



Anti-Bias – ein Ansatz zur Unterstützung vorurteilsbewusster Veränderungsprozesse in Schule

Autorinnen: Anti-Bias-Netz ¹ aufbauend auf dem Artikel: Nele Kontzi: *Anti-Bias kann vorurteilsbewusste Veränderungsprozesse in Schule unterstützen - Erfahrungen aus der Praxis*, in: *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*, 1. Auflage, 2016, Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau, S.45.

I. Einführung in den Ansatz

Was bedeutet Anti-Bias und was ist der Anti-Bias-Ansatz?

Das englische Wort „bias“ bedeutet übersetzt „Voreingenommenheit“ oder auch „Einseitigkeit“. Anti-Bias versteht sich als intersektionaler Ansatz. Er nimmt verschiedene Formen von Diskriminierung als Ausdruck gesellschaftlich ungleicher Positionierungen und Machtverhältnisse und ihre vielschichtigen gegenseitigen Verstrickungen in den Blick. Die pädagogische und bildungspolitische Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz zielt darauf, eine Schiefelage, die aufgrund von Vorurteilen und einseitigen Bevorteilungen entsteht, sichtbar zu machen, ins Gleichgewicht zu bringen und Diskriminierungen auf der zwischenmenschlichen, institutionellen und gesellschaftlich-kulturellen Ebene abzubauen.

In einem Lern- und Reflexionsprozess, der an den eigenen Erfahrungen ansetzt, erfolgt eine Sensibilisierung für die verschiedenen Formen von Diskriminierung. Darauf aufbauend entwickeln der*die Einzelne und die Gruppe alternative Betrachtungsweisen, die ermöglichen sollen, nicht-diskriminierende, das heißt vorurteilsbewusste Verhaltensweisen für die eigene Arbeits- und Lebenssituation zu entwerfen.

Anti-Bias ist ein proaktives, diversitätswusstes und diskriminierungskritisches Praxiskonzept. Es geht darum, vorurteilsbewusst mit Diversität und Unterschiedlichkeit auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten umzugehen und aktiv an gesellschaftlicher Veränderung zu arbeiten. Im Anti-Bias-Ansatz spiegelt sich somit die Vision einer vorurteilsbewussten, diskriminierungskritischen und machtsensiblen Gesellschaft wieder.

¹Anti-Bias-Netz: Seit Anfang 2000 arbeiten wir bereits mit dem Anti-Bias-Ansatz. In den über vierzehn Jahren gemeinsamer Praxis haben wir neben anderen Arbeitsfeldern in verschiedenen Modellprojekten, an denen wir beteiligt waren, einen gemeinsamen Fokus darauf gelegt, den Ansatz für Schulen zu erproben und zu adaptieren.



Woher kommt der Ansatz? Was sind seine Ausgangspunkte und Wege?

Anti-Bias als Ansatz für Bildungsgerechtigkeit wurde in den 1980er Jahren in den USA von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips für den Bereich der Kleinkindpädagogik entwickelt. Seinen Ausgangspunkt bildet die Kritik an multikulturellen und antirassistischen Ansätzen und die ihnen inhärente „exotisierende“ Sichtweise bzw. „Farbenblindheit“². Der Ansatz ist inspiriert von der Social-Justice-Bewegung und der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung in den USA.

Nach der offiziellen Abschaffung der Apartheid Anfang der 1990er Jahre suchten Südafrikanische Pädagog*innen der Early Learning Ressource Unit (ELRU)³ nach Wegen, auch die „Apartheid in den Köpfen“ zu überwinden. Hierfür war es ihnen wichtig, den Fokus nicht ausschließlich auf Rassismus zu richten, sondern die verschiedenen Formen von Diskriminierung mit einzubeziehen. Auf Basis der US-amerikanischen Anti-Bias-Praxis und in Kombination mit anderen Methoden entwickelten sie Lerneinheiten für Kinder und Jugendliche, für die Erwachsenenbildung sowie die Ausbildung von Multiplikator*innen. In diesem Rahmen entstand das Handbuch „Shifting Paradigms: Using an anti-bias-strategy to challenge oppression and assist information in the South Africa Paradigms“, das sowohl Methoden für die Bildungsarbeit als auch Empfehlungen für den Transfer des Ansatzes in den eigenen Arbeitsbereich beinhaltet.

Nach Deutschland gelangte Anti-Bias interessanterweise auf zwei Wegen. Zum einen Ende der 1990er Jahre über den Kontakt in die USA mit Louise Derman-Sparks. Die Fachstelle Kinderwelten⁴ entwickelte hieraus den Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept für Kitas weiter. Dieser basiert auf dem Situationsansatz und dem Anti-Bias Approach. Er verbindet individuelles und organisationales Lernen in Bildungseinrichtungen und strebt Veränderungen auf der Ebene pädagogischen Handelns wie auch auf struktureller Ebene an. Die Fachstelle ist 2011 aus mehreren Kinderwelten-Projekten hervorgegangen, die seit 2000 im Institut für den Situationsansatz durchgeführt wurden.

Ungefähr zeitgleich fand der Ansatz im Rahmen des Projekts „Vom Süden Lernen“ vom INKOTA-netzwerk e. V.⁵ in enger Zusammenarbeit mit südafrikanischen Trainer*innen den Weg in die hiesige politische Bildungsarbeit und Erwachsenenbildung. Der Verein INKOTA lud zum

² Vgl. Trisch, Oliver (2013): Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis. Stuttgart

³ www.elru.co.za, letzter Aufruf: 15.02.2017

⁴ <https://www.situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html>, letzter Aufruf: 15.02.2017

⁵ INKOTA versteht sich als „Zusammenschluss unterschiedlicher, engagierter Menschen und Gruppen, die gemeinsam für eine gerechte Welt eintreten. Den Fokus der Arbeit bilden unter anderem die Themen Nord-Süd-Dialog und Wissenstransfer sowie Globales Lernen“. Weitere Information unter www.inkota.de, letzter Aufruf: 15.02.2017



Perspektivwechsel ein, indem er die Frage aufwarf, welche Schief lagen es im Globalen Norden und welche Bildungsansätze es hierzu im Globalen Süden gebe.

Seitdem wird der Anti-Bias-Ansatz von Multiplikator*innen für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit sowie für erwachsenenpädagogische Fortbildungen kontinuierlich weiterentwickelt.⁶ Auch sind in den letzten Jahren erste Publikationen zur theoretischen Fundierung des Ansatzes und Reflexion seiner praktischen Umsetzung im deutschen Kontext erschienen.⁷ Darüber hinaus gibt es auch einige internationale Projekte und Netzwerke in diesem Bereich.⁸

Warum ist es wichtig, sich mit Vorurteilen auseinanderzusetzen? Die Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes

Ein zentraler Ansatzpunkt in der Anti-Bias-Arbeit ist die Beschäftigung mit Vorurteilen. Der Ansatz geht davon aus, dass jeder Mensch Vorurteile hat und dass wir diese seit der frühen Kindheit erlernen. Sie beeinflussen unsere Wahrnehmung, unsere Haltung und damit auch unser Verhalten.

Vorurteile im Zusammenspiel mit Macht können zu diskriminierendem Verhalten führen. Diskriminierendes Verhalten kann bewusst oder auch unbewusst ausgeübt werden – was an den Auswirkungen für die von Diskriminierung Betroffenen allerdings nichts ändert.

Jeder Mensch macht Erfahrungen zu diskriminieren und diskriminiert zu werden – abhängig von der eigenen gesellschaftlichen und globalen Positionierung in unterschiedlicher Intensität und Häufigkeit. Diskriminierung in all ihren Formen findet auf verschiedenen Ebenen statt (zwischenmenschlich / institutionell / gesellschaftlich-kulturell) und sollte daher auf verschiedenen Ebenen bearbeitet werden. Auch wenn Vorurteile im eigentlichen Sinne nicht wieder „verlernt“ werden, können ein bewusster Umgang und daraus folgende vorurteilsbewusste Verhaltensweisen entwickelt und praktiziert werden – daher sprechen wir nicht von vorurteilsfrei. Vorteilsbewusstes Denken und Handeln eröffnet neue Perspektiven und

⁶ Neben unserem Anti-Bias-Netz ist u. a. seit vielen Jahren die Anti-Bias-Werkstatt (www.anti-bias-werkstatt.de) aktiv, die sich sowohl auf praktischer als auch theoretischer Ebene mit dem Anti-Bias-Ansatz auseinandersetzt. An dieser Stelle ist auch auf die wichtige Arbeit von global e. V. (www.glokal.org) zu verweisen, ein Verein, der mit seiner Arbeit „für globale und innergesellschaftliche Machtverhältnisse sensibilisieren und Menschen dazu befähigen will, zu deren Abbau beizutragen“, letzter Aufruf: 15.02.2017

⁷ U. a. Schmidt, Bettina (2009): Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen, Oldenburg; Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt, Wiesbaden und Trisch, Oliver (2013): Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis, Stuttgart.

⁸ U. a. das europäische Netzwerk „Diversity in Early Childhood and Education Training“ (DECET) <http://decet.org> oder das inzwischen abgeschlossene EU-Projekt „Anti Bias und Interkulturelles Lernen in der Jugendbegegnungsarbeit“ der RAA Brandenburg <http://www.anti-bias.eu/>, letzter Aufruf: 15.02.2017



Handlungsmöglichkeiten und ist eingebunden in einen fortwährenden Prozess lebenslangen Lernens.

Anti-Bias-Arbeit strebt also soziale und politische Verhältnisse an, in denen alle Menschen gleiche Chancen auf Anerkennung, Teilhabe und Entfaltung haben. Wertebasis ist die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen in ihrer Vielheit. Die vier grundlegenden von Louise Derman-Sparks entwickelten „aufeinander aufbauenden und sich verstärkenden“ Ziele⁹ von Anti-Bias sind:

1. die Anerkennung und Stärkung aller an Lernprozessen Beteiligten in ihren individuellen und Bezugsgruppen-Identitäten
2. die Förderung einer respektvollen und wertschätzenden Haltung gegenüber der Vielfalt unter Menschen
3. die Sensibilisierung für Vorurteile und Diskriminierung sowie Unterstützung von kritischem Denken
4. die Ermutigung und Stärkung der Fähigkeit, gegen Diskriminierung aktiv zu werden.

Die Ziele haben den Anspruch, für alle Menschen gleichermaßen zu gelten und auf jeden Kontext übertragbar zu sein.¹⁰

II. Warum ist es Aufgabe der Schule, sich als diskriminierungskritisch zu verstehen?

Von Eindeutigem und Verunsicherndem

In vielen Schulen wird folgendes Lied zur Einschulung gesungen: „Alle Kinder lernen lesen, Indianer und Chinesen, selbst am Nordpol lesen alle Eskimos, hallo Kinder es geht los!“ Eine genauere Betrachtung zeigt, dass dieses Lied die genannten Kinder auf koloniale Bilder reduziert. Gleichzeitig wird eine Melodie von John Browns Body (“Glory glory hallelujah”) verwendet. Dieses Lied hat seinen Ursprung in der nordamerikanischen Befreiungsbewegung gegen Versklavung. John Brown war radikaler Gegner der Versklavung in den USA. Die

⁹ Wagner, Petra (2003): Grundlagen von vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In Preissing, Christa, Wagner, Petra (Hg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg im Breisgau, S. 34-62

¹⁰ Derman-Sparks, Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. Vortragsmanuskript. Berlin. In Anlehnung an dieses Grundgerüst wurden von der Fachstelle Kinderwelten diese vier Ziele für die Arbeit im pädagogischen Bereich für den deutschen Kontext adaptiert. https://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Ziele_und_Prinzipien_VBUE.pdf, letzter Aufruf: 15.02.2017



Aneignung der Melodie für dieses Kinderlied, das Rassismen und ein koloniales Weltbild reproduziert, kehrt den eigentlichen Inhalt in sein Gegenteil.¹¹

In einem Schulleitungs-Gremium 2014 führte die Leitung den Umgang mit diesem Lied als Beispiel an, wie eine Schule aus ihrem Bezirk sich mit der Abschaffung dieses Liedes aus ihrem Repertoire von einer bekannten Praxis verabschiedet hat, um Kinder bewusst keine abwertenden Bilder zu vermitteln. „*Ich weiß gar nicht mehr, was ich sagen darf, es gibt so Vieles was wir nicht wissen, was anscheinend gerade aber sehr bedeutsam wird*“, äußerte eine Teilnehmerin des Schulleitungs-Gremiums. Dieses Nichtwissen und die Verunsicherung auszusprechen und anzuerkennen, kann der erste Schritt für einen Perspektivwechsel sein. Das erfordert einen entsprechenden Raum und kann nicht zwischen Tür und Angel passieren. Solche Räume zu ermöglichen und zu gestalten, ist ein Anliegen des Anti-Bias-Ansatzes an Schule.¹² Nur zwei Monate nach der Bemerkung im Schulleitungs-Gremium fand in Berlin die Tagung „Aufarbeitung des deutschen Kolonialismus auf Senats- und Bezirksebene“ statt. Vertreter*innen aus Bildung, Wissenschaft und Verwaltung diskutierten Ansätze einer neuen Aufarbeitungs- und Erinnerungskultur. Barbara Loth, Staatssekretärin für Integration und Frauen forderte: „Wir brauchen eine Erinnerungskultur zum europäischen Kolonialismus“. ¹³ Diese Forderung in die konkrete pädagogische Alltagspraxis umzusetzen, kann durch vorurteilsbewusste Begleitung unterstützt werden.

In der UN Kinderrechtskonvention von 1989 ist eindeutig geregelt, dass allen Kindern Gleichbehandlung und Nicht-Diskriminierung und das Recht auf Bildung zu gewähren sind. Dem gegenüber stehen eine zunehmende Zahl von Studien, die strukturelle Diskriminierung in Schulen belegen.¹⁴ Genau hier kann der Anti-Bias-Ansatz hilfreich sein: Zur Schaffung von Bildungsgerechtigkeit müssen Lernbarrieren und die Bedeutung von Vorurteilen berücksichtigt werden. Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung in den Schulstrukturen umfasst dabei nicht nur Aspekte wie Herkunft, Hautfarbe oder Sprache, sondern auch Ausgrenzung in Bezug auf Gender, unterschiedliche Familienformen, sexuelle Lebensweise, Klasse, Alter, körperliche oder geistige Gesundheit usw. Es geht darum, Vielfalt und Unterschiedlichkeiten der

¹¹ http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/Dokumente/Newsletter/13-05-Offener_Brief_Alltagsrassismus.pdf, letzter Aufruf: 04.01.2015

¹² Schmidt, Bettina: Intersektionalität muss praktisch werden ...?! – Widersprüche, Möglichkeiten und Begrenzungen von Anti-Bias-Arbeit an Schulen. In: Leiprecht, Rudolf, Steinbach Anja: Schule in der Migrationsgesellschaft, Wochenschauverlag

¹³ <https://www.neues-deutschland.de/artikel/955201.die-unmenschliche-maschine.html>, letzter Aufruf: 08.08.2016

¹⁴ Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2012): Zweiter Gemeinsamer Bericht 2013, http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.html, letzter Aufruf: 08.09.2016



Schüler*innenschaft zu respektieren und nicht als Problem zu verstehen. Ebenso wichtig ist es aber, Ausgrenzungen wahrzunehmen und ausgrenzendem Handeln zu widerstehen.¹⁵ Es braucht die Einsicht, dass Bildungsgerechtigkeit nicht selbstverständlich ist, sondern aktiv gestaltet werden muss und hierfür ausreichende Ressourcen notwendig sind, denn: „*Nichts tun ist nicht neutral, sondern diskriminiert unterprivilegierte Schüler*innen.*“¹⁶

Vorurteile führen zu Bildungsbenachteiligung

Kinder sind sehr sensibel für die Art und Weise, wie sie und ihre Familien beurteilt und bewertet werden. Sie machen sich ein Bild von sich selbst, von anderen und vom Weltgeschehen. Zum Beispiel fragen sie sich: „Bin ich ein Mädchen oder ein Junge?“ Erhalten sie früh Botschaften, die ihr Selbstbild abwerten, kommt es zum so genannten „Stereotype threat“¹⁷ (Lernbeeinträchtigung durch Rollenklischees): Mädchen etwa schneiden in naturwissenschaftlichen Fächern nicht so gut ab wie Jungen. Dieses Bild haben sie häufig so stark verinnerlicht, dass sie an sich selber keine hohen Erwartungen mehr haben. In diesem Prozess, der sich auch entlang anderer Merkmale beschreiben ließe, entstehen aufgrund von Vorurteilen Barrieren, die Kinder stark verunsichern und somit am Lernen behindern können. Die Potentiale der Schüler*innen werden dabei oft nicht erkannt und in der Folge können sie nicht ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden. Die Botschaften, die die Schüler*innen erhalten, stehen immer in einem gesellschaftlichen Kontext. Eine Untersuchung der Open-Society-Initiative macht dies deutlich: „Besonders Mädchen, die Kopftücher trugen, hatten den Eindruck, dass sie als unterdrückt und wenig intelligent abgestempelt würden.“¹⁸ Doppelt problematisch, weil es zu einer negativen Verknüpfung ihrer intellektuellen Fähigkeiten mit ihrer Religion kommt und sie somit als Mädchen und Muslima Benachteiligung erfahren können. Eine zunehmende Zahl von Studien zeigt, dass die Grundrechte nicht für alle Kinder gleichermaßen erfüllt werden sowie dass Diskriminierung an Schulen systematisch vollzogen wird und weit verbreitet ist. In den meisten Fällen bleiben diese Vorfälle für die Diskriminierenden folgenlos. Nicht aber für die Betroffenen: Benachteiligung und Diskriminierung beeinträchtigen das Selbstwertgefühl und die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen stark.

¹⁵ Sulzer, Annika, Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. (WIFF) im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München.

¹⁶ Mächler, Stefan (2014): Schulerfolg – kein Zufall!? In: BMQ Newsletter – Beratung – Qualifizierung - Migration, Nr. 38 Dezember 2014, S.4. <http://www.bqm-hamburg.de/media/public/db/media/8/2014/01/335/bqm-newsletternr38.pdf>, letzter Aufruf: 10.02.09.2017

¹⁷ Schofield, Janet Ward (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg, AKI-Forschungsbilanz 5; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11419/ssoar-2006-schofield-migrationshintergrund.pdf?sequence=1>, letzter Aufruf: 08.09.2016

¹⁸ Inssan e. V. (2013): Diskriminierungsfreie Schule – eine bildungspolitische Notwendigkeit, http://www.inssan.de/Download/Beschwerdemanagement_policy_brief_2013_10_28.pdf, letzter Aufruf: 15.02.2015



Besonders einschneidend in der Biografie von Kindern und Jugendlichen wirkt die institutionalisierte Diskriminierung beim Übergang in weiterführende Schulen, bei dem Kinder die Übergangsempfehlung nicht allein nach ihren Leistungen bekommen, sondern auch deren familiärer Hintergrund eine Rolle spielt.¹⁹ Diskriminierung kann bei Schüler*innen das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und die Lernmotivation negativ beeinflussen. Ebenso spielen Vorurteile bei der Bewertung von Leistungen eine entscheidende Rolle. Zahlreiche Studien haben belegt, dass Kinder aus Akademiker*innen-Familien fast viermal häufiger auf das Gymnasium gehen als Kinder aus nicht-akademischen Haushalten. Das liegt neben dem Einfluss der Eltern auch daran, dass Pädagog*innen ersteren bei gleicher Leistung häufiger eine Gymnasialempfehlung ausstellen.²⁰

Diesen Mechanismus vom Zusammenspiel gesellschaftlicher Ungleichheit/Ungleichbehandlung und subjektiven biografischen Erfahrungen untersucht die Praxis des Anti-Bias-Ansatzes genauer und entwickelt hieraus alternative Handlungsmöglichkeiten: *Wo begegnen Pädagog*innen Kindern mit Vorurteilen, die ihre Bildungsbiografie beeinflussen können? Wo finden sich auf der Ebene der Repräsentanz stereotype Darstellungen von Kindern und ihren Familien oder wo tauchen sie erst gar nicht auf? Wo haben wir segregierende Strukturen?*

Veränderungen, die zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen können

Mit dem Anti-Bias-Ansatz wird der oft defizitäre Blick auf benachteiligte Kinder und deren Familien hinterfragt und in einen ressourcen- und stärkenorientierten Blick gewendet. Durch das systematische Vorgehen verbleibt die Arbeit nicht auf der Ebene der Haltungsänderung von Pädagog*innen, sondern verbindet diese mit einer inklusiven Praxis- und Strukturveränderung. Für Schüler*innen, Eltern und Kollegium werden diese Veränderungen unmittelbar erleb- und überprüfbar, gemeinsam wirken sie an diesen mit. Leitbilder und Schulprogramme, die das Thema Diskriminierung und Ausgrenzung aufgreifen und thematisieren, können beteiligungsorientiert entwickelt und gelebt werden und so nachhaltig wirksam werden.

Um zu strukturellen Veränderungen zu gelangen, ist es wichtig, auf mehreren Ebenen anzusetzen. Zunächst setzt der Ansatz bei den einzelnen **Pädagog*innen** an. Ziel vorurteilsbewussten Arbeitens ist es, Anregungen zu geben, sich der eigenen Identität und gesellschaftlicher Zugehörigkeiten bewusst zu werden. Hierdurch können vermeintliche „Normalitäten“ erkannt und in Frage gestellt werden. Dazu arbeiten wir mit biografischen Erfahrungen der Teilnehmenden und nutzen die Lernerfahrungen in der Gruppe. Ein Vorgehen,

¹⁹ Zweiter Gemeinsamer Bericht 2013, Quelle: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht 2013.

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.html, letzter Aufruf: 10.02.2017

²⁰ Ebenda.



das Zeit erfordert, was im schulischen Alltag nicht selbstverständlich ist. Es geht darum, den eigenen Einflussbereich der Pädagog*innen bewusst zu machen und zu erkennen, wie wir alle in Machtverhältnisse verstrickt sind, beispielsweise, welche Etikettierungen wir gegenüber Schüler*innen verwenden.

Des Weiteren gilt es, **mit dem ganzen Kollegium** kulturelle Schulpraxen auf ihre ausschließenden Tendenzen zu überprüfen und zu verändern.

Diese Aufgabe erfordert auch ein **geklärtes Leitungshandeln**, das sich ausschließender Tendenzen bewusst ist und vorurteilsbewusste Praktiken erarbeitet. Diskriminierungen müssen in Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Schulentwicklung aufgespürt und abgeschafft werden.

Diese drei Ebenen werden im Folgenden durch die konkrete Praxis erläutert.

III. Einblicke in die konkrete Praxis

In den Jahren 2012 bis 2014 führten wir im Rahmen der Fachstelle Kinderwelten ISTA/INA gGmbH das Projekt „Inklusive Schulentwicklung in der Grundschule“²¹ durch. Hier hatten wir die Möglichkeit, fünf Berliner Grundschulen in verschiedenen Bereichen von Schulentwicklung mit dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung bei der Weiterentwicklung zur inklusiven Schule zu begleiten. Das Projekt wurde im Rahmen von Aktionsräume^{plus} mit Mitteln der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung in Berlin durchgeführt. Der Prozess zielte auf eine Klärung und Schärfung des Schulprofils im Hinblick auf Inklusion, die vom gesamten Kollegium getragen wird. Wir begriffen den erweiterten Inklusionsbegriff als große Chance für alle Schulbeteiligten, Schule als einen Lernort weiterzuentwickeln, der Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen, Lernzugängen sowie kulturellen und familiären Hintergründen Wertschätzung erfahren lässt.

Als Orientierung in diesem Prozess galten die 4 Ziele des Anti-Bias-Ansatz, denen wir in verschiedenen Formaten gefolgt sind: Sensibilisierungsworkshops, Entwicklungswerkstätten, Begleitung von Steuergruppen, Gestaltung von Studentagen und Gesamtkonferenzen und ein schulübergreifendes Gremium für Leitungskräfte. Dieses Vorgehen folgte der Erkenntnis, dass Veränderungen mithilfe des Anti-Bias-Ansatzes dann gut gelingen, wenn sie gleichzeitig verschiedene Handlungsfelder berücksichtigen. Diese Handlungsfelder haben wir wie folgt systematisiert²²:

²¹ <https://www.situationsansatz.de/ISEG.html>, letzter Aufruf: 05.01.2015

²² Diese Handlungsfelder basieren auf Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion, Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Verlag Herder und Spangenberg, Reiner (2012): Anti-Bias-Arbeit und Schulentwicklung – „Vorurteilsbewusste Pädagogik“ als Bezugspunkt inklusiver Schulentwicklung. In: RAA Brandenburg (Hg.): Demokratische Schulentwicklung begleiten. Erfahrungen – Anregungen – Herausforderungen, http://www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/DEINS_Abschlussbericht_RAA.pdf, letzter Abruf: 04.01.2015



- 1.) Interaktion
- 2.) Unterrichtsentwicklung
- 3.) Raumgestaltung und Unterrichtsmaterialien
- 4.) Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern
- 5.) Gestaltung der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Team
- 6.) Gestaltung der Struktur der Gesamtschule
- 7.) Kooperation im Gemeinwesen²³
- 8.) Bildungspolitik

Wie die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz hierzu aussehen kann, möchten wir an einer Auswahl von einzelnen Beispielen aus dem Projekt deutlich machen:

1. Unterrichtsgestaltung: Es braucht eine Erhöhung der Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft

Um einzelne Pädagog*innen für einen vorurteilsbewussten Umgang mit Vielfalt und Barrieren zu sensibilisieren, arbeiteten wir mit dem Format Entwicklungswerkstätten²⁴. Diese waren relativ kurze Formate (1,5 bis 3 Stunden), bei denen sich eine feste Gruppe von Pädagog*innen über einen bestimmten Zeitraum mit einer von ihr selbst gewählten Fragestellung beschäftigte, Praxisveränderung erarbeitete, diese ausprobierte und anschließend wieder reflektierte. Unsere Aufgabe als externe Berater*innen bestand darin, den Prozess und die Gruppe zu begleiten und kritische Impulse zu geben, die sie auf eigene Vorurteile und Schiefhlagen aufmerksam machten.

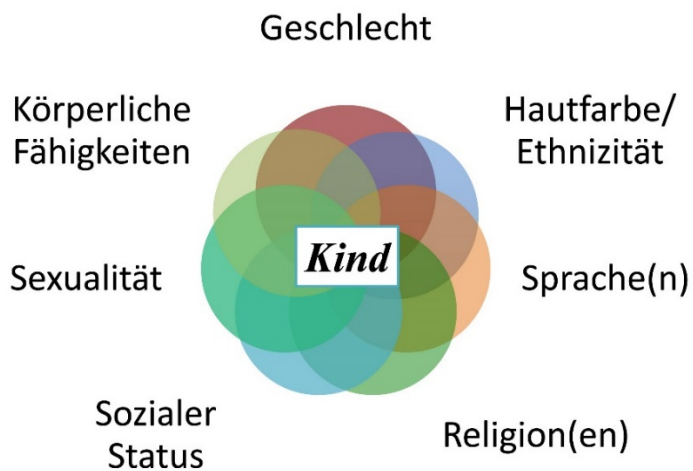
Für Irritation sorgte zum Beispiel, dass Kinder, die sich selbst als türkisch beschrieben, während der Fußball WM Deutschlandtrikots trugen. Über wen sagt diese Irritation eigentlich etwas aus? Für Kinder scheint das Thema Mehrfachzugehörigkeit kein Problem zu sein. Einige Pädagog*innen dagegen scheinen die Vorstellung zu haben, dass die nationale Zugehörigkeit nur zu einer Gruppe möglich ist. Die Realität sieht anders aus: immer mehr Kinder wachsen in binationalen Familien auf oder bringen selber Migrationserfahrungen mit. Berücksichtigen wir dies als Pädagog*innen nicht, kann es leicht passieren, dass wir einen Teil der Identität der Kinder negieren. Stattdessen können Fragen wie diese helfen: *Warum ist es einzelnen Kindern in bestimmten Situationen wichtig, sich selbst als türkisch oder arabisch zu bezeichnen? Wo kann die Gestaltung der Lernmaterialien dazu beitragen, dass Kinder diese stereotypen Darstellungen aufgreifen und für eine positive Selbstbeschreibung nutzen? In welchen Situationen unterstütze ich als Pädagog*in eine Zweiteilung, wenn ich Kinder (unbewusst) als*

²³ Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.)(2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch, Berlin: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

²⁴ Dieses Format wurde adaptiert von der Arbeit mit Kindertagesstätten der Fachstelle Kinderwelten INA/ASTA für Schulen.

„nicht der Norm zugehörig“ einordne? Wie machen wir Kinder selber zu „Anderen“, indem wir ihnen das Gefühl vermitteln, dass sie nicht dazugehören? Für eine positive Identitätsentwicklung jedes Kindes ist es besonders wichtig, Kinder mit all ihren Vielfaltsaspekten anzuerkennen und ihnen das Recht zuzusprechen, sich selbst zu beschreiben.

Modell nach Annika Sulzer



Kaleidoskop der Zugehörigkeiten²⁵

Die Pädagog*innen der Entwicklungswerkstatt nutzten den Raum, um voneinander zu lernen: Sie stellten fest, was sie schon tun, um die Vielfalt in den Klassen sichtbar zu machen. In einer Atmosphäre des fehlerfreundlichen Lernens konnten die Beteiligten sich gegenseitig auf abwertende Bezeichnungen von Kindern und deren Eltern aufmerksam machen. Darüber hinaus überprüften sie bestehende Schulroutinen zur Einteilung von Schüler*innen kritisch und veränderten diese im Rahmen ihres Einflussbereichs. Nach der Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Zugehörigkeit und Beteiligung entschieden sie sich dazu, neue Bücher anzuschaffen, in denen Kinder mit verschiedenen Merkmalen und unterschiedlichsten Familienformen auftauchen.

²⁵ Helma Lutz benennt in ihrem Artikel „Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender“ 13 bipolare hierarchisierende Differenzlinien: Geschlecht, Sexualität, „Rasse“/Hautfarbe, Ethnizität, Nation, Klasse, Kultur, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand modern-traditionell und Besitz. Zu finden unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesstexte/lutz/20.01.2015>, letzter Aufruf: 15.01.2015



2. Personalentwicklung: Es braucht vorurteilsbewusste multiprofessionelle Zusammenarbeit!

Studientage oder Gesamtkonferenzen bieten sich an, um mit einem gesamten Kollegium in einen gemeinsamen Prozess zu gehen. Hier können Weiterbildungen stattfinden und es kann an Leitbildern gearbeitet werden. Diese Formate sind für eine vorurteilsbewusste Schulentwicklung entscheidende Orte, um ein gemeinsames Verständnis einer inklusiven, vorurteilsbewussten Praxis zu entwickeln. Hier können sich alle Pädagog*innen beteiligen. Damit steigt auch deren Motivation zur Umsetzung von Vereinbarungen.

Während eines Studientages konnte ein ganzes Kollegium im Rahmen einer Szenario-Übung selbst den Zusammenhang von Zugehörigkeit und Beteiligung erkunden: Sie erlebten was es bedeutet, Teil einer Gruppe zu sein und deren Regeln zu kennen oder neu dazu zu kommen und diese Regeln nicht zu kennen. Im „Spielsalon der Möglichkeiten“²⁶ erlebten Pädagog*innen interaktiv den Umgang mit Regeln und Macht.²⁷ Ein Kartenspiel, das an mehreren Tischen mit unterschiedlichen Regeln gespielt wird, die allerdings nicht allen bekannt sind, bietet den Beteiligten ein Verständnis für interkulturelle Erfahrungen durch eine Simulation der Dynamik von Gruppenprozessen in fremden Situationen. Dabei kann der persönliche Umgang mit Irritationen bewusst gemacht werden, um eigene Handlungsstrategien zu entwickeln. In der Auswertung wurden die Teilnehmenden, die mit ihnen nicht vertrauten Regeln konfrontiert waren, nach Strategien befragt, die es ihnen ermöglichten, das Spiel fortzusetzen: *„Ich wollte keinen Streit, also habe ich einfach weiter gespielt. Ich hab einfach beobachtet und mich angepasst.“* - *„Mir war klar, dass die Mehrheit die Regeln bestimmt. Mein Ziel war es, mitzuspielen, also musste ich die Regeln schnell lernen.“* Auf die Frage, was sie sich von ihren Mitspieler*innen gewünscht hätten, fielen Schlagwörter wie Rücksicht, Integration, mehr Zeit, Offenheit für neue Regeln und der Wunsch akzeptiert zu werden. Eine Kollegin meinte: *„Es hätte noch mehr Wechsel geben müssen, damit alle verstehen, wie das ist, wohin zu kommen, wo man nicht weiß, was los ist.“*

Auch diejenigen, die mit „ihren“ Regeln weiter spielen konnten, wurden nach ihren Strategien gefragt: *„Mein Ziel war es, dass es weiter geht, also haben wir die Regeln für die anderen sichtbar gemacht.“* *„Wir haben die neue Person angewiesen.“* Und während sich einige wünschten, ihre Regeln zu behalten und auch die Macht hatten, sich diesen Wunsch zu

²⁶ Eine Anleitung hierzu finden Sie unter: http://www.dija.de/toolbox-interkulturelles-lernen/methodenbox-interkulturell/?no_cache=1&tx_fedijamethoden_pi1%5BshowUid%5D=94, letzter Aufruf: 23.11.2016

²⁷ Ich habe in diesem Artikel Auszüge aus der Veröffentlichung „Einblicke in die Praxis“ verwendet, die in dem Projekt „Inklusive Schulentwicklung in der Grundschule“ der Fachstelle Kinderwelten ISTA/INA entstanden ist. [https://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Einblicke %20in die Praxis neu.pdf](https://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Einblicke%20in%20die%20Praxis%20neu.pdf), letzter Aufruf: 12.09.2016



erfüllen, wünschten sich andere veränderte Regeln, „*das Beste aus allen Regeln*“ war eine Idee.

Die Auswertung der spielerischen Übung zielte im Weiteren auf praxisnahe Fragen: *Welche (un)ausgesprochenen Regeln gibt es an Ihrer Schule? Wer war bei deren Aufstellung beteiligt? Wie kann inklusives Handeln Ihren Schulalltag unterstützen?* Der Satz „*Sich aufeinander einlassen*“ gehörte zu den Antworten der Pädagog*innen und „*Sich Zeit zum Kennenlernen nehmen*“. Nicht zuletzt fielen Schlagwörter wie Fehlerfreundlichkeit, Zeit, Kommunikation und Austausch, Flexibilität und Vertrauen, Selbstreflexion und -positionierung. Somit tauchte auch die Frage auf, wer denn eigentlich die Macht hatte, die Regeln in der Schule zu bestimmen.

Das gesamte Kollegium einer Schule bekommt einen erfahrbaren Einblick für einen Perspektivwechsel und kann den Zusammenhang von Zugehörigkeit und Möglichkeiten zur Beteiligung selbst erfahren. Diese Erfahrung unterstützte die Mitglieder des Kollegiums darin, sich über Grundlagen eines gemeinsamen inklusiven Leitbildes und die Erfahrungen mit vorurteilsbewusster Haltung und Praxis zu verständigen.

3. Vorurteilsbewusste Schulentwicklung braucht diskriminierungskritische Leitung

Hierzu boten wir den an dem Projekt teilnehmenden Schulen Unterstützung an in Form einer Begleitung für die Steuergruppen und der Schaffung eines schulübergreifenden Leitungsgremiums. Bewusst wurden neben den Schulleiter*innen und ihren Stellvertreter*innen auch die koordinierenden Hortleitungen beteiligt, in dem Anspruch die Multiprofessionalität auch strukturell zu verankern. Hier konnte eine Selbst- und Praxisreflexion der Leitungstätigkeit stattfinden.

Es braucht für eine vorurteilsbewusste Schulentwicklung eine Leitung, die offen ist für diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Fragestellungen. Ihre Aufgabe ist es nicht nur, über die Auswirkungen von Einseitigkeiten und struktureller Diskriminierung auf die Lernerfolge von Kindern Bescheid zu wissen. Ein wesentlicher Teil liegt auch darin, das Kollegium für diese Fragen zu sensibilisieren und hierzu Teamprozesse zu gestalten.²⁸ Doch für die meisten Leitungspersonen sind diese Fragen selbst noch relativ neu und sie haben hierzu in ihrer Ausbildung wenig erfahren.

In einer Sitzung beschäftigte sich die Gruppe deshalb mit dem Thema: Wo benutzen wir als Leitungspersonen Etikettierungen gegenüber Eltern und Kindern? Es entstand eine angeregte Diskussion über den Umgang mit Etikettierungen: Eine Person merkte an, dass die „harten“

²⁸ Wagner, Petra (2013): Ziele vorurteilsbewusster Arbeit für Kita-Leiter_innen,

https://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Kiwe_Ziele_vorurteilsbewusster_Arbeit_fuer_Kita-Leiter_innen.pdf, letzter Abruf: 11.01.2015



Etikettierungen wie ndH (Nicht-deutscher Herkunftssprache)²⁹, LMB (LernMittelBefreit), I-Kinder (Integrationskinder) Etiketten sind, die in Berlin von der Schulbehörde vorgegeben sind. Damit wurde ein klassisches Dilemma benannt, in dem sich Leitungspersonen befinden: Wir sprechen vom „Etikettierungs-Finanzierungs-Dilemma“. Hiermit ist gemeint, dass Leitungspersonen ihre Schüler*innen in bestimmte (defizitär-)markierte Gruppen einsortieren müssen, um entsprechende Förderungen zu bekommen. Damit tragen sie zugleich zu deren weiteren Stigmatisierung bei. Solche Einteilungen der Schüler*innenschaft, die auch öffentlich publiziert werden, führen darüber hinaus zu Segregationsprozessen zwischen einzelnen Schulen: Bei der Suche nach einer geeigneten Schule für ihr Kind entscheiden sich Eltern auf Grund des hohen ndH-Anteils zum Beispiel gegen das Argument der Wohnortnähe und melden ihr Kind um.³⁰ Dieses Beispiel macht deutlich, dass ohne Absicht segregierendes Verhalten verstärkt werden kann, allein dadurch, dass segregierende Verwaltungsroutinen unhinterfragt befolgt werden. Wenn wir hier noch einmal an das zuvor genannte Beispiel aus der Entwicklungswerkstatt zur Bezeichnung von Schüler*innen denken, wird der Mechanismus struktureller Benachteiligung deutlich: Schüler*innen, die beispielsweise als ndH markiert werden, können sehr früh das Gefühl des Nicht-Dazu-Gehörens oder der niedrigen Erwartungen an ihre Leistungen erfahren. Wenn ihre Potentiale der Mehrsprachigkeit nicht wahrgenommen und anerkannt werden, kann dies wiederum deren Wohlbefinden beeinträchtigen und sich somit negativ auf die Lernleistungen auswirken. Solche Prozesse können auf struktureller Ebene verstärkt werden, indem administrative Verfahren sie auf solche Zuschreibungen festlegen.

Für Leitungspersonen ist es neben fachlichem pädagogischen Hintergrundwissen wichtig, eine Kompetenz zu entwickeln, mit diesen Dilemmata umzugehen: Wie können wir zum Beispiel damit umgehen, dass Inklusion die Umsetzung von Grundrechten bedeutet und gleichzeitig den Ungehorsam gegenüber behördlichen Vorgaben nötig macht?³¹ In der Beschäftigung hiermit wurde deutlich, dass es entscheidend ist, in welchem Kontext die jeweiligen Etikettierungen eingesetzt werden. Es liegt in der Verantwortung der Schulen, sich der zuvor beschriebenen Auswirkungen des „Stereotype threat“ auf Kinder bewusst zu sein und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen, dem entgegenzuwirken. Das Eingeständnis, dass eigene Vorurteile und strukturelle Diskriminierung zusammenhängen können, ist häufig ein schwieriger Schritt. Es

²⁹ Akgün, Gökhan (2013): Vielfalt ist Bereicherung, Der defizitäre Blick auf mehrsprachige Kinder, blz 06 / 2013, https://www.gew-berlin.de/7_891.php, letzter Abruf: 11.01.2015

³⁰ Stiftung Mercator (2012): Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl. Sachverständigenrat deutsche Stiftung für Integration und Migration, http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf, letzter Aufruf: 10.02.2017

³¹ Stähling, Reinhard; Wenders, Barbara (2011): Ungehorsam im Schuldienst – Der Praktische Weg zu einer Schule für alle. Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 6, Hohengehren, Schneider Verlag



geht also nicht darum, bestimmte Begriffe zu verbieten, sondern zu verstehen, welche Auswirkung diese auf Kinder und deren Familien haben können.

Aus Sicht der Leitungspersonen ergeben sich für Schulen konkret folgende Handlungsansätze:

- differenzierte Unterrichtsgestaltung ermöglicht, dass alle Kinder besondere Förderung bekommen und nicht Einzelne aus der Klasse herausgeholt werden
- ein Blick auf die Potentiale und Stärken jedes Kindes führt zu mehr Wohlbefinden und trägt damit deutlich zu mehr Lernerfolg bei
- eine klare Positionierung von Erwachsenen gegenüber Kindern bei abwertenden Äußerungen schafft ein Klima des respektvollen, diskriminierungskritischen Miteinanders

Für das eigene Leitungshandeln heißt das:

- Räume schaffen, um einen Wertaustausch zu ermöglichen
- verbindliche Absprachen für alle transparent machen
- bei der Zusammensetzung des Personals auf Vielfalt achten

Das Beispiel der schulübergreifenden Leitungsrunde macht deutlich, wie wichtig es ist, dass Leitungspersonen Unterstützung erfahren. Sie müssen im Alltag häufig die Balance zwischen rechtlichen und bildungspolitischen Anforderungen und einer behutsamen Schulentwicklung finden, die das gesamte Kollegium mitnimmt. Dabei haben es Leistungskräfte häufig mit Reaktionen von Überforderung und Abwehr zu tun. In vorliegendem Fall fanden sie im Gremium Unterstützung für diese schwierige Aufgabe und konnten sogar konkrete Praxisveränderungen anstoßen. Ein Austausch mit anderen Leitungskräften jenseits des eigenen Schulalltags kann eine wohltuende und bestärkende Abwechslung bieten.



IV. Schlussbemerkungen

Unserer Erfahrung nach liegt die Stärke des Anti-Bias-Ansatzes darin, gesamtgesellschaftliche Schief lagen und Ausgrenzungsmechanismen durch externe Begleitung in den Blick zu nehmen, um schulische Praxis daraufhin konkret zu hinterfragen und inklusive Alternativen zu entwickeln. Insofern bietet der Ansatz keine strikten Handlungsanweisungen, sondern ein systematisches Vorgehen, schulische Entwicklungsprozesse vorurteilsbewusst zu gestalten und neue Perspektiven zu eröffnen. In diesem Prozess kommen Teilnehmende fast immer auch an einen Punkt der Irritation, da herkömmliche Erklärungsmuster in Frage gestellt werden und nicht mehr greifen. Dies kann zu einem fruchtbaren Prozess weitergeführt werden, nachdem sich die Beteiligten gestärkt fühlen, und somit für vielfältige Situationen Handlungssicherheit entwickeln können.

Für uns ist es wichtig, bei der Thematisierung von Diskriminierung und Lernbarrieren gleichzeitig den Blick auf die Stärken und Ressourcen der Schule und der einzelnen Pädagog*innen zu lenken. Jede Schule setzt da an, wo sie steht. Entscheidend ist, ob sich ein Kollegium einer Schule auf den Weg machen möchte, sich mit Barrieren zu beschäftigen, die Kinder nachteilig beeinflussen und verletzen können. Um der Fülle der Aufgaben gerecht zu werden, sind externe Begleitungen besonders geeignet, die Prozesse vorurteilsbewusster Entwicklung zu gestalten und hierzu Impulse zu geben. Diese bringen vor allem in Bezug auf multiprofessionelle Zusammenarbeit neutrale Perspektiven und eine gewisse Distanz zur Schule mit. Die Kolleg*innen erhalten fachliche Impulse zu vorurteilsbewusster Schulentwicklung und empfinden es zudem als eine Entlastung, während des Schulentwicklungsprozesses strukturiert begleitet zu werden und so die eigenen Ziele und Vorhaben nicht aus dem Blick zu verlieren. Die große Herausforderung liegt darin, alle Beteiligten mitzunehmen. In zahlreichen Studien zum Thema wird deutlich, dass Diskriminierung an Schulen keine Seltenheit ist. Doch, welche Unterstützung brauchen Pädagog*innen, um das zu ändern? Welche konkreten Schritte können zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen?

Definitiv genügt es nicht, nur auf der Ebene der Einzelschulen anzusetzen, außerdem braucht es u. a.:

- Ein bildungspolitisches Bekenntnis, sich bewusst gegen Diskriminierung und für den Abbau von Lernbarrieren einzusetzen und damit für Bildungsgerechtigkeit zu stehen
- Eine entsprechende Berücksichtigung der Inhalte in der Ausbildung von Pädagog*innen
- Veränderungen in der Zusammensetzung der Pädagog*innen im Kollegium im Hinblick auf Vielfaltsaspekte
- Diskriminierungskritische Lern- und Lehrmaterialien



- Bewusste Gestaltung von Übergängen Kita-Schule-Sekundarstufe, damit segregierende Tendenzen nicht verstärkt werden
- Einrichtung von unabhängigen Beschwerdestellen, deren Aufgabe darin läge, Konflikte frühzeitig zu lösen und vor allem auch gemeinsam mit den Schulen präventive Maßnahmen zu entwickeln.

Veränderungen in Schulen benötigen Zeit, während der Druck zur Veränderung auf Seiten der Schüler*innen und Eltern an manchen Stellen sehr groß ist. Dieses Spannungsverhältnis stellt eine gewisse Herausforderung an Begleitende von Schulen. Hier gilt es, Balance zu halten und die Bedürfnisse aller im Blick zu haben.

Schulen, die sich auf den Weg machen, ausgrenzende Barrieren aufzuspüren und abzubauen, tragen dazu bei, die Potentiale aller Schüler*innen zu erkennen und können somit die Bildungserfolge verbessern. Dieser Prozess der Schulentwicklung muss unbedingt weiter gehen.

Über die Autor_innen

Das **anti-bias-netz** besteht seit 2002. Im schulischen Kontext entwickelte es im Rahmen der **Netzwerkwerkstelle Miteinander** in Marzahn-Hellersdorf des **FIPP e.V. (2002-2007)** mit dem Anti-Bias-Ordner erstmalig eine deutschsprachige Methodensammlung für die Arbeit mit Kindern und erprobten diese an mehreren Grundschulen. Von **2007 bis 2010** wirkte es beim **Modellprojekt „Starke Kinder machen Schule“** des Bundesprogramms VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie von FiPP e.V. maßgeblich mit. Dieses verfolgte ein präventiv-pädagogisches Konzept zur Arbeit mit Kindern an den Themen Partizipation und Toleranz. Im Rahmen dieser Arbeit sind umfangreiche Lernmaterialien zur Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz an Grundschulen entstanden. In den Jahren **2012-2014** war das anti-bias-netz im Rahmen der **Fachstelle Kinderwelten ISTA/INA gGmbH** am Projekt **"Inklusive Schulentwicklung in der Grundschule"** beteiligt. Im Zentrum stand die Begleitung von fünf Berliner Grundschulen mit dem Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung bei der Weiterentwicklung zur inklusiven Schule. Das Projekt wurde im Rahmen von **Aktionsräumeplus** mit Mitteln der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung in Berlin durchgeführt. Seit **2012** ist das anti-bias-netz am **Pädagogischen Institut München** bei der Zusatzqualifikation **„Schule der Vielfalt“** mit dem Modul Anti-Bias und diskriminierungskritische Schulentwicklung fest eingebunden. Darüber hinaus bringt es in den letzten Jahren seine Erfahrungen und Perspektiven in überregionalen Netzwerken, Tagungen und vielen weiteren Projekten ein.