

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums  
für Bildung und Kommunikation in  
Migrationsprozessen (IBKM) an der  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 25

Herausgegeben von  
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,  
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von  
Rudolf Leiprecht und Wiebke Scharathow

Steffen Brockmann

# **Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich**

**Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen**



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

BIS-Verlag, Oldenburg 2006

Verlag/Druck/  
Vertrieb:

BIS-Verlag  
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
(BIS) – Verlag –  
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg  
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040  
E-Mail: [verlag@ibit.uni-oldenburg.de](mailto:verlag@ibit.uni-oldenburg.de)

ISBN 3-8142-2036-6  
ISBN 978-3-8142-2036-9

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort		7
1	Einleitung	9
2	Rassismus	13
2.1	Der Rassismusbegriff	14
2.2	Das mehrdimensionale Rassismusmodell	20
2.2.1	Die Ebene der gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen	21
2.2.2	Die Ebene der gesellschaftlichen Bedeutungen	24
2.2.3	Rassismus- und Nationalismusforschung bei Kindern (die Ebene der subjektiven Orientierung)	27
2.3	Studie zu Nationalismus bei Kindern von Piaget & Weil	29
2.4	Soziale Kategoriebildung bei Kindern im Vorschulalter	34
2.5	Studie zu Rassismen von Kindern von Van Ausdale & Feagin	39
2.5.1	Kinder stellen Ethnie ‚race‘ und Nationalität her	43
2.5.2	Rassismus unter Kindern	45
2.5.3	Vorstellungen über ‚andere‘ Ethnien, Nationalitäten und ‚race‘	47
2.6	Das Projekt ‚multikulturelles Kinderleben‘	48
3	Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik	51
3.2	Verschiedene Ansätze der interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich	59
3.3	Antirassistische Ansätze	64

4	Der situationsorientierte Ansatz und interkulturelle und antirassistische Pädagogik	73
4.1	Situationsansatz nach Zimmer	74
4.2	Die Verbindung von Situationsansatz und interkultureller Pädagogik	77
4.3	Das Problem der Analysen von Situationen	78
4.4	Das Problem der Umsetzung des Situationsansatzes	81
5	Mehrsprachigkeit und Sprachförderung	83
5.1	Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte	87
5.2	Sprachförderung	94
6	Materialien der interkulturellen Pädagogik	101
6.1	Bilderbücher zum interkulturellen Lernen	101
6.1.1	Was ist los in Feuerland	104
6.1.2	Das ist kein Papagei	107
6.1.3	Sag mir wo der Pfeffer wächst	109
6.2	Methoden und Übungen zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik	112
6.2.1	Eine Welt der Vielfalt	112
6.2.2	Persona Dolls	114
6.2.3	Das bin ich	116
6.3	Zusammenfassung	119
7	Schlusswort	121
8	Literaturliste	127

## Vorwort

„Unübersichtlichkeit“ und damit der Verfall bisher gültiger Identitäts- und Handlungsmuster ist eines der wesentlichen Merkmale entwickelter Gesellschaften zum Anfang des dritten Jahrtausends (vgl. Habermas 1985, S. 140ff.).

Die damit einhergehenden Verunsicherungen und Desorientierungen der Individuen, die Suche nach Werten und Identitäten führen auch zur Aus- und Abgrenzung von „Anderen“. Die aktuellen Modernisierungsprozesse und die beschleunigte gesellschaftliche Entwicklung weltweit – die nur unzureichend mit dem Begriff „Globalisierung“ gekennzeichnet werden kann – wird begleitet von Migration und ethnisch-religiösen Auseinandersetzungen.

Genau in diesen Kontext gehört auch die Arbeit von Steffen Brockmann. Die Beschäftigung mit interkulturellen und antirassistischen Ansätzen im Vorschulbereich ist dringend angesagt, um die Möglichkeiten eines Zusammenlebens unterschiedlichster Kulturen und das Verständnis für einander überhaupt erst zu ermöglichen.

Brockmann stellt überzeugend dar, wie wichtig dabei der korrekte Umgang mit den wesentlichen Begriffen „Kultur“ und „Rassismus“ ist und schafft auch beim Leser ein Unbehagen darüber, wie wenig Differenziertheit und Reflexion üblicherweise vorherrscht, überraschender Weise auch im pädagogisch professionellen Feld!

Die vorliegende Arbeit stellt überdies auch einen Beitrag zur Neubewertung früher Bildungsprozesse dar. Sie zeigt die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns in einem Bereich, der bildungspolitisch neuerdings im Focus der Aufmerksamkeit steht.<sup>1</sup>

Steffen Brockmann referiert den aktuellen Forschungsstand der interkulturellen und antirassistischen Pädagogik und stellt Beispiele aus der interkulturellen Praxis unterschiedlicher Länder dar. Dabei bleibt er konsequent im Bereich der Vorschule und stellt durch eine Verknüp-

---

1 Diese Aufmerksamkeit hat ihren Ursprung nicht nur in den Ergebnissen der PISA Studie, sondern auch in den aktuellen sozialen Konflikten.

fung mit dem zu Recht weit verbreiteten „Situationsansatz“ eine für die Praxis handhabbare Konzeption vor.

Die Bedeutung des pädagogischen Personals und seine Qualifizierung bleibt ein Schlüssel für die Umsetzung moderner Ansätze im Bereich der Elementarbildung. Heterogenität wird auch ein Kriterium für die Teams der pädagogischen Einrichtungen selbst. Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz haben bisher weder in den Kindergärten noch in den Grundschulen in Deutschland einen festen Platz.

Kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugier, Mehrsprachigkeit, Fremdechtskompetenz und die Sensibilität für unterschiedliche Formen von Diskriminierung sind wesentliche Bildungsziele für Kinder im Alter von 0–10 und darüber hinaus eine Orientierung für alle Curricula weiterführenden Schulen. Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0–10 Jahren in Hessen hat diese Ziele bereits berücksichtigt und stellt leicht nachvollziehbare Beispiele für die Praxis der Elementarbildung vor.<sup>2</sup>

Auch in bilingualen Bildungseinrichtungen wie den Deutschen Begegnungsschulen im Ausland haben diese Bildungsziele Bedeutung. Selbstverständlich sind die genannten Kompetenzen bzw. Verhaltensdispositionen leider noch nicht! Vielmehr benötigen alle Erzieher und Lehrer ein entsprechendes Reflexionsniveau und Sensibilität die z. B. durch die Lektüre der von Steffen Brockmanns Arbeit entwickelt werden kann.

Reinhard Roth, Rektor

Las Palmas, den 10.04.2006

Leiter der Vor- und Grundschule der  
Deutschen Schule Las Palmas de Gran Canaria

---

2 Vgl. Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0–10 Jahren in Hessen. Stand August 2005. Wiesbaden 2005

# 1 Einleitung

Warum eine Arbeit zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen in der Vorschule?

Die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Diskurse zeigen, wie wichtig die Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragestellungen ist. Interkulturelle und antirassistische Ansätze bieten die Möglichkeit, adäquat auf gesellschaftliche Entwicklungen einzugehen. Es zeigt sich, dass sich Bildungsinstitutionen, dringend interkulturellen Fragestellungen öffnen müssen. Jahrelang wurde dies vernachlässigt.

Während im Bereich der Schule schon einige Materialien, Unterrichtseinheiten etc. zum interkulturellen Lernen entwickelt wurden, sind die Angebote für den Vorschulbereich doch eher dürftig.

Erst in den letzten Jahren, einmal abgesehen von einigen Veröffentlichungen Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre, erfahren interkulturelle Ansätze auch in der Vorschule eine relative Aufmerksamkeit. Dennoch gibt es erst wenige Arbeiten zu diesem Thema, die einen nicht-kulturalisierenden Ansatz vertreten und die eigentliche Lebenswelt der Kinder in den Vordergrund der Arbeit stellen (vgl. Kapitel 3). Was bedauerlich ist, da gerade in dem Vorschulbereich sich besonders die Möglichkeit bietet, interkulturelle Ansätze in der täglichen Arbeit aufzugreifen.

In dieser Arbeit wurde auf verschiedene Aspekte der Thematik eingegangen. So werden im zweiten Kapitel Begrifflichkeiten wie Rassismus, Nationalismus, Sexismus und Klassizismus im Vorschulbereich geklärt. Dies sind Themen, die selten bei Vorschulkindern untersucht werden, da oft die Meinung vorherrscht, dass Kinder in diesem Alter noch zu ‚klein‘ sind, um diese sozialen Konzepte zu benutzen bzw. selbst herzustellen.

Den Titel ‚interkulturelle und antirassistische Ansätze im Vorschulbereich‘ für diese Arbeit habe ich gewählt, weil ich meine, dass sich in der Praxis interkulturelle und antirassistische Pädagogik oft überschneiden und nicht so klar voneinander zu unterscheiden sind, wie



dies in den theoretischen Diskussionen oft erscheint. Auf die Problematik gehe ich in Kapitel 3 intensiver ein.

Mittlerweile sind der situationsorientierte Ansatz und die mit ihm verwandten Ansätze nicht mehr aus dem Vorschulbereich wegzudenken. Der situationsorientierten Ansatz wird im Kapitel 4 beschrieben. Des Weiteren werden an dieser Stelle Überlegungen zu der Verbindung des situationsorientierten Ansatzes mit interkulturellen Fragestellungen angestellt.

Sprachförderung und Mehrsprachigkeit im Vorschulbereich sind zwei Themen, die nach dem schlechten Abschneiden Deutschlands in der Pisa-Studie besondere Aufmerksamkeit erfahren haben. Sie stellen den Schwerpunkt des Kapitel 5 dar.

In dieser Arbeit habe ich immer wieder eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt, um die Thematik so vielseitig wie möglich zu beleuchten. So gehe ich im letzten Kapitel auf Materialien und die praktische Umsetzung von antirassistischen und interkulturellen Ansätzen ein. In meiner eigenen Arbeit konnte ich feststellen, dass sich interkulturelle Ansätze sehr gut in die tägliche Arbeit integrieren lassen.

### *Zur Begriffsklärung*

Unter Vorschulerziehung wird in seiner unverkürzten Bedeutung die Gesamtheit der pädagogischen Fragestellungen und Handlungsfelder verstanden, die sich: *„Für Kinder von der Geburt, teilweise auch der pränatalen Phase bis zur Übernahme der Schülerrolle einschließlich der damit gegebenen Übergangsproblematik interessiert.“* (Tietze 2000, S. 1590)

Die Vorschulerziehung entstand in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Ein großer Schritt in der Entwicklung der Vorschulerziehung war die Gründung der ersten Kindergärten durch Fröbel (1782–1852) und 1922 die gesetzliche Anerkennung der Kindergärten.

Seit dem Strukturplan für das deutsche Bildungswesen (1970) gilt der Kindergarten als Elementarbereich des deutschen Bildungswesens. Allerdings ist der Elementarbereich nicht Teil des Bildungswesens, sondern des Jugendhilfebereichs, was in der Praxis bedeutet, dass die Konzeptionen im Elementarbereich weitgehend von den einzelnen

Trägern entwickelt werden. Die Bundesländer halten sich bei der Konzeptionsentwicklung im Elementarbereich relativ im Hintergrund (vgl. ebd., S. 1590 ff.). In dieser Arbeit werden unter dem Begriff Elementarbereich die Kindertagesstätten und Kindergärten verstanden. Auf die Situation in Kinderkrippen gehe ich in aufgrund des begrenzten Platzes nicht ein. Das Personal, das im Elementarbereich tätig ist, besteht zu 50 Prozent aus staatlich anerkannten ErzieherInnen.<sup>1</sup>

Die Ausbildung zur staatlich anerkannten ErzieherIn variiert von Bundesland zu Bundesland. An einer Fachschule für ErzieherInnen dauert die Ausbildung mittlerweile drei bis vier Jahre.

Eine weitere große Gruppe des in diesem Arbeitsfeld tätigen Personals sind KinderpflegerInnen.<sup>2</sup> Die Ausbildung zur Kinderpflegerin oder Sozialassistentin dauert ca. anderthalb bis zwei Jahre. In einigen Einrichtungen arbeitet auch akademisch ausgebildetes Personal.

Die staatliche ErzieherInnenausbildung ist in den letzten Jahren immer wieder in die Kritik geraten. In diesem Zusammenhang wurde oft gefordert, die ErzieherInnenausbildung an die Fachhochschulen oder Universitäten zu verlegen. Ich möchte an dieser Stelle anmerken, dass ich dies für einen Fehler halte, da das Problem so von der falschen Seite angegangen wird. Es gibt an den Fachhochschulen bereits SozialpädagogInnen, die sich auf Vorschulpädagogik spezialisiert haben. Der Grund weshalb im Vorschulbereich so wenig akademisch ausgebildete Fachkräfte arbeiten, hat weniger etwas damit zu tun, dass es an Fachkräften mangelt, sondern das im Vorschulbereich einfach viel zu wenig Geld investiert wird.

---

1 98 % des Personals, das in diesem Bereich tätig ist, sind Frauen (vgl. Tietze 2000, S. 1595).

2 Der Frauenanteil der im Elementarbereich tätigen Kinderpflegerinnen dürfte noch höher sein als der der ErzieherInnen.



## 2 Rassismus

Es gibt eine Vielzahl von Versuchen, die Ursachen von Rassismus zu erklären. Die Erklärungsversuche reichen von der Psychoanalyse, sozialbiologischen Ansätzen bis hin zu marxistisch orientierten Erklärungsansätzen. In einigen Ansätzen werden rassistische Einstellungen mit Erlebnissen oder nicht verarbeiteten Ängsten in der Kindheiten in Verbindung gebracht (vgl. kritisch hierzu Holzkamp 1997 und Rommelspacher 1997). In anderen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass Rassismus in der ‚Natur des Menschen‘ liegt, um sich gegen ‚Überfremdung‘ zu schützen. Als Beweis hierfür werden das ‚Fremdeln‘ von Kleinkindern und Versuche mit Affen angeführt (vgl. kritisch hierzu Tsiakalos 1992). Oft wird ein autoritärer Erziehungsstil der Eltern als förderlich für rassistische Einstellungen angesehen (vgl. Böhm et al. 1999), oder rassistische Einstellungen von Erwachsenen werden auf die Sozialisation<sup>1</sup> im Kindheits- und Jugendalter geschoben (Van der Broek 1993). Bei vielen dieser Erklärungen wird Bezug auf die Kindheit genommen, und es werden Ereignisse, Entwicklungen etc., die nicht ‚richtig‘ verarbeitet wurden, als Grund für eine rassistische Einstellung im Erwachsenenalter gewertet. Vielfach wurde an dieser Sichtweise die Kritik geäußert, dass Rassismus hier pathologisiert wird. In einer solchen Erklärung werden Personen, die rassistische Ansichten vertreten, als Opfer von Sozialisationsbedingungen, traumatischen Erlebnissen, Gesellschaftsverhältnissen etc. gesehen und somit ihrer Eigenverantwortung für ihre Handlungen und ihre Einstellungen enthoben. Gesellschaftliche Strukturen und Diskurse werden kaum berücksichtigt (vgl. kritisch hierzu Holzkamp 1997 & 1994).

Es wird deutlich, dass in vielen Theorien zwar der Kindheit bei der Entwicklung und Herausbildung von rassistischen Einstellungen ein wichtiger Stellenwert zugeschrieben wird, aber genau diese in den Untersuchungen oft nicht berücksichtigt wird. Es sind die rassistischen

---

1 Sozialisation ist ein lebenslanger Prozess vgl. Lenzen 2001; Tillmann 2000. Zu Sozialisation im interkulturellen Kontext vgl. Nestvogel 1991 & 2002.

Einstellungen von Erwachsenen und Jugendlichen, über die diskutiert wird. Höchstens werden noch Kinder im Grundschulalter in Forschungen zu diesem Thema berücksichtigt. Einstellungen jüngerer Kinder werden kaum erforscht. Das hat einerseits damit zu tun, dass, so die gängige Meinung, Kinder im Kindergartenalter gesellschaftliches Wissen noch nicht verinnerlicht haben. Hierzu schreiben Böhm et al.: *„Auch wenn Vorschulkinder sich gegenseitig mit rassistischen Ausdrücken beschimpfen, sagt dies nicht, dass sie womöglich schon eine rassistische Einstellung erworben haben. Kinder spüren einfach die Macht dieser Wörter und wenden diese an, wohl wissend, dass sie damit ein Tabu verletzen.“* (vgl. Böhm et al. 1999, S. 66) Andererseits wird davon ausgegangen, dass Kinder mit gesellschaftlichen, sozial konstruierten Kategorisierungen wie Nationalität, Ethnizität oder ‚Rasse‘, die sich auf einem höheren Abstraktionsniveau befinden, noch nicht umgehen können. Rassismus im Elementarbereich ist im deutschsprachigen Raum so gut wie gar nicht untersucht worden (vgl. Diehm 2001).

## 2.1 Der Rassismusbegriff

Rassismus genau zu definieren, ist ein schwieriges Unterfangen. Das Problem ist nicht, dass es nicht genügend Definitionen dieses Begriffes gäbe, sondern vielmehr, dass Rassismus in vielen verschiedenen Formen (Strukturen, Handlungen und Ideologien) auftritt, die sich in dem jeweiligen historischen gesellschaftlichen Kontext durchaus unterschiedlich zeigen. Stuart Hall schreibt hierzu: *„Aber wo immer wir Rassismus vorfinden, entdecken wir, dass er historisch spezifisch ist, je nach der bestimmten Epoche, nach der bestimmten Kultur, nach der bestimmten Gesellschaftsform, in der er vorkommt.“* (Hall 2000, S. 11) Auch Miles bescheinigt der rassistischen Ideologie eine enorme Flexibilität (vgl. Miles 1991, S. 64 ff.). Vor diesem Hintergrund plädieren Hall und Miles dafür, von Rassismen zu sprechen. Danach besitzen die verschiedenen Formen des Rassismus oder besser gesagt Rassismen durchaus gemeinsame Charakteristiken. Für Hall handelt es sich um Rassismus, wenn körperliche Merkmale zur Klassifizierung von bestimmten Bevölkerungsgruppen benutzt werden. *„Wenn dieses Klassifikationssystem dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu mate-*

*riellen und symbolischen Ressourcen ausschließen, dann handelt es sich um rassistische Praxen.*“ (Hall 2000, S. 7) Stuart Hall meint, dass rassistische Praxen und Ideologie zusammengehören. Er orientiert sich bei dieser Aussage an dem Diskursbegriff von Foucault, der keine Unterscheidung zwischen Praxis und Ideologie macht. Hall schreibt hierzu: *„In ihm (dem Diskursbegriff) sind alle Praxen durch Ideen bestimmt und alle Ideen sind in Praxen eingeschrieben.“* (ebd., S. 8) Miles hingegen nimmt eine Unterscheidung zwischen Handlungen, Ideologien und Folgen von Handlungen vor (Miles 1991, S. 80). Er äußert sich folgendermaßen: *„Es ist ein Unterscheid, ob Diskriminierung einer Absicht entspringt und aus der Überzeugung resultiert, dass es minderwertige ‚Rassen‘ gibt, oder ob sie das unbeabsichtigte Ergebnis von Entscheidungen sind, bei denen solche Überzeugungen keine Rolle spielen oder ob sie sich um die Folge von für selbstverständlich gehaltene Prozesse handelt.“* (ebd., S. 81 f.). Dem stimme ich zu, denn es ist ein Unterscheid, ob eine rassistische Handlung bewusst bzw. durch eine rassistische Ideologie und Einstellung begründet wird oder ob die Handlung oder der Effekt einer Handlung als rassistisch zu werten ist, dem handelnden Subjekt aber dies nicht bewusst ist. Die Handlungsstrategien gegen Rassismus müssten in beiden Fällen durchaus unterschiedlich ausfallen.

Allerdings meint Miles, dass sich der Rassismusbegriff ausschließlich auf eine rassistische Ideologie beziehen sollte, da er sonst zu weit gefasst und inflationär benutzt würde und somit die analytische Trennschärfe verlieren würde.<sup>2</sup> Miles schlägt vor, den Rassismusbegriff

---

2 Von einem inflationären Gebrauch des Rassismusbegriffs kann im deutschsprachigen Raum keine Rede sein und schon gar nicht im Elementarbereich. Dies zeigt eine Durchsicht der einschlägigen Literatur, in der fast ausschließlich von Vorurteilen die Rede ist. Oft stellt man fest, dass mit Vorurteilen Haltungen und Aussagen beschrieben werden, die durchaus als rassistisch bezeichnet werden könnten. In einer Diskussionsrunde über Rassismus, an der ErzieherInnen teilnahmen, konnte ich beobachten, dass nur eine Teilnehmerin (von insgesamt 16) an einer Stelle von Rassismus sprach. Sonst wurden Begriffe wie Xenophobie, Fremdenfeindlichkeit, Ausländerfeindlichkeit, Vorurteil und Stereotyp benutzt. Der Sachverhalt, der angesprochen wurde, hätte ganz klar als Rassismus bezeichnet werden müssen. Die Benutzung von Begriffen wie Fremdenfeindlichkeit und Ausländerfeindlichkeit ist nicht unproblematisch, da hier von einer explizit feindlichen Haltung ausgegangen wird. Im Rechtsextremismuskurs kann es durchaus sinnvoll sein mit solchen Begriffen zu arbeiten (vgl. Scherr 2003), aber wenn man Phänomene wie Alltagsrassismus definieren will, helfen diese Begriffe nicht weiter.

ausschließlich auf ein ideologisches Phänomen zu beziehen: *„Der Grund dafür den Begriff ausschließlich auf Ideologie zu beziehen, liegt in der Annahme, dass der analytische Wert eines Begriffs durch seinen Nutzen für die Beschreibung und Erklärung gesellschaftlicher Prozesse bestimmt ist. Die Überdehnung der begrifflichen Bedeutung hat dazu geführt, dass er nicht nur auf Ideologien, sondern auch auf Praktiken und Prozesse bezogen wurde und von daher einerseits nicht genügend Trennschärfe besitzt, andererseits die Bestimmung von Determinationsverhältnissen erschwert.“* (ebd., S. 103)

Dennoch meine ich, dass auch rassistische Praktiken und Handlungen unter den Rassismusbegriff fallen müssen. Miles weist auf solche Ausgrenzungspraktiken hin. Unter dem Begriff versteht er alle Fälle, in denen eine genau definierte bzw. bezeichnete Gruppe bei der Verteilung von Ressourcen und Dienstleistungen ungleich behandelt wird oder sie in der Hierarchie der Klassenverhältnisse systematisch über- oder unterrepräsentiert ist. Miles meint weiterhin, dass Ausgrenzungspraktiken mehrere Determinanten besitzen und eben nicht nur die Rassenkonstruktion (vgl. Miles 1991, S. 103 f.). Dem stimme ich zu, allerdings sind *rassistische* Ausgrenzungspraktiken eine spezielle Form der Ausgrenzung (aber auch für einige Teile der Gesellschaft Eingrenzung und Integration) und sollten deshalb auch als solche bezeichnet werden.

Rassistischer ideologischer Gehalt lässt sich nach Miles so definieren: *„Dieser Gehalt nun liegt in seinen Bedeutungskonstruktionen einer oder mehrerer biologischer Merkmale als Kriterium für die Bezeichnung einer Kollektivgruppe in der Weise, dass ihr ein naturgegebener, unwandelbarer Ursprung und Status und von daher eine ihr innewohnende Differenz anderen Gruppen gegenüber zugeschrieben wird. Es muss, mit anderen Worten ein Prozess der Rassenkonstruktion stattfinden. Zweitens müssen der so bezeichneten Gruppe zusätzliche, negativ bewertete Merkmale zugeschrieben werden und/oder sie muss so dargestellt werden, dass sie negative Konsequenzen für irgendeine andere Gruppe verursacht. Diese Merkmale können biologischer oder kultureller Provenienz sein.“* (ebd., S. 105). Miles spricht hier zwei wichtige Sachverhalte an. Erstens weist er auf die Zuschreibung von Merkmalen und Eigenschaften hin und das bestimmte Gruppen für Missstände in der Gesellschaft verantwortlich gemacht werden

(vgl. Leiprecht 1996). Zweitens meint er, dass dies keine natürlichen/biologischen Kategorien sind, sondern sozial konstruierte. Sozial konstruiert heißt nicht, dass es sich um bloße ‚Fantasiegebilde‘ handelt, die das Leben von Menschen nicht sonderlich beeinflussen, sondern genau das Gegenteil: *„Soziale Konstruktionen greifen überaus nachhaltig und wirksam in gesellschaftliche Prozesse und soziale Beziehungen ein.“* (Leiprecht 2001, S. 25)

Die Rassenkonstruktion ist ein dialektischer Prozess. Dadurch, dass der/die ‚Andere‘ oder im Fall der Rassenkonstruktion, die andere ‚Rasse‘ konstruiert wird und ihr bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten zugeschrieben werden, definiert man in diesem Prozess notwendigerweise auch das Selbst, die eigene ‚Rasse‘ mit den damit verbunden imaginären Eigenschaften. Debora Van Ausdale hat in ihrer Studie gut herausgearbeitet, wie bereits Kinder im Vorschulalter ‚Rasse‘ konstruieren (vgl. Van Ausdale 2002). Soziale Konstruktionen und die damit verbundene Ab-/Aufwertung und Ein-/Ausgrenzung findet aber nicht nur im Zusammenhang mit ‚Rasse‘ statt, sondern auch im Bezug auf Gender, soziale Klasse, Nationalität, Ethnie etc. Auch hier werden Kategorien gebildet, die oft als natürliche bzw. biologische Kategorien gewertet werden. Menschen, die in diese Kategorien eingeordnet werden, erhalten hierdurch besondere Privilegien, Ressourcen, Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten etc. oder aber auch genau im Gegenteil: Sie erhalten diese nicht. Herrschaftsverhältnisse bekommen so nachhaltig eine naturalisierende Rechtfertigung. Holzkamp sieht den strategischen Kern des offiziellen Rassismus in: *„Der diskursiven Selbstverständlichkeit des ‚Herr im Hause-Standpunktes‘, dieser äußert sich darin, dass ‚Fremde‘, ‚Nicht-Dazugehörige‘ danach beurteilt werden, inwieweit sie mir von Nutzen oder aber auch von Nachteil sind.“* (Holzkamp 1997, S. 324)

Einige Kinderbücher, die Ausgrenzung unter Kindern thematisieren wollen, greifen genau dieses auf, also dass auch Außenseiter für die Gemeinschaft von Nutzen sind und diese deswegen nicht ausgegrenzt werden sollten.<sup>3</sup>

---

3 So wird in dem Kinderbuch „Fünf Kinder hatte Mama Maus“ von Werner Holzwarth & Christina Breitschneider eine Maus von ihren Geschwistern ausgeschlossen, weil sie einen zu kleinen Schwanz hat. Erst als die Maus ihre Geschwister aus den Fängen einer Katze befreit, erfährt sie von ihren Geschwistern Anerkennung und



Um die subjektiven Aspekte des Rassismus zu verstehen, also warum Menschen rassistische Einstellungen vertreten, müsste man nach Ansicht von Holzkamp die Vermittlung der gesellschaftlichen, politischen Rassismen in die Lebenswelt der Individuen beachten. In diesem Zusammenhang verweist er auf den Begriff, des Staatsrassismus. Unter Staatsrassismus versteht er die Mehrheits-Minderheiten-Diskurse in einer Gesellschaft, die Konstruierung und Ausgrenzung von Menschen ‚minderen Wertes‘ und ‚minderen Rechtes‘ (vgl. ebd., S. 323). Genau hier liegt für einige Gruppen eine machterhaltende Funktion: *„Die machterhaltende Funktion solcher Grenzziehungen liegt allgemein gesehen darin, dass damit Abwertung, Unterdrückung und Verfolgung als Aktivitäten von Untergruppen der Bevölkerung gegen andere Untergruppen ‚lateralisiert‘ werden, auf diese Weise die ‚herrschende‘ Abwertung, Verfolgung und Unterdrückung aus dem Blick gerät.“* (ebd., S. 323) Jeder Mensch läuft Gefahr selbst in eine Minderheitenposition ‚abzurutschen‘ (wie z. B. durch Arbeitslosigkeit, Unfälle, Krankheit, Alter etc.). In der Verdeutlichung und Reflexion dieser Tatsache sieht Holzkamp eine Möglichkeit von antirassistischer Arbeit (vgl. Holzkamp 1994). Holzkamp meint, um die rassistischen Einstellungen und Handlungen von Personen zu verstehen, müssten die subjektiven Handlungsgründe der Individuen mit einbezogen werden: *„Da solche Gründe immer ‚je meine‘ also ‚erster Person‘ sind, ist mit der Frage nach den Gründen hier notwendig die Frage nach dem Standpunkt/Perspektive des Subjekts mitgestellt. Die institutionell-gesellschaftlichen Verhältnisse, mit deren lebensweltlichen Spezifikationen das Subjekt konfrontiert ist, werden dabei als ‚Bedeutungskonstellationen‘, d. h. verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten konzeptualisiert, zu denen sich das Subjekt bewusst ‚verhalten‘ und sie so als ‚Prämissen‘ seiner subjektiv begründeten Handlungen übernehmen oder zurückweisen kann.“* (Holzkamp 1997, S. 325) Somit sind auch rassistische Handlungen und Einstellungen von Individuen als von ihrem Standpunkt/Perspektive aus begründet anzusehen. Wichtig

---

wird als vollwertiges Mitglied akzeptiert. In einem anderen Kinderbuch mit dem Titel „Der dritte Bär“ von Heike Ellermann wird ein Pandabärteddy, der neu hinzukommt, von einem alteingesessenen Braunbärteddy und einem Schwarzbärteddy malträtirt. Erst als sie mit Hilfe des Pandabären ein Dachfenster schließen, wird auch dieser gut behandelt, wobei in diesem Buch das Ende offen gelassen wurde, so dass mit Kindern die Möglichkeit besteht die Geschichte weiterzuentwickeln.

ist in diesem Zusammenhang auch, wie Holzkamp aufzeigt, dass Rassismus etwas mit Macht und Herrschaft zu tun hat. Rudolf Leiprecht schreibt hierzu: *„Zusätzlich muss darauf geachtet werden, dass Rassismen sowohl der Rechtfertigung von Verhältnissen gesellschaftlicher Ungleichheit als auch der Legitimierung von Herrschaft und Unterwerfung dienen können. Rassismen sind aus diesem Grund eng mit der Frage der gesellschaftlichen Macht und Herrschaft verbunden, da es sehr darauf ankommt, welche soziale Gruppe ihre Konstruktion über andere soziale Gruppen durchsetzen kann und welche Konstruktion in einer Gesellschaft schließlich von einer Mehrheit sozial geteilt werden und zu den dominierenden Vorstellungen und Repräsentationen gehören.“* (Leiprecht 2001, S. 26)

Nun kann man als Folge der deutschen Geschichte beobachten, dass im deutschsprachigen Raum das Wort ‚Rasse‘ kaum noch verwendet wird. Statt ‚Rasse‘ wird oft das Wort Kultur benutzt. Miles stellt eine ähnliche Entwicklung für den englischsprachigen Raum fest (Miles 1991, S. 105).<sup>4</sup> Etienne Balibar spricht in diesem Zusammenhang von ‚Neo-Rassismus‘ oder ‚Rassismus ohne Rassen‘. Hiermit ist ein Rassismus gemeint, *„dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenz ist; eines Rassismus, der jedenfalls auf den ersten Blick nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schändlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten.“* (Balibar 1998, S. 28)

Aber nicht nur in diesem Zusammenhang kann von ‚Neo-Rassismus‘ oder ‚Rassismus ohne Rassen‘ gesprochen werden. Leiprecht weist darauf hin, dass in einigen gesellschaftlichen Diskursen das Wort Kultur als Sprachversteck für das Wort ‚Rasse‘ benutzt wird. Nämlich dann, wenn ein homogener reduktionistisch-deterministischer Kulturbegriff verwendet wird, also ein Kulturbegriff, der Kultur als etwas quasi Natürliches/Biologisches begreift und Kultur nicht als ein flexibles System sieht, das Veränderungen unterliegt und zu dem sich die

---

4 Hier wird zwar das Wort ‚Rasse‘ benutzt. Immer öfter wird aber der Begriff Kultur statt ‚Rasse‘ gebraucht, meint aber dasselbe.

einzelnen Individuen verhalten können (vgl. Leiprecht 1996, S. 256 f.; Leiprecht 2001, S. 30 f.).

## 2.2 Das mehrdimensionale Rassismusmodell

Es wurden bisher verschiedene Aspekte des Rassismusbegriffs angesprochen. Außerdem wurde deutlich, dass Rassismus nicht auf der Ebene vom Subjekten analysiert werden kann, sondern dass es noch weitere Ebenen gibt, die in die Analyse einbezogen werden müssen. Genannt wurden hier gesellschaftlich-strukturelle Bedingungen und gesellschaftliche Diskurse. Für die Analyse von Rassismus ist es sinnvoll, alle drei Ebenen oder Dimensionen, auf denen sich Rassismus manifestiert, in die Arbeit einzubeziehen, ohne eine Ebene auf die andere Ebene zu reduzieren (vgl. Lang & Leiprecht 2001, S. 23 ff.). Dies trifft natürlich auch auf den Elementarbereich zu. Die meisten AutorInnen zur interkulturellen Pädagogik im Vorschulbereich beschäftigen sich nur mit Vorurteilen und Stereotypen. Die strukturelle Ebene und die Ebene der gesellschaftlichen Bedeutungen (Diskursebene) wird kaum behandelt. So wird bei Petra Dieckhoff Vorurteilen und Stereotypen ein ganzes Kapitel gewidmet (vgl. Dieckhoff 2002, S. 43 ff.). Auf andere Rassismen und ihre Bedeutung im Kindergartenalltag geht sie so gut wie gar nicht ein. Bei Michaela Ulrich et al. sieht dies nicht anders aus. Zwar wird das pädagogische Personal dazu angehalten, sein Verhalten zu reflektieren, aber auch hier wird nur der individuelle Rassismus angesprochen (vgl. Ulrich et al. 2001, S. 61 ff.). Ähnlich verhält es sich bei Marion Irmer (Irmer 2002, S. 20 ff.). Obwohl von den genannten Autoren gefordert wird, die Strukturen und das verwendete pädagogische Material ‚interkulturellen Gegebenheiten‘ anzupassen, wird aber Rassismus fast ausschließlich nur auf der individuellen Ebene thematisiert und oft nur in Form von Vorurteilen.

Bei Regine Böhm et al. verhält es sich etwas anders. Sie stellt Vorurteile und Stereotype in den Vordergrund, aber auch andere Ebenen des Rassismus werden behandelt. Für die Entstehung von Vorurteilen bescheinigen Böhm et al. dem Elternhaus eine wichtige Rolle,<sup>5</sup> denn gerade kleine Kinder orientieren sich daran, wie ihre Eltern mit Vor-

---

5 So wird ein autoritärer Erziehungsstil der Eltern als vorurteilsfördernd eingestuft (vgl. Böhm et al. 1999, S. 66).

urteilen und Stereotypen umgehen (vgl. Böhm et al. 1999, S. 65). Böhm et al. versuchen Rassismus im Elementarbereich auf mehreren Ebenen zu analysieren. So unterscheiden sie zwischen einem institutionellen Rassismus, kulturellen Rassismus und individuellen Rassismus (vgl. ebd., S. 59). Diese drei Rassismen übertragen sie auf den Arbeitsbereich im Elementarbereich folgendermaßen:

Ein Beispiel für Institutionellen Rassismus im Elementarbereich ist nach ihrer Auffassung, dass in kirchlichen Einrichtungen keine Muslime arbeiten dürfen. Als ein Beispiel für kulturellen Rassismus bezeichnen Böhm et al., wenn gedankenlos problematische Kinderlieder, wie z. B. ‚Zehn kleine Negerlein‘ gesungen werden oder Kinderspiele wie z. B. ‚Wer hat Angst vorm schwarzen Mann‘ gespielt werden. Unter dem Begriff individueller Rassismus werden Vorurteile und Stereotype verstanden, die das Individuum gegenüber ‚Anderen‘ hat (vgl. ebd., S. 60). Auch Böhm et al. benennen diese weiteren Ebenen von Rassismus nur am Rande. Ich werde im weiteren Verlauf auf diese Rassismen näher eingehen.

### 2.2.1 *Die Ebene der gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen*

Die Ebene der gesellschaftlichen-strukturellen Bedingungen wird oft als institutioneller Rassismus bezeichnet, obwohl diese über den institutionellen Rassismus hinausgeht. So sind hiermit auch die Weltwirtschaft und die Verhältnisse von Zentren zu Peripherien gemeint (vgl. Leiprecht 2001, S. 61). Der Begriff institutioneller Rassismus soll aufzeigen, dass Rassismus nicht nur bei dem einzelnen Individuum verortet werden kann, sondern dass das gesellschaftliche Miteinander teilweise so organisiert ist, dass Angehörige einer Gruppe systematisch gegenüber Nichtdazugehörigen privilegiert sind (vgl. Osterkamp 1997, S. 95). Mit institutionellem Rassismus sind auch Praxen und institutionelle Rahmenbedingungen gemeint, die zwar durch einen rassistischen Diskurs entstanden sind, aber so zum alltäglichen Leben dazugehören, dass sie durch einen rassistischen Diskurs nicht mehr gerechtfertigt werden müssen (vgl. Miles 1991, S. 113). Als ein Beispiel für institutionellen Rassismus wird oft das Ausländergesetz genannt (vgl. Osterkamp 1997, S. 95). Natürlich können auch andere Gesetze und strukturelle Bedingungen institutionell rassistische Aspekte beinhalten.

Wichtig ist die Feststellung, dass das einzelne Individuum auch ohne rassistischen Motive und Absichten rassistisch handeln bzw. dass seine Handlungen rassistische Effekte zeigen können, da die Strukturen so angelegt sind, dass eine Gruppe ständig benachteiligt wird. Ein Beispiel für strukturellen Rassismus im Elementarbereich sehen Böhm et al., wie schon erwähnt, darin, dass kirchliche Träger keine muslimischen ErzieherInnen einstellen. Dies trifft bei weitem nicht auf alle kirchlichen Träger zu

Der Elementarbereich gilt, wie bereits einleitend dargestellt, nicht als Teil des Bildungswesens, sondern des Jugendhilfebereichs, was bedeutet, dass die Konzeptionen im Elementarbereich weitgehend von den einzelnen Trägern entwickelt werden. Die Bundesländer halten sich bei der Konzeptionsentwicklung im Elementarbereich relativ im Hintergrund (vgl. Tietze 2000, S. 1590 ff.). In der Praxis bedeutet dies, dass jede Einrichtung mehr oder weniger ihr eigenes Konzept erstellt, welches zwar durch gesetzliche Bestimmungen geregelt ist, aber von den einzelnen Einrichtungen und Trägern ausgelegt wird. Um strukturell angelegte Rassismen im Elementarbereich zu analysieren, müsste also verstärkt die einzelne Einrichtung betrachtet werden. Eine systematische Betrachtung von einzelnen Einrichtungen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dennoch werde ich einige Punkte, die mir während meiner Zeit als Erzieher aufgefallen sind, im folgenden Verlauf darstellen.

Eine strukturelle Barriere im Elementarbereich, von der viele Kinder und Eltern betroffen sind, ist oft die Sprache. Zwar wird häufig in diesem Zusammenhang die Forderung gestellt, dass jedoch die Familiensprachen der Kinder ausreichender berücksichtigt werden sollen. Dies findet oft nicht im nötigen Maße statt. Besonders fällt dies bei der Elternarbeit auf. Anmeldungen, Formulare, Elternbriefe, Einladungen, Informationsaushänge etc. sind meistens einsprachig. Dies führt zu Missverständnissen oder zu einer Unterpräsenz der Eltern bei der Elternarbeit, deren Familiensprache nicht deutsch ist. Einige ErzieherInnen versuchen dies aufzulösen, sind aber hierbei auf sich selbst gestellt.<sup>6</sup> Sprache wird so zu einer strukturellen Komponente, durch

---

6 So wurde von einer Erzieherin während einer Fortbildung berichtet, dass sie in Elternbriefen besonders wichtige Textstellen unterstreicht und diese versucht einigen Eltern zu erklären. In zwei Einrichtungen wurden Elternbriefe von Eltern in die

die einige Gruppen vom Alltagsgeschehen im Elementarbereich ausgeschlossen werden bzw. ihnen wird der Zugang oder die Teilnahme an Aktivitäten erschwert. Ein weiterer Punkt ist natürlich die Ausländergesetzgebung. Hiervon sind besonders Kinder aus Flüchtlingsfamilien betroffen. Das hat wiederum Einflüsse auf die Einrichtung, in die diese Kinder gehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei der Analyse der einzelnen Institutionen besonders im Vordergrund stehen sollte, inwieweit rassistische Ausschlussmechanismen in den Strukturen (der einzelnen Institutionen) in Form von Konzeptionen, Zielsetzungen, bürokratischer Verfahren, Umgang mit Sprachenvielfalt, Elternarbeit und die Weitergabe von Informationen an Eltern, Öffnungszeiten, Tagesablauf, Essen, pädagogische Aktivitäten, Zusammensetzung des Teams etc. angelegt sind. Das Aufspüren und der Abbau solcher Ausschlussmechanismen und rassistischer Strukturen ist aus meiner Sicht eine Grundlage interkultureller und antirassistischer Pädagogik.

Hier kommt dem pädagogischen Personal mit seinen Handlungsmöglichkeiten bzw. Handlungsräumen (vgl. Holzkamp 1993, S. 367 ff.) eine besondere Verantwortung zu, da Strukturen im Rahmen der Handlungsmöglichkeiten durchaus veränderbar sind, wie ich am Umgang mit der Sprache aufgezeigt habe.

Es ließen sich weitere Beispiele für und strukturelle z. T. rassistische Ausschlussmechanismen finden, die im Elementarbereich greifen. Was mir an dieser Stelle besonders wichtig ist und ich durch die Wahl meiner beide Beispiele verdeutlichen wollte, ist, dass es einerseits strukturelle Bedingungen gibt, die in den Institutionen liegen, andererseits aber auch in den gesamtgesellschaftliche Bedingungen (wie z. B. das Ausländergesetz etc.), die wiederum das Leben von einigen Gruppen so nachhaltig bestimmen, dass sich dies auch im alltäglichen Umgang im Elementarbereich niederschlägt. Ein weiterer Punkt ist die geographische Lage der Einrichtung. So berichtete die Leiterin einer Einrichtung, die als so genannter ‚sozialer Brennpunkt‘ bezeichnet wird, dass eine besorgte Mutter ihre Tochter aus dieser Einrichtung nahm, weil ihr der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ‚zu

---

jeweilige Familiensprache übersetzt. Dies ist nicht die Regel. So wird die Sprache oft für die Eltern zu einer schwer überwindbaren Barriere.

hoch‘ war. Sie beteuerte der Leiterin gegenüber, dass sie keineswegs rassistisch motiviert sei, aber sie Angst habe, dass ihr Kind in dieser Einrichtung nicht ausreichend gefördert würde. Bei einer solchen Argumentation spielt sicherlich der Diskurs um Bildung eine Rolle. Aber es werden hier auch strukturelle Bedingungen sichtbar. So steht für einige Eltern gar nicht zur Diskussion ob ihr Kind in einen Kindergarten geht, in dem viele Kinder mit Migrationshintergrund sind, weil sie in einem Stadtteil wohnen, in dem der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund sehr gering ist. Die Einrichtungen, in denen der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund stark vertreten ist, werden oft als ‚soziale Brennpunkte‘ diskriminiert und von einigen gesellschaftlichen Gruppen gemieden.

### 2.2.2 Die Ebene der gesellschaftlichen Bedeutungen

Hiermit sind hauptsächlich Diskurse gemeint. Siegfried Jäger schreibt über Diskurse: *„Der Diskurs ist ganz allgemein formuliert ja nichts anderes als der Fluss von ‚Wissen‘ durch die Zeit.“* (Jäger 2001, S. 129)<sup>7</sup> Das ‚Wissen‘, das transportiert wird, gilt als jeweils richtiges Wissen und ist als solches (hegemonial und daher immer nur zeitweise) verfestigt. Was als Wahrheit gilt, ist für Jäger nichts anderes als ein diskursiver Effekt und wird jeweils erst historisch-diskursiv erzeugt (vgl. ebd.). Jäger stellt fest, dass es verschiedene Diskursstränge, gibt die miteinander verflochten sind. Bei den Diskurssträngen unterscheidet er zwischen Wissenschaftsdiskursen, Alltagsdiskursen etc.. Diese sind eng miteinander verwoben, so dass man von einem diskursiven ‚Gewimmel‘ sprechen kann. Wichtig für den Verlauf von Diskursen sind so genannte diskursive Ereignisse (vgl. ebd., S. 132). Im Fall des Elementarbereichs wäre dies sicherlich die Pisa-Studie, aber auch aktuelle politische Ereignisse wie der Irakkrieg oder die Anschläge von Madrid. Wichtig in diesem Zusammenhang sind Kollektivsymbole: *„Mit dem Vorrat an Kollektivsymbolen, die alle Mitglieder einer Gesellschaft kennen, das Repertoire an Bildern zur Verfügung steht, mit dem wir uns ein Gesamtbild von der gesellschaftlichen Wirklichkeit bzw. der politischen Landschaft der Gesellschaft machen, wie wir diese deuten und – insbesondere durch die Medien – gedeutet bekommen.“* (ebd., S. 133)

---

7 Ich kann an dieser Stelle nicht detailliert auf die Diskurstheorie eingehen.

Rudolf Leiprecht sieht in Diskursen Orientierungsangebote für die einzelnen Individuen (vgl. Leiprecht 2001, S. 61). Mit der Diskursebene ist die Ebene erfasst, die den Individuen soziale Orientierungsangebote liefert. Hierdurch ist ihnen die Möglichkeit gegeben, Gesellschaftsverhältnisse und die eigene Positionierung in diesen Verhältnissen zu interpretieren. Aber auch für politische Ereignisse etc. werden auf der Diskursebene Interpretationen, Erklärungen und Orientierungen angeboten. Das Individuum kann hier nicht frei wählen, sondern ist eingegrenzt durch die eigene gesellschaftliche Positionierung und die damit verbundenen Handlungsräume und Handlungsmöglichkeiten.

Es besteht die weit verbreitete Meinung, dass Kinder im Vorschulalter keine Zusammenhänge von gesellschaftlichem Wissen begreifen können (vgl. Piaget & Weil 1951). Wenn man aber die Frage nach der kognitiven Entwicklung von Kindern einen Moment zurückstellt und nur betrachtet, welche Diskurse auch im Elementarbereich aufgegriffen werden und was für Inhalte hier transportiert werden, also welche Orientierungsangebote Kinder und Erwachsene hier bekommen, wird relativ schnell klar, dass die Diskursebene mit berücksichtigt werden muss, um Rassismus im Elementarbereich zu begreifen. Einen wichtigen Hinweis hat Jäger dadurch gegeben, dass er Diskurse als Fluss von ‚Wissen‘ durch die Zeit bezeichnet. So untersucht Peter Bräunlein das Bild des ‚Afrikaners‘ in deutschsprachigen Jugend- und Kinderbüchern und kommt zu dem Schluss, dass das kolonialgeprägte Bild des Afrikaners durchaus noch in einigen Kinder- und Jugendbüchern festzustellen ist. In einigen Büchern wird ‚Der Afrikaner‘ zur Randfigur für Abenteuergeschichten von ‚weißen‘ Helden oder für eine exotische Tierwelt (vgl. Bräunlein 2001).

Heidi Rösch setzt sich, motiviert durch einen Streit in einem Kindergarten in der Schweiz, damit auseinander, ob das Buch ‚Jim Knopf‘ von Michael Ende als rassistisch einzustufen sei.

Sie kommt zu dem Schluss, dass dies nicht der Fall ist und dass man bei einer guten Besprechung und Bearbeitung des Buches dies durchaus für die antirassistische Pädagogik nutzen kann (vgl. Rösch 2000, S. 139 ff.). Allerdings beschreibt sie auch, dass die Auseinandersetzung über dieses Buch entbrannte, weil ein ‚schwarzer‘ Junge in dem Kindergarten, in dem Jim Knopf gelesen wurde, von den anderen Kin-



dem als Jim Knopf bezeichnet wurde und dieser Junge alles andere als glücklich damit war. Die ErzieherInnen dieser Einrichtung waren nicht in der Lage in dieser Situation entsprechend zu intervenieren, so dass sich die Mutter dieses Jungen gezwungen sah, ihr Kind aus dem Kindergarten zu nehmen. An diesem Beispiel wird deutlich, wie Kinder ein Interpretations- bzw. Orientierungsangebot wahrnehmen („schwarze“ Hautfarbe = Jim Knopf) und dieses durch Interaktion mit ihrer Umwelt umzusetzen und auch zur Ausgrenzung benutzen können.

Ein weiterer Punkt, den ich in den meisten Einrichtungen, in denen ich gearbeitet habe, beobachten konnte war, dass die Angehörigen von Minderheiten so gut wie gar nicht im pädagogischen Material (wie z. B. in Kinderbüchern, bei den Kinderpuppen etc.), berücksichtigt werden. Die Kinder bekommen durch einseitiges pädagogisches Material ein gesellschaftliches Bild vermittelt, das realitätsfern und ethnozentristisch ist. Außerdem wird es Kindern allochthoner Minderheiten erschwert, sich im Material dieser Kindergärten mit ihrer eigenen Lebenswelt wieder zu finden.

Dem Verband der bionationalen Partnerschaften ist dieses Problem bewusst. So hat er zwei Listen mit Büchern und Spielzeugherstellern herausgegeben, die versuchen ein anderes Gesellschaftsbild zu vermitteln. Ich kenne aber keine Einrichtung, die ihr Material nach den Kriterien der Darstellung und der Repräsentanz von ethnischen Minderheiten ausgesucht hat. Oft sind es die ErzieherInnen, die sich entsprechendes Material, wenn sie schon hierfür sensibilisiert sind, selbst anschaffen. Dies betrifft auch mehrsprachige Materialien. Durch die Pisa-Studie ist eine regelrechte Panik im Bezug auf Sprachförderung im Kindergarten entstanden. Viele regionale Fortbildungsträger bieten Fortbildungen für ErzieherInnen im Bereich der Sprachförderung an. Eigentlich sollte Mehrsprachigkeit gefördert und nicht nur die deutsche Sprache durch Sprachförderungsangebote verbessert werden. Der Diskurs um Sprachförderung ist aus meiner Sicht zum Teil von der Defizithypothese und der damit verbundenen kompensatorischen Ausländerpädagogik beeinflusst.

Inwieweit wirklich auf Mehrsprachigkeit eingegangen wird oder nur Deutschförderung betrieben wird, lässt sich nur vermuten. Zwar kann man von einer ErzieherIn nicht verlangen, die verschiedenen Spra-

chen, die in ihrer Einrichtung gesprochen werden, ausreichend zu sprechen, um so die Mehrsprachigkeit zu fördern. Hier geht es vielmehr um die Anerkennung der Familiensprachen durch die Einrichtung. Das bedeutet, dass Sprachenvielfalt auch im pädagogischen Alltag aufgegriffen werden sollte und hierdurch die Kinder ein Bild erhalten, das von Vielfalt und Differenz geprägt ist und diese nicht einfach ignoriert. Außerdem müsste verstärkt darauf geachtet werden, dass das Kollegium mehrsprachig zusammengesetzt ist.

Dies sind Beispiele für Orientierungsangebote, die Kindern gegeben werden sollten. Wichtig ist mir, hervorzuheben, dass über eine Gruppe nicht unbedingt ein negatives Bild in einem Diskurs vorherrschen muss. Oft reicht es schon, wenn gesellschaftliche Gruppen als so unwichtig und unbedeutend angesehen werden, dass sie in einem Diskurs nicht weiter berücksichtigt werden. Auch hierdurch wird ein negatives Bild von bestimmten Gruppen vermittelt.

### *Rassismus- und Nationalismusforschung bei Kindern (die Ebene der subjektiven Orientierung)*

Nachdem auf die Ebene der gesellschaftlichen-strukturellen Bedingungen und die Diskursebene in den vorherigen Punkten eingegangen worden ist, wird nun die dritte Ebene bzw. Dimension des mehrdimensionalen Rassismusmodells erläutert (vgl. Leiprecht 2001). Auf dieser Ebene wird das Individuum mit seinen subjektiv begründeten Orientierungen und Haltungen betrachtet. Da ich mich an dieser Stelle mit einer sehr jungen Gruppe (drei bis sechs Jahre alt) auseinandersetze, steht im besonderen Maße die Frage nach der kognitiven Entwicklung von Kindern im Vordergrund. Die Fragen, die mich in diesem Zusammenhang besonders beschäftigten, sind: Wie nehmen Vorschulkinder gesellschaftliches Wissen auf? Wie benutzen sie dieses in der Interaktion mit ihrer Umwelt? Wie denken Kinder über sozial konstruierte Kategorien wie Nationalität, Ethnie und ‚race‘<sup>8</sup> nach? Wie

---

8 Die Begriffe wie ‚race‘, ‚racial‘ etc. übernehme ich aus dem Englischen, da sie sich nicht so einfach ins Deutsche mit Begriffen wie Ethnie etc. übersetzen lassen. Hier ist ein anderer Sachverhalt angesprochen, der sich am ehesten mit dem deutschen Begriff der Hautfarbe beschreiben lassen würde. Den Begriff der ‚Rasse‘ benutze ich bewusst weitestgehend nicht. Auch im englischen Sprachraum wird die Benutzung des Begriffes ‚race‘ von einigen WissenschaftlerInnen kritisch betrachtet (vgl. Miles 1991).

(re-) konstruieren sie selbst diese Kategorien<sup>9</sup>? Was verbinden sie hiermit? Inwieweit unterscheiden sie sich darin von Erwachsenen? Ist es überhaupt möglich, von rassistischen Einstellungen und Ausgrenzungspraktiken von Kindern zu sprechen? Werden gesellschaftliche Konzepte einfach von Erwachsenen übernommen, ohne das Kinder eigentlich wissen, was diese Konzepte ausdrücken bzw. was mit ihnen gemeint ist? Sind rassistische Einstellungen an ‚Entwicklungsstufen‘ gebunden bzw. lassen sie sich anhand solcher nachweisen?

Es gibt sehr unterschiedliche Studien zu diesem Thema mit zum Teil ausgesprochen widersprüchlichen Ergebnissen. Einige dieser Studien werde ich an dieser Stelle intensiver behandeln. Es geht mir nicht darum einen vollständigen Überblick über die Ergebnisse der Kindheitsforschung zu geben, sondern darum, anhand von einigen Forschungen die durchaus unterschiedliche Betrachtungsweise dieses Themas aufzuzeigen. Im Bezug auf Themen wie Klassizismus, Nationalismus, Rassismus, Sexismus und Ethnozentrismus gelten Kinder oft als relativ ‚unschuldig‘. Wenn es dann doch vorkommen sollte, dass sich Kinder rassistisch äußern, ist für viele sofort klar, dass sie diese Äußerungen bei Erwachsenen aufgeschnappt haben und eigentlich gar nicht wissen, was sie da gesagt haben (vgl. Van Ausdale & Feagin 2002, S. 1). Auch Isabell Diehm merkt in diesem Zusammenhang an, dass in Bezug auf Nationalismus, Rassismus etc. in der Kindheitsforschung oft von dem ‚unschuldigen‘ Kind ausgegangen wird. Die Vorstellung von dem ‚unschuldigen‘ Kind hat das Kindheitsbild in der Pädagogik sehr nachhaltig beeinflusst (vgl. Diehm 2000). Es gibt aber noch ein weiteres Kindheitsbild, das mir beim Lesen des Buches ‚Schwarze Pädagogik‘ Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung‘ auffiel. In diesem Buch befinden sich einige Artikel zu Erziehungsproblematiken, die in den letzten 300 Jahren verfasst worden sind. Hier finden sich Abhandlungen mit so

---

9 Der Einfachheit halber spreche ich an einigen Stellen in diesem Text nur noch von Kategorien. Ich meine hiermit aber stets sozial konstruierte Kategorien, in die Menschen von anderen eingeordnet werden oder aber sich selbst einordnen. Es ist zu beachten, dass Individuen immer in mehrere sozial konstruierte Kategorien eingeordnet werden können. In der Pädagogik wird versucht, dies mit Begriffen wie Intersektionalität und Differenzlinien zu fassen. Die Einordnung und Konstruktion von Kategorien hat auch immer etwas mit der gesellschaftlichen Positionierung zu tun bzw. wirkt sich auf diese aus.

ansprechenden Titeln wie ‚Die Pflicht zum Gehorsam und seine Pflege‘ oder ‚Verhinderung der Onanie während der Schulstunden‘ (vgl. Rutschky 2001). Kinder werden hier oft als etwas ‚Barbarisches‘, ‚Wildes‘ und ‚Unzivilisiertes‘ angesehen. Die Nähe zur sozialen Konstruktion des ‚Anderen‘, wie sie Stuart Hall in Bezug auf den Kolonialismus (vgl. Hall 1994, S. 137 ff.) und Edward Said anhand des ‚europäischen‘ Bildes über den ‚Orient‘ herausgearbeitet hat (vgl. Said 1981), ist in diesem Zusammenhang unverkennbar. Diese beiden Kindheitsbilder haben auch immer wieder die Sicht auf Kinder und Kindheit beeinflusst und spiegeln sich in einigen Studien wieder.

### 2.3 Studie zu Nationalismus bei Kindern von Piaget & Weil

Die Studie von Piaget ist ein echter ‚Klassiker‘. Sie ist vielfach kritisiert worden und sogar die Ergebnisse sind angezweifelt worden. Dennoch kommt man an dieser Studie in Bezug auf die von mir behandelte Thematik schlecht vorbei. Bei aller, auch zum Teil berechtigten Kritik, an Piagets Studie, liegt seine Leistung darin, überhaupt als einer der ersten im europäischen Raum Nationalismus bei Kindern systematisch untersucht zu haben.

Piaget hat in seiner Studie in der Schweiz lebende Kinder mit und ohne Migrationshintergrund befragt. Er wollte herausfinden, wie Kinder ihre ‚Heimat‘ wahrnehmen und was sie damit verbinden. Piaget stellte in dieser Studie fest, dass die Kinder erst in einer relativ späten Entwicklungsphase Gefühle und Vorstellungen von ihrem ‚Herkunftsland‘ entwickeln (vgl. Piaget & Weil 1978, S. 98 f.). Die befragten Kinder waren zwischen vier und fünfzehn Jahre alt. Es wurden über 200 Kinder befragt.<sup>10</sup>

Piaget stellt fest, dass es für die Kinder im Alter von sechs Jahren sehr schwer vorstellbar ist, das Genf in der Schweiz liegt.<sup>11</sup> *„Anfangs haben die Kinder nur eine schwache Vorstellung von dem Gebiet, in dem sie leben und zwar eine Vorstellung, die mehr oder weniger direkte Kenntnis gewisser Charakteristika umfasst (etwaige Größe,*

---

10 Ich werde auf die speziell von Piaget entwickelte Theorie nicht weiter eingehen. Wichtig für mich sind hier vielmehr die Forschungsergebnisse und nicht wie Piaget diese interpretiert.

11 Die Untersuchung von Piaget scheint in Genf durchgeführt worden zu sein.

*Umgangssprache usw.), aber diese Vorstellungen sind mit verbalen Begriffen wie ‚Kanton‘, ‚Schweiz‘ usw. gekoppelt, die sie weder verstehen noch zu einem integrierten Bild zusammenfügen können.“ (ebd., S. 101)*

So ergab sich mit einem sechsjährigen Mädchen folgendes Interview: *„Hast du schon von der Schweiz gehört? Ja. Was ist das? Ein Kanton. Und was ist Genf? Eine Stadt. Wo liegt Genf? In der Schweiz. Bist du Schweizerin. Nein Genferin.“* Danach soll Mathilde die Schweiz und Genf malen. Mathilde malt zwei voneinander unabhängige Kreise (vgl. ebd., 102).

In der nächsten Entwicklungsphase, in die Piaget die sieben bis zehnjährigen Kinder einordnet, wird Genf als Stadt in der Schweiz wahrgenommen. Die Kinder malen in diesem Interview einen großen Kreis (für die Schweiz) und in den großen Kreis einen kleinen Kreis (der Genf darstellen soll). Kinder meinen in dieser Phase, dass sie allerdings nicht gleichzeitig Schweizer und Genfer sein können (vgl. ebd., S. 102).

Erst ab zehn Jahren meinen Kinder, dass sie sowohl Schweizer wie auch Genfer sein können.

Weiterhin interessierten Piaget & Weil, ob die Kinder ein Land bevorzugen und wenn ja, ab welchem Alter dies besonders der Fall ist. Sie stellten fest, dass in der ersten ‚Phase‘ die Kinder nicht im Geringsten die Schweiz bevorzugen. So äußerte sich die sechsjährige Eveline (fast sieben Jahre alt):

*„Ich mag Italien. Es ist schöner als die Schweiz. Warum? Ich war in diesen Ferien dort. Sie haben herrlichen Kuchen, nicht wie in der Schweiz, wo sie so eine abscheuliche Füllung haben....“*

Der sechsjährige Jacques äußerte sich hierzu: *„Deutschland mag ich am liebsten, weil meine Mama heute Abend von dort zurückkommt. Es ist ein großes Land und weit weg, und meine Mama wohnt dort.“* (ebd., S. 105)

In der zweiten Phase (hier ordnet Piaget die acht- bis zehnjährigen ein) wird das eigene Land zur ‚terra patria‘, obwohl die Kinder noch Schwierigkeiten haben, zwischen Land, Kanton und Stadt zu unterscheiden. Die Motive hierfür sind rein persönliche Motive, die oft mit

der eigenen Familie in Verbindung stehen. In der dritten Phase ändert sich die Motivation nochmals zugunsten von bestimmten kollektiven Idealen. So äußert sich z. B. die zehnjährige Juliette: *„Ich liebe die Schweiz, weil wir noch nie Krieg hatten.“* (ebd., S. 107)

Piaget & Weil untersuchten auch das Verhältnis ‚Heimatland/Ausland‘. Den kleineren Kindern ist der Begriff des ‚Ausländers‘ noch relativ unklar. Der sechsjährige Georges meint auf die Frage, was ein Ausländer ist: *„Weiß ich nicht. Hast Du schon einmal welche gesehen? O ja. Woher wusstest du, dass es Ausländer waren? Vor allem wegen ihrer Kleidung. Sie tragen alte Kleider. Sie gingen immer weg aufs Land.“* (ebd., S. 109)

Auch den sieben- bis achtjährigen Kindern war noch relativ unklar, was unter dem Begriff Ausländer zusammengefasst ist. Der fast achtjährige Ivan gab folgende Antwort:

*„Welche Nationalität hast du? Ich bin Schweizer. Bist du in der Schweiz Ausländer? Nein ich bin Schweizer. Und wenn du nach Frankreich gehst? Ich bleibe Schweizer, wie vorher auch. Kennst du irgendwelche Ausländer? Ja, Franzosen. Und ist ein Franzose Ausländer, wenn er in die Schweiz kommt? Ja, er ist Ausländer. Und ein Franzose, der in Frankreich bleibt, was ist der? Er bleibt ein Ausländer, wie vorher auch.“* (ebd., S. 110)

Piaget meint, dass diese Vorstellung ‚typisch‘ für diese Altersstufe sei. Für einen Jungen dieser Altersstufe ist es ganz normal, wenn er sagt, er habe einen Bruder, dieser aber habe keinen Bruder.

Auf die Frage, welche Nationalität die sechs- bis siebenjährigen wählen würden, sagen die in der Schweiz geborenen Kinder, deren Eltern aus der Schweiz kamen: *„Die schweizerische Staatsangehörigkeit.“* Aus ihrer Sicht würden sich auch Franzosen für die Schweizer Staatsangehörigkeit entscheiden, wenn sie die Gelegenheit dazu hätten.

Die folgende Äußerung stammt von dem siebenjährigen Charles: *„Wenn du staatenlos geboren wärest und eine Staatsangehörigkeit nach Belieben wählen könntest, welche würdest du dir aussuchen? Ich würde Schweizer. Warum? Weil es hier mehr zu essen gibt. Meinst du Franzosen sind netter oder nicht so nett oder genauso nett wie die Schweizer? Schweizer sind netter. Warum? Ich weiß nicht. Wenn ich z. B. einen kleinen deutschen Jungen fragen würde: Nun*

*stell dir vor, du wärst staatenlos geboren und könntest die Nationalität wählen, die dir gefällt, was meinst du wohl, würde er sich aussuchen? Er würde sagen, dass er Schweizer sein möchte. Warum? Weil es uns hier in der Schweiz besser geht. Und wenn ich ihn fragte, wer netter ist? Er würde sagen, die Schweizer. Warum? Weil sie keinen Krieg machen.“* (ebd., S. 115)

Piaget schließt aus seinen Ergebnissen, dass für das Kind die ‚Entdeckung‘ seines Herkunftslandes und Verständnis für andere Länder ein Prozess des Übergangs von dem Egozentrismus des Kindes hin zur Reziprozität (Bemühung um gegenseitiges Verständnis) ist.

Die stufenweise Entwicklung ist ständig Rückschlägen ausgesetzt und somit kann Egozentrik bei der Beurteilung von gesellschaftlichen Werten eine Rolle spielen. Piaget schließt hieraus, dass es weniger die Frage ist, was für Werte dem Kind vermittelt werden, sondern vielmehr muss herausgefunden werden, wie die Kinder eine Reziprozität der Gedanken und Handlungen entwickeln können. Diese ist aus Piagets Sicht wesentlich für den Erwerb von Gerechtigkeitssinn und affektivem Verstehen (ebd., S. 119).

Entstehen rassistische oder wie in den von Piaget beschriebenen Beispielen nationalistische Einstellungen aus einem Überwiegen der egozentrischen Sichtweise und aus mangelnder Reziprozität? Was ist aber mit gesellschaftlichen Diskursen? Inwieweit beeinflussen diese die Einstellungen von Kindern? Sind Menschen mit rassistischen und nationalistischen Einstellungen ein Fall für den Psychotherapeuten, da sie keine ausreichende Reziprozität entwickeln konnten?

Marvakis schreibt hierzu: *„Wissenschaftliche Auffassungen, die ‚Nationalisten‘ z. B. fehlende Reziprozität im ‚Verstehen‘ des anderen Standpunktes vorwerfen bzw. den Nationalismus durch solches Fehlen erklären wollen, verharren selbst auf dem Niveau von kindlicher Subjektivität. Für das Denken und Handeln ‚nationalistischer‘ Menschen wird nur diese Entwicklungsstufe theoretisch angenommen. Die Vermitteltheit des Handelns verbleibt bei solchen Theorien demnach nur auf dem kooperativ-gesellschaftlichen Niveau. Der ‚qualitative Sprung‘ zur gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit ist in der Theoriebildung nicht nachvollzogen.“* (Marvakis 1995, S. 81) Gerade bei der letzten Aussage des siebenjährigen Charles wird deutlich, dass dieser sehr wohl ein differenziertes Deutschlandbild äußerte. Die Studie von

Piaget wurde 1951 veröffentlicht, das heißt, dass der Zweite Weltkrieg gerade sechs Jahre vorbei war, also war das Bild eines aggressiven Deutschlands noch viel präsenter als dies heute der Fall ist. Weiterhin war in Deutschland die Armut im Vergleich zur Schweiz tatsächlich größer. Alles dies ist in den Aussagen des siebenjährigen Jungen enthalten und wird vermutlich den öffentlichen Diskurs in der Schweiz über Deutschland zu dieser Zeit bestimmt haben.

Juhoda hat versucht die Studie von Piaget in Glasgow zu wiederholen. Er hat insgesamt 144 Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren befragt. Bei den jüngeren Kinder hat er festgestellt, dass diese entweder noch nie etwas von Glasgow gehört hatten oder dachten Glasgow wäre etwas, dass in der Nähe liegt „*Glasgow liegt drüben in der ... Straße.*“ (vgl. Juhoda 1976, S. 151) Ein Viertel der Antworten, die die Kinder gaben, passten nicht zu den Alterstufen und ihren Entwicklungen nach Piaget. Außerdem stellte Juhoda fest, dass im Gegensatz zu Piaget es für 112 Kinder von 144 Kindern durchaus denkbar war, zwei Nationalitäten gleichzeitig zu haben (nämlich Engländer und Schotte zu sein). Juhoda merkt zu der Kategorie der Nationalität kritisch an: *„Nationalität ist andererseits eine äußerst abstrakte Klasse (Kategorie), deren Grenzen nicht unmittelbar aus irgendwelchen physischen Bestimmungen hervorgehen, sie bleibt daher vage und unbestimmt. Es muss betont werden, dass man von niemandem, ganz gleich wie intelligent er ist, erwarten kann, dass er angemessen mit logischen Beziehungen zwischen Klassen (Kategorien) umgeht, deren Umfang nicht eindeutig definiert ist.“* (ebd., S. 161) Diese Schwierigkeit ist nicht nur auf die Kategorie Nationalität beschränkt, sie betreffen die oft recht verschiedenen subtilen Kategorien, mit denen Kinder allmählich lernen umzugehen. Dies wird besonders schwierig, wenn diese Kategorien visuell nicht eindeutig sichtbar sind, was bei Nationalität durchaus der Fall sein kann.

Juhoda meint, dass er bei seiner Untersuchung festgestellt hat, dass Kinder als Merkmal zur Differenzierung oft auf verschiedene Sprachen hinweisen, ein Punkt auf den Piaget bei seiner Studie nicht ausreichend eingegangen (vgl. ebd., 161).

Die Studie von Juhoda zeigt einige Mängel in der Studie von Piaget & Weil auf. Er meint, dass Nationalität schwer für Kinder zu fassen ist, weil diese allgemein nicht visuell erkennbar ist. Hier hat er sicherlich



Recht. Aber es gibt weitere sozial konstruierte Kategorien, die pseudo-biologisch/naturalisierend erklärt werden und in einigen Fällen durchaus an visuell erkennbaren Merkmalen festgemacht werden. Dies ist der Fall bei einigen Rassenkonstruktionen und bei der Konstruktion von Gender. Die Frage, die sich stellt, ist also: Wie gehen Kinder hiermit um?

## **2.4 Soziale Kategoriebildung bei Kindern im Vorschulalter**

In dem Lehrbuch Entwicklungspsychologie von Rolf Oerter & Leo Montada steht, dass sogar schon Säuglinge in der Lage sind, Kategorien zu bilden. So reagieren Säuglinge beispielsweise gelangweilt wenn man ihnen über einem längeren Zeitraum Fotos von verschiedenen Pferden zeigt. Wenn allerdings ein Foto von einem Elefant, einem Tiger, einer Maus etc. unter die Pferdefotos gemischt worden ist, zeigen sie wieder Interesse. Kinder im Kleinkindalter können schon mit etwas abstrakteren Kategorien arbeiten, wie z. B. mit der Kategorie Großmutter. Dieser Kategorie können sie Eigenschaften oder Merkmale zuordnen (wie z. B. hat graue Haare, ist alt, backt gerne Plätzchen etc.). Wenn aber die Verwandtschaftsbeziehung dargestellt ist, die Merkmale jedoch andere sind (z. B. eine relativ junge Großmutter ohne graue Haare, die Plätzchen backen hasst), ordnen die Kinder diese Person nicht der Kategorie Großmutter zu (vgl. Sodian 2002, S. 445 ff.). Es wird also deutlich, dass auch schon sehr kleine Kinder in der Lage sind Kategorien zu bilden. Sie können sogar schon mit abstrakten Begriffen wie z. B. Großmutter umgehen und verbinden mit diesem Begriff bestimmte Eigenschaften und Merkmale. Das Großmutter in erster Linie aus Erwachsenensicht eine Verwandtschaftsbeziehung bezeichnet und diese für Kinder nicht erkennbar ist, heißt noch lange nicht, dass Kinder nicht die Fähigkeit besitzen, mit diesen Kategorien umzugehen und sie in ihrer Interaktion mit anderen Kindern aufzugreifen. Ihr Fokus bei der Bildung dieser Kategorie liegt einfach anders als bei Erwachsenen.

Für meine Arbeit ist von besonderem Interesse, wie kleine Kinder über verschiedene Nationalitäten etc. nachdenken und ob sie die Kinder, mit denen sie im Kindergarten zusammen sind, in solche Kategorien einordnen. Studien hierzu sind im deutschsprachigen Raum eher selten. Zwar gibt es vom DJI eine Studie zu ‚multikulturellem Kinderle-

ben', auf die ich später eingehen werde, aber in dieser Studie sind nur Kinder mit einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit befragt worden, und es fehlen komplett die Kinder ohne Migrationshintergrund, Kinder aus binationalen Partnerschaften und Kinder, die zwar einen deutschen Pass besitzen, aber dennoch einen Migrationshintergrund haben.

Im englischsprachigen Raum sind eine ganze Fülle von Studien durchgeführt worden, die sich mit Ethnie, ‚race‘ und Nationalitätsvorstellungen von Vorschulkindern beschäftigen. So haben McCandless & Hayt in den USA eine Studie zur Wahl von SpielgefährtnInnen bei Kindergartenkindern durchgeführt und haben festgestellt, dass sich die Kinder bevorzugt Kinder ihres Geschlechts als SpielpartnerInnen suchen. Die zweitwichtigste Kategorie bei der Wahl ihres Spielpartners war allerdings eine Kategorie, die sie unter dem Begriff ‚race‘ zusammengefasst haben (vgl. McCandless & Hayt 1976. S. 104). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Dollase (Dollase 1994).

#### *Studie von Ramsey und Aboud*

In einer andern Studie sollten Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren verschiedene Menschen auf Fotos in Gruppen zusammenschließen. Die Forscher stellten fest, dass die Kategorien, die die Kinder am meisten benutzten, ‚race‘ und Ethnie waren und erst danach Gender kam, also ein anderes Ergebnis als McCandless & Hayt (vgl. Ramsey 1987, S. 58). In der selben Studie sollten die Kinder die Personen auf den Fotos beschreiben. Sie beschreiben hier oft Haarfrisuren, Kleidung etc.. Wenn sie aber gefragt wurden, inwieweit sie sich von den abgebildeten Personen auf den Fotos unterscheiden, machten die Kinder dies oft an der Kategorie ‚race‘ fest (vgl. ebd., S. 59). Ähnliche Studien mit Fotos wurden auch von Aboud durchgeführt. In dieser Studie sollten die Kinder noch zusätzlich gegenüber dem Forscher ihre Wahl begründen. Aboud kommt zu einem ähnlichen Ergebnis wie Ramsey (vgl. Aboud 1987, S. 34).

Das Problem bei solchen Studien ist, dass es sich hier um einen Forschungsrahmen handelt, der von Erwachsenen festgelegt wurde. Die Vorauswahl für die verwendeten Fotos ist von den ForscherInnen getroffen worden und somit vermute ich, dass hier nicht unbedingt die Lebenswelt von Kindern erfasst worden ist. Dies ist ein Problem, das

in den folgenden Studien noch öfters sichtbar wird. Das auch sehr junge Kinder Menschen zu verschiedenen Ethnien, ‚race‘ etc. zuordnen können, sagt noch nicht viel darüber aus, wie sie dies in ihrer alltäglichen Interaktion mit Gleichaltrigen umsetzen. Ramsey merkt zur sozialen Konstruktion von Kindern im Bezug auf ‚race‘ und Ethnie an: *„When young children are beginning to form their concepts of racial and cultural differences, they often make associations that are neither conventional nor obviously functional. Such associations frequently strike adults as inaccurate and sometimes are interpreted as evidence of prejudice. However, it is clear that they often reflect children’s efforts to assimilate new information into their existing cognitive structures. For example, young white children often describe Blacks as ‚chocolate‘. For adults, chocolate and skin are in completely different categories.“* (Ramsey 1987, S. 60)

Dies tun nicht nur Kinder im englischsprachigen Raum, sondern auch in Deutschland. So berichtete eine Erzieherin, dass sie in ihrer Kindergartengruppe mit den Kindern Schokoladeneis gegessen hatte und als sie danach die Kinder aufforderte, sich das Gesicht zu waschen, sagten die Kinder zu einem ‚schwarzen‘ Jungen ihrer Gruppe, er müsse sich das Gesicht nicht waschen. Die Kinder machten sich so über den Jungen lustig. Dieser reagierte verstört auf diese Äußerungen. Ähnliche Berichte finden sich auch in der DJI Studie zu multikulturellem Kinderleben (DJI 2000a) und in der Studie ‚Flüchtlingskinder‘ (DJI 2000b). Für die Kinder, die als ‚Schokolade‘ bezeichnet werden, ist dies zum Teil ausgesprochen unangenehm, und sie fühlen sich angegriffen. Dies wird unter anderem deutlich in einem Interview, das im Rahmen der Studie Flüchtlingskinder geführt wurde (vgl. DJI 2000b, S. 58).

Ramsey meint, dass Kinder zwar auch an der sozialen Konstruktion von Kategorien wie Ethnie und ‚race‘ beteiligt sind, aber in einer anderen Art und Weise als Erwachsene. So wurden von einigen Kindern<sup>12</sup> ‚Chinesen‘ als ‚blackish people‘ bezeichnet und ‚Schwarze‘ als ‚real black people‘. Zusammenfassend stellt Ramsey fest: *„In conclusion, children’s categories are more inconsistent undifferentiated, concrete, and idiosyncratic than adult classification schemes. By understanding*

---

12 vermutlich ‚Weiße‘

*the distinctive ways in which children organize social information, investigators will be able to interpret children's comments about ethnic differences more accurately.*“ (Ramsey 1987, S. 63) Ramsey meint, dass die Konstruktion von Ethnie und ‚race‘ bei Kindern bestimmten Entwicklungsstufen unterliegt, also ähnlich wie Piaget. Das heißt nicht, dass Kinder diese Kategorien nicht benutzen, sie benutzen sie nur anders als Erwachsene (vgl. ebd., S. 72).

Auch Aboud kommt nach der Durchsicht von verschiedenen Studien zu dem gleichen Ergebnis (Aboud 1987, S. 36). Es lassen sich nach Aussage dieser AutorInnen rassistische Äußerungen auch bei jungen Kindern feststellen.

### *Stufenmodell von Markefka*

Markefka hat sich mit einer Stufenhaften, an das Alter gebundenen Entwicklung von rassistischen Vorurteilen beschäftigt. Wodurch er zu dieser Einschätzung kommt bleibt allerdings unklar. Markefka meint zu Vorurteilen: *„Einigkeit besteht, dass Vorurteile (wie letztlich sog. kulturelle Selbstverständlichkeiten) vor allem im Sozialisationsprozess von mikrosozialen Bezügen (Familie, Peergroup, Schule u.a.) und makrosozialen Verhältnissen (wie Norm-Wertesystem und gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten) auf das Kind übertragen bzw. von ihm gelernt werden.“* (Markefka 1990, S. 57) Die Übernahme von Vorurteilen wird als Dreistufenlernprozess aufgefasst, auf den das Lebensalter einen erheblichen Einfluss hat. So werden in der frühen Kindheit (im Alter von ca. drei bis zu etwa sieben/acht Jahren von Kindern) kategoriale Differenzierungen übernommen. Markefka meint, dass die Kinder in dieser Phase die Bedeutung dieses stereotypen Wissens jedoch kaum richtig einschätzen können und weder sich selber noch andere diesen Kategorien zuordnen können (vgl. ebd., S. 58). Mit dieser Aussage steht Markefka im Widerspruch zu den Ergebnissen von Aboud und Ramsey. In der späten Kindheit (7/8 bis 11/12 Jahren) werden diese Sprachkategorien mit positiven und negativen Inhalten gefüllt und diese Vorstellungen sind oft handlungsleitend. Es werden meistens Freunde aus der ‚eigenen Nationalität‘ gewählt.<sup>13</sup> In der darauf folgenden Jugendzeit ist ein differenzierter Blick möglich. Das

---

13 Mitulla kommt zu dem selben Ergebnis (vgl. Mitulla 1997). Die Studie des DJI wertet ihre Ergebnisse völlig anders (vgl. DJI 2000).

Urteil zu der eigenen Gruppe wird offener und differenzierter (vgl. ebd., S. 58).

### *Studie von Mitulla*

In der Studie von Mitulla, die an Hauptschulen in der 5. Klasse durchgeführt wurde, wird deutlich, dass sich bei älteren Kindern Vorurteile und rassistische Einstellungen gegenüber Kindern aus Minderheitsgruppen gefestigt haben (vgl. Mitulla 1997, S. 97 ff.). Ethnie ist nach den Beobachtungen von Mitulla bei Kindern der fünften Klasse *„anscheinend ein wichtiges Kriterium bei der Beurteilung der Beziehung zwischen zwei Kindern.“* (ebd., S. 25) So stellt Mitulla fest, dass Kinder sich bei der Wahl ihrer Freunde oft Freunde aus ihrer, wie sie es nennt, ‚Eigengruppe‘ suchen. Außerdem stehen Kinder mit Migrationshintergrund, und hier ganz besonders türkische Kinder, oft bzw. öfter als Kinder der Mehrheitsgesellschaft am Rande der Klassengemeinschaft (vgl. ebd., S. 62). Einen wichtigen Grund für diesen Zustand sieht Mitulla in der Sozialisation: *„Die Weitergabe von Stereotypen und Vorurteilen erfolgt im Laufe der Sozialisation. Bereits im Alter von 3-4 Jahren sind Kinder in der Lage, ethnische Klassifikationen vorzunehmen. Mit acht Jahren können sie stabil und korrekt Ethnien unterscheiden.“* (vgl. ebd., S. 75) Das Kinder Vorurteile kennen, bedeutet allerdings noch nicht, dass sie diese verinnerlicht haben. Mitulla unterscheidet bei ihrer Untersuchung zwischen vorurteilshaften und vorurteilsfreien Einstellungen (vgl. ebd., S. 68 ff.). Sie stellt zusammenfassend fest, dass Vorurteile und Stereotype in der Sozialisation erworben werden und das Kinder bei der Wahl ihrer Freunde (zumindest Schulkinder der fünften Klasse) stark nach ethnischen Zugehörigkeiten unterscheiden. Also kommt Mitulla im Vergleich zu Markefka zu einem anderen Ergebnis. Kinder und auch schon Vorschulkinder können soziale Klassifikationen vornehmen. Mit acht Jahren unterscheiden sie stabil und korrekt Ethnien.

Dass kleine Kinder, wie alle anderen Menschen, sich in einem Entwicklungsprozess befinden ist nichts Neues. Es ist allerdings umstritten, ob die Entwicklung in Bezug auf gesellschaftliches Wissen von Kindern an Alterstufen gebunden ist. Außerdem können Alterstufen höchstens für einen bestimmten historischen lokalen Kontext Gültigkeit besitzen (vgl. Marvakis 1995, S. 74).

Die Feststellung, dass kleine Kinder Kategorien wie Ethnie usw. konstruieren können, auch wenn die Handhabung dieser Kategorien nicht unbedingt der von Erwachsenen entspricht, sagt noch nicht viel darüber aus, wie Kinder Ethnie, Nationalität etc. in ihren Interaktionen mit Erwachsenen und Kindern herstellen. Genau so wenig wird deutlich, was dies konkret für die einzelnen Kinder bedeutet. Auch ist nicht klar, inwieweit der Forschungsrahmen, der von den ForscherInnen festgelegt wurde, die eigentliche Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern aufgreifen kann. Meiner Ansicht nach lässt sich durch Interviews mit Kindern, die oft den quantitativen Forschungsmethoden zuzurechnen sind und somit an einen Fragebogen erinnern, die von den Forschern für die Kinder ausgefüllt werden (vgl. DJI 2000; Alsaker 2003), nur ein kleiner Teil der Erfahrungs- bzw. Lebenswelt von Kindern erfassen.

Im nächsten Punkt werde ich deswegen eine Studie vorstellen, die eine andere Methode zur Datenerhebung gewählt hat.

## **2.5 Studie zu Rassismen von Kindern von Van Ausdale & Feagin**

Eine Studie, die untersucht hat, wie Nationalität, Sprache, Hautfarbe und ethnische Gruppe den alltäglichen Umgang der Kinder untereinander beeinflusst und welche Vorstellungen mit diesen Kategorien verbunden sind, wurde in den USA durchgeführt. Die Forscherin Deobra Van Ausdale führte nicht wie Piaget und Juhoda mit den Kinder Interviews durch, sondern wählte als Forschungsmethode die Teilnehmende Beobachtung.<sup>14</sup> Sie beobachtete fast ein Jahr 58 Kinder in einer Vorschule in den USA. Die Dimensionen, die sie untersuchen wollten waren Gedankenkonzepte, Diskurse und tägliche Handlungen, die etwas mit Auf- bzw. Abwertung, Identitätsbildung zu tun hatten. Die Beobachtungen fanden über den ganzen Tag verteilt statt. Am ergiebigsten waren allerdings die Daten, die in der Freispielphase gewonnen wurden. Die Forscherin versuchte die Erwachsenenrolle/Autoritätsrolle abzulegen und den Kinder ehr als Spielpartnerin gegenüberzutreten. Ihre Rolle war während der Feldstudie eine Mischung aus Hilfslehrerin und Spielkameradin der Kinder. Die Ergebnisse waren für

---

14 Zu der Forschungsmethode der Feldforschung vgl. Lüders 2000, S. 384 ff.

die Eltern und Lehrer der Kinder überraschend (vgl. Van Ausdale & Feagin 2002, S. 36 ff.).

Van Ausdale berichtet von einer Beobachtung, in der ein vierjähriges ‚weißes‘ Mädchen sich weigerte in der Schule neben einem ‚schwarzen‘ Mädchen ihren Mittagsschlaf zu halten. Ihre Begründung hierfür lautete: *„I can't sleep next to a nigger... niggers are stinky. I can't sleep next to one.“* (ebd., S. 1) Sowohl der Schulleiter als auch die Eltern des Mädchen beteuerten Van Ausdale gegenüber, dass sie keine Ahnung hätten, woher sie solche ‚Ausdrücke‘ habe und reagierten überrascht und schockiert. Van Ausdale meint hierzu, dass die meisten Kinder die sie beobachtet hat, nicht die ‚unschuldigen‘ Kinder sind, die die Erwachsenen gern sehen wollen. Bezogen auf dieses vierjährige Mädchen schreiben sie: *„How to use racial material, such as the hurtful epithet, wih she has learned from other sources. But she is not just imitating what she might have heard in some other social setting. She applies this particular bit of racial knowlege to a distinctive and personal interactiv encounter.“* (ebd., S. 1).

Wenn Erwachsene mit rassistischen Aussagen von Kindern konfrontiert werden, reagieren sie oft hierauf mit dem Argument, dass es sich hier um Kinder handelt und diese noch gar nicht wissen, was sie sagen. ForscherInnen, LehrerInnen und Eltern sehen Kinder oft als Imitatoren von Verhalten und Sprache der Erwachsenen und nicht als handelnde Subjekte, die durch Interaktion gesellschaftliches Wissen ausprobieren und neu herstellen.

In vielen Studien werden kleine Kinder als naiv und unwissend in Bezug auf ethnische oder rassistische Vorurteile betrachtet. Wenn sich Kinder rassistisch äußern, wird dies von Erwachsenen oft nicht ernst genommen. Erwachsene meinen, dass Kinder diese Ausdrücke nicht von ihnen gelernt haben und schieben die Verantwortung anderen Personen, Einrichtungen etc. zu (vgl. ebd., S. 3).

Van Ausdale meint, dass die Sichtweise, die viele Erwachsenen auf Kinder haben, ‚adultcentric‘ ist. Hiermit meint sie, dass Erwachsene das Verhalten von Kindern danach beurteilen bzw. interpretieren, was nach ihrer Vorstellung (die viele Erwachsene von Kindern haben) Kinder zeigen sollten und weniger danach, wie sich Kinder wirklich ver-

halten. Van Ausdale meint, dass sich adultzentrische<sup>15</sup> Sichtweisen in vielen soziologischen und psychologischen Forschungen über das Denken und Lernen von Kinder erkennen lassen (vgl. ebd., S. 4).

Oft werden kleine Kinder in Studien als ‚not yet persons‘ betrachtet und somit wird sozialen Erfahrungen von Kindern nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt. Vorurteile und Rassismus wird aus der Sicht von Erwachsenen definiert und diese Definitionen knüpfen z.T. nicht an die Erfahrungen an, die Kinder in ihrer Lebenswelt machen (vgl. ebd., S. 14). Ein Beispiel für eine adultzentrische Studie, die Van Ausdale & Feagin nennen, ist aus ihrer Sicht die Studie von Piaget. Sie meinen, dass eines der größten Probleme von Piagets Studie in seinem linearen Entwicklungskonzept von Kindern liegt. Weiterhin ausgesprochen problematisch beurteilen sie, dass *„Piaget never investigated children in social settings not dominated by an adult.“* (ebd., S. 7) Sie meinen, es sei zweitrangig, ob rassistische Äußerungen und Verhalten das Kinder zeigen, intentional stattfindet und ob Kinder die Kategorien, die sie bilden, nach dem Standpunkt von einigen Forschern ‚richtig‘ gebildet worden sind. Die Opfer dieser Äußerungen werden meist verletzt. Oft kann man den Schaden, den solche Äußerungen bei Kindern auslösen, nicht sofort feststellen, sondern diese beeinflusst langfristig negativ die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd., S. 9). Ein weiteres Problem, wenn Kinder interviewt werden, stellt sich darin, dass *„children think race but believe that they should not“* (ebd., S. 15) Darum sind die Daten, die aus Interviews zu diesem Thema kommen, oft nicht zuverlässig. Ob eine solche Argumentation allerdings auch für die Studie von Piaget zutrifft, der ja Nationalismus und nicht ‚race‘ untersuchte, bezweifle ich an dieser Stelle. An dem Interviewdesign der meisten Interviews, die mit Kindern durchgeführt worden sind, kritisieren Van Ausdale & Feagin: *„Although these instruments are designed with an eye toward discovering the extent of children’s abilities to discern and describe social concepts, what they often produce is a detailed account of children’s inability to respond to tests at an adult level of understanding.“* (ebd., S. 15)

---

15 ‚adultzentrische‘ ist mein Versuch, das Wort einzudeutschen, da der Sachverhalt, der hier angesprochen wird nicht unwesentlich ist.



Um die Identitätsentwicklung von Kindern zu beschreiben, lehnen sich Van Ausdale & Feagin an das Interaktionsmodell von Mead an, in dem die Identitätsentwicklung, aber auch ‚soziales Wissen‘ über sich selbst und andere durch Interaktion hergestellt wird (ebd., S. 18). Kinder nehmen gesellschaftliches Wissen auf, verarbeiten dieses und lassen es in die tägliche Interaktion mit anderen Kindern einfließen. So werden gesellschaftliche Verhältnisse auch durch Kinder neu konstruiert. Kinder verinnerlichen soziale Konzepte durch Interaktionen mit anderen Kindern und Erwachsenen, wo sie die Effekte der Benutzung dieser Konzepte direkt beobachten können.

Van Ausdale & Feagin meinen, dass die Identifizierung mit ‚race‘ wesentlich zur Identitätsfindung der Kinder beiträgt und in deren eigenes Identitätskonzept übernommen wird. Dies findet durch die Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen statt. Viele Kinder der dominanten Gruppe<sup>16</sup> entwickeln ein Gefühl der Überlegenheit gegenüber Kindern aus anderen ethnischen Gruppen. Gesellschaftsverhältnisse beeinflussen vielfach das Kinderspiel. Im Kinderspiel wird soziales und gesellschaftliches Wissen ausprobiert und durch Interaktion mit anderen Kindern erworben. Vygotsky sieht im Spiel die mächtigste Determinante des gesellschaftlichen Lernens für Kinder (vgl. ebd., S. 25).

Van Ausdale & Feagin meinen, dass Kinder und hier besonders ‚schwarze‘ Kinder relativ schnell feststellen, dass die Hautfarbe und Herkunft von Personen unterschiedlich bewertet wird und hierdurch einige Personen abgewertet bzw. andere aufgewertet werden. Rassismusspiele in der us-amerikanischen Gesellschaft eine große Rolle, auch wenn sich heute ein Großteil der US-Amerikaner gegen Rassismus ausspräche.

### 2.5.1 *Kinder stellen Ethnie ‚race‘ und Nationalität her*

Van Ausdale konnte eine Situation beobachten, in der ein ‚asiatisch aussehender‘<sup>17</sup> Junge von der Lehrerin<sup>18</sup> in der Klasse neu vorge-

---

16 Bezogen auf die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse.

17 Van Ausdale spricht hier von Asian boy.

18 Van Ausdale spricht immer von teacher, da es sich hier um eine Vorschule (pre-school) handelt und nicht um einen Kindergarten, obwohl die Kinder erst 3- 6 Jahre alt sind.

stellt wird. Später kann sie während der Freispielphase zwei Jungen (beide vier Jahre alt) beobachten, die mit ihren Fingern ihre Augen zu schlitzten ziehen und zu Van Ausdale sagen: „*Look. We are other people.*“ Sie interpretiert diese Situation dahingehend, dass die Kinder so ihre eigene ethnische Identität herstellen, in diesem Fall ohne die ‚other people‘ abzuwerten (ebd., S. 48 f.).

An einer anderen Stelle beschreibt sie eine Situation, in der Kinder aus Fotos (auf denen verschiedene Menschen aus der ganzen Welt abgebildet sind) die Person auswählen sollen, die ihnen am ‚Ähnlichsten‘ sieht. Ein ‚asiatischer‘ Junge entscheidet sich für ein Foto, auf dem ein ‚schwarzes‘ Mädchen in einem roten Kleid abgebildet ist. Die Lehrerin ist mit diesem Ergebnis nicht einverstanden und bittet den Jungen noch einmal ein neues Foto auszuwählen. Er entscheidet sich für einen ‚nativ American‘, die Lehrerin lässt die Entscheidung ‚durchgehen‘. Van Ausdale war daran interessiert herauszufinden, warum der Junge sich für ein ‚schwarzes‘ Mädchen in einem roten Kleid entschieden hat. Überrascht stellt sie fest, dass der Junge genau wie das Mädchen auf dem Foto ein rotes Kleidungsstück (einen Pullover) trägt. Das Kriterium für seine Wahl war also nicht ‚race‘, wie von der Lehrerin erwartet, sondern die gleiche Farbe eines Kleidungsstücks (vgl. ebd., S. 53 f.). An diesem Beispiel lässt sich gut erkennen, wie Ethnisierung etc. von Erwachsenen betrieben wird und Kinder so lernen Kategorisierungen vorzunehmen.<sup>19</sup>

In einem anderen beobachteten Beispiel diskutiert ein ‚weißes‘ Mädchen mit ihren Freundinnen, ob sie, weil ihre Haut von der Sonne gebräunt ist, jetzt ‚Schwarz‘ sei. Die anderen Mädchen weisen sie daraufhin, das dies unmöglich sei. Das Mädchen war aber so von der Idee beeindruckt, dass sie die Diskussion mit ihrer Mutter Zuhause fortsetzt. Es stellt sich heraus, dass sie gerne ‚Schwarz‘ wäre und nicht ‚Weiß‘ (ebd., S. 49).

---

19 Diese beschriebene Übung fällt in der von Van Ausdale beobachteten Schule unter interkulturelles Lernen. Auf die Frage von Van Ausdale, warum die Lehrerin diese Übung mit den Kindern macht, antwortet die Angesprochene: „*I just love doing this with them; it helps them to know who they are.*“ (ebd., S. 53). Sicherlich (und auch hoffentlich) sind solche Übungen eher die Ausnahme, dennoch vermute ich, dass Ethnisierung etc. zu einem großen Teil auch von ErzieherInnen und LehrerInnen betrieben wird, ohne dass sich diese darüber bewusst sind.

An dieser Stelle kann man sehen, dass Ethnie und ‚race‘ für die Kinder als Konzepte existieren und sie diese herstellen und mit anderen Kinder diskutieren, auch wenn die jungen Kinder diese Konzepte anders benutzen als Erwachsene, heißt dieses nicht, dass sie für Kinder keine Bedeutung haben.

Anhand von weiteren Beispielen zeigt Van Ausdale, dass Kinder Hautfarben unterscheiden und einordnen können. Sie können diese Unterscheidungen auf andere Kinder, Erwachsene, Puppen etc. übertragen und differenzieren.

Ähnlich besitzen drei- bis sechsjährige Kinder auch, und hier kommt Van Ausdale ein weiteres Mal zu anderen Ergebnissen als Piaget, ein differenziertes Verständnis von Nationalität und wer aus ihrer Sicht zu einer Nation gehört und wer nicht. Kinder aus binationalen Partnerschaften sind in der Lage zu erklären, woher ihre Eltern kommen und wie sie sich selber einordnen. So erklärt ein Mädchen, das in den USA geboren ist, deren Vater aus den USA kommt und deren Mutter aus einem afrikanischen Land, wo beide einen Zeitraum gelebt haben, dass sie Amerikanerin ist, weil sie in Amerika geboren ist. Im Gegensatz zu ihrem Bruder, der in Afrika geboren ist und somit Afrikaner ist (vgl. ebd., S. 81).

In diesem Zusammenhang stellt Van Ausdale fest, dass Kinder keine Schwierigkeiten haben verschiedene z. T. aus Erwachsenensicht widersprüchliche Konzepte in ihren Selbstbeschreibungen miteinander zu vereinen. *„Some, particular children of color and those whose parents included someone from other country, were able to construct and maintain very complicated self-identities that incorporated aspects of racial group and ethnicity.“* (ebd., S. 90) Kinder konstruieren verschiedene Gruppen, tauschen sich mit anderen Kindern darüber aus und versuchen so, komplexe soziale Konzepte wie Nationalität und ethnische Gruppen zu erklären. Als Grundlage benutzen sie gesellschaftliche Konzepte (Diskurse) über diese Kategorien. Sie protestieren, wenn sich Kinder anders in diese Kategorien einordnen, als sie erwartet haben. Van Ausdale konnte beobachten, dass solche Konzepte von Kindern manchmal benutzt wurden um die Interaktion mit anderen Kindern zu kontrollieren, Räume ‚zu erobern‘ und Macht über andere auszuüben. *„They (die Kinder) may try out different of interaction or employ the power of racial and ethnic concepts to exercise*

*social control within their play, sometime working toward including or excluding other children from an activity.*“ (ebd., S. 96)

So beobachtet Van Ausdale ein spanisch sprechendes Mädchen, das nur Kinder mitspielen lässt, die auch spanisch sprechen. In einem anderen Beispiel dürfen nur ‚white Americans‘ einen Handwagen ziehen.

Allerdings möchte ich an dieser Stelle hinzufügen, dass die Begründungen von Kindern, warum einige Kinder mitspielen können und andere nicht, sehr vielfältig sind. So konnte ich beobachten, dass das Alter, das Geschlecht („*Mädchen können das nicht*“), die (oft imaginären) motorischen Fähigkeiten von Kindern („*Der kann das noch nicht*“) oder mangelnde Akzeptanz von Spielregeln („*Die hält sich nie an die Regeln*“) bis zu persönlichen, nicht weiter begründeten Abneigungen reichen, um andere Kinder von Aktivitäten auszuschließen. Herkunft, Sprache und Hautfarbe sind also unter Kindern einige von vielen Ausschlusskriterien, auch wenn sie zusammen mit der Kategorie Gender sicherlich die konstanteste und wirksamste ist.

### 2.5.2 *Rassismus unter Kindern*

Rassismus unter Kindern wird nach den Beobachtungen von Van Ausdale besonders in der Freispielphase sichtbar. So konnte sie ein Kinderspiel beobachten, in dem ein Mädchen (drei Jahre, ‚weiß‘) mit dem Namen Brianna mit einem anderen Mädchen (dreieinhalb Jahre, ‚schwarz‘), das Claire heißt, spielt. Brianna hat eine Puppe (mit ‚weißer‘ Hautfarbe) und Claire eine Puppe (mit ‚schwarzer‘ Hautfarbe) für ihr Spiel gewählt. Sie spielen Mutter und Kind. Während des Spiels sagt Brianna zu Claire „*My baby doesn't like you.*“ Während Claire nach einiger Zeit antwortet: „*Well, your baby's white, that's why.*“ Van Ausdale interpretiert dieses Beispiel dahingehend, dass Kinder, die nicht zu der ‚weiß‘ dominierten Mehrheitsgesellschaft gehören, Ablehnung von ‚Weißen‘ in ihr Selbstbild übernommen haben (ebd., S. 106 f.).

In einem anderen Beispiel spielt Claire (das oben erwähnte Mädchen) mit anderen Mädchen (alle ‚weiß‘) zusammen. Ein Mädchen sagt zu Claire völlig unvermittelt: „*Your skin is shitty*“ und weil die Kinder im Sandkasten spielen fährt diese Mädchen fort: „*You have to leave. We don't allow shit in the sandbox.*“ (ebd., S. 109)

Ich selbst habe bei meiner Arbeit eine ähnliche Situation beobachtet. Kinder wissen auch, dass ein solches rassistisches Verhalten von den meisten Erwachsenen (offiziell) nicht erwünscht ist. Darum achten sie oft bei ihren Attacken darauf, dass keine Erwachsenen in der Nähe sind.<sup>20</sup> Als ich Zeuge der rassistischen Attacken wurde, waren die Kinder sich sicher, dass weit und breit kein Erwachsener in der Nähe war. Als ich sie auf ihr Verhalten ansprach, versuchten sie erst dies abzustreiten.

Van Ausdale kann durch ihre Beobachtungen nachweisen, dass Kinder öfters wegen ihrer Hautfarbe beschimpft oder beleidigt wurden. Auslöser hierfür sind zum Teil Konflikte zwischen den Kindern, in diesen Konflikten wird dann die Hautfarbe der Kinder zur Herabsetzung oder Aufwertung von Kindern genommen. Aber es sind auch alltägliche Situationen, in denen die Hautfarbe zur Auf- und Abwertung, als Ein- und Ausschlusskriterium benutzt wird.<sup>21</sup>

### 2.5.3 *Vorstellungen über ‚andere‘ Ethnien, Nationalitäten und ‚race‘*

Die Kinder machen sich Gedanken über andere Ethnien, Nationalitäten etc. und versuchen Dinge, Essen, Kleidung usw. zuzuordnen, aber sie versuchen auch Menschen in diese Kategorien einzuteilen. So meinten einige Kinder, dass Van Ausdale eine ‚nativ American‘ sei. Die

---

20 Alsaker stellt bei einer Studie über Mobbing im Kindergarten fest, dass häufig die Mobbingattacken von Kindern in der Freispielphase stattfinden und besonders dann, wenn sich diese Angriffe der Aufmerksamkeit der Erwachsenen entziehen können. Die Täter, und besonders, wenn es mehrere waren, stritten ihre Mobbing-Attacken ab und bezeichneten das Opfer als Lügner oder gaben ihm die Schuld („*Der hat angefangen*“). Die Opfer werden oft nach dem Kriterium ausgewählt, dass sie schwächer sind als die Täter und somit die Attacke von schnellem Erfolg gekrönt ist (vgl. Alsaker 2003). Alsaker stellt in ihrer Studie fest, dass die Mobbing-Opfer sich ihren Eltern sehr selten mitteilen und auch oft die ErzieherInnen über das Ausmaß des Mobblings in ihren Kindergärten kaum Bescheid wissen. Ich vermute, dass es bei rassistischen Attacken ähnlich aussieht und sich die Opfer solcher Angriffe nur in den seltensten Fällen mitteilen, da sie gelernt haben, dass Erwachsene ihre Erfahrungen oft nicht ernst nehmen. Ähnliche Vermutungen stellen Alsaker 2003 und Van Ausdale & Feagin 2002 in ihren Arbeiten an.

21 In den meisten von Van Ausdale geschilderten Situationen waren es ‚weiße‘ Kinder, die Kinder anderer Hautfarben ausschlossen, aber es gab auch andere Beispiele, so wurde in einer Situation ein Mädchen von der Schaukel mit den Worten vertrieben: „*Get off, white girl! Only black folks on the swing, you see?*“ (ebd., S. 113).

Kinder kamen zu dieser Einschätzung, da Van Ausdale lange schwarze Haare hat und diese zu einem Pferdeschwanz zusammen gebunden trug. Dies ist für die Kinder ein ganz klares Merkmal eines ‚nativ American‘. Die Situation ist durchaus dynamisch, erst war es nur ein Mädchen, das der festen Überzeugung war, das Van Ausdale eine ‚nativ American‘ sei, dann schlossen sich andere Kinder dieser Meinung an. Van Ausdale kommt zu dem Ergebnis: *„Most adults insist that the only way for children to receive such information is through direct teaching, carefully structured in an appropriate manner, and delivered from adults. However, the two episodes recounted here demonstrate that the children themselves are at least as efficient in interpersonal teaching as are their adult teachers. They often practice exciting new ideas with other children.“* (ebd., S. 133).

Auch Essen, das die Kinder von zu Hause mitbringen, wird von den Kindern Ländern zugeordnet. So bringt ein chinesisches Mädchen ein chinesisches Nationalgericht mit. Ein Junge merkt an, dass er dieses Gericht schon in einem chinesischen Restaurant gegessen hat. Andere Kinder präsentieren auch ihr Essen und versuchen es Ländern zuzuordnen. So sagt ein Junge zu Van Ausdale: *„Try this. It’s peanut butter. That’s american food.“* Und ein anderer Junge fragt: *„What about French fries? Are French fries from France?“* (vgl. ebd., S. 138)

Van Ausdale & Feagin konnten durch ihre Studie nachweisen, dass auch Kinder im Alter von 3-6 Jahren soziale Kategorien konstruieren können und diese in ihrem Umgang auch benutzen. Im Gegensatz zu Markefka kommen sie zu dem Schluss, dass auch kleine Kinder durchaus rassistisches Verhalten und Einstellungen zeigen und dieses auch auf Personen aus ihrer Umwelt übertragen können.

## 2.6 Das Projekt ‚multikulturelles Kinderleben‘

Das Deutsche Jugend-Institut (DJI) hat Kinderbefragungen durchgeführt, in denen Kinder beschreiben sollten, wie sie ihren ‚multikulturellen‘ Alltag erleben. In dieser Forschung wurden 1.208 Kinder im Alter von fünf bis elf Jahren befragt. Die Kinder wohnten in verschiedenen Regionen in Deutschland. Dreiviertel der Kinder sind in Deutschland geboren. Alle befragten Kinder hatten eine nicht-deutsche Staatsange-

hörigkeit. Der Großteil der befragten Kinder besaß die türkische Staatsangehörigkeit (68 Prozent) (vgl. DJI 2000a, S. 5 ff.). Von den befragten Kindern waren 314 Kinder im Kindergartenalter, von ihnen besuchten fast alle (289 Kinder) einen Kindergarten (vgl. ebd., S. 20 f.). Die Forscher waren an der Frage interessiert, wie sich der Freundeskreis der Kinder zusammensetzt, wie die Kinder Multikulturalität erleben. Nur sechs Prozent der befragten Kinder hatten nach eigenen Angaben einen Freundeskreis, der sich aus Kindern zusammensetzte, die aus dem gleichen Herkunftsland kamen. Die Kinder konnten relativ sicher das Herkunftsland ihrer FreundInnen bestimmen. *„Eine kleine Gruppe von Kindern kannte das Herkunftsland von keinem einzigen der Freunde. Dies betraf vor allem die jüngeren Kinder, was die Interpretation nahe legt, dass für diese Altersgruppe die nationale Herkunft noch keinen Begriff darstellt oder dieses Kriterium im sozialen Umfeld der Kinder keine Rolle spielt. Kinder im Kindergartenalter haben zudem seltener gemischte Freundeskreise, diese nehmen umgekehrt mit dem Alter und Schuleintritt deutlich zu.“* (ibd., S. 56)

Auch in den qualitativen Interviews, die mit einigen Kindern durchgeführt wurden, erhielten die ForscherInnen in nur sehr wenigen Fällen Hinweise darauf, dass die Herkunft oder die ethnische Gruppe eine Rolle bei der Wahl der FreundInnen spielt.<sup>22</sup>

Es ist aber nicht so, dass die Herkunft, ethnische Zugehörigkeit und Sprache für die Kinder in der DJI-Untersuchung keine Rolle spielte. Die Kinder konnten durchaus auch von Diskriminierungserfahrungen aufgrund der oben genannten Kategorisierungen berichten.<sup>23</sup> Schilderungen von Diskriminierung waren z. B. *„Ich bin farbig, daher haben die Kinder Angst.“* Oder die Kinder berichteten, davon, dass sie selber diskriminierten: *„Im Kindergarten gibt es welche mit schwarzen Gesichtern. Da sagen wir immer Schokoladengesicht.“* (ibd., S. 64) Die ForscherInnen kommen zu folgendem Ergebnis: *„In Ausdrücken, mit denen sie gegeneinander vorgehen, kennen die Kinder offensichtlich persönliche Beschimpfungen und Beleidigungen, die in irgendeiner Weise mit dem Ausländerstatus verknüpft sind. An dieser, eher neben-*

---

22 Nur 18 von 1 021 Kindern erwähnten in ihrer Begründung zur Wahl des besten Freundes in irgendeiner Weise die Herkunft, ethnische Zugehörigkeit und Sprache (vgl. ebd., S. 60).

23 Leider liegen hier keine Zahlen vor.

*bei geäußerten Aussage der Kinder wird deutlich, dass gesellschaftliche Diskriminierung und Rassismus auch in die Interaktion von Kindern hineinspielt.*“ (ebd., S. 64) Somit kommt das DJI zu einem Ergebnis, dass mit dem von Van Ausdale & Feagin weitgehend übereinstimmt.

### *Zusammenfassung*

Es wird an den unterschiedlichen Ergebnissen der verschiedenen Studien deutlich, dass es unterschiedliche Ergebnisse von ForscherInnen dazu gibt, ob und wie Vorschulkinder nationalistische, rassistische und ethnozentristische Sichtweisen in ihre sozialen Konzepte übernehmen und diese in der Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen benutzen. Als relativ klar und bewiesen kann gelten, dass Kinder sehr wohl zwischen verschiedenen Ethnien etc. unterscheiden können und dies auch tun.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist sicherlich auf das Forschungsdesign der einzelnen Forschungen zu achten, denn in den unterschiedlichen Forschungsmethoden und -rahmen könnte der Schlüssel für die zum Teil widersprüchlichen Ergebnisse liegen. Die Methode der Teilnehmenden Beobachtung, wie sie von Van Ausdale & Feagin verwendet wurde, hat in diesem Zusammenhang die ergiebigsten Ergebnisse geliefert.

Ein weiterer Grund für die unterschiedlichen Ergebnisse vermute ich darin, dass für einige Kinder, so z. B. für die Kinder in der Studie von Van Ausdale & Feagin, Ethnie, ‚race‘ etc. eine große Rolle spielt, da sie in ihrer Umgebung ständig mit diesen Kategorien konfrontiert sind. So wurde in dem Datenmaterial von Van Ausdale & Feagin deutlich, dass Ethnisierung und Rassialisierung aktiv von den erwachsenen Bezugspersonen betrieben und sogar als Teil der pädagogischen Arbeit betrachtet wurde. Es liegt auf der Hand, dass Kinder Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in ihrem Alltag eine besondere Rolle spielen, schneller ausbilden als Kinder von denen diese Fertigkeiten nicht abverlangt werden.

Es ist bedauerlich, dass in der deutschsprachigen Rassismusforschung vergleichbare Studien wie die von Van Ausdale & Feagin (Teilnehmende Beobachtung bei Vorschulkindern) nicht durchgeführt worden sind. So fehlen der Diskussion über interkulturelle Pädagogik



im Vorschulbereich in Deutschland wichtige Erkenntnisse, die für die Weiterentwicklung dieses Diskurse von Bedeutung wären.

### 3 Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik

Nachdem in den vorherigen Kapiteln auf soziale Konzepte und Kategoriebildung von Vorschulkindern eingegangen wurde, werden in diesem Kapitel pädagogische Ansätze vorgestellt, die sich auf diese Thematik beziehen.

In der BRD ist von interkultureller Pädagogik erst seit den späten 1970er Jahren die Rede. Ansätze der interkulturellen Pädagogik bezogen sich hauptsächlich auf die Vorschulerziehung (vgl. Auernheimer 1995, S. 1). Unterschiedliche Meinungen existieren darüber, ob besser von interkultureller oder multikultureller Pädagogik gesprochen werden sollte. Dies ist übrigens nicht nur in Deutschland ein Diskussionssthema, sondern auch in anderen EU-Ländern, so z. B. in Spanien. Ich werde mich im weiteren Verlauf auf das Konzept der interkulturellen Pädagogik beschränken.<sup>1</sup>

In den sechziger Jahren gab es vereinzelte Veröffentlichungen, die Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund in der BRD nahmen und die aufgriffen, dass sich die Gesellschaft im Zuge der Arbeitsmigration veränderte. Anfangs der siebziger Jahre gab es dann größere Veröffentlichungen, die sich mit Kindern mit Migrationshintergrund, in diesem Fall ‚Gastarbeiterkindern‘, an Schulen in Deutschland beschäftigten. Es wurde anfangs nicht von interkultureller Pädagogik gesprochen, sondern von Ausländerpädagogik (vgl. ebd., S. 5).

Oft wurde Sprachförderung zum Schwerpunkt dieser Publikationen, wobei Sprachförderung in diesem Zusammenhang nichts anderes als Deutsch lernen meinte. Die Kinder sollten zwar in die deutsche Gesellschaft integriert werden, aber auch die ‚kulturelle Identität‘ der Kinder sollte bewahrt werden, damit sie ihre ‚Rückkehrfähigkeit‘ behielten. Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang war der ‚muttersprachliche‘ Ergänzungsunterricht: *„Im Vordergrund stand der*

---

1 Zur Unterscheidung der Begriffe interkulturell und multikulturell vgl. Auernheimer 1995, S. 3

*Abbau von Defiziten der ausländischen Schüler. Die pädagogische Aufgabe wurde im Grunde kompensatorisch verstanden, wobei die Ausrichtung am bundesdeutschen Schulsystem in seinem Status quo unhinterfragt blieb.*“ (ebd., S. 7) Defizite wurden in der Sozialisation der Eingewanderten, ihrer Kultur und in ihrer Beherrschung der deutschen Sprache festgemacht (vgl. Leiprecht 2001, S. 21).

Etwa in den achtziger Jahren wurde eine breite Kritik an der Ausländerpädagogik laut. Dies hing mit dem ‚Anwerbestopp‘ und dem damit verbundenen Übergang von der ‚Gastarbeiterbeschäftigung‘ zur Einwanderungsgesellschaft zusammen (vgl. Bade 2002, S. 306 ff.). Aus ‚älteren‘ Einwanderungsländern wurden pädagogische Konzepte und Diskussionen übernommen und auf den deutschen Kontext übertragen. So verdrängten interkulturelle Konzepte langsam die Ausländerpädagogik. Adressaten der interkulturellen Pädagogik sollten alle in der Gesellschaft lebenden Gruppen sein und nicht mehr, wie in der Ausländerpädagogik, die gesellschaftlichen Minderheiten mit Migrationshintergrund (vgl. Auernheimer 1995, S. 10).

Auernheimer stellt fest, dass in den neunziger Jahren verstärkt in der Pädagogik die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Rassismus stattfand. Er meint, dass in diesem Zusammenhang zwar, eine stärkere Fokussierung auf antirassistische Konzepte erfolgte, wobei jedoch dieser Begriff selten explizit verwendet wurde (ebd., S. 11).

### *Begegnungsorientierte Ansätze*

Mehrere Autoren unterscheiden zwischen zwei Richtungen in der interkulturellen Pädagogik, zwischen der ‚Begegnungspädagogik‘ und der ‚Konfliktpädagogik‘ (vgl. Rösch 2000; Leiprecht 2001; Auernheimer 1995 & 2001). Dabei ist interkulturelle Pädagogik oft ein Containerbegriff für verschiedene Ansätze und Methoden. Es gibt nicht *die* interkulturelle Pädagogik. In Ansätzen, die zur ‚Begegnungspädagogik‘ gerechnet werden können, geht man davon aus, dass durch die Begegnung mit einer ‚fremden‘ Kultur (hiermit sind meistens die Kulturen von Personen mit Migrationshintergrund gemeint) Vorurteile und eventuelle Ängste abgebaut werden. Meistens richtet sich dieser Ansatz an die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, die die ‚fremde‘ Kultur als Bereicherung ‚ihrer‘ Kultur wahrnehmen sollen. Eine Variante der ‚Begegnungspädagogik‘ bezieht sich auf einen Stadtteil oder

eine pädagogische Institution wie z. B. den Kindergarten. Verschiedene Kulturen sollen sich hier im Sinne der multikulturellen Gesellschaft begegnen. Es geht also um eine Art gleichberechtigte Koexistenz der Kulturen. Dies kommt allerdings in Bezug auf die BRD eher einer Zukunftsvision gleich (vgl. Rösch 2000, S. 28). Schlüsselbegriffe sind in diesem Ansatz Solidarität, Empathie, Toleranz und die Vorstellung der kulturellen Bereicherung. Es geht um die Akzeptanz der ethnischen, sprachlichen, kulturellen Differenzen und dem Umgang mit Verschiedenheit und dem Andersein (vgl. Leiprecht 2001, S. 22). Hinzu kommt, dass als Ursache von Rassismus oft ‚Kulturkonflikte‘ bzw. ‚kulturelle Missverständnisse‘ gesehen werden. Durch das ‚bessere‘ Kennen lernen der ‚fremden‘ Kultur können nach diesem Ansatz, rassistische Einstellungen weitgehend vermieden werden. Die Probleme bei einer solchen Sichtweise sind relativ klar erkennbar und haben als Negativbeispiel (Negativfolie) zu der Entwicklung anderer Ansätze beigetragen. Die wichtigsten Kritikpunkte, die in der Fachdebatte genannt werden sind:

Erstens, wird bei einer solchen Sichtweise oft von einem statischen-homogenen und deterministischen Kulturbegriff ausgegangen, der Kulturen nicht in ihrer Prozesshaftigkeit, Hybridität und Vielfalt wahrnimmt. Kultur wird hier mit Nationalkulturen gleichgesetzt und die einzelnen Personen werden so zu Kulturträgern ihrer Nationalkultur gemacht. Oft verbunden mit einer Wir-Sie-Dichotomie (vgl. ebd., S. 27).

Zweitens können durch diesen Ansatz Stereotype und Vorurteile gegenüber ethnischen Minderheiten noch verstärkt werden, anstatt diese abzubauen (vgl. Rösch 2000, S. 30).

Drittens kann es sein, dass interkulturelle Pädagogik, die mit einem solchen Ansatz arbeitet, Kulturen auf etwas Folkloristisches und Exotisches reduziert, um ein Bedürfnis nach Exotik bei einigen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zu befriedigen (vgl. Cohen 1994, S. 90).

Viertens besteht bei diesem Ansatz die Gefahr, dass kulturelle Differenzen besonders hervorgehoben werden, eventuelle Gemeinsamkeiten und Überschneidungen dagegen nicht wahrgenommen werden. Allerdings können Ansätze, die ihren Fokus zu sehr auf Gemeinsamkeiten legen einem kulturellen Universalismus verfallen. Heidi Rösch

meint, dass Konzepte der interkulturellen Pädagogik sich insgesamt im Spannungsverhältnis von Universalismus und Kulturalismus bewegen, ohne sich diesem ausreichend zu stellen (vgl. Rösch 2000, S. 30).

Fünftens wird in diesem Ansatz auf Rassismen, denen Angehörige von Minderheiten in der Gesellschaft ausgesetzt sind, kaum und, wenn überhaupt, nur in Form von Vorurteilen eingegangen.

Sechstens werden unterschiedliche Verteilungen von Macht, Herrschaft, gesellschaftlicher Positionierung, Handlungsräumen/-möglichkeiten etc. in diesem Ansatz vernachlässigt oder in einigen Fällen zu Kulturkonflikten uminterpretiert.<sup>2</sup>

Siebtens wird nicht kritisch hinterfragt, wie die Pädagogik und hier besonders einige ‚interkulturelle‘ Ansätze in Theorien, aber vor allem auch in der Praxis zur Ethnisierung und Stereotypisierung beitragen.

Achtens wäre zu fragen, inwieweit ein solcher Ansatz, wie er vorgibt, sich wirklich an alle Gruppen der Gesellschaft richtet oder, ob er nicht schon in seinen Grundzügen einer Mehrheitsperspektive verhaftet ist.

---

2 So schilderte eine ausgebildete Mediatorin und Kommunikationstrainerin eine Situation, in der sie einen Streit zwischen einer ‚schwarzen‘ Arbeiterin, die aus Afrika kam und ihrer ‚weißen‘ Vorarbeiterin schlichten sollte. Während des Streitschlichtungsgesprächs guckte die Arbeiterin auf den Boden. Die Vorarbeiterin beschwerte sich darüber mit folgenden Worten: „*Jetzt guckt die mich noch nicht einmal an.*“ Die Mediatorin erklärte daraufhin der Vorarbeiterin, dass es in Afrika als besonders höflich gilt, Leute nicht direkt anzugucken. Diese Situation wurde von der Mediatorin im Rahmen einer interkulturellen Fortbildung geschildert und sollte ein Beispiel für Kulturkonflikte sein. Davon abgesehen, dass ich nicht weiß, inwieweit diese Behauptung bezüglich der Höflichkeitsregeln auf diese Frau überhaupt zutrafen, wurden unterschiedliche Machtbeziehungen und hierarchische Beziehungen der beiden Personen zueinander als Kulturkonflikt interpretiert. Wenn man die Situation aber umdreht, also die ‚schwarze‘ Arbeiterin ihre ‚weiße‘ Vorgesetzte bei einem Streitschlichtungsgespräch mit den Worten zurechtweist: „*Jetzt blickt die mir auch noch die ganze Zeit in die Augen.*“ Während sich die Vorarbeiterin in Schweigen hüllt, wird relativ schnell klar, dass eine solche Situation die absolute Ausnahme darstellen dürfte. Der Grund sind die verschiedenen gesellschaftlichen Positionierungen und Machtbeziehungen. Machtbeziehungen stellen bei der interkulturellen Kommunikation einen ausgesprochenen wichtigen Punkt dar, der auf gar keinen Fall ausgeblendet werden sollte. Selbstverständlich gibt es Konflikte und kulturell bedingte Missverständnisse, die auf verschiedene Orientierungssysteme zurückzuführen sind, aber Machtbeziehungen und Hierarchien dürfen nicht einfach unberücksichtigt bleiben.

Neuntens wird hauptsächlich auf die Subjekte und ihre individuellen Einstellungen geachtet, ohne ausreichend gesellschaftliche Strukturen zu reflektieren und hier Veränderungsperspektiven zu entwickeln.

Der Ansatz der ‚Begegnungspädagogik‘ ist zwar aus der Kritik an der Ausländerpädagogik hervorgegangen, hat aber nach Iman Attia keine wesentlichen Schlüsse aus dieser gezogen. Im Gegenteil, Attia meint, dass zentrale Elemente der Ausländerpädagogik auch in den neueren Ansätzen der interkulturellen Pädagogik zu finden sind: *„Der statische Kulturbegriff, die hierarchische Bewertung der Kulturen, der paternalistische Zugriff auf Minderheiten, die grundsätzliche Zufriedenheit mit sich selbst, die Individualisierung gesellschaftlicher Verhältnisse.“* (Attia 2000, S. 6)

#### *‚Konfliktorientierte‘ Ansätze*

Die Kritik an dem Ansatz der ‚Begegnungspädagogik‘ und auch an der Ausländerpädagogik haben zur Entwicklung einer weiteren Richtung in der interkulturellen Pädagogik geführt, der sogenannten ‚Konfliktpädagogik‘. In diesem Ansatz werden kulturelle Differenzen eher am Rande betrachtet. Stattdessen werden stärker gesellschaftliche Verhältnisse in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt und es wird auf den Abbau von institutioneller und sozial-struktureller Diskriminierung gezielt. Auernheimer meint, dass die Kritik an den interkulturellen ‚begegnungspädagogisch‘ orientierten Ansätzen Parallelen zur Kritik durch die antiracist education in Großbritannien aufweist (vgl. Auernheimer 2001, S. 345). Er plädiert dafür, dass die interkulturelle Erziehung verstärkt auch auf Alltagsrassismus und strukturelle Benachteiligungen eingehen sollte. Vor diesem Hintergrund müssen Begriffe, die in der ‚Begegnungspädagogik‘ verwendet werden, neu definiert werden. So beschreibt z. B. der Begriff der interkulturellen Kommunikation nicht mehr nur die Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Kulturen, sondern auch die Kommunikation, in der einer der beteiligten Kommunikationspartner sich einer zweiten oder fremden Sprache bedienen muss. *„Um das hier nicht mitgedachte Dominanzverhältnis, das eine solche Kommunikation prägt oder zumindest prägen kann, einzubeziehen, lässt sich interkulturelle Kommunikation auch als Kommunikation zwischen Sprachbeherrschern und Zweit- oder Fremdsprachlern umschreiben.“* (Rösch 2000, S. 33 f.) Auch die Kommuni-

kation über zwei Kulturen, wobei Kultur hier nicht mit Ethnie verwechselt werden darf, gilt somit als interkulturelle Kommunikation.

Die Grenzen zwischen dem Ansatz der ‚Konfliktpädagogik‘ und anti-rassistischen Ansätzen sind fließend. Antirassistische Ansätze kamen in Deutschland im Zuge der rassistischen Angriffe und Diskurse Anfang der 1990er Jahre verstärkt auf, insgesamt werden sie aber noch sehr randständig behandelt (vgl. Auernheimer 1995; Leiprecht 2001).

### *Antirassistische Ansätze*

Es gibt nicht *die* antirassistische Pädagogik, wie es auch nicht *den* Rassismus gibt (vgl. Müller 2001, S. 363). Außerdem hängen die pädagogischen Interventionen gegen Rassismus stark damit zusammen, wie Rassismus erklärt wird. Cohen arbeitet exemplarisch fünf verschiedene Sichtweisen auf Rassismus und damit verbundene Lösungswege heraus (vgl. Cohen 1994, S. 29 ff.). Es lässt sich also bei weitem nicht von einem einheitlichen antirassistischen Ansatz sprechen, sondern von verschiedenen, sich zum Teil widersprechenden Ansätzen. Müller hat in seinem Aufsatz ‚anti-rassistische Erziehung‘ einige Punkte herausgearbeitet, die in einer antirassistischen Pädagogik beachtet werden sollten:

- a) Eine antirassistische Pädagogik müsste versuchen, verschiedene Rassismen zu analysieren, um sie so dem gesellschaftlichen Diskurs zugänglich zu machen.
- b) Es müsste in spezieller Weise der Beitrag der Pädagogik bei der Vermittlung von Gesellschaftsformen beachtet werden.
- c) Es sollte analysiert werden, wie sich Subjekte ihre Umwelt aneignen und Kategorien sozial konstruieren.
- d) Antirassistische Ansätze hinterfragen kritisch pädagogische Praxen, Untersuchungen und Medien.
- e) Eine antirassistische Pädagogik bezieht sich stärker als interkulturelle Ansätze dies tun auf gesellschaftstheoretische Analysen.
- f) Sie kritisieren an der interkulturellen Pädagogik, dass strukturelle-gesellschaftliche Bedingungen zu individuellen Identitätsproblemen umgedeutet werden.
- g) Antirassistische Ansätze richten sich in erster Linie an die Mehrheitsgesellschaft.

- h) Das Harmoniemodell des multikulturellen Zusammenlebens wird durch ein Konfliktmodell, in dem es um Macht und verschiedene Interessen geht, ersetzt.  
(vgl. Müller 2001, S. 362 f.)

Die Punkte e–h üben deutlich Kritik an den ‚begegnungspädagogisch‘ orientierten Ansätzen der interkulturellen Pädagogik. Ähnlich wie bei den ‚konfliktorientierten‘ Ansätzen werden in den antirassistischen Ansätzen die ‚begegnungsorientierten‘ Ansätze als Negativfolie für die Theoriebildung benutzt.

Iman Attia meint, dass in antirassistischen Handlungskonzepten zwar auf das Machtungleichgewicht von Menschen unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeiten eingegangen wird, aber kulturelle Differenz in diesen Ansätzen nur sehr randständig behandelt wird oder in einigen antirassistischen Ansätzen gar nicht auftaucht. Attia meint hierzu: *„Ohne diese unterschiedlichen kulturellen Selbst-Fremdverständnisse zu reflektieren, läuft die antirassistische Arbeit Gefahr, Rassismus als ein von Kultur losgelöstes Thema zu behandeln. Dabei werden zwar die Verstrickungen zwischen Staat, Gesellschaft und Individuen in Bezug auf Rassismus in ihrer Bedeutung füreinander und für die eigene Sozialisation wahrgenommen. Wechselwirkungen des Glaubens an die eigene Höherwertigkeit und die Verstrickung in kulturelle Traditionen, die nicht direkt als rassistisch erkannt werden, geraten dabei jedoch häufig aus dem Blick. Rassismus wird hier weder aus dem kulturellen Selbstverständnis Europas begriffen, noch wird ein Zusammenhang zwischen europäischer Expansions-, Vernichtungs- und Herrschaftsgeschichte mit dem kulturellen Selbstverständnis der von ihr geprägten Menschen hergestellt.“* (Attia 2000, S. 6 f.)

Attia spricht sich für einen ‚anti-kulturrassistischen‘ Ansatz aus, der Kultur unter dem Aspekt von Macht und Höherwertigkeitsvorstellungen betrachtet

### *Differenzlinien und Intersektionalität*

Ein weiterer Punkt der zu beachten ist, ist dass Differenz und Verschiedenheit nicht nur an Kultur, Ethnie und Nationalität festgemacht werden sollte, wie dies bei einigen interkulturellen Ansätzen geschieht



oder nur bezogen auf die unterschiedliche Machtverteilung innerhalb einer Gesellschaft, wie dies in einigen antirassistischen Ansätzen stattfindet. Differenz und Verschiedenheit sollte an der Verschränkung von Differenzlinien festgemacht werden und diese umfassen weit mehr als nur Ethnie, Nationalität und Kultur (vgl. Lutz 2001). Der Begriff der Lebenswelt ist in diesem Zusammenhang ausgesprochen wichtig, so wird Vielfalt an dem einzelnen Subjekt und seinen Differenzlinien festgemacht und nicht über die (vermeintliche) Gruppenzugehörigkeit. In der Lebenswelt von Kindern spielen Gender, Wohnort, Familienverhältnisse, Sprache, Kultur, Ethnie, soziale Klasse, eigene Vorlieben, Fähigkeiten, Behinderungen etc. eine unterschiedlich große Rolle. Dies Ganze findet nicht in einem machtfreien Raum statt. Aufgrund der gesellschaftlichen Positionierung und der strukturellen Bedingungen verfügen Individuen über unterschiedliche Handlungsräume/-möglichkeiten und somit über eingegrenzte Möglichkeiten ihre Lebenswelt zu gestalten. Diese unterschiedlichen Lebenswelten in der interkulturellen und antirassistischen Pädagogik aufzugreifen und Vielfalt und Verschiedenheit positiv zu bewerten, halte ich bei der Arbeit mit Vorschulkindern für ausgesprochen wichtig. Allerdings sollten andere Dimensionen oder Ebenen (wie ich in dem Kapitel Rassismus aufgezeigt habe) nicht vernachlässigt werden, sondern so verändert werden, dass nicht einige Gruppen diskriminiert oder nur unter erschwerten Bedingungen teilhaben können.

Die Frage bleibt allerdings offen, wie antirassistische und interkulturelle Konzepte im Vorschulbereich umgesetzt werden und wie hier die Theoriebildung aussieht. Was in der Praxis unter interkulturellen und antirassistischen Ansätzen verstanden wird, lässt sich nur vermuten. Bis jetzt gibt es hierzu kaum Untersuchungen. In der Theoriebildung im Vorschulbereich ist auffällig, dass fast gänzlich antirassistische Ansätze fehlen. Am ehesten geht der Ansatz des Berliner Kindergartenprojekts Kinderwelten in die Richtung antirassistischer Ansätze (vgl. Preissing 2003, S. 12 ff.). Auf diesen Ansatz werde ich im weiteren Verlauf noch eingehen. Als erstes wende ich mich jedoch interkulturellen Ansätzen zu.

### 3.2 Verschiedene Ansätze der interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich

Bei der Umsetzung von interkultureller Pädagogik im Elementarbereich sehen Böhm et al. zwei Richtungen, nämlich die ‚direkte‘ und ‚indirekte‘ Thematisierung. Unter ‚direkter‘ Thematisierung verstehen sie: *„Das Unterschiede, Auffälligkeiten, kulturelle Besonderheiten oder z. B. Herkunftsländer etc. direkt zum Thema gemacht werden.“* (Böhm et al. 1999, S. 55)

So habe ich in einer Einrichtung gearbeitet, die unter interkultureller Pädagogik verstand, dass die Kinder eine ‚Weltreise‘ machten. Diese ‚Weltreise‘ bedeutete, dass jede Woche ein anderes Land besucht wurde. Bei dieser ‚Weltreise‘ bekamen die Kinder durch die Erzieherin Informationen über das Land, in das die Kinder gerade ‚gereist‘ waren. Außerdem gab es Aktionen zu dem jeweiligen Land. So wurde bei einer Reise nach England ein englisches Kinderlied gesungen und etwas englisches gegessen und bei der Reise nach Frankreich ein französisches Lied gesungen und Croissants gegessen etc.. Durch diese Art der ‚direkten Thematisierung‘ werden oft Klischees über bestimmte Nationen vermittelt, außerdem werden durch eine solche ‚direkte Thematisierung‘ von Unterschieden meistens Stereotype und Vorurteile über eine ethnische Gruppe oder Nation verstärkt. Kultur wird gleichgesetzt mit Nation. Kulturelle Vielfalt, Widerstandskulturen, Differenzen, die Prozesshaftigkeit von Kultur.<sup>3</sup> werden bei einer solchen Thematisierung häufig nicht wahrgenommen. Die eigentliche Lebenswelt der Kinder wird bei einer solchen Thematisierung oft gar nicht erreicht. Dies wurde von einer Erzieherin bei einem Leitfadeninterview folgendermaßen geschildert: *„Ich hab mir mal so Bücher geholt, über Kultur und dieses und jenes und dort hab ich immer nur dieses rein Religiöse gefunden und die Feste und was es so gibt. Es ist ja immer auch so, dass es gewisse Kulturen gibt, wie bei uns auch, wo es einfach anders abläuft, aber das steht ja nicht in Büchern drin, und das würde mich auch sehr interessieren ....“*<sup>4</sup>

---

3 Hier beziehe ich mich auf den Kulturbegriff von Stuart Hall (vgl. Hall 1994b, S. 180 ff.).

4 Die Interviews, auf die ich mich hier beziehe, sind nicht transkribiert.

Ein weiterer Kritikpunkt an dieser Art der interkulturellen Pädagogik ist, dass gerade bei den Kindern im Elementarbereich (also bei den drei- bis sechsjährigen) die nationale und ethnische Zugehörigkeit eine im Vergleich zu Gender untergeordnete Rolle spielt. Böhm et al. schreiben hierzu: *„Jüngere Kinder definieren sich in erster Linie über ihre Geschlechtszugehörigkeit. Erst mit zunehmendem Alter nehmen sie ethnische und kulturelle Differenzen wahr. So kann es z. B. sein, dass Zuwandererkinder mit der Frage, woher sie kommen, nichts anfangen können und (wahrheitsgemäß) antworten, sie kämen aus Frankfurt, Dortmund, Hamburg oder Passau, während die Erzieherin darauf besteht, sie kämen aus dem Libanon, Italien, Polen oder der Türkei. Die direkte Thematisierung von Unterschieden kann Kinder ungewollt in eine Außenseiterrolle drängen, wobei sie selbst nichts lieber wollen, als einfach dazugehören und nicht mehr auffallen wollen, als alle anderen Kinder auch.“* (Böhm et al. 1999, S. 55)

Allerdings sollte darauf hingewiesen werden, dass ‚direkte Thematisierung‘ im Kindergarten in einigen Fällen durchaus sinnvoll sein kann. So wurde in einem Leitfadenterview berichtet, dass ein Kind von anderen Kindern geärgert wurde, weil es die Anweisungen der Erzieherin auf Deutsch nicht verstand. Erst als den anderen Kindern klargemacht wurde, dass das Kind eine andere Sprache spricht und Deutsch kaum versteht, änderte sich die Einstellung der anderen Kinder gegenüber diesem Kind.

Im selben Leitfadenterview berichtete eine Erzieherin davon, dass sie ihrer Gruppe erklären musste, dass einige Kinder kein Schweinefleisch essen dürfen. Dies wurde notwendig, weil die Kinder untereinander ihre Frühstücksbrote tauschten und es so öfters vorkam, dass ein muslimisches Kind zum Frühstück ein Leberwurstbrot bekam.

Zum Teil ‚solidarisierten‘ sich die anderen Kinder mit den muslimischen Kindern und verzichteten bei den Mahlzeiten auch auf Schweinefleisch. Als die Erzieherin den Islam zum Thema im Kindergarten machen wollte, musste sie feststellen, dass die Kinder an einer weiteren Vertiefung der Thematik überhaupt nicht interessiert waren. Die Tatsache, dass einige Kinder kein Schweinefleisch essen dürfen, reichte für die Kinder schon völlig aus.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in einigen Fällen eine ‚direkte‘ Thematisierung angebracht ist, nämlich genau dann, wenn

man durch die Weitergabe von Informationen eine Problematik entschärfen kann. Ansonsten sollte aus meiner Sicht weitgehend darauf verzichtet werden, die ‚Kultur‘ und ‚Herkunftsländer‘ der Kinder zu thematisieren.

Als zweite Umsetzungsmöglichkeit der interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich sehen Böhme et al. die, wie sie es nennen, indirekte Thematisierung. Hierzu schreiben sie:

*„Hier wird kulturelle Differenz nicht ausdrücklich betont, sondern kommt selbstverständlich im Alltag nebenbei zum Ausdruck. Dieses Konzept geht von der Überlegung aus, dass die Kategorien ‚nationale Herkunft‘ oder ‚ethnische Zugehörigkeit‘ Zuordnungen von Erwachsenen sind und gesellschaftliche Diskussionen widerspiegeln, die Kinder nicht interessieren. Darüber hinaus soll durch die indirekte Thematisierung vermieden werden, Kinder nur als Vertreter ihrer Herkunftskulturen zu sehen und sie dadurch zu etwas ‚Besonderem‘ zu machen. Denn dies wäre ein Fall ‚positiver‘ Diskriminierung. Interkulturelles Alltagslernen heißt also, dass Anderssein nicht in Projekten und Aktionen aufgegriffen wird, sondern sich in alltäglichen Gewohnheiten der Tageseinrichtung ausdrückt. Dafür muss überprüft werden, ob die Kinder sich sowohl allgemein in der Tagesstätte, als auch in gezielten Angeboten und Aktivitäten mit ihren jeweiligen Besonderheiten wiederfinden können.“* (Böhme et al. 1999, S. 56) Also wird in diesem Ansatz verstärkt auf den strukturellen Kontext eingegangen. Dieser soll der Zusammensetzung der Kindergartengruppen angepasst werden.

Auch Isabell Diehm plädiert für eine, wie sie es nennt, kindheitsbezogene Migrationspädagogik, welche die ‚direkte Thematisierung‘ von kulturellen und ethnischen Unterschieden vermeidet, weil sie meint, dass die wohlgemeinte Thematisierung kultureller Unterschiede vermutlich zu kultureller Festschreibung führt (vgl. Diehm 1995, S. 136). Diehm berichtet aus ihrem Projekt zur interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich, dass die Kinder eher mit Ablehnung darauf reagieren, dass ihr ‚Herkunftsland‘ oder ihre ‚Familienkultur‘ pädagogisch aufgegriffen wurden. Diehm schließt (ähnlich wie Böhme et al.) hieraus, dass Kindergartenkinder oft das Bedürfnis haben, Unterschiede zu nivellieren und eher ein Homogenisierungsbedürfnis haben, um einfach dazu zu gehören (vgl. ebd., S. 151). Sie spricht sich für eine indi-

rekte Thematisierung aus, die bewusst kulturelle Differenzen de-thematisiert.<sup>5</sup>

Stattdessen sollten die ‚Strukturen‘ im Kindergarten der Vielfalt und den unterschiedlichen Bedürfnissen und Lebenswelten der Kinder angepasst werden. Das heißt bei der konkreten Umsetzung, dass die Prinzipien Akzeptanz/Wertschätzung und Repräsentanz bei der Arbeit in den Vordergrund gestellt werden. Akzeptanz und Wertschätzung meint, dass die Erzieherin die Biographie und Lebenswelt der Kinder akzeptiert und in ihrer Einmaligkeit wahrnimmt. Die Erzieherin muss versuchen, stereotypisierende ‚Einordnungen‘ und ‚Einschätzungen‘ der Kinder aufgrund ihres ‚Herkunftslandes‘ oder ihrer Familie zu vermeiden. Mit Repräsentanz ist gemeint, dass Repräsentanz von Minderheiten sich in der Zusammensetzung des Teams widerspiegelt, aber auch in dem verwendeten pädagogischen Material wie z. B. Bilderbüchern, Hörspielen, Bildern, Aushänge in verschiedenen Sprachen etc. (vgl. ebd., S. 145 ff.).

Auch Militzer et al. sprechen sich dafür aus, die Lebenswelt der Kinder in der Arbeit aufzugreifen: *„Mit der Orientierung an der Lebenswelt, an den Erfahrungen von Kindern, an ihren Sichtweisen und Deutungen von Welt, wie sie im situationsorientierten Ansatz gefördert wird, wird der Blick auf das einzelne Kind mit seiner Familie und Umwelt gelenkt. Nicht mehr das portugiesische oder griechische Kind, also das Kind mit seiner nationalen Zugehörigkeit, sondern das Kind in seiner Individualität, mit seinen Bedürfnissen so wie Erfahrungen aus seinem Lebensumfeld steht im Mittelpunkt aller Überlegungen zur Planung und Gestaltung der pädagogischen Arbeit.“* (Militzer et al. 2002, S. 35 f.)

Der Lebensweltbegriff erweckt den Eindruck, dass die Kinder in ihrer Individualität wahrgenommen werden. Es sollte aber darauf geachtet werden, dass Lebenswelt nicht zu einer ‚neuen Verpackung‘ für vermeintliche nationale, kulturelle und ethniesierende Zugehörigkeiten wird.

Der RAA hat eine Dokumentation einer Fachtagung zur interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich herausgegeben. In dieser Doku-

---

5 Möglichkeiten zur Thematisierung von Differenz und Unterschieden im pädagogischen Alltag unter Bezugnahme einer Vermeidung einer Wir-Sie-Dichotomie werden bei Ledoux et al. beschrieben (vgl. Ledoux et al. 2001, S. 186).

mentation befinden sich Beiträge von unterschiedlichen Personen (WissenschaftlerInnen, ErzieherInnen etc.) zur interkulturellen Pädagogik. So gibt es einen Beitrag, der von der Leitung eines Kindergartens, der sich interkulturellen Ansätzen verpflichtet sieht, geschrieben worden ist. In diesem Beitrag wird die praktische Umsetzung von interkulturellen Ansätzen in diesem Kindergarten beschrieben. Sichtbar wird hier ein in der Praxis oft geäußertes Verständnis von interkultureller Pädagogik. So steht in der vom RAA herausgegebenen Dokumentation zur interkulturellen Pädagogik: *„Die Mitarbeiter bringen ihre jeweils eigene Kultur und ihre spezifischen Erfahrungen als wichtiges ‚Rüstzeug‘ mit und können dieses auf vielfältige Weise in der Praxis anwenden und umsetzen. So werden z. B. einmal im Monat ein Nationalgericht gekocht (bei muslimischen Kindern wird auf Schweinefleisch verzichtet) und einmal im Monat ein ‚traditionelles‘ gesundes Frühstück angeboten. Bei Festen und Feiern werden ganz selbstverständlich Sitten und Gebräuche anderer Kulturen vorgestellt.“* (RAA 1997, S. 117) Davon abgesehen, dass man den Eindruck bekommt, dass hier ein deterministischer Kulturbegriff verwendet wird, wird deutlich, dass interkulturelle Pädagogik oft mit exotischem Essen gleichgesetzt wird. Es ist sicherlich nicht verkehrt, Gerichte und Speisen aus anderen Ländern und Regionen kennen zu lernen, aber ob dies interkulturelle Kompetenzen fördert, ist doch etwas fragwürdig. Außerdem, wenn man diese Angebote etwas näher betrachtet, stellt sich die Frage, was wäre z. B. ein traditionelles deutsches Frühstück, oder ein traditionelles westfälisches Frühstück. Eine Kollegin berichtete von einer griechischen Familie, die für den Kindergarten ein ‚griechisches‘ Frühstück zubereiten sollte. Die Familie wusste beim besten Willen nicht, wie nun ein ‚griechisches‘ Frühstück auszusehen hat. Also entschieden sie sich, etwas Schafkäse mit Brot anzubieten, da dies aus ihrer Sicht den ‚deutschen‘ Vorstellungen eines griechischen Frühstücks am ähnlichsten kam.

### *Zusammenfassung*

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass es, wie anfangs schon erwähnt wurde, eine Vielzahl von unterschiedlichen kindheitsbezogenen Ansätzen gibt, die unter den Begriff ‚interkultureller Pädagogik‘ eingeordnet werden. Von Böhm et al. und Diehm wurden interessante Impulse für die interkulturelle Arbeit gegeben, besonders in Bezug auf direkte

oder indirekte Thematisierung von Unterschieden. Wichtig ist der Hinweis auf die Rahmenbedingungen im Kindergarten, die den einzelnen Lebenswelten der Kinder angepasst werden sollen. Bei der Benutzung des Lebensweltbegriffs sollte darauf geachtet werden, diesen Begriff nicht zu einer ‚neuen Verpackung‘ für vermeintliche kulturelle, nationale und ethnische Zugehörigkeiten und die damit verbundenen Zuschreibungen zu machen. Natürlich spielen diese in der einzelnen Lebenswelt eine unterschiedlich große Rolle, aber in einer jeweils anderen und unterschiedlichen Art und Weise. Außer diesen Kategorien beeinflussen Gender, soziale Klasse, Familienverhältnisse, Regionen, Religion, Alter, eigene Vorlieben und besondere Fähigkeiten, Krankheiten, Behinderungen etc. die einzelne Lebenswelt in unterschiedlicher Ausprägung. Mit dem Lebensweltbegriff ist der interkulturellen Pädagogik die Möglichkeit gegeben, Differenzen und Verschiedenheiten wahrzunehmen und aufzugreifen, ohne zu kulturalisieren.

### **3.3 Antirassistische Ansätze**

Wie schon anfangs erwähnt, gibt es keine mir bekannten Ansätze im Elementarbereich, die sich selbst als antirassistisch bezeichnen. So werde ich auf den von Philip Cohen entwickelten Ansatz für die Grundschule eingehen und versuchen seine Überlegungen auf den Vorschulbereich zu übertragen. Cohen kommt durch Beobachtungen, die er in Schulpausen auf dem Schulhof (in einer englischen Grundschule) durchführt zu dem Schluss, dass in diesen Phasen durchaus rassistische und sexistische Handlungen und Beschimpfungen der Kinder untereinander stattfinden. Die Pausen in der Grundschule entsprechen in einem gewissen Maße der Freispielphase im Kindergarten. In der Freispielphase stellt Alsaker in ihrer Studie zu ‚Mobbing‘ unter Kindern verstärkt ‚Attacken‘ gegen einige Kinder fest (vgl. Alsaker 2003, S. 67). Auch Van Ausdale hat die meisten rassistischen Äußerungen in ihrer Studie zu sozialen Konzepten von Kindern, in der Freispielphase festgestellt (vgl. Van Ausdale & Feagin 2002). So kann man davon ausgehen, dass sowohl für rassistische und sexistische Handlungen, als auch für ‚Mobbing-Attacken‘ die Freispielphase besonders prädestiniert ist. Dies hängt, so vermute ich, damit zusammen, dass diese Handlungen und Äußerungen von Erwachsenen oft

nicht gebilligt werden,<sup>6</sup> also versuchen die Kinder dieses Verhalten meistens außerhalb der Aufsicht von Erwachsenen zu zeigen. Aber auch bei Gruppenaktivitäten, in denen die ErzieherIn anwesend ist, werden solche Angriffe und Beleidigungen gegen einige Kinder sichtbar, allerdings sehr viel seltener als in der Freispielphase. Die betroffenen Kinder teilen sich oft dem pädagogischen Personal nicht mit, da sie keine Hilfe von diesem erwarten oder noch heftigere Attacken der TäterInnen fürchten. Zu diesem Ergebnis kommen sowohl Cohen (vgl. Cohen 1994, S. 73 ff.) als auch Alsaker (vgl. Alsaker 2003, S. 87 ff.).

Im Kinderspiel, meint Cohen, werden oft unterschiedliche zum Teil widersprüchliche Ebenen sichtbar: *„Auf einer symbolischen Ebene lernen die Kinder im Spiel ihre Welt als zerbrechliche Brücke zwischen dem Selbst und dem Anderen, zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu konstruieren und zu dekonstruieren. Auf der Ebene der Phantasie, der Imagination, schaffen sie im Spiel ein Königreich, in dem sie allein über die Anordnung der Subjekte und Objekte herrschen, und auf der Ebene der Realität lernen sie Fähigkeiten und Kompetenzen, mit denen sie sowohl psychische als auch soziale Konflikte, die aus dem Spannungsverhältnis zwischen den anderen Ebenen entstehen, entweder aushandeln oder in sozialen Beziehungen ausleben können [...]. Ein Schulreim kann gleichzeitig eine Erkundung von Körperbildern, eine narzisstische Beschwörung von Allmacht und eine rassistische Beleidigung sein. Die Aufzählung körperlicher Merkmale kann Unterschiede vermitteln oder eine Ausschließungsstrategie auf Grundlage von Identität sein, denen man eine rassistische Bedeutung gibt.“* (Cohen 1994, S. 92)

Cohen sieht ein Problem darin, dass das pädagogische Personal zwischen diesen verschiedenen Ebenen unterscheiden muss, also die Elemente, die für die Kinder in ihrer Entwicklung wichtig sind, wie das Bewusstmachen des eigenen Körpers, von rassistischen und sexistischen Praxen zu unterscheiden. Oft sind diese allerdings miteinander verwoben.<sup>7</sup> Cohen meint, dass es nötig sei, spezifische pädagogische Strategien zu entwickeln, in denen die rassistischen Vorurteile der

---

6 Auch wenn die Kinder die Sanktionen von Erwachsenen als relativ wirkungslos einschätzen (Alsaker 2003, S. 87 ff.).

7 Wenn das pädagogische Personal pauschal mit Verboten reagiert, merken die Kinder irgendwann, dass etwas wichtiges für ihre Entwicklung angegriffen wird.



Kinder aufgegriffen werden, um diese dann aktiv mit Kindern, Eltern und pädagogischem Personal zu bearbeiten. Es wird also nicht unbedingt mit Verboten reagiert (vgl. ebd., S. 93).

Eine Möglichkeit, die Cohen sieht, ist jede Woche einmal eine Gesprächsrunde mit den Kindern zu organisieren, in denen die Kinder über Vorfälle, die sie selbst oder andere betreffen, berichten können.<sup>8</sup> Gemeinsam wird dann nach Handlungsmöglichkeiten gesucht. Wichtige Entscheidungen und Rahmenbedingungen legt man mit den Kindern gemeinsam fest. Genauso wird gemeinsam ausgehandelt, wie mit bestimmten Vorfällen umgegangen werden soll (vgl. ebd., S. 93). Cohen meint allerdings, dass wenn ‚Strafen‘ von Kindern für andere Kinder festgelegt werden, diese oft zu extrem harten Strafen greifen. Darum sollte hierauf verzichtet werden. Die Vorfälle, über die die Kinder berichten, sollen von unterschiedlichen Standpunkten betrachtet werden, um so eine einseitige Sichtweise zu vermeiden.<sup>9</sup> Grundregeln für die Interaktion auf dem Schulhof (Spielplatz) sollen mit den Kindern gemeinsam festgelegt werden (vgl. ebd. S. 94).<sup>10</sup>

Ein Einstieg in ein solches Thema könnte über Bilderbücher und Handpuppenspiele erreicht werden. So könnte mit den Kindern thematisiert werden, was als faires bzw. unfaires Verhalten zu gelten hat, um hieraus gemeinsame Regeln für den Umgang untereinander zu entwickeln.

Cohen stellt drei verschiedene Ansätze vor, die in der Praxis und der Theorie oft als antirassistische Ansätze angesehen werden:

- a) Die Kinder über Rassismus aufklären. Die LehrerIn oder ErzieherIn tritt in diesem Ansatz oft als ‚wissende‘, ‚nichtrassistische‘ Person auf, die die ‚unwissenden‘ Kinder über Rassismus aufklärt. Das pädagogische Personal nimmt die eigene Verstrickung in rassistische Diskurse und Institution in einem solchen Ansatz oft nicht wahr.

---

8 Das Projekt von Cohen wurde für die Grundschule entwickelt, aber ich meine, dass sich einige Ideen, wie die oben genannten, auf die Arbeit im Vorschulbereich übertragen lassen.

9 Für den Kindergarten ist es wichtig zu beachten, dass Perspektivübernahme bei kleinen Kindern erst auf einem sehr ‚niedrigen‘ Niveau stattfindet.

10 Weitere Anregungen zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen sind in Knauer & Brandt 1998 zu finden.

- b) Kinder die ‚andere Kultur‘ unmittelbar erleben lassen und durch diese Begegnungen hoffen, dass Rassismus und Fremdenangst abgebaut werden. Cohen meint hierzu: „LehrerInnen sollten die Vielfalt der individuellen Erfahrungen betrachten und die Kinder ermutigen, sich in sie hineinzuzusetzen. Aber sie müssen sich davor hüten, ‚andere‘ Kultur in einer starren, übersimplifizierenden Weise darzustellen, d. h. als ‚Sari, Samosas und Blechkapellen‘ charakterisierenden Ansatz zu verfallen.“ (Cohen 1994, S. 98) Hierbei handelt es sich um einen Ansatz, der in den vorherigen Kapitel als ‚begegnungsorientierter‘ Ansatz beschrieben wurde.
- c) Kindern versuchen, bewusste positive Bilder über ethnische Minderheiten zu vermitteln. Cohen betont zwar, dass es wichtig ist, dass in den pädagogischen Materialien (Bilderbücher, Poster, Puppen, Spielfiguren etc.) keine rassistischen Bilder bzw. Darstellungen über ethnische Minderheiten verwendet werden. Genau so soll darauf geachtet werden, dass in dem Material nicht nur die Mehrheitsgesellschaft abgebildet ist. Cohen sieht es aber auch als problematisch an, wenn autoritär versucht wird, ausschließlich positive Bilder über Minderheiten einzuführen (vgl. ebd., S. 98 f.).

Cohen hat für die antirassistische Arbeit an Schulen Materialien entwickelt, die aus meiner Sicht für den Elementarbereich noch stark modifiziert werden müssten. Er spricht sich für eine indirekte Herangehensweise an die Thematiken Rassismus, Sexismus und Ausschluss von Kinder aus, also für einen Ansatz, wie er im vorherigen Kapitel von mehreren Autoren vorgeschlagen wurde (vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit).

### *Ansatz des Berliner Projektes Kinderwelten*

Ein weiterer Ansatz, den ich im weitesten Sinne zu den antirassistischen Ansätzen zählen würde, ist der Ansatz der vorurteilsbewussten Erziehung.<sup>11</sup> Besser bekannt ist dieser Ansatz unter seinem engli-

---

11 Sie sehen den Ansatz der vorurteilsbewussten Erziehung als eine Erweiterung der bestehenden interkulturellen Ansätze. Petra Wagner schreibt hierzu: „Während es in Konzepten der interkulturellen Erziehung in erster Linie um den Umgang mit kultureller und ethnischer Differenz geht, interessieren im Anti-Bias-Ansatz die gesellschaftlichen Bewertungen der Unterschiede nach Geschlecht, sozialem Status, Alter, Behinderung/Beeinträchtigung, Hautfarbe, Sprache, sexuelle Orientierung usw. und die Auswirkungen dieser Bewertungen auf das Leben von Menschen.“

schen Namen Anti-Bias-Approach. Dieser ursprünglich aus den USA stammende Ansatz wurde im Elementarbereich in einem Berliner Kindergartenprojekt namens ‚Kinderwelten‘ erprobt. Christa Preissing schreibt über das Konzept der vorurteilsbewussten Erziehung: *„Das Konzept der vorurteilsbewussten Erziehung will eine gleichberechtigte Begegnung, in der alle Beteiligten versuchen, eine neue Qualität des Zusammenlebens zu entwickeln. Bei einer gleichberechtigten Begegnung geht es nicht nur um den guten Willen, da die verschiedenen Personen nicht gleichberechtigt sind. Hierarchien müssen thematisiert werden.“* (Preissing 2003, S. 14)

Wagner arbeitet acht Ziele heraus, die zum Anti-Bias Ansatz gehören:

- a) Jedes Kind soll gleichermaßen Anerkennung und Wertschätzung erfahren.
- b) Die Kindern sollen positive Erfahrungen mit Menschen machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie.
- c) Kinder sollen für Diskriminierung sensibilisiert werden. Mit ihnen ist herauszuarbeiten, was ‚faïres‘ bzw. ‚unfaïres‘ Verhalten ist.
- d) Die Kinder ermutigen, sich gegen Diskriminierungen zu wehren (Empowerment). Außerdem sollen Kinder lernen bei Diskriminierungen gegen andere einzugreifen.
- e) Das pädagogische Personal soll kritisch reflektieren, inwieweit die eigene Zugehörigkeit zu einer Bezugsgruppe das eigene Handeln beeinflusst.
- f) ErzieherInnen sollen sich mit unterschiedlichen Vorstellungen über Erziehung und Lernen seitens der Eltern und Kinder in ihrer Kindergruppe auseinandersetzen.
- g) Das pädagogische Personal muss bei Diskriminierungen sowohl in der eigenen Einrichtung als auch auf anderen gesellschaftlichen Ebenen eingreifen.
- h) Diskussionen im Team über Diskriminierungen und Vorurteile sollen ins Leben gerufen werden.

(vgl. Wagner 2003, S. 52 f.)

---

(Wagner 2003, S. 36) Wobei die Kritik in diesem Ansatz an bestehenden strukturellen Bedingungen und Dominanzverhältnissen geht aus meiner Sicht, eher in die Richtung von antirassistischen Ansätzen.

In dem Anti-Bias Ansatz wird Diskriminierung nicht nur aufgrund von Kategorien, wie Ethnie oder Nationalität gesehen, sondern andere gesellschaftliche Kategorien, die einem Ausschluss dienen können, werden in diesem Ansatz mit einbezogen (vgl. ebd., S. 36).

Es gibt hier Parallelen zu dem, was Holzkamp als Mehr-Minderheiten Diskurse bezeichnet (vgl. Holzkamp 1994). Während sich die ersten vier Punkte des Anti-Bias-Ansatzes auf die Arbeit mit den Kindern beziehen, werden bei den letzten vier Punkten die ErzieherInnen mit ihren Einstellungen und Handlungen in den Ansatz einbezogen.

Dieser Ansatz hat im Vergleich zu vielen anderen antirassistischen und interkulturellen Ansätzen den Vorteil, dass die eigenen Vorstellungen und Wertesysteme des pädagogischen Personals einer kritischen Hinterfragung unterzogen werden können. Die weitere Idee, Erziehungsnormen mit den Eltern und Kindern auszuhandeln und somit die eigenen Erziehungsnormen zur Diskussion zu stellen, halte ich allein aus Gründen der Transparenz für ausgesprochen sinnvoll. Der Anti-Bias-Ansatz bezieht sich nicht nur auf das Individuum mit seinen Einstellungen, sondern auch auf die strukturelle-gesellschaftliche Ebene und auf die Ebene der Diskurse (z. B. Materialien). So wird ein einseitiger auf das Individuum bezogener Ansatz, wie er bei einigen antirassistischen Trainings praktiziert wird, vermieden (vgl. del Mar Castro Varela 1997). Sowohl Preissing als auch Wagner weisen mehrfach darauf hin, dass das Material, die Öffnungszeiten, die Diskurse, der Umgang mit den Kindern, die Akzeptanz der Familiensprachen in der Einrichtung etc. einer ständigen kritischen Überprüfung unterzogen werden sollen.

Wie dies in der konkreten Arbeitspraxis aussehen soll, beschreiben Stefani Hahn & Evelyne Höhme-Serke: Sie meinen, dass das Thema Diskriminierung durchaus im Alltag der Kinder eine Rolle spielt und weisen daraufhin, dass Diskriminierungen grundsätzlich von zwei Seiten erlebt werden, aus der Perspektive der Person, die diskriminiert und aus der Perspektive der diskriminierten Person (vgl. Hahn & Höhme-Serke 2003, S. 91). An diesem Punkt könnte die Thematisierung von Diskriminierung ansetzen. Mit den Kindern sollte aus ihrer Sicht das Gespräch über Diskriminierungen gesucht werden. Hahn & Höhme-Serke kritisieren, dass in Materialien und Darstellungen von Kindern diese oft mit ‚hellrosa‘ Haut gemalt werden und dass es sich

bei den Wohnverhältnissen, die abgebildet werden, meistens um Mittelschichtfamilien handelt (ebd., S. 99). Hierdurch entsteht ein Bild, was als ‚normal‘ zu gelten hat, auch wenn dieses Bild auf die eigentliche Zusammensetzung der Kindergartengruppe und ihren ‚Familienkulturen‘ nicht zutreffen muss.

Sie meinen: *„Es ist kaum verwunderlich, dass hellhäutige wie dunkelhäutige ihre Hautfarbe hellrosa malen, obwohl dies ihrer eigentlichen Hautfarbe nicht entspricht.“* (ebd., S. 99)

Hahn & Höhme-Serke schließen hieraus, dass es wichtig ist, den Kindern Sachwissen über ihre Hautfarbe zu vermitteln und diesen aufzuzeigen, dass jeder Mensch eine besondere Hautfarbe hat, die farblich genau bestimmt werden kann (vgl. ebd., S. 99).

Dies halte ich für ein ausgesprochen fragwürdiges Vorgehen. Besonders vor dem Hintergrund des vorherigen Kapitels ‚interkulturelle Pädagogik‘, in dem zwischen indirekter und direkter Thematisierung von Verschiedenheit und Differenz unterschieden wurde und in dem deutlich wurde, dass es Kindern oft gar nicht recht ist, wenn sie besonders aus ihrer Gruppe hervorgehoben werden (vgl. Kapitel 4 dieser Arbeit). Van Ausdale & Feagin beobachteten, dass ein ‚schwarzes‘ Mädchen ihre Hände rosa malte. Die anderen Kinder und die LehrerIn wiesen sie daraufhin, dass dies mit ihrer Hautfarbe nicht übereinstimme. Das hielt sie aber nicht davon ab, diese rosa zu malen. Auf Nachfragen bemerkte, das Mädchen, dass sie ihre Hände rosa gemalt habe, weil ihre Handflächen eine hellere Farbe habe als der Rest ihres Körpers. Sie besaß sie ein weitaus differenzierteres Bild ihres eigenen Körpers und ihrer Hautfarbe, als die LehrerIn und die anderen Kinder (vgl. Van Ausdale & Feagin 2002, S. 60 ff.). Des Weiteren sollte nicht vergessen werden, dass auch, wenn rosa für Erwachsene vielleicht eine unattraktive Farbe ist, Kinder diese Farbe oft lieben. Vielleicht liegt auch hier der Grund, warum sich einige Kinder gerne rosa malen.

Hahn & Höhme-Serke schlagen vor, mit den Kindern die Repräsentanz von Verschiedenheit und Differenz an den im Kindergarten verwendeten Materialien zu überprüfen. Hierzu stellen sie eine Fünf-Schritte Methode vor:

- a) Die ErzieherIn und die Kinder nehmen ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe wahr und verbinden diese mit sozialen und äußeren Merkmalen.
- b) Die Kinder und die ErzieherIn überprüfen die Materialien auf die Repräsentanz von verschiedenen Individuen und deren eventuellen Bezugsgruppen.
- c) Ziele zur Veränderung werden mit den Kindern gemeinsam definiert.
- d) Es werden zielgerichtete Aktivitäten in Bezug auf die Veränderung formuliert und durchgeführt.
- e) Am Ende findet eine Reflexion und Dokumentation der Aktivitäten statt und es wird überprüft, inwieweit die Ziele erreicht worden sind.

(vgl. ebd., S. 100)

Den ersten Punkt dieser Fünf-Schritte Methode finde ich ausgesprochen problematisch. Die Frage ist, inwieweit hier von der ErzieherIn soziale Konzepte den Kindern ‚übergestülpt‘ werden, ohne dass diese bei den Kindern eine Rolle spielen müssen. ErzieherInnen treiben so Ethnisierungsprozesse voran, die an dem Interesse der Kinder vorbeigehen können und konstruieren so Verschiedenheit und Differenz, die bei den Kindern und ihrem alltäglichen Umgang miteinander, eine sehr untergeordnete Rolle spielen kann. Außerdem ist weiterhin zu fragen, inwieweit bei einem solchen Vorgehen soziale Konstruktionen übernommen werden, ohne den Prozess der Konstruktion einer kritischen Betrachtung zu unterziehen.

Van Ausdale & Feagin haben bei ihrer Studie anhand von mehreren Beispielen herausgearbeitet, wie Kinder soziale Kategorien bilden. Sie haben auch aufgezeigt, dass Erwachsene in diesem Prozess eine aktive Rolle übernehmen. Oft geschieht dies aus dem ‚Bedürfnis‘ der Pädagogen, die Kinder bei ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen und ihnen positive Orientierungen in den Einrichtungen zu geben. Es sind also durchaus lobenswerte Absichten, dennoch sollten Erwachsene, auch mit guter Absicht vermeiden, Konzepte und Konstruktionen zu übernehmen und diese einfach auf die Kinder zu übertragen. Zu leicht besteht die Gefahr, Differenzen herzustellen und hervorzuheben, die vorher bei der Interaktion der Kinder untereinander keine

Rolle gespielt haben. Schon gar nicht darf dies geschehen, weil dies gerade besonders gut in das pädagogische Programm zum Thema ‚Differenz und Vielfalt‘ passt. Es geht hier nicht um Gleichmacherei. Vielfalt und Differenzen müssen ein Thema sein. Nur muss hier genau beobachtet werden, welche Differenzen für die Kinder wirklich wichtig sind und wie diese damit umgehen. Die Kunst liegt darin, die unterschiedlichen Bedürfnisse gleichermaßen zu berücksichtigen. So können für einige Kinder unterschiedliche Hautfarben ein Thema sein, was sie interessiert, während dies für andere Kinder so zum Alltag dazu gehört, dass dies keiner weiteren Erklärung bedarf.

## 4 Der situationsorientierte Ansatz und interkulturelle und antirassistische Pädagogik

Der situationsorientierte, der situationsbezogene und der Situationsansatz werden oft im Zusammenhang mit interkultureller Erziehung im Elementarbereich genannt (vgl. hierzu z. B. Böhm et al. 1999, S. 113 ff.).<sup>1</sup> Dadurch, dass der Situationsansatz und der situationsorientierte Ansatz die pädagogischen Angebote im Kindergarten auf die Bedürfnisse, Lebenssituationen und die Lebenswelt der Kinder abstimmt, bekommt er im Gegenstandsbereich interkultureller und antirassistischer Pädagogik eine besondere Gewichtung. So schreibt Otto Filitzer: *„Da Erziehung auch die Funktion hat, Kinder auf das Leben in der gegenwärtigen Gesellschaft und auf künftige Lebenssituationen vorzubereiten, ist es für die situationsbezogene Arbeit im Kindergarten wichtig, auch die großräumige gesellschaftliche Situation (Makroebene) zu analysieren, zumal sich die multikulturelle Gesellschaft in der kleinräumigen Lebenssituation des Kindes (Mikroebene) deutlich widerspiegelt.“* (Filitzer 1997, S. 9 f.)

Somit haben aus seiner Sicht auch Einrichtungen, in denen kaum Kinder mit Migrationshintergrund anzutreffen sind, die Pflicht, interkulturelle Ansätze in ihre Arbeit einzubeziehen, da sie die Aufgabe haben, die Kinder auf das Leben in der Einwanderungsgesellschaft vorzubereiten (ebd., S. 11). Bei Situationsanalysen in der Einrichtung sollte das pädagogische Personal darauf achten, wie Kinder, Eltern und KollegInnen auf Differenz und Verschiedenheit reagieren und mit dieser umgehen. Eine besondere Bedeutung hat die biographische Analyse der Lebenswelten der Kinder. Es sollte eine Betrachtungsweise vermieden werden, die Kinder nach Kategorien wie Türken, Griechen etc. einteilt, sondern die einzelne Lebenswelt sollte in ihrer Einmaligkeit wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 12). Auch Militzer et al. betonen, dass sich der situationsbezogene Ansatz und die mit ihm

---

1 Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ansätzen sind für die hier behandelte Thematik unbedeutend. Sie liegen hauptsächlich in der praktischen Umsetzung der einzelnen Ansätze. Ich benutze allerdings die von den jeweiligen AutorInnen verwendeten Begriffe.



verwandten Ansätze besonders eignen, interkulturelle Fragestellungen und Ansätze einzubeziehen: *„Der situationsbezogene Ansatz bietet einen pädagogischen Handlungsrahmen, in dem die individuelle Situation jedes Kindes im Mittelpunkt der Planung und Gestaltung der pädagogischen Arbeit steht. Damit ist dieser Ansatz in besonderer Weise geeignet, der Vielfalt nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der jeweiligen Kultur Rechnung zu tragen.“* (Militzer et al. 2003, S. 23)

Aus ihrer Sicht stimmen die Schwerpunkte des situationsbezogenen Ansatzes mit den Schwerpunkten der interkulturellen Pädagogik überein bzw. lassen sich gut verbinden.

In meiner eigenen Erzieherausbildung hatte der situationsorientierte Ansatz nach Krenz (vgl. Krenz 1992) als ein wichtiges Handwerkszeug der praktischen Arbeit als Erzieher, einen besonderen Stellenwert.

Vielfach geben Kindergärten und Kindertagesstätten in ihrer Konzeption an, dass sie situationsorientiert arbeiten (was natürlich nicht heißt, dass dies auch der Fall sein muss). Den meisten ErzieherInnen ist der situationsorientierte Ansatz oder der Situationsansatz ein Begriff, der bekannt ist.<sup>2</sup>

#### **4.1 Situationsansatz nach Zimmer**

An dieser Stelle soll kurz der situationsorientierte Ansatz nach Zimmer vorgestellt werden. Als Adressaten für den Situationsansatz gelten nach Zimmer Kinder verschiedener Herkunft und mit unterschiedlichen Lerngeschichten, die befähigt werden sollen in Situationen ihres gegenwärtigen und zukünftigen Lebens möglichst autonom, solidarisch und kompetent zu handeln (vgl. Zimmer 1998, S. 14). Ein wesentlicher Bestandteil des Situationsansatzes ist der Bildungsprozess, in dem Weltverständnis vermittelt werden kann. Hierbei haben die Eltern und ErzieherInnen eine besondere Modellfunktion für die

---

2 Der situationsorientierte Ansatz bezieht sich auf Armin Krenz (vgl. Krenz 1992), der Situationsansatz auf Zimmer (vgl. Zimmer 1998). Weiterhin gibt es den situationsbezogenen Ansatz (vgl. Militzer et al. 2003).

Kinder. Am Umgang der Erwachsenen untereinander orientieren sich die Kinder (vgl. ebd., S. 14).

Der Situationsansatz hat sich die folgenden Erziehungsziele bzw. Schwerpunkte auf die Fahnen geschrieben:

- a) Kinder müssen mit Prozessen der sozio-ökonomischen Wandlungen/Veränderungen vertraut gemacht werden.
- b) Ein demokratisches und partnerschaftliches Erziehungsverhältnis zwischen Kindern und Eltern gefördert werden.
- c) *„Es soll allen Formen der Gewalt, der Intoleranz, des Rassismus und des Antisemitismus, der Diskriminierung ‚Fremder‘ frühzeitig entgegengewirkt werden. Kinder wie Erwachsene brauchen Verständnis vom Leben in der einen Welt, die dort nicht aufhört, wo ‚Fremdes‘ anfängt.“* (ebd., S. 16)
- d) Eine Erziehung zur Solidarität mit ausgegrenzten Minderheiten ist sehr wichtig.
- e) Erwachsenen und Kindern muss ein ökologisch verantwortliches Handeln vermittelt werden.

Auf diese fünf<sup>3</sup> Erziehungsziele oder besser formuliert, Erziehungswerte soll die Erziehung im Elementarbereich, die nach dem Situationsansatz arbeitet, aufbauen.

Pädagogische Projekte orientieren sich im situationsorientierten Ansatz an der Lebenssituation und Lebenswelten der Kinder.

Dies ist im Elementarbereich nicht unbedingt eine Selbstverständlichkeit. Oft orientieren sich ‚pädagogische Angebote‘ an den Jahreszeiten oder an bestimmten Festen wie z. B. Weihnachten, Ostern, Muttertag.

Die Arbeit mit dem Situationsansatz ist in fünf Arbeitsschritte unterteilt:

Als erstes soll eine Situation aufgespürt werden. Dies sollten Situationen sein, von denen die Kinder, Eltern, Kindertagesstätten, Stadtteil etc. betroffen und die für Kinder somit von besonderem Interesse sind. Im Team, mit den Eltern, aber auch mit den Kindern, sollen diese

---

3 Bei Zimmer sind es sechs, wobei Punkt fünf mit sechs fast identisch ist (vgl. ebd., S. 16).

Situationen besprochen werden (vgl. ebd., S. 27). Dies kann von harmlosen Situationen, wie z. B. eine Baustelle in der Nähe des Kindergartens, die die Kinder beeindruckt, bis zu Situationen reichen, in denen der Tod, die Scheidung der Eltern oder ähnliches eine Rolle spielen. Die Frage lautet in diesem Zusammenhang: Welche Situation ist für die Kinder von Bedeutung?

Der zweite Schritt ist die Überlegung, was an dieser Situation aus pädagogischer Sicht wichtig ist. Welche Anforderungen stellt die Situation an die Kinder? Welche ‚Qualifikationen‘ bzw. Kompetenzen sind hier von Bedeutung, um diese Situation aktiv mitgestalten zu können? *„Der zweite Schritt besteht mithin in der Formulierung von Zielen: Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind wünschenswert? Was wollen wir erreichen? Wohin soll die Reise gehen? Die Postulate von Autonomie, Solidarität und Kompetenz spielen bei der Zielformulierung eine zentrale Rolle.“* (ebd., S. 28)

Der dritte Schritt beinhaltet die Frage: Durch welche Aktivitäten etc. entwickeln sich die in dieser Situation gefragten Kompetenzen und Qualifikationen? Wie kann man ein ‚entdeckendes‘ Lernen ermöglichen? Wie können die Kinder angeregt und unterstützt werden, Probleme selbst zu lösen?

Die Durchführung einer Aktivität oder eines Projektes, in dem alle vorherigen Punkte berücksichtigt sind, wäre der vierte Arbeitsschritt. Wichtig ist, dass nicht mit starren Konzepten gearbeitet wird, sondern dass die Planung und Durchführung immer wieder aufs Neue an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden.

Nach der Durchführung des ‚Projektes‘ kommt als fünfter Punkt die Auswertung und Dokumentation.

Ein wesentlicher Gedanke bei dem Situationsansatz ist, dass sich die pädagogische Fachkraft auch als ‚Lernender/e‘ begreift und eigenes ‚Unwissen‘ eingesteht, also der ‚Lehrer als Lernender‘ auftritt. Außerdem sollen die ‚Projekte‘ im Dialog mit den Kindern, Eltern und dem Team entstehen.<sup>4</sup> Es soll anhand von Problemen bzw. Problemstellungen gelernt werden, von denen die Beteiligten unmittelbar betroffen

---

4 Der Situationsansatz ist von der Pädagogik Paulo Freires beeinflusst (vgl. Zimmer 1998, S. 83; Freire 1973).

sind, wie z. B. der Übergang vom Kindergarten in die Schule. Lernen soll außerdem in Sinnzusammenhängen stattfinden und nicht in voneinander losgelösten ‚Einheiten‘. Lerninhalte sollen in soziale Kontexte eingebunden sein (vgl. ebd., S. 28 ff.).

#### **4.2 Die Verbindung von Situationsansatz und interkultureller Pädagogik**

Zimmer meint, dass der Situationsansatz und die interkulturelle Erziehung zusammengehören. So widmet er in seinem Buch „Das kleine Handbuch zum Situationsansatz“ ein ganzes Kapitel der interkulturellen Pädagogik. Den Zusammenhang zwischen interkultureller Pädagogik und dem Situationsansatz beschreibt Zimmer: *„Interkulturelle Erziehung und Situationsansatz gehören zusammen, zielen auf die Verständigung vor der eigenen Haustür (ab), erkennen an, dass wir in einer Welt leben. Interkulturelle Erziehung setzt auf Toleranz von allen Seiten, räumt Schutthalden unserer Geschichte in unseren Köpfen beiseite, die Fremdenfeindlichkeit, den Rassenhass, den Antisemitismus, die Angst vor dem schwarzen Mann und der gelben Rasse, den Glauben an die Reinkulturen. [...] Der Rassismus gehört zu den finsternen Relikten unserer Geschichte. Entgegenwirken kann man ihm schon früh, bei Kindern denen die dumpfen Vorurteile einiger Erwachsener nicht in Fleisch und Blut übergegangen sind, die die unmittelbare Erfahrung mit den ‚Anderen‘ einer Ideologie aus zweiter Hand entgegensetzen können.“* (ebd., S. 52)

Auch wenn ich die theoretische Sichtweise von Zimmer zu Rassismen nicht teile, muss dennoch anerkannt werden, dass hier der Versuch unternommen wurde, den Situationsansatz für interkulturelle und anti-rassistische Fragestellungen zu öffnen. Dadurch bekommt die interkulturelle Pädagogik nicht den Stellenwert einer ‚Sonderpädagogik‘, die nur in bestimmten Problemkonstellationen aktuell ist, sondern wird zur Grundlage des Situationsansatzes. Zur Umsetzung von interkulturellen Erziehungsinhalten im Elementarbereich schreibt Zimmer, dass die interkulturelle Pädagogik oft an einem zu starren System von Regeln (Öffnungszeiten etc.) scheitert.

Er plädiert dafür, die Regeln etc. den Gegebenheiten bzw. den Bedürfnissen der Kinder und Eltern besser anzupassen. Auch die Sprachen-

vielfalt, die im Kindergarten herrscht, sollte von den pädagogischen Fachkräften nicht ignoriert, sondern zum Gegenstand der alltäglichen Arbeit werden. Hier sollte besonders auf die Kompetenzen von älteren Geschwistern und Eltern der Kinder zurückgegriffen werden (vgl. ebd., S. 53 ff.).

Zimmer weist daraufhin, dass die interkulturelle Pädagogik keine ‚Reservatpädagogik‘<sup>5</sup> ist, sondern sich immer an der jeweiligen Lebenswelt der Kinder und Eltern orientieren soll. Dadurch, dass die konkrete Lebenswelt und Biographie der Kinder und Eltern einen wichtigen Punkt beim Situationsansatz darstellt und dass die pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern und Kindern im Dialog die Angebote entwickeln sollen, könnten (bei konsequenter Durchführung) kulturelle Zuschreibungen weitgehend vermieden werden.<sup>6</sup> Wie dies in der praktischen Umsetzung aussieht, müsste überprüft werden. Hier stellt die ‚indirekte Thematisierung‘ einen Weg dar (vgl. Böhm et al. 1999; Diehm 1995).

#### 4.3 Das Problem der Analysen von Situationen

Ein Punkt, an dem es besonders leicht zu Fehleinschätzungen kommen kann, ist die Analyse bzw. Interpretation von beobachteten Situationen.<sup>7</sup> Aber auch eine sehr einseitige theoretische Sichtweise, die zur Grundlage der Analyse und Interpretation von Situationen genom-

- 
- 5 Interkulturelle Pädagogik, die sich auf eine Art ‚Folklore‘ der einzelnen Migrantengruppen beschränkt.
  - 6 Dies ist ein ausgesprochen wichtiger Punkt, da interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich oft einen sehr ‚folkloristischen Touch‘ hat, bei dem kulturelle Zuschreibungen durchaus eine Rolle spielen.
  - 7 So erzählte mir ein Freund von einer Situation aus seiner eigenen Kindergartenzeit, an die er sich bis heute noch gut erinnern kann. Im Sportunterricht machte die Erzieherin seiner Gruppe eine Aktivität mit den Kindern, bei der die Erzieherin sich auf den Rücken legte und die Kinder sollten sich mit dem Bauch auf ihre Füße legen, danach stemmte sie die Kinder in die Luft (besser bekannt als ‚Flugzeugspiel‘). Mein Freund hatte deshalb keine Lust sich auf die Füße der Erzieherin zu legen, weil diese unangenehm rochen. Er weigerte sich. Von den Erzieherinnen wurde dies so ausgelegt, dass er Angst habe zu fallen bzw. sich diese Übung nicht traue. Sie versuchten ihm Mut zu machen, sich auf diese Übung ‚einzulassen‘. Er sah keinen anderen Ausweg, als sich durch einen furchtbaren Heulkampf diesen Bemühungen zu entziehen. Ich bin mir sicher, dass die Erzieherinnen niemals erkannten, dass seine Weigerung etwas mit dem Geruch der Füße zu tun hatte.

men wird, kann zur Fehlinterpretation führen.<sup>8</sup> In der Praxisreihe ‚Situationsansatz‘ des Ravensburger Verlags ist ein Buch erschienen, welches sich aus Sicht des Situationsansatzes mit interkultureller Erziehung beschäftigt. Es trägt den Titel: Und wer bist du? Interkulturelles Leben in der Kita. Zu interkulturellem Leben schreibt die Autorin Christa Preissing: *„Die Fähigkeit, sich mit Menschen aus anderen Staaten, aus anderen Kulturen zu verständigen, gegenseitige Abhängigkeiten zu erkennen und anzuerkennen, dabei unterschiedliche Traditionen, Lebensweisen, Religionen zu akzeptieren und zu respektieren, wird zu einer Grundqualifikation, die alle benötigen. Interkulturelle Erziehung spricht damit alle an, nicht nur die, die im unmittelbaren Kontakt mit Menschen aus anderen Nationen zusammenleben.“* (Preissing 1998, S. 10)

Ein Grund, verstärkt interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich einzubeziehen, außer der oben genannten Grundqualifikation, die alle benötigen, ist nach Preissing, dass es in den Kindertagestätten zunehmend Kinder mit Migrationshintergrund gibt. Außerdem zwingen die vermehrten Berichte in den Medien über rassistische Übergriffe auch die Kindergärten, gegen Rassismus zu handeln. Rassistische Übergriffe auf Minderheiten geben Preissing Anlass, nach ‚Erklärungsmodellen‘ für Rassismus zu suchen. Da an dem ‚Erklärungsmodell‘ von Preissing gut sichtbar wird, wie unvollständige und auch zum Teil falsche gesellschaftliche Analysen den Situationsansatz beeinflussen können, soll hier auf Preissings Werk näher eingegangen werden.

Preissing beruft sich bei ihrem ‚Erklärungsmodell‘ von Rassismus auf einen Artikel des Schriftstellers und Journalisten Bahman Nirumand, der als wesentliche Ursache für die zunehmenden rassistischen Ausschreitungen in Deutschland die Spannungen zwischen Ost- und Westdeutschland verantwortlich macht. So schreibt Preissing: *„Ausländer werden zum Sündenbock für diese Spannungen gemacht, weil die Deutschen mit ihrer gemeinsamen, dann getrennten und wieder gemeinsamen Geschichte nicht klar kommen.“* (Preissing 1998, S. 22)

---

8 Wie z. B. Theorien, die sich nur mit dem Individuum und seinen Vorurteilen beschäftigen und gesellschaftliche und strukturelle Bedingungen ausklammern (vgl. hierzu Kapitel 2 dieser Arbeit).

Die Schwierigkeit für Ost- und Westdeutsche liegt darin, eine gemeinsame nationale Identität zu finden. Diese ist besonders beeinträchtigt durch die deutsche Geschichte und diese Geschichte muss verdrängt werden (vgl. ebd., S. 22). Weiter kann man bei Preissing lesen: *„Es ist schon eigenartig und für mich ein unlösbarer Widerspruch, dass die Deutschen mit einer eigentümlichen Gründlichkeit alles und jedes problematisieren, über alles reflektieren, bis ins kleinste Detail sezieren, auch oft sich selbst, ihre eigene Psyche, ihre Seele unter die Lupe nehmen, ja sogar Gefühle wie Liebe, die keiner Begründung bedürfen, durch endlose Diskussionen zu erforschen versuchen, ihre Geschichte aber mit der selben Gründlichkeit verdrängen.“* (Nirumand zitiert nach Preissing 1998, S. 22 f.)

Aus diesem Zitat von Nirumand zieht Preissing folgende Schlüsse über die ‚deutsche‘ Psyche: *„Eben diese Geschichte führe dazu, dass das ‚typisch Deutsche‘ zum Mittelpunkt wird, auch dann, wenn viele sich davon distanzieren wollen. Alles rational und zeiteffektiv organisieren zu wollen, Prinzipien zu haben, einen perfekten Lebensplan entwerfen, genau und korrekt sein, alles ordnen, das sind für ihn (Nirumand) solche typisch deutschen Eigenschaften. Auch wenn nicht alle Deutschen so seien, es viele Gruppierungen gäbe, die sich davon absetzen wollen, so seien sie doch gegen diese typisch deutsche Normalität machtlos.“* (Preissing 1998, S. 23)

Diese typisch deutsche Normalität (nach Aussagen von Nirumand) beeinflusst auch das Wahlverhalten der Deutschen. So erfährt der überraschte Leser, dass in Deutschland ganz besonders biedere und langweilige Politiker bevorzugt werden: *„Je weniger (der Politiker) sich traut aus der Reihe zu tanzen, gegen den allgemeinen Strom zu schwimmen, desto größer seine Chance, die Hürde der Macht zu überwinden.“* (ebd., S. 23) Politiker, die mir spontan einfallen und die von sich selber behaupten, dass sie ‚gegen den Strom schwimmen‘, sind Haider, Schill, Fortyn, Le Pen und Berlusconi. In Zeiten der Unsicherheit, so erfahren wir weiter, wird an dieser (deutschen) ‚Normalität‘ besonders festgehalten. Die Bedrohung dieser ‚Normalität‘ wird nach außen verlagert, dass heißt, es werden Fremde als Sündenböcke, als die Schuldigen ausgemacht. Aber dahinter steht: *„Die Unfähigkeit eigene Sehnsüchte, etwa die Sehnsucht nach einer nationalen Identität zu erfüllen.“* (ebd., S. 23)

Rassismus wird mit einem Bedürfnis nach Ordnung, rationalem Denken, Pünktlichkeit etc. verbunden. Dadurch werden nach diesen Aussagen einige Personen für Rassismus besonders anfällig, während andere Personen aus dieser Argumentation herausfallen.

Außerdem ist es besonders im Diskurs über interkulturelle Pädagogik, ungünstig von einer ‚typischen deutschen Normalität‘ zu sprechen. Anstatt des Wortes Normalität hätte in diesen Ausführungen auch das Wort ‚Mentalität‘ gepasst. Was Nirumand hier über ‚die Deutschen‘ schreibt und Preissing aufgreift, entspricht einem reduktionistischen/deterministischen Kulturkonzept (vgl. Leiprecht 1996 und 2001) und ist bei der Analyse von Rassismus in der Gesellschaft und bei der Entwicklung von interkulturellen Konzepten nicht hilfreich.

#### 4.4 Umsetzung des Situationsansatzes

Böhm et al. widmen dem Thema Situationsansatz und interkulturellem Lernen ein eigenes Kapitel. Das Interessante bei ihnen ist, dass sie besonders strukturelle Aspekte betonen, d. h. das Strukturen im Elementarbereich besser den vielfältigen und unterschiedlichen Bedürfnissen der Eltern und Kinder angepasst werden sollen.<sup>9</sup> Für sie steht im Vordergrund, dass Grundqualifikationen wie Normenflexibilität, Rollendistanz, Rollenflexibilität, Frustrationstoleranz, Empathie und Bedürfnisrepräsentation besonders ‚geschult‘ werden (ebd., S. 126).

Isabell Diehm kritisiert am Situationsansatz, dass Lern- und Lebenssituationen kurzgeschlossen werden (vgl. Diehm 1995, S. 88). Auch die didaktische Aufbereitung von Lebenssituationen der Kinder und ihre Interpretation und Auswahl durch Erwachsene geben Diehm Anlass zur Kritik. Die Auswahl von Situationen ist oft dadurch beeinflusst, dass später eine didaktische Einheit zu diesen Situationen geplant werden soll (vgl. ebd., S. 88 ff.): *„Dem Situationsansatz sind, so eine zentrale These der vorliegenden Arbeit, biographische Elemente inhärent, die durch fallbezogenes methodisches Vorgehen umsetzbar erscheinen und den migrationspädagogischen Erfordernissen, die eingangs ausgeführt wurden, entsprechen.“* (ebd., S. 104) Damit kulturelle Zuschreibungen besser vermieden werden können, betont Diehm

---

9 Dies ist übrigens auch für Zimmer ein wichtiger Punkt (vgl. Zimmer 1998).



bei der Arbeit mit dem Situationsansatz stärker die biographischen und Einzelfall bezogenen Elemente, als dies im Situationsansatz vorgesehen ist. Diesem Vorschlag von Diehm schließe ich mich an. Deutlich ist auch geworden, dass es stark von dem theoretischen Vorwissen und der eigenen Einstellung abhängt, wie Situationen interpretiert werden. Hier sind Fort- und Weiterbildungen, aber auch ganz besonders die Erzieherausbildung gefragt. In diesem Zusammenhang wäre es von großem Nutzen, wenn Qualitätskriterien für antirassistische und interkulturelle Arbeit im Elementarbereich entwickelt würden.

## 5 Mehrsprachigkeit und Sprachförderung

Ein Punkt, der im Elementarbereich im Zusammenhang mit der interkulturellen Pädagogik immer wieder diskutiert wird, ist die Mehrsprachigkeit und die Sprachentwicklung von Kindern.<sup>1</sup> Nach dem schlechten Abschneiden Deutschlands in der Pisa-Studie ist die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit besonders auf dieses Thema gerichtet. Auch die Politik hat sich dieses Themas angenommen. Hierzu steht im niedersächsischen Integrationsplan (S. 10):

*„Es gibt bereits vielfältige, jedoch nicht flächendeckende Aktivitäten der kommunalen, kirchlichen und freien Träger von Kindertagesstätten im Rahmen des Bildungsauftrages der Einrichtungen, insbesondere zur Unterstützung der Sprachförderung der Kinder. Als Ergänzung hat die Landesregierung ein Handlungsprogramm zur Verstärkung der Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache im Elementarbereich unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund beschlossen.“*

Das Problem ist allerdings, dass in der Ausbildung zur staatlich anerkannten ErzieherIn die Themen Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachförderung so gut wie gar nicht behandelt werden. Dies führt dazu, dass das pädagogische Personal im Elementarbereich oft mit dieser Thematik überfordert ist bzw. erst über Weiterbildung, Fortbildung und eigener Aneignung Kompetenzen in diesem Bereich entwickelt werden.<sup>2</sup> Der Umgang mit Mehrsprachigkeit ist von ErzieherIn zu ErzieherIn sehr unterschiedlich. Zum Teil existieren in der Praxis recht unterschiedliche Vorstellungen über Mehrsprachigkeit und Sprachförderung.<sup>3</sup>

- 
- 1 Ich vermute, dass ohne die Diskussion über die Sprachförderung die interkulturelle Pädagogik niemals in einem solchen Ausmaß im Elementarbereich diskutiert worden wäre, wie dies im Moment der Fall ist.
  - 2 So gab ein Großteil einer Gruppe ErzieherInnen auf die Frage, warum sie an einer Fortbildung für ErzieherInnen zur interkulturellen Erziehung teilnehmen, an, dass sie mehr über Mehrsprachigkeit und Sprachförderung wissen wollten.
  - 3 Sprachförderung wird oft als reine Deutschförderung verstanden. So gibt es immer noch ErzieherInnen die Eltern mit ‚geringen‘ Deutschkenntnissen dazu raten, mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen, damit ihre Kinder besser Deutsch lernen. Die

Mehrsprachigkeit ist an sich schon ein umstrittenes Thema in Deutschland. Zwar werden heute die wenigsten behaupten, Mehrsprachigkeit wirke sich schlecht auf die geistige und körperliche Entwicklung aus, wie dies noch bis weit ins 20. Jahrhundert propagiert wurde (vgl. Krüger-Potratz 2002, S. 3), aber: *„Die Grundannahme von der sprachlichen Einheit des Territoriums und von Einsprachigkeit als ‚gesunden Normalfall‘ für den Einzelnen wie für das auf einem Territorium lebende Volk bestimmt weiterhin die öffentliche Rede und Integrationspolitik. Sie zeigt sich in der Widersprüchlichkeit schul- und sprachpolitischer Maßnahmen und in vielen Bereichen des politischen und pädagogischen Alltagshandelns, ganz abgesehen davon, dass die Einsprachigkeit der Bundesrepublik Deutschlands (einschließlich bestimmter territorialer Ausnahmen) bis heute rechtlich fundiert ist.“* (ebd., S. 3 f.) Als Grundbasis zur Integration von Eingewanderten wird die Beherrschung der deutschen Sprache angesehen (vgl. ebd., S. 7 f.).

Die ‚offizielle‘ Einsprachigkeit von Staaten ist aber nicht nur ein Problem in Deutschland, Tove Skutnabb-Kangas weist auf diese Widersprüchlichkeit hin. Die Mehrzahl der fast 200 Staaten auf der Erde sind offiziell einsprachig, d.h. sie haben nur eine Amts-Landessprache, die offiziell anerkannt ist, allerdings werden diese Staaten von Menschen bewohnt, die ca. 6000 Sprachen sprechen. *„Ist Einsprachigkeit das Ergebnis einer Ideologie, die dem Rassismus nahe steht, nämlich Linguizismus -die Dominanz einer Sprache auf Kosten von anderen?“* (Skutnabb-Kangas 1992, S. 38) Skutnabb-Kangas stellt fest, dass diejenigen, deren Familien- bzw. Erstsprache nicht zufällig mit der ‚offiziellen‘ Landessprache übereinstimmt diese erlernen müssen, damit sie an dem Bildungssystem und an politischen Entscheidungen teilhaben können. Personen, die monolingual sind, also einsprachig, stellen weltweit gesehen die Minderheit da. Es ist aber nicht so, dass die Mehrheit der multilingualen Bevölkerung deshalb mehrsprachig ist, weil sie diesen Zustand als besonders wünschenswert betrachtet. Es sind hauptsächlich Menschen, deren Erstsprache nicht der offiziellen Landessprache bzw. Amtssprache entspricht und die

---

neuerer Forschung hat allerdings gezeigt, dass die Eltern mit den Kindern in der Sprache sprechen sollen, die die Eltern am Besten beherrschen (vgl. Reich et al. 2002).

somit notgedrungen gezwungen sind, weitere Sprachen zu lernen (vgl. ebd., S. 40).

Es ist deutlich, dass Mehrsprachigkeit ein ausgesprochen politisches Thema ist. Welche Sprache in einem Land als offizielle Landes- und Amtssprache zugelassen wird und welche nicht, welche als besonders gebildet und wichtig hervorgehoben wird und welche Sprachen in einem öffentlichen Diskurs als unwichtig, primitiv, mit Armut gleichgesetzt und marginalisiert werden, hat etwas mit Hegemonie, Macht und Herrschaft zu tun. Skutnabb-Kangas meint, dass sich durch den Kolonialismus weltweit die Idee der Einsprachigkeit verbreitet hat (vgl. ebd., S. 41). Allerdings ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass es eine unterschiedliche Bewertung von Sprachen schon in der vorkolonialen Zeit gab.<sup>4</sup> Einen interessanten Begriff, den Skutnabb-Kangas in diesem Zusammenhang einführt, ist der Begriff des Linguizismus. Linguizismus ist zu definieren als die Ideologien und Strukturen, die benutzt werden, um eine ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen (materieller und ideeller) zwischen Gruppen, die auf der Basis ihrer Sprache (Erstsprache) definiert sind, zu legitimieren, zu effektivieren und zu reproduzieren (vgl. ebd., S. 41). So kommt es dazu, dass Mehrsprachigkeit (wenn sie nicht gerade durch ein intensives universitäres Studium erlangt worden ist) oft mit finanzieller Armut und Marginalität gleichgesetzt wird, da nicht alle Menschen einer Nation gleichermaßen gezwungen sind mehrere Sprachen zu erlernen.<sup>5</sup> Skutnabb-Kangas betont, dass Linguizismus sich oft im Bildungssystem bemerkbar macht. *„Wenn das Bildungssystem so organisiert ist, dass es Minderheiten-SchülerInnen eine faire Chance gibt, bilingual zu werden und in der Schule erfolgreich zu sein, dann ist die Behauptung, dass Linguizismus vorliegt, unbegründet. Wenn aber andererseits das Bildungssystem so organisiert ist, dass Minderheiten Kinder kein hohes Niveau von Bilingualismus und keine ‚gute‘ Bildung erreichen können, um ihren gerechten Anteil an Macht und Ressourcen einzufordern, und wenn die Muttersprache das entscheidene*

---

4 So galt in Mexiko, bevor die Spanier das Land eroberten, dass Nahuatl (die Sprache der Azteken, die zu diesem Zeitpunkt große Teile Mexikos beherrschten) als die edle, hohe Sprache im Vergleich zu den Sprachen der unterworfenen Ethnien, wie z. B. das Otomi und das Mazahua.

5 Dies betrifft aber nicht nur die in einer Nation lebenden Sprachgemeinschaften, sondern oft auch die Bevölkerungen der Nachbarländer einer dominanten Nation.

*Kriterium ist, die Kinder zu trennen, in solche, die den Zugang bekommen, und solche, denen er versperrt ist, dann operiert das Bildungssystem linguizistisch.“* (ebd., S. 49) Es ist nicht besonders schwierig das Bildungssystem der BRD unter diesem Gesichtspunkt zu beurteilen und festzustellen, dass es sich hierbei eindeutig um ein linguizistisches Bildungssystem handelt.

Karin Jampert spricht, bezogen auf das Verhältnis zu Mehrsprachigkeit in der BRD, von einem ‚monolingualen Habitus‘, so wird Mehrsprachigkeit oft nicht als Kompetenz angesehen, sondern als Problem (vgl. Jampert 1999, S. 37).<sup>6</sup> Sie hebt hervor, dass Familien mit Migrationshintergrund immer mindestens zu zwei Sprachen Kontakt haben und das Mehrsprachigkeit somit eine Normalität für die Kinder aus diesen Familien darstellt. Belastend für diese Kinder sind allerdings die unterschiedlichen Erwartungen, die von Seiten der Erwachsenen an sie herangetragen werden: *„Die Muttersprache soll nicht verloren gehen als Beleg für die Nähe zur Familienkultur, die deutsche Sprache gilt als ein Gradmesser für die Integration in die deutsche Gesellschaft. Diese Ansprüche treffen auf Kinder, die mit der Sprache kommunikative Absichten verfolgen, sowie ihre mehrsprachige Kompetenz als Mittel der kreativen Gestaltung ihrer Interaktion einsetzen.“* (ebd., S. 39) Mit dem Eintritt in die deutschen Bildungsinstitutionen werden die Kinder mit einer Haltung konfrontiert, die ihrer Mehrsprachigkeit ausgesprochen skeptisch gegenüber steht. In den Bildungsinstitutionen ist die deutsche Sprache das einzig anerkannte und zugelassene Kommunikations- und Denkmittel. Auf der Kenntnis der deutschen Sprache beruht der gesamte Bildungsprozess (vgl. ebd., S. 39). Ähnliches stellt auch bereits Basil Bernstein in seiner frühen Studie fest. Er bezieht sich allerdings weniger auf zwei so unterschiedliche Sprachen, wie Deutsch und Türkisch, sondern auf ‚unterschiedliche Sprachen‘ innerhalb derselben Sprache. So unterscheidet er zwischen verschiedenen Sprachkodes. Er spricht von einem kontextgebundenen Sprachkode, den er auch als restringierten Sprachkode bezeichnet und von einem universellen Sprachkode, der auch oft unter dem Begriff des elaborierten Sprachkodes zusammengefasst wird. Bernstein bezieht die verschiedenen Sprachkodes auf die verschiedenen sozialen

---

6 Sie bezieht sich hier auf den von Ingrid Gogolin eingeführten Begriff (vgl. Gogolin 1994).

Klassen. So stellt er fest, dass, während viele Kinder aus Familien der Arbeiterklasse einen kontextgebundenen Sprachkode benutzen, die Kinder aus den meisten Mittelschichtfamilien eher einen universalistischen Sprachkode verwenden (Bernstein 1971, S. 24 ff.). In der Schule wird von den Kindern verlangt, einen universalistischen Sprachkode zu beherrschen, was für viele Kinder, die einen kontextgebundenen Sprachkode gewöhnt sind, durchaus eine Schwierigkeit darstellt: *„Das die Subkulturen oder Kulturen durch die Formen ihrer sozialen Integration einen restringierten Kode bewirken, bedeutet jetzt nicht, dass das folgende Ausdrucks- und Bedeutungssystem sprachlich oder kulturell depriviert ist, dass die Kinder der Schule nichts anbieten können, dass ihre Vorstellungen nicht bedeutsam sind. Es heißt auch nicht, wir müssten die Kinder in formaler Grammatik unterrichten. Noch heißt es, wir müssten uns an ihrem Dialekt stören.“* (ebd., S. 34) Er meint, dass die Schule die sozialen Erfahrungen der Kinder aufgreifen sollte, als Teil einer Lernerfahrung. Dies bezieht er auch auf die Sprache. Kinder sollten in der Schule zu universalistischen Bedeutungen und einem Sprachgebrauch hingeführt werden, ohne ihre sozialen Erfahrungen auszublenden (ebd., S. 35). Bernstein spricht sich für eine Art Sprachförderung aus, die allerdings die Sprache, die die Kinder im alltäglichen Umgang benutzen, nicht ignoriert, negativ bewertet oder sogar verbietet, sondern diese einbezieht und auf diese aufbaut. Obwohl die Studie von Bernstein schon einige Jahre zurückliegt, besitzen seine Aussagen im Kern bis heute Bedeutung.

## 5.1 Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte

Eigentlich würde es sich im Vorschulbereich besonders anbieten Mehrsprachigkeit aufzugreifen: *„Die Sprache unterliegt im vorschulischen Bereich keinem Bewertungszwang wie in der Schule, dennoch gilt auch im Kindergarten, dass ‚normalerweise‘ deutsch gesprochen werden soll. Die Erstsprachen der Kinder sind meistens nur in besonderen Situationen geduldet. Eine Begründung von ErzieherInnen ist, dass sie sich durch die fremden Sprachen aus dem Geschehen ausgeschlossen fühlen. Ich denke, dies berührt einen ganz wesentlichen Punkt des beruflichen Selbstverständnisses dieser Berufsgruppe.*

*ErzieherInnen fühlen sich im Kreis der mehrsprachigen Kinder und Eltern inkompetent.“ (Jampert 1999, S. 39 f.)*

Ein Punkt könnte also sein, warum Mehrsprachigkeit im Kindergarten ignoriert, oder sogar unterbunden wird, dass einige ErzieherInnen sich aus dem Alltagsgeschehen der Kinder ausgeschlossen fühlen. Allerdings sollte nicht vergessen werden, dass gesamtgesellschaftlich betrachtet, eher eine ablehnende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit existiert und dies nicht nur an einer Berufsgruppe, wie in diesem Fall an den ErzieherInnen, festgemacht werden kann. Der Leiter des Anti-Diskriminierungsbüros Bielefeld nahm im Zeitraum von 1997 bis 1998 mehrere Beschwerden von Personen entgegen, denen im öffentlichen Raum (und hier ganz besonders an Schulen) die Kommunikation in der Erstsprache verwehrt bzw. verboten wurde. So beschwerten sich z. B. zwei Frauen, denen im Fitnessstudio verboten wurde, Türkisch zu sprechen, da sich die deutschsprachigen Besucher hierdurch belästigt fühlen könnten.

Elke Burkhardt-Montanari stellte in einer Fortbildung für ErzieherInnen fest, dass diese, wenn sie die Sprache der Kinder nicht verstünden, nicht wüssten, wie sich die Kinder fühlten, was diese bedrückt oder ihnen besonders Freude bereitet. Burkhardt-Montanari meint, dies sei eine erstaunliche Antwort, da Dreijährige sehr selten über ihre Gefühle sprechen, sich aber das Wohlbefinden der Kinder sehr gut in entsprechendem Verhalten und Handlungen erkennen lässt: *„Die Unsicherheit gegenüber Kindern, die sie (die ErzieherInnen) sprachlich nicht verstehen, scheint sich in einer Art ‚Blendungseffekt‘ zu begründen. Die unterschiedlichen Sprachen werden so also deutlich erlebt, dass die gemeinsame Sprachen für den Moment völlig aus dem Blickfeld geraten: Körpersprache, Musik, Singen, Lachen, Weinen, Umarmen, Schlagen...“ (Burkhardt-Montanari 2003, S. 91)*

Eine zweite Begründung, warum Mehrsprachigkeit ein Problem im Elementarbereich darstellen könnte, bezieht sich also auf das ‚Wohl‘ der Kinder. Allerdings sollte dieser Punkt nicht vernachlässigt oder gar als irrational abgetan werden. Es stellt stellenweise für ErzieherInnen tatsächlich ein großes Problem dar und es handelt sich hierbei nicht nur um einen ‚Blendeffekt‘, wie er von Burkhardt-Montanari beschrieben wurde. Besonders bei den Elterngesprächen, die ja eine besonders wichtige Quelle der Information über das Wohlbefinden der Kin-

der sind, kann die Tatsache, dass die ErzieherInnen und Eltern verschiedene Sprachen sprechen und Schwierigkeiten im Austausch von Informationen haben, durchaus zu einem Problem werden. Aus meiner eigenen Arbeit als Erzieher weiß ich, dass die Kinder ihren Eltern oft zu Hause erzählen, was sie im Kindergarten geärgert hat, aber auch was sie gut fanden. Dies muss mit den eigenen Beobachtungen der ErzieherInnen nicht unbedingt übereinstimmen. Es kann also ein Hindernis bei dem Austausch mit den Eltern sein, wenn verschiedene Sprachen in einer Einrichtung vorhanden sind und keine gemeinsame Sprache zur Kommunikation beherrscht wird. Ein völlig falscher Ansatz wäre in diesem Zusammenhang, den Versuch zu unternehmen Mehrsprachigkeit in einer Einrichtung zu unterbinden. Wenn den Kindern verboten wird in ihrer Erstsprache zu sprechen, kann man definitiv davon ausgehen, dass sich die Kinder und Eltern in den Einrichtungen nicht besonders wohlfühlen.

Das Hauptargument, warum Mehrsprachigkeit in den Einrichtungen unterbunden wird und nur noch Deutsch als Umgebungssprache zugelassen wird, ist, dass die Kinder nur so Deutsch lernen und sich auch nur über die deutsche Sprache in die Einrichtungen integrieren könnten.

Diese Grundannahme bestimmt auch oft den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich. So habe ich in einer Einrichtung hospitiert, in der mir die ErzieherInnen erzählten, sie hätten sich gegen eine russischsprachige Praktikantin entschieden, da sie die Befürchtung hatten, dass die Kinder, die als Erstsprache Russisch sprachen, mit dieser Praktikantin nur noch Russisch sprechen würden und den Kindern so die Integration in die Gruppe erschwert werden würde.

In einer anderen Einrichtung vertrat eine Kollegin die Theorie, dass, wenn die Kinder untereinander türkisch (in der Freispielphase) sprechen würden, diese Kinder sich nicht in die Gruppe integrieren könnten. Darum wurde pauschal jede Konversation in Türkisch verboten.

In beiden beschriebenen Fällen sahen die Erzieherinnen ihre Handlungen als Beitrag zur ‚Sprachförderung‘ und zur Integration der Kinder an. An diesen Beispielen ist zu erkennen, welche Unwissenheit bzw. welches ‚veraltete‘ Wissen im Bezug auf Sprachentwicklung von Kindern in der Praxis teilweise noch herrscht. Burkhardt-Montanari schreibt hierzu: *„Leider gibt es noch Kindergärten, in denen es nicht*



*gern gesehen wird, wenn die Kinder sich in anderen Sprachen unterhalten. Die ErzieherInnen meinen dann, die Kinder könnten nicht so gut Deutsch lernen. Das ist falsch. Mit gezielten Angeboten in der Erstsprache und in Deutsch können die Kinder die deutsche Sprache besser lernen.“* (ebd., S. 89) Ihnen ist dadurch auch die Möglichkeit gegeben, sich schneller in der Einrichtung ‚heimisch‘ zu fühlen. Für die nicht mehrsprachigen Kinder besteht der Lerneffekt darin, dass es außerhalb des Deutschen noch andere Sprachen gibt, die in Deutschland zum Alltag gehören. Vielleicht können sie durch diesen Kontakt auch ein paar Wörter lernen oder erste Ansätze von language awareness entwickeln. Auch wenn von der Grundidee Mehrsprachigkeit für alle Kinder einer Einrichtung gleichermaßen gelten soll, wird ersichtlich, dass die Angebote zur Mehrsprachigkeit sich hauptsächlich an die Kinder aus Familien der allochthonen Minderheiten richten. Wenn sich Konzepte der Mehrsprachigkeit explizit auch an die autochthone Mehrheit richten, handelt es sich bei den Sprachen meistens um Englisch und Französisch.<sup>7</sup>

Wie aber lässt sich Mehrsprachigkeit umsetzen?

Eine Hilfe für Eltern stellt die von der iaf herausgegebene Arbeit dar, aus der ich schon mehrfach zitiert habe (vgl. Burkhardt-Montanari 2003). Die iaf-Materialien richten sich im Unterschied zu den meisten Materialien zu diesem Thema an die Eltern, die die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder fördern wollen. Die meisten anderen Publikation zu interkulturellen und mehrsprachigen Ansätzen richten sich an das entsprechende pädagogische Personal und versuchen diesem, die Richtigkeit und Umsetzung dieser Ansätze nahe zu legen. Die iaf-Materialien unterstützen die Eltern, damit diese das Recht ihrer Kinder auf mehrsprachige Erziehung einfordern können. So stellt Burkhardt-Montanari fest, dass in den Bildungsinstitutionen in Deutschland noch vor nicht allzu langer Zeit den Eltern, die in mehrsprachigen Partnerschaften lebten, geraten wurde, mit ihren Kindern nur auf Deutsch zu sprechen. Mehrsprachigkeit wurde oft als eine zusätzliche Belastung angesehen, die das Deutsch lernen erschwert (vgl. ebd., S. 9). Dies ist aber nicht

---

7 Bei den Stellenausschreibungen auf der Internetseite des fmks-online für mehrsprachige Fachkräfte wird bei 90% der Stellen sehr gute englisch oder französisch verlangt. Türkisch- und polnischsprachige Fachkräfte werden kaum gesucht (vgl. fmks-online 2004).

richtig: „Für zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder bedeuten die Sprachen unterschiedliche Traditionen und Deutungszusammenhänge für ihr Leben. Diese Wertehorizonte prägen die Entwicklung der Kinder, sind Teil ihrer Identitätsarbeit. Die Sprachen sind Mittel des Zugangs zu den Bezugsgruppen der Familien, Grundlage der Zugehörigkeit und der Akzeptanz.“ (ebd., S. 9) Die Definition, was Mehrsprachigkeit genau bedeutet, gehen weit auseinander. So gibt es Definitionen, die Menschen als mehrsprachig bezeichnen, wenn sie sinnvolle Äußerungen in mehr als in einer Sprache treffen können.

In einer anderen Definition heißt es, wenn ein Mensch mehrere Sprachen so gut wie ein Erstsprachler beherrscht, kann von Mehrsprachigkeit gesprochen werden (vgl. ebd., S. 15). In der Praxis ist nicht die genaue Definition entscheidend, sondern die Frage, ob die Kinder ihren mehrsprachigen Alltag bewältigen und diesen aktiv mitgestalten können.

Unterschiedliche Rahmenbedingungen des Sprachenlernens führen natürlich auch zu unterschiedlichen Lernerfolgen. So können häufige Reisen in ein Land, in dem die entsprechende Sprache gesprochen wird, aber auch Kontakt mit Menschen dieser Sprachgemeinschaft, unterstützend wirken. Vorteilhaft für die mehrsprachige Erziehung ist, wenn die Kinder genau wissen, wann welche Sprache gesprochen wird.

Sie sind schon relativ früh, mit weniger als zwei Jahren, in der Lage zwischen zwei Sprachen zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 61).<sup>8</sup> Um den Kindern die Unterscheidung der Sprachen voneinander zu erleichtern, sollte eine Sprache an eine Person (Elternteil) gebunden sein. Die jeweiligen Bezugspersonen verwenden die Sprache, die sie am Besten beherrschen. Es ist für Kinder wichtig ein erkennbares Schema zu verfolgen, bei dem sie wissen, wann welche Sprache gesprochen wird: *„Wenn Kinder mehrere Sprachen gleichzeitig lernen, ist es günstig wenn sie immer wissen welche Sprache gerade an der Reihe ist. Möglichst sollten sie also nicht ‚kreuz und quer‘ angesprochen*

---

8 So konnte ich feststellen, dass ein zwei Jahre altes Mädchen sogar zwischen verschiedenen spanischen Dialekten unterscheiden kann, in dem von mir beobachteten Fall zwischen dem mexikanischen Spanisch und den andalusischen Spanisch. Das kleine Mädchen konnte ohne große Probleme die Sprecherinnen den entsprechenden Nationen zuordnen.

werden.“ (ebd., S. 31) Das heißt Eltern sollten das so genannte Code-switching, also das Sprachwechseln in einem Satz, vermeiden.<sup>9</sup> Natürlich können auch allein erziehende Elternteile ihre Kinder mehrsprachig erziehen. In einem solchen Fall sollte überlegt werden, in welcher Situation welche Sprache Verwendung finden kann.

Nun stimmt bei vielen mehrsprachig aufwachsenden Kindern die Familiensprache mit der Umgebungssprache (in Deutschland Deutsch) nicht überein. Wenn Eltern in einem solchen Fall meinen, dass ihre Kinder im Kindergarten automatisch Deutsch lernen, ist das ein Irrtum: *„Häufig gehen Eltern davon aus, dass ihre Kinder die Umgebungssprache im Kindergarten ‚automatisch‘ lernen. So einfach ist das nicht. Die ErzieherInnen sind für das Vermitteln der deutschen Sprache in der Regel nicht ausgebildet. Es gibt kaum Lehrmaterialien und in manchen Kindertagesstätten sind Kinder deutscher Erstsprache in der Minderheit. Das heißt, die Kinder können dann nicht voneinander Deutsch lernen.“* (ebd., S. 49) Burkhardt-Montanari empfiehlt in solchen Fällen mit einer gezielten Deutschförderung zwei Jahre vor der Einschulung zu beginnen. In der Praxis erfolgt dies allerdings ein halbes Jahr vor der Einschulung, was sie eindeutig als zu kurz beurteilt (ebd., S. 49). Wenn die Kinder in den Kindergarten kommen, wird die Umgebungssprache oft zur ‚starken‘ Sprache. Oft entsteht in der Erstsprache ein Effekt, der sich ‚bootstrapping‘ nennt. Bei dem ‚bootstrapping‘ wird, obwohl die Kinder in der Umgebungssprache neue Kompetenzen ausbilden, die Kompetenz in der Erstsprache mit erhöht. Dies kann auch zu einer sprunghaften Verbesserung in der Erstsprache führen (vgl. ebd., S. 89). Diese wird natürlich besser unterstützt, wenn sich in der Vorschuleinrichtung Materialien befinden, die zur Mehrsprachigkeit anregen.

Ulich et al. weisen darauf hin, dass es aus ihrer Sicht für die Kinder wichtig ist, dass die Erstsprache der Kinder in der Einrichtung Anerkennung erfährt und zwar nicht nur durch andere Kinder, sondern auch: *„Aus unserer Sicht ist es für Kinder wichtig zu erleben, dass ihre Familiensprache in der Einrichtung nicht nur unter Freunden eine Rolle spielt, sondern auch von der erwachsenen Bezugsperson – das heißt von einer anerkannten Autorität – ausdrücklich zur Kenntnis*

---

9 Womit dies nicht abgewertet werden soll.

genommen wird.“ (Ulich et al. 2001, S. 43) Hierdurch sollte so allen Kindern vermittelt werden, dass Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund positiv bewertet werden. Dies muss nicht durch aufwendige Sprachprojekte geschehen, sondern viel mehr durch die Repräsentanz der verschiedenen Sprachen im Kindergartenalltag. So können z. B. Willkommensgrüße in verschiedenen Sprachen in der Einrichtung aufgehängt werden. Nach Ulich et al. sollte das verwendete Material der Sprachenvielfalt im Kindergarten angepasst werden. Dies betrifft z. B. Bilderbücher, Kassetten etc.. Durch mehrsprachiges Material werden die Kinder auf einer eher „indirekten, mehr sachgebundenen Ebene“ (ebd., S. 46) angesprochen. Einige Kinder reagieren, wenn sie auf ihre Mehrsprachigkeit angesprochen werden, eher defensiv. Sie wollen so sein wie alle Kinder. Durch zweisprachiges Material ist das Angebot nicht persönlich ausgerichtet, sondern bleibt ein sachliches Angebot. Die mehrsprachigen Kinder können dann nach ihrem Interesse entsprechend dieses Material nutzen (vgl. ebd., S. 46 ff.). Allerdings sollten die Möglichkeiten, die hier gegeben sind, realistisch eingeschätzt werden. Allein in Oldenburg wohnten im Jahr 2001 über 10.100 Personen, aus 138 verschiedenen Ländern (vgl. Stadt Oldenburg 2002, S. 50 ff.). Wenn man berücksichtigt, dass in vielen Ländern mehrere Sprachen gesprochen werden (in Indien gibt es über 200 registrierte Sprachen), bekommt man eine ungefähre Vorstellung davon, um wie viele Sprachen es sich hier in der Praxis handelt. Die Forderung, durch die Einrichtung die Erstsprachen der Kinder ausreichend zu fördern, ist in der Praxis kaum umsetzbar. Die einzige Möglichkeit dieser Forderung halbwegs gerecht zu werden, sehe ich bei dem Projekt ‚Ruck-Sack‘ vom RAA, das in der Praxis z. B. von dem iafk-Kindergarten in Bochum umgesetzt wird. Hierbei wird auf die Sprachkompetenz der Eltern (meistens der Mütter) zurückgegriffen. Diese benutzen die selben Materialien, die auch bei der Deutschförderung verwendet werden. So lernen die meisten Kinder die Materialien erst in ihrer Erstsprache kennen und dann in der DaZ-Förderung. Die Eltern werden hierbei von jeweils besonders geschulten Fachkräften unterstützt. Ich vermute, dass aber auch mit diesem Ansatz nur ein geringer Teil der Erstsprachen abgedeckt werden kann (vgl. RAA 2004).

## 5.2 Sprachförderung

Im vorherigen Kapitel wurde der Umgang und die Förderung von Mehrsprachigkeit beschrieben. An dieser Stelle soll auf die Sprachförderung, und hier größtenteils auf die Förderung der deutschen Sprache im Elementarbereich, eingegangen werden. Wie schon erwähnt, handelt es sich hierbei um ein Thema, das im Moment sehr viel Aufmerksamkeit erfährt. Das hat unter anderem damit zu tun, dass in der staatlichen Erzieherausbildung dieses Thema jahrelang vernachlässigt wurde und jetzt verstärkt versucht wird, durch Fort- und Weiterbildungen zu diesem Thema, diesen Fehler wieder auszugleichen. Bei Umfragen in Niedersachsen, die eine Mitstudentin und ich durchgeführt haben, wurde deutlich, dass fast jede Fachberatung für Kindergärten und Kindertagesstätten im Jahr 2003/2004 mindestens eine Fortbildung zum Thema Sprachförderung angeboten hat. Der Nachholbedarf im Bereich Sprachförderung ist in der Praxis groß.

Heidi Rösch verweist darauf, dass externe Faktoren beim Spracherwerb eine große Rolle spielen. So lernen Kinder schneller Deutsch, wenn sie viel Kontakt mit der deutschen Sprache haben (vgl. Rösch 2003, S. 58): *„Ideal wäre die Schaffung ‚natürlicher‘ Situationen, in denen die deutsche Sprache als Kommunikationssprache genutzt werden muss. Damit meine ich nicht das Verbot der Erstsprache in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, sondern, eine entsprechende Gruppenzusammensetzung und die Schaffung sprachintensiver Aktivitäten, die sich auf die deutsche Sprache konzentrieren. Diese sollten möglichst authentisch sein und interaktiv gestaltet werden.“* (ebd., S. 59) Rösch meint, dass gerade in Einrichtungen, in denen nur ein kleiner Teil der Kinder auf Deutsch kommuniziert, gezielte Förderungen des Zweitspracherwerbs durchgeführt werden müssen. Diese Maßnahmen seien zwar kompensatorisch, aber nicht bezogen auf die vermeintlichen Defizite der Kinder, sondern bezogen auf die ungünstigen externen Faktoren des Spracherlernens, also auf das nicht vorhandene ‚Sprachbad‘ (vgl. ebd., S. 60). Sie spricht sich für Aktivitäten aus, in denen intensiv die Sprache gefördert werden kann, so schlägt sie z. B. vor, die Kinder durch ein Fernglas gucken zu lassen und dann die Kinder die Gegenstände im Raum beschreiben zu lassen. Die Rahmenbedingungen und die Aktivitäten müssen also dahingehend verändert werden, dass die Kinder viel sprachliche Anreize

bekommen. Wortschatzarbeit sollte möglichst im kommunikativen Kontext stattfinden (vgl. ebd., S. 67).

Ein weiteres Sprachförderprogramm wird von Elke Schlösser vorgeschlagen. Die Materialien, die sie hierfür entwickelt hat, sind in einem engen Austausch mit der Praxis entstanden. Ihre Materialien sind für die ErzieherInnen, die in einer Kindergartengruppe etc. arbeiten, geeignet, weniger für externe Fachkräfte, die in einer Einrichtung Sprachförderung durchführen sollen. Die von ihr entwickelten Einheiten können mit jeweils acht bis zehn Kindern in 20 Minuten täglich durchgeführt werden (vgl. Schlösser 2001, S. 13 f.).

Mit ihren Materialien sollen:

- der sprachliche Reichtum im Deutschen gefördert werden,
- positive Anregungen zur Identitätsbildung gegeben werden,
- die Mehrsprachigkeit gestärkt werden,
- Sprachfreude und Sprachrespekt vermittelt werden,
- Kinder, Eltern und Pädagogen gleichermaßen unterstützt werden,
- die berufliche Sicherheit bei ErzieherInnen im interkulturellen Bereich gestärkt werden.

Zusätzlich zu ihren Materialien müssten für den Kindergartenalltag bewusst Erlebnisräume und Situationen geschaffen werden, in denen das Sprachpotential der Kinder gefördert wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder ein Bedürfnis nach der Weiterentwicklung ihrer Kommunikationskompetenzen haben. Auf diesem Bedürfnis sollte aufgebaut werden: *„Das Bedürfnis nach Sprache als Werkzeug der Kommunikation ist meines Erachtens im Rahmen des in der kindlichen Entwicklung zu erwartenden Sprachbedürfnisses sozusagen als permanente Situative zu verstehen.“* (ebd., S. 17)

Ihr Sprachprogramm richtet sich sowohl an Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, als auch an Kinder, die Deutsch sprechen, aber einen deutlichen Entwicklungsbedarf im Grundwortschatz und ihrer ‚sprachlichen Gewandtheit‘ haben. Die Materialien sind an der kindlichen Lebenswelt orientiert, so sind die Themen, die behandelt werden:

- Das bin ich.
- Das bist du.

- Das ist meine Familie.
- Hier im Kindergarten.
- Bald gehe ich in die Schule.
- Mein Stadtteil.
- Ich bin krank.
- Alle Tiere dieser Welt.
- Formen, Farben, Mengen.

Die Materialien richten sich an Kinder, die ca. ein Jahr vor der Einschulung stehen. Nach Burkhardt-Montanari sollte aber eine Sprachförderung zwei Jahre vor der Einschulung beginnen (vgl. Burkhardt-Montanari 2003). Das heißt, dass die Materialien von Schlösser zu spät mit der Sprachförderung beginnen würden. Die Einheiten, die mit den Kindern durchgeführt werden, sind handlungsorientiert angelegt und beziehen einen ganzheitlichen Lernaspekt mit ein. So gibt es z. B. eine Einheit, in der den Kindern Kleidungsstücke sprachlich näher gebracht werden sollen. Hier packen die Kinder mit der ErzieherIn einen Koffer.

Bei dem Thema ‚Alle Tiere dieser Welt‘ steht ein Zoobesuch auf dem Programm. Sicherlich haben die Kinder an den Materialien tatsächlich Spaß und betrachten dieses nicht als ein langweiliges Förderprogramm. Weiterhin positiv ist auch, dass man für die Verwendung des Materiales keine besonderen sprachwissenschaftlichen Vorkenntnisse haben muss. Allerdings sind die Bilder in den Materialien stellenweise recht stereotypisch.

Weitere Materialien zur Sprachförderung, die sich besonders im niedersächsischen Raum einer großen Beliebtheit erfreuen, sind die Materialien von Doris Tophinke. Ähnlich wie bei Schlösser sind auch diese Materialien (von Tophinke) im Austausch mit der Praxis entstanden. Sie versucht durch ihre Arbeit schon vorhandene Sprachstrukturen und ihre eventuellen Unterschiede zum Deutschen aufzugreifen: *„Im Rahmen des Osnabrücker Projekts sind Sprachstandserhebungen durchgeführt worden. Diese haben gezeigt, dass den Kindern sprachliche Muster, die anders als die ihrer Erstsprache sind, oft Schwierigkeiten bereiten. Die Spiel-Übungsbereiche dieser Materialien berücksichtigen diesen Lernbedarf.“* (Tophinke 2004, S. 9) Ähnlich wie Schlösser empfiehlt sie drei- bis viermal in der Woche ca. 20 Minuten

mit den Kindern die (deutsche) Sprache zu fördern. Ihre Materialien sind anders als die von Schlösser aufgebaut. Bei ihr steht eher der Satzbau und die richtige Betonung im Vordergrund. Für die Satzbauarbeit verwendet sie verschiedenfarbige Duplosteine. Anhand von einfachen Aussagesätzen lernen die Kinder, wo das Subjekt, Verb etc. in einem Satz steht.

Im zweiten Teil ihrer Materialien wird mit den Kindern geübt, die Silben richtig zu betonen. Die Übungen von Tophinke sind ohne Vorwissen über Sprachaufbau schwierig durchzuführen. Deshalb vermute ich, dass die meisten ErzieherInnen mit diesen Übungen überfordert sind. Einen ganz anderen Ansatz der Sprachförderung vertreten Militzer et al.. Sie betonen, dass es ausgesprochen wichtig ist, dass die Kinder in der Einrichtung eine ausreichende Anerkennung ihrer Erstsprache erfahren: *„Aus der Sprachförderung ist seit einiger Zeit bekannt, dass Kinder, die ihre Erstsprache beherrschen, weniger Schwierigkeiten beim Erwerb einer zweiten Sprache haben, weil sie bereits in der Erstsprache grundlegende sprachliche, kommunikative, soziale, emotionale und kommunikative Fähigkeiten erworben haben, die das Erlernen einer zweiten Sprache begünstigen.“* (Militzer et al. 2000, S. 15)

Eine Unterbewertung der Erstsprache durch die Einrichtung kann den Kindern das Gefühl geben, dass sie persönlich abgewertet werden. Sprachförderung sollte sich nach Militzer et al. an den Besonderheiten im Lebensumfeld und der Entwicklung der Kinder orientieren. Die Autorinnen meinen, dass Sprachförderung mit dem situationsorientierten Ansatz verbunden werden sollte (vgl. ebd., S. 20). So wird bei dem Ansatz den Militzer et al. vertreten, nach den Arbeitsschritten des Situationsorientierten Ansatzes vorgegangen. Es handelt sich hierbei um vier Schritte:

- a) Eine Situation soll als geeignet für die Sprachförderung erkannt werden.
- b) Es soll ein ‚offener‘ Kontakt zum Kind hergestellt werden, also kein gesondertes Sprachförderprogramm mit Teilnahmepflicht.
- c) Die Sprache soll bewusst und situationsorientiert gefördert werden.
- d) Die Situationen, in denen bewusst die Sprache im Kindergarten gefördert wurden, sollen verschriftlicht werden.



Dieses Vorgehen versucht zu gewährleisten, dass Kinder in und an für sie wichtigen Situationen und Gegenständen ihre Sprache weiterentwickeln (vgl. ebd., S. 31). Militzer et al. stellen fest, dass nicht alle beobachteten Situationen für die Sprachförderung geeignet sind.<sup>10</sup> Manchmal möchten sich Kinder auch einfach nur aus dem Gruppengeschehen zurückziehen. Die ErzieherInnen sollten in einem solchen Fall nicht darauf bestehen, dass alle Kinder an Sprachfördermaßnahmen beteiligt sind. Außerhalb der ‚klassischen‘ Situationen der Sprachförderung gibt es noch viele Situationen, wo bewusst die Sprache gefördert werden kann. Wichtig hierbei ist, die Bedürfnisse der Kinder in den Vordergrund zu stellen und nicht das zu erreichende Ziel der Sprachförderung: *„Werden die Kinder aus ihren (Spiel-) Zusammenhängen für die Sprachförderung herausgerissen, so besteht die Gefahr, sie mit didaktisch aufbereiteten Materialien zu konfrontieren, die in der momentanen Erfahrungswelt des Kindes keine Bezüge finden.“* (ebd., S. 37)

Es ist außerdem hilfreich die Materialien im Kindergarten so zu gestalten, dass die Kinder angeregt werden mit Sprache zu experimentieren.

Die Möglichkeiten, die in der Praxis existieren, um die Sprache zu fördern, werden nach Militzer et al. viel zu wenig genutzt. So könnten Vorlesen von Geschichten, Sing-Tanzspiele, Fingerspiele, Kimspiele, Rollenspiel, Ratespiele, Spielzeugtelefone<sup>11</sup>, Memory, Domino, Handpuppen, Ausflüge, Besuche etc. Kindern sprachliche Anreize geben und damit die Sprache bewusst fördern. Es sollte auch verstärkt auf die mehrsprachige Kompetenz (falls diese vorhanden ist) zurückgegriffen werden.

ErzieherInnen sollten sich hierbei allerdings immer wieder bewusst machen, dass sie als sprachliche Vorbilder fungieren und sich die Kinder an dem Sprachverhalten der Erzieherinnen orientieren. Was aber nicht heißen soll, dass mehrsprachige ErzieherInnen, die Deutsch mit Akzent sprechen etc., nicht eingestellt werden sollten. Im Gegenteil, wenn Sprachförderung nicht zu einer reinen Deutschför-

---

<sup>10</sup> Im Kapitel 4 wird auf den situationsorientierten Ansatz genauer eingegangen.

<sup>11</sup> Hiermit habe ich in der Praxis besonders gute Erfahrungen gemacht.

derung werden soll, ist es ausgesprochen wichtig ein mehrsprachiges Team zu haben.

### *Zusammenfassung*

Der Ansatz, den Militzer et al. vertreten, ist aus meiner Sicht viel versprechend, auch wenn bei diesem Ansatz vorausgesetzt wird, dass die ErzieherInnen auf dem Gebiet der Sprachförderung schon gewisse Kompetenzen besitzen. Sicherlich ist es hilfreich, wenn bei einer solchen Förderung der Sprache die ErzieherInnen im Team eine gemeinsame Struktur herausarbeiten, damit der situationsorientierte Ansatz nicht zu einem ‚anlassorientierten‘ Ansatz wird. Die Materialien von Tophinke und Schlösser können als Hilfe verwendet werden, um die Sprachförderung besser zu strukturieren und sich selbst über die eigene Sprache und ihren Gebrauch bewusst zu werden. Auch wenn der Sprachförderung und hier besonders der Deutschförderung, der Geruch eines kompensatorischen-defizitorientierten Ansatzes anhaftet, meine ich, dass sie im Vorschulbereich ausgesprochen wichtig ist. Hier wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, schon vor dem Schuleintritt ausreichend Deutsch zu lernen und so eine verbesserte Möglichkeit gegeben, in der Schule zurecht zu kommen. Zwar sollten die Deutschkenntnisse nicht als Kriterium für die Einschulung gelten, in der Praxis wird dies aber oft anders gehandhabt (vgl. türkischweb 2004). Migrantenverbände sprechen sich deshalb für eine gezielte Deutschförderung im Vorschulbereich aus (vgl. ebd.). Die institutionelle Diskriminierung, von der die Kinder mit Migrationshintergrund besonders im Schul- und Ausbildungsbereich, aber auch im späteren Berufsleben betroffen sind, sollte nicht ausgeblendet werden. Oft werden mangelnde Sprachkenntnisse als Ausschlusskriterium vorgeschoben. Ich meine, dass zusätzlich zur Sprachförderung auf diesen angesprochenen Sachverhalt besonders geachtet werden sollte und sich auch hier viele Handlungsmöglichkeiten für die pädagogischen Fachkräfte eröffnen, die diese nutzen müssen. Bei der Förderung von Mehrsprachigkeit sollte mit den Eltern und Kindern in Vorfeld geklärt werden, wie diese zu diesem Thema stehen. Es gibt Elternverbände, die gar nicht damit einverstanden sind, dass ihre Kinder in ihrer Erstsprache gefördert werden. Viel lieber wollen sie, dass ihre Kinder die

Umgebungssprache intensiv erlernen.<sup>12</sup> Da die Eltern eine Schlüssel-funktion in der Förderung der Mehrsprachigkeit einnehmen, ist in diesem Zusammenhang eine verstärkte Elternarbeit und die Berücksichtigung der Wünsche und Ängste der Eltern dringend notwendig. Deutlich wird bei der Diskussion um Mehrsprachigkeit und Sprach-förderung, dass die gesellschaftliche Mehrheit kaum in die Diskussion einbezogen wird. So wird zwar von Ulich et al. gefordert, dass alle Kinder einer Einrichtung von Kinderliedern, Begrüßungen etc. in anderen Sprachen profitieren sollen, aber ich vermute, dass dies in den wenigsten Fällen stattfindet und wenn, dann bezieht sich diese Förderung hauptsächlich auf englisch- oder französischsprachige Kinderlieder und einfache Sätze. Türkisch und Kurdisch wird hier so gut wie gar nicht aufgegriffen. Ich habe bis jetzt erst von einem türkisch-deutschen Kindergarten in Berlin gehört, indem auch Mehrheitsangehörige Türkisch lernen.

---

12 Auch wenn nachwiesen ist, dass Kinder leichter eine weitere Sprache lernen, wenn sie in ihrer Erstsprache gewisse sprachliche Kompetenzen besitzen (vgl. Reich et al. 2002).

## 6 Materialien der interkulturellen Pädagogik

In diesem Kapitel soll auf Materialien eingegangen werden, die als Beitrag zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik im Vorschulbereich verstanden werden. Nachdem in den vorherigen Kapiteln theoretische Überlegungen zu diesem Thema dargestellt wurden, will ich im Folgenden auf die Arbeitsmaterialien zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik für den Vorschulbereich eingehen. Als Erstes werden Bilderbücher vorgestellt, die Themen behandeln, die für die interkulturelle und antirassistische Pädagogik relevant sind. Bilderbücher sind insofern ein wichtiges Medium, da hier Geschichten erzählt werden, die anschließend mit den Kindern besprochen bzw. bearbeitet werden können. Außerdem haben Bilderbücher im Rahmen der Sprachförderung einen wichtigen Stellenwert (vgl. Kapitel 5 dieser Arbeit). Im zweiten Teil werden Übungen und Methoden zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik vorgestellt.

### 6.1 Bilderbücher zum interkulturellen Lernen

Heidi Rösch hat sich in zwei Arbeiten damit auseinandergesetzt, welche Bilderbücher für das interkulturelle Lernen geeignet sind und wie Bilderbücher in der interkulturellen und antirassistischen Pädagogik eingesetzt werden können (vgl. Rösch 1997 & 2000). Die Autorin hat für ihre 1997 erschienene Arbeit Bilderbücher ausgewählt, die aus ihrer Sicht neue Wege beschreiten: *„Dazu gehören u.a. die binationale Zusammenarbeit von Autoren und Zeichnern, Versuche fremde Sprachen und Schriften zu integrieren, die eine Welt sprachlich und bildnerisch zu gestalten, Eurozentrismus und Migrationsgeschichten für die Kinder zu thematisieren und altersentsprechend zu problematisieren.“* (vgl. Rösch 1997)

Rösch stellt fest, dass in Bilderbüchern, die über ‚Fremde‘ geschrieben worden sind, die ‚Fremden‘ oft als eine exotische und diskriminierte Gruppe dargestellt werden. Meistens wird in diesen Texten versucht, die ‚Kultur‘ dieser Gruppen zu vermitteln. Häufig sind solche Bilderbücher nicht von Betroffenen selbst, sondern von sozial enga-

gierten Nicht-betroffenen geschrieben worden. Somit stellt sich die Frage, wie authentisch solche Texte sind und wie sie eventuell zu einer Verbreitung von Stereotypen über diese Gruppen beitragen, anstatt Vorurteile abzubauen und Empathie zu fördern (vgl. ebd., S. 19). In einigen Kinderbüchern wird die indigene Bevölkerung auf eine exotische Hindergrundkulisse für die Geschichte reduziert, vor der ‚weiße‘ Helden ein Abenteuer erleben (vgl. Bräunlein 2001, S. 271 ff.). Aber auch Kinderbücher, die Empathie fördern wollen und soziale Probleme wie Rassismus, Ethnozentrismus und Kolonialismus kindgerecht thematisieren wollen, beschränken sich in einigen Fällen auf die reine Informationsvermittlung oder beschreiben ein exotisches Abenteuer, dass mit der eigentlichen Realität nicht viel gemeinsam hat.

Rösch hat eine Liste anlehnend an die Erklärung von Bern (1995) mit Punkten herausgearbeitet, die zur kritischen Hinterfragung von Bilderbüchern dienen soll, die angeblich ‚interkulturelles Lernen‘ fördern wollen:

- a) Es sollte die globale Dimension in dem Buch aufgezeigt werden. So soll auf weltweite Zusammenhänge (wirtschaftlicher, historischer Art etc.) eingegangen werden. Konfliktursachen sollten aus der Perspektive der direkt Betroffenen dargelegt werden.
- b) Kulturelle (Selbst-)Reflexion in Bezug auf eigene Lebensweisen, Vorurteile, kulturelles Selbstverständnis, ‚weiße‘ Flecken im kollektiven Gedächtnis aber auch Offenheit gegenüber ‚anderen‘ Vorstellungen, Lebensweisen etc. sollten durch die Bilderbücher angeregt werden.
- c) Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Gerechtigkeit und Veränderungen, die dem Alter der Kinder entsprechen, sollten in den Büchern herausgearbeitet sein.
- d) Die Frage ist, ob das in dem Buch angesprochene Thema für Kinder relevant ist. Inwieweit beziehen sich dargestellte globale Bezüge auf die Lebenswelt/Umgebung der Kinder (z. B. Schokolade, Kleidung, Spielzeug).
- e) Es sollte durch die Geschichte soziales Lernen der Kinder, ihre Kreativität und Fantasie angeregt werden.
- f) Globales Lernen, im Sinne eines vernetzten Denkens sollte durch die Geschichte gefördert werden.

- g) Texte und Medien sollten multiperspektivisch angelegt sein, um Kindern die Möglichkeit zu geben, ein Thema aus verschiedenen Sichtweisen zu betrachten und zu diskutieren.

Dies ist natürlich eine Vielzahl von Punkten und es wird so gut wie unmöglich sein, eine Geschichte zu finden, die alle diese Punkte ausreichend berücksichtigt und dazu noch verständlich und spannend geschrieben ist. Diese Punkte sollten eher als Orientierungs- und Analyse Kriterium für Kinderbücher verstanden werden.

Heidi Rösch fügt den eben genannten Punkten noch weitere hinzu, durch die verstärkt die Erzählstruktur und die Protagonisten in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden:

- a) Wie werden Angehörige ethnischer Minderheiten in den Texten dargestellt? Sind sie passive Opfer oder handelnde Subjekte? Tauchen sie in der Geschichte als Individuum auf oder als Repräsentant einer (ethnisch, religiösen, nationalen etc.) Gruppe?
- b) Werden Angehörige ethnischer Minderheiten oder diskriminierter Gruppen in den Texten mit einer bestimmten Werthaltung verbunden, die positiv oder negativ besetzt ist (patriarchischer Vater, unterdrückte Mutter oder weiser, naturbezogener Mensch etc.)?
- c) Wie werden in der Geschichte interethnische Beziehungssituationen gestaltet (konfliktreich, dynamisch, harmonisch etc.)? Welche Handlungsstrategien werden aufgezeigt? Wer wird hier aktiv? Bezieht sich die Handlungsstrategie nur auf die subjektive Ebene oder schließt sie andere Ebenen mit ein?
- d) Wie wird Differenz konstruiert? Inwieweit hat dies mit Stereotypisierung, Ethnisierung, und Kulturalisierung von Gruppen zu tun? Werden Dekonstruktionen dieser Gruppen aufgezeigt?
- e) Wie werden interkulturell relevante Aspekte dargestellt? Sind sie problembeladen (wie Rassismus, Ethnozentrismus etc.) oder positiv besetzt (wie z. B. Mehrsprachigkeit)?
- f) Wie wird Fremdverstehen durch die Geschichte angeregt bzw. ermöglicht? Werden in diesem Zusammenhang Handlungsmöglichkeiten/Alternativen angeboten?
- g) Ist die Geschichte altersgerecht? Wer soll angesprochen werden? Ist die Geschichte in multiethnischen Gruppen einsetzbar?

(ebd., S. 25 f.).

### 6.1.1 *Was ist los in Feuerland*

Als erstes Bilderbuch habe ich das Buch ‚Was ist los in Feuerland‘ ausgewählt und unter den von Heidi Rösch genannten Punkten betrachtet. Außerdem habe ich mir Gedanken darüber gemacht, wie und ob dieses Buch in einer Kindergartengruppe einsetzbar wäre und ob es zum interkulturellen und antirassistischen Lernen beiträgt. Dieses Bilderbuch wurde von der SOS-Rassismus AG des Bundeslands NRW herausgegeben. Das Buch wird von den Herausgebern als ein politisches Bilderbuch für Kinder und Erwachsene gegen Rassismus und Gewalt bezeichnet. Die Geschichte spielt in Feuerland, das, so erfährt der Leser, nicht besonders weit weg liegt: *„Nur ein paar Straßen und noch zwei Ecken, dann wieder rechts. Und manchmal bei Nordwind liegt es genau vor deiner Haustür.“* (Schiemann 1993)

Auf Feuerland leben Tigerpinguine und Zebrainguine. Der junge Tigerpinguin,<sup>1</sup> der die Hauptperson der Erzählung ist, langweilt sich furchtbar, denn es ist Sonntag und Sonntage sind in Feuerland ganz besonders langweilig. Er geht mit seinem Haustier, einem Fisch, der durch die Zeichnung an einen Pitbull erinnert, auf die Straße und randaliert aus Langeweile und Frustration. Während er so durch die Straßen ‚zieht‘, trifft er auf eine Gruppe von faschistisch-nationalistischen Tigerpinguinen, die Trommeln schlagen, Fahnen tragen und ‚Feuerland den Tigern‘ rufen. Die furchtbare Langeweile ist bei dem jungen Tigerpinguin wie weggeblasen. *„Früher hatte er keine Freunde, heute hat er Kameraden, die ihm sagen, was richtig und falsch ist.“* (ebd.) Nach und nach wird der junge Tigerpinguin ein anerkanntes Mitglied in dieser rassistisch-faschistischen Tigerpinguinegruppe. Den jungen Aktivistin dieser Gruppe wird zwar, wenn sie es zu ‚wild treiben‘, von dem Polizisten auf Feuerland Einhalt geboten. Aber so richtig will der Polizist auch nicht eingreifen. Er ist erstens auch ein Tiger und zweitens war er auch ‚mal jung‘ und zeigt somit ein gewisses Verständnis für die Handlungen der Tigerpinguine. In dem Bilderbuch gibt es eine weitere Gruppe von Protagonisten. Dies sind ein Mond und einige Sterne, die kleine ‚Gegen Gewalt‘-Schilder hochhalten. Ihnen wird im weiteren Verlauf der Geschichte keine Beachtung geschenkt. Die

---

1 Der in der ganzen Geschichte nur der junge Tigerpinguin heißt und wie alle anderen Personen der Geschichte nur über seine Gruppenzugehörigkeit bezeichnet wird.

Zebrapinguine, die die ‚Opfer‘ der rassistischen Übergriffe und Parolen der Tigerpinguine sind, sind in der Geschichte ausschließlich auf ihre Opferrolle beschränkt. Keiner von ihnen geht zur Gegenwehr über oder versucht etwas aktiv gegen ihre marginalisierte Position zu tun (nicht zufällig sind sie als Zebras gezeichnet und die anderen als Tiger). Meistens verstecken sie sich oder laufen weg. Eines Nachts eskaliert die Gewalt und einige Tigerpinguine zünden ein Zebrapinguinlu an. Dabei verliert ein junger Zebrapinguin seine Flügel. Der junge Tigerpinguin hat daraufhin ein schlechtes Gewissen, dieses versucht er dadurch zu verdrängen, dass er das Zebrapinguinjunge mit den verstümmelten Flügeln beschimpft. Das Zebrapinguinjunge erträgt dies, ohne sich zu wehren. Beide Pinguine befanden sich zu diesem Zeitpunkt auf einer Eisscholle. Da sie hierauf nicht achteten, wird die Eisscholle aufs offene Meer hinausgetrieben. Der Tigerpinguinjunge bekommt Angst und fängt an, zu weinen. Dies ist jetzt der Zeitpunkt, zu dem das Zebrapinguinjunge das erste Mal aktiv wird und sein Schweigen bricht. Er schlägt dem jungen Tigerpinguin vor, gemeinsam ans Ufer zu paddeln.

*„Zu Hause‘ sagt der Tiger. ‚Ja‘ sagt das Zebra. Was ist sonst noch zu erzählen? Also, so richtig dicke Freunde sind die beiden nicht geworden, aber sie mögen sich ein wenig mehr als wenig. Und gestern hat der Tiger dem Zebra einen Wunsch erfüllt.“ (ebd.)*

Auffällig bei dieser Geschichte ist die völlige Passivität der Zebrapinguine, die die ‚Opfer‘ der Übergriffe durch die Tigerpinguine sind. An keiner einzigen Stelle der Geschichte ergreifen diese die Initiative und versuchen etwas an ihrer Situation zu ändern. Rassismus wird in der Geschichte auf rassistische Gewalt beschränkt. Andere Formen des Rassismus wie ungleiche Behandlung, Chancen auf dem Arbeitsmarkt, schlechtere Ausbildung, Wohnverhältnisse etc. werden nicht aufgegriffen. Die Zugehörigkeit zu einer rassistisch-faschistischen Gruppe wird in der Geschichte so dargestellt, als wenn sie aus Langweile entsteht.<sup>2</sup> Da die Gruppe der rassistisch-faschistischen Tigerpinguine in der Geschichte ihren Mitgliedern das Denken abnimmt und ihnen sagt, was richtig oder falsch ist, stellt sich außerdem die Frage, inwieweit bei einer solchen Darstellung Verantwortlichkeit für rassisti-

---

2 Zur Erinnerung: Der junge Tigerpinguin langweilt sich immer sonntags.



sche Handlungen bei den einzelnen Akteuren festgemacht werden kann. Man könnte an dieser Stelle einwenden, dass es sich hierbei um ein Kinderbuch handelt und dass es für Kinder vermutlich viel zu kompliziert wäre, verschiedene Ebenen des Rassismus aufzuarbeiten. Ich würde dagegen stellen, dass in der Geschichte eine Sichtweise auf Rassismus deutlich wird, die in der Rassismus- und Rechtsextremismusforschung häufig anzutreffen ist. Rechtsextremisten werden als ‚Modernitätsoffer‘ angesehen, die angesichts der schnellen gesellschaftlichen Veränderungen überfordert sind. Durch die dadurch entstandene Orientierungslosigkeit schließen sie sich faschistisch-rassistischen Gruppen an.<sup>3</sup> Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die Geschichte nur für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und hier hauptsächlich für die männlichen geschrieben worden ist, da Frauen so gut wie gar nicht vorkommen. Durch die völlige Passivität der Zebrapinguine ist die Geschichte für ‚potentielle Opfer‘ von Rassismus eher bedrohlich, als dass durch die Geschichte Handlungsmöglichkeiten/alternativen gegen Rassismus, Gewalt etc. (Empowermentstrategien) aufgezeigt würden.

Am Ende der Geschichte freunden sich der Zebra- und der Tigerpinguin an, weil der Tigerpinguin festgestellt hat, dass er ohne den Zebrapinguin ertrunken wäre. Hier ist ein Ende verfasst worden, das man als durchaus exemplarisch für viele Kinderbücher bezeichnen kann, die sich mit Ausgrenzung beschäftigen. Es wird aufgezeigt, dass ‚Minderheiten‘ der ‚Mehrheit‘ durchaus von Nutzen sein können und diese deswegen nicht ausgestoßen, verprügelt, diskriminiert, verspottet etc. werden sollten.

Die Frage lautet, ob man eine solche Geschichte trotzdem mit Kindern thematisieren kann. Dies hängt meines Erachtens davon ab, wie die Geschichte mit den Kindern bearbeitet wird. Als Erstes könnte man mit den Kindern nach dem Vorlesen der Geschichte gemeinsam überlegen: Was hätten die Zebrapinguine machen können, um sich gegen die Tigerpinguine zu wehren? Dann könnte mit den Kindern diskutiert werden, ob sich wohl die Ungerechtigkeit gegen die Zebras nur an Gewalt gegen diese festmachen lässt, oder ob es wohlmöglich

---

3 Zur Diskussion vgl. Butterwegge 1996.

noch andere Formen von Ungerechtigkeit gab? Was hätten die anderen Protagonisten der Geschichte (z. B. der Mond mit den Sternen) machen können? Warum gibt es in Feuerland keinen Zebrapolizisten, wie hätte wohl ein Zebrapolizist auf die Übergriffe reagiert? Warum verstecken sich die Zebras nur? Gibt es vielleicht auch Tiger, die von anderen Tigern verfolgt werden? Was hätte der junge Zebrapinguin dem Tigerpinguin sagen können? Wie könnte man die Geschichte umschreiben? Um mit Kindern diese Fragen aufzuarbeiten, müssten diese schon etwas älter sein (ab ca. fünf Jahre). Mit jüngeren Kindern wird eine tiefgehende Bearbeitung der Geschichte nicht möglich sein. Außerdem ist der Name Feuerland als Handlungsort der Geschichte ausgesprochen unglücklich gewählt worden, da es sich hierbei um eine Region in Chile und Argentinien handelt.

### 6.1.2 *Das ist kein Papagei*

In der Geschichte ‚Das ist kein Papagei‘ von Rafik Schami geht es um eine Kleinfamilie, die sich ein Haustier anschaffen möchte. Die Familie besteht aus Mutter, Vater und einem kleinen Mädchen, das Lina heißt. Auf der ersten Seite des Bilderbuchs wird die Familie vorgestellt. Hier sieht man den Vater stricken, die Mutter Zeitung lesen und Lina spielen. Durch die Tätigkeiten der Eltern wird versucht, Rollenmuster, die in anderen Bilderbüchern einfach übernommen werden (meistens strickt die Mutter und der Vater liest Zeitung), aufzubrechen. Außerdem handelt es sich bei der Familie um eine ‚alternative‘ Familie. Somit wird eine Gruppe von Personen ins Zentrum der Geschichte gerückt, die sich oft nach eigenem Selbstverständnis als toleranter, offener und emanzipierter als andere Familien verstehen. Die Eltern wollen ein Haustier kaufen. Ihre Tochter möchte gerne mitentscheiden, um welches Tier es sich hierbei handeln soll. Sie wird einfach überhört und nicht ernst genommen. Die Eltern (ohne ihre Tochter) entscheiden sich nach einem ausgiebigen Beratungsgespräch in einer Zoohandlung für einen Papagei. Dieser soll nach Aussagen des Verkäufers zu den klügsten Vögeln der Welt gehören. Die Papageien, so der Verkäufer, können Häuser bewachen, Diebe in ‚Schach halten‘ und natürlich das Allerwichtigste, sie können Sätze fehlerfrei nachsprechen. Die Eltern sind begeistert von ihrem neu erstandenen Papagei. Sie kaufen noch schnell auf dem Rückweg ein Buch mit dem Titel ‚So spricht ihr Papagei einwandfrei‘.

Tochter Lina ist mit der Wahl dieses Haustiers zufrieden. Sie sitzt stundenlang vor dem Käfig und beobachtet den Papagei. Während der Vater mit seinen Freunden eine Radtour macht und vor ihnen mit dem sprechenden Papagei prahlt, den sich seine Familie gekauft hat, versucht die Mutter dem Papagei die ersten Sätze beizubringen. Der Papagei schläft während dieses Sprachunterrichts nach kurzer Zeit gelangweilt ein, ohne auch nur ein einziges Wort zu sprechen. Als der Vater später nach Hause kommt, teilt ihm die Mutter resigniert mit, dass der Papagei überhaupt nicht spricht. Der Vater schließt sich daraufhin mit dem Papagei in seinem Arbeitszimmer ein und versucht, den Papagei zum Sprechen zu bringen. Der Papagei soll den Satz nachsprechen: ‚Ich bin ein glücklicher Papagei‘. Dieser schläft allerdings wieder nach kürzester Zeit ein. Die Eltern entschließen sich nach diesem Erlebnis den Papagei umzutauschen. Während der Autofahrt zurück zur Zoohandlung versucht Lina die ganze Zeit, ihre Eltern darauf hinzuweisen, dass es sich bei dem Vogel überhaupt nicht um einen Papagei handelt. Die Eltern sind allerdings so in ihre Diskussion über den Papagei vertieft, dass sie von Linas Einwänden keine Notiz nehmen. Nach einem längeren Gespräch mit dem Besitzer der Zoohandlung entschließen sich die Eltern, dem Papagei eine ‚letzte Chance‘ zu geben. Zuhause angekommen, gehen sie zum ersten Mal in der Geschichte auf Linas Einwände ein: „ *„Und doch es ist kein Papagei“ sagt Lina als sie zu Hause waren. „Natürlich ist es einer“ antwortet die Mutter. „Wir müssen nur Geduld mit ihm haben.“ „Das ist kein Papagei“ wiederholt Lina bestimmt. „Wenn es kein Papagei ist, was dann?“ sagt der Vater „Ein Pinguin vielleicht?“ „Nein, ein Mamagei“ „Stimmt“ sagt der Vogel.“* (Schami 2000).

Es stellt sich heraus, dass die Mamagei 13 Sprachen sprechen und ca. weitere 20 verstehen kann und das sie absolut keine Lust hat Sätze nachzuplappern. So etwas würden nur die etwas ‚unterbelichteten‘ Papageien tun. Weiterhin kann die Mamagei die kleine Nachtmusik von Mozart pfeifen und auf Arabisch singen und die entsprechende Begleitung eines Orchesters mit Trommeln, Flöten und Tamburinen erklingen lassen.

Dieses Bilderbuch ist aus meiner Sicht für die interkulturelle Arbeit im Vorschulbereich geeignet. Die Kinder könnten bei der Vorstellung bzw. dem Vorlesen dieses Bilderbuches raten, was wohl auf der nächsten

Seite passiert. Wie schätzen sie das Verhalten der einzelnen Akteure ein? Wie fühlt sich wohl die Mamagei, wenn sie immer einen Satz nachsprechen soll, der dazu noch nicht einmal wahr ist? In der Geschichte wird auch der Umgang mit Mehrsprachigkeit angesprochen und somit ist die Geschichte nicht nur für Kinder interessant, sondern auch für das pädagogische Personal in den einzelnen Einrichtungen. Die Mamagei ist ein ausgesprochenes Sprachtalent, was sie allerdings, aufgrund des ungünstigen Kontextes (autoritäre Lernmethoden seitens der Eltern, nicht zuhören, etc.) nicht entfalten kann und will. Hier ergeben sich weitere interessante Punkte, die mit den Kindern besprochen werden könnten. So wäre eine Frage an die Kinder, ob sie ähnliche Situationen kennen, in denen Erwachsene ihnen nicht zuhören, oder ihnen etwas beibringen wollen, dass sie eigentlich nicht interessiert? Was könnte Lina ihren Eltern in der Geschichte sagen, damit diese besser zuhören? Wie hätten sich die Eltern verhalten müssen, damit die Mamagei den Eltern ihr Geheimnis anvertraut? Was hat Lina anders gemacht als ihre Eltern? Aber auch Mehrsprachigkeit in der eigenen Gruppe könnten zum Thema werden. Ich finde dieses Bilderbuch von Rafik Schami ausgesprochen gut und würde es für meine eigene Arbeit einsetzen. Besonders interessant finde ich, dass die Geschichte das Verhalten von Erwachsenen kritisiert und auch diese zum Nachdenken anregt (dies schließt die ErzieherInnen mit ein).

### 6.1.3 *Sag mir wo der Pfeffer wächst*

Ein Bilderbuch, das gleichzeitig zu den einzelnen Textpassagen praktische Aktivitäten für Kinder anbietet, ist das Buch: ‚Sag mir wo der Pfeffer wächst‘ von Miriam Schultze (Schultze 1998). Schultze ist von Beruf Ethnologin und sie versucht durch ihr Buch, Kindern ethnologische Fragestellungen näher zu bringen. Sie schreibt im Vorwort ihres Buches, dass die Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden‘ auch immer eine Auseinandersetzung mit dem ‚Eigenen‘ beinhaltet. Die Autorin möchte Kinder und Erwachsene zu einem bewussten Umgang mit dem ‚Fremden‘ anregen: *„Wir müssen lernen die Spannungen zu ertragen, dass wir uns nicht alles, was anders ist, aneignen oder verstehen können. Auch müssen wir nicht alles gut finden, nur weil es fremd ist. Es sollen weder der moralische Zeigefinger erhoben noch vorgefertigte Antworten und Ideologien angeboten werden. Gleichzei-*

*tig ist es auch nicht die Absicht zu sagen: ‚Liebe Kinder seht mal, die Fremden sind eigentlich genau wie wir.‘“ (ebd., S. 6)*

Miriam Schultze erzählt die Geschichte von drei Kindern, Ilse, Ana und Max, die sich aufgrund der widersprüchlichen Erzählungen von Erwachsenen über ‚fremde‘ Lebensweisen, angeregt fühlen, eine ethnologische Weltreise zu unternehmen. So werden sie von Max' Oma mit Geschichten über Kannibalen konfrontiert, die angeblich in Afrika leben und von Max' Schwester über den tollen, ‚lockeren‘ Lebensstil der Afrikaner. Die Autorin hat neben der Geschichte der Kinder und den praktischen Aktivitäten für die Leserschaft, auch immer noch einen theoretischen Teil gestellt, in dem die in der Geschichte angesprochenen Sachverhalte aufgegriffen werden. So versucht sie z. B. Sklaverei und Rassismus kindgerecht zu beschreiben: *„Der Portugiese Vasco da Gama begab sich im Jahre 1498 auf die Suche nach einem solchen Seeweg (nach Indien) und stieß dabei auf Afrika. Die Menschen in Afrika hatten zu der Zeit mächtige Königreiche und Handelskontakte sogar bis China. Sie besaßen Baumwolle, Gold und Elfenbein. Das hätten die Europäer auch gerne besessen. Ihnen fiel nichts Besseres ein, als die Kostbarkeiten zu stehlen und die Menschen, denen sie gehörten, umzubringen oder gefangen zu nehmen und sie zu Sklaven zu machen. Damit die Europäer nicht sich selbst gegenüber ein schlechtes Gewissen hatten, mussten sie, wenn sie andere Menschen zu Sklaven machten, sich vorstellen, dass die Sklaven keine richtigen Menschen seien. Das machte es ihnen leichter, die Sklaven wie einen Gegenstand zu behandeln.“* (ebd., S. 10)

Die Autorin spricht auch kulturelle Rassismen an, die sich in Ausdrücken wie ‚Mohrenköpfe‘ oder in Kinderspielen wie ‚Wer hat Angst vorm schwarzen Mann‘ zeigen. Um den Kindern aufzuzeigen, wie Vorurteile entstehen, schlägt sie vor, mit den Kindern ‚Stille Post‘ zu spielen, um so zu verdeutlichen, wie sich Informationen verändern und von verschiedenen Menschen anders interpretiert werden (vgl., ebd., S. 28). Die Kinder werden in dieser Einheit dazu angeregt, Darstellungen von Menschen in Büchern, Spielzeuge etc. auf Vorurteile und Stereotype hin zu überprüfen. Die Materialien von Schultze sind bis an diese Stelle durchaus sozialkritisch und als für die interkulturelle und antirassistische Pädagogik geeignet anzusehen. Allerdings wird die Geschichte von den drei Kindern weitererzählt. Diese wollen eigentlich

nach Amerika (sie benutzen als Transportmittel einen Fesselballon) und landen versehentlich in China. Hier werden sie zum Essen eingeladen. Nach dem Essen stellen die drei Kinder schockiert fest, dass das, was sie gegessen haben, Seidenraupen waren. Dieses Erlebnis der Kinder veranlasst die Autorin, in dem darauf folgenden Theorieteil darauf hinzuweisen, dass es in China normal ist, Insekten zu essen. Dafür würden die Chinesen alle Speisen aus Milchprodukten verabscheuen. Als Aktivität schlägt sie vor, international zu kochen und internationale Spiele durchzuführen, um Kindern so ‚fremde‘ Freizeitaktivitäten und Speisen näher zu bringen (vgl., ebd. S. 33 ff.). Die Autorin verfällt hier in einen Ansatz, der in der interkulturellen Pädagogik weit verbreitet ist: Kulturelle Unterschiede werden besonders betont. Möglichst befremdliche Handlungen werden zum Ausgangspunkt für die interkulturelle Arbeit genommen.<sup>4</sup> Den Kindern soll in diesem Ansatz nahe gelegt werden, dass andere ‚Kulturkreise‘ bestimmte Handlungen, die für ‚uns‘ ganz natürlich zu sein scheinen, wie in diesem Fall das Essen von Milchspeisen, abstoßend finden können. In der Geschichte kommen Max, Ilse und Ana zu dem Schluss, dass es verschiedene ‚Geschmäcker‘ und Essgewohnheiten gibt und dies in Ordnung ist. Die Autorin möchte die Leserschaft zu der selben Einsicht anregen.

Inwieweit in China tatsächlich Insekten als Hauptmahlzeit gegessen werden, sei dahingestellt. Ich habe den Eindruck, dass die Autorin hier versucht, für die in Deutschland lebenden Kinder das nach ihrem (ästhetischen) Empfinden Befremdlichste hervorzuheben, um an diesem Gegensatz interkulturelles Lernen zu fördern. Ob dies interkulturelles Lernen unterstützt und ob den Kindern in einer Einrichtung hilft, wenn sie Verständnis dafür aufbringen können, dass in China nach Aussage der Autorin Insekten gegessen werden, bleibt offen.

Die Reise der Kinder in der Geschichte geht weiter. Sie kommen nach Sibirien und treffen dort auf einen Schamanen, dem Ethnologen seine Trommel entwendet haben. Bei dieser Begegnung lernen sie gleichzeitig etwas über Geisterbeschwörungen. Als Aktivität zu diesem Thema schlägt die Autorin vor, eine Trommel und ein Zelt zu bauen.

---

4 Wie in diesem Fall das Essen von Insekten.

Nach dieser Begegnung geht es weiter nach Brasilien. Hier treffen die Kinder Ethnologen bei einer Feldforschung in einem Indigenerdorf. Die Indigener haben besonders auffällige Körperbemalungen. Als Aktivität zu dieser Einheit wird vorgeschlagen, dass die Kinder ihren Körper bemalen und selbst Feldforschungen, z. B. auf dem Markt, machen (vgl. ebd., S. 70).

Auch auf verschiedene Religionen und ihren Wahrheitsanspruch geht die Autorin durch eine kindgerechte Erzählung ‚Nathan des Weisen‘ ein.

Zu diesem Buch ist anzumerken, dass die anfangs kritischen Töne gegen Rassismus, Kolonialismus, Ethnozentrismus und Exotismus im Laufe der Geschichte verstummen. In den verschiedenen Ländern, in die die Kinder reisen, treffen die Kinder auf ausschließlich archaische Lebensweisen. Während die drei Kinder der Geschichte aus einem ‚modernen‘ Land kommen, wo man ‚zufällig‘ einen Fesselballon im Geräteschuppen findet, besuchen sie auf ihrer Weltreise nur Dorfgemeinschaften, in denen es keinen Strom und fließendes Wasser gibt, wo sich die Bewohner ihr Essen zum Teil selbst erjagen müssen und nur mit einem Lendenschurz bekleidet ihren täglichen Arbeiten nachgehen. Diese Botschaft finde ich doch sehr fragwürdig und es bleibt offen, inwieweit durch die Geschichte das ‚Fremde‘ erst konstruiert wird.

## **6.2 Methoden und Übungen zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik**

In diesem Punkt werden Methoden zur interkulturellen Pädagogik beschrieben, die über die Arbeit mit erzählten oder Bilderbuch-Geschichten hinausgehen. So gibt es Methoden, die mit Hand- oder Spielpuppen arbeiten, auch mit Übungen, die an ‚klassische‘ interkulturelle Trainings erinnern.

### *6.2.1 Eine Welt der Vielfalt*

In der Tradition der ‚klassischen‘ interkulturellen Trainings stehen die Materialien von Roland Bühs. Der Autor hat sich an den von der Bertelsmannstiftung entwickelten Materialien ‚Eine Welt der Vielfalt‘ orientiert und diese für den Elementarbereich und die Primarstufe modifiziert. Roland Bühs sieht seinen Ansatz als Präventivarbeit im Kinder-

garten und der Grundschule gegen Rassismus, Ethnozentrismus und Sexismus. Er meint, dass Kinder durch seine Materialien die Chance bekommen, Vielfalt und Differenzen möglichst früh positiv zu bewerten (vgl. Bühs 2003, S. 5). Seine Materialien sind in vier Themenblöcke aufgeteilt:

- a) Sich selbst erfahren und schätzen lernen.
- b) Andere erfahren und schätzen lernen.
- c) Unbekanntes erfahren und damit umgehen lernen.
- d) Etwas gegen Ungerechtigkeit tun.

Bei dem ersten Themenblock soll den Kindern aufgezeigt werden, dass sich alle Menschen durch ihre Eigenschaften, Aussehen und Lebensweisen unterscheiden und dadurch einzigartig sind. So schlägt der Autor als erste Übung vor, dass die Kinder ihren Kopf möglichst detailliert zeichnen sollen. Haarfarbe, Frisur, Hautfarbe, Augenfarbe etc. sollen mit dem eigenen Aussehen möglichst genau übereinstimmen. Die Bilder sollen danach in der Gruppe aufgehängt werden und die Kinder können durch Ratespiele (ähnlich wie ‚Ich sehe was, was du nicht siehst‘) ein Kind aussuchen und beschreiben. Die anderen Kinder sollen versuchen, zu raten, welches Kind ausgesucht wurde. In dieser Themeneinheit ‚Sich selbst erfahren und schätzen lernen‘ sollen die Kinder auch über ihre Namen berichten, wie sie aussehen, was sie gerne machen bzw. machen würden, wo und wie sie wohnen, wer zu ihrer Familie gehört und was ihre Lieblingsspeisen und Lieblingsgegenstände sind. Diese Themenbereiche werden in dem Training von Bühs mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet (vgl. ebd., S. 14 ff.).

In der Einheit ‚Andere erfahren und schätzen lernen‘ sollen Unterschiede und Gleichheit aufgezeigt werden. So werden die Kinder z. B. dazu angeregt, in Zeitungen und Zeitschriften nach Personen zu suchen, die zwar unterschiedlich aussehen, aber das Gleiche tun. Es gibt Übungen, in denen die Kinder ihre Hautfarbe möglichst genau malen sollen (zur Kritik an dieser Art von Übungen vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit). In dieser Einheit werden außerdem verschiedene Feste und Sprachen, die in der Kindergartengruppe/Klasse existieren, vorgestellt (vgl. ebd., S. 67 ff.).



In der Einheit ‚Unbekanntes erfahren und schätzen lernen‘ werden z. B. verschiedene Gerüche (z. B. Gewürze) der Gruppe vorgestellt und die Kinder sollen der Gruppe berichten, was sie mit den einzelnen Gerüchen verbinden. Religiöse Feste und wie diese zu Hause gefeiert werden, verschiedene Märchen und Sagen, aus denen sich die Kinder ihre/n Lieblingshelden/in aussuchen können, sind in dieser Einheit auch Thema (ebd., S. 144 ff.).

Die letzte Einheit umfasst ‚Etwas gegen Ungerechtigkeit tun‘. Hier wird hauptsächlich mit kurzen Geschichten und Theaterstücken gearbeitet, in denen Kinder ungerecht und unfair behandelt werden. Die Gruppe wird dazu aufgefordert, gemeinsam zu überlegen, was an den geschilderten Situationen besonders ungerecht ist. Dann sollen die Kinder versuchen, Lösungswege und andere Verhaltens-/Handlungsweisen für die einzelnen Akteure der Geschichte zu entwickeln. Außerdem setzen sie sich in dieser Einheit damit auseinander, inwieweit Kinder, die sich ‚passiv‘ in solchen Situationen verhalten, mitverantwortlich für die Ungerechtigkeiten und das unfaire Verhalten gegenüber Einzelnen sind (vgl., ebd., S. 167 ff.).

Bühs merkt anfangs an, dass durch die Materialien der ‚Einen Welt der Vielfalt‘ sich nachweislich das Klassen-/Gruppenklima verbessert (vgl. ebd., S. 5).

### 6.2.2 *Persona Dolls*

Eine weitere Methode zur Förderung des interkulturellen Lernens im Vorschulbereich ist der Einsatz von Persona Dolls. Der Anspruch, vorhandene Unterschiede in der Gesellschaft ausdrücklich zu thematisieren, ohne eventuell vorhandene Vorurteile und Stereotype der Kinder zu verstärken, führte zu der Entwicklung der hier vorgestellten Methode mit den Persona Dolls (vgl. Enßlin & Henkys 2003, S. 118): *„Persona Dolls sind Puppen mit der Biographie eines Kindes, die äußere Merkmale und Erfahrungen mit den Kindern einer Kindergartengruppe teilen und somit zur Identifikation einladen. Sie besuchen die Gruppe und erzählen Geschichten von sich selbst, schöne und nicht so schöne. Sie erzählen auf eine Weise, die Kinder mitfühlen lässt und ihr Nachdenken über Problemlösungen ermutigt.“* (vgl. ebd., S. 118) Das Konzept der Persona Dolls wurde ursprünglich in den USA entwickelt und mittlerweile in einigen europäischen Ländern und

Australien übernommen. Die Persona Dolls sind Puppen, die die Vielfalt der verschiedenen Lebenswelten innerhalb einer Kindergarten-Gruppe widerspiegeln. Das Aussehen der Puppen orientiert sich so weit wie möglich an den einzelnen Kindern der Gruppe. Haarfarbe, Augenfarbe, Frisur, Hautfarbe und Gesichtszüge sollen möglichst mit dem Aussehen der Kinder übereinstimmen. Die Persona Dolls sind ca. 80 cm groß und tragen richtige Kleidung und Schuhe. Die Puppen bekommen eine eigene Biographie, die mit der Biographie der einzelnen Kinder und ihrer Lebenswelt weitgehend übereinstimmt. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass die Biographien der Puppen wiederum nicht allzu identisch mit der Biographie einzelner Kinder sind, um diese vor der Gruppe nicht ‚bloßzustellen‘. Einige Elemente der Biographie der Kinder werden durch neue, erdachte Elemente ergänzt oder ersetzt (vgl. ebd., S. 120). Die Puppen sollen eine möglichst große Vielzahl von unterschiedlichen Lebenswelten widerspiegeln. Sie sollen, Geschichten aus ihrem Leben erzählen: Was sie freut, was sie ärgert etc.. Durch die Arbeit mit den Puppen können eventuelle Ungerechtigkeiten und Vorurteile gegenüber einigen Kindern thematisiert werden, ohne die betroffenen Kinder und Situationen explizit zu nennen. Gemeinsam kann mit der Gruppe überlegt werden, wie sich die Puppe in der Situation gefühlt hat, wie sie sich hätte wehren können und was nicht unmittelbar beteiligte Kinder und Erwachsene in der Situation anders hätten machen können (vgl. ebd., S. 119). Anhand der Geschichten kann mit den Kindern thematisiert werden, was faires bzw. unfaires Verhalten ist. Außerdem wird den Kindern durch die Puppen ermöglicht, durch andere, nicht problembeladene Geschichten, die die Persona Dolls erzählen, die Vielfalt der unterschiedlichen Lebensentwürfe kennen zu lernen und diese positiv zu bewerten.

Wenn die Persona Doll der Gruppe eine Geschichte aus ihrem Leben erzählt, spricht die ErzieherIn mit der Stimme der Persona Doll. Bei dem anschließenden Gruppengespräch beteiligt sie sich wieder als ErzieherIn an dem Gespräch. Wichtig ist, dass die Persona Doll nicht nur bedrückende Geschichten erzählt, sondern auch was sie besonders freut und ihr Spaß macht.

*„Mit der Entwicklung der Persona Doll Geschichten entscheidet die ErzieherIn, was die Kinder erfahren sollen, um welche Aspekte sie die*

*Kenntnis der Kinder erweitern will und welche Impulse sie den Kindern damit geben will. Persona-Doll-Geschichten reduzieren komplexe Lebenszusammenhänge auf ein Ereignis oder eine Szene und auf den Hintergrund der Gedanken, Gefühle, Wünsche und Besorgnisse der Persona Doll dazu. Diese Geschichten sollen im Team entwickelt und anhand von Videoaufnahmen ausgewertet werden.“* (ebd., S. 128) Die Arbeitsmethode mit den Persona Dolls ist ausgesprochen arbeitsaufwändig und anspruchsvoll. Allein die Herstellung der Puppen wird vermutlich mehrere Wochen dauern. Allerdings finde ich die Methode so gut, dass ich meine, dass es sich lohnt die Arbeit auf sich zu nehmen. Durch den Einsatz der Persona Dolls können die pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich, verschiedenste Dinge in der Gruppe thematisieren, ohne betroffene Kinder vor der Gruppe ‚bloßzustellen‘.

### 6.2.3 *Das bin ich*

Weitere Materialien, die für das interkulturelle Lernen in der Grundschule und dem Kindergarten entwickelt wurden, sind in dem Lernpaket ‚Das bin ich–international‘ zu finden, das von der Anne-Frank-Stiftung herausgegeben wurde (vgl. Anne-Frank-Haus 2001). Die Materialien dieses Lernpakets werden von einigen AutorInnen als ausgesprochen hilfreich für die Arbeit in der Praxis eingestuft (vgl. Siegele 2003).

Sie sind in Zusammenarbeit von Institutionen aus den Niederlanden, Luxemburg, Belgien und Deutschland entstanden. In den Materialien werden unterschiedliche Kinder, die in den oben genannten Ländern wohnen, durch ihren Alltag begleitet. Einige der Kinder der Geschichten haben einen Migrationshintergrund und sind mehrsprachig. Die kulturellen Unterschiede der Kinder stellen weder den Schwerpunkt der Geschichten dar, noch werden sie ausgeblendet (vgl. Anne Frank Haus 2001, S. 5). In den Materialien werden für Kinder wieder erkennbare Erlebnisse aus ihrem Alltag geschildert. So erhalten die Kinder im Kindergarten, Grundschule etc. die Möglichkeit über diese Erlebnisse zu reden. Die Ziele des Materials sind:

- Erkennen, Widererkennen und Verbalisieren sowohl der eigenen Gefühle, Gedanken und Erfahrungen, als auch der von anderen.
- Empathie.

- Stärkung des Selbstvertrauens und Selbstbildes.
- Förderung des Gruppenklimas, das durch gegenseitige Anerkennung und Respekt gekennzeichnet ist.
- Einen engeren Bezug zwischen der Lebenswelt der Kinder und den Institutionen (Schule, Kindergarten etc.) zu schaffen.
- Förderung einer positiven Haltung in Bezug auf Mehrsprachigkeit und (ethnischer und kultureller) Vielfalt.
- Abbau von Vorurteilen und Diskriminierungen.
- Die Elternarbeit verbessern.

(vgl. Anne-Fank-Haus 2001, S. 11 f.)

Die Geschichten, über die Alltagserlebnisse der Kinder, die den Schwerpunkt der Materialien darstellen, sollen den Kinder vorgelesen werden. Danach wird ihr Inhalt mit den Kindern gemeinsam bearbeitet. Zur Unterstützung der Geschichten hat das Anne-Frank-Haus ein Begleitbuch für PädagogInnen herausgegeben, in dem für die Bearbeitung der Geschichten, wichtige Fragen und Arbeitsmethoden aufgezeigt werden. Jede der Geschichten enthält verschiedene Aspekte, die mit den Kindern bearbeitet werden können. Hierbei ist wichtig, dass das aktuelle Interesse der Kinder ausreichend berücksichtigt wird. So gibt es z. B. eine Geschichte von Yunus, einem Jungen, der in Berlin-Kreuzberg wohnt und neben Deutsch auch Türkisch sprechen kann. Yunus geht eines Tages mit seiner Klasse ins Schwimmbad. Eigentlich hat Yunus etwas Angst vor dem Wasser und ganz besonders davor unterzutauchen. Seine Oma hat ihm eine Glückssperle (mavi boncak) mitgegeben. Im Schwimmbad verliert er seine Glückssperle. Diese sinkt bis auf den Beckengrund. Damit Yunus seine Perle wiederbekommen kann, muss er tauchen. Dabei stellt er fest, dass Tauchen eigentlich gar nicht so schlimm ist, sondern im Gegenteil sogar Spaß macht. Die Themen, die in der Geschichte angesprochen werden und die anschließend mit den Kindern besprochen werden können, sind: Angst haben, etwas machen, was man sich nicht getraut hat, stolz sein, etwas verlieren und dann wieder finden, Gegenstände, die einem besonders wichtig sind.

Zur Bearbeitung dieser Themen schlagen die AutorInnen die unterschiedlichsten Methoden vor. Diese reichen von einem gemeinsamen Gesprächskreis und Rollenspielen bis hin zu Kimspielen (vgl. ebd.,

S. 20 ff.). In dem Lernkoffer ‚Das bin ich‘ befinden sich außer den Bilderbüchern mit den Geschichten, auch noch CDs mit Kinderliedern in verschiedenen Sprachen, ein Videofilm und ein Buch mit Anregungen zum Puppenspiel.

Die Übungen mit den Puppenspielen sind ähnlich ausgerichtet wie die Geschichten mit den Bilderbüchern. Es werden verschiedene Problemsituationen in den einzelnen Puppenspielen angesprochen. So sind Schüchternheit, Angst haben, allein sein wollen, streiten und sich wieder vertragen, jemanden ärgern, sein Wort halten und Neid Themen der Puppenspiele. Die Puppen hierfür sollte das pädagogische Personal selbst anfertigen. Bei der Anfertigung ist darauf zu achten, dass die Puppen dem interkulturellen Charakter der Gruppe gerecht werden. So sollten sie: *„Hinsichtlich der Ethnizität so neutral wie möglich gestaltet werden. Je weniger menschliche Züge sie tragen, desto geringer ist die Gefahr, dass sie hinsichtlich Aussehen, Gefühlen oder Verhalten unerwünschte Assoziationen wecken. Köpfe mit verschiedenen Farben und Augen genügen.“* (ebd., S. 74)

Für das Puppenspiel werden drei Puppen mit unterschiedlichen Charakteren verwendet: Dodie, die stark ist, sich viel zutraut, aber dabei auch etwas angeberisch ist, Dido, die schüchtern, zart, ehrlich und hilfsbereit ist. Dodie und Dido haben also zwei völlig unterschiedliche Persönlichkeiten. Hierdurch soll, nach Aussage der AutorInnen, jedem Kind die Möglichkeit gegeben werden, sich mit einer dieser Puppen zu identifizieren (vgl. ebd., S. 5). Die dritte Person ist eine Halbfée namens Serafine, die ihr Feendiplom noch nicht bestanden hat. Sie ist in den Puppenspielen so etwas, wie die ‚moralische Instanz‘ und versucht immer zwischen den beiden anderen Puppen zu vermitteln. Durch die Puppenspiele soll den Kindern, zusätzlich zu den Geschichten in den Bilderbüchern, die Möglichkeit gegeben werden, bestimmte Probleme und Sachverhalte zu thematisieren. So können sie sich einerseits mit den Gedanken und Gefühlen der Puppen in der jeweiligen dargestellten Situation beschäftigen, aber auch andererseits ihre eigenen Gefühle in ähnlichen Situationen thematisieren. Die AutorInnen schlagen vor, eine eigene ‚Serafine-Ecke‘ in der Gruppe einzurichten. In dieser Ecke können die Kinder Theaterstücke nachspielen, oder sich neue Stücke ausdenken. Die Arbeit mit den Puppen weist einige Parallelen zu der Arbeit mit den Persona Dolls auf, wobei

der Unterschied darin liegt, dass die Persona Dolls stärker an der Kindergartengruppe orientiert sind, sowohl bezogen auf aktuelle Ereignisse, Biographien als auch auf das Aussehen der Puppen. Die gesamten Materialien des ‚Das bin ich‘ sind so angelegt, dass Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Sprache etc. bewusst nicht hervorgehoben werden, sondern diese ‚so nebenbei‘ in den einzelnen Aktivitäten (Bilderbücher, Puppenspiele etc.) auftauchen. Da in den Materialien des ‚Das bin ich‘, die Aktivitäten relativ gut ausgearbeitet sind, sind sie für das pädagogische Personal, das in diesem Bereich kaum Erfahrungen hat, leicht und ohne große Vorbereitungen umsetzbar.

### **6.3 Zusammenfassung**

Es wurde deutlich, dass beim Einsatz von Bilderbüchern zum interkulturellen Lernen, genau darauf geachtet werden sollte, wie die Geschichten aufgebaut sind. Eine Orientierungshilfe hierbei können die von Heidi Rösch herausgearbeiteten Punkte sein (vgl. Kapitel 6.1 dieser Arbeit). Anhand des Bilderbuches ‚Was ist los in Feuerland‘ wurde deutlich, dass auch durchaus fragwürdige Geschichten mit den Kindern aufgegriffen und besprochen werden können. Allerdings ist hier das Alter der Kinder von Bedeutung und somit nicht jede Geschichte für jede Altersgruppe geeignet.

Übungen wie ‚Eine Welt der Vielfalt‘ und Materialien wie ‚Das bin ich‘ müssen mit dem situationsorientierten Ansatz verbunden werden, sonst besteht die Gefahr, dass aktuelle Bedürfnisse der Kinder nicht wahrgenommen werden oder diese so ‚interpretiert‘ werden, dass sie zu den entsprechenden Aktivitäten passen. Die Bilderbuchgeschichten des ‚Das bin ich‘ könnten die bestehenden Bilderbuchbestände in der Gruppe ergänzen und so unter anderem auch zur Sprachförderung genutzt werden.

Die Arbeit mit den Persona Dolls stimmt in einem viel höherem Maße mit den Forderungen des situationsorientierten Ansatzes überein als die anderen hier vorgestellten Materialien. Diese Methode bietet sich allerdings erst an, wenn die ErzieherIn schon Vorerfahrungen im Bereich der interkulturellen Pädagogik und mit Gesprächsführung bei Kindergruppen hat.



## 7 Schlusswort

Kinder müssen schon im Vorschulbereich die Kompetenzen entwickeln, die für das Leben in der multikulturellen Gesellschaft nötig sind. interkulturelle und antirassistische Ansätze haben in diesem Zusammenhang einen besonderen Stellenwert. Es ist dringend notwendig, dass sich schon der Vorschulbereich hierfür öffnet. Wie die eigentliche Umsetzung von interkulturellen und antirassistischen Ansätzen in der Vorschule aussieht, lässt sich nur erahnen. Es ergibt sich allerdings die Einschätzung, dass ‚begegnungsorientierte‘ Ansätze in der Praxis oft den theoretischen Ausgangspunkt für die interkulturelle Arbeit liefern. In diesem Zusammenhang ist wichtig zu beachten, dass ‚begegnungsorientierte‘, ‚konfliktorientierte‘ und antirassistische Ansätze sich nicht immer ausschließen. Dies wurde besonders im letzten Kapitel anhand der vorgestellten Materialien und Übungen deutlich. So ließen sich z. B. in dem Buch ‚Wo der Pfeffer wächst‘ von Miriam Schultze, durchaus Übungen finden, die mit antirassistischen Ansätzen und ‚begegnungsorientierten‘ Ansätzen übereinstimmen.

Anzumerken ist, dass es im Vorschulbereich keinen mir bekannten Ansatz gibt, der sich selbst als antirassistisch bezeichnet, wobei z. B. die von dem Projekt Kinderwelten entwickelten Methoden weitgehend mit antirassistischerorientierten Forderungen übereinstimmen. Ich vermute, dass der Begriff antirassistisch im Vorschulbereich eher abschreckend wirkt, da hier explizit auf Rassismus hingewiesen wird und es schwer ist, einzugestehen, dass einige Vorschulkinder durchaus rassistisch handeln und rassistische Ansichten äußern. Vor diesem Hintergrund würde es sich anbieten, von einer interkulturellen Pädagogik zuzusprechen, die antirassistische Erkenntnisse mit einbezieht.

Rassismus im Vorschulbereich ist, wie ich anhand meines zweiten Kapitels aufgezeigt habe, ein im deutschsprachigen Raum, kaum erforschter Gegenstand. Studien aus dem englischsprachigen Raum, wie z. B. die Studie von Van Ausdale & Feagin (2002) weisen nach, dass Kinder im Vorschulalter durchaus rassistische, ethnozentristische, sexistische und nationalistische Konzepte benutzen und diese auf andere Kinder und Erwachsene anwenden. Es bleibt zu hoffen,



dass sich auch die deutschsprachige Kindheitsforschung diesen Fragestellungen öffnet. Ein wichtiges Forschungsinstrument ist in diesem Zusammenhang ist die Teilnehmende Beobachtung, die im Vergleich zu Kinderbefragungen der Diskussion neue Erkenntnisse liefern könnte.

Auch wenn der Schwerpunkt in dieser Arbeit auf antirassistische und interkulturelle Ansätze im Vorschulbereich gelegt wurde, sind diese Ansätze im Elementarbereich doch eher Randerscheinungen. Eine viel stärkere Aufmerksamkeit hat die Sprachförderung und in diesem Zusammenhang die Mehrsprachigkeit von Kindern erfahren. Beim Diskurs um Mehrsprachigkeit und Sprachförderung ist auffällig, dass auch, wenn versucht wird Mehrsprachigkeit und Sprachförderung auf alle Kinder in einer Einrichtung zu beziehen, sich diese Ansätze meistens an die Kinder allochthoner Minderheiten richten, ohne dass sich die Diskussion diesem ausreichend stellt. Außerdem sind in einigen dieser Ansätze Defizithypothesen in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund erkennbar. Das dies nicht ausreichend reflektiert wurde, kann damit zu tun haben, dass, ausgelöst durch die Pisa-Studie ein Handlungsdruck entstanden ist, durch den in kürzester Zeit Konzepte zur Sprachförderung entworfen werden mussten. Jahrelang wurde diese Fragestellung in der Praxis nicht ausreichend aufgegriffen. In meiner Erzieherausbildung (1992 bis 1996) wurde z. B. Sprachentwicklung, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit überhaupt nicht behandelt.

Die Diskussion um Mehrsprachigkeit im Vorschulbereich sollte sich nicht nur auf die Kindergärten und Kindertagesstätten beziehen. Ein Bereich, der hier oft ausgeklammert wird, sind die Fachschulen für ErzieherInnen. Hier wird aus meiner Sicht nicht darauf geachtet, dass genügend mehrsprachige Fachkräfte ausgebildet werden. Von meiner eigenen Erzieherausbildung weiß ich, dass in der Fachschule, an der ich meine Ausbildung gemacht habe, von ca. 90 ErzieherInnen gerade mal zwei Erzieherinnen mehrsprachig waren. Dies stimmt bei weitem nicht mit der sprachlichen Zusammensetzung der Kinder in den Einrichtungen überein. Aber nicht nur hier sind Schwachstellen erkennbar. So wurden in Hannover bewusst mehrsprachige ErzieherInnen ausgebildet, um dieses Defizit auszugleichen. Die wenigsten wurden nach dieser Bildungsmaßnahme allerdings eingestellt. Das Problem

liegt also auch in der Einstellungspraxis der Einrichtungen selbst. Eine Änderung der Ausbildung und der Einstellungspraxis im Vorschulbereich ist an diesem Punkt dringend notwendig. Dies soll natürlich nicht heißen, dass durch eine mehrsprachige ErzieherIn die Einrichtung per se ‚mehrsprachiger‘ und ‚interkultureller‘ wird. Diese Fachkräfte können natürlich genauso wie alle anderen Fachkräfte auch kulturalisierenden, ethnozentristischen und linguzistischen Ansichten verhaftet sein, aber es wäre zumindest ein Schritt in die richtige Richtung.

Es wurde weiterhin deutlich, dass der situationsorientierte Ansatz gut mit interkulturellen und antirassistischen Ansätzen kombiniert werden kann, aber es wurde auch sichtbar, dass bei der Interpretation von Situationen oft viel Spielraum existiert. So kann eine Situation je nach Vorwissen und Einstellung sehr unterschiedlich gedeutet werden. Es reicht also nicht aus, dass der situationsorientierte Ansatz interkulturellen Fragestellungen geöffnet wird, vielmehr sollten auch die pädagogischen Fachkräfte gegenüber kulturalisierenden und ethnizierenden Erklärungsmustern sensibilisiert sein. Erst dann ist die Möglichkeit gegeben, die verschiedenen Lebenswelten von Kinder in einer Einrichtung ausreichend zu berücksichtigen und in der pädagogischen Arbeit aufzugreifen, ohne dies auf eine stereotypisierende und kulturalisierende Art und Weise zu tun. Es muss in der Praxis, der Ausbildung und der Theoriebildung an diesem Punkt ein Umdenken stattfinden. So müsste das pädagogische Personal sowohl in den Einrichtungen, wie auch in der ErzieherInnenausbildung stärker als bisher für Rassismus, Nationalismus, Sexismus und Ethnozentrismus, aber auch für kulturalisierende und stereotypisierende Deutungen sensibilisiert werden. Diese Aufgabe ist ausgesprochen wichtig. Erst, wenn eine Sensibilisierung hierfür stattgefunden hat, kann vermieden werden, dass durch die Umsetzung von interkultureller Pädagogik Kulturalisierung und Stereotypisierung Vorschub geleistet wird. Ich meine, dass die bestehenden Fachschulen für ErzieherInnen kaum in der Lage sind, diese Aufgabe zu übernehmen. Dies hängt damit zusammen, dass diese Thematik für die meisten FachschullehrerInnen ein relatives Neuland darstellt. Weiterhin sind die Rahmenbedingungen an den Fachschulen nicht gerade optimal um z. B. eine Sensibilisierung für Rassismus zu fördern. Da an den Fachhochschulen die Leistung der einzelnen SchülerInnen benotet werden muss, stellt sich das Problem, wie in Noten ausgedrückt werden soll, dass eine Person gegenüber

rassistischen Diskursen und Darstellungen sensibilisiert ist. Außerdem, warum sollten die FachschullehrerInnen gegenüber Rassismus sensibilisiert sein bzw. keine rassistischen Ansichten teilen? Was spricht sie hiervon frei? Es wird deutlich, dass nach anderen Mitteln gesucht werden muss. Einen besonderen Stellenwert bekommen in diesem Zusammenhang interkulturelle und antirassistische Trainings und Fortbildungen für das pädagogische Personal im Vorschulbereich. Diese müssten von TrainerInnen durchgeführt werden, die bezogen auf diese Thematik besonders qualifiziert sind und deren Trainings bestimmte Qualitätskriterien erfüllen (vgl. Schuhmacher 2002).

Auf der anderen Seite wäre es wünschenswert, dass sich Eltern und hier besonders Eltern mit Migrationshintergrund, verstärkt in den Einrichtungen für die Interessen ihrer Kinder einsetzen. Einen wichtigen Beitrag in diesem Zusammenhang hat Burkhardt-Montanari mit ihrem Elternratgeber für Förderung der Mehrsprachigkeit geleistet (vgl. Burkhardt-Montanari 2002). Dadurch, dass sie die Eltern dazu auffordert, für eine Förderung der Mehrsprachigkeit ihrer Kinder einzutreten, trägt sie zu einer Stärkung der Position der Eltern bei. Es wäre wünschenswert, wenn ähnliche Elternratgeber entstehen würden, die sich mit interkulturellen und antirassistischen Ansätzen auseinandersetzen. Hierdurch könnten Eltern unterstützt werden, schneller bei z. B. kulturalisierenden und stereotypisierenden Darstellungen und Aktivitäten einzugreifen.

Aber auch bezogen auf die Repräsentanz von unterschiedlichen Lebenswelten und -weisen im pädagogischen Material, sollten die Eltern verstärkt die Initiative ergreifen. Einige Bestrebungen die Elternseite aktiv zu unterstützen gibt es schon, so z. B. vom RAA und dem Verband der binationalen Partnerschaften. Aber in diesem Bereich könnte noch vielmehr geschehen.

Bis jetzt wurde auf das pädagogische Personal in den Vorschuleinrichtungen und die Eltern eingegangen. Die wichtigste Zielgruppe bei dieser Arbeit sind aber zweifelsohne die Kinder, die die Einrichtungen besuchen. Ihre Lebenswelt, Interessen und Bedürfnisse sollten in der pädagogischen Arbeit Priorität haben und Kinder sollten hierfür als ExpertInnen wahrgenommen werden. Es ist wichtig, dass auch die Kinder an Entscheidungen teilhaben können, die sie betreffen. Hierdurch lernen sie, dass sie als Personen mit eigenen Vorstellungen

und Wünschen ernst genommen werden. Außerdem wird die Einrichtung mit ihren Strukturen etc. transparenter, sowohl für Eltern, wie auch für Kinder.

Das Ziel dieser Arbeit war, Anregungen zu geben, wie der pädagogische Alltag in Vorschuleinrichtungen unter Einbeziehung von interkulturellen und antirassistischen Ansätzen gestaltet werden kann. Ich hoffe, dass ich durch diese Arbeit neue Impulse geben konnte.



## 8      **Literatur**

- About, Frances (1987): The development of ethnic self-identification and attitudes. In: Phinney Jaen & Rotheram, Mary (Hg.); Children's ethnic socialization. Newbury Park: SAGE Publications.
- Alsaker, Françoise (2003): Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Göttingen: Hans Huber.
- Anne-Frank-Haus Amsterdam (2001a): Das bin ich – International. Ideenbuch. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Anne-Frank-Haus Amsterdam (2001b): Das bin ich – International. Puppenspiele. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Anne-Frank-Haus Amsterdam (2001c): Das bin ich – Yunus. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Attia, Iman (2000): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: IDA (Hg.); Trainings. Düsseldorf: IDA.
- Auernheim, Georg (2001): Interkulturelle Pädagogik. In: Bernhard, Armin & Rothermel, Lutz (Hg.); Handbuch kritische Pädagogik . 2. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Auernheimer, Georg (1995): 2., überarb. Aufl.: Einführung in die interkulturelle Erziehung.  
Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bade, Klaus J. (2002): Europa in Bewegung. München: Beck.
- Balibar, Etienne (1998): Gibt es einen ‚Neo-Rassismus‘? In: Balibar, Etienne & Wallerstein, Immanuel: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argumente.
- Bernstein, Basil (1971): Der Unfug mit der ‚kompensatorischen‘ Erziehung. In: B: E Redaktion (Hg.); Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

- Böhm, Dietmar & Böhm, Regine & Deiss-Niethammer, Birgit (1999): Handbuch interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Brandt, Petra & Knauer, Raingard (1998): Kinder können mitentscheiden. Neuwied: Luchterhand.
- Bräunlein, Peter (2001): Von Peter Moor zu Kariuki. Afrika, Afrikaner und Afrikanerinnen in der deutschsprachigen Kinder und Jugendliteratur. In: Arndt, Susan (Hg.); Afrika Bilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster: Unrast-Verlag.
- Breitschneider, Christina & Holzwarth, Werner (2000): Fünf Kinder hatte Mama Maus. Berlin: Tivola.
- Burkhardt-Montanari, Elke (2003): 3. Aufl.: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. (Hg. iaf e.V.); Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Butterwegge, Christoph (1996): Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Erklärungsmodelle in der Diskussion. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bühs, Roland (2003): Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten und Primarstufe. Berlin: W. Dohrmann Verlag.
- Cohen, Philip (1994): Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg: Argumente.
- Del Mar Castro Varela, Maria (1997): Psychologie und Antirassismus. In: Mecheril, Paul & Teo, Thomas (Hg.); Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Demandewitz, Helga & Fuchs, Ragnhild & Militzer, Renate (1999): Hallo, Hola, Ola. Sprachförderung in Kindertagesstätten. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Deutsches Jugendinstitut (4/2000a): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Deutsches Jugendinstitut (3/2000b): Flüchtlingskinder – eine Randgruppe im multikulturellen Milieu. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dieckhoff, Petra (2002): Wir verstehen uns Prima. Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Stuttgart: Kohlhammer.

- Diehm, Isabell (1995): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt a. M.: IKO.
- Dollase, Rainer (1994): Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.); Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ellermann, Heike (2003): Der dritte Bär. Oldenburg: Lappan.
- Enßlin, Ute & Henkys, Babara (2003): Vielfalt ins Gespräch bringen mit Persona Dolls. In: Preissing, Christia & Wagner, Petra (Hg.); Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Enßlin, Ute & Ansari, Mahdokht (2003): Mein Name bedeutet ‚Geschenk‘. Sprachenvielfalt hören, sehen und verstehen. In: Preissing, Christia & Wagner, Petra (Hg.); Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Erklärung von Bern (1995): Fremde Welten. Kinder- und Jugendbücher zum Thema Dritte Welt und ethnische Minderheiten. Basel: Terre des hommes.
- Feagin, Joe & Van Ausdale, Debra (2002): The first r. How children learn race and racism. New York: Rowan & Littlefield Publishers, INC.
- Filtzinger, Otto (1997): Interkulturelle Erziehung und situationsorientierter Ansatz. In: RAA (Hg.): Die Zukunft gemeinsam gestalten. Essen: RAA.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: rororo.
- Fuchs, Ragnhild & Siebers, Christine (2002): Sprachförderung von Anfang an. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW.
- Gaine, Brenda & van Keulen, Anke (2001): Wege zu einer vorurteilsbewussten Kleinkindpädagogik. Berlin: Kinderwelten.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.



- Hahn, Stefanie & Höhme-Serke (2003): „Das ist nicht fair!“ Bei Diskriminierung eingreifen – Werte und Position beziehen. In: Preissing, Christia & Wagner, Petra (Hg.); *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel, Nora (Hg.); *Theorien über Rassismus*. Hamburg: Argumente Verlag.
- Hall, Stuart (1994a): Die Frage nach der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart; *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argumente.
- Hall, Stuart (1994b): Der Westen und der Rest. Diskurse und Macht. In: Hall, Stuart; *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argumente.
- Hayt, Jane & McCandless, Boyd (1976): Geschlecht, ethnische Herkunft und Spielpartnerpräferenzen bei Kindern im Vorschulalter. In: Wacher, Ali (Hg.); *Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern*. Frankfurt/ New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1997): Rassismus und das Unbewusste in psychoanalytischer und kritisch-psychologischem Verständnis. In: Holzkamp, Klaus; *Schriften 1. Norminierung, Ausgrenzung, Widerstand*. Hamburg: Argumente.
- Holzkamp, Klaus (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen“? – Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternativen. In: Jäger, Siegfried (Hg.); *Anti-rassistische Praxen*. Duisburg: DISS.
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Irmer, Marion (2002): *Interkulturelles Spielen & Lernen. Praxislösungen*. Kissing: WEKA Media.
- Jampert, Karin (1999): Schlüsselsituation Sprache. In: DJI (Hg.); *Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Jäger, Siegfried (1997): Zur Konstituierung rassistisch verstrickter Subjekte. In: Mecheril, Paul & Teo, Thomas (Hg.); Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Jäger, Siegfried (2001): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Duisburg: DISS.
- Juhoda, Gustav (1976): Nationalitätsvorstellungen bei Kindern – eine kritische Studie zu piagetschen Entwicklungsstadien. In: Wachter, Ali (Hg): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/ New York: Campus.
- Kalpaka, Annita (1994): Theaterworkshops zum Thema „Macht – Ohnmacht – Alltagsrassismus“ als selbstreflexive Lernform. In: Jäger, Siegfried (Hg.); Anti-rassistische Praxen. Duisburg: DISS.
- Krenz, Armin (1992): Der „Situationsorientierte Ansatz“ im Kindergarten. Freiburg: Herder
- Krüger-Potratz, Marianne (2002): Zur Einführung. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik der Wilhelmsuniversität (Hg.); Mehrsprachigkeit Macht Europa. Interkulturelle Studien 38. Münster: iks.
- Lang, Susanne & Leiprecht, Rudolf (2000): Sinnvolles und Problematisches in der antirassistischen Bildungsarbeit. In: IDA (Hg.); Trainings. Düsseldorf: IDA.
- Ledoux, Guuske & Leeman, Yvonne & Leiprecht, Rudolf (2001): Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Projekts ‚Interkulturelles Lernen in der Klasse‘. In: Auernheimer, Georg & van Dick, Rolf & Petzel, Thomas & Wagner, Ulrich (Hg.); Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Lenzen, Dieter (2001): Sozialisation. In: Lenzen, Dieter (Hg.); Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Leiprecht, Rudolf (2003): Antirassistische Ansätze in sozial-pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Stender, Wolfram & Rohde, Georg & Weber, Thomas (Hg.); Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

- Leiprecht, Rudolf (2001a): Alltagsrassismus, Diskurse, Repräsentationen und subjektive Umgangsweisen. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.
- Leiprecht, Rudolf (2001b): Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht, Rudolf & Riegel, Christine & Held, Josef & Wiemeyer, Gabriele (Hg.); International lernen – lokal handeln. Frankfurt a. M.: IKO.
- Leiprecht, Rudolf (1996): Rassismus und die Macht der Zuschreibung. Die „Frage nach der Jugend“ und die „Frage nach der Kultur“. Anmerkungen aus der Rassismusforschung. In: Dracklé, Dorle (Hg.); jung und wild. Hamburg: Reimer.
- Lutz, Helma & Krüger-Potratz, Marianne (2001): Sitting on a crossroad. In: Tertium Comparationis (im Druck) Nr. 3. Münster: Waxmann.
- Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe & Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.); Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg:rororo.
- Mann, Leon (1999): 2. Aufl.: Sozialpsychologie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Markefta, Manfred (1990): 6. völlig überarbeitete Auflage: Vorurteile, Minderheiten und Diskriminierung. Neuwied und Frankfurt: Luchterhand Verlag.
- Marvakis, Anastasios (1995): Der weiße Elefant und andere nationale Tiere. Zu einigen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nationaler Orientierung. In: Holzkamp, Klaus (Hg.); Forum kritische Psychologie 35. Hamburg: Argumente Verlag.
- Militzer, Renate & Fuchs, Ragnhild & Demandewitz, Helga & Houf, Monika (2002): Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster: Votum Verlag.
- Mitulla, Claudia (1997): Die Barriere im Kopf: Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern. Opladen: Leske + Budrich
- Miles, Robert (1991): Rassismus. Eine Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argumente.

- Müller, Heinz (2001): Antirassistische Pädagogik. In: Bernhard, Armin & Rothermel, Lutz (Hg.); Handbuch kritische Pädagogik . 2. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Nestvogel, Renate (2002): Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nestvogel, Renate (1991): Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: Nestvogel, Renate (Hg.); Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung ‚unseres‘ Verhältnisses zur ‚Dritten Welt‘. Frankfurt: IKO.
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (2002): Niedersächsischer Integrationsplan. Fachinfo 4.
- Nirumand, Bahman (1995): Typisch deutsch – Annäherung an ein Phantom. In: Ich. Die Psychozeitung, Heft 3/1995.
- Oberhumer, Pamela & Soltendieck, Monika & Ulich, Michaela (2001): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelles lernen und Sprachförderung. Neuwied, Berlin: Luchtermann.
- Oerter, Rolf (2002): Persönlichkeitsentwicklung in der Kindheit. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hg.); 5. vollständige überarbeitete Auflage: Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Osterkamp, Ute (1997): Institutioneller Rassismus. Problematik und Perspektiven. In: Mecheril, Paul & Teo, Thomas (Hg.); Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Piaget, Jean & Weil, Anne-Marie (1951): Wie sich bei Kindern die Vorstellung vom Heimatland und Ausland entwickelt. In: Karsten, Anitra (Hg.); (1978): Vorurteile: Ergebnisse Psychologischer und Sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Preissing, Christa (2003): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. In: Preissing, Christa & Wagner, Petra (Hg.); Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Preissing, Christa (1998): Und wer bist Du? Interkulturelles Lernen in der Kita. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

- RAA (1997): Interkulturelle Erziehung (K)ein Kinderspiel. Praxis und Theorie im Elementarbereich. Essen: RAA.
- Ramsey, Patricia (1987): Young children's thinking about ethnic differences. In: Phinney Jaen & Rotheram, Mary (Hg.); Children's ethnic socialization. Newbury Park: SAGE Publications.
- Reich, Hans H. & Roth Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Sport und Bildung.
- Rommelspacher, Birgit (1997): Psychologische Erklärungsmuster zum Rassismus. In: Mecheril, Paul & Teo, Thomas (Hg.); Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Rösch, Heidi (2003): Mehr Sprache(n) im Kindergarten und Grundschule. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.); Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Bonn: Universitätsdruckerei.
- Rösch, Heidi (2000): Jim Knopf ist (nicht) schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rösch, Heidi (1997): Bilderbücher zu interkulturellen Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rutschky, Katharina (2001): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. München: Ullstein.
- Said, Edward (1981): Orientalismus. Berlin: Ullstein Materialien.
- Schami, Rafik & Erlbruch, Wolf (2000) 2. Aufl.: Das ist kein Papagei. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Scherr, Albert (2003): Interkulturelle Pädagogik – (K)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus? In: Stender, Wolfram & Rohde, Georg & Weber, Thomas (Hg.); Interkulturelle und anti-rassistische Bildungsarbeit. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Schiemann, Klaus (1993): Was ist los in Feuerland? Mülheim: Verlag an der Ruhr.

- Schlösser, Elke (2001): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Münster: Ökoptia.
- Schultze, Miriam (1998) 2. Aufl.: Sag mir wo der Pfeffer wächst. Eine ethnologische Erlebnisreise für Kinder. Münster: Ökoptia.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin (2002): Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. Berlin.
- Siegele, Patrick: Ich bin Yunus. Wer bist Du? Das bin ich – international. Ein interkulturelles Lernpaket für 4-8 jährige. In: Kloeters, Ulrike & Lüddecke, Julian & Quehl, Thomas (Hg.); Schulwege in die Vielfalt. Frankfurt am Main: IKO.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1992): Mehrsprachige Erziehung von Minderheitenkindern. In:
- Sprachverband – deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hg.); Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmer. Nr. 1/92. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sodian, Beate: Entwicklung begrifflichen Wissens. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hg.); 5. vollständige Überarbeitete Auflage: Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Stadt Oldenburg (2002): Statistisches Jahrbuch. Oldenburg: Stadt Oldenburg.
- Tietze, Wolfgang (2001): Vorschulerziehung. In: Lenzen, Dieter (Hg.); Pädagogische Grundbegriffe. Band 2., 6.Aufl. Reinbek: rororo.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2000): 11.Aufl.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: rororo.
- Tophinke, Doris (2004): Sprachförderung im Kindergarten. Weinheim: Beltz.
- Van den Broek, Linda (1993): 2. überarbeitete Auflage: Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Wagner, Petra (2003): Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise.... In: Preissing, Christia & Wagner, Petra (Hg.); Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.

Zimmer, Jürgen (1998): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger.

### **Internetquellen**

Diehm, Isabell (2001): Rassismuskonzepte von Kindern im Vorschulalter. [www.uni-siegen.de/~agpim/gsf/](http://www.uni-siegen.de/~agpim/gsf/) (Datum des Zugriffs: 06.04.2004)  
[www.fmks-oline.de](http://www.fmks-oline.de) (Datum des Zugriffs 10.06.2004)

Rommelspacher, Birgit (1992): Rechtsextremismus und Dominanzkultur. In: Foitzik, Andreas & Leiprecht, Rudolf & Marvakis, Athanasios & Seid, Uwe (Hg.); Ein Herrenvolk von Untertanen. Rassismus – Nationalismus – Sexismus.  
[www.uniduisburg.de/DISS/internetbibliothek/Buecher/Herrenvolk/K4.htm](http://www.uniduisburg.de/DISS/internetbibliothek/Buecher/Herrenvolk/K4.htm)  
 (Datum des Zugriff: 10.04.2004)

Schumacher, Sarah (2002): Fragen zur Reflektion von Konzepten antirassistischer Erwachsenenbildung. In: Landeszentrale für Zuwanderung (Hg.); Interkulturelle und antirassistische Trainings auf dem Prüfstand. Evaluationskonzepte und Ergebnisse. [www.lzz-nrw.de](http://www.lzz-nrw.de)  
 (Datum des Zugriffs 23.03.2004)

Tsiakalos, Georgios (1992): Interkulturelle Beziehungen. Steht ihnen die ‚Natur‘ entgegen?  
 In: Foitzik, Andreas & Leiprecht, Rudolf & Marvakis, Athanasios & Seid, Uwe (Hg.); Ein Herrenvolk von Untertanen. Rassismus – Nationalismus – Sexismus.  
[www.uniduiburg.de/DISS/internetbibliothek/Buecher/Herrenvolk/K2.htm](http://www.uniduiburg.de/DISS/internetbibliothek/Buecher/Herrenvolk/K2.htm)  
 (Datum des Zugriff: 10.04.2004)

[www.turkischweb.com](http://www.turkischweb.com) (Datum des Zugriffs 15.06.2004)





## **Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)**

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.  
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: [www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html](http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html))
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.  
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.  
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.  
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.  
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.  
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.  
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.  
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.  
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.  
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.  
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.  
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00

b.w.

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.  
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.  
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.  
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.  
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. 2005  
ISBN 3-8142-0982-6 (in Vorbereitung)
- 19 Seyed Ahmad Hosseinzadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.  
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.  
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von MigrantenSelbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.  
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- 22 Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier : eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.  
ISBN 3-8142-0996-6 € 9,00
- 23 Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.  
ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211  
ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € N.N.
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.  
ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € N.N.