urlaub kennen.

Ich denke, an diesem Beispiel wird ersichtlich, weshalb es für die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung notwendig ist, die Eltern einzubeziehen. Sie sollen erkennen, dass die Möglichkeit besteht, etwas zu verändern, doch dies geht nicht ohne Respekt auf beiden Seiten. Außerdem ist die Bezugsgruppe die erste Instanz, bei der Kinder Schutz und Zuspruch erfahren (sollten). Aus diesem Grund ist sie unglaublich wichtig für Kinder und somit auch für die Arbeit der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.

Durch die Auswertung der Szenen konnte die erste These nur spekulativ bestätigt werden, da keinerlei Informationen darüber vorliegen, aus welchem Grund die Mädchen Kopftuch, Gebet und das Verbot des Schweinefleisches in ihr Spiel und in ihr Verhalten, einbezogen. Es besteht die Möglichkeit, dass sie mit existierenden Stereotypen spielten, um sie zu erkunden, doch ist dies nicht bestätigt. Somit bleibt auch ungeklärt, aus welchem Grund sie das beschriebene Verhalten zeigen, doch steht fest, dass sie Verhalten zeigen, welches mit Zuschreibungen, in Bezug auf Diversitätsmerkmale (ethnisch/kulturelle Herkunft), verbunden ist. Daher sehe ich die zweite These, in Bezug auf die analysierten Filmsequenzen, als bestätigt.

6. Qualitätsveränderung in Richtung der Lebensinteressen und Subjektorientierung von Kindern

6.1. Bildungsrechte von Kindern

Seit 1948 ist das Recht auf Bildung ein anerkanntes Menschenrecht, welches im Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte²⁸ festgeschrieben steht (vgl. Vereinte Nationen, 1948). Im Artikel 29 der UN – Kinderrechtskonvention, die 1992 für Deutschland in Kraft trat, heißt es darüber hinaus:

„(1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen; b) [...] c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln; d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten; e) [...].“ (Vereinte Nationen, 1989, S. 22)

Mittels dieser Sätze, wird deutlich, aus welchem Grund sich die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung der UN – Kinderrechtskonvention verpflichtet. Vor allem Satz c und d markieren wichtige Punkte ihrer Arbeit, denn dafür werden interkulturelle Konzepte benötigt, die über die Grenzen des „Touristischen“ hinausgehen. Es ist wichtig den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre eigene Identität zu stärken und dabei auch die Familie, als wichtigste Bezugsquelle, mit einzubeziehen. Sie sollen nicht nur ihre eigenen Wurzeln kennenlernen, sondern auch Vielfalt erfahren, um Respekt und Offenheit entwickeln zu können.

Auch der Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention²⁹ gibt Anlass zur Veränderung und zum Ausbau eines inklusiven³⁰ Erziehungs- und Bildungssystems auf allen Ebenen. Es ist demnach zur staatlichen Aufgabe geworden, geeignete strukturelle Bedingungen zur Umsetzung des Rechts auf Erziehung und Bildung für alle Kinder zu ermöglichen.

²⁸ Artikel 26 „1. Jeder hat das Recht auf Bildung. [...] 2. Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein. 3. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.“ (Vereinte Nationen, 1948).

²⁹ Artikel 24 – Bildung: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...].“ (Vereinte Nationen, 2006).

³⁰ Siehe unter 8. Wichtige Begriffe und Definitionen S. 58.

Dafür soll ein inklusives frühpädagogisches Bildungs- und Erziehungsangebot geschaffen und ausgebaut werden (vgl. Seitz & Finnern, 2012, S. 16).

Doch nur eine heterogene Zusammensetzung der Kindertagesgruppe, welche auf Vielfalt beruht, führt noch nicht zu mehr Respekt und Kompetenzen im Umgang mit Differenzen. Sie müssen thematisiert werden, sonst könnten sich Vorurteile und dominanzkulturelle Hierarchien festigen. Außerdem blieben Kinder dann allein mit ihren Vorstellungen von Unterschieden, was wiederum Vorbehalte und Irritationen erzeugen könnte (vgl. Wagner, 2012, S. 42).

Jedes Kind hat einen Anspruch auf Bildung, doch findet diese unter Bedingungen von Ungleichheit statt (vgl. Eggers, 2012, S. 1). Wenn Kindertageseinrichtungen allen Kindern Bildungsprozesse ermöglichen sollen, müssen sie die unterschiedlichen Voraussetzungen, Lernkulturen und Vorerfahrungen der Kinder berücksichtigen. Außerdem ist es nötig, mit pädagogischen Programmen zu arbeiten, die dieser Vielfalt Rechnung tragen, denn nur so werden Kinder aktiv und kreativ, stellen Fragen und suchen Antworten. Damit es allen Kindern gelingt, sich in dem wiederzuerkennen, was die Kindertageseinrichtung bietet, ist es wichtig, dass das verwendete Curriculum bewusst inklusiv arbeitet, um exklusive Strukturen zu verhindern (vgl. Wagner, 2005, S. 3 u. S. 6).

Konzepte früher Bildung sollen folglich ermöglichen, dass die vorhandene Vielfalt respektiert und gegen Ungerechtigkeit und Diskriminierung in der Alltagspraxis eingestanden wird. Dazu gehören ebenso die Reflexion institutioneller Kultur und Dominanzverhältnisse (vgl. ebd., S. 6). Ein Konzept, welches den genannten Punkten entspricht, ist die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung.

Bei einer Pädagogik mit Barrieren, stereotypen Zuschreibungen oder versteckten Diskriminierungen, besteht hingegen die Gefahr, dass der Zugang zu Kompetenzen eingeschränkt wird. Dies mindert sowohl das soziale, als auch das kulturelle Kapital, ebenso wie die Selbstwahrnehmung als fähig und sicher (vgl. ebd., S. 7). Jedoch sind dies Eigenschaften, welche in Bezug auf das Selbstwertgefühl und die Leistungsfähigkeit eine Rolle spielen. Fühlt sich ein Kind unsicher und unfähig, glaubt es weniger an sich und seine Fähigkeiten, was zur Folge haben kann, dass beispielweise die schulischen Leistungen, sowie der Aufbau einer stabilen Identität, beeinträchtigt werden.

Damit Erfahrungen von Kindern, welche mit Abwertung und Ausgrenzung verbunden sind, nicht zu Lernbehinderungen führen, ist es notwendig, dass sie in einer

Kindertageseinrichtung aufgehoben sind, in denen sie selbst in ihrer Besonderheit wahrgenommen und gestärkt werden (vgl. KINDERWELTEN, Feb. 2005, S. 1).

Petra Wagner stellt fest, dass: *„Das Recht aller Kinder auf Bildung, auf die Entfaltung ihrer Potentiale, ihr Recht, frei von Diskriminierung aufzuwachsen [dazu auffordert] allen Kindern – ganztägig und kostenfrei – Zugang zu Kindertageseinrichtungen zu ermöglichen und diese in jeder Hinsicht als Bildungseinrichtungen auszubauen, die sich dem Anspruch stellen, ‚Gleichheit in der Differenz‘ zu realisieren.“* (Wagner, 2005, S. 7).

6.2. Lernen als Subjektentwicklung

Um Bildungsgerechtigkeit herstellen zu können, müssen die Kompetenzen der Kinder und auch die bestehenden Konzepte in den Kindertageseinrichtungen und Schulen weitestgehend neu gestaltet werden. Dabei darf nicht aus dem Blick geraten, dass Bildung auf zwei verschiedene Ziele bezogen ist. Zum Einen besteht laut Maisha Eggers der neoliberalistische Verwendungsgedanke. Somit hat Bildung immer einen Marktbezug, welcher darauf zielt, konkurrenzfähigen Nachwuchs auszubilden. Auf der anderen Seite geht es um ein emanzipatives Verständnis von Kompetenzaufbau, also um den Subjektbezug (vgl. Eggers, 2012, S. 1). Der Subjektbezug ist dabei in die soziale Lebenswelt der Kinder, in Vorerfahrungen, Fähigkeiten usw. eingebettet. Es gilt, jeden Jungen und jedes Mädchen als Subjekt wahrzunehmen und ihn/sie nicht automatisch so zu sehen, zu erziehen und zu bilden, wie alle anderen Kinder. Jeder Mensch ist individuell und dieser Fakt sollte auch in der frühen Bildung vermehrt Einzug finden.

Maisha Eggers bringt an dieser Stelle den Diversitätsansatz mit einer subjektorientierten Kompetenzentwicklung in Verbindung, bei der es darum geht, dass Kinder das Lernen als aktives Handeln erleben und somit Erkenntnisse über Selbst- und Weltverhältnisse erlangen können (vgl. ebd., S. 1). Dahinter steckt das Ziel, in konkreten Lebenssituationen handlungsfähig zu sein und auch die Möglichkeit zu bekommen, etwas an ihnen ändern zu können (vgl. Wagner, 2003a, S. 46).

Unsere Welt ist von Diversitätsverhältnissen durchzogen, in die wir alle verstrickt sind (vgl. Eggers, 2012, S. 1). Um damit umgehen zu können, braucht es nicht nur die reine Vermittlung von Wissen. Albert Scherr fügt an dieser Stelle die Bedeutung des Erlernens von Reflexions- und Artikulationsfähigkeiten hinzu. Beides sind wichtige Instrumente, mit denen Kinder Orientierung für die eigene Lebensbewältigung gewinnen können (vgl. Scherr, 1997, S. 161). Auch für Maisha Eggers zielt Lernen als Subjektentwicklung auf kindliche Selbstreflexion. Diese ist verbunden mit der Selbstbildung und Welterschließung von kleinen Kindern, welche nicht losgelöst von den jeweiligen

Lebenswelten und Interessen von Jungen und Mädchen gesehen werden kann (vgl. Eggers, 2012, S. 3).

Ein Ansatz, der dieser Erkenntnis Rechnung trägt und in Verbindung mit der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung steht, ist der Situationsansatz. In den 1970er Jahren wurde er von Christa Preissing und KollegInnen entwickelt und bis heute kontinuierlich ausgebaut. Dieser Ansatz unterstützt die Subjektentwicklung, da er die unterschiedlichen kulturellen und sozialen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien, mitsamt deren alltäglichen Erlebnissen und Erfahrungen, im Blick hat. Außerdem wird darauf geachtet, was Kinder interessiert und bedeutsam für sie ist, aber auch, was von Erwachsenen thematisiert werden muss, damit die Jungen und Mädchen ihre Lebenswelt verstehen und diese zudem kompetent und selbstbestimmend gestalten können. Dabei stehen die Kinder, mit ihren Fragen, Interessen und Sinndeutungen, immer im Mittelpunkt (vgl. Institut für den Situationsansatz, 2004, S. 1).

ErzieherInnen müssen, um dieses Ziel zu erreichen, analysieren was Kinder bereits wissen und können und was sie wirklich erfahren wollen. Dabei unterstützen sie die Heranwachsenden zudem in ihrer Selbstständigkeitsentwicklung, indem sie Partizipation ermöglichen und somit ein *mit den Kindern* und nicht *über die Kinder hinweg* erzeugen (vgl. ebd., 2004, S. 2).

Außerdem ist eine wichtige Voraussetzung, dass Interaktionen auf Gleichberechtigung beruhen und dabei jedem die Möglichkeit gegeben wird, seine Einwände und Vorstellungen einzubringen (vgl. Preissing, Heller, Köpnick, Krüger, & Urban, 2001, S. 56). Auf diesem Weg ermöglichen ErzieherInnen Selbstwirksamkeitserfahrungen bei Kindern, denn diese werden gefragt und auf ihre Meinungen wird Wert gelegt. So werden Jungen und Mädchen in die Erstellung von Regeln und in die Gruppenraumgestaltung aktiv einbezogen.

Desweiteren sorgen die MitarbeiterInnen der Kindertageseinrichtung für eine enge Beziehung sowohl zu den Eltern, als auch zu dem sozial- räumlichen Umfeld. Auf diese Weise kann das Gemeinwesen als Lernort genutzt werden, welchen die Kinder ebenfalls aktiv mitgestalten können (vgl. ebd., 2004, S. 3f.).

Erwachsene sind dafür verantwortlich, verlässliche Beziehungen zu den Kindern aufzubauen und außerdem ein anregungsreiches Umfeld zu erzeugen, welches die Kinder darin unterstützen soll, sich weiterzuentwickeln. Autonomie, Solidarität und kompetentes Verhalten, stellen die wichtigsten Fähigkeiten dar, die den Kindern in diesem Ansatz mit auf den Weg gegeben werden sollen (vgl. ebd., 2004, S. 1).

Der Situationsansatz ist ein positiver Fortschritt, besonders wenn man bedenkt, dass die meisten existierenden Lernformate die Lern- und Lebensverhältnisse der Kinder ausblenden und somit einige wichtige Kompetenzentwicklungen kaum ermöglichen (vgl. Eggers, 2012, S. 3). Alfred Holzbrecher hebt, ergänzend dazu, die politische Dimension eines solchen Lernens hervor. Er merkt an, dass ein Mensch, der sich als kompetent handelndes Subjekt erfährt und gelernt hat mit Krisen souverän umzugehen, weniger anfällig für geschlossene Weltbilder und einfache gesellschaftspolitische Lösungen sein dürfte (vgl. Holzbrecher, 1999, S. 14). Jemand, der nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügt und sich als ohnmächtiges Opfer der Verhältnisse sieht, wird Menschen die „andere“ sind, bzw. die Offenheit gesellschaftlicher Strukturen, nicht als faszinierend wahrnehmen können, sondern als Bedrohung empfinden. Resultieren könnte daraus, dass diese Person die eigene Ohnmacht mit einer Idealisierung des „Eigenen“ zu bekämpfen versucht und dabei Geborgenheit im eigenen Kollektiv sucht. Dies dient als Gegenbild zur „feindlich“ wahrgenommenen Außenwelt und bietet die Möglichkeit den eigenen Selbstwert zu steigern, indem „die Anderen“ abgewertet werden. Darin zeigt sich die Grundrezeptur rassistischer Weltbilder (vgl. ebd., S. 19).

Das Lernen als Subjektentwicklung ist demnach nicht nur für die Kompetenzen eines jeden Menschen, sondern auch für die Gesellschaft von Vorteil, denn dadurch besteht die Möglichkeit, dass die beschriebenen Ohnmachtsgefühle und deren Folgen ausbleiben, oder zumindest vermindert werden.

6.3. Was kann Diversität leisten?

Diversität wird als Begriff von „Vielfalt“ eingesetzt und unter anderem in Bildungseinrichtungen verwendet. Dabei bezieht sich die Diversifizierung jedoch mehr auf Kinder und Eltern der Einrichtungen. Das Personal bleibt weitestgehend homogen (vgl. Eggers M. -M., 2012, S. 3).

Maisha Eggers bezeichnet Diversität außerdem als Steuerungskategorie, wenn es darum geht, die Chancengleichheit in Bildungseinrichtungen vielfältiger Gesellschaften zu fördern. Trotzdem herrscht noch keine Einigkeit darüber, welche Erscheinungen im Bildungssystem durch Diversität tatsächlich verbessert werden können. Derzeit entwickelt sich Diversität zu einem Begriff für alle möglichen sozialen Erscheinungen (vgl. ebd., S. 3).

Wird Diversität im Sinne von „Heterogenität“ verwendet, ist er aussagekräftiger, als unter der Vielfaltsbezeichnung. Unter diesen Umständen ist es möglich, das einzelne Kind als Lernendes in den Blick zu bekommen und auch die verschiedenen Lernarten der Kinder. Außerdem können die jeweiligen Familienformen, ebenso wie verschiedene Teilhabebarrieren, thematisiert werden. Doch wird Diversität weitestgehend mit Differenz gleichgesetzt und kann somit die Relevanz diversitätsbezogener Gleichheitsdimensionen kaum anzeigen. Differenzvorstellungen werden auf diese Weise verstärkt und die „Norm“ bleibt unberührt (vgl. ebd., S. 3f.).

Dabei soll Diversität Ungleichheitsverhältnisse adressieren, mit dem Ziel eine Gleichstellungspolitik in Bezug auf Chancengleichheit, Recht auf Schutz usw. zu schaffen. Die Herstellung von Gleichheit, also der Norm, muss dafür durch Diversitätsbegriffe in die Aufmerksamkeit rücken. Auch die Prozesse des Unterschiedenwerdens, dürfen dabei nicht vernachlässigt werden. Das Verhältnis dieser beiden Ebenen soll durch Diversität herausgearbeitet und subjektorientierte Lernangebote gestaltbar gemacht werden. Das Ziel besteht darin das Selbst in all seinen Facetten und Potentialen zu erfahren, bzw. die Möglichkeit dazu zu bekommen (vgl. ebd., S. 4/6). Diesbezüglich erwähnt Annedore Prengel die Heterogenitätsperspektive der Vielschichtigkeit, in diesem Fall die intrapersonelle Heterogenität. Diese beschreibt, dass jedem Menschen verschiedene und gegensätzliche Persönlichkeitsanteile innewohnen, die zum Teil im Verborgenen liegen (vgl. Prengel, 2010, S. 4). Sieht man einen Menschen außerhalb bestimmter Diversitätsmerkmale, beispielsweise dem Mann- oder Frausein, könnte dies Persönlichkeitsanteile hervorbringen, die sonst, in diesem Fall aufgrund des Geschlechts, verpönt wären. Es geht demnach darum, die Erziehung zur Differenz, bzw. zur Vereinseitigung zu hinterfragen, (vgl. Eggers M. -M, 2012, S. 5) da sie mit Schäden verbunden ist.

Zum Abschluss bringt Maisha Eggers den Vorschlag einer verarbeitungsorientierten Perspektive an. Die daraus resultierende Diversitätsperspektive sollte die Produktion von Ungleichheit in den Welten der Kinder ernst nehmen und davon ausgehen, dass Heterogenität nur verständlich ist, wenn sowohl ihre Gleichheits- als auch ihre Differenzdimension durchdrungen werden. Außerdem soll Diversitätswissen eingesetzt werden, um die Manifestation von Ungleichheit und die einhergehende erzwungene Normierung, mitsamt der Diskriminierungsgefahr, sichtbar und greifbar zu machen, denn nur so kann sie verändert werden. Dies geht nicht ohne ein Interesse an den unterschiedlichen Erfahrungswelten von Kindern zu haben (vgl. ebd., 2012, S. 6).

Annedore Prengel gibt abschließend an, dass sich ein demokratischer Differenzbegriff grundsätzlich gegen Hierarchien wenden muss, sowie gegen die Legitimation von Unterdrückung, Ausbeutung und Ausgrenzung aufgrund dieser Differenzen. Unterschiedliche Lebensformen haben somit das gleiche Existenzrecht, sowie das Recht gesellschaftlich anerkannt und wirksam zu sein. In diesen Rechten besteht Gleichheit für jeden Menschen (vgl. Prengel, 1995, S. 181/183f.).

7. Fazit und kindheitswissenschaftlicher Bezug

Das Thema der sozialen Ungleichheit, wie auch die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, empfinde ich als sehr relevant für die Angewandten Kindheitswissenschaften. Zum Einen geht es um die Rechte der Kinder. Jedes Kind hat das Recht auf Bildung, nur bedeutet dies nicht, dass für jedes Kind, in Bezug darauf, die gleichen Chancen bestehen. Dieser Aspekt kann mittels der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung verbessert werden. Es ist zentral, dass Kind als Subjekt mit seinen unterschiedlichen Voraussetzungen zu sehen, zu unterstützen und außerdem anzuerkennen, dass eine Gleichbehandlung der Kinder nicht mit einer wirklichen Chancengleichheit im Einklang steht. Jedes Kind verfügt über unterschiedliche Vorerfahrungen und Möglichkeiten. Dem muss im Bildungsprozess Rechnung getragen werden, was meiner Meinung nach nur möglich ist, wenn man jedes Kind als individuell und besonders ansieht. Diese Ansicht geht einher mit einer respektvollen Behandlung. Wie schon erwähnt, sind Anerkennung und das persönliche Wohlfühl wichtige Indikatoren für den Lernerfolg der Kinder. Niemand kann sich gut entfalten oder lernen, wenn er in seiner Persönlichkeit und in seiner Identität angegriffen oder diskriminiert wird. Dem tritt die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung entgegen und ist somit ein Ansatz, der nach meiner Sicht, im Sinne der Angewandten Kindheitswissenschaften steht.

Entscheidend ist weiterhin, dass die Kinder als Seiende gesehen werden. Sie erlernen Kompetenzen, die schon von klein auf förderlich für sie sind und nicht nur darauf abzielen, im späteren Leben für Leistungsfähigkeit, die dem Markt angepasst ist, zu sorgen. Beispielsweise öffnet empathisches Verhalten Türen für neue Erfahrungen und für ein Leben ohne Diskriminierung. Jedenfalls denke ich, dass Kinder, die mit- und einführend erzogen wurden, eher weniger in Versuchung geraten, ihr eigenes Selbstbild aufbessern zu müssen, indem sie andere Menschen unterdrücken oder erniedrigen, nur um sich selbst besser zu fühlen. Sie sollen dazu erzogen werden, andere Menschen als Individuen zu sehen und nicht nur als Angehörige einer Gruppe, die „anders“ und „fremd“ sind. Denn dies könnte wiederum Strukturen erzeugen, welche Machtunterschiede konstruieren, die nicht von der Leistung eines Menschen abhängen, sondern von seinem Aussehen, seiner Herkunft, seinem Geschlecht usw.

Auch aufgrund der gegebenen Partizipation, gibt der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung Kindern von klein auf die Chance selbstbewusst und mit Akzeptanz das Leben zu erkunden und zu verstehen, dass die unterschiedliche

Behandlung von Menschen, aufgrund von Diversitätsmerkmalen, ungerecht ist. Desweiteren bekommen Kinder einen Blick dafür, dass es nicht nur darum gehen kann, Menschen die „anders“ sind zu akzeptieren. Das Ziel liegt vielmehr darin Macht zu teilen und den dominanzkulturellen Blick abzulegen, denn das auf diese Weise erzeugte Bild ist unrealistisch und mit schmerzvollen Erfahrungen für die marginalisierten Gruppen verbunden.

Weiterhin ist relevant, dass Erwachsene einschreiten müssen, um Diskriminierung aller Art zu vermindern. Keiner kann erwarten, dass man Kinder mit verschiedenen Diversitätsmerkmalen zusammensetzt und sie von allein Akzeptanz und Respekt entwickeln. Jungen und Mädchen müssen in diesem Prozess begleitet und ermutigt werden. Kinder sollen Fragen stellen, aber auch Gefühle äußern dürfen und die Chance bekommen, richtige Informationen zu erhalten, die ihnen helfen zu verstehen, dass die ungleiche Verteilung von Teilhabechancen und Ressourcen, begründet auf Diversitätsmerkmalen, ungerecht ist. Jedes Kind soll als Individuum die Möglichkeiten bekommen, die es braucht, um sich zu verwirklichen und eine stabile Identität und Persönlichkeit zu entwickeln.

Ich denke, durch diese Arbeit wird deutlich, dass der Weg der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ein langer ist. Er kann nicht ohne Erwachsene gegangen werden, die sich trauen, gegen Diskriminierung und Unterdrückung vorzugehen und fähig sind, ihre Ansichten an Kinder weiterzugehen. Auch wenn dieser Ansatz nicht die ganze Welt verändern kann, denke ich, dass er eine gute Chance darstellt, den Blick für Ungerechtigkeiten zu öffnen und dagegen vorzugehen. Das Thema ist außerdem relevant, da soziale Ungleichheit uns alle betrifft und auf diese Weise geschaffene Strukturen ungerecht sind. Die gesellschaftlich konstruierten Privilegien wurzeln in unserer Geschichte, vielleicht vermögen wir in der Zukunft etwas daran zu verbessern.

8. Wichtige Begriffe und Definitionen

Diskriminierung

KINDERWELTEN beschreibt Diskriminierung als abwertende Differenzierung von Menschen(-gruppen), die ihre Ungleichbehandlung „erklärt“. Sie fügen hinzu, dass sie entlang unterschiedlicher Merkmale (Herkunft, Sprache, Geschlecht, Religion, sozialer Status, Behinderung, sexuelle Orientierung usw.) verläuft. Außerdem wird sie durch bestimmte Ideologien (Sexismus, Ableismus, Rassismus usw.) gestützt. Ein weiteres Kennzeichen von Diskriminierung ist, dass sie nur in ungleichen Machtverhältnissen funktioniert. Man unterscheidet desweiteren zwischen direkter (unmittelbare Äußerungen oder Tätigkeiten) und indirekter, in gesellschaftliche Strukturen eingelassener, Diskriminierung (Institutionalisierte Diskriminierung) (vgl. KINDERWELTEN, o.J.a, S. 1).

Durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) wird Diskriminierung offiziell und gesetzlich untersagt. Dabei geht es um die Beseitigung bzw. Verhinderung von Benachteiligung aufgrund von sexueller Orientierung, Geschlecht, ethnischer Herkunft, Religion und/oder wegen einer Beeinträchtigung (vgl. Bundesministerium der Justiz, AGG § 1).

Dominanz

Dominanz meint, dass Mitglieder einer gesellschaftlich privilegierten Gruppe den gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen für Menschen aus Minderheitsgruppen verwehren können. Dieser Vorgang geschieht meist subtil und unbewusst, da sich Mitglieder der dominanten Gruppe über ihrer Privilegien zum Teil gar nicht im Klaren sind (vgl. KINDERWELTEN, 2007, S. 127) Bewusstwerdungsprozesse wären zum Beispiel durch Critical Whiteness³¹ möglich.

Einseitigkeit („Bias“)

Einseitigkeiten bestehen, wenn Perspektiven, Interessen oder Bedürfnisse bestimmter Menschen(-gruppen) bevorzugt oder ausgeblendet werden. Dieser Prozess ist oftmals nicht bewusst und entspricht häufig der gesellschaftlichen Benachteiligung oder

³¹ Critical Whiteness meint die kritische Perspektive zum Weiß-sein in Verbindung mit einer Dominanz, welche Weißsein zur Norm erhebt und somit als Problem betrachtet wird (vgl. KINDERWELTEN, 2007, S. 126f.).

Bevorzugung von Menschen. Die Gefahr der Vereinseitigung besteht, wenn man sich selbst nicht reflektiert, oder auch die Kultur einer Einrichtung nicht auf den Prüfstand stellt. Somit werden Einseitigkeiten von MitarbeiterInnen mitgetragen (vgl. KINDERWELTEN, o.J.a, S. 1).

Empowerment

Beim Empowerment geht es darum, vorhandene Potentiale und Ressourcen zu nutzen und auch den Blick auf diese zu richten, statt sich von Beeinträchtigungen lenken zu lassen. Menschen die empowered werden, sollen dadurch die Möglichkeit bekommen, ihr Leben selbstbestimmter und autonomer zu führen.

Inklusion

Inklusion bezieht sich auf eine uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit aller Kinder in einer frühpädagogischen Einrichtung (vgl. Bree, 2012, S. 91). Eine inklusive Pädagogik muss davon ausgehen, „dass menschliche Unterschiede normal sind, dass das Lernen daher an die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden muss und sich nicht umgekehrt das Kind nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll“ (UNESCO, 1994). „Inklusion konkretisiert das Recht auf Bildung und das Recht auf Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich auf der Grundlage der Menschenrechte.“ (Sulzer & Wagner, 2011, S. 19).

Eingefordert wird Inklusion durch die UN-Behindertenrechtskonvention, die UN-Kinderrechtskonvention und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (vgl. ebd., 2011, S. 20f).

Institutionelle Diskriminierung

Institutionelle Diskriminierung beschreibt das Phänomen der Diskriminierung von Menschen(-gruppen) durch formale Rechte, sowie organisatorischer Strukturen, Regeln und Routinen. Dabei besteht die Bezugnahme auf soziale Institutionen (Arbeits- und Wohnmarkt, Gesundheitsweisen, Dienstleistungen usw.) und somit auch auf das Bildungssystem (vgl. Gomalla, 2010). Institutionelle Diskriminierung kann auch ohne diskriminierende Absicht existieren und wird von Individuen mitgetragen. Außerdem zeigt sie, dass Erziehungs- und Bildungseinrichtungen keine Schonräume darstellen.

Denn gesellschaftliche Machtverhältnisse finden sich in deren Strukturen³² wieder. Auch das Handeln von ErzieherInnen ist in gesellschaftliche Dominanz- und Machtverhältnisse verwoben (vgl. Wagner, 2003b, S. 1).

Mehrheit

Bezogen auf die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung gibt Mehrheit keine quantitativen Aussagen. Sie bezeichnet vielmehr die einflussreichen und dominanten Gruppen einer Gesellschaft (Beispielsweise sind Frauen in Deutschland zwar zahlenmäßig in der Mehrheit, in höheren Positionen allerdings unterbesetzt, gehören dort somit zur Minderheit) (vgl. KINDERWELTEN, 2007, S. 128). Mehrheit ist somit auch mit Dominanz verbunden.

Minderheit

Auch der Begriff Minderheit gibt keinerlei Angaben über quantitative Mengen, sondern ist ebenso ein politischer Begriff und bezeichnet die in der Gesellschaft einflussarmen und benachteiligten Gruppen von Menschen (vgl. KINDERWELTEN, 2007, S. 128).

Stereotyp

Das Stereotyp (Begriff 1922 von Lippmann geprägt) bezeichnet die kognitive Komponente eines Vorurteils und bezieht sich auf die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen aus der sozialen Welt. Lippmann bezeichnet sie als Bilder und Vorstellungen in unseren Köpfen, die weder der Wahrheit entsprechen, noch wirklich falsch sind. Stereotype werden als kognitive Schemata zur effektiven Informationsverarbeitung und schnellen Orientierung beschrieben. Somit bietet es Schutz vor „kognitivem Chaos“. Problematisch ist allerdings der fehlerhafte Urteilsprozesse. (vgl. Güttler, 2003, S. 113f.). Auch die weite Verbreitung und Typisierung von Gruppen (Frauen können nicht Auto fahren, Franzosen sind gute Liebhaber usw.) sind entscheidende Merkmale (vgl. KINDERWELTEN, 2007, S. 129).

³² Wenn es um die Strukturen einer Kindertageseinrichtung geht, wird institutionelle Diskriminierung oft in der Verteilung der Positionen sichtbar. KINDERWELTEN gibt an, dass häufig folgende Zuordnung besteht: die Leitung und die Fachkräfte sind meist Deutsche. Hingegen sind Kräfte, welche nur vorübergehend benötigt werden, oder auch Reinigungskräfte in der Regel Immigrantinnen (vgl. KINDERWELTEN, Juli 2004, S. 3). Diese Strukturen nehmen Kinder wahr und verorten sich in dieser, besonders wenn es um die Identitäts- und Zugehörigkeitsfindung geht.

Vorurteil

Güttler beschreibt Vorurteile als Pseudo – Urteile, denn sie erfüllen die Kriterien eines wirklichen Urteils (wie beispielsweise die Beweisbarkeit) nicht. Außerdem betont er den affektiven Anteil und merkt an, dass Vorurteile die „gefühlsmäßige Tönung stereotyper Urteile“ darstellen (Güttler, 2003, S. 111f.).

Vorurteile werden beschrieben als Verallgemeinerungen, die mit Bewertungen verknüpft sind und sich im Umgang mit Mitgliedern einer abgelehnten Gruppe zeigen (vgl. Preissing, 2003, S. 27), denn neben dem kommunikativen Inhaltsaspekt beinhaltet ein Vorurteil auch eine Aussage über den Beziehungsaspekt sozialer Gruppen und deren Mitglieder. Somit ist es nicht zu trennen von einer relationalen Sicht einer Ingroup – Outgroup Beziehung (vgl. Güttler, 2003, S. 112). Bei all dem werden individuelle Unterschiede übersehen und neue Informationen, welche die Voreingenommenheit berichtigen könnten, missachtet (vgl. Allport, 2007, S. 42/44).

Jeder Mensch bildet Kategorien, um Unbekannte schnell einordnen zu können. Wenn diese lediglich beschreibend bleiben, stellen sie keine Gefahr dar. Doch da an diese Kategorien immer auch Bewertungen und Erwartungen gebunden sind und gleichzeitig Zu- oder Abschreibungen von bestimmten Fähigkeiten und Eigenschaften erfolgen, werden aus Kategorien Vorurteile, mit meist negativen Folgen (vgl. Preissing, 2003, S. 27f.). Die Zu- oder Abschreibung von Eigenschaften oder Fähigkeiten erfolgt aufgrund von äußeren Merkmalen und soll die ungleiche Verteilung von Ressourcen rechtfertigen. Hier zeigt sich die schädigende Wirkung von Vorurteilen auf beiden Seiten – die Einen werden verurteilt und die Anderen rechtfertigen auf diesem Weg offensichtliches Unrecht (vgl. Wagner, 2003a, S. 38f.).

9. Literaturverzeichnis

Abound, Frances (1988): zitiert nach: Diehm, Isabell, & Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidung in der frühen Kindheit. In: F. Hamburger, T. Badawia, & M. Hummrich (Hrsg.): Bildung und Migration. Über Anerkennung und Integration. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften (S. 225). Online abrufbar unter URL: http://www.graz.at/cms/dokumente/10074211_415557/8d4c8f6f/Ethnische%20Unterscheidungen%20in%20der%20fr%C3%BChen%20Kindheit.pdf.

Allport, Gordon W. (2007): Die Natur des Vorurteils. In: K. Ahlheim (Hrsg.): Die Gewalt des Vorurteils. Ein Textsammlung. Schwalbach am Taunus, WOCHENSCHAU Verlag (S. 40 - 59).

BMFSFJ (März 2010): Kinder - und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch. Osnabrück.

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen, Budrich Verlag.

Boldaz-Hahn, Stefani (2010): "Weil ich dunkle Haut habe..." - Rassismuserfahrungen im Kindergarten. In: P. Wagner (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S. 102 - 112).

Bree, Stephan (2012): Inklusion als kreativer Dialog mit Menschen und Dingen - auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik. In: T. Albers, S. Bree, E. Jung, S. Seitz, & nifbe (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S. 91 - 106).

Bundesministerium der Justiz: Gesetze im Internet. AGG - Einzelnorm.
URL: http://www.gesetze-im-internet.de/agg/_1.html (abgerufen am: 17.08.2012).

Cummins, Jim (2006): Sprachliche Interaktion im Klassenzimmer. Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen der Machtbeziehungen. In: P. Mercheril, & T. Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die deutsche Schule. Münster, Waxmann Verlag (S. 36 - 62).

Derman - Sparks, Louise (2001): zitiert nach: Wagner, P. (2003): "Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise...". Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: C. Preissing, & P. Wagner (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S.43).

Derman - Sparks, Louise (15. März 2001): Anti - Bias - Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. Fachtagung von KINDERWELTEN "Kleine Kinder - keine Vorurteile?". Berlin. Online abrufbar unter URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/1_Anti_Bias_Arbeit.pdf.

Derman - Sparks, Louise (2010): Anti - Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: P. Wagner (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S. 239 - 248).

Derman - Sparks, Louise (1989): Kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten kennenlernen. Online abrufbar unter URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/2_kulturelle_unterschiede.pdf.

Derman - Sparks, Louise (2003): Vorwort. In: C. Preissing, & P. Wagner (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S. 9 - 11).

DGS - Organisation (2011): DGS - Kongress 2012. Vielfalt und Zusammenhalt. Herausforderungen neuer gesellschaftlicher Komplexität. Bochum, Dortmund.

Diehm, Isabell, & Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidung in der frühen Kindheit. In: F. Hamburger, T. Badawia, & M. Hummrich (Hrsg.): Bildung und Migration. Über Anerkennung und Integration. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften (S. 221 - 233). Online abrufbar unter URL:
http://www.graz.at/cms/dokumente/10074211_415557/8d4c8f6f/Ethnische%20Unterscheidungen%20in%20der%20fr%C3%BChen%20Kindheit.pdf.

Eggers, Maisha -M. (o.J.): Dimensionen von Diversity in ihrer Bedeutung für die Angewandten Kindheitswissenschaften.

Eggers, Maisha -M. (2012): Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung - Was kann Diversität leisten?
 Online abrufbar unter URL: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_3366.asp.

Eggers, Maisha -M. (Juli 2005): Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität. Kiel.

Eickelpasch, Rolf, & Rademacher, Claudia (2004): Identität. Bielefeld, transcript Verlag.

Gainé, Brenda, & Keulen van, Anke (1997): Anti - Bias - Training Approaches in the Early Years - A guide for Trainers and Teachers. Übers. von H. Kurt: Wege zu einer vorurteilsbewussten Kleinkindpädagogik. Handbuch für Auszubildende und Lehrkräfte. Online abrufbar unter URL:
http://www.kinderwelten.net/pdf/3_vorurteilsbewusste_kleinkindpaedagogik.pdf.

Gomalla, Mechthild (22.04.2010): MiGAZIN. Institutionelle Diskriminierung im Bildungs - und Erziehungssystem. URL: <http://www.migazin.de/2010/04/22/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem/all/1/> (Abgerufen am 17. 08 2012).

Güttler, Peter O. (2003): Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen. Vierte, durchgesehene und unwesentlich erweiterte Auflage. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Haberkorn, Rita (1993): Wer sich nicht wehrt, kommt an den Herd. Rollen und Rollenspiele im Kindergarten. In: C. Büttner, & M. Dittmann (Hrsg.): Brave Mädchen - böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. 2. Auflage. Weinheim und Basel, Beltz Verlag (S. 62 - 74).

Hemetsberger, Paul (2002 - 2012): dict.cc.Dictionarium latino-germanicum. BETA Online - Wörterbuch Latein - Deutsch. URL: <http://dela.dict.cc/?s=tolerare> (Abgerufen am 11. 08 2012).

Henkys, Barbara, & Hahn, Stefani (2003): Eine Anti - Bias - Umgebung schaffen. Stereotypen und Schablonen vermeiden. Berlin.
 Online abrufbar unter URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/22_anti_bias_umgebung.pdf.

Hoeltje, Bettina (1996): Kinderszenen. Geschlechterdifferenz und sexuelle Entwicklung im Vorschulalter. Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag.

Holzbrecher, Alfred (1999): Subjektorientiert lehren und lernen.
 Online abrufbar unter URL: <http://www.ph-heidelberg.de/org/suschu/holzbrecher.pdf>.

Institut für den Situationsansatz (2004): Konzeptionelle Grundsätze des Situationsansatzes. URL: http://www.ina-fu.org/ista/content/pdf/konzeptionelle_grundsaeetze.pdf (Abgerufen am 22. 08 2012).

Institut für den Situationsansatz (April 2004): Leitbild des Situationsansatzes. URL: <http://www.ina-fu.org/ista/content/pdf/leitbild.pdf> (Abgerufen am 22. 08 2012).

KINDERWELTEN (2007): Aktiv werden gegen Einseitigkeiten, Vorurteile und Diskriminierung. In: Kinderwelten Infomappe 5. Berlin. Online abrufbar unter URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/43_einfuehrungstext_ziel_4.pdf.

KINDERWELTEN (Feb. 2005): Alle Kinder sind gleich. Jedes Kind ist besonders. Berlin. Online abrufbar unter URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/10a_kurzdarstellung_des_projekts.pdf.

KINDERWELTEN (o.J.a): Begriffe und Definitionen im Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Berlin. Online abrufbar unter URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/4_begriffe_definitionen.pdf.

KINDERWELTEN (o.J.b): Der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Berlin.

KINDERWELTEN (Juni 2005): Didaktische Prinzipien. Ziel 1: Ich - Identität und Bezugsgruppen - Identität der Kinder stärken. In: Kinderwelten Infomappe. Berlin. Online abrufbar unter URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/12_didaktische_prinzipien.pdf.

KINDERWELTEN (2007): Glossar zum Thema Diskriminierung. In: Kinderwelten Infomappe 5 (S. 125 - 130). Berlin. Online abrufbar unter URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/48_glossar_diskriminierung.pdf.

KINDERWELTEN (Juli 2006): Mit Kindern über Ungerechtigkeiten ins Gespräch kommen. Berlin. Online abrufbar unter URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/37_ueber_Ungerechtigkeit_sprechen.pdf.

KINDERWELTEN (o.J.c): Kinderwelten. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Einführung in Grundlagen und Praxis . Berlin.

KINDERWELTEN (Juli 2004): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Einführung in Ziele und Prinzipien. Berlin. Online abrufbar unter URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/10_Ziele_und_Prinzipien.pdf.

KINDERWELTEN (Juni 2005): Woran man eine Vorurteilsbewusste Umgebung erkennt. Ziel 1: Ich - Identität und Bezugsgruppen - Identität stärken. In: Kinderwelten Infomappe. Berlin (S. 49). Online abrufbar unter URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/23_vorurteilsb_umgebung_erkennen.pdf.

Krause, Anke (2010): "Woher kommst du?" - Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen. In: P. Wagner (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S. 92 - 101).

Lehmann, Kristina, & Schultz, Magdalena (1993): Prinzessin Pfiffigunde träumt nicht von Prinzen. In: C. Büttner, & M. Dittmann (Hrsg.): Brave Mädchen - böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. 2., unveränderte Auflage. Weinheim & Basel, Beltz Verlag (S. 119 - 132).

Mandela, Nelson (1994): zitiert nach: Şikcan, Serap (2002): Persona Dolls. Puppen, die etwas zu erzählen haben mit Babette Brown & Carol Smith. Berlin (S.7).

Online abrufbar unter URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/19_persona_dolls.pdf.

Preissing, Christa (1. Aug. 2012): Persönliches Telefonat zwischen Christa Preissing und Stefanie Latt in Bezug auf Children crossing borders.

Preissing, Christa (2003): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz. In: C. Preissing, & P. Wagner (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S. 12 - 33).

Preissing, Christa, Heller, Elke, Köpnick, Jana, Krüger, Angelika, & Urban, Mathias (2001): Qualität im Situationsansatz. Konzeptionelle Grundsätze, Qualitätskriterien und Theoretische Dimensionen. Berlin, Eigendruck des Institut für den Situationsansatz.

Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Auflage. Opladen, Leske und Budrich.

Prenzel, Annedore (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Online abrufbar unter URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prenzel.pdf.

Reich, Kersten (1997): Systemisch - konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: R. Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch - konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin, Hermann Luchterhand Verlag (S. 70 - 91).

Richter, Antje (2010): "Meine Mutter hat kein Geld..." - Soziale Ungleichheit und Armut in der Wahrnehmung von Kinder. In: P. Wagner (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S. 137 - 147).

Rosenberger, Sieglinde (1996): Geschlechter - Gleichheiten - Differenzen. Eine Denk- und Politikbeziehung. Wien, Verlag für Gesellschaftskritik.

Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim & München, Juventa Verlag.

Seitz, Simone, & Finnern, Nina - Kathrin (2012): Inklusion in Kindertageseinrichtungen - eigentlich ganz normal. In: T. Albers, S. Bree, E. Jung & S. Seitz (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S. 15 - 26).

Spangenberg, Rainer (2010): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung - Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Anti - Bias - Ansatz in brandenburger Kindertageseinrichtungen und Schulen. In: K. Weiss, & A. Roos (Hrsg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Erfahrungen und Perspektiven aus Ostdeutschland. Freiburg im Breisgau, Lambertus - Verlag (S. 221 - 234).

Sulzer, Annika & Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München, Deutsches Jugendinstitut e.V.

Online abrufbar unter URL:

http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf.

UNESCO (Juni 1994): Die Salamanca - Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse.

URL: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf> (Abgerufen am 24. 08 2012).

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.

URL: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> (Abgerufen am 13. 08 2012).

Vereinte Nationen (2006): Institut für Menschenrechte. Übereinkommen über die Rechte der Menschen mit Behinderung.

URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (Abgerufen am 13. 08 2012).

Vereinte Nationen (1989): UN - Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Übereinkommen über die Rechte des Kindes.

URL: http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (Abgerufen am 13. 08 2012).

Wachendorfer, Ursula. (2001): Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In: S. Arndt (Hrsg.): AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster, Unrast Verlag (S. 87 - 101).

Wagner, Petra (2003a): "Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise...". Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: C. Preissing, & P. Wagner (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S. 34 - 62).

Wagner, Petra (o.J.): "Kinderwelten" - Vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen. Berlin .

Wagner, Petra (2005): Bildungsrechte von Kinder stärken - von Anfang an! Berlin.

Online abrufbar unter URL: http://kinderwelten.net/pdf/28_bildungsrechte.pdf.

Wagner, Petra (2012): Inklusion und ethnisch - kulturelle Vielfalt - Beobachtungen in der Kita - Praxis. In: T. Albers, S. Bree, E. Jung, S. Seitz, & nifbe (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S. 37 - 50).

Wagner, Petra (2003b): Institutionalisierte Diskriminierung und Ausgrenzung. Berlin.

Online abrufbar unter URL:

http://www.kinderwelten.net/pdf/7_institutionalisierte_diskriminierung.pdf.

Wagner, Petra (Juni 2005): Kinder brauchen Bücher - und welche? Berlin. Online abrufbar unter

URL: http://www.kinderwelten.net/pdf/25_kinder_brauchen_buecher.pdf.

Wagner, Petra (Mai 2001): Kleine Kinder - keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Online abrufbar unter URL:

http://www.kinderwelten.net/pdf/32_kleine_kinder_keine_vorurteile.pdf.

Wagner, Petra (2010): Projekt KINDERWELTEN. In: P. Wagner (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S. 253 - 254).

Wagner, Petra (Sept. 2004): Sprachliche Bildung und gesellschaftliche Ausgrenzung. Anforderungen an Kindertageseinrichtungen. Berlin.

Wagner, Petra (2010a): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen - aber wie? Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. In: P. Wagner (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten - Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau, Herder Verlag (S. 203 - 219).

Wagner, Petra, & Sulzer, Annika (2009): Kleine Rassisten? Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: W. Scharathow, & R. Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach am Taunus, WOCHENSCHAU Verlag (S. 211 - 225).

Wikipedia (22. 07 2012): Bismillah - Wikipedia, the free encyclopedia.
URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/Bismillah> (Abgerufen am 23. 08 2012).

10. Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Stefanie Latt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Thema:

Heterogenität von Anfang an. Thematisierung von sozialer Ungleichheit mit Kindern im Vorschulalter am Beispiel Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung.

selbstständig verfasst habe. Alle Zitate oder Stellen, die dem Wortlaut nach anderen Werken entnommen sind, habe ich, unter genauer Angabe der Quelle, kenntlich gemacht.

Magdeburg, _____
(Ort, Datum)

(Unterschrift)

11. Anhangsverzeichnis

11.1. Anhang 1 - Transkriptionsrichtlinien (Bohnsack, 2009)

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die die Pause dauert
<u>Genau</u>	betont
Ach so	laut
°super°	leise
> <	schnell
>> <<	sehr schnell
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
Knabber-	Abbruch des Wortes
Is=se	Wortverschleifung
Erzä::hl	Dehnung
()	unverständliche Äußerung
@Kopf@	lachend gesprochen
@.@	kurzes Auflachen
@(3)@ 3	Sekunden langes Lachen
[gemeint: Ball]	Erläuterung der InterviewerIn

Groß- und Kleinschreibung

Hauptwörter werden groß geschrieben, bei Neuansätzen von SprecherInnen nach einem Häkchen wird das erste Wort ebenfalls groß geschrieben.

Zeilennummerierung

Es wird eine durchlaufende Zeilennummerierung für jede Seite verwendet, um die Orientierung innerhalb der Beiträge zu erleichtern.

11.2. Anhang 2 - Transkript der Spielszene

7:27 – 8:29 Minuten

1 Situation: Vier Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund (vgl. Krause,
2 2010, S.96) spielen gemeinsam in der Puppen- bzw. Verkleidungsecke des
3 Gruppenraumes.

4 Der Situation ging ein Streit um eine Haarspange voraus, in den Cansu und
5 Aleyna involviert waren.

6 Aleyna: Das **ist nicht fair von dir, Merve! Ihr zwei gebt immer mir die Schuld**
7 [Original in türkischer Sprache gesprochen; weinerlich beim Reden]

8 Cansu: Du hast Mundgeruch [Original in türkischer Sprache gesprochen]

9 Aleyna: Du hast Mundgeruch [Original in türkischer Sprache gesprochen;
10 weinerlich beim Reden]

11 Sprecherin unbekannt: Ich hab ein Kaugummi. OK! [Original in türkischer Sprache
12 gesprochen]

13 Merve: [haut Cansu mit der Hand 4 Mal auf den Po, während Cansu in
14 Kleidungsstücken wühlt] Dickpo, Dickpo, Po, Po, Dickpo [Original in türkischer
15 Sprache gesprochen; danach wendet sie sich wieder ab von Cansu]

16 Simge: Merve, du solltest Schwestern nicht so behandeln. Aleyna ist
17 deine Schwester. [Original in türkischer Sprache gesprochen]

18 Merve: Egal! Ich kann das auch mal machen, nich nur du

19 Aleyna: Aber Merve, du bist meine kleine Schwester [Original in türkischer
20 Sprache gesprochen; sie hat dabei die Hand zur Faust geschlossen und führt sie
21 drei Mal Richtung Herz auf die Brust].

22 Cansu: [dreht sich zu Aleyna um] Du bist nicht meine Schwester [Original in
23 türkischer Sprache gesprochen; nebenbei hat sie sich einen Rock aus der
24 Verkleidungsecke angezogen und ein Tuch in der Hand]

25 Merve: Ja richtig [Original in türkischer Sprache gesprochen]

26 Aleyna: Doch Merve

8:39 – 9:27

27 Merve: [zu Cansu] soll isch dir ma schöne Haa::re machn::?

28 Cansu: Nö. Ich werde das Kopftuch tragen [Original in türkischer Sprache
 29 gesprochen; setzt sich das Kopftuch auf den Kopf und dreht sich um]
 30 Aleyna: Cansu, du musst an dein Haar anklipsen [Original in türkischer Sprache
 31 gesprochen]
 32 Simge: [sitzt mit Aleyna auf der Bank in der Puppenecke und beide
 33 haben eine Puppe auf dem Arm] dieses Mädchen, Cansu, ist so gemein [Original in
 34 türkischer Sprache gesprochen]
 35 [Aleyna wird von hinten angestupst]
 36 Junge: **Aleyna!**
 37 Aleyna: [dreht sich zu ihm um] eey isch schick dir gleisch ne Bombe.
 38 Simge [reißt erschrocken ihren Mund auf] oaah
 39 [Cansu ist mit einem anderen Mädchen zurück in der Puppenecke]
 40 Aleyna: Cansu, kann ich den Haarklip haben? [Original in türkischer Sprache
 41 gesprochen]
 42 Cansu: Ja, geschenkt!
 43 [Aleyna geht zu ihrer Erzieherin, redet kurz mit ihr und bekommt dann den
 44 Haarklip. Aleyna geht zurück und Puppenecke und lächelt]

12:11 – 12: 58

45 Situation: Die Kinder sitzen am Mittagstisch. Cansu und Simge sitzen
 46 nebeneinander. Bevor sie mit dem Essen beginnen, nehmen
 47 sie ihre Hände vor dem Mund. Dies dauert einige Sekunden. Bevor sie dann
 48 wirklich mit dem Essen beginnen, streichen sie mit ihren Händen durch ihr
 49 Gesicht
 50 Simge: Bismillah!

51 Situation: Cansu, Aleyna und ein weiteres Mädchen spielen draußen in einer Art
 52 Kinderküche und tun so, als ob sie ein Essen zubereiten.

53 Cansu: leckere Suppe. Würstchen und mit Kartoffe::ln. So ne leckere. Ohne
 54 Schwein. Hat meine Mutter auch gekauft einmal.
 55 Aleyna: Schwei::n?
 56 Cansu: kleine Würstchen
 57 Aleyna: kleine Würstchen?

- 58 Erzieherin: Und habt ihr die dann auch gegessen?
- 59 Cansu: Ja. Schmeckt voll super
- 60 Erzieherin: Und esst ihr jetzt öfter Schwein?
- 61 Cansu: Nö:::
- 62 Erzieherin: Aber hast du nicht grade gesagt, ihr habt kleine Schweinewürstchen
- 63 gekauft und ihr habt die gegessen?
- 64 Cansu: Nei::n! tü::rkische Würstche::n
- 65 Erzieherin: Ach so:: Ich hab das falsch verstanden.
- 66 Cansu: ok
- 67 Erzieherin: und sucuk [türkische Wurst] isst du auch gern?
- 68 Cansu: Sucuk, ja!
- 69 Erzieherin: und wie macht ihr die? Bratet ihr die in der Pfanne?
- 70 Cansu: Wir nehmen, ähm, so eine kleine Schälchen und dann machen wir Butter
- 71 bisschen rein und dann machen wir da äh so kleine kleine Würstchen rein

11.3. Anhang 3 - Transkript des Kinderinterviews (vom 07.06.2005)³³

Focus group:	Children, subgroup 1
Date/ time/ lengths (in h)	02.06.2005; approx.10am; 25'
Location:	Kita Lüneburger Str., Berlin; grouproom
Participants in total:	13 children
Facilitators:	Joe; Anni
International Partner present: (yes/no)	Joe (Anni translated)
Language:	German
Recording (Audio and/or Video)	Video; <i>good Audio;</i>
Tape labelling/ back ups	<i>020605 Kita Lüneburger Kinder Kleingruppe tape II: subgroup 1 VHS copy</i>

³³ Originales Transkript des Kinderinterviews, im Rahmen des *Children crossing borders* Projektes, in der Kita Lüneburger Straße. Das Interview wurde von zwei MitarbeiterInnen von Children crossing borders geführt, nachdem sie sich gemeinsam mit den Kindern die Filmaufnahmen angesehen haben. Das Interview ist unverändert, ich habe lediglich die Zeilennummern hinzugefügt. Damit ich bei der Interpretation besser auf den Text verweisen kann. Außerdem wurde das Interview auf Deutsch geführt und nur ins Englische übersetzt um im Rahmen des Projektes damit arbeiten zu können.

Related documents	Context information: <u>context information kids fg kita</u> <u>lüneburger 020605as.doc</u> <u>5LS transkript draft BKL kids</u> <u>subgroup2 as070605.doc</u>
Comments/Misc.	
Transcribent:	Annika (draft)

Legend:

- J Joe
A Annika
S Silvia (preschool teacher)
Xy not able to identify speaker
(()) non verbal actions
[] Transcribent's comments
[..nt] not transcribed
(...) pause
() not able to understand what is said
sdfs emphasized

1 *[Joe's question's were always translated by Anni; not shown in the transcript draft*
2 *only if differing from Joe's content]*

3 J: What do you think of the film?

4 Teli: i find the film nice.

5 J: What was your favourite part?

6 Teli: [no comment]

7 Hüseyin: gulli gulli.

8 J: What did you like?

9 Julia: I liked the sports.

10 J: Was there anything you didn't like?

11 [many kids]: no.

12 Hüseyin: I didnt like the mushroom; [in the tiergarden scene]

13 [..nt]

- 14 J: Do you think you look different in the movie than you look now?
- 15 Julia: no.
- 16 J: but you were a lot smaller.
- 17 [Almost no reaction.]
- 18 (long pause)
- 19 J: in the tiergarden, Naima/Jan had an argument – what do you think of this- can
20 you remember? Naima, what do you think?
- 21 Naima: ()
- 22 xy: I thought they are no friends any more.
- 23 J: Aaron, what do you think?
- 24 Aaron: I think they don't like each other any more.
- 25 J: Teli, what do you think?
- 26 Teli: Jan touched her but she did not like it. Julia: That's why they are no friends
27 any more.
- 28 J: i think they are good friends. Sometimes friends kind of tease each other.
- 29 Teli : what did he [Joe; as] say?
- 30 J: Jan and Naima, I think you two are good friends, is that true?
- 31 [Kids reply on behalf of Jan/Naima, Jan turning on his chair, not answering]
- 32 [Hüseyin puts hand up, Joe points to him]
- 33 Hüseyin: I think Jan hasn't let go of her because he doesn't like her any more.
- 34 J: aha.. [pause]
- 35 J: is everybody here german?
- 36 Children: yes (many kids)
- 37 Hüseyin: (Ich bin schon türkisch) I am already turkish.
- 38 XY: (Ich bin ruuussisch!) I am russian.
- 39 Julia: but you know what, i also can [speak; as] rumanian (Ich kann auch noch
40 rumänisch).
- 41 J: Who is russian?
- 42 ((Daniel smiling, puts hand up, points to Jan))
- 43 J: Daniel and Jan?
- 44 Julia ((shouting)): Anna also speaks russian, Anna also speaks russian.
- 45 J: Jan, are you russian? [Annika wrong translation <-> do you come from russia?]
- 46 Jan: ((thinks it over)) then: no.
- 47 Daniel: I come from Russia;

- 48 Hüseyin: I come from Germany..... I come from turkish. [*we did not hear these two*
49 *remarks when interviewing*]
- 50 J: Does everybody speak german?
- 60 Children: jaaa [one cannot see who is answering]
- 61 J: Does anybody speak another language?
- 62 Julia: i speak rumanian.
- 63 J:You speak rumanian at home?
- 64 Julia: No, but only german but my mum speaks sometimes in rumanian. ((noise))
- 65 J:Can you say "My name is Julia in rumanian? ((thinking))
- 66 Julia: no.
- 67 J:Are there other languages you speak?
- 68 Hüseyin: Bonjour I can [Bonjour kann ich].
- 69 A: It's about other languages, do you know other languages, for example turkish?
70 ((noise, no reaction; Joe pointing to Buse))
- 71 A: Buse, do you know another language besides german?
- 72 [Buse doesn't answer] A ((to Buse)): which language besides german do you
73 know? [no answer]
- 74 S: What do you speak with mum at home? ((directed to Buse))
- 75 Daniel: turkish;
- 76 Buse ((to S)): turkish.
- 77 J: So who can speak turkish in this class?
- 78 Anil [puts finger up]: Me! and () and Simge and Aleyna
79 [we haven't heard him because of Julia]
- 80 Julia [shouting out]: who can talk turkish? [wer kann alles tüürkisch]
- 81 J: Can anybody else speak turkish?
- 82 A: Hüseyin, do you talk in turkish with mum and dad? ((Hüseyin nodding))
- 83 J:In the film, who is speaking turkish?
- 84 [noise, hard to understand, Denise laughing]
- 85 [Aaron puts finger up] A: Aaron.
- 86 Aaron: Cansu and Aleyna and Simge.
- 87 Xy: and anil and hüseyin
- 88 [long pause, J/A talking]
- 89 J: At lunchtime, does everybody always eat the same food?
90 [Children answer yes and no at the same time]

- 91 Julia: But Hüseyin isn't allowed to eat meat when we have meat sauce, then he
92 only is allowed to sausages.
- 93 S: vegetarian sausages these are, hh?
- 94 J: Why is that?
- 95 Hüseyin: Because I am not allowed meat any more [Weil ich kein Fleisch mehr
96 darf]. [zwischenrufe] only at home I am allowed [nur zuhause darf ich]
97 ()
98 [hard to follow what is said after this]
- 99 S [explaining to J/A]: It's similar to the jewish religion about how to cut the meat.
- 100 J: What about Anil ((Pause, Anil is shaking his head)) (...) do you eat different
101 food?
- 102 A: repeats question slightly different [isst du was anderes oder alles das gleiche]
103 Anil ((turns back his head when answering)): I eat the same. [resembles not
104 willing to answer].
- 105 J: Are there some people who don't eat pork?
- 106 Schifau ((puts hand up)): I am not allowed pork. [Ich darf nicht fleisch] ((noise,
107 interfering voices, hard to understand)) Julia: I am allowed to eat
- 108 A: Schifau, why are you not allowed to eat pork?
- 109 Schifau ((grinning)): Because I am a muslim [weil ich muslimin bin].
- 110 J: Is anybody else muslim?
- 111 A: Is anybody else than Schifau muslim?
- 112 ((Anil says sth. To Schifau, touches her shoulder))
- 113 Hüseyin: I am muslim. [ich bin muslimisch.]
- 114 J: Is there anybody in this class from another country?
- 115 Julia: my mother is from rumania.
- 116 Anna: my mum is from russia.
- 117 Naima: my mum is from deutsch [meine Mama ist aus deutsch.]
- 118 Aaron: everybody at our home is german [jeder bei uns zuhause ist Deutscher].
- 119 J: Let's see how many countries we can name. Do you know countries besides
120 Germany?
- 121 Daniel: Switzerland, Italy, Rumania, England, Germany,
- 122 Silvia: where does "bonjour" belong to?
123 "french"
- 124 J: Are people from other countries different then you?

- 125 Julia : yes. [we asked why but she could not give an explanation]
126 No.
127 No reaction
128 Is everybody in this group friends?
129 ((Nodding, kids move closer to show who is friends))
130 J: Do you like coming to the school?
131 Yeeess.
132 J: What do you like?
133 Julia: that we can play, do sports, ..
134 J: Is there anything you don't like?
135 [many voices, hard to follow] Noooo... doch.
136 Daniel: I don't like that we are not allowed to play soccer. [S turns to him and says
137 it's good he expresses this].
138 J: Who is going to move to the school?
139 [Many children put fingers up]
140 [getting more and more noisy, kids unconcentrated, leave their seats]
141 J: How do you feel?
142 [many] good. [...nt: looking forward to the school]
143 J: Why are you looking forward?
144 Hüseyin: because we can write and read then,
145 Aaron: to read english [...nt]
146 J: Is anybody worried?
147 [Silvia asks again] [no comment]
148 J: Are you gonna sleep in the kindergarden soon?
149 Yess... [many reactions; not transcribed]
150 J: Is there anything else?
151 [children loud, unconcentrated, stand up]
152 J: Thank you very much. [A translates, kids do not seem to listen] (.....)
153 [kids get up]

Anhang 4 - Transkript des Elterninterviews³⁴

- 1 Facilitator: Fiko Kurban, **FK** (scientist from the US-Team)
- 2 First, I introduced myself and explained them the purpose of the research and the
- 3 reason why we separated them. They introduce themselves afterwards. The
- 4 whole interview lasted almost an hour and a half. Huseyin's mother was very
- 5 active and outspoken as well as Simge's mother. The twin's sister looked a bit shy
- 6 and out of place. She hesitated to talk and I did not push her. Huseyin's mother
- 7 and the twin's sister were sunni Muslims whereas Simge's and Anil's parents
- 8 were Alevi. Anil's parents moved to Germany in 1980 and they are both Kurdish
- 9 and speak Kurdish, Turkish and German. He has two brothers. Simge's father is
- 10 currently unemployed. Her mom works as a cook in a kindergarten. None of the
- 11 parents were born in Germany, but they have been in there for long time. For
- 12 example, Huseyin's mom was nine when her mother moved to Germany to join
- 13 her father. They all mentioned that one day they will return back to Turkey but
- 14 their children will stay in Germany.
- 15 **How did you find the video?**
- 16 **Simge's Mother (SM):** Superb! I really liked it. It is funny.
- 17 **Was there anything surprising?**
- 18 SM: Yes, I was shocked when I saw Simge praying.
- 19 FK: Why?
- 20 SM: Because we never do that at home. I don't know where she got that. I am
- 21 confused.
- 22 **FK: Are you upset because of it?**
- 23 SM: No not at all. It is just... We don't do it home and you wonder how much they
- 24 learn from other places (sources).
- 25 **Simge's father (SF):** They are just kids. Kids learn those kinds of things from
- 26 their friends, I was surprised too but it is fine. (The father is more like a mediator
- 27 during the focus group discussion. He was trying to balance out the conflictive
- 28 point of views by proposing moderate or more skeptical ideas)

³⁴ Auch dieses Interview ist im Rahmen des *Children crossing borders* Projektes in Berlin entstanden. Den befragten Eltern wurde zunächst der Film gezeigt und anschließend fand eine Befragung bzw. ein Gruppengespräch statt. Dieses wurde von Fiko Kurban, einem Wissenschaftler aus dem US -Team, geführt. Auch dieses Interview habe ich original übernommen und lediglich Zeilennummern hinzugefügt. Außerdem wurde das Interview auf Deutsch geführt und nur ins Englische übersetzt um im Rahmen des Projektes damit arbeiten zu können.

29 **Is there anything you don't like?**

30 SM: No, it looks like a professionally done movie.

31 **FK: Thank you. Actually doing it over and over again in all countries, we
32 became professionals. How about you (directed to Anil's mother)?**

33 Anil's mother (AM) It looks very good. It will be a good memory for Anil when he
34 grows up.

35 **What is your favorite part?**

36 SM: The girls' fighting is really funny. Simge is so much in the video.

37 HM Hussein's mother): Yes, they are really wild (hircin), are not they!

38 SM: They speak so much Turkish. I wasn't expecting that. They don't speak that
39 much [Turkish] at home. It's really interesting.

40 FK: What do you think about the girls?

41 HM: Throughout the movie they look like they are segregated because they are
42 always playing together.

43 SM: I don't think so. They always play together because they are good friends.

44 Every Sunday she insists to go to park because Cansu is there.

45 **Do you think the video looks like the school?**

46 SM: Yes, yes. It looks even better than I thought. The kids are very comfortable
47 and the teachers are treating them nicely.

48 FK: What do you mean by better?

49 SM: I mean, you see the school, but you don't know what is really there.

50 SF: We knew this school was better than most others before we registered Simge.

51 Simge's friends and her sister's friends were in this school before.

52 SM: Yes, but back then it was not a private school.

53 **FK: How about you [HM]?**

54 HM: You don't really know what is going on in the classroom unless you see
55 things with your own eyes. I drop my son everyday and pick him up but I never
56 got the chance to see what is going on inside.

57 **FK: So, did you like what you saw?**

58 HM: Not bad. They seem like they are doing well.

59 **FK: How about the twins? They look very different, aren't they?**

60 Twins' Sister (TS): Yes they are very different.

61 **FK: Are they like that at home too?**

62 ST: Yes. They are

63 **FK: What do you think about that?**

64 TS: Nothing, what can I think, they are different and we don't have any problem
65 with that.

66 HM: Oh I thought she was a boy. I did not get it.

67 FK: No they are both girls.

68 SF: She will be a tough one. She seems so [They are laughing].

69 **FK: Does the school meet your expectation?**

70 SM: Oh yes it does.

71 HM: Personally speaking, I would like to see more individual attention, maybe
72 more teaching. At this age they are very curious. They are curious about almost
73 everything. *Tree can be bend [and shaped, molded] when it's fresh.* (Turkish
74 proverb, I suppose) We should take advantage of this.

75 **FK: I see. What do you think about the curriculum? Do you like it?**

76 SF: Yes I do. I think teachers care for the kids and they treat them well.

77 **FK: Do you think they are learning enough?**

78 SM: In my opinion, yes they are. We don't have the time to teach them anything.
79 Plus we don't know how to teach them. Here they learn things that they would
80 not learn at home.

81 FK: For example?

82 SM: I am not sure, but for example, they learn how to behave in the society, things
83 like that. Not necessarily reading or writing.

84 HM: I would like to see more teaching, like as you said writing and reading, the
85 basic things.

86 SM: No no I did not say that, I said they are learning things but not maybe reading
87 and writing. I personally think they are very young to learn writing or reading.
88 They will eventually when they go to first grade.

89 SF: Of course, you can't teach them if you want. They are full of energy, you can
90 make them stand still and listen to the teacher. They will when they go to first
91 grade. If they have to they will do it.

92 AM (Anil's mother): In my opinion, as long as they are happy and comfortable, it
93 is fine.

94 SM: I think what I like about it is the way they teach them. They are not bored.
95 They learn by playing and they learn to do things by themselves. I think that's

96 good.

97 HM: I agree with that. They are very independent and that's important.

98 FK: Why?

99 HM: Because they will learn to be responsible, I don't know. It must for their
100 benefit I suppose.

101 FK: Do you feel like your kids are being treated differently?

102 SM: No I don't think so. The only thing is Simge once told me that Kerstin was
103 yelling at them. Other than that, I heard nothing.

104 FK: How did you feel about that?

105 M: Nothing, it is their teacher and teachers yell at children sometimes. As long as
106 they have reason, I don't have a problem with that.

107 SF: They have so many kids here. We can hardly pay attention to them at home
108 and we get angry when they misbehave. I can understand it if they yell at them.
109 We yell at them too sometimes (everybody laughs)

110 FK: I see. You are happy with the way your children are being treated?

111 SF: Yes we are.

112 HM: When Huseyin was in downstairs (toddler class), we had some problems
113 with the teacher. She was Turkish too.

114 SM: No actually she was half Turkish and half German.

115 HM: I didn't know that. Anyway... He was crying every morning and he did not
116 want to come here. She was his sister's teacher before and we never had any
117 problems back then. But with Huseyin...I don't know maybe it was a gender thing.
118 But I felt that she treated them differently and I saw her scolding my child.

119 Eventually I asked them to put him in a different class and everything was fine
120 afterwards.

121 AM: My child was with the same teacher and we never had any problems. We had
122 problems with the other school.

123 FK: He was in a different school?

124 AM: Yes he was.

125 FK: Why did you move him here?

126 AM: He did not like his teacher there and his teacher did not like him either.

127 Actually it was fear more than dislike. Here [Germany] they don't hit the kids but
128 with one look they make them worse than hitting. It was the same thing. He was
129 crying every morning. He didn't want to go to school.

130 FK: Why did not he like the teacher? Did you talk to the teacher?

131 AM: yes, my husband did many times. I think he was not behaving there. And he
132 was too young. He did not know one word in German. Because of that he was
133 hitting other children and sometimes crying. We tried to explain it to the teacher
134 but it did not work.

135 FK: What did you explain to her?

136 AM: My husband told her that it was because he didn't understand German.

137 FK: How about here?

138 AM: Oh completely different. He loves the school now, he loves his teacher, he had
139 some friends and finally he started learning German.

140 FK: How was this school so different? I mean what was it that made him feel
141 comfortable here?

142 AM: It was the teacher. She was speaking Turkish to him and when he finally
143 found someone speaks our language he felt secure. She was a very good teacher.
144 It was the same teacher (meaning Huseyin's previous teacher in toddler class).

145 FK: Now he enjoys the school.

146 Am: Yes yes he enjoys it too much (laughing). Sometimes if I have a guest coming
147 over, I want him to stay at home but he insists going to school. He is really happy
148 here.

149 **FK: Why do you want him to stay at home?**

150 Because it is hard for me get ready for my guest and at the same time drop him at
151 school.

152 **FK: How about his father?**

153 AM: Of course he can bring him to school too but he is working. Also I want him to
154 see his relatives and get to know them. That's important too and you know
155 everybody here is busy so they don't come that often.

156 **FK: This is going to be a bit broad and maybe strange too but as parents I**
157 **am sure you have some sort of image of them in the future? What is it? What**
158 **kind of future do you want for them?**

159 SM: Whatever kind they want. We want them to grow up freely. We want them to
160 become independent. It's their choice.

161 FK: What if they become too independent?

162 SF: Of course we have the right and the responsibility to tell them what is right
163 and what's wrong but it is their decision to follow it or not. If they want to do

164 something that we don't approve, we tell them but they might do it anyway. They
165 are growing up.

166 AM: Personally, I want my children to grow up knowing to respect the elderly, to
167 respect us as their parents. Of course I want them to become free as well. But I
168 also think that a lot of children in these days, especially in Germany, lack that
169 *terbiye* (training of behavior and attitudes that are acceptable in the society).
170 That's not good in our culture.

171 HM: I agree with you. So many social problems are because of that. But also I feel
172 like it is our responsibility to teach them those things. For example, I want my
173 children to be good Muslim. I want them to be better Muslim than I am. It is hard.
174 I have succeeded in my daughters but with Huseyin, I feel like I am failing.

175 **FK: Why?**

176 HM: Because I feel like I am not teaching him things that he needs to know. He is
177 resisting to me so much.

178 **FK: I did not understand. How is he resisting?**

179 HM: I don't know exactly...but he is resisting. For example, I realized in the video
180 all Turkish kids speak some Turkish except Huseyin. I worry about that.

181 **FK: Is he like that at home too?**

182 HM: Unfortunately yes he is. He understands but he does not speak. My two
183 daughters speak both [languages] perfectly. But Huseyin does not speak Turkish.
184 Maybe I sent him to Kindergarten too early. My daughter went only for six
185 months and I was able to teach her Turkish at home. I don't know, I don't want to
186 blame the school of course.

187 FK: How about his German?

188 HM: His German is good but I want him to know Turkish as well. That's why I
189 worry about his language development.

190 **FK: Do you speak German at home?**

191 HM: No, we speak Turkish. I speak both but I always speak Turkish to them so
192 they can learn proper Turkish.

193 **FK: Yes, I have noticed that as well. I tried to talk to him in Turkish and he
194 did not respond to me. He responded in German. How about Anil? He did
195 not speak to Turkish either?**

196 AM: Oh it is because he is very shy. He speaks Turkish very well and his German
197 is improving everyday.

198 FK: Your job is the toughest because you have to teach him Kurdish as well.
199 AM: Yes, yes... But for now it's enough that he speaks Turkish and German.
200 FK: So, you don't worry about his Kurdish?
201 AM: No not that much
202 FK: Why?
203 **AM:** I don't know. We don't want to confuse him with three languages. He has
204 enough pressure. First, we wanted him to learn German. He needs that. He learns
205 Turkish at home. Maybe in the future he might learn Kurdish as well. Who knows
206 **SF:** Actually this school is quite good; they treat foreigner's children very well. If
207 you look around you see very different children. Also there are a lot of German
208 children too. But if you go to Kreuzberg, you see schools with only foreigner's
209 children, mostly Turkish and Arabic. There aren't enough German kids so they
210 don't learn German. The schools are bad, the teachers are bad and the students
211 are bad. But this school is better.
212 SM: I work as a cook in another kindergarten. They are not all the same and this is
213 definitely a better one.
214 FK: How is it better?
215 SM: They treat foreigner's kids just like the others. They respect different
216 cultures... Those are good things right.
217 FK: How did you know about this school?
218 SF: We live very close to here. Also our daughters and their cousins were here as
219 well.
220 SM: Yes, but back then it was not a private school.
221 FK: Have you had any problems with communicating with the school?
222 SM: No, they are very nice. I had no problems with them.
223 HM: I had some issues with them.
224 FK: What kind of issues?
225 HM: When I register Huseyin, I told them that I don't want him to eat any meat
226 products. I got the feeling that they were thinking of me as a strange person. They
227 think that I am too strict or too sensitive about the meat issue. They asked me if
228 meat broth was Ok and when I said "no" they thought it was really strange. I think
229 it is because they don't know why. They think it is only pork. Once there was a
230 woman in the school and she sort of understood what I said. Maybe because she
231 was Jewish and because Jewish people have a similar thing about meat and food.

- 232 FK: Have you explained it to them?
- 233 HM: No, I just told them I don't want him to eat any meat cooked in here (school).
- 234 FK: How do you know that they think it is strange?
- 235 HM: They kept asking me for example, if this kind is OK or if that kind is OK. But
- 236 before I told them... I don't want him to eat anything that has meat in it.
- 237 FK: What if he wants to eat?
- 238 HM: I try to explain it to him. I tell him that it is not 'helal' and we are not allowed
- 239 to eat pork and anything that is not helal. I don't know how much he understands
- 240 but I try my best. I get the menu from the school every week and I bring him
- 241 similar food, similar to what they serve that day. For example if they are having
- 242 sausage, I bring him sausage from home, helal sausage or chicken, salami.
- 243 FK: We showed the videos to children and ask them what they think about it. We
- 244 asked them if they all eat the same food and one of the kids said Huseyin eats
- 245 special food. And then we asked them if there is anyone does not eat pork and
- 246 Huseyin said he does not. When we asked him why, he said because he is Muslim.
- 247 HM: (Surprised) Really he did?
- 248 **FK: Yes,**
- 249 HM: Good for him! That means my efforts are useful (worthwhile).
- 250 FK: Also Simge said she does not eat pork.
- 251 SM: Oh really she did?
- 252 FK: Yes, why?
- 253 SM: We never told her that she could eat pork. She can eat whatever she likes.
- 254 Where does this come from? Today I learned a lot about Simge.
- 255 FK: The praying first, the pork is second... Which one was more surprising?
- 256 SM: Well, of course the praying because we never do that at home.
- 257 FK: It was Ramadan when we were filming.
- 258 SM: Yes but we don't fast either.
- 259 SF: No no, it is OK we don't mind. Of course she sees Cansu doing the same thing
- 260 and she just copies her. If Huseyin were there, maybe he would do the same thing.
- 261 That's how kids learn thing, by watching and doing what others doing. Right? You
- 262 know better than us. You tell us
- 263 FK: No not really. All I know is children are different everywhere and things
- 264 change depending on your culture.
- 265 **HM: Yes, that is so true.**

266 FK: How about you (directed to AM)? Does Anil eat pork?

267 AM: Everybody deals with those kinds of issues differently. We don't restrict him.

268 He can eat whatever he likes. They are little kids and you know kids would eat

269 what they are not allowed too. I did not want him to eat pork first but then I

270 thought what if they separate him and put him in different place because he does

271 not the same food. I don't want him to be separated from his peers. If he wants to

272 eat pork, that's fine. How am I going to explain it to him if he sees everyone is

273 eating but him? He can eat but I don't cook it at home and I don't eat it. Actually

274 no one eats pork at home.

275 SM: We don't mind it at school either but we don't buy it or cook it at home.

276 HM: of course everybody has their own ways of being Muslim. Everybody can

277 think differently. This is the way I think. I don't want him to do anything that my

278 religion does not allow. But I don't want to force him either. I want him to

279 understand. But also according to our religion, we are responsible for their sin till

280 they become adults. That's why I have to try to make sure that I show them the

281 right path. But after all, it is their decision to follow it.

282 HM: Personally I feel very different about this issue. It is not only that I don't eat

283 pork; I don't eat any meat that is not prepared in Islamic principles. I don't even

284 trust the Turkish stores here. I buy meat from places that I know very well. I only

285 trust those that I know very well. But teachers seem like they don't understand or

286 it sounds strange to them

287 FK: Would you like to see some religious education in the school?

288 HM: I don't know it would not be bad. It would definitely help the kids. But it is

289 hard because I am sure if we all can agree on how to do it.

290 FK: Why?

291 HM: Because everybody has their opinion about being Muslim and practice it

292 differently and of course then they will teach thing differently. I rather give that

293 education myself.

294 FK: How would you prefer them to give religious education?

295 HM: They can invite imams to the classroom, maybe once in a week or in a month.

296 SM: I think that impossible because we know from Turkey that it does not work.

297 School is different and religion is different. They shouldn't be mixed.

298 SF: Also, we are *Alevi* (A sect in Islam, they are more secular and close to the

299 secular, republican ideology in Turkey. They are mostly Kurdish and some are

300 Arabic) and we would not prefer it. There are places where we can send our
301 children to get that education. There was a Cemevi (place where Alevi Muslim's
302 pray).

303 FK: Do you send your children there?

304 SM: I sent two of my kids. Now I am too lazy to get up in weekend mornings and
305 drop them off.

306 FK: How do you feel about raising your children in Germany? Is it easy or
307 difficult?

308 SF: It is both, easy and difficult. Financially we are better off. Actually we were
309 better off. Things are getting bad here everyday. You know after we switched to
310 euro, the prices were doubled but salaries are still the same. It is not that old
311 Germany anymore. That's why it is getting difficult to visit Turkey.

312 SM: We used to go back Turkey every summer. Now it is every other year.

313 FK: Why do you go every year? Visiting or...

314 SF: Yes, of course. We visit our family there, our relatives. More important than
315 that Turkey is where our roots are and our children need to learn that. That is
316 where we belong and that is where they belong. We don't belong to Germany.

317 SM: Well, I can't say the same thing. I got so used to here and when I go back to
318 Turkey, yes I enjoy it but only for a certain time. This where I was raised and even
319 though he says he does not belong here, I feel differently. All my friends are here,
320 my memories, my kids, everything.

321 FK: So you are saying that since you have built your life here, you feel more
322 belonged?

323 SM: A little, especially if you consider that I was very young when I came here. \

324 AM: Well, it has been almost 17 years since I came here and still I can't get used to
325 living there.

326 FK: Why

327 AM: One's own country is always better. (Insanin kendi memleketi baska oluyor)

328 FK: How about your children? Do they belong here?

329 SM: I don't know, maybe we should ask them (laughing).

330 FK: What would you prefer?

331 SM: I personally don't care that much who is from where. If you are human, you
332 are no matter where you're from. If you're not, you're not!

333 SF: But, we need to understand that they were born here. They went to German

334 schools here.

335 AM: They are not German. They are our kids. They can't be German.

336 FK: Why?

337 AM: Turks are Turks and Germans are Germans

338 FK: I see. How is your life in Germany?

339 SM: It is the same [as in Turkey]. We have everything we need from Turkey right
340 here. If you have visited Kruzeberg, you can tell it is very much like Turkey.

341 AM: They call it little Istanbul. It is quite famous.

342 FK: Yes I have been there, it really feels like Turkey.

343 SF: Our lives are no different than it was in Turkey as you might have seen in
344 kruzberg, we have everything here, the food, the music, the restaurants,
345 everything you can image. We eat Turkish food, we listen to Turkish music and
346 we watch Turkish TV.

347 HM: Not as well as they think in Turkey. Life is very difficult here. Life has never
348 been easy for those who left their homeland (Turkish version: hayat gurbetciler
349 icin hic kolay olmaz ki)

350 FK: Can you explain it a little bit more?

351 HM: You went to Kreuzberg. You must have seen it with your eyes. All Turks are
352 living in the same place. Yes, some of us like to live close by to our people. But you
352 have no chance to live somewhere else. Good places are for Germans and ghettos
353 (gecekodu) are for foreigners. We are segregated. We can't get good jobs, our
354 kids can't get into good schools, we can't live our religion as we like. We are
355 thinking of moving to the west, but I am not so optimistic about finding a place
356 there.

357 FK: Are you German citizens?

358 SM: No. I am not (others nodded)

359 FK: Why?

360 SM: For personal reasons I decided not to get German citizenship. I don't want it.

361 HM: I applied 8 years ago and it is still in the process. Everytime I check, there is
362 something missing. They are just playing around (oyalamak) with us.

363 FK: How long have you been living here?

364 HM: I came here when I was 9 years old.

365 FK: And you are not citizen?

366 HM: No

367 **FK: How about you?**

368 SM: I was five and my husband came right after we got married, it's been 20 years
369 almost.

370 FK: You?

371 AM: 16 years. Long time...

372 FK: You all have been here for a long time and you are not German citizens. I want
373 to turn to what you (SM) said that. You said you don't want to be German citizen.
374 Why?

375 SM: Because they don't want me to be German citizen. I won't be German. I won't
376 be equal to Germans anyway so what is the point. You don't become German even
377 if you get the citizenship. It is that simple and believe me I am not the only one.
378 You may think that I am an exception. I am not. Many of us know that they don't
379 need us here anymore and they don't want us here anymore. So why should we
380 become German citizens?

381 SF: We don't want to lose our Turkish citizenship.

382 FK: You don't have the option of double citizenship?

383 SM: No, Of course not!

384 FK: Why is that so?

385 SM: Because they know that we won't give up our Turkish citizenship and that's
386 how they prevent us from becoming German citizens.

387 FK: Would you become German citizen if you had the option of double
388 citizenship?

389 SM: No!

390 FK: Why?

391 SM: No thanks I don't want it.

392 FK: You (HM) said that you applied for citizenship.

393 HM: Yes

394 FK: Why did you apply? I am asking this question because you're the only one.

395 HM: I wanted to vote and make my voice heard. I wanted to change things. And it
396 all starts with voting. If you have the right to vote, they listen to you, if you don't
397 they don't listen to you.

398 FK: You (SM) said that they don't need us here anymore. Have you thought about
399 going back?

400 SM: One day yes! We will go back. When we get old and retired... Of course if we
401 don't die from working.

402 SF: It is hard for the kids. They were born here. They are accustomed here. They
403 like Turkey but all they know is from the vacations in summer and that is always
404 fun.

405 FK: So you are saying that they can't survive in Turkey.

406 SF: Yes. Because they are foreigners in Turkey too. Some kids speak Turkish with
407 accent and they make fun of them there.

408 HM: I have similar thing like that with Huseyin. He does not like to go to Turkey.
409 When we go, he keeps asking 'when are we going to go back, when are we
410 going to leave.' That makes me sad. He does not enjoy it there, whereas my
411 daughters are looking forward to visit every summer.

412 FK: Why does that upset you?

413 HM: Because most of our relatives are in Turkey their cousins and my cousins.
414 Our roots are there. I want him to like being there.

415 AM: Everything is there. Here we are like staying temporarily and live like we will
416 leave one day. Of course everybody stays. But I will go back to Turkey. [They are
417 all laughing]

418 FK: When?

419 AM: When kids are old enough.

420 FK: You mean when they get married.

421 AM: That could be too.

422 FK: What do you think about your children growing up here?

423 SF: I think they are doing fine here. Of course our heart is in having them in
424 Turkey, in our country just the way we want to but right know half of our
425 relatives in Germany. Good or bad, we built a life here in years.

426 FK: You said you wish raising your children in Turkey the way you want to. Can't
427 you do it here?

428 SF: Of course we do. But still it is not the same. There is a big difference between a
429 place you know and a place you don't know. That's what I meant.

430 SM: Just like you showed in the video. I saw Simge praying. There is nothing
431 wrong with that but that's something we did not teach her.

432 AM: I noticed Anil did not have enough friends.

433 FK: That day yes because his best friend did not come to school. That's why. You

434 have listed many difficulties about your life here. I am going to ask you more
435 specific questions. I like to know more about your situation here, your daily
436 problems. For example, have you faced any discrimination in Germany?
437 SM: Have we face discrimination (Laughing)? Nooo... (laughing) Of course, every
438 single day. Just two days ago, I was walking down the street with Simge. One of
439 those skinheads, he was riding on his bike, when was passing b y she yelled at me
440 " dirty Turk, you are a pig' (She replied him back but I cannot remember what she
441 said). Then Simge asked what happened. I just said 'nothing'. We kept walking.
442 What can we do? Nothing!!! They were racist toward foreigners 30 years ago and
443 they are still racist. Nothing has changed.
444 FK: How do you protect your children against racism?
445 SM: We take them Turkey every summer to make them feel good about
446 themselves, to make them feel like they belong to somewhere and they have a
447 culture. They have a history that they should be proud of.
448 SF: We have pictures of Turkey everywhere in the house. The flag and Ataturk's
449 picture...
450 HM: Especially older Germans... They don't like foreigners at all. They are more
451 racist than the young generation. For example we go to parks for picnic. We are
452 crowded, loud and look a mess (mixed, disoriented, karisik), they don't like it.
453 They get uncomfortable (rahatsiz oluyorlar), especially the old people. It's bad
454 but those kind of things happen everywhere. I am thinking how we would treat
455 them if they were in Turkey.
456 AM: yes, to tell the truth the young generation is better.
457 FK: Why?
458 SM: Because we were here when they were born.
459 FK: I was talking to Simge and Aleyna. They both told me that they don 't play
460 with German children because don't like them.
461 SF: That's pitty. Actually we teach them to be respectful to other people no matter
462 who they are. Also, what happens if one day Aleyna does not come or Cansu. Then
463 she will have no one to play. That's not good. Our culture does not approve hatred
464 either.
465 SM: I have not heard anything like that from any of my daughters. I don't know
466 where it's coming from.
467 HM: It is not strange that they tell you things like that. Because those kind of

468 things happen. They're not coming from anywhere or without a reason. Two of
469 my daughters are in Gymnasium. I told my girls that they should work hard to get
470 good education not to end up being a cleaner in here and there. Because that's the
471 kind of future waiting for us.

472 FK: Good for them. I heard that there are few Turkish children in Gymnasiums.

473 HM: Yes, very few. But don't misunderstand it. That does not mean that our kids
474 are not bright and smart but they have to deal with other things every single day
475 that German kids don't have too.

476 FK: Like what?

477 For example, when one of them, the oldest one decided to cover her hair (head), I
478 told her that it might influence the way she is being treated at school. It would
479 influence the way she is being perceived by her friends, her teachers. Because it
480 can happen. She is in Gymnasium. It is like a super high school in Turkey, like
481 Anatolian High School. I did not push her. Islam does not allow to pressure people
482 to do things. They can only do it if they want. Cihad (Jihad in English) is about
483 explaining them what Islam is all about. My eldest one covers her hair and she
484 carries it proudly. It makes her strong. But people think that they are not smart
485 enough because they cover their hair.

486 FK: Is this situation the same for all immigrants or just for Turks?

487 HM: It is more like Muslim and the others. There are Turks that are just like
488 Germans. You can't distinguish them. But if you are Muslim, then you are not
489 good.

490 SF: Racism (yabancı dusmanligi: hostility against foreigners) got worse after
491 September 11th. Before then it was the reunion of East and West. Now it is
492 September 11th.

492 HM: I think it has always been like that. There was a Turkish teacher and her hair
493 was covered. Because of that she was fired.

494 FK: Really? That happened here in Germany?

495 SM: Yes, but she took them to the court and got her job back.

496 FK: But how come she got employed for the first place?

497 SM: When she applied for the job she was not covered. Because she knew she
498 would not get that job. That's why I had to tell my daughter to delay it. I think in
499 the near future, they will ban it just like in Turkey.

500 **FK: Why is that a big problem for them now? Turks have been here almost**

501 **for 50 years. Why now?**

502 SF: I still think that it is because of what happened in America.

503 HM: I think September 11th was an opportunity. (*Ah I feel so bad now that I did not*

504 *ask a follow up question for this statement*) The first generation was peasants, and

505 they were illiterate (Cahil: sort of ignorance comes out of not knowing any

506 better). The second generation worked in the factories as workers. The third

507 generation is much better. They understand the German society. They know their

508 legal rights. They are more assertive. They speak the language and they don't

509 afraid. The first generation covered their hair too but that did not bother them.

510 Because, they were peasants. Now, they see that our kids are getting education,

511 and they are demanding, and they are telling them [Germans] when they are

512 wrong. They don't like that. They want us to remain as ignorant peasants.

513 SF: We should be fair as well. They are not all them same. There are good

514 Germans and bad Germans just like there are good Turks and bad Turks. A nation

515 cannot be bad as a whole. Right?

516 HM: I was going to say that. Very true... I agree.

517 SM: You would think that as the world is moving ahead, humankind learns from

518 the past but instead things are getting worse.

519 HM: We are complaining about Germans here but things are not any better in our

520 county either. If your country is not supporting you, who else can? Muslim girls in

521 Turkey are not allowed in universities, why not Germans let them? We can't

522 expect them to behave differently. And when things are like that [in Turkey] they

523 don't take us seriously.

524 SF: We don't get any support from Turkey. They could have resolved this

525 citizenship issue years ago. But no one cared.

526 FK: I want to go back to the video. Do you remember at the beginning kids were

527 singing a song like "rum sum sum" and doing this (I showed them the way they

528 were bowing)? How do you feel about that?

529 SF: That's just the rhythm. They are following the rhythm. They do that at home

530 too.

531 FK: It reminded me praying (namaz kilmak).

532 HM: There it is! That's how they they are implanting (asilamak) things like that

533 from a very early age in their head. (Turkish orginial: orda... iste boyle kukuk

534 yasta kafalarina asiliyorlar boyle seyleri)

535 AM: I think it is just a song.

536 FK: What kind of things?

537 HM: I don't know but it did not look to me just a rhythm. (Here her face turned
538 into red, she looked like sort of embarrassed and hesitated. When I asked her
539 further question she did not answer and she looked away. She was the only one
540 who felt uncomfortable with that song and I think she was afraid to criticize the
541 school further. Also she seemed like she did not want to get into an argument
542 with them and always be the one who disagrees with everything)

543 FK: I was reading something about Turkish children in Germany and according to
544 that paper, girls are doing better than boys. Why is that so? Or is it so?

545 SM: Well, simple... Their parents spoil them and they cannot cope with the
546 difficulties when they grow up.

547 HM: I think it is a gender thing again. I personally paid more attention to my girls
548 because I thought they were more vulnerable but they ended up doing better
549 than most boys. I also think that they [Germans] discourage (*dislamak*) boys and
550 encourage girls.

551 SM: In my opinion, boys get used to the comfort they find at home, and when they
552 cannot find it outside, that fail. They are into drugs, alcohol, and everything you
552 can imagine. But girls are better. Because of the pressure from the family they
553 stay at home, and they study hard.

554 SF: Boys have more distraction than girls. Also life is always difficult for men. You
555 are expected to build a family, take care of your family, work hard and so on. For
556 qgirls, it is not necessary. In my opinion, it is that pressure that fails them.

557 AM: I have three boys and I have not had any problems thanks to God. My oldest
558 is 16 and he comes home timely, he doesn't smoke and he respects the elderly. I
559 am very pleased with my boys. I think it is not the boys or the girls; it is the family
560 and how you raise them. If you set a good example as a parent, they will follow it,
561 if not they will follow that too.

562 SM: I agree with you. But when you have a father who just came from Turkey,
563 who barely speaks German, how can you expect his child to be successful. He
564 can't guide him because he does not know the way. Same is true for mothers as
565 well.

566 FK: Why do they get married from Turkey?

567 SM: They think that girls are better (well behaved, obedient) in Turkey, which is

568 not true at all by the way.

569 HM: Oh no they are. They get a girl from a village, who does not know a word in
570 German. They bring her over here and all day she stays at home, serves his family.
571 They don't send her out to learn German. Then of course she will be obedient and
572 well behaved because she has to do whatever they say.

573 SF: It is also some sort of helping. They think they are saving someone [from
574 poverty] but most of time it (geri tepmek) works the other way. You are blaming
575 the man but girls get married from Turkey too.

576 FK: This was a great conversation. Thank you all very much.

577 SM: We hope it worth you coming all the way from there to here.

578 FK: Oh yes it definitely did. Thank you. Now, is there anything I have missed it I
579 should have asked and I did not or anything you like to say

580 SF: I am curious about the Turks in the USA. I heard that Turks in America are not
581 workers like us. They are more educated. What is the impression of Turks there?

582 Here they ask more personal questions to me and about America which I think is
583 not related. At the end of the meeting I mentioned them about the other countries
584 and they are all very enthusiastic about coming back and watching other
585 countries' videos.