

5 Sichtbar anders? Rassismus und Antirassismus in der Kita



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

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

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

WAS IST EIGENTLICH RASSISMUS?

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

DIE AUSGRENZUNGSPRAXIS VON RASSISMUS

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

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

DURCHSETZUNGSMACHT UND RASSISMUS

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



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

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

RASSISMUS IN DER KITA

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

DER UMGANG MIT VIELFALT IN DER KITA

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

EIN BEISPIEL FÜR DIE ÜBERBETONUNG EINES MIGRATIONSINTERGRUNDS:

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

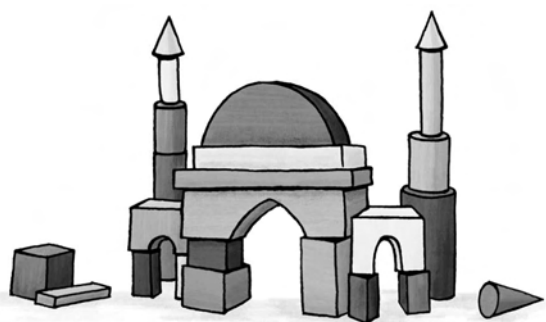
Oftmals wollen gerade besonders engagierte ErzieherInnen, denen an einem offenen und toleranten Umgang mit anderen Kulturen liegt, die Herkunft von Migrationskindern betonen. Sie sehen darin eine positive Sache. Dies ist allerdings nicht unproblematisch. Verdeutlichen wir uns,

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



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

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



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

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

EINE REALE WELTKARTE²⁶

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

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

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

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

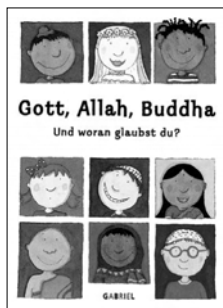
geprägt oder wirken die Menschen mit heller Hautfarbe und ohne Migrationshintergrund paternalistisch, schlauer, aktiver usw.?

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

KINDERBÜCHER- UND MATERIALTIPPS:

Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?

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



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

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

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



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

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

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



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

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

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

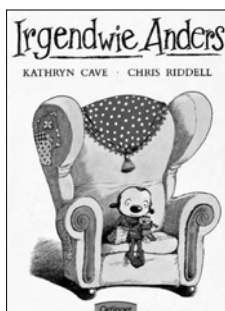


Buntstifte: Skin Tones



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

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



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

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

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

LITERATURTIPPS ZUM WEITERLESEN:

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

Show, Noah (2008): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. München.

Verband binationaler Familien und Partnerschaften e. V. (Hrsg.) (2005): Sichtbar Anders – Aus dem Leben afrodeutscher Kinder und Jugendlicher. Frankfurt/Main.

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

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

6 Arm von Anfang an. Sozialer Status und Diskriminierung

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

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

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

MEHR ALS WENIG GELD: WAS ARMUT BEDEUTET

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

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

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

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

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

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

²⁹ nach: Süddeutsche Zeitung, 28. 8. 2007



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

SELBER SCHULD? DIE ABWERTUNG VON SOZIALEN LEBENSLAGEN

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

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

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

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

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

WAS BEDEUTET ARMUT FÜR KINDER?

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

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

ARMUT ALS OBJEKTIVES ENTWICKLUNGSRISIKO

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

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

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

EINGRIFFSMÖGLICHKEITEN, EINGRIFFS-SCHWIERIGKEITEN

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

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

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

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

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

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



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

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

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

KINDERBÜCHER:

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



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

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

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



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

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

LITERATURTIPPS ZUM WEITERLESEN

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

(WIE) WIRD ES EIN MÄDCHEN ODER EIN JUNGE?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GESCHLECHTERVERHÄLTNISSE

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

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

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

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

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

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

SELBSTREFLEXION: WAS HAT DAS ALLES MIT MIR ZU TUN?

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

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

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



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

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

ENTWICKLUNGSSTUFEN: WIE KINDER ZU MÄDCHEN UND JUNGEN WERDEN

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

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

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

Geschlechtszugehörigkeit und Persönlichkeitsentwicklung

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

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

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

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

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

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

DISKRIMINIERUNG: WAS SCHRÄNKT MÄDCHEN UND JUNGEN EIN?

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

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

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

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

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

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



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

BEISPIEL: BERUFE IN BILDERBÜCHERN

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

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

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

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

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

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

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



DIE BELIEBTESTEN AUSBILDUNGSBERUFE BEI MÄDCHEN UND JUNGEN 2006³³

MÄDCHEN

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

JUNGEN

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

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

WAS TUN? DIE EIGENE ANALYSE- UND HANDLUNGSKOMPETENZ ERWEITERN

Beobachtung und Veränderung des Alltags

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

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



³³ Quelle: Statistisches Bundesamt

Mögliche Fragestellungen zur Praxisreflexion könnten sein:

MEIN VERHALTEN MÄDCHEN UND JUNGEN GEGENÜBER:³⁴

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

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

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

Geschlechterbewusste Pädagogik

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

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

Es gibt zwei wesentliche Arbeitsformen geschlechterbewusster Pädagogik

1. Koedukationsansatz

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

2. geschlechterdifferente Pädagogik

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

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

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

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

EIN BEISPIEL EINER CHECKLISTE ZUR ÜBERPRÜFUNG DER GESCHLECHTERGERECHTIGKEIT IN KINDERBÜCHERN³⁵

Darstellung

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

Handlung

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

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

Erwachsene

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

Tierdarstellungen

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

KINDERBÜCHER:

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



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

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



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

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



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

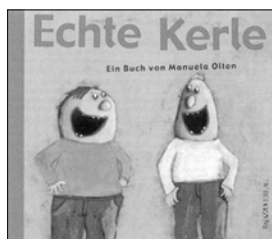
Hat Pia einen Pipimax? Das Buch vom kleinen Unterschied. von Thierry Lenain, Delphine Durand, Oetinger, Hamburg 2002, 8,50 €



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

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

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



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

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

Literaturtipps zum Weiterlesen:

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

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

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

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

8 Ganz normal anders – Regenbogenfamilien



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

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

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

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

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

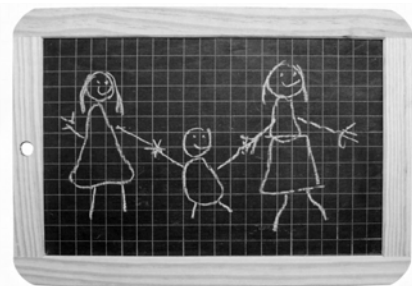
PATCHWORKFAMILIE

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

MYTHEN UND FAKTEN ÜBER REGENBOGEN-FAMILIEN

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

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



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

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

HOMOSEXUALITÄT – (K)EIN THEMA IN DER KITA?

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

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

HOMOSEXUALITÄT

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

WAS TUN? DIE EIGENE ANALYSE- UND HANDLUNGSKOMPETENZ ERWEITERN

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

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

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

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

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



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

CHECKLISTE ZUM UMGANG MIT REGENBOGEN-FAMILIEN IN DER EINRICHTUNG

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

KINDERBÜCHER:

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



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

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



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

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

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



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

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



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

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

LITERATURTIPPS ZUM WEITERLESEN:

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

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

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



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



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

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

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

WAS IST BEHINDERUNG?

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

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

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

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

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

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

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

BEISPIEL

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

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

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

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

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

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

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

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

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



BEHINDERTENFEINDLICHKEIT

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

BARRIEREFREIHEIT – KOMFORT FÜR ALLE

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

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

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

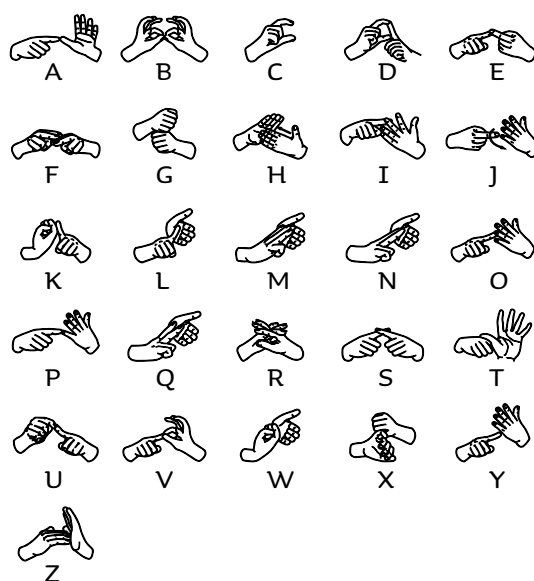
gerechtes Bauen und Gestalten«, denn von Barrierefreiheit profitieren alle: Eltern mit Kinderwagen, Menschen mit schwerem Gepäck, Kinder, kleine und groß Gewachsene, ältere Menschen oder Personen, die durch Krankheit beeinträchtigt sind. Aber auch barrierefreie Kommunikation kann Vorteile für alle bieten.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

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

BARRIEREFREIE KOMMUNIKATION

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

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



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

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

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

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

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

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

INTEGRATIONSPÄDAGOGIK

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sachsen: § 2 Abs. 4 SächsKitaG

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

Auszug aus dem Sozialgesetzbuch Kinder und Jugendhilfe

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

⁴³ Quelle: www.familienratgeber.de



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

INKLUSIONSPÄDAGOGIK

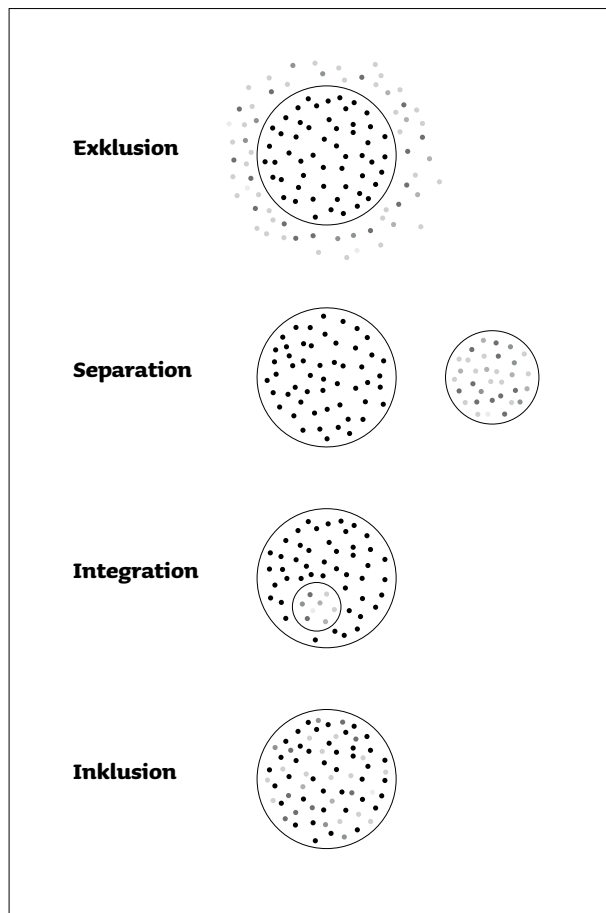
Inklusionspädagogik versteht sich als Weiterentwicklung von Integrationsansätzen. Inklusion setzt sich gegen gesellschaftliche Ausgrenzung ein und will allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung zusichern.

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

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

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

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



INKLUSION ALS MENSCHENRECHT: VORAUSSETZUNGEN FÜR NICHT-AUSSONDERUNG

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

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

Artikel 24 Bildung

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

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

[...]

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

WAS TUN?

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

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

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

DAS EIGENE INTEGRATIONSVERSTÄNDNIS ÜBERDENKEN

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

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

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

WISSEN SAMMELN

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

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



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

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

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

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

MIT UNTERSCHIEDEN UMGEHEN

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

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

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

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



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



KINDERBÜCHER

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



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

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

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



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

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

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

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



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

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

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



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

Eine Geschichte über Behinderung, Anderssein und Toleranz



LITERATURTIPPS ZUM WEITERLESEN:

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

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

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

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

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

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

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

Grundsätze einer Pädagogik der Antidiskriminierung

Diskriminierung ist kein Minderheitenproblem

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

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

Diskriminierung muss im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang gesehen werden

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

Es gibt mehr als eine Perspektive: Diskriminierung und Privilegierung

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

Die Mehrdimensionalität von Diskriminierung und Identität erkennen

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

Antidiskriminierung als Leitprinzip im Alltag

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

Der Umgang mit Unterschieden

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



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

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

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

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

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

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

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

Antidiskriminierungspädagogik in der Kita

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

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

Grundsätze zum Umgang mit diskriminierendem Ausgrenzungsverhalten von Kindern

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

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

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

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

verschlimmern. Wir handeln und verdeutlichen damit unsere Regeln.

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

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

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

Greife sofort ein und erinnere die Kinder an die Regeln.

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

Stelle den wirklichen Grund für den Konflikt fest:

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

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

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

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

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

Spurensuche – ein Blick in die eigene Einrichtung

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

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



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

LEITFRAGEN

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

Untersuchen Sie hierbei folgende Punkte:

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

Checkpunkte und Maßnahmen für eine diskriminierungsfreie Einrichtung

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

Offen für alle

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

Erwartungen und Anforderungen an die Kinder

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

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

Respekt gegenüber den verschiedensten Familienformen

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

Partizipation aller

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

Leitlinien Antidiskriminierung

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

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

Repräsentation

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

Sprache

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

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



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

Spielsachen und Materialien

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

Kinderbücher

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

Verkleidungsecken

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

Spielzeug selbst herstellen

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

Räume

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

11 Literatur zur Vertiefung

ALLGEMEINES

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

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

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

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

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

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

(ANTI-)DISKRIMINIERUNG/VORURTEILE ALLGEMEIN

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

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

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

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

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

ANTIRASSISTISCHE/INTERKULTURELLE BILDUNG

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

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

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

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

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

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

GENDERBEWUSSTE PÄDAGOGIK

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

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

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



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

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

SEXUELLE ORIENTIERUNG

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

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

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

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

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

INTEGRATIONSPÄDAGOGIK/BEHINDERUNG

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

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

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

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

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

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

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

SOZIALE BENACHTEILIGUNG

Arme Kinder in Kindertageseinrichtungen. Kompakt Spezial, April 2005.

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

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

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

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

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

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



ADB
Antidiskriminierungsbüro

Antidiskriminierungsbüro Sachsen

Kochstraße 14 TEL 0341 – 30 39 492

04275 Leipzig FAX 0341 – 30 39 971

www.adb-sachsen.de