

Petra Wagner (Hg.)

Handbuch Inklusion

HERDER

Handbuch Inklusion

Petra Wagner (Hrsg.)

Handbuch Inklusion

Grundlagen
vorurteilsbewusster Bildung
und Erziehung

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

Überarbeitete Neuausgabe 2022
(4. Gesamtauflage)

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2008
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Umschlagmotiv: © Xenia Artwork/shutterstock

Fotos im Innenteil: S. 13: © Warchi – GettyImages; 23: © New Africa – AdobeStock;
42: © New Africa – AdobeStock; 66: © Jacob Lund – AdobeStock; 87: © FatCamera
– GettyImages; 245: © dtatiana – AdobeStock; 264: © New Africa – AdobeStock;
281: © Rawpixel.com – AdobeStock; 299: © New Africa – AdobeStock

Satz: Arnold & Domnick, Leipzig

ISBN EBook (PDF) 978-3-451-82632-0
ISBN EBook (E-Pub) 978-3-451-82636-8
ISBN Print 978-3-451-39260-3

Inhalt

Vorwort	10
1 Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit	
(Annika Sulzer)	13
1.1 Was ist das: Inklusion?	13
1.2 Vielfalt ist Normalität	14
1.3 Inklusion und Exklusionsrisiken	16
1.4 Inklusion braucht systematische Arbeit auf mehreren Ebenen	17
1.5 Inklusion betont allgemeine rechtliche Grundlagen	19
1.6 Wertorientiertes demokratisches Handeln als Grundlage für Inklusion	21
2 Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung[®] als inklusives Praxiskonzept	
(Petra Wagner)	23
2.1 Inklusive pädagogische Praxis entwickeln	23
2.2 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte	25
2.3 Wissen um soziale Identitäten und institutionelle Vor- und Nachteile	27
2.4 Lernen und Arbeiten mit dem Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung	31
2.5 Inklusion als Ergebnis systematischer Qualitätsentwicklung	33
2.6 Auch die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten	38

3	Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte (Petra Wagner) _____	42
3.1	Homogenisierung und Diskriminierung _____	42
3.2	»Einwirkungspädagogik«, um allen Kindern hohe Bildung zu vermitteln _____	44
3.3	Sozial selektive Heterogenität und Unverbindlichkeit _____	47
3.4	Vielfalt und Bildungsqualität _____	50
3.5	Strategien im Umgang mit Unterschieden _____	51
3.6	Gewissheiten und offene Fragen _____	61
4	Die Entwicklung und Förderung moralischen Denkens und moralischer Gefühle in der Kindheit (Monika Keller) _____	66
4.1	Positionen der entwicklungspsychologischen Moralforschung _____	66
4.2	Die Entwicklung des moralischen Verstehens _____	67
4.3	Die Entwicklung empathischer und moralischer Gefühle _____	70
4.4	Moralische Gefühle und Verantwortungszuschreibung _____	71
4.5	Das moralische Denken von der mittleren Kindheit bis zum Jugendalter: Ergebnisse einer empirischen Studie _____	73
4.6	Moral und Kooperation in der frühen Kindheit _____	79
4.7	Moralisches Lernen: Die Rolle der sozialen Umwelt _____	81
5	Vielfalt und Diskriminierung im Erleben von Kindern _____	87
5.1	Wie erleben junge Kinder Vielfalt und Diskriminierung? (Petra Wagner) _____	87
5.2	Geschlechterbewusste Pädagogik – eine Gratwanderung (Tim Rohrmann) _____	93

5.3	Heterogenität als Motor für Bildungsprozesse – für Kinder mit und Kinder ohne Behinderung (Daniela Kobelt Neuhaus) ____	108
5.4	»Woher kommst du?« – Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen (Anke Krause) _____	130
5.5	Vom Weggehen zum Ankommen – Kinder mit Fluchterfahrungen in der Kita: Von den Hürden auf dem Weg ins Bildungssystem (Mercedes Pascual Iglesias) _____	140
5.6	»Weil ich dunkle Haut habe ...« – Rassismuserfahrungen im Kindergarten (Stefani Boldaz-Hahn) _____	160
5.7	Quer durch viele Sprachen hindurch – Vielgestaltigkeit der Sprachenwelten von Kindern (Petra Wagner) _____	172
5.8	Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: »Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?« (ManuEla Ritz) _____	187
5.9	»Meine Mutter hat ja kein Geld ...« – Soziale Ungleichheit und Armut in der Wahrnehmung von Kindern (Antje Richter-Kornweitz) _____	196
5.10	Religion – Diskriminierungsgrund oder kulturelle Ressource für Kinder? (Christa Dommel) _____	209
5.11	Verhältnis zwischen Ost und West – einem Tabu auf der Spur (Sabine Beyersdorff & Evelyne Höhme) _____	221
5.12	Sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität – bedeutsam für junge Kinder? (Stephanie Gerlach) _____	232
6	Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie (Serap Azun) _____	245
6.1	Wie leben Familien in Deutschland? _____	245
6.2	Zusammenarbeit mit Eltern – eine unüberwindbare Hürde? _____	247
6.3	Dominanzverhältnisse erschweren den Dialog _____	248
6.4	Zusammenarbeit mit Eltern – unverzichtbar! _____	251
6.5	Die Familien machen sich bekannt _____	253
6.6	Der Kindergarten macht sich bekannt _____	255
6.7	Mit Eltern in den Dialog treten _____	256
6.8	Gesprächskreise zu Erziehungsfragen _____	257

6.9	Und wenn es Konflikte gibt? _____	259
6.10	Was ist nötig für eine gelingende Zusammenarbeit? _____	260
7	Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – wie kann man das lernen? Konzepte und Praxis der Aus- und Fortbildung (Petra Wagner) _____	264
7.1	Welche Kompetenzen sind bei der Inklusion entscheidend? _____	264
7.2	Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? _____	265
7.3	Managing Diversity – Der neue Boom? _____	267
7.4	Vorurteilsbewusste Selbst- und Praxisreflexion _____	269
7.5	Vorurteile und ihren Einfluss auf pädagogische Praxis untersuchen _____	270
7.6	Diskriminierung zur Sprache bringen _____	273
7.7	Gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse beleuchten _____	275
7.8	Machtverhältnisse in Dialogen berücksichtigen _____	276
7.9	Fachliches Unterstützungssystem _____	278
8	Internationale Zusammenarbeit für Vielfalt und Gleichwürdigkeit (Regine Schallenberg-Diekmann) _____	281
8.1	Voneinander lernen – über kulturelle und andere Grenzen hinweg _____	281
8.2	Das internationale Netzwerk DECET _____	283
8.3	Jede und jeder fühlt sich zugehörig _____	284
8.4	Jedes Kind und jeder Erwachsene entwickelt die vielfältigen Aspekte der eigenen Identität _____	287
8.5	Alle lernen voneinander _____	290

8.6	Jeder Erwachsene und jedes Kind beteiligt sich als aktive Bürgerin/aktiver Bürger _____	291
8.7	Jeder und jeder bezieht aktiv und offen Stellung gegen Einseitigkeiten _____	292
8.8	Alle gemeinsam gegen Vorurteile und institutionelle Formen von Diskriminierung _____	294
8.9	Umsetzung in die pädagogische Praxis _____	296
9	Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle (Louise Derman-Sparks) _____	299
9.1	Inklusion und soziale Identitäten _____	299
9.2	Gesellschaftliche Zukunftsvisionen und Anti-Bias Pädagogik _____	301
9.3	Ziele der Anti-Bias Pädagogik _____	303
9.4	»Was tun, wenn alle Kinder weiß sind?« _____	306
9.5	Anti-Bias Ziele in die Praxis umsetzen: Pädagogische Prinzipien _____	309
9.6	Anti-Bias Arbeit und der Kampf für soziale Gerechtigkeit ____	311
	Verzeichnis der Autor*innen _____	314
	Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung _____	318

Vorwort

Inklusion ist mehr denn je eine (Zukunfts-)Aufgabe von Kindertageseinrichtungen. Sie zielt auf Bildungsgerechtigkeit und folgt dem Anspruch, die Wertschätzung für Heterogenität mit dem Erkennen und Abbauen von Bildungsbarrieren zu verknüpfen. Inklusion muss praktisch werden, um nicht als Phrase zu enden. Die Vorannahmen und Erkenntnisse aus dem Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung® fließen in dieses Handbuch ein – ein Ansatz, der die Ansprüche an Inklusion mit Zielen und Prinzipien konkretisiert, die Orientierung für inklusives pädagogisches Handeln geben, ohne es zu gängeln.

Ein Handbuch zum Thema Inklusion – was soll es leisten? Es soll deutlich machen, wo Inklusion im Bereich der Frühpädagogik anschlussfähig ist: Wie entwickeln Kinder ihre unterschiedlichen Identitäten in Deutschland und was wissen wir über Identitäts- und Moralentwicklung? Wie lässt sich die Geschichte des Kindergartens verstehen in Bezug auf Gleichheit und Differenz, in Ost und West? Was brauchen pädagogische Fachkräfte, um inklusiv und vorurteilsbewusst zu handeln und gut mit Eltern zusammenarbeiten zu können? Was können wir zum Umgang mit Heterogenität von anderen lernen, von Bewegungen gegen Diskriminierung und Einseitigkeiten in Europa, in den USA?

Kinderwelten im Sinne der vielen Welten, in denen Kinder aufwachsen, sind in diesem Buch Ausgangspunkt und Kompass: Da macht es einen Unterschied, ob Kinder auf dem Land oder in der Stadt leben, in welcher Region sie aufwachsen, ob die Familie Fluchterfahrung oder eine Migrationsgeschichte hat, ob die Kinder als Jungen oder Mädchen adressiert werden, ob sie viele Geschwister haben oder keine, ob sie in einer armen oder wohlhabenden Familie aufwachsen, ob sie mit einer Behinderung oder mit einer Krankheit leben, ob sie einen Kindergarten besuchen oder nicht, ob die sozialen Netzwerke der Familie stabil und tragfähig sind oder eher nicht, ob der soziale Status der Familie mit Anerkennung oder mit Ausgrenzung verbunden ist. Über die jeweilige Lebensgestaltung ihrer Familien werden diese Unterschiede für Kinder subjektiv bedeutsam und beeinflussen ihren lernenden Zugang zur Welt.

Kinder erschließen sich Sinn und Bedeutung auf eine Weise, die von den Verhältnissen und von den Erwachsenen zwar beeinflusst, aber nicht vollständig gesteuert oder kontrolliert werden kann. In den »Welten der Kinder« regieren die Kinder selbst, mit ihrem Eigensinn und ihrer Kreativität, ihrer je individuellen Art, das zu verarbeiten, was sie beobachten und wahrnehmen. »Kinderwelten« sind also auch die Lernwege, die Kinder gehen, um ihr Verständnis von der Welt, ihr Bild von sich und anderen Menschen in der Welt in einem aktiven Aneignungsprozess zu konstruieren. In diesem Prozess verarbeiten Kinder auch die bewertenden Botschaften über sich und andere Menschen, die sie aus ihrem Umfeld erhalten.

Einrichtungen der frühen Bildung müssen diese Kinderwelten berücksichtigen. Kitas geben Qualitätsversprechen in Bezug auf die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern und stellen sicher, dass wirklich alle Kinder davon profitieren. Sie versprechen eine demokratische Kultur, an der alle Kinder vom ersten Tag an beteiligt sind. Wie diese Versprechen halten?

Dieses Handbuch ist als Unterstützung gedacht. Es fundiert die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als

- ▶ inklusives Bildungskonzept für Kindertageseinrichtungen, das Respekt für die Vielfalt mit dem Nichtakzeptieren von Ungerechtigkeit und Diskriminierung verbindet
- ▶ Bildungskonzept, das stereotype Vorurteile, diskriminierende Ausgrenzung und Einseitigkeiten in den Äußerungen und im Verhalten von Menschen wie auch in den Abläufen und Gesetzmäßigkeiten der Institutionen bewusst zum Thema macht, um die lernbehindernden Implikationen von Ausgrenzung und Abwertung nicht länger zu ignorieren
- ▶ Bildungskonzept, das Kinder stark macht, weil sie eine positive Resonanz auf das bekommen, was sie mitbringen und was sie ausmacht, weil Kinder lernen, mit Menschen respektvoll zusammen zu sein; und weil sie ermutigt werden, sich zusammen mit anderen gegen Ungerechtigkeiten zu wehren

Bildungskonzepte mit einer klaren Werteorientierung für Gerechtigkeit und gegen Diskriminierung braucht es gerade in Krisenzeiten: Die gegenwärtige Covid-19-Pandemie verschärft soziale Ungleichheiten.

Sie macht vorhandene Benachteiligungen und Demokratiedefizite, von denen Kinder betroffen sind, sichtbar. Dass Kinder zu Beginn der Krise »vergessen« wurden, zeigen Machtungleichheiten und Prioritätensetzungen, die Kinder ausschließen.

Berlin, im September 2021

Petra Wagner



1 Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit

Annika Sulzer

1.1 Was ist das: Inklusion?

Die Inklusions-Debatte hat in Deutschland eine hohe Dynamik, die rechtlichen Verpflichtungen geschuldet ist. Vor allem mit der Ratifizierung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die deutsche Bundesregierung wird Inklusion seit 2009 als zentrale gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens betont. Damit sind Veränderungen in den Strukturen der Bildungslandschaft gefordert, um Auslese und Aussonderung zu beenden und Bildungsgerechtigkeit herzustellen.

Allerdings gibt der Begriff Inklusion reichlich Raum für Interpretation: Inklusion von wem wohin? Und warum? Wer inkludiert wen? Wie kann ich als Pädagogin oder Pädagoge inklusiv tätig sein? Es gibt viele Akteur*innen und viele Stimmen, die gegenwärtig dazu Aussagen treffen – hier seien einige genannt

Zentrale gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens

»Inklusion – ich finde das gut, dass man mit dem Begriff mehr als nur behinderte Kinder meint!« (Sozialpädagogin im Integrationsbereich, Coburg)

Inklusion »eröffnet eine sichtbare gedankliche Aufhebung des gängigen Zwei-Welten-Bildes: Auf der einen Seite Normalität und auf der anderen Seite Behinderung« (Jerg 2010, S. 29).

»Inklusion bringt nichts als das Wegkürzen von Leistungen, die wir uns jahrelang mühsam mit der Integration aufgebaut haben!« (Erzieherin, Bremen)

»Inklusion ist nichts anderes als weiter darüber zu schweigen, wo in Bildungseinrichtungen Exklusion betrieben wird.« (Bildungsforscherin, England)

Definition der
deutschen
UNESCO-Kommission

Die Akteur*innen bringen Inklusion mit recht verschiedenen Inhalten in Verbindung, wie auch insgesamt im Fachdiskurs verschiedene, zum Teil einander widersprechende Auffassungen existieren (vgl. Sulzer & Wagner 2011, S. 9ff.). Um als Konzept für pädagogische Arbeit Handlungsrelevanz zu erhalten, braucht Inklusion Eindeutigkeit und Zielorientierung: Was sind ihre Kernelemente, was die tragenden Mauern und Pfeiler?

Nach einer Definition der Deutschen UNESCO-Kommission wird »*Inklusion* (...) als ein *Prozess* verstanden, bei dem *auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen* wird. Erreicht wird dies durch *verstärkte Partizipation* an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch *Reduzierung und Abschaffung von Exklusion* in der Bildung (...)« (DUK 2010, S. 9; Hervorhebungen durch die Verfasserin). Diese Auffassung enthält mehrere Elemente, die im Folgenden erläutert werden (ausführlicher in Sulzer & Wagner 2011, S. 18ff.).

1.2 Vielfalt ist Normalität

Die Definition der Deutschen UNESCO-Kommission beinhaltet die Aufforderung, auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern einzugehen. Wie sind entsprechende pädagogische Prozesse zu gestalten? Bisherige Erfahrungen im Umgang mit sozialer Vielfalt im Bereich der Gender-

Arbeit, der integrativen Arbeit, der interkulturellen Arbeit stellen pädagogische Strategien infrage, die alle Kinder gleich behandeln, weil sie vorhandene Ungleichheitsverhältnisse verstärken können (vgl. a. a. O., S. 12ff.). Ebenso wird eine ausdrückliche Sonderbehandlung kritisiert, zum Beispiel im Rahmen dauerhafter homogener Gruppenbildung, da dies die Sonderposition von Kindern mit bestimmten Merkmalen verstärkt. Weder »Gleiches für Alle« noch »Besonderes für Besondere« haben sich als Strategien im Umgang mit Verschiedenheit bewährt. Als Weiterentwicklung aus den gemachten Erfahrungen empfiehlt sich für Inklusion eine Koppelung: Gleiches wo möglich, Besonderes wo nötig. Kinder brauchen Unterschiedliches, um erfolgreiche Bildungsprozesse zu durchlaufen.

Gleiches, wo möglich,
Besonderes, wo nötig

Inklusion stellt demnach eine Aufforderung dar, Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und anzuerkennen – in ihrer ganzen Persönlichkeit als mehrfachzugehörig und nicht nur mit Blick auf einen Aspekt ihrer Identität. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen in sehr verschiedenen Lebenswelten leben und sich ihre Identitäten immer aus mehreren Merkmalen und Zugehörigkeiten, veränderlichen wie unveränderlichen, selbst gewählten wie zugeschriebenen, zusammensetzen. Skepsis gilt Sichtweisen, die Kinder ausschließlich unter einem bestimmten Blickwinkel wahrnehmen, zum Beispiel als »behindert« oder »nicht-deutscher Erstsprache« oder »hochbegabt«. Ein plurales Gesellschaftsverständnis legt demgegenüber einen pädagogischen Blick nahe, der alle Kinder in ihrer Mehrfachzugehörigkeit und in ihrer konkreten Lebenslage wahrnimmt.¹ Dies liegt nicht »auf der Hand«, es braucht Erkundungen und Situationsanalysen, eine bewusste Anstrengung, um seinen eigenen Blick zu schärfen (Kron, Papke & Windisch 2010; Sulzer & Wagner 2011; Prengel 2010).

Kinder in ihrer Mehr-
fachzugehörigkeit
wahrnehmen

Inklusion beinhaltet auch die Aufforderung, Unterschiedlichkeit nicht zu bewerten – entlang eines »Zwei-Welten-Bildes« von Normalität und Abweichung, etwa »behindert« und »nicht-behindert« (vgl. Albers 2011, S. 13ff.). Doch dies ist in der Praxis ein sehr hoher Anspruch, vor allem je größer die Unterschiede zu den eigenen Normalitäten (und damit verbunden: Normen) sind. Pädagogische Fachkräfte brauchen ein

¹ Vgl. vertiefend Prengel 2010, Kobelt-Neuhaus 2010, Jerg 2010, Sulzer & Wagner 2011.

Normierung
befördert Exklusion

Verständnis darüber, dass Normierung Exklusion befördert. Die Beschäftigung mit Inklusion beinhaltet daher stets auch die Auseinandersetzung mit Exklusion.

1.3 Inklusion und Exklusionsrisiken

Mit der Betonung, die Bedürfnisse *aller* Kinder zu berücksichtigen, spricht die Deutsche UNESCO-Kommission ausdrücklich die Risiken an, die insbesondere Minderheiten oder Personen in schwierigen Lebenslagen tragen: dass Bildungsangebote für sie nicht passen, dass Bildungseinrichtungen nicht auf ihre Bedürfnisse eingestellt sind, dass sie Ausgrenzung erfahren, ihnen Zugehörigkeit und Teilhabe verwehrt wird. Die Möglichkeiten für Teilhabe und Zugang zu relevanten gesellschaftlichen Ressourcen wie Bildung, Arbeit, Wohnraum liegen dabei nicht im Ermessen des Einzelnen, sondern sind beeinflusst von seinen sozialen Zugehörigkeiten. Das gilt bereits für junge Kinder.

Den Blick für
Ausgrenzung schärfen

Das Risiko, mit ungleichen Chancen für Bildung konfrontiert zu sein, haben in Deutschland gegenwärtig vor allem Kinder mit einer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung, Kinder in Armutslagen, Kinder aus Migrantenfamilien und da insbesondere Familien mit einem Herkunftsort außerhalb der Europäischen Union, Kinder und Familien mit muslimischen und jüdischen Glaubensanschauungen, Kinder aus Roma-Familien und Kinder mit Fluchterfahrung sowie auch Kinder von alleinerziehenden Eltern (Motakef 2006; ECRI 2004/2009).²

So verstanden hat Inklusion das Potenzial, in Bildungseinrichtungen den Blick für Ausgrenzung zu schärfen – im Jargon der UN für »most vulnerable groups« – also für diejenigen Kinder und deren Familien, die nachweislich ein besonders hohes Risiko haben, von Ausgrenzung betroffen zu sein.

Einen Perspektiv-
wechsel vornehmen

Bei Inklusion steht mithin ein Perspektivwechsel im Mittelpunkt: Bildungseinrichtungen werden ermutigt, sich der Frage zu stellen, wo sie in ihren Strukturen, ihrem Handeln, ihren Curricula dazu beitragen, bestimmte Gruppen zu benachteiligen bzw. auszuschließen. Es wird ge-

² Hier leisten vor allem Einrichtungen wie das Deutsche Institut für Menschenrechte, Antidiskriminierungsstellen, Sonderberichterstatte der UN und EU unabhängige Berichterstattung.

zielt danach gefragt, welche Abläufe in den Einrichtungen zu Barrieren werden, die eine uneingeschränkte Teilhabe behindern oder sogar verhindern. Inklusion kann also nur dann erreicht werden, indem Mechanismen von Exklusion wahrgenommen – und abgebaut werden.

1.4 Inklusion braucht systematische Arbeit auf mehreren Ebenen

Gesellschaftliche Ausgrenzung und Benachteiligung bzw. Privilegierung und Bevorteilung sind oft nicht leicht zu durchschauen, weil sie auf verschiedenen Ebenen wirken, die einander wechselseitig durchdringen (vgl. Pates et al. 2010; Gomolla 2010):

- ▶ **gesamtgemeinschaftlich** bzw. »ideologisch-diskursiv« (a. a. O.), wenn stereotype Darstellungen oder tradierte Norm-Vorstellungen in Medien, Politik, Öffentlichkeit verbreitet und reproduziert werden
- ▶ **institutionell**, wenn Teilhabebarrrieren bestehen, die Resultat von institutionellen Strukturen, Selbstverständlichkeiten und Routinen sind
- ▶ **interaktional**, wenn Personen zum Beispiel aufgrund ihres Alters, ihrer Herkunft beleidigt, nicht beachtet oder missachtet und dadurch abgewertet werden
- ▶ **subjektiv**, wenn Vorurteile oder blinde Flecken über Andere in der eigenen Vorstellung dominieren

Diese Ebenen sind letztlich nicht voneinander zu trennen. Um Teilhabebarrrieren zu erkennen, mit dem Ziel, sie abzubauen, kann es allerdings hilfreich sein, sich entlang dieser Ebenen quasi als Lupen für die eigenen Erkundungen und Reflexionen zu orientieren.

»Wir können das nicht fordern«

Ein Forschungsteam führt einen Gesprächskreis mit aus Kasachstan eingewanderten jungen Müttern in einer Kita in Berlin durch. Die Mütter sind seit fünf bzw. sieben Jahren in Deutschland. Zum Kontakt mit den Erzieherinnen sagen sie:

Anna: Wir haben kaum Kontakt zu den Erzieherinnen, weil wir Probleme mit der Sprache haben. Einfach zu ihnen zu kommen und zu sprechen, sogar an den Elternabenden, das nun ja ... (dreht den Kopf zu Magda).

Magda: Wir sind einfach peinlich berührt. Natürlich könnten wir was sagen und beitragen.

Anna: Ja, peinlich (nickt).

Magda: Ja, man ist sich einfach bewusst, dass neben dir Deutsche sitzen, also sitzt du da und verhältst dich ruhig.

Die Mütter trauen sich auch nicht, mit den Erzieherinnen über ihre Wünsche für die Erziehung ihrer Kinder zu sprechen und haben das bisher auch nicht getan.

Im Gespräch kommt die Interviewerin auch auf die Frage, ob die Mütter gerne mehr von den Dingen einbringen wollen würden, die für sie aus ihrer Heimat wichtig sind, zum Beispiel russische Lieder oder Gedichte oder das Feiern von Festtagen ihrer Heimat. Die Mütter reagieren begeistert, wiegeln dann aber ab:

Magda: Ja, zwei Sprachen von Beginn an zu lernen ... oder Väterchen Frost feiern ... Vielleicht sind es aber nur wir, die das wollen.

Anna: Nun, und wir leben in ihrem Land, also wie könnten wir so etwas fordern?

Magda: Ja.

Die Mütter in diesem Beispiel fühlen sich nicht in der Rolle, dass sie mit den Erzieherinnen über ihre Vorstellungen reden könnten. Die Rolle hat mit ihrer Lebenslage zu tun – zum einen sehen sie sich in ihrer Zugehörigkeit als neu zugewanderte Personen in der Position, sich anzupassen und unterzuordnen, in dem Fall an die vermeintlichen Einstellungen der deutschen Erzieherinnen zum Umgang mit kultureller Vielfalt in der Kita. Und zum anderen auch in ihrer Rolle als Eltern, die es aus ihrer Heimat kennen, dass Mütter und Väter sich nicht in Kita-Belange einbringen. Die Erzieherinnen mögen dieses Nicht-Einbringen wiederum als Abwehr oder Desinteresse deuten. Das Beispiel findet sich so oder ähnlich in einigen Kitas, wenn es um Schwierigkeiten im Kontakt mit Eltern geht.

Teilhabebarrrieren
erkennen

Die Teilhabebarrrieren zeigen sich in der Qualität der Beziehungsverhältnisse, in dem gefühlten Unwohlsein der Mütter im Kontakt mit den pädagogischen Fachkräften und anderen Eltern und in der Folge in der

eingeschränkter Beteiligung, was häufig zu einer Beeinträchtigung des Eltern-Erzieher*innen-Kontakts führt, der durch die Distanz belastet wird. Sie wirken auch im Selbstverständnis der Mütter in der Haltung, dass sie perspektivisch nur dann an der deutschen Gesellschaft im Großen und der Kita im Kleinen teilhaben können, wenn sie sich anpassen und einen Austausch auf gleicher Augenhöhe nicht erwarten.

Das Beispiel verweist auf gesellschaftliche Strukturen in Deutschland, in denen Migrant*innen eher das Risiko haben, nicht gleichberechtigt mit Nicht-Migrant*innen zu interagieren, und in denen in vielen Bereichen Anpassung von ihnen erwartet wird und die Möglichkeitsräume, sich einzubringen, begrenzt werden.

Teilhabebarrrieren zu erkennen hat daher auch immer etwas damit zu tun, zu verstehen, wie die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse aussehen, im Kontext derer Kinder, Familien und pädagogische Fachkräfte miteinander zu tun haben. Ausgrenzung und Benachteiligung von Personen aufgrund bestimmter Merkmale geschehen selten isoliert – häufig sind Menschen in mehreren Bereichen mit Diskriminierung bzw. mit reguliertem Zugang zu Ressourcen konfrontiert, zum Beispiel auf dem Wohnungsmarkt, Arbeitsmarkt, in Ausbildung und Bildungssystem (vgl. Pates et al. 2010, S. 27ff.).

Inklusion als Aufforderung, Exklusion abzubauen, bedeutet also eine systematische Auseinandersetzung mit Benachteiligung und Privilegierung in der Gesellschaft, in Bildungseinrichtungen und im konkreten eigenen professionellen Handeln (vgl. Sulzer & Wagner 2011, S. 9ff.; Albers 2011; Prengel 2010).

1.5 Inklusion betont allgemeine rechtliche Grundlagen

Die Bedürfnisse von Kindern zu berücksichtigen, ein für sie passendes pädagogisches Angebot zu entwickeln, so wie es für Inklusion angestrebt wird, ist kein pädagogischer Sonderauftrag, sondern grundlegender gesetzlicher Auftrag an Kindertageseinrichtungen.

Das spezifisch inklusive Moment erwächst zum einen aus der kontinuierlichen Aufmerksamkeit dafür, ob alle Kinder *gleichen Zugang zur Kita* haben. Müssen sich zum Beispiel die Eltern eines Kindes mit mehrfacher körperlicher Behinderung engagieren, um ihr Recht auf

Gleicher Zugang zur
und innerhalb der Kita

ein passendes Betreuungsangebot (und einen Betreuungsplatz) einzufordern, wie es oft noch der Fall ist, oder sorgen staatliche Stellen, Einrichtung und Träger dafür, dass ein entsprechendes Angebot wohnortnah bereitgestellt wird und dem Kind (und seiner Familie) aus seiner persönlichen Lebenssituation kein Nachteil entsteht? Es erwächst zum anderen aus der systematischen Aufmerksamkeit dafür, ob auch *innerhalb der Kita* jedes Kind entsprechend seiner Möglichkeiten und Fähigkeiten teilhaben kann (vgl. Kreuzer & Ytterhus 2009; Sulzer & Wagner 2011; Sulzer 2013).

Dabei ist eine inklusiv ausgerichtete pädagogische Praxis keine im Vergleich zu einer allgemeinen pädagogischen völlig verschiedene Praxis – im Gegenteil. Inklusive pädagogische Praxis fokussiert allgemeine pädagogische Abläufe (Projekte, Materialien, Interaktionen etc.) in Bezug darauf, inwiefern diese die unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder berücksichtigen und Risiken für Teilhabe mindern. Sie weist zahlreiche Schnittstellen mit bereits entwickelten Ansätzen auf, die soziale Heterogenität zum Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Praxis machen, wie zum Beispiel Menschenrechtsbildung, Kinderrechte-betonte Ansätze, Demokratiepädagogik, Geschlechterbewusste Pädagogik, Lebensformenpädagogik, Interkulturelle Pädagogik etc. (vgl. Sulzer & Wagner 2011, S. 12ff.; Pates et al. 2010). Die Aktivitäten haben ihre Grundlage in den Rechten, die im Grundgesetz, in der Kinderrechtskonvention, dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz etc. verankert wurden (vgl. Forum Menschenrechte 2011, S. 9ff.). Sie fußen auf dem gesetzlichen Anspruch, dass jedes Kind das gleiche Recht auf Bildung und das Recht auf Schutz vor Diskriminierung hat.

Das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot von Kindertageseinrichtungen »soll sich am Alter und dem Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen« (§ 22 Abs. 2 SGB VIII).

1.6 Werteorientiertes demokratisches Handeln als Grundlage für Inklusion

Inklusion kann verstanden werden als ein gesellschaftliches und pädagogisches Modell, das auf bestimmten Werten beruht: der Anerkennung der Besonderheit und Mehrfachzugehörigkeit von Individuen, der Anerkennung dessen, dass bestimmte Gruppen eher gefährdet sind, Barrieren zu erfahren als andere, und dass es daher auch in pädagogischen Einrichtungen Aufmerksamkeit für Teilhabebarrieren geben muss.

Es geht also um eine Verknüpfung der Berücksichtigung sozialer Vielfalt mit einer Aufmerksamkeit für Ausgrenzung und Ungleichbehandlung: Teilhabebarrieren und Diskriminierung müssen benannt werden, *damit* Kinder sich in ihrer Verschiedenheit entfalten können. Das Abbauen von Barrieren erfordert eine Koppelung von Diversitätsbewusstsein *und* Diskriminierungskritik.

Diese Wertebasierung ist wie eine Brille, durch die pädagogische Prozesse angesehen werden – die Eckpfeiler im Bauplan oder Koordinaten der Landkarte für Inklusion. Es geht darum, Fragen über gesellschaftliche Verhältnisse im Großen und Kleinen zu stellen, Erkundungen anzustellen und auf dieser Grundlage zu handeln.

Koppelung von Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik

Literatur

- Albers, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 2. Auflage. Bonn (Original UNESCO 2009, Paris).
- Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) (2004): Dritter Bericht über Deutschland. Strasbourg. www.coe.int/ecri.
- Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) (2009): Vierter Bericht über Deutschland. Strasbourg. www.coe.int/ecri.
- Forum Menschenrechte (2011): Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland. Empfehlungen und Perspektiven. Berlin. www.forummenschenrechte.de oder www.unesco-menschenrechte.de.
- Gomolla, M. (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S. 61–94.

- Jerg, J. (2010): Inklusion von Anfang an. Entgrenzungen als Herausforderung für eine inklusive Gestaltung von Kindertagesstätten. In: Frühe Kindheit, S.29–33.
- Kobelt-Neuhaus, D. (2010): Inklusion – Konsequenzen für die Praxis in Kindertageseinrichtungen. Frühe Kindheit, S. 18–23.
- Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.) (2009): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München.
- Kron, M.; Papke, B. & Windisch, M. (Hrsg.) (2010): Zusammen aufwachsen: Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn.
- Motakef, M. (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin.
- Pates, R.; Schmidt, D.; Karawanskij, S. et al. (Hrsg.) (2010): Antidiskriminierungspädagogik: Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden.
- Prenzel, A. (2010): Inklusion in der Frühpädagogik – bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise erstellt im Auftrag der WIFF am Deutschen Jugendinstitut. München. www.weiterbildungsinitiative.de.
- Sulzer, A. (2013): Kulturelle Heterogenität in Kindertagesstätten im Kontext von Migration. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München. www.weiterbildungsinitiative.de.



2 Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung[©] als inklusives Praxiskonzept

Petra Wagner

2.1 Inklusive pädagogische Praxis entwickeln

Der Anspruch auf Inklusion bezieht seine Legitimität aus den Menschen- und Kinderrechten. »Education for all« war bereits 1990 das Motto der globalen Initiative der Vereinten Nationen für Bildungsgerechtigkeit und gegen Bildungsbenachteiligung.³ Im aktuellen Weltbildungsbericht der UNESCO zum Thema »Bildung und Inklusion« wird dies bekräftigt: »Für alle heißt für alle!« (UNESCO 2020). Praxiskonzepte müssten von dieser Werteorientierung ausgehen und verdeutlichen, dass die Gestaltung einer inklusiven pädagogischen Praxis nicht ausreichen wird, um Bildungsbarrieren abzubauen, sondern von institutionellen und strukturellen Veränderungen begleitet und initiiert sein muss.

3 Vgl. UNESCO: World Declaration on Education for All. Jomtien, Thailand. 5–9 March 1990, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583> (Zugriff: 27.08.2021).

Konzepte, die Kinder und Familien in ihren Mehrfachzugehörigkeiten adressieren, die Diversitätsbewusstsein mit Diskriminierungskritik verknüpfen, die nicht nur individuelles professionelles Handeln, sondern auch den institutionellen Kontext in den Blick nehmen, sind nach wie vor Mangelware (vgl. Sulzer & Wagner 2011, S. 42). Eines der wenigen inklusiven Praxiskonzepte ist der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, der seit 2000 vom Berliner Institut für den Situationsansatz im Rahmen von Kinderwelten entwickelt und bundesweit erprobt wurde.⁴

Inzwischen wird der Ansatz häufig genannt und zuweilen etwas unpräzise rezipiert. Die Reduzierung auf die Verwendung des Adjektivs »vorurteilsbewusst« für unterschiedliche Zwecke bedeutet eine Verflachung des Ansatzes, insofern eine vage Qualität angedeutet wird, ohne auf die systematische Qualitätsentwicklung vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung Bezug zu nehmen. Damit wird der Eindruck erweckt, die Qualität ließe sich über einen Vorsatz, eine programmatische Aussage oder über eine Haltungsänderung herstellen. Langjährige Erfahrungen mit der Implementierung vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in Kitas und Schulen lassen etwas gänzlich anderes schlussfolgern. Ein inklusives Praxiskonzept zu realisieren ist

- ▶ langwierig, weil sowohl das individuelle als auch das institutionelle Lernen rund um Inklusion/ Exklusion lange dauert und ohne Qualitätseinbußen nicht zu beschleunigen ist,
- ▶ kooperativ, denn zu Einsichten und Erkenntnissen kommt man nicht für sich alleine, sondern es bedarf eines Teams als Lerngemeinschaft, das seine eigene Praxis kritisch erforscht,
- ▶ anspruchsvoll, weil es keine Rezepte gibt, sondern Ziele und Prinzipien systematisch auf den eigenen Kontext bezogen werden müssen,
- ▶ aufwendig, weil notwendigerweise mehrere Verantwortungsebenen einzubinden sind,
- ▶ mit Kosten verbunden, denn es verlangt neben inklusiven Strukturen im Bildungssystem eine kontinuierliche Investition in Fortbildung und fachliche Begleitung und damit in die Ermöglichung kontinuierlicher Selbst- und Praxisreflexion der pädagogischen Fachkräfte.

Ein inklusives Praxiskonzept realisieren

4 www.kinderwelten.net.

Praxiskonzepte für die Kita und Qualifizierungskonzepte sind als *ein Baustein* im Großprojekt Inklusion zu sehen.

2.2 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs hat die Auseinandersetzung darüber, welche Qualifikationsanforderungen die Implementierung von Inklusion an pädagogische Fachkräfte stellt, eben erst begonnen (vgl. Sulzer & Wagner 2011). »Inklusionskompetenzen« können gesehen werden als eine Fokussierung allgemeiner pädagogischer Handlungskompetenz:

Inklusionskompetenzen

»Die Fokussierung liegt darin, das Handwerkszeug, das man als Erzieherin bzw. Erzieher mitbringt, kritisch zu überprüfen und grundlegend um ein Bewusstsein für Diversität wie auch für Diskriminierungs- und Ausschlussrisiken zu ergänzen« (a. a. O., S. 50).

In der Expertise zu Qualifikationsanforderungen, die Inklusion an frühpädagogische Fachkräfte stellt, wird der Versuch unternommen, pädagogische Grundkompetenzen auf Inklusion hin zu spezifizieren (a. a. O., S. 26ff.). Zentral ist die Kompetenz, wertebezogen im Sinne der Inklusion zu handeln.

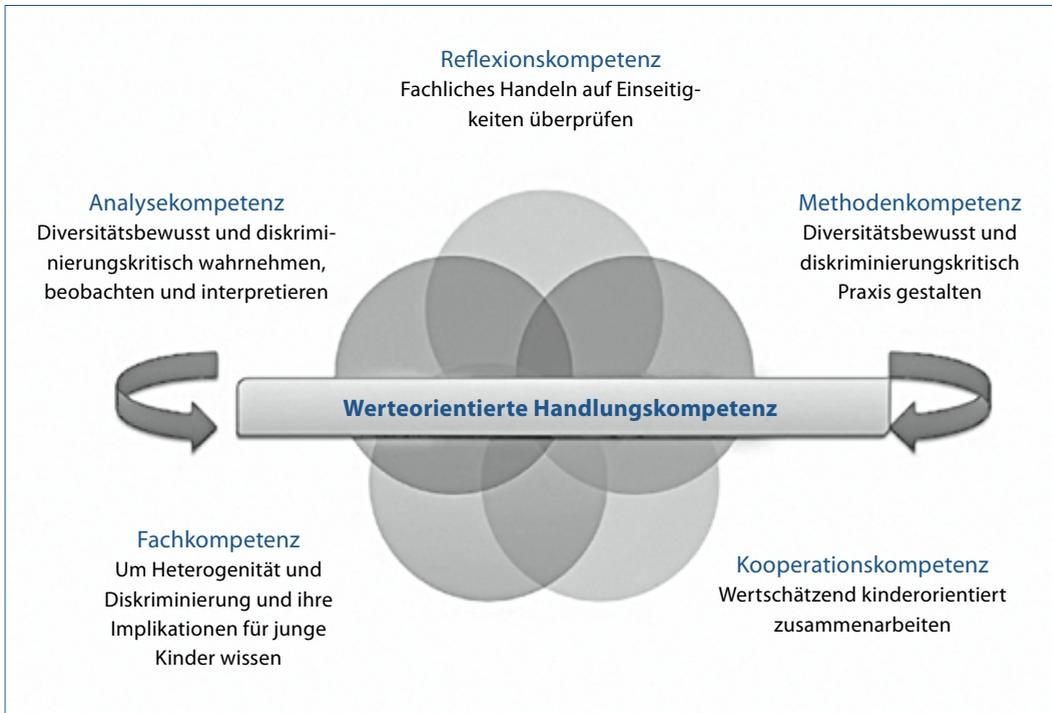
Werteorientierte Handlungskompetenz bedeutet, Inklusion als wertebezogenen Begründungszusammenhang zu vertreten, also bei konkreten Entscheidungen im Alltag in der Lage zu sein, diese mit Verweis auf Inklusion zu begründen. Erforderlich ist eine grundlegende Entscheidung, gegen Exklusion und für Bildungsgerechtigkeit einzustehen. Es handelt sich um eine Entscheidung, die eine Auseinandersetzung mit moralischen Grundwerten erfordert und von Fall zu Fall wieder neu überprüft und argumentiert werden muss. Ein solcher Entscheidungs- und permanenter Klärungsprozess ist mühsam und voraussetzungsvoll – und hat nichts zu tun mit dem einfachen Beschwören einer »Haltungsänderung«, die gegenwärtig viele Texte zu Inklusion durchzieht.

Werteorientierte
Handlungskompetenz

Hervorgehoben sei die *methodisch-didaktische Kompetenz*, die praktische Antwort auf die Fragen nach dem »Wie« der Umsetzung inklusiver Praxis: Wie bewerkstelligt man einen Alltag, der alle Kinder einbezieht? Wie wird man ihrer Verschiedenheit gerecht? Wie interveniert

Methodisch-didaktische
Kompetenz

man bei Abwertung und Ausschluss? Was sind inklusive Fragestellungen, welche schließen eher aus?



Grafik: Annika Sulzer

Zur Beantwortung dieser Fragen können sich pädagogische Fachkräfte allerdings kaum auf verfügbares Wissen stützen, denn die erziehungswissenschaftliche Fundierung elementardidaktischer Handlungskompetenz erfolgt bislang selten auf Werteorientierungen hin (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014; DJI 2017).

Für den Bereich der inklusiven Pädagogik stellt die australische Forscherin Glenda MacNaughton in ihrer Übersicht von Forschungsergebnissen im englischsprachigen Raum ebenfalls fest, dass die Forschungslage lückenhaft sei. Einige Forschungsergebnisse geben allerdings Hinweise auf methodisch-didaktisches Handeln, das sich in der Praxis zu »Respect for Diversity« in Bezug auf Gender, ethnisch-kulturelle Unterschiede, Entwicklungsunterschiede und sozioökonomische Unterschiede bewährt hat.

»Respect for Diversity«

Es ist die Kombination von nicht-stereotyper Lernumgebung mit dem expliziten Ansprechen von Unterschieden und dem verlässlichen Intervenieren bei Einseitigkeiten und Diskriminierung (MacNaughton 2006, S. 3ff.).

Das verweist darauf, dass inklusive Fachkräfte methodisch-didaktische Kompetenzen zur Alltagsgestaltung brauchen, insbesondere zur Raumgestaltung und zur Interaktion mit den Kindern, und eher nicht ein bestimmtes Repertoire an Aktivitäten mit Kindern, wie etwa Spielanregungen oder thematische Projekte. Gefragt sind allgemeine methodisch-didaktische Kompetenzen mit einem Fokus auf inklusionsbezogene Fragen, die wiederum auf fachlichem Wissen darüber aufbauen, wie Kinder Einseitigkeiten wahrnehmen und verarbeiten.

Der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung liefert mit seinen Grundlagen, seinen Zielen, didaktischen Prinzipien und einem erprobten Repertoire an Methoden eine realisierbare Arbeitshilfe für die Gestaltung einer inklusiven pädagogischen Praxis. Er ist eine Adaption des »Anti-Bias-Approach« (= Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung), der in den 1980er Jahren von Louise Derman-Sparks in den USA mitentwickelt wurde (vgl. Derman-Sparks & Olsen 2020; Derman-Sparks, siehe Seite 299 ff.).

2.3 Wissen um soziale Identitäten und institutionelle Vor- und Nachteile

Im Anti-Bias Approach wird danach gefragt, wie junge Kinder in gesellschaftlichen Verhältnissen aufwachsen, die von Ungleichheit und Diskriminierung gekennzeichnet sind, und welche Auswirkungen dies auf ihr Selbstbild und auf ihre Vorstellungen über andere Menschen hat. Unterschiede zwischen Kindern sind damit nicht reduziert auf individuelle Besonderheiten im Sinne von Neigungen oder Befindlichkeiten, sondern verbunden mit ihren sozialen Zugehörigkeiten, die bereits früh wesentlicher Teil ihrer Identitäten sind:

»Menschen haben viele Identitäten: ihre Identitäten als Familienmitglieder (Mutter, Enkel, Tante), ihre Identität als arbeitender Mensch (Erzieherin, Lehrer, Schriftstellerin), ihre Identifikationen mit bestimmten

Talenten und Interessen (als Joggerin, Tänzer, Künstlerin, Musiker). Sie identifizieren sich mit bestimmten persönlichen Charakteristika (gesprächig, versorgend, guter Student) und mit körperlichen Besonderheiten (behindert/beeinträchtigt, stark, attraktiv). All dies gehört auch zu den Identitäten eines Kindes.

In der Anti-Bias Arbeit achten wir auf soziale Identitäten im Sinne von Gruppenidentitäten. Sie haben einen Einfluss auf jedes Mitglied der Gruppe und sind mit strukturellen oder institutionalisierten Vorteilen oder Nachteilen verbunden. Die Gruppenidentitäten der pädagogischen Fachkräfte und die der Familien haben außerdem einen Einfluss darauf, welche Aspekte und Ziele der Anti-Bias Arbeit sie für besonders wichtig und bedeutsam halten. Die Gruppenidentitäten, die für Anti-Bias Arbeit besonders bedeutsam sind, beziehen sich auf ethnische Herkunft, Familienkultur, Hautfarbe, sozialen Status, Geschlecht, sexuelle Orientierung und Behinderung/Beeinträchtigung« (Derman-Sparks 2008, S. 241).

Unterschiede
werden bewertet

Kinder lernen aktiv und beobachten aufmerksam, was sich um sie herum ereignet. Gerade Unterschiede zwischen Menschen machen sie neugierig, und sie haben früh ihre eigenen Theorien darüber, wie Unterschiede entstehen. Sie entnehmen ihrer Umwelt permanent Botschaften – unmittelbare Vorurteile genauso wie unbewusste Mitteilungen. Auch all das, was in ihrer Umgebung unsichtbar bleibt, hat eine Bedeutung für sie. Sichtbares und Unsichtbares gibt ihnen Aufschluss darüber, wie wichtig etwas ist. Botschaften entnehmen sie nicht nur ihrem häuslichen Erfahrungsfeld. Sie sind überall mit stereotypen Bildern konfrontiert: in Bilderbüchern, Filmen, Slogans auf T-Shirts etc. Sobald Kinder unterscheiden können, erfahren sie auch, dass Unterschiede bewertet werden. Zunächst bezieht sich dies auf äußere Unterschiede, auf körperliche Merkmale oder Merkmale des Aussehens. Ohne jemals direkten Kontakt zu haben, übernehmen Kinder Stereotype und Vorurteile über Menschen oder Gruppen von Menschen aus all dem, was sie zuhause und im weiteren Umfeld hören und sehen: »Man lernt Vorurteile aus dem Kontakt mit den vorherrschenden Einstellungen in einer Gesellschaft, nicht aus dem Kontakt mit Einzelnen« (Derman-Sparks 1998, S. 6).

Kinder sind nicht »neutral« als junge Lerner*innen: Was sie sehen und hören, verarbeiten sie immer auf der Grundlage ihrer sozialen Iden-

titäten; es gibt keinen anderen Resonanzboden. Sie ziehen ihre eigensinnigen Schlüsse daraus und zeigen zuweilen, wie die gesellschaftlichen Ungleichverhältnisse Eingang in ihre Konstruktionen von Weltwissen finden. Sie zeigen auch, dass und wie frühe Botschaften über soziale Identitäten bildungsrelevant sind, indem sie Bildungsprozesse von Kindern ermutigen oder behindern⁵:

Kinder sind nicht
»neutral«

Eine Erzieherin hört, wie sich vierjährige Kinder in der Puppenecke unterhalten. Drei Kinder, zwei Jungen und ein Mädchen, spielen zusammen. Mark kommt zu ihnen. Einer der Jungen, der sonst häufig mit Mark spielt, sagt: »Jetzt kannst du nicht mitspielen. Schwarze und Weiße können nicht heiraten.«

Paul (4 Jahre) ist außer sich: Als die anderen Kinder sahen, dass er eingepinkelt hat, haben sie ihn »Baby!« genannt.

Metin (5 Jahre) malt sich selbst. Ganz genau. Schaut sich im Spiegel an und malt. Jetzt die Haare. Metin ist blond. Er nimmt gelb – und schaut gequält auf den Stift, bevor er ihn ansetzt: »Ist aber eine Mädchenfarbe ...!«

Lisa verteilt gerade Einladungen zu ihrem fünften Geburtstag an die Kinder. Klaus, ein Junge mit einer angeborenen Muskelschwäche, bekommt keine Einladung. Als die Erzieherin nachfragt, sagt Lisa: »Ein behindertes Kind lade ich nicht zu meinem Geburtstag ein.«

Die Beispiele zeigen, dass Kinder Bewertungen entlang bestimmter Identitätsmerkmale vornehmen und mit Verweis darauf auch beim Aushandeln von Spielinteressen und bei Präferenzen für Spielpartner*innen argumentieren. Dabei zeigt sich die Überschneidung bzw. Gleichzeitigkeit von Differenzlinien, auf die Kinder Bezug nehmen: Sie argumentieren als Junge oder Mädchen, mit oder ohne Migrationshintergrund, nehmen Bezug auf Alter, Religion, Behinderung, Familienkonstellationen, im Grundschulalter auch auf sozioökonomische Unterschiede der Familien und sexuelle Orientierung. Das tun sie, weil sie ihre sozialen Identitäten als Gesamtheit entwickeln und gleichzeitig in Korrespondenz zu ihren kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten die Botschaften

Bewertungen entlang
bestimmter Identitäts-
merkmale

⁵ Beispiele aus Kinderwelten; www.kinderwelten.net.