



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Perspektiven in der Frühpädagogik unter
Berücksichtigung von Professionalisierung
am Beispiel des Anti-Bias-Ansatzes“

Verfasserin

Eva Windisch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemesser

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich während des Arbeitsprozesses auf unterschiedlichste Weise unterstützt haben.

Erstens Frau Univ.-Prof. Dr. Ilse Schrittmesser, die sich bereit erklärte, mein Diplomarbeitsthema zu betreuen und mir den zeitlichen Rahmen gab, den ich benötigte, um dieses für mich sehr wichtige Thema zu bearbeiten sowie mir fachlich zur Seite stand.

Ganz besonderer Dank gilt den KollegInnen in Deutschland!

Frau Dipl.-Päd. Petra Wagner vom Projekt KINDERWELTEN in Berlin und Frau Dorothea Schulze (Multiplikatorin für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung) vom Jugendamt der Landeshauptstadt Stuttgart sowie all den InterviewpartnerInnen, die durch ihre offene Art einen bereichernden Einblick in das Forschungsfeld ermöglichten.

Weiters bedanke ich mich bei meinen Freundinnen und KollegInnen für den vielseitigen, hilfreichen und motivierenden Austausch in diesem Arbeitsprozess.

Meiner Familie danke ich für die Unterstützung und das mir entgegengebrachte Verständnis während dieser Zeit.

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	III
1 EINLEITUNG.....	7
1.1 Einführung und Anknüpfungspunkte zum Themenbereich	8
1.1.1 Professionalisierungstendenzen in der Frühpädagogik	9
1.1.2 Die Ausgestaltung der heterogenen Gesellschaft als Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik	11
1.2 Problemaufriss, Forschungsfrage und methodisches Vorgehen	13
1.2.1 Vorbemerkungen zur Herleitung der Fragestellung und Problemaufriss der Arbeit	14
1.2.2 Darstellung und Erläuterung der forschungsleitenden Fragestellungen und methodisches Vorgehen.....	16
2 PROFESSIONALISIERUNG DER FRÜHPÄDAGOGIK.....	19
2.1 Einführung in den Themenbereich und Tendenzen in Österreich	19
2.2 Internationale Entwicklungen am Beispiel Deutschland	21
2.3 Auf dem Weg zu professionellem Handeln	27
2.3.1 Ziele der Akademisierungsprozesse	28
2.3.2 Merkmale professionellen Handelns	29
2.3.3 Die Bedeutung des Habitus und der Reflexion in Hinblick auf Professionalisierungsprozesse	33
2.3.4 Das Konzept vom „Professionellen Selbst“	38
2.4 Resümee	40
3 HERAUSFORDERUNGEN IM UMGANG MIT VIELFALT.....	42
3.1 Einführung in den pädagogischen Diskurs	42
3.1.1 Interkulturelle Kompetenz	45
3.1.2 Exkurs Rassismus	50
3.2 Pädagogik der Vielfalt.....	56
3.3 Inklusive Pädagogik	59
3.4 Resümee	62
4 DER ANTI-BIAS-ANSATZ.....	65
4.1 Historischer Rückblick	65
4.2 Vorstellung des Anti-Bias-Ansatzes	67
4.3 Anti-Bias-Ziele und Prinzipien.....	71
4.3.1 Ziele für die vorurteilsbewusste Arbeit mit Kindern.....	72
4.3.2 Ziele für die PädagogInnen.....	77
4.3.3 Ziele für die vorurteilsbewusste Leitung.....	84

4.4	Resümee.....	88
5	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG UND AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	91
5.1	Die Durchführung der Untersuchung – ein Überblick	91
5.1.1	Einführung in die Erhebungs- und Auswertungsmethode	91
5.1.2	Auswahl der Interviewpersonen und Anmerkungen zum Verlauf der Untersuchung	93
5.1.3	Methodisches Vorgehen bei der Interpretation der Interviews und Beantwortung der Forschungsfragen	95
5.1.4	Die Aufbereitung der Interviews und Vorbereitung der Interpretation der Interviews – (Auswertungsschritte)	96
5.2	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aus den Interviews	97
	FF 1 / Kategorie 1: Verständnis von professionellem Handeln der ExpertInnen	98
	FF 2 / Kategorie 2: Differenzierte Sichtweisen auf den pädagogischen Alltag	106
	FF 3 / Kategorie 3: Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes	110
	FF 4 / Kategorie 4: Widerstände und Hürden in der Anti-Bias-Arbeit.....	113
5.3	Resümee.....	117
6	GESAMTRESÜMEE UND AUSBLICK	122
7	LITERATURVERZEICHNIS.....	128
ANHANG 1		150
	Erläuternde Darstellung der Forschungsfragen (FF) und Kategorien (K)	150
	Vorstellung der Interviewpersonen	153
	Gruppe 1: Leiterinnen einer Kindertageseinrichtung	153
	Gruppe 2: ErzieherInnen	156
	Gruppe 3: Externe Kita-Beraterinnen	157
	Transkriptionsregeln.....	158
	Abkürzungsverzeichnis	159
	Abstract	160
	Vita	162

*„Wesentlich ist das Bemühen, die Individualität
des anderen zu erkennen, das Anerkennen
seiner Fähigkeiten und die Achtung vor seinem
innersten Wesen.“ (Hermann Hesse)*

1 Einleitung

Die frühe Kindheit ist bedeutsam und prägend für das Leben eines Menschen und legt den Baustein für die weitere Entwicklung. Diese Zeitspanne wird der Früh- bzw. Elementarpädagogik zugeordnet und befasst sich mit Entwicklungs- und Bildungsprozessen junger Menschen. Seit den letzten Jahren steht die Pädagogik der (frühen) Kindheit im Zentrum des Interesses in Hinblick auf Bildung, Betreuung und Professionalisierung. (Balluseck 2008) Ausschlaggebend dafür sind gesellschaftliche Veränderungen, wie Migrationsprozesse als auch soziale, wirtschaftliche und (bildungs)politische Umwälzungen.

In der pädagogischen Praxis muss der Frage nachgegangen werden, wie Menschen mit unterschiedlichen biografischen Entwürfen respektvoll und gleichwertig als auch konstruktiv einander begegnen und voneinander lernen können. Verknüpft damit ist zugleich die Aufgabe, Exklusion und Diskriminierung in Bildungseinrichtungen entgegenzutreten als auch diese zu vermeiden. (vgl. Benbrahim 2008, 30.7.2012)

Auch der von der OECD im Jahre 2006 veröffentlichte Bericht Starting Strong II¹ sowie der Länderbericht für Österreich (Starting Strong) beschäftigten sich mit der „frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung (ECEC – Early Childhood Education and Care)“. (OECD 2006/a, S.1, H.i.O.) Diese Studie, an der Österreich neben sieben anderen Mitgliedsstaaten teilnahm, untersuchte den elementaren und außerschulischen Bereich. (vgl. ebd.) Der Bericht verweist nachdrücklich – gestützt auf internationale Forschungsergebnisse – auf die Bedeutung frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse und hebt hervor, dass diese nicht für alle Kinder angemessen berücksichtigt wird. Dies ist allerdings Voraussetzung dafür, dass jedes Kind sich in der pädagogischen Einrichtung entfalten kann und erfordert hohe Qualität. (vgl. Vandenbroeck 2007, 30.7.2012)

Diese Forderung nach Chancengleichheit wird gesellschaftspolitisch getragen und beeinflusst vom größten Bildungsprogramm der UNESCO. „Bildung für Alle“ (Education for All – EFA) wurde im Jahre 2000 beim Weltbildungsforum in Dakar/Senegal von 164 Mitgliedsstaaten verabschiedet. Dieser Aktionsplan umfasst 6 EFA-Ziele, welche bis 2015

¹ Siehe dazu eine Darstellung zu Österreich in der englischen Version. (OECD 2006/b).

umgesetzt werden sollen. Diese Ziele lauten: Ausbau und Verbesserung frühkindlicher Förderung und Bildung – vor allem benachteiligter Kinder –, kostenlose Grundschulbildung, Verringerung von Analphabetismus bei Erwachsenen, Lernangebote für Jugendliche, Gleichberechtigung der Geschlechter im Bildungsbereich und Verbesserung der Bildungsqualität. (vgl. DUK 2007, S.3f) Somit wird weltweit für alle Menschen „Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung“ gefordert, um sich individuell zu entwickeln und „seine Potentiale entfalten zu können“ (ebd.). Diese Forderung ist universal, „unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen“ (DUK 2009, S.3). Weltweite Bestätigung erfuhr dieses Bildungsprogramm bei der Weltkonferenz im November 2008 in Genf. In der Abschlusserklärung wurden von allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen „inklusive Bildungssysteme, in denen Vielfalt als Ressource genutzt wird“ gefordert. Diese Ergebnisse bzw. eine Darstellung des Konzeptes der Inklusion sind in der deutschen Fassung der UNESCO-Publikation „Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik“ dargestellt. (ebd.)

Zuletzt fand im September 2010 in Moskau eine weitere Weltkonferenz, erstmalig die Frühpädagogik betreffend, statt. Kernthemen der Konferenz „Building the Wealth of Nations“ betrafen frühkindliche Förderung und Erziehung. Als Ergebnis wurde ein Aktionsplan aufgestellt, um Exklusion als auch Marginalisierung zu bekämpfen, indem „Empfehlungen zu politischen, rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, dem Monitoring der Fortschritte, der Förderung von Chancengleichheit und Inklusion, der Qualität von Bildungsangeboten und Partnerschaften für die frühkindliche Bildung“ dargelegt wurden. (DUK 2010, 30.7.2012)

1.1 Einführung und Anknüpfungspunkte zum Themenbereich

Im Bereich der Frühpädagogik – so wie auch in anderen bildungspädagogischen Bereichen – tritt vermehrt die Frage zutage, wie ein professioneller Umgang mit Vielfalt aussehen kann bzw. muss, um Kinder in ihrer Lebens- und Bildungsbiografie zu stärken. Diesem Gedanken aus dem Professionalisierungsdiskurs folgend, soll an dieser Stelle ein kurzer Einblick in den allgemeinen Stand der Diskussion erfolgen.

Historisch betrachtet taucht der Begriff „Profession“ im 19. Jahrhundert auf. Der Begriff der Profession entwickelte sich aus der Soziologie und wurde hauptsächlich „zur Analyse gesellschaftlicher Übergänge und Modernisierungsprozesse verwendet“ (Bauer 2000, S.55). Die Medizin, Theologie und Jurisprudenz formten die Vorstellung, dass Professionen als Sonderform von Berufen angesehen wurden. (vgl. Combe/Helsper 1996, S.14)

Später wurde die Domäne der Erziehungswissenschaft auch hinzugezählt, wobei sich hier die Professionalisierung anfangs allzu sehr auf die Akademisierung und Verwissenschaftlichung konzentrierte. (vgl. Bauer 2000, S.55)

Schließlich haben sich verschiedenste Strömungen im professionstheoretischen Diskurs herauskristallisiert. Combe/Helsper (1996) unterscheiden vier professionstheoretische Ansätze (interaktionistisch, machttheoretisch, systemtheoretisch und strukturtheoretisch) in ihrem Werk „Pädagogische Professionalität“. Die Autoren (vgl. 1996, S.9) definieren pädagogische Professionalität darin dahingehend, dass diese eine Sonderform beruflichen Handelns darstelle und sowohl aus der Aneignung systematischen (wissenschaftlichen) Wissens bestehe, als sich auch am Gemeinwohl orientiere („Wertbezug von Professionen“).

„Diese Bindung an zentrale Werte der Gesellschaft wird, professionsintern gesehen, vom Berufsethos verkörpert.“ (ebd.)

In den 1990er Jahren gewann der berufsbiografische Ansatz (u.a. vertreten durch Terhart) und gegen Mitte der 1990er Jahre der Ansatz des „Professionellen Selbst“ an Bedeutung (vgl. Bauer 2000, S.57). Diese Konzepte haben gemeinsam, nach „dem Kern pädagogischer Professionalität“ zu fragen. (vgl. u.a. Combe/Helsper 1996) Davon beeinflusst ist, in weiterer Folge, die Qualitätsfrage pädagogischen Handelns, die sich ihrerseits seit geraumer Zeit mit Bezug auf Früh- bzw. Elementarpädagogik drängend stellt.

1.1.1 Professionalisierungstendenzen in der Frühpädagogik

Die Frühpädagogik² befasst sich mit der Erforschung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen in der frühen Kindheit und im Anschluss daran mit der Aus- und Weiterbildung von FrühpädagogInnen. (vgl. Haderlein 2008, S.316) Im Zentrum des Interesses steht die:

„Erziehung, Betreuung und Bildung, die Lebenswelt des Kindes als System, die Organisation von Kindertageseinrichtungen und -betreuung, das Personalmanagement und die Finanzierung und die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften“ (Haderlein 2008, S.316).

International zeichnen sich in der Früh- bzw. Elementarpädagogik³ verschiedene Schwerpunkte in Hinblick auf den Professionalisierungsdiskurs ab. Österreich und Malta sind die letzten Länder, die auf eine akademische Qualifizierung bis jetzt verzichtet haben. (vgl.

² Nach Balluseck (vgl. 2008, S.15) befasst sich die Frühpädagogik mit Kindern bis zum 13. Lebensjahr.

³ Diese beiden Begriffe umfassen die Zeitspanne der Kindheit und werden im wissenschaftlichen Diskurs wie auch länderspezifisch nicht einheitlich verwendet. In dieser Arbeit werden beide Begriffe synonym verwendet.

Nentwig-Gesemann 2007/a, S.2) Jedoch ist in Österreich, nicht zuletzt aufgrund internationaler Studienergebnisse wie PISA oder dem OECD-Bericht Starting Strong II, die Forderung zunehmend aktueller geworden, den Ausbildungsbereich der Frühpädagogik im tertiären Bildungsbereich zu verankern. Deutschland hat durch Ausbildungsangebote auf Hochschulniveau für ErzieherInnen Anschluss an europäische Standards gefunden (vgl. ebd.).

Seit 2003 bietet die Robert Bosch Stiftung einen neuen Programmschwerpunkt hinsichtlich der Reform frühkindlicher Bildung in Deutschland. „PiK – Profis in Kitas“ nennt sich ein Programm der Robert Bosch Stiftung, welches Hochschulen fördert, „die frühpädagogische Studiengänge in enger Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis entwickeln.“ (Gerstberger 2008, S.8) 2007 wurde der Kongress „Frühkindliche Bildung in Forschung und Lehre“ gemeinsam von der Robert Bosch Stiftung und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft abgehalten. (vgl. ebd.)

Pädagogisches Handeln beeinflusst wesentlich die strukturellen Erfahrungsräume einer Einrichtung sowie die pädagogischen Prozesse und Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen. Maßgeblich für die Qualität pädagogischen Handelns sind zudem die Werte und Einstellungen der PädagogInnen, die Zusammenarbeit mit den Eltern als auch mit anderen Organisationen. (vgl. Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan 2009, S.25) Der spezielle Fokus der Ausbildung auf die frühe Kindheit ist verpflichtend, um professionelle pädagogische Qualität und in weiterer Folge die Kompetenzentwicklung der Kinder, welche für die „Bildungsbiografie von ausschlaggebender Bedeutung“ ist, zu gewährleisten. (ebd.)

Die Forderung nach Akademisierung im Kontext von Professionalisierung in der Frühpädagogik bedingt die Frage nach professionellem pädagogischen Handeln von FrühpädagogInnen, nach der Entwicklung von (neuen) Kompetenzen und welchen Stellenwert hierbei die Aus-/Weiterbildungslandschaft als auch die Praxis einnimmt.

Rabe-Kleberg⁴ (2007, S.4) betont, dass professionelles Wissen, professionelle Handlungskompetenz und professioneller Habitus zentrale Elemente von Professionalität darstellen, welche sowohl in der Erstausbildung als auch in der Fortbildung, unabhängig von der „Ausbildungsebene“, unbedingt gefördert werden müssten.

Hilde von Balluseck beantwortet die Frage nach dem Professionalisierungsgedanken in der Arbeit mit Kindern wie folgt:

⁴ Ursula Rabe-Kleberg ist Professorin an der Martin-Luther-Universität in Halle und leitet den Arbeitsbereich Soziologie und Bildung der Erziehung.

‘Professionelles Handeln ist die Anwendung theoretisch-wissenschaftlichen Wissens in Verbindung mit Reflexion, Überprüfung und Weiterentwicklung dieses Wissens anhand der im Berufsalltag gemachten Erfahrungen’. (Balluseck zit.n. Zickgraf 2006, 30.7.2012)

Sie betont, dass für die Entwicklung neuer Professionalisierungskonzepte die Zusammenarbeit von „Akteuren aus Praxis, Forschung und Lehre“ wichtig sei. (ebd.)

Auf dem Weg zur Professionalität darf die Frage nicht unbeachtet bleiben, welchen Stellenwert die Interkulturelle Kompetenz in diesem Kontext einnimmt. Der Begriff der Interkulturellen Kompetenz und die dahinter stehenden Annahmen und Umsetzungen in der Praxis, sind nicht zu Unrecht kritischen Stimmen ausgesetzt (vgl. u.a. Mecheril 2002, Castro Varela 2002, Auernheimer 2002, Castro Varela/Mecheril 2005, Kalpaka 2005, Rommelspacher 1995). So kritisieren die genannten Autoren an diesem Ansatz die Vernachlässigung der gesellschaftlichen Verhältnisse – Differenzlinien würden zu wenig beachtet und Machtunterschiede ignoriert – bzw. würde durch einseitigen Blick einer Kulturalisierung Vorschub geleistet werden, die in diesem Zusammenhang bedeutet, dass in der Aus- bzw. Fortbildung [als auch in der (früh)pädagogischen Praxis, E.W.] der Blick, wenn es um den Umgang mit Heterogenität geht, vorrangig auf die Kategorie „Kultur“ reduziert wird. Mecheril betont in diesem Kontext:

„Kultur sei heterogen, dürfe nicht als schlichte Determinierung der Individuen verstanden werden.“ (Mecheril 2002, S.19)

Die Forderung nach Interkultureller Kompetenz ist/war ein Lösungsversuch in Hinblick auf den Umgang mit Diversität. Daher ist es für diese Arbeit unerlässlich, den aktuellen Heterogenitätsdiskurs in seinen für die vorliegende Untersuchung maßgeblichen Akzenten darzustellen.

1.1.2 Die Ausgestaltung der heterogenen Gesellschaft als Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik

In den letzten Jahren gewann der Gleichheits- und Differenzdiskurs an gesellschaftlicher Bedeutung, wobei im Besonderen die Frage in den Vordergrund drängte, welche Inhalte im Kontext von Gleichheit und Differenz für eine demokratische Gesellschaft rechtmäßig sind bzw. von Seiten der Gesellschaft anerkannt und vertreten werden. (vgl. Borst 2003, S.99) Diese Debatten waren von drei großen gesellschaftlichen Veränderungen bestimmt: der verstärkten Immigration und globalen Wanderungsbewegungen, weiters von der Frauenbewegung und einer zunehmenden Diversität betreffend Lebenslagen und -formen, die auch zu zunehmender sozialer Ungleichheit führte. (vgl. Borst 2003, S.99)

Die Interkulturelle Pädagogik, welche sich in den 1970er Jahren als Subdisziplin in Deutschland etablierte, durchlief mehrere Paradigmenwechsel, die sich in unterschiedlichen Bezeichnungen („Ausländerpädagogik“, „Interkulturelle Pädagogik“, „Migrationspädagogik“, „Transkulturelle Pädagogik“) darstellte. Damit verbunden sind ebenso unterschiedliche Perspektiven auf Migration, Differenz und Heterogenität. (vgl. Weber 2008, S.410)

Im Verständnis Interkultureller Pädagogik bezieht sich der Begriff Heterogenität auf unterschiedliche Lebenslagen von Menschen. Diese Unterschiede können sowohl ökonomisch oder sozial bedingt als auch von ganz individuellen Merkmalen abhängig sein und sind von großem Einfluss für die individuelle Entwicklung. Interkulturelle Pädagogik untersucht nicht zuletzt den Einfluss gesellschaftlicher Heterogenität auf individuelle Bildungschancen und Bildungsmöglichkeiten. Leitende Prämisse in der Arbeit ist, dass Menschen die gleichen Bildungschancen unabhängig von ihrer Herkunft haben sollten. Dies zu erreichen ist Aufgabe von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S.12)

Zusammenfassend lassen sich in der Ausländerpädagogik bzw. Interkulturellen Pädagogik⁵ vier Strömungen erkennen (vgl. Lutz/Wenning 2001, S.15f, H.i.O.):

1. Der sogenannte „*Gleichheitsdiskurs*“ thematisiert die kollektive Benachteiligung und daraus folgend „die Abschaffung von (institutioneller) Diskriminierung, Alltagsrassismus und sozialer Exklusion“ (ebd.) mit dem Ziel der Gleichstellung und Gleichbehandlung der Betroffenen.
2. „*Ontologisierung* der Differenz als *Ethnisierung*“ (ebd.) als Sichtweise ist vorrangig bei VertreterInnen der Defizitthese und VertreterInnen kulturspezifischer Identitätskonzepte vorzufinden.
3. Dieser Diskurs fordert die „*De-Thematisierung* bzw. *Aufhebung* kultureller bzw. ethnischer Differenzen“ (ebd.) zugunsten der Hervorhebung von *Gemeinsamkeiten*.
4. Der „*Post-Strukturalismus*“, vor allem im englischsprachigen Raum als „*Post-Colonial-Studies*“ oder „*Cultural Studies*“ (ebd.) entwickelt, befasst sich mit der Re-Interpretation des Subjekt- bzw. Identitätsbegriffs. Im deutschsprachigen Raum haben Arbeiten dazu u.a. von Stuart Hall, Homi Bhabha und Gayatri Chakravorty Spivak kaum Fuß gefasst.

⁵ In den letzten 30 Jahren kam es zu einem Namen- und Perspektivenwechsel. Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik. Lutz (1999) als auch Diem/Radtke (1999) weisen jedoch darauf hin, dass Namens- und Perspektivenwechsel nicht unbedingt zusammenfallen. (vgl. Lutz/Wenning 2001, S.15)

In Deutschland wird – nicht zuletzt durch internationale Studien bzw. Empfehlungen wie z.B. der UNESCO als auch der Ratifikation der Menschenrechts-, Kinderrechts- und Behindertenrechtskonvention – die Inklusive Pädagogik in der Erziehungswissenschaft als neue Möglichkeit in Hinblick auf Chancengleichheit thematisiert. Von dieser Diskussion ist ebenso der Bereich der Frühpädagogik betroffen, wie viele Publikationen zeigen. So finden sich, um zwei zu nennen, Fragen nach der Bedeutung von „Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik“ (Platte 2010) und „Inklusion in der Frühpädagogik“ (Prenzel 2010).

1.2 Problemaufriss, Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Die Erziehungswissenschaftlerin Annedore Prenzel veröffentlichte im Jahre 1993 eine wegweisende Publikation über Anerkennung unter bildungstheoretischen Fragestellungen. Sie unternahm den Versuch, „die gemeinsamen theoretischen Grundlagen, Argumentationsstränge und Gesichtspunkte“ dreier Strömungen – der Feministischen Pädagogik, der Integrativen und der Interkulturellen Pädagogik – zusammenzufassen und entwickelte daraus die „Pädagogik der Vielfalt“. (Lutz/Wenning 2001, S.16)

Gemeinsam ist allen drei Erkenntnisperspektiven, dass sie sich einer emanzipatorischen Pädagogik verpflichten, indem sie sich gegen die Diskriminierung von Frauen, Behinderten und Menschen mit Migrationshintergrund wenden und in der Erziehung am Abbau von Hierarchien arbeiten. (vgl. Prenzel 1995, S.14)

Ein Kerngedanke ihres Ansatzes ist, dass jede und jeder nach ihrer/seiner Einzigartigkeit leben können möge. Erst die gleichberechtigte Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen kann die Entfaltungsmöglichkeiten verschiedener Lebensentwürfe gewährleisten. Vielfältige Lebensformen werden als Reichtum einer Gesellschaft angesehen und Aufgabe einer Pädagogik der Vielfalt sei es, „die Gleichwertigkeit des Heterogenen (...) zu sichern“. (vgl. Prenzel 2002, 30.7.2012; Löw 2001, S.114)

Eine Pädagogik der Vielfalt, die am Abbau von Hierarchien und dem Entgegenreten von Diskriminierung arbeitet, berücksichtigt, so Prenzel, „die Hierarchisierung kultureller Differenzen“, welche sich in Form von biologischem und kulturellem Rassismus offenbart, historisch bedingt ist und alle gesellschaftlichen Strukturen durchzieht. (Prenzel 1995, S.70)

Die wissenschaftliche Forschung hat sich bisher nur ungenügend bzw. kaum mit interkulturellen und antirassistischen Konzepten in der Frühpädagogik (Kindertageseinrichtungen) auseinandergesetzt und der entsprechende Diskurs findet erst ab dem Schulalter statt. Jedoch sind in Kindertageseinrichtungen, so wie in anderen Bildungsbereichen auch, Ausgrenzung und Diskriminierung vorzufinden. So schreibt Brockmann,

„dass der Begriff antirassistisch im Vorschulbereich eher abschreckend wirkt“ (Brockmann 2006, S.121).

Dieser Themenbereich ist im deutschsprachigen Raum kaum erforscht. Während in der Elementarpädagogik deutscher Provenienz das Hauptaugenmerk vor allem auf der Sprach-erziehung und Mehrsprachigkeit liegt, finden sich Untersuchungen zu Antirassismus im Vorschulbereich sehr wohl im englischsprachigen Raum, wie z.B. eine Studie von Van Ausdale/Feagin (2002).⁶ (vgl. Brockmann 2006, S.121)

Aus dieser Sichtweise heraus entwickelt sich die Frage wie professionelles pädagogisches Handeln von KindergärtnerInnen sein sollte, um Kinder in Hinblick auf ihre Vielfalt einerseits wertzuschätzen wie auch entsprechend zu fördern, und andererseits gegen Diskriminierung, Ausgrenzung und Marginalisierung zu schützen. (vgl. Wagner 2008/a, S.19)

1.2.1 Vorbemerkungen zur Herleitung der Fragestellung und Problemaufriss der Arbeit

Eine Sichtweise im Heterogenitätsdiskurs ist, dass PädagogInnen Wissen über differente Sozialisationsbedingungen brauchen. Zudem ist eine differenzsensible Haltung in Hinblick auf Dominanzkultur und Minderheitsposition erforderlich. Dies bedingt entsprechendes Handlungswissen zur professionellen Gestaltung von Verhältnissen, deren Maxime Wertschätzung und Anerkennung darstellt. (vgl. Sielert et al. 2009, S.15)

Denn im Kindergarten, als dem ersten institutionalisierten Ort der Begegnung, des Lernens und Erforschens des Lebens, sollte eine Atmosphäre geschaffen werden, in der sich jeder Mensch wertgeschätzt und angenommen fühlt und lernt – auch durch Vorbildwirkung der ErzieherInnen – anderen mit Wertschätzung zu begegnen. (vgl. Derman-Sparks 2001; Wagner 2003; Leu 1998) So weist Brockmann darauf hin, dass interkulturellen Ansätzen erst in den letzten Jahren in der Vorschule Beachtung geschenkt werde.

⁶ Diese in den USA durchgeführte Studie untersuchte wie Sprache, Hautfarbe, Nationalität und ethnische Zugehörigkeit den Umgang der Kinder in einer Vorschule beeinflusst und besagt, dass „Kinder im Alter von 3–6 Jahren soziale Kategorien konstruieren können“ und im Umgang miteinander benutzen. (Brockmann 2006, S.47) Untersucht wurden Bereiche wie Gedankenkonzepte, Diskurse und Alltagshandlungen, die etwas mit Auf- bzw. Abwertung und Identitätsbildung der Kinder zu tun hatten. Die Autoren der Studie kamen zu dem Schluss, dass auch bereits kleine Kinder rassistische Einstellungen und damit verknüpft Verhalten zeigen und auf andere Menschen übertragen (können). Vor allem erkennen Kinder sehr rasch, dass Hautfarbe und Herkunft von Menschen unterschiedlich bewertet werden. (vgl.ebd., S. 39–47)

Ergänzung: In der Publikation von Brockmann wird diese hier erwähnte Studie sehr detailliert beschrieben sowie finden sich zu diesem Thema weitere Untersuchungen.

„Dennoch gibt es erst wenige Arbeiten zu diesem Thema, die einen nicht-kulturalisierenden Ansatz vertreten und die eigentliche Lebenswelt der Kinder in den Vordergrund der Arbeit stellen.“ (Brockmann 2006, S.9)

Aus dieser Sicht erscheint der in der vorliegenden Arbeit beleuchtete Anti-Bias-Ansatz betrachtungsrelevant. Eine genauere Darstellung des Ansatzes erfolgt in einem späteren (dem vierten) Kapitel. Zunächst eine kurze Einführung: Der Anti-Bias-Ansatz (Anti-Bias-Approach) wurde in den 1980er Jahren unter der Leitung von Louise Derman-Sparks⁷ und KollegInnen in Kalifornien/USA für den Elementar- und später Primarbereich⁸ entwickelt. (vgl. Gramelt 2010, S.101). Das zentrale Element in der Anti-Bias-Arbeit ist die wertschätzende und respektvolle Auseinandersetzung mit Unterschieden als auch Gemeinsamkeiten von Menschen und die damit verknüpfte klare Haltung gegen Vorurteile, Einseitigkeiten und (institutionelle) Diskriminierung. Die Anti-Bias-Arbeit versucht

*„unterschiedliche Ausgangslagen und Lebensverhältnisse [zu] berücksichtigen, ohne die Kinder zu stigmatisieren und ohne ihre Bildungsansprüche zu ermäßigen: **Alle Kinder sind gleich**, was ihre Rechte auf Entfaltung und Bildung, auf Identität und Schutz angeht. Und **jedes Kind ist besonders**, in Bezug auf seine Voraussetzungen, seinen Weltzugang, seine Erfahrungen und seine Familienkultur.“ (Wagner 2007, S.133, H.i.O.)*

Darauf beziehend knüpft diese Arbeit an eine vor kurzem veröffentlichte Studie in Deutschland über den Anti-Bias-Ansatz an. Die Autorin dieser Studie, Katja Gramelt, kam u.a. zu dem Ergebnis, dass die Anti-Bias-Arbeit Elemente professionellen Handelns berücksichtige bzw. fördere, die bisher kaum Beachtung fanden bzw. als selbstverständlich angenommen wurden.

„Pädagogik nach dem Anti-Bias-Ansatz bedeutet für PädagogInnen, sich ein Kompetenz- und Methodenrepertoire anzueignen, dass eine Pädagogik der Vielfalt ermöglicht. Sie dient also der Professionalisierung von PädagogInnen und stärkt ihre Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität, indem sie Methoden zur vielfaltsbewussten Gestaltung pädagogischer Handlungsräume zur Verfügung stellt. Auf diese Weise trägt der Anti-Bias-Ansatz dazu bei, Kindern und Jugendlichen Partizipations- und damit Bildungsmöglichkeiten einzuräumen und erhöht somit die Chancengleichheit.“ (Gramelt 2010, S.224)

⁷ Louise Derman-Sparks, Professorin am Pacific Oaks College in Kalifornien bis 2006, entwickelte aus den Erfahrungen ihrer beiden Forschungsfelder, nämlich der Bildung in der frühen Kindheit und der Interkulturellen Pädagogik, ein Anti-Bias-Curriculum für vorschulische Bildungseinrichtungen. (vgl. Gramelt 2010, S.101)

⁸ (vgl. ANTI-BIAS-Werkstatt/a, 30.7.2012)

Als ein Beitrag zur weiteren Erforschung dieses Themenbereiches versteht sich die vorliegende Arbeit. In diesem Zusammenhang sollen der Umgang mit Vielfalt und die Möglichkeiten der Chancengleichheit im Bildungsbereich beleuchtet werden.

1.2.2 Darstellung und Erläuterung der forschungsleitenden Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Die dem Forschungsvorhaben übergeordnete Fragestellung, lässt sich wie folgt formulieren:

Welche Bedeutung kommt dem Anti-Bias-Ansatz in der Diskussion um frühkindliche Förderung, Bildung und Erziehung als auch Chancengleichheit im Speziellen in der Frühpädagogik, unter Berücksichtigung des aktuellen Professionalisierungsdiskurses, zu?

Dieser Forschungsfrage wird in zwei großen Arbeitsschritten nachgegangen.

Erstens – Theoretischer Teil des Forschungsvorhabens:

Dieser gliedert sich in vier Kapitel und beginnt mit der Einleitung (vgl. Kapitel 1), welche einen Überblick über die Diplomarbeit schaffen soll. Danach werden in einem ersten Arbeitsschritt folgende Fragestellungen näher diskutiert:

- Wodurch zeichnet sich professionelles pädagogisches Handeln von FrühpädagogInnen aus?
- Welche Kompetenzen sind erforderlich und wie können diese gefördert werden?

Um diese Fragen zu beantworten wird im Kapitel zur Professionalisierungsforschung (vgl. Kapitel 2) der aktuelle Diskurs in der Frühpädagogik in Hinblick auf nationale und internationale Tendenzen beleuchtet. In diesem Kontext sollen Merkmale professionellen Handelns mit Fokus auf verschiedene Schwerpunkte näher diskutiert werden. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit der (Selbst)Reflexion und dem Habitus (vgl. Kapitel 2) als auch der Interkulturellen Kompetenz (vgl. Kapitel 3).

Innerhalb eines zweiten Arbeitsschrittes steht folgende Forschungsfrage im Mittelpunkt des Interesses:

- Welche theoretischen Grundlagen und Leitideen lassen sich im Umgang mit Heterogenität aus bildungswissenschaftlicher Perspektive verorten?

Diese Fragestellung erfordert eine Auseinandersetzung mit spezifischen Zugängen im Heterogenitätsdiskurs (vgl. Kapitel 3), wie der Interkulturellen Pädagogik als auch der Pädagogik der Vielfalt (und damit verknüpft Wertschätzung und Anerkennung) und der Inklusiven Pädagogik, welche den Rahmen bilden und nur in für diese Arbeit relevanten Grundzügen skizziert werden können. Eine vertiefende Auseinandersetzung erfolgt mit der Interkulturellen Kompetenz in Hinblick auf professionelles Handeln, gefolgt von einem Exkurs zu Rassismus, welcher für die Anti-Bias-Arbeit (vgl. Kapitel 4) Relevanz hat.

In einem dritten und letzten Schritt im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema der Arbeit wird schließlich folgende Fragestellung leitend sein:

- Welche Dimensionen des Anti-Bias-Ansatzes und welche Elemente professionellen Handelns dieses Ansatzes spielen eine zentrale Rolle in der Frühpädagogik?

Im Zuge der Beantwortung dieser Fragestellung werden zentrale Leitgedanken und Ziele des Anti-Bias-Ansatzes dargestellt und es wird zur Beantwortung der Forschungsfrage hierbei auf Kapitel 2 und Kapitel 3 Bezug genommen werden. (vgl. Kapitel 4)

Zweitens – Empirischer Teil des Forschungsvorhabens:

Kapitel 5 befasst sich mit dem empirischen Teil der Arbeit. PädagogInnen in Deutschland, die nach dem Anti-Bias-Ansatz ausgebildet wurden und danach arbeiten, werden anhand leitfadengestützter ExpertInneninterviews befragt. Das Ziel ist, mehr über die Erfahrungswerte der PädagogInnen in der institutionell eingebundenen Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz herauszufinden. Zu diesem Zweck wird als Auswertungsmethode die Inhaltsanalyse nach Mayring eingesetzt, welche im empirischen Teil gemeinsam mit den ExpertInneninterviews ausführlich erläutert wird.

Die übergeordnete forschungsleitende Frage, die die empirische Untersuchung anleitet, lautet schließlich:

- Welche Bedeutung kommt den subjektiven Erfahrungen der FrühpädagogInnen mit der Anti-Bias-Arbeit in Bezug auf ihr spezielles Wissen, ihre Funktion und ihr professionelles Handeln zu?

Die daraus entstehenden vertiefenden Fragen, die die empirische Untersuchung anleiten, lauten schließlich:

- Inwiefern hat sich das professionelle Handeln der FrühpädagogInnen durch deren Bildungsprozesse über den Anti-Bias-Ansatz verändert?

- Wie nehmen die FrühpädagogInnen ihren pädagogischen Alltag unter der Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes wahr?
- Welche Grundannahmen transportiert der Ansatz?
- Inwiefern ist der Einzelne in der Aus-/Fortbildung als auch in der Praxis mit (inneren und äußeren) Widerständen und Hürden in der Anti-Bias-Arbeit konfrontiert? (Wie wird damit in Hinblick auf Lösungsmöglichkeiten umgegangen?)

Diese Forschungsfragen sollen im empirischen Teil u.a. in Hinblick auf die (Selbst)Reflexion beantwortet werden.

Im Anschluss daran werden in einem Zwischenresümee (vgl. Kapitel 5.3) die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und im Kontext der übergeordneten Forschungsfrage in einem Gesamtresümee (vgl. Kapitel 6) zueinander in Bezug gesetzt und näher beleuchtet. Ein Ausblick am Ende der Diplomarbeit wird offene Forschungsfelder und Problemstellungen thematisieren, die im Rahmen dieser Arbeit nicht bearbeitet werden konnten.

2 Professionalisierung der Frühpädagogik

Im folgenden Kapitel soll der Diskurs innerhalb der Professionalisierungslandschaft in Hinblick auf den Bereich der Frühpädagogik dargestellt werden. Für dieses Vorhaben wird vor allem der deutschsprachige Raum näher beleuchtet. Im Besonderen gilt das Interesse Deutschland, da hier Anschluss an europäische Ausbildungsstandards gefunden wurde. Zu Beginn wird der Frage nachgegangen, wie die aktuellen Erfahrungen, Tendenzen und Notwendigkeiten innerhalb der Akademisierungsprozesse aussehen. Hierfür wird die Ausbildungslandschaft unter Bezugnahme auf die eingeführten Hochschulstudiengänge näher beleuchtet. Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, wodurch sich professionelles pädagogisches Handeln von FrühpädagogInnen auszeichnen soll und welche Kompetenzen für die frühpädagogische Arbeit erforderlich sind.

2.1 Einführung in den Themenbereich und Tendenzen in Österreich

Die Sichtweise auf die frühe Kindheit hat sich den letzten Jahren – sowohl in Fachkreisen als auch in der gesamtgesellschaftlichen Wahrnehmung – sehr stark dahingehend verändert, dass erkannt wurde, dass die Erfahrungen in den ersten Kindheitsjahren, d.h. die außerfamiliale Betreuung, Bildung und Erziehung, prägend für die (Bildungs)Biografie jedes Menschen ist. (vgl. Viernickel 2008) Besonders elementar in der frühen Kindheit sind die Entwicklungsprozesse in Hinblick auf die seelische und geistige Gesundheit als auch die Entwicklung und Stärkung des Selbstvertrauens und der emotional-sozialen Kompetenzen. Dies belegen Erkenntnisse aus der Neurobiologie, Säuglingsforschung, Bindungsforschung, Resilienzforschung und den Entwicklungswissenschaften. (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2007, S.137)

Am fokussierten Blick auf die frühe Kindheit sind auch bedeutsame tiefgreifende gesellschaftliche Umwälzungen beteiligt, wie die zunehmende Globalisierung und die damit einhergehende Mobilität, die zunehmende Berufstätigkeit von Frauen und die daraus entstehende Forderung nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf, als auch den daraus entstandenen vielfältigen Lebensformen und Familienmodellen. Verknüpft damit ist die [bisher unrealisierte, E.W.] Forderung aus bildungs- und sozialpolitischer Sicht, Kindern gleiche Chancen auf ihrem Bildungsweg einzuräumen bzw. sozial und kulturell bedingte Ungleichheiten und deren Auswirkungen zu kompensieren. (vgl. Roßbach/Blossfeld 2008). Hinzu kommt die Erkenntnis, dass die in den ersten Lebensjahren (0–7 Jahre) durchlaufenen Prozesse der Sozialisation und Bildung prägende Wirkung für die Schul- und Ausbildungsbiografie haben und in dieser Phase unbewältigte Krisen und Lernprozesse später nicht mehr adäquat nachgeholt werden können. (vgl. Pasternack 2007, S.12) Aus diesem Grunde ist es um so befremdender, dass es bisher als Normalität anzusehen war,

dass das Personal umso geringer qualifiziert ist, je jünger die zu betreuende Altersgruppe ist (vgl. Pasternack 2007, S.12), denn gerade unter der vorhin genannten Prämisse, auch in Hinblick auf Chancengleichheit, sollten die pädagogischen Fachkräfte für die ersten Lebensjahre besonders hoch qualifiziert sein, um jedes Kind individuell fördern und begleiten zu können.

Ferner ist die Fremdbetreuung der Kinder im Zunehmen und die „Kindertagesstätten [wandeln sich] zunehmend von *familienergänzenden* zu *familienersetzenden* Einrichtungen“ (Textor 2009, S.18, H.i.O.). Somit haben sich Kindertageseinrichtungen zu Institutionen etabliert, die Kinder über einen längeren Zeitraum als früher systematisch begleiten und scheinen daher in größerem Ausmaß als bisher zu wichtigen Sozialisationsinstanzen zu werden. (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2007, S.138)

Vor diesem Hintergrund entstanden [in Deutschland, E.W.] Diskussionen „zur konzeptionellen Überarbeitung und Restrukturierung der ErzieherInnenausbildung an Fachschulen und Fachakademien“ (Viernickel 2011, S.20), um der (An)Forderung nach frühkindlicher Bildungsförderung in den Kindertageseinrichtungen gerecht zu werden. (vgl. ebd.) Parallel dazu verlaufend, ist in den letzten zehn Jahren ein Diskurs zu beobachten, der sich mit der Notwendigkeit der Akademisierung der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften auseinandersetzt. (vgl. ebd., S.20)

Diese Bestrebungen werden gestützt von internationalen Forschungsergebnissen, wie z.B. aus dem „EPPE-Projekt⁹ (EPPE = Effective Provision of Pre-School Education)“ der Universität London, welche aufzeigen, dass die Qualität vorschulischer Bildung und Betreuung „unmittelbar Einfluss auf eine bessere kognitive und soziale Entwicklung der Kinder [hat]“ und „als wesentlicher Faktor für Qualität (...) sich die Ausbildung der Erzieher/innen, insbesondere der Leitungskräfte“ erweist. (Hebenstreit-Müller 2005, S.184)

Angesichts dieser Aussagen erscheint es sinnvoll, die Bildungsprozesse der PädagogInnen in den Blick zu nehmen, wobei im Besonderen die österreichische Situation, in ihren für diese Arbeit relevanten Aspekten, thematisiert wird.

Die frühpädagogische Ausbildung¹⁰ ist in Europa im Tertiärbereich verankert. Ziel ist, durch die Bologna-Prozesse, einen durchlässigen einheitlichen Ausbildungsrahmen zu schaffen. Alle 26 EU-Länder, außer Österreich und Malta haben ihre Ausbildungen dahingehend verortet. Österreich hat am Ausbildungssektor noch nicht Anschluss an internationale Standards gefunden, obwohl im OECD-Länderbericht *Starting Strong* (2006) auf diese Notwendigkeit hingewiesen wird. Die Plattform *EduCare* (Elementare und außerschulische Bildung) hat unter Bezugnahme auf die OECD-Ergebnisse ein

⁹ Im Original unter IOE, 30.7.2012 sowie DfE, 30.7.2012 (Hier finden sich zudem weitere Studien.) Diese Erkenntnisse stimmen mit Studien aus den USA überein, wie „*National Institute of Child Health and Development*“ und „*Childcare Quality and Outcomes*“ (vgl. Siraj-Blatchford et al. 2007, S. 92, H.i.O.).

¹⁰ In dieser Arbeit bezieht sich dieser Terminus vor allem auf den Altersbereich 3–6 Jahre.

Positionspapier entwickelt, das dieses Vorhaben bekräftigen soll. (vgl. EduCare, 30.7.2012¹¹) Derzeit sind Reform- und Umstrukturierungsprozesse in Hinblick auf eine neue PädagogInnenausbildung (für die Zeitspanne von 0–19 Jahre) auf Universitätsebene, welche vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur als auch vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung beauftragt wurden, in Vorbereitung. Damit soll Anschluss an internationale Standards gefunden werden. (vgl. BMUKK/BMWF 2011, S.8; siehe auch Quelle¹²)¹³

Aktuell (Stand 2011) ist die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) verortet, welche in Österreich 29 Standorte hat. Der Schultypus zählt zu den berufsbildenden höheren Schulen auf Sekundarstufe II. Es werden verschiedene Ausbildungsmodelle angeboten, wie eine fünfjährige Ausbildung nach der 8. Schulstufe als auch Kollegs. (vgl. BAKIP, 30.7.2012)¹⁴ Die Ausbildung fokussiert auf die Altersgruppe 3 bis 6 Jahre. Es gibt zusätzlich Ausbildungsmöglichkeiten für die Altersgruppe bis 3 Jahre als auch 6 Jahre plus. (vgl. Seepro 2009, S.45)

Aufgrund der Aktualität dieses Themas darf angenommen werden, dass viele Veränderungen in der Aus- und Weiterbildungslandschaft und den damit einhergehenden (bildungspolitischen) Forderungen wie einheitlichen Ausbildungsstandards und einem einheitlichen Bildungsrahmenplan zu einer vertiefenden Zuwendung zum fröhpädagogischen wissenschaftlichen Forschungsbereich¹⁵ führen werden und dies in weiterer Folge von einem intensiven bildungswissenschaftlichen Diskurs getragen werden wird, welcher nicht zuletzt auch vom bisherigen Diskurs der LehrerInnenausbildung beeinflusst ist.¹⁶

2.2 Internationale Entwicklungen am Beispiel Deutschland

Im deutschsprachigen Raum wird der Bereich der Fröhpädagogik als Berufs-, Ausbildungs- und Forschungsfeld seit längerem thematisiert, wenngleich sich in Deutschland

¹¹ Im Literaturverzeichnis scheint diese Quelle unter Plattform EduCare auf.

¹² (BMUKK/BMWF 2010, 30.7.2012)

¹³ Ergänzung (Stand 2012): Im Zuge der Professionalisierungsbestrebungen ist von der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ ein Bericht erschienen, der auf die Notwendigkeit der Verankerung der Inklusiven Pädagogik in der Ausbildung hinweist und als Ausgangsbasis für weitere Entwicklungen dient. Diese angeführten Bestrebungen können ebenfalls auf den Elementarbereich übertragen werden. (vgl. BMUKK 2012, S.18f)

¹⁴ Diese Informationen wurden der Webpräsenz von BAKIP, unter den jeweils angeführten Rubriken, entnommen. (vgl. BAKIP, 30.7.2012)

¹⁵ Dieser Bereich wurde in der Studie Starting Strong als ein Forschungsdesiderat angesehen. (vgl. OECD 2006/a, S.38)

¹⁶ EPIK (Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext), eine österreichische Arbeitsgruppe, entwickelte ein Konzept von Professionalität für LehrerInnen, das aus fünf Domänen besteht. Nähere Informationen finden sich unter EPIK, 30.7.2012.

die Frühpädagogik als Beruf und Profession bis jetzt noch nicht klar verorten lässt, da es bis dato kein eigenes Berufsbild gibt. (vgl. Balluseck 2008, S.16)

Dies bedeutet, dass die Berufsbezeichnung Frühpädagogin/Frühpädagoge im deutschsprachigen Raum nicht verwendet wird. In Deutschland wurde der Begriff der KindergärtnerIn¹⁷ durch den der ErzieherIn ersetzt und „umfasst auch die Tätigkeiten der Krippenerzieherin, bei Schulkindern[,] die der früher so bezeichneten Hortnerin oder Jugendleiterin“ (Balluseck 2008, S.16; Kruse 2008). Jedoch prognostizieren Keil/Pasternack, dass es in Zukunft, aufgrund der Veränderungen in der Ausbildungslandschaft, zu einer neuen Berufsbezeichnung kommen wird. (vgl. Keil/Pasternack 2010, S.134) Laut PiK 2011 lautet die neue Berufsbezeichnung für Bachelor-Absolventen „‘Staatlich anerkannte Kindheitspädagogin‘ bzw. ‘Staatlich anerkannter Kindheitspädagoge‘“ (PiK 2011, S.10).

Angesichts der eingangs erwähnten Veränderungen gibt es seit einigen Jahren die unterschiedlichsten Professionalisierungstendenzen, um den Beruf aufzuwerten und Qualität durch professionelles Handeln im Kindergarten zu gewährleisten. Dies zeigt(e) sich in zahlreichen Publikationen wie dem Herausgeberband von Balluseck (2008), der aus einer Tagung (2007 in Berlin) zum Thema „Professionalisierung der Frühpädagogik“, welche gemeinsam von der Alice Salomon Hochschule in Berlin und der Robert Bosch Stiftung veranstaltet wurde, entstand. Die Diskussion in ihrer Bandbreite hat auch drei Jahre danach große Aktualität. Zahlreiche AutorInnen¹⁸ beziehen zu unterschiedlichen Themen Stellung. So umfasst die Diskussion nicht nur die Akademisierung des ErzieherInnenberufes (Balluseck; Pasternack), sondern vertieft die verschiedenen Formen von Akademisierung (Wallnöfer; Urban) wie auch die Frage nach der Durchlässigkeit¹⁹ zwischen verschiedenen Ausbildungsbereichen und Bildungsgängen (Labontè-Roset/Cornel; Schnadt). Weitere Schwerpunkte befassen sich mit den Rahmenbedingungen, in denen professionell gearbeitet werden soll, dem Forschungsbereich der Frühpädagogik, welcher einen wichtigen Stellenwert einnimmt und in weiterer Folge der Verzahnung von Wissenschaft, Forschung und Lehre (Rabe-Kleberg; Nentwig-Gesemann).

Die Kindertagesstätten in Deutschland wurden als erste Bildungsebene bereits in den 1970er Jahren politisch anerkannt, jedoch wurde die Forderung nach Umsetzung dieses

¹⁷In Österreich hingegen ist zunehmend die Berufsbezeichnung Kindergartenpädagogin bzw. Kindergartenpädagoge in Verwendung und umfasst vorrangig die Arbeitsbereiche Krippe (0–3 Jahre) und Kindergarten (3–6 Jahre) sowie die Betreuung altersgemischter Gruppen in einem Kindergarten (2–10 Jahre). (vgl. Seepro 2009, S.45)

¹⁸Die nachstehend angeführten AutorInnen finden sich im Sammelband von Balluseck (2008).

¹⁹Siehe dazu die aktuelle Interviewstudie von Vogelfänger (2010), welche die Durchlässigkeit als auch die Unterschiede zwischen Hochschulen und nicht-akademischen Ausbildungsinstitutionen thematisiert.

Bildungsauftrages erst durch die PISA-Ergebnisse beschleunigt. Die Reformen im Hochschulbereich im Rahmen der Bologna-Prozesse führten dazu, dass die ErzieherInnen-ausbildung im tertiären Bildungsbereich verankert und Anschluss an internationale Standards gefunden wurde. (vgl. PiK 2008, S.6)

Seit 2004 entwickel(te)n sich in Deutschland Studiengänge, maßgeblich an Fachhochschulen, die ein „frühpädagogisches oder kindheitspädagogisches Profil“ aufweisen. (Viernickel 2011, S.20) Die Alice Salomon Hochschule entwickelte in Deutschland den ersten akademischen ErzieherInnenlehrgang²⁰, der 2005 akkreditiert wurde²¹. (vgl. Labontè-Roset/Cornel 2008, S.80) Gab es 2004 nur 3 frühpädagogische Studiengänge, werden heute um die 90 Studiengänge angeboten. (vgl. PiK 2011, S.9) Dies umfasst Studiengänge mit unterschiedlicher frühpädagogischer Schwerpunktsetzung an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen (PH) und Fachhochschulen (FH). Es gibt keine bundesländerübergreifende Studiengangregelung, d.h. „die inhaltliche Ausgestaltung und die strukturelle Organisation (...) zeigen die unterschiedlichen Traditionen, Kulturen und Ressourcen der anbietenden Hochschulen und führen zu heterogenen Modellen“ (Helm 2010, S.9). Zusammenfassend beschreiben Keil/Pasternack (vgl. 2010, S.9, H.i.O.; PiK 2011) in ihrer Expertise, dass die aktuellen Aus-, Fort- und Weiterbildungsprozesse von einer *Mehrstufigkeit der Qualifikationen* geprägt sind. Die Studiengänge unterscheiden sich sowohl in Hinblick auf Abschlüsse (Zertifikat, B.A. und M.A.), Zielgruppen (grundständig und berufsbegleitend) als auch Inhalte: „frühpädagogisch, frühpädagogisch affin, frühpädagogische Vertiefung innerhalb der Erziehungswissenschaft“ und Management. (ebd.)²² 2010 gab es insgesamt 78 frühpädagogische Hochschulangebote, welche nach Schätzungen ca. 2200 AbsolventInnen jährlich hervorbringen werden. Dem gegenüber steht eine wesentlich größere AbsolventInnenzahl, nämlich 16.600 jährlich, aus dem Fachschulbereich für Sozialpädagogik. Daraus schlussfolgern die Autoren, dass mittel- bis langfristig von einer *Teilakademisierung* ausgegangen werden kann, wobei den qualitativen Sektor in Hinblick auf die frühpädagogische Ausbildung die Fachschulen für Sozialpädagogik (postsekundärer Bereich) und die Hochschulen (tertiärer Bereich) ausmachen werden. (vgl. ebd., S.9f, H.i.O.)²³ Dass dieser Bereich stetig im Wachsen ist, zeigt

²⁰ Prof. Dr. Balluseck konzipierte im Jahre 2004 den ersten Studiengang (B.A.) für ErzieherInnen in Deutschland. (vgl. ASH Berlin, 30.7.2012)

²¹ Diese Ausbildung ist grundständig, d.h. die Zielgruppe sind MaturantInnen ohne Berufsausbildung. Die Ausbildung wird mit einem Bachelor of Arts (B.A.) abgeschlossen. Im Lehrplan ist die Pädagogik der Vielfalt ein zentrales Thema. (vgl. Labontè-Roset/Cornel Heinz 2008, S.81)

²² In dieser Arbeit kann leider nicht auf die unterschiedlichen Qualifikationsebenen und den damit verbundenen Inhalten, Erwartungen als auch Problemen im Diskurs eingegangen werden. Diese können bei Interesse in PiK (2011) nachgelesen werden.

²³ Weitere Unterschiede, Richtlinien und Prognosen sind in der Expertise nachzulesen. Die hier erwähnte Darstellung dient als kurzer Überblick für diese Arbeit und kann angesichts der thematischen Größe nicht näher ausgeführt werden.

allein die Zahl der Hochschulangebote, die in PiK 2011 mit 92 angegeben wurde. (vgl. PiK, S.22)

Durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge, welche in der deutschen Ausbildungslandschaft ein Novum darstellen, werden mittel- bis langfristig entscheidende Professionalisierungsschübe einerseits auf der Ebene des pädagogischen Fachpersonals und der Leitung, andererseits in der dringlichen Generierung von wissenschaftlichem Nachwuchs erwartet. (vgl. Viernickel 2011, S.27; Rabe-Kleberg 2008; Urban 2008) Trotzdem, so betonen Stimmen aus der wissenschaftlichen Community, darf der Blick auf das gesamte frühpädagogische System in Hinblick auf eine Neu- und Umstrukturierung nicht vernachlässigt werden. Ein Zitat von Rabe-Kleberg soll dies verdeutlichen:

*„Es geht zum einen um die Entwicklung des Tätigkeitsfeldes und seiner Ausbildungs- und Organisationsstruktur zu einem professionellen System und zum anderen um die Entwicklung jedes und jeder in diesem Bereich Tätigen zu einem und einer **professionell**.“*
(Rabe-Kleberg 2008, S.245, H.i.O.)

Wenn man nun bedenkt, dass die Anforderungen an die in Kindertageseinrichtungen Tätigen entscheidend gestiegen sind und sich dahingehend verändert haben, dass eine größere Heterogenität und Vielschichtigkeit von Lebenslagen und Familienkulturen zu beobachten ist, erfordert dies, dass die pädagogische Arbeit auch präventive und kompensatorische Maßnahmen beinhaltet.²⁴(vgl. Viernickel 2011, S.21) Zusätzlich ist das Aufgabenprofil wesentlich komplexer geworden. Viernickel benennt in diesem Zusammenhang einerseits die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. der Familie²⁵, welche für den Bildungserfolg eines Kindes von großer Bedeutung ist und andererseits mit den Schulen und sozialen Diensten. Daraus leitet sie die Forderung ab, dass in der Ausbildung

„fachliche, methodische und personale Kompetenzen und ihre Integration in einen wissenschaftlich-reflexiven professionellen Habitus notwendig [sind].“ (Viernickel 2011, S.21)²⁶

Viernickel beruft sich hierbei auf internationale Forschungsergebnisse, welche hervorheben „dass höhere Qualifikationsabschlüsse mit höheren Begründungs- und Reflexionsanteilen, komplexeren Deutungen des beruflichen Alltags, höhersymbolischen Sprachstilen

²⁴ Diese Aussage kann unter dem Leitgedanken der Inklusion – welcher in Kapitel 3.3 dargestellt wird – und der geforderten Chancengleichheit verstanden werden.

²⁵ Wolff (2007) als auch Liegle (2005) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern bzw. Bezugspersonen.

²⁶ Sie betont gleichzeitig, dass diese Erwartungen in der bisherigen traditionellen fachschulischen Ausbildung nicht erfüllt wurden und bezieht sich hierbei auf Untersuchungen wie die von Fthenakis (1995) als auch Cloos (2008), Thole (2008) und andere. (vgl. ebd., S. 21f)

und der Aktivierung von komplexeren Wissensdomänen einhergehen“ (Viernickel 2011, S.24).

Bezugnehmend auf das frühpädagogische Studium existiert allerdings noch kein eindeutiger Referenzrahmen, der das auszubildende Fachwissen und den Erwerb der notwendigen Kompetenzen „über die Fachgesellschaften, die Ausbildungsinstitutionen oder politische Gremien (...) hinweg systematisch“ abstimmen würde. (Viernickel 2011, S.23)

Jedoch gibt es ein wichtiges Referenzmodell, dass Viernickel [wie auch andere AutorInnen in diesem Diskurs, E.W.] hervorheben, nämlich den „Qualifikationsrahmen für frühpädagogische Fachkräfte“, der sich am B.A.-Niveau orientiert. (Viernickel 2011, S.23) Dieser soll im Folgenden kurz dargestellt werden:

Das Programm PiK der Robert-Bosch-Stiftung hat durch bundesweite Förderung der ersten Studiengänge in Deutschland eine wichtige Grundlage in Hinblick auf eine wissenschaftliche Fundierung der Aus- und Weiterbildung gelegt. (vgl. Robert Bosch-Stiftung, 30.7.2012)

Im Jahre 2008 wurden von PiK die Ergebnisse eines innovativen Forschungs- und Entwicklungsprojektes veröffentlicht²⁷. Diese Publikation mit dem Titel „Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“ ist das Ergebnis einer intensiven Zusammenarbeit. In dieses Projekt waren fünf Partneruniversitäten bzw. Fachhochschulen, namentlich die Alice Salomon Hochschule Berlin, die Universität Bremen, die technische Universität Dresden, die Evangelische Fachhochschule Freiburg und die Fachhochschule Koblenz involviert, welche die Aufgabe hatten „Studiengänge für die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (PiK 2008, S.6) an den jeweiligen Standorten zu entwickeln. Begleitet wurde diese Projektphase von einem wissenschaftlichen Beirat bestehend aus Prof. Wallnöfer, Prof. Fthenakis, Prof. Rauschenbach, Prof. Terhart und Dr. Wehrmann. (vgl. ebd., S.6f)

Es wurden hochschulübergreifend Bildungsinhalte als auch Lehr- und Lernmethoden in enger Zusammenarbeit mit PädagogInnen und WissenschaftlerInnen aus dem Ausland erarbeitet. (vgl. ebd.) In weiterer Folge wurde in diesem Qualifikationsrahmen ein Anforderungsprofil erarbeitet, das die zu erwerbenden Qualifikationen detailliert beschreibt. (vgl. ebd., S.24)

„Ziel ist nicht die Vermittlung von Wissen in einem bestimmten Fach oder einer bestimmten Disziplin, sondern die Orientierung von Curricula an der Vermittlung und Prüfung von Kompetenzen. Ausgangspunkte für die Curriculumentwicklung sind daher wissenschaftliche und fachpraktische Kompetenzen, die in einem Qualifikationsrahmen beschrieben werden.“

²⁷ Wie die Webpräsenz der Robert Bosch Stiftung unter der Rubrik Aufbau darstellt, entstand dieses Projekt in der 1. Förderphase (2005–2008). (vgl. Robert Bosch Stiftung, 30.7.2012)

Er führt aus, was Frühpädagoginnen nach dem Abschluss eines Bachelor-Studiums Frühpädagogik wissen, können und sein sollen, und wird so zu einem Instrument für eine konsequente Umsetzung der Kompetenzorientierung von Studiengängen.“ (PiK 2008, S.17)

Es werden im Qualifikationsrahmen drei große Domänen dargestellt, die in den Curricula-Inhalten als auch in der Gestaltung methodisch-didaktischer Aspekte des Qualifikationsprofils/Bachelor-Studiums berücksichtigt werden sollten. (vgl. ebd., S.24): Prozesse frühpädagogischen Handelns, die Handlungsfelder selbst als auch die professionelle Haltung, die durch Verzahnung von den Lernorten Hochschule und Praxis generiert werden soll. So ist ein wichtiger Bestandteil die professionelle Haltung der FrühpädagogInnen, die sich

„auf ein professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines Habitus [bezieht]“ und „durch Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im Prozess der Ausbildung entwickelt [wird] und (...) das professionelle pädagogische Alltagshandeln [prägt].“ (PiK 2008, S.25)

In einem dritten großen Bereich werden 28 Module – diese stellen Bildungsinhalte dar, deren hervorstechende Eigenschaft die Kompetenzorientierung ist – näher beschrieben. So thematisiert z.B. Baustein 8: Diversität²⁸. Diese dienen zur Orientierung und gehen weit über die Anforderungen der B.A.-Ausbildung hinaus. Sie werden in mehrere Bereiche unterteilt. Der Anhang stellt (innovative) Lern- und Lehrmethoden, wie z.B. Biografiearbeit, Case Studies, Rollenspiele, Portfolio dar, um nur einige zu nennen. (vgl. PiK 2008, S.178)

Seither dient(e) diese Publikation sowohl als Ausgangspunkt und Orientierungshilfe als auch als Grundlage für die Entwicklung von Qualitätskriterien in der Ausbildung, wie auch curricularen Standards (vgl. PiK 2008, S.178)²⁹ und ist somit ein wichtiger Bestandteil in der Professionalisierungsdiskussion³⁰.

Darauf aufbauend ist die Publikation „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswege im Überblick“, welche im Juli 2011 publiziert wurde, entstanden. Darin werden „kompetenzorientierte Ausbildungsprofile, die sich auf

²⁸ Ausgangspunkt ist eine „Pädagogik der Vielfalt“. Das Ziel ist „FrühpädagogInnen in ihrer (...) Praxis für Aspekte von Diversität zu sensibilisieren.“ (PiK 2008, S.85)

²⁹ So wurde bei der Entwicklung eines an Kompetenzen orientierten Qualifikationsprofils für die Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik Bezug auf den B.A.-Qualifikationsrahmen, welcher in dieser Arbeit anskizziert wurde, genommen. Die Ergebnisse und Empfehlungen können in der WiFF-Publikation „Qualifikationsprofil ‘Frühpädagogik’ – Fachschule/Fachakademie“ (2011) nachgelesen werden.

³⁰ Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat ein Kerncurriculum für B.A. und M.A. aufgelegt. (vgl. Keil/Pasternack 2010; PiK 2011)

die unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen Fachschule, Fachhochschule und Universität beziehen, vergleichend dargestellt.“ (PiK 2011, S.6)³¹

Da sich die Frühpädagogik in Deutschland bis jetzt nicht zu einer eigenen Wissenschaftsdisziplin³² entwickelt hat, liegt noch kein Bezugsrahmenplan hinsichtlich Ausbildungsstandards vor. (vgl.ebd., S.9) Zusammenfassend lässt sich jedoch hervorheben, dass diese beiden Referenzmodelle im deutschsprachigen frühpädagogischen bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs als zentrale Referenzrahmen in Hinblick auf die derzeitige Entwicklung von Ausbildungsqualität und Ausbildungsstandards Anwendung finden.

2.3 Auf dem Weg zu professionellem Handeln

Hilde von Balluseck verweist auf die von Thole (2008) beschriebene unterschiedliche Herangehensweise an den Professionalisierungsdiskurs in der Frühpädagogik. Thole beschreibt fünf Modelle, welche als Vorbemerkung auf dem Weg zu professionellem Handeln in der Frühpädagogik kurz dargestellt werden (vgl. Balluseck 2008, S.25):

- Im formalen Modell wird unter Professionalität Akademisierung verstanden. Unter diesem Blickwinkel ist der derzeitige frühpädagogische Diskurs im deutschsprachigen Raum zu verstehen. Zu beachten ist jedoch, dass bei diesem Modell die Inhalte unklar bleiben.
- Das zweite Modell befasst sich mit bestimmten Indikatoren wie der akademischen Benennung, geregelten Zugangsberechtigungen, einer ethisch orientierten Handlungspraxis und einer Kommunikationspraxis, die auf Wissen basiert. Vertreter dieses Modells ist z.B. Rauschenbach.
- Das dritte Modell erschließt Konzepte in Hinblick auf die Fall- und Feldbezogenheit, vertreten durch Combe/Helsper und Schäfer und thematisiert die (pädagogische) Beziehung, welche rekonstruktiv entschlüsselt wird. Von Bedeutung ist hierbei der Aspekt der Autonomie.
- Das auf Planung als Grundlage von Professionalisierung basierende vierte Modell wird u.a. von Tieze und Fröhlich-Gildhoff vertreten und befasst sich einerseits mit der Evaluation von Wirkungen, andererseits mit Theorien zur Qualitätssicherung.
- Das letzte Modell fragt nach den erforderlichen Kompetenzen – welche oftmals schwer zu erfassen sind – als Kriterium für Professionalität.

³¹ An diesem Projekt waren namhafte Vertreter aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Bereichen beteiligt. Im Vordergrund steht die Kompetenzorientierung in der Ausbildung. Es werden weiters verschiedene Qualifikationsrahmen dargestellt (PiK 2011).

³² Dies betrifft Österreich umso mehr und war auch ein Kritikpunkt im Bericht Starting Strong II (2006).

Diese genannten Modelle befassen sich mit der Forderung und Frage nach Qualität in pädagogischen Settings. Balluseck betont hierbei Autonomie und Anerkennung, Werte und Standards als auch die Bedeutung des Umgangs mit der Ungewissheit und der Selbstreflexion und der Förderung eines pädagogischen Habitus. (vgl. ebd., S.25f)

Um nun wie angekündigt der Frage nachzugehen, inwiefern professionelles pädagogisches Handeln von FrühpädagogInnen charakterisiert werden kann als auch welche Kompetenzen für die frühpädagogische Arbeit erforderlich sind, werden anschließend u.a. Ziele des Akademisierungsprozesses thematisiert sowie Merkmale professionellen Handelns, der Begriff des Habitus als auch die Bedeutung von Reflexion für die Frühpädagogik aufgegriffen.

2.3.1 Ziele der Akademisierungsprozesse

„Bildung in ihrer akademisch formalisierten und zertifizierten Form“ sei nach Rabe-Kleberg (1996, S.288) ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal von Professionen zu anderen Berufen. Die Autorin Rabe-Kleberg, welche das Verhältnis von Wissenschaft und Forschung im frühpädagogischen Bereich thematisiert, verweist auf vier Wissens-kernbereiche, welche einzeln aber auch ineinander übergreifend das Fundament für professionelles Handeln darstellen (vgl. 2008, S.244, H.i.O.):

- Dies betrifft erstens Kenntnisse über die *Bildungsprozesse der Kinder*, beinhaltet aber auch personale Fähigkeiten wie Wahrnehmung, Dokumentation, Reflexion und Evaluation um professionelles Handeln zu gewährleisten.
- Zweitens beinhaltet dieses Wissen den Umgang mit *Eltern und Familien* in allen Erscheinungsformen und die Notwendigkeit einer guten Elternzusammenarbeit, welche für die individuelle Entwicklung eines Kindes eine wichtige Voraussetzung ist.
- Drittens ist Wissen über die *Einrichtungen für Kinder* notwendig.
- Viertens soll sowohl die Entwicklung des *professionals* in Hinblick auf „biografische(...) Reflektions- und berufliche(...) Bildungsprozesse“ (ebd.) thematisiert werden, als auch generell das Feld der *Profession selbst* mit all den damit verbundenen Strukturen.

Diese vier Bereiche umfassen den frühpädagogischen Bereich im Sinne „von *ECEC (early childhood education and care)*“ und weisen aktuelle Forschungsdefizite auf. Die Autorin erwähnt in diesem Zusammenhang den Begriff des Bereiches „*professional development*“, der die übergeordneten Professionalisierungsbestrebungen umfasst. Denn nur so kann professionelles Handeln gewährleistet werden. (vgl. ebd., S.244f, H.i.O.)

Die Akademisierung des ErzieherInnen-Berufes strebt einerseits eine „grundständige Ausbildung von wissenschaftlich qualifizierten, praxisnah ausgebildeten und pädagogisch kompetenten FrühpädagogInnen“ an, muss andererseits aber auch bereits berufstätigen ErzieherInnen qualitative Weiterbildungsangebote ermöglichen. Dies erfordert Transparenz und Durchlässigkeit innerhalb der verschiedenen Bildungsgänge. (Nentwig-Gesemann 2007/a, S.3) Weiters sollen die Akademisierungsprozesse dazu führen, dass wesentlich effizienter an den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Bedeutung der (frühen) Kindheit und deren Bildungsjahre angeknüpft werden kann, um einerseits hohe Qualität in der Ausbildung zu gewährleisten und andererseits neue Erkenntnisse durch Forschungsprozesse zu generieren. (vgl. ebd., S.3f)

So betont Balluseck (2008, S.26), dass mit der Einführung der Bachelor-Studiengänge eine Verzahnung von Theorie und Praxis in Hinblick darauf angestrebt werden soll, dass versucht wird „im Rahmen der Ausbildung praktisches Handeln mit wissenschaftlichen Kompetenzen zu unterfüttern“. Dies ist insofern wichtig, da unter Professionalität „die Aneignung von systematischem Wissen [verstanden wird], um Kompetenzen für das praktische Handeln zu erwerben“ (ebd.). Die Entwicklung von Handlungskompetenzen ist notwendig, um vielschichtige Anforderungen in der pädagogischen Arbeit zu meistern und dafür gilt es die „Reflexions-, Diskurs- und Abstraktionsfähigkeit (...) zu fördern.“ (Wallnöfer 2008, S.66)

Pasternack betont (2008, S.38) in der Akademisierungsdiskussion wiederum, dass ein wesentliches Kennzeichen pädagogischer Studiengänge die „hochschulstudententypische Orientierung auf Professionalisierung“ sei bzw. sein sollte und dies bedeutet, dass in der Ausbildung neben dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten vor allem die Ausprägung eines professionellen Habitus von großer Relevanz sein sollte. (vgl. ebd.)

Diese Bereiche werden auch in der PiK-Studie (2008 als auch 2011) als zentrale Merkmale, welche in der Ausbildung im Blickpunkt stehen sollten, dargestellt und im Detail beleuchtet. Diese umfassen:

- Die notwendige Verzahnung von Theorie und Praxis bzw. Wissenschaft und Forschung in Hinblick auf theoretisches und handlungspraktisches Wissen.
- Reflexion als ein wichtiges Instrument und
- die professionelle Haltung bzw. den Habitus.

2.3.2 Merkmale professionellen Handelns

Alle professionstheoretischen Ansätze haben gemeinsam, dass sie sich mit der Besonderheit der pädagogischen Situation, welche für PädagogInnen eine große Herausforderung darstellt, auseinandersetzen, denn:

„Das praktische pädagogische Handeln ist eine anspruchsvolle Tätigkeit, die Professionalität erfordert.“ (Koring 1997, S.19)

Die Besonderheit der pädagogischen Situation besteht nun darin, dass PädagogInnen mit komplexen, teils auch unvorhergesehenen Situationen und Anforderungen in der pädagogischen Arbeit konfrontiert werden und diese nicht standardisierbar sind (vgl. Nentwig-Gesemann 2008, S.255; Pasternack 2008; PiK 2011). Denn: die soziale Wirklichkeit, so betont Nentwig-Gesemann, in der PädagogInnen in Kindertageseinrichtungen tätig sind, ist nicht von Konstanz und Vorhersehbarkeit geprägt. Dies betont auch folgendes Zitat:

„Die Diversität und Vielschichtigkeit von Erfahrungsräumen, die das Handeln und die Orientierungen von Menschen (...) prägen, führen immer wieder zu Irritationen und Fremdheitserfahrungen.“ (Nentwig-Gesemann 2007/a, S.4)

Nentwig-Gesemanns Betrachtung nach, erscheinen pädagogische Situationen einerseits gekennzeichnet von zunehmender Überkomplexität und Eigensinnigkeit, andererseits „von der Unmöglichkeit, fachliches, theoretisches und didaktisches Wissen einfach zu applizieren“ (ebd.). Daher ist im frühpädagogischen Diskurs zentrales Thema, ob professionelles Handeln bestimmte Merkmale aufweist bzw. welche Voraussetzungen für die Ausbildung als auch Praxis dafür erforderlich sind.

Koring hebt im Kontext dieser Problematik hervor, dass ein spezielles Wissen und Können, welches auf einer entsprechenden Ausbildung basieren muss, notwendig sei. (vgl. Koring 1997, S.19) So gilt es für Koring einerseits die pädagogischen Ziele und Inhalte der Institution zu vertreten und umzusetzen, andererseits gleichzeitig den Menschen in seiner Individualität wahrzunehmen und entsprechend zu fördern und zu begleiten. (vgl.ebd.)

„PädagogInnen müssen also einerseits dem Einzelnen und seinen besonderen Lernproblemen gerecht werden, andererseits aber auch nach allgemeinen Kriterien verbindlich urteilen.“ (Koring 1997, S.19)

Diese Brücke zwischen Theorie und Praxis als auch Individuum und Organisation zu meistern bzw. eine mögliche Ambivalenz zu überwinden, ist die Kunst professionell Tätiger und erfordert eine große Handlungsautonomie, welche unerlässlich ist, da in der pädagogischen Arbeit nicht nach immerzu gültigen Techniken und Methoden gehandelt werden kann.³³ Die Arbeit erfordert – auf den Punkt gebracht – „mit der Unsicherheit zu leben, dass es keine sichere Richtlinie pädagogischen Tuns gibt“ (ebd.).

³³ Dies wird nach Luhmann/Schorr (1976 zit.n. Koring a.a.0.) als ‘Technologiedefizit’ beschrieben.

Auch Koller schließt sich dieser Aussage an und betont, dass pädagogische Handlungskompetenz nicht als eine rezeptförmige Wissensansammlung verstanden werden könne, da PädagogInnen in ihrer Arbeit mit einzigartigen Situationen und Menschen konfrontiert werden. Daher sei die kritische Auseinandersetzung mit „wissenschaftlichen Theorien und Methoden“ unverzichtbar. (Koller 2008, S.11) Daraus folgert Koller, dass pädagogisches Handeln einerseits der eigenen Urteilskompetenz bedürfe, um selbstständig kritisch Konzepte und Theorien als auch Tun zu hinterfragen, andererseits die Fähigkeit gefragt sei, das erworbene allgemeine „Fach- und Methodenwissen“ auf die jeweilige Situation und den individuellen Menschen anzupassen. Diese Fähigkeit des Verstehens bezeichnet der Autor als „*hermeneutische Kompetenz*“ (ebd., S.12, H.i.O.)

Koller bezeichnet diese Fähigkeit zu denken, die mit Urteilsfähigkeit und hermeneutischer Kompetenz verknüpft sei, als „Reflexionskompetenz“³⁴, welche er als „Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit“ ansieht. (ebd., S.13)

Weiters – so ergänzt Koller – muss pädagogisches Handeln einen Zukunftsbezug in sich tragen. Damit meint der Autor die Fähigkeit, das erworbene Wissen auf neue Situationen und Problemlagen zu übertragen und auch in der Zukunft „kritisch zu überprüfen und kreativ weiterzuentwickeln“ (ebd.).

Pasternack benennt pädagogisches Handeln pointiert als „Krisenbewältigung in Permanenz“ (2008, S.40). Daher müsse in der Ausbildung auf die Bewältigung dieser Situationen, welche nicht standardisierbar sind, entsprechend vorbereitet werden. Dies gelte auch für den frühpädagogischen Bereich und werde nach Pasternack unter Bezugnahme auf verschiedene Autoren und Autorinnen von vier wesentlichen Merkmalen getragen (vgl. ebd.):

1. Erziehen sei in erster Linie – in Anbindung an Rabe-Kleberg – ein „nichtfinalisierbarer Prozess“ (ebd.).
2. In der täglichen Arbeit stehen ErzieherInnen unter Handlungszwang – worauf im Besonderen Stichweh³⁵ hingewiesen hat –, d.h. sie müssen bei Problemen auch Entscheidungen treffen bzw. Lösungsstrategien finden, für die es noch keine Erfahrungswerte gibt, was schon Rabe-Kleberg betont hat. (vgl. ebd.)
3. Wie schon bei Ebert angeführt, müssen PädagogInnen ein breites Wissen an die jeweilige individuelle Person anpassen, um den Einzelnen zu fördern. Diese Aufgabe ist mit großer Verantwortung verknüpft und braucht hohe personale Kompetenzen. (vgl. ebd.)

³⁴ Diese wird an anderer Stelle in dieser Arbeit noch vertiefend dargestellt.

³⁵ Stichweh (Vertreter des systemtheoretischen Professionsbegriffes) sieht in der „Vermittlung“, die vom Technologiedefizit als auch vom Umgang mit Ungewissheit geprägt ist, den Kern professionellen Handelns. (vgl. Combe/Helsper 1996/a, S. 13)

4. Als letzten Aspekt betont Pasternack in Anlehnung an Ebert, dass pädagogische Professionalität vor allem eine ‘hermeneutische Kompetenz’ erfordere und zitiert wie nachstehend Ebert:

„Richtige auf den Einzelfall bezogene Anwendung von Fachkenntnissen und Methoden meint, die konkrete Situation, das spezielle Problem zu verstehen. Dazu sind Fachkenntnisse, Erfahrungen und personale Fähigkeiten, wie die Bereitschaft zur kritischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Fähigkeit, sich auf sich selbst, wie auch auf andere emotional einzulassen, die Bereitschaft zur Verständigung, wie auch die Bereitschaft, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, erforderlich.“ (Ebert zit.n. Pasternack 2008, S.40)

Diese Darstellung unterstreicht auch die vorhin ausgeführten Aussagen von Koller als auch die von Koring, welcher zusätzlich hervorhebt, dass professionelles Handeln eine besondere Handlungsstruktur habe und diese „in einer widersprüchlichen Einheit aus wissenschaftlicher und fallbezogener Kompetenz“ bestehe (Koring 1997, S.23). In diesem Kontext hebt Koring weiters hervor, dass die zentrale Aufgabe von professionell Tätigen darin bestehe, das theoretische Wissen in „fallbezogenes, praktisches Deuten und Handeln“ umzusetzen. (ebd., S.24)

Diese Herausforderung – so Nentwig-Gesemann – besteht nun in „einer fortlaufenden Neuschöpfung des Passungsverhältnisses zwischen allgemeinen, theoretischen Wissensbeständen und konkreten Situationen bzw. Fällen“. (Nentwig-Gesemann 2008, S.255) Dabei bezieht sich die Autorin wiederum auf Stichweh (1994), der im „Umgang mit dieser Ungewissheit“ den Kern pädagogischen Handelns sieht. Professionelles Handeln, das „eine fall- und situationssensible Passung zwischen Theorie und Praxis, zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits auch in ungewohnten Kontexten herzustellen“ vermag. (Nentwig-Gesemann 2007/a, S.4)

Professionelle Handlungskompetenz in diesem Sinne erfordert demnach ein „differenziertes *theoretisches sowie elementar- und fachdidaktisches Wissen* in den verschiedenen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen“ als auch ein „*erfahrungsgesättigtes, handlungspraktisches, weitgehend implizit bleibendes Wissen*, das nur in der Praxis selbst angeeignet werden kann“. (Nentwig-Gesemann 2007/a, S. 7f, H.i.O.) Hierbei, so Nentwig-Gesemann, berufend auf Helsper (2001), der folgenden Begriff prägte, ist die Entwicklung des ‘doppelten Habitus’ bedeutsam (Nentwig-Gesemann 2007/a, S.7). Darunter versteht

Helsper³⁶ einerseits die Entwicklung eines „praktisch-pädagogischen“ (Helsper 2001, S.10) als auch eines „wissenschaftlich-reflexiven“ (ebd., S.13) Habitus.

„Dieser ‘praktisch-pädagogische Habitus’, das erfahrungsgesättigte implizite (berufskulturelle) Wissen über die eigene Praxis macht die eine Seite pädagogischer Professionalität aus. Zum Anderen soll er [der Pädagoge] in der Lage sein, sich zur pädagogischen Praxis, auch der eigenen, in ein reflexives Verhältnis zu setzen.“ (Nentwig-Gesemann 2007/a, S.7)

Helsper definiert pädagogisches Handeln dahingehend, dass dieses mit einer Ungewissheit und Krise verbunden und somit nicht standardisierbar sei. Er hebt hervor, dass das ‘Fehlen einer gelassenen problemorientierten Annahme der pädagogischen Grundsituation als Krise’ eines der zentralsten Merkmale in Hinblick auf Professionsdefizite ist. Er schlussfolgert, dass erst durch Annahme dieser und Reflexion darüber, auch in Hinblick auf das eigene Tun, professionelles Handeln gelingen könne. (vgl. Helsper 2001, S.11f) Um eine professionelle Haltung in Sinne eines Habitus zu generieren, bedürfe es „der Institutionalisierung reflexiver Räume und Zeiten“ (ebd., S.13.). Von Bedeutung sind hierbei die Praxisreflexion, die Fallarbeit, die Supervision, als auch die biografische Selbstreflexion. (vgl. ebd.)

Da der Habitus bzw. dessen Herausbildung einen zentralen Stellenwert in der Ausbildung wie auch in der pädagogischen Praxis einnimmt, soll im Folgenden dessen Bedeutung näher erörtert werden.

2.3.3 Die Bedeutung des Habitus und der Reflexion in Hinblick auf Professionalisierungsprozesse

Anknüpfend an die soziologischen Theorien und Aussagen Bourdieus³⁷ werden unter Habitus „Dispositionen, Stile, Handlungsformen und -inhalte, die in einer bestimmten Praxis erzeugt werden“ verstanden. (Giesecke 1996, S.688) Somit ist der Habitus als eine individuelle Ausprägung jedes Menschen zu verstehen, welche maßgeblich von der Bildungsbiografie bzw. dem Bildungshintergrund, dem sozialen Status, dem kulturellen Hintergrund und persönlichen Erfahrungen beeinflusst wird. (vgl. Balluseck 2008, S.31) Die Erscheinungsformen des Habitus zeigen sich in unbewussten Prozessen bzw.

³⁶ Helsper (2001) prägte den Begriff des „doppelten Habitus“ in Hinblick auf die LehrerInnen-professionalisierung. In der frühpädagogischen Diskussion wird von verschiedenen AutorInnen darauf Bezug genommen in Hinblick auf dessen mögliche Bedeutung für die Ausbildung und Praxis.

³⁷ Bourdieu Aussagen beziehen sich „auf den künstlerisch-ästhetischen bzw. (...) schichten- oder klassenspezifischen Habitus, der soziale Distinktionen hervorbringt und reproduziert.“ (Bourdieu 1974; 1979 und 1982 zit.n. Koring 1989, S.74)

„Routinen, Gewohnheiten und Haltungen, die das Auftreten eines Menschen [bzw. einer Gruppe] kennzeichnen.“ (Koring 1989, S.74)

Nun erfordert professionelles Handeln einen berufsspezifischen Habitus³⁸, um Probleme und Widersprüche im Berufsalltag zu meistern. Hierbei liegt die Aufgabe des Habitus in seiner handlungsentlastenden Funktion begründet. (vgl. Koring 1989, S.75ff)

Auch Pasternack hebt hervor, dass in der Ausbildung die Entwicklung eines Habitus notwendig sei, denn:

*„Habitus stellt die Verbindung zwischen internalisierter Erfahrung und Handeln her.“
(Pasternack 2008, S.38f)*

Professionell zu handeln bedeute, so Pasternack, einzelfallbezogen zu handeln und hierfür sei routiniertes Handeln nicht ausreichend. (vgl. ebd., S.39) Einzelfallbezogen zu handeln bedeute mit der Ungewissheit von Situationen umgehen zu können und dies erfordere die Beherrschung der „Fallanalyse und die Reflexion des eigenen Handelns“. (ebd.)

„Eine erfolgreiche Fallanalyse erfordert, zur Falldokumentation und -rekonstruktion befähigt zu sein. Die Selbstreflexion muss das eigene Handeln, die eigenen Erfahrungen und die eigene Haltung einbeziehen“ (ebd.)

Für die Ausbildung bedeutet dies die Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. „eine wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit.“ (ebd.)

In der Diskussion über die ErzieherInnenausbildung wird betont, dass es notwendig sei, in der Ausbildung einen berufsspezifischen Habitus zu generieren. Daher soll der „forschende Habitus“, der in der aktuellen Diskussion einen zentralen Stellenwert einnimmt, in für diese Arbeit relevanten Akzentuierungen, dargestellt werden.

Unter diesem „forschende[n] Habitus“³⁹ versteht Nentwig-Gesemann (2007/b, S.94) eine zentrale professionelle Schlüsselkompetenz, welche befähigt „sich offen und neugierig dem ‘Fremden‘ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern“ (ebd.), die Realität als Konstruktion der eigenen Perspektive zu erkennen und demzufolge die Fähigkeit zu erlangen andere Perspektiven einnehmen zu können. (vgl. ebd.)

³⁸ Im Professionalisierungsdiskurs findet sich kein einheitlicher berufsspezifischer Habitusbegriff. Als übergeordneter Begriff kann der „professionelle Habitus“ angesehen werden. Es ist auch vom „pädagogischen“, „praktisch-pädagogischen“, „wissenschaftlich-reflexiven“ als auch „forschenden“ Habitus in seinem jeweiligen Kontext die Rede.

³⁹ Friebertshäuser (1996) spricht von einem ‘forschungsorientierten professionellen Habitus‘ als Professionalisierungsziel des forschenden Lernens in der Ausbildung. (vgl. Nentwig-Gesemann 2007/b, S.93)

„[D]en forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens unterscheiden.“ (Nentwig-Gesemann 2007/b, S.94)

In diesem Kontext bezieht sich Nentwig-Gesemann auf folgende Aussage von Prengel (2003) und Friebertshäuser (1996), welche besagt, dass „empathische[s] Fremdverstehen (...), Aufmerksamkeit und Offenheit“ für den Umgang mit Menschen auch in Hinblick auf deren Perspektiven grundlegend sein sollte. (Nentwig-Gesemann 2007/b, S.98)

Sie betont, dass als Maxime in Hinblick auf „einen kritischen Umgang mit Praxis bzw. für das ‘Neudenken’ von Praktiken, Strukturen und Institutionen“ eine ‘fragende Haltung’ erforderlich sei (Prengel 2003 zit.n. Nentwig-Gesemann 2007/b, S.98). Darunter ist eine offene Haltung bzw. Wahrnehmung, die „zu Reflexion und weiteren Beobachtungen anregt und nicht vorschnelles Urteilen und Einordnen evoziert“ zu verstehen. (ebd.)

Denn: die pädagogische Praxis ist von hoch komplexen ungewissen Situationen geprägt, in denen PädagogInnen oftmals unter Zeitdruck, adäquat agieren sollen und dies setzt eine genaue Beobachtung, Wahrnehmung und Interpretation des Geschehens voraus (vgl. ebd., S.98) und erfordert gleichzeitig eine (selbst)kritische, distanzierte und offene Haltung, um gemachte Beobachtungen nicht „wie selbstverständlich in die eigenen erfahrungs- gebundenen Wertmaßstäbe und Perspektiven einzuordnen“ (ebd., S.97).

Nentwig-Gesemann betont, dass pädagogisch Tätige Wissen über differenzierte Methoden benötigen, um individuelle wie auch gemeinschaftliche Bildungsprozesse bei den Kindern (als auch Erwachsenen) fördern zu können (vgl. ebd., S.98) und verweist in Anlehnung an Schütze (1993) und Riemann (2003) in diesem Zusammenhang auf den „Nutzen von systematischen Fallanalysen oder Fallrekonstruktionen, in denen es um die Aufdeckung der konstituierenden Prinzipien der jeweiligen Einzelfälle geht“ (Nentwig-Gesemann 2007/b, S.99). Einerseits hilft das Arbeiten am Fall sowohl situationsabhängige als auch fallspezifische Erkenntnisse zu gewinnen und andererseits können durch Vergleich dieser, typische grundlegende bzw. fallübergreifende Muster und Strukturen von Bildungsprozessen wie auch sozialen Situationen rekonstruiert werden. Nur so kann professionelles pädagogisches Handeln gewährleistet werden. (vgl. ebd., S.96)

Dies erfordert sowohl eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis, als auch die Ausbildung von Kritikfähigkeit und Reflexion, um die Ausbildung eines ‘forschungsorientierten professionellen Habitus’ gewährleisten zu können. (vgl. Nentwig-Gesemann 2007/a, S.6; PiK 2008)

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, so wie bereits Balluseck betont, dass der pädagogische Habitus in der Ausbildung als Wert und Ziel von großer Wichtigkeit ist. Einigkeit darüber besteht weiters auch bei Combe/Helsper (1996), Rabe-Kleberg (1996) und Nentwig-Gesemann (2008). (vgl. Balluseck 2008, S.30) Daher sollte es Ziel von Ausbildungen als auch Praxis sein, „ein höchstmögliches Maß an Gemeinsamkeit im Habitus zu generieren“ (ebd., S.31)⁴⁰, denn „Professionalität fordert Habitus, Kompetenz und Wissen auf allen Ebenen“ (Rabe-Kleberg, 2007, 30.7.2012).

Ein Begriff, der im Kontext von professionellem Handeln bzw. in der Generierung eines spezifischen Habitus immer wieder erwähnt wurde, ist jener der Reflexion. Um eine Annäherung an den Begriff der Reflexion zu schaffen, soll im Folgenden dem sinnverwandten Begriff der Reflexivität Raum gegeben werden. Nicht zuletzt definiert die OECD (2005, S.10f) Reflexivität wie folgt:

„Reflexivität erfordert relativ komplexe Denk- und Handlungsprozesse. Sie verlangt, dass das Subjekt zum Objekt des Denkens wird. So ermöglicht die Reflexivität den Menschen (...) [das Erlernte] in Bezug mit anderen Aspekten ihrer Erfahrungen zu stellen und sie abzuändern oder anzupassen.“ (OECD 2005, S.10)

Reflexivität bzw. Reflexion beinhaltet somit:

„die Anwendung metakognitiver Fähigkeiten (Denken über das Denken), Kreativität und eine kritische Haltung (...) [wie auch] die Auseinandersetzung mit Erfahrungen, einschließlich Gedanken, Gefühlen und sozialen Bindungen“. (ebd., S.10f)

Nentwig-Gesemann thematisiert Reflexion in Hinblick auf Professionalisierungsprozesse. Sie versteht das Verhältnis von Theorie und Praxis als nicht hierarchisch. Dies bedeutet, dass Professionalisierungsprozesse als „lebenslange, zirkuläre und reflexive Prozesse“ zu verstehen sind und dass „Kenntnisse und Kompetenzen, wissenschaftlich-theoretische und praktisch-pädagogische Wissensbestände“ sowohl in der Ausbildung als auch danach in der Praxis in der Umsetzung ständig „einer kritischen Reflexion unterzogen und weiterentwickelt werden“ müssen (Nentwig-Gesemann 2007/a, S.5, H.i.O.). Darüber hinaus betont die Autorin, dass „Professionalisierungsprozesse (...) auf Wissen, Erfahrung und Handeln beruhende lebenslange Lern- und Bildungsprozesse oder auch: *biografische* Prozesse“ sind. (ebd., H.i.O.)

Denn das durch Reflexion generierte Wissen, kann sowohl helfen zu neuen Erkenntnissen zu gelangen als auch neue (eigene) Perspektiven in der pädagogischen Arbeit einzu-

⁴⁰ Die Autorin hebt hervor, dass die Orientierung an einem gemeinsamen Standard mit dem bereits erwähnten Orientierungsprofil der Robert Bosch Stiftung vorliege. (vgl. Balluseck 2008, S.31)

nehmen. (vgl. ebd., S.8) Daher mache Reflexion den Kern professionellen Handelns aus. (vgl. Nentwig-Gesemann 2008, S.256)

Hierbei erwähnt die Autorin, dass Organisationen an der Förderung und nachhaltigen Sicherung dieser Prozesse beteiligt sein sollten. (ebd. 2007/b, S.94)

Neben Nentwig-Gesemann betont auch Schäfer die Bedeutung biografischer Entwicklungsprozesse für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Die pädagogische Arbeit bzw. Haltung werde sehr stark von der eigenen Biografie, vor allem den Kindheitserfahrungen beeinflusst. (vgl. Schäfer 2005, S.1) Daher sei es von nachhaltiger Wichtigkeit die eigenen Normen, Werte und Erfahrungen, die das eigene Tun beeinflussen, zu reflektieren. Die eigenen Erfahrungen dienen somit als Anknüpfungspunkte für die Entwicklung einer professionellen Könnerschaft. Diese Entwicklungsprozesse entsprechen einem zirkulären Muster, d.h. „Wahrnehmen, Handeln und Nachdenken [müssen] immer wieder neu abgestimmt werden“ (ebd., S.3).

Schäfer [wie auch Nentwig-Gesemann, E.W.] betonen, dass Professionalisierung nicht nur als Ziel an Aus-, Fort- und Weiterbildungen gebunden sein sollte, sondern auch in den Institutionen, in denen ErzieherInnen tätig sind, verankert werden müsste, da Professionalisierungsprozesse ein Leben lang stattfinden und ErzieherInnen somit besser als bisher unterstützt werden würden. (Schäfer 2005, S.3) ErzieherInnen benötigen für ihre Entwicklung in der Aus- und Fortbildung als auch danach in der Praxis „Spielräume und professionelle Unterstützung, [um] aus ihren täglichen Erfahrungen zu lernen“. (ebd., S.7) Dies allerdings erfordert eine flexible pädagogische (lernende) Organisationsstruktur. Darunter ist z.B. zu verstehen, dass aufgrund von Erfahrungen Arbeitsstrukturen verändert werden können. Weiters soll die Institution ihren MitarbeiterInnen „einen äußeren Halt geben, der sie in die Lage versetzt, professionelle Verunsicherungen auszuhalten.“ (ebd., S.8) Dies ist in der Wahrnehmung Schäfers insofern von Bedeutung, als:

„die Entwicklung eines professionellen Habitus entlang biografischer Erfahrungen (...) [ein] unterstützendes, institutionelles und soziales Milieu [benötigt], das nicht nur Reflexion als kritisches Werkzeug zur Verfügung stellt, sondern Unterstützung in einem Prozess gibt, der mit vielfachen Verunsicherungen und Umwertungen biografischer Erfahrungen verbunden ist.“ (ebd.)

Schäfer benennt in diesem Zusammenhang schließlich fünf Qualitätsdimensionen für die Aus- und Weiterbildung: Wahrnehmungsqualität, Reflexions-, Handlungs-, Sach- und Kommunikative Qualität. (vgl. Schäfer 2005, S.4ff) Für Urban sollten „im Zentrum der Qualifikationsprozesse“ die folgenden drei Elemente „Fallverstehen, Selbstreflexion und professionelles Handeln“ in ihrer Beziehung zueinander stehen. (Urban 2005, S.6f) Der Autor plädiert dafür die Kernfragen der Professionalisierung „übergreifend, d.h. transnational und transkulturell [zu] bearbeiten und reflektieren.“ (ebd., S.8)

*„Die beschriebene **Bildungstriade** – Fallverstehen – (Selbst)Reflexion – professionelles Handeln – kann dann auch für wissenschaftliche, politische sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Kontexte von Bildung, Betreuung und Erziehung orientierend sein.“ (Urban 2005, S.9, H.i.O.)*

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, dass Reflexion bzw. Reflexivität⁴¹ eine wichtige Schlüsselkompetenz darstellt. Um Reflexion in der Ausbildung als auch Praxis zu fördern bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen wie „reflexiver Settings“ [E.W.], als auch biografischer Selbstreflexion, Fallarbeit, Praxisreflexion und Supervision. (vgl. Helsper 2001, S.13) Ebenso betont Balluseck die Wichtigkeit von Selbstreflexion, auch in Hinblick auf die Generierung eines pädagogischen Habitus (vgl. Balluseck 2008, S.30f). Daher sei es wichtig auf persönliche Bedingungen der Auszubildenden zu fokussieren. Hierfür ist die Selbstreflexion nicht ausreichend. Es benötigt neben „intensiver pädagogischer Begleitung (...) die Supervision“. (ebd., S.31) Diese ist „ein wichtiges Medium, um die Beziehungsfähigkeit auch untereinander zu fördern“. (Balluseck 2009, 30.7.2012) Die Beziehungsfähigkeit nimmt in der frühpädagogischen Praxis als Grundqualifikation einen besonderen Stellenwert ein. Daher soll diese Qualifikation in der Aus- als auch Weiterbildung durch Gruppenreflexion von Wissen und Erfahrung als auch Supervision gestärkt werden. (vgl. ebd.)

Im Professionalisierungsdiskurs sind verschiedene theoretische Auslegungen über professionelles Handeln vorzufinden. Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass Reflexion bzw. Reflexivität ein wichtiges Element in diesem Kontext darstellt. (vgl. u.a. Reh 2004; PiK 2008)

2.3.4 Das Konzept vom „Professionellen Selbst“

Die Bedeutung von Reflexion wurde im Kontext der LehrerInnenprofessionalisierung seit ungefähr 1990 intensiv diskutiert. Es bildeten sich ursprünglich zwei thematische Sichtweisen. So verweist Reh in Anlehnung an Stichweh, dass in diesem (strukturtheoretischen) Ansatz der ganze Berufsstand thematisiert, während in handlungstheoretischen Konzepten (in Anlehnung an Oevermann und Schütze) die „selbstreflexive Leistung des einzelnen Professionellen“ hervorgehoben werde. (Reh 2004, S.1) Die Autorin verbindet diese beiden Sichtweisen dahingehend, dass sie auf das Professionalisierungsmodell von Bauer verweist. (ebd.)⁴² Zum Abschluss des Kapitels

⁴¹ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es verschiedenste Reflexionsmodelle gibt, wie z.B. von Korthagen oder Schön, die sich mit Strukturmerkmalen von Reflexionsprozessen befassen, deren jeweiliger Ansatz aber in der vorliegenden Arbeit nicht näher betrachtet wird.

⁴² Das Modell von Bauer zählt zu den berufsbiografischen Ansätzen (wie Terhart) und wurde ursprünglich für die LehrerInnenprofessionalisierung entwickelt. An dieser Stelle soll dieses Modell allerdings in seiner Bedeutung allgemein als auch im Speziellen für die Frühpädagogik Bedeutung bekommen.

„Auf dem Weg zu professionellem Handeln“ soll so noch das Professionalisierungsmodell von Bauer (2000) kurz vorgestellt werden, welches sich sowohl mit der individuellen Ebene als auch der „Schnittstelle zwischen individueller und kollektiver Ebene“ befasst. (Bauer 2000, S.61)

Zum Aufgabenbereich von PädagogInnen, die in institutionellen Kontexten – wie dies nicht nur bei LehrerInnen, sondern auch bei FrühpädagogInnen der Fall ist – tätig sind, gehört es dazu, sowohl die subjektiven Bedürfnisse bzw. Ziele ihrer KlientInnen als auch die allgemeinen gesellschaftlich-kulturellen Ansprüche zu thematisieren und zu vereinbaren. Dies ist oftmals mit Widersprüchen verbunden, da die Ziele, Wünsche und Bedürfnisse des Subjektes oft nicht übereinstimmend mit den gesellschaftlichen Normen und Werten sind. (Bauer 2000, S.62f)

„Pädagogen sind auf Handlungen spezialisiert, durch die Situationen entstehen, in denen Menschen (...) durch persönliche Lernprozesse bedeutsame Kompetenzen hinzu erwerben, ihre Handlungsfähigkeit und Autonomie gewinnen, wiedergewinnen oder erweitern. (...) Pädagogen sind also Spezialisten für das Schaffen (...) institutionell gestützter Lernmöglichkeiten, die geeignet sind, subjektive und kulturelle Ziele und Werte zu vermitteln.“ (Bauer 2000, S.63)

Um dieses Ziel zu verwirklichen, bedarf es der Ausbildung eines Handlungsrepertoires, welches auf der Basis einer stellvertretenden Deutung der jeweiligen Situation wirken kann. Erst dann sei professionelles pädagogisches Handeln gegeben. (ebd., S.63) Das Konzept thematisiert zudem die ständige Weiterentwicklung des Selbst, um effizienter wirken zu können und beinhaltet auch die Bewusstheit „der Unvollkommenheit und Vorläufigkeit aller gefundenen Lösungen“. (ebd., S.63)

Der Autor hebt sowohl die Wichtigkeit von Reflexion als auch lebenslangem Lernen hervor, welches für professionelles Handeln verpflichtend ist. Bauers Vorstellung von Professionalität umfasst noch andere wesentliche Elemente:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“ (Bauer zit.n. ebd. 2000, S.64)

Die prozesshafte Entstehung des professionellen Selbst erfordert vom Individuum die Balance zwischen den Normen, Werten und Zielen, eigenen Wünschen, Gefühlen und Motiven und den Erwartungen, Aufgaben und Kompetenzen des vorgestellten kritischen Beobachters zu finden. (vgl. Bauer 2000, S.64)

Dies geschieht durch Bezugnahme auf pädagogische Werte und Kooperation mit KollegInnen unter Berücksichtigung der Berufssprache als auch durch unterstützende Maßnahmen wie Trainingssituationen (Ausbildung und Praktika), Praxis und Supervision. (ebd., S.64ff)

2.4 Resümee

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Professionalisierungsdiskurs für den Bereich der Frühpädagogik thematisiert. Zusammengefasst liegen folgende Ergebnisse vor:

Kindertageseinrichtungen sind zu wichtigen Sozialisationsinstanzen geworden und dies ist mit neuen Anforderungen verknüpft. Bedingt durch vielfältige Lebensformen, wie veränderten Familienstrukturen (AlleinerzieherInnen), verschiedensten Familienkulturen aber auch sozialen Veränderungen (Armut), sind ErzieherInnen mit komplexen Aufgaben konfrontiert in Hinblick darauf, jedes Kind individuell fördern zu können.

Daher steht im Zentrum des Interesses die Qualitätsfrage der Aus- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte, welche sich an internationalen Entwicklungen und Studienergebnisse wie von EPPE orientiert. Im europäischen Raum ist die frühpädagogische Ausbildung im Tertiärbereich angesiedelt, mit Ausnahme von Malta und Österreich, wobei für Österreich geplante Ausbildungsreformen anstehen.

Deutschland hingegen hat bereits Anschluss an das europäische Ausbildungssystem gefunden. Diese Professionalisierungsumwälzungen beinhalten nicht nur Akademisierungsprozesse (B.A, M.A.), sondern auch Bereiche der Fort- und Weiterbildung. Gefordert wird die Professionalisierung des ganzen Systems sowie auch der darin pädagogisch Tätigen zu „professionals“. Nachhaltige aktuelle Referenz- und Orientierungsmodelle stellen die PiK-Studien dar. Diese thematisieren Fragen von Ausbildungsqualität und Ausbildungsstandards und beschreiben die verschiedensten Kompetenzprofile wie den Umgang mit Diversität.

Als zentrale Aspekte in Bezug auf professionelles pädagogisches Handeln in der Frühpädagogik können nun einerseits folgende Problembereiche dieses Arbeitsfeldes sowie andererseits folgende Grundelemente benannt werden:

- Als ein zentrales Problemfeld zeigte sich, dass pädagogische Situationen nicht finalisierbar und standardisierbar sind.

- Des Weiteren stellen individuelle und gesellschaftliche Normen und Werte sowie die Einbindung dieser in einen institutionellen Kontext, die PädagogInnen vor Herausforderungen, die damit verbunden sind, unterschiedliche und zum Teil gegensätzliche Anliegen und Bedürfnisse „unter einen Hut zu bringen“.
- Als eine zentrale Kompetenz, die dafür essentiell erscheint, kann Reflexion benannt werden. Diese stellt ein Kernstück professioneller Handlungsfähigkeit dar. Reflexion sollte dabei nun nicht nur in der Ausbildung, sondern auch als Teil der Berufspraxis verstanden werden, da dieses Element nicht zuletzt die Qualität der pädagogischen Arbeit wesentlich beeinflusst.
- Reflexion der eigenen Normen und Werte sowie der eigenen Haltung bzw. Biografie ist essentiell in Hinblick auf professionelles Handeln und muss zum Ausgangspunkt in der Ausbildung sowie beruflichen Praxis gemacht werden.
- Darüber hinaus ist festzuhalten, dass professionell Handelnde einen spezifischen Habitus auszubilden haben, der die Differenz zwischen Theorie und Praxis, von Wissen und Können zu überwinden sucht und den PädagogInnen die Möglichkeit eröffnet unter Zeitdruck und den so unterschiedlichen Situationen angepasst zu handeln.
- Weitere wichtige Kompetenzen umfassen die Fähigkeit zur Wahrnehmung, Dokumentation, Reflexion und Evaluation sowie die Diskurs- und Abstraktionsfähigkeit.
- Die hermeneutische Kompetenz, kritische Selbst- und Fremdwahrnehmung, eine fall- und situationssensible Haltung, eine empathische Grundhaltung sowie hohe personale Kompetenzen, auch in Hinblick auf die Elternarbeit.
- Um diese Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern, bedarf es der Institutionalisierung reflexiver Räume und Zeiten, nicht nur in der Ausbildung sondern auch in der Praxis. Supervision als auch biografische Selbstreflexion und Praxisreflexion nehmen hierbei einen wichtigen Stellenwert ein.

3 Herausforderungen im Umgang mit Vielfalt

In diesem Kapitel soll der Umgang mit Vielfalt im pädagogischen Kontext dargestellt werden. Zunächst wird ein kurzer Einblick in den Diskurs zur Interkulturellen Pädagogik skizziert, gefolgt von einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Begriff der Interkulturellen Kompetenz und den damit verbundenen Anforderungen an die pädagogische Arbeit. Danach wird die Pädagogik der Vielfalt als auch die Inklusive Pädagogik in den für diese Arbeit relevanten Grundzügen dargestellt.

3.1 Einführung in den pädagogischen Diskurs

Migrationsphänomene sind zu einem Charakteristikum gesellschaftlicher Verhältnisse geworden und haben Einfluss auf „die gesellschaftliche, soziale und individuelle Wirklichkeit“ (Mecheril 2010/a, S.7).

Die Ausländerpädagogik als auch in Folge die Interkulturelle Pädagogik, welche eine relativ junge Fachrichtung innerhalb der Pädagogik darstellt, entwickelte sich als Antwort auf die in ganz Europa vorherrschenden Migrationsbewegungen. (vgl. Auernheimer 2007, S.9) Damit verbunden sind unterschiedliche erziehungs- und bildungswissenschaftliche Reaktionen, die in einer „Vielzahl von [Konzepten], Handlungsansätzen, theoretischen Referenzen und Selbstverständnissen“, die wiederum „in bestimmten historischen Perioden und in bestimmten politischen Kontexten vorherrschend sind“ (Mecheril 2010/b, S.60)⁴³ aufscheinen.

Beispielhaft vor diesem Hintergrund soll zum besseren Verständnis die von Allemann-Ghionda beschriebene Abfolge von Differenz-Paradigmen („Defizithypothese/Differenzhypothese/Diversitätshypothese/Gleichheitshypothese“) in Hinblick auf die soziokulturelle Differenz dargestellt werden (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S.20f):

Das Stadium der *Defizithypothese* war in den 1960 bis 1970 Jahren, der Phase der Ausländerpädagogik, vorherrschend und gilt heute, da defizitorientiert, als überholt. Eine soziokulturelle Differenz wurde als Störfaktor betrachtet. Die Orientierung in dieser Phase war sowohl norm- als auch defizitorientiert. Allerdings sind auch heute noch in pädagogischen Settings defizitorientierte Strukturen und Verhaltensformen, welche eine Form von Diskriminierung bzw. Benachteiligung darstellen, vorzufinden.

Im Stadium der *Differenzhypothese* werden soziokulturelle Unterschiede als normal und als „Chance betrachtet“. Thematisiert wird die Entwicklung einer emanzipatorischen

⁴³ Wegbereiter in der Auseinandersetzung sind, um nur einige zu nennen: Auernheimer, Mecheril, Nohl, Nieke, Gomolla, Krüger-Potratz und Prengel. Sie alle beleuchten diese Thematik aus verschiedenen Perspektiven. So beschreibt Georg Auernheimer (2007) in seinem Werk „*Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*“ die Grundprinzipien einer multikulturellen Gesellschaft und skizziert Konzepte einer anti-rassistischen Erziehung.

Pädagogik Mitte der 1970 Jahre und diese wirkt bis heute. In dieser Phase wurde der Begriff der Interkulturellen Pädagogik eingeführt.

Infolge dieses Diskurses entstand zu Beginn der 1990 Jahre das Paradigma der *Diversitätshypothese*, welches wie sein Vorreiter für eine emanzipatorische Pädagogik plädiert. Diese Phase fokussiert vertiefend auf Differenzen jeglicher Art wie Religion, Gender, Rasse⁴⁴, Individualität u.a. und prägt Begriffe wie „Pädagogik der Vielfalt“ oder „Pädagogik der Diversität“. In dieser Phase entwickeln sich viele unterschiedliche Stränge und Diskussionen. Als gemeinsames Charakteristikum lässt sich erkennen, dass sich diese an Alle, d.h. sowohl an die Mehrheits- als auch Minderheitsgesellschaft wenden.

Im Paradigma der *Gleichheitshypothese* schließlich wird, wie der Name ausdrückt, die „Gleichbehandlung ungeachtet der Unterschiede“ thematisiert und „aus diesem Paradigma geht eine Pädagogik der Egalität hervor“ (Allemann-Ghionda 2006, S.21).

Nach Allemann-Ghionda (2006, S.18f) lassen sich im bildungspolitischen als auch bildungstheoretischen Diskurs fünf Schwerpunkte/Kategorien⁴⁵ in Hinblick auf Differenz und Ungleichheit verorten. Jeder Mensch ist von mehreren Kategorien betroffen, d.h. dass eine individuelle Vielschichtigkeit gegeben ist, welche auch gruppenspezifisch vorzufinden ist. Die Autorin betont dabei, dass dies insofern sehr wichtig sei, um nicht „in die Falle der Kulturalisierung, der Genderstereotypisierung oder des Sozialdeterminismus [zu] geraten“ (ebd., S.19), welche mit Diskriminierung einhergehe und ebenfalls sehr vielschichtig zu Tage trete.

Nach heutigem Verständnis werden unter dem Begriff Differenz Phänomene verstanden, die gesellschaftlich konstruiert und in Hinblick auf soziale „Rollenerwartungen und Zuschreibungen, aber auch aufgrund institutioneller Weichenstellungen“ (Allemann-Ghionda 2006, S.18) als Problem thematisiert werden.

Im deutschsprachigen Raum hat sich nun die Interkulturelle Pädagogik dahingehend etabliert, dass sie „die pädagogische Beschäftigung mit migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen in Forschung, Lehre und Studium“ (Mecheril 2010/b, S.62) darstellt.

⁴⁴ In Diskursen wird der Begriff Rasse länderspezifisch unterschiedlich konnotiert. Einer der dafür sprechenden Gründe mag der historische Kontext sein. Beispiel: In deutschen und französischen Diskussionen wird der Begriff sehr vorsichtig verwendet, im englischsprachigen und angloamerikanischen Diskurs hingegen frei und offen. (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S.20)

⁴⁵ 1. Geschlecht und Gender befassen sich mit biologisch und sozial konstruierten Unterschieden. 2. Ethnie betrifft Inländer und ‘Ausländer’ und damit verknüpften Unterschieden wie Religion, Kultur, Nationalität und Herkunftssprache. 3. Rasse setzt sich z.B. mit ‘Weissen’ und ‘Farbigen’, ‘Europäern’ und ‘Nicht-Europäern’ auseinander. 4. Klasse: Darunter sind soziale Unterschiede und die damit verbundenen Auswirkungen zu verstehen. 5. Individuelle Merkmale wie z.B. die Persönlichkeit, die Begabung eines Menschen, aber auch Behinderung und generell das Lernverhalten. (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S.19)

Mecheril kritisiert, dass

„die diskursiven und kulturellen Konsequenzen der vornehmlich auf Abwehr und Kontrolle abzielenden Politik des 20. Jahrhunderts (...) Bestandteil auch heute noch bedeutsamer kultureller Praxen [sind], in denen (...) ‘Menschen mit Migrationshintergrund’ als Fremde und ‘eigentlich nicht Zugehörige’ konstruiert und behandelt werden.“ (Mecheril 2010/a, S.8)

Daher ist Mecheril folgend, ein zentraler Kritikpunkt an der Interkulturellen Pädagogik die Frage der Angemessenheit in Hinblick auf die kulturelle Ausrichtung. (vgl. Mecheril 2010/b, S.62)

Auch Auernheimer weist auf diesen Aspekt hin, wenn er betont, dass durch den Blickwinkel „der Anerkennung von Andersheit“, das für viele Konzepte der Interkulturellen Pädagogik bestimmend sei, soziale Ungleichheit ausgeblendet werden würde. (Auernheimer 2004, 15.5.2011)

Unter anderem weist darauf auch Marianne Krüger-Potratz (2005) hin, wenn sie sagt,

„dass interkulturell oftmals schlicht für sozial steht, nur dass statt nach den sozialen Machtverhältnissen nach den kulturellen Zugehörigkeiten gefragt wird.“ (Krüger-Potratz 2005, S.121)

Zudem vertreten Gogolin/Krüger-Potratz die Position, dass

„die ursprüngliche Perspektive der Entwicklung einer Zielgruppenpädagogik, gerichtet auf das ‘Fremde’ (...), die im bildungspolitischen und praktischen Diskurs nach wie vor eine große Rolle spielt, (...) in wissenschaftlichen Arbeiten überholt [sei]“. (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S.134)

Innerhalb der Interkulturellen Pädagogik rückten in den 1990er Jahren neue Forschungsinteressen in den Vordergrund. Einerseits die Auseinandersetzung mit den institutionellen Rahmenbedingungen, vor allem für die Sozialinstanzen Kindergarten und Schule, und andererseits die Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz für pädagogische Fachkräfte. Die zweitgenannte Thematik ist insofern neu, da bis dahin der Fokus auf den Lernenden und deren Einstellungen und Haltungen lag. (vgl. Auernheimer 2007, S.119)
Der (vermeintliche) Bedarf nach Interkulturellen Kompetenz in Hinblick auf professionelles Handeln liegt im Umgang mit kulturellen Unterschieden von Menschen begründet und soll nachstehend dargelegt werden.

3.1.1 Interkulturelle Kompetenz

Der Begriff der Interkulturellen Kompetenz tauchte erstmalig in den 1960er Jahren im angloamerikanischen Raum auf, bedingt durch Auslandsaktivitäten der Welt- und Wirtschaftsmacht auf Übersee und auf Land. Damit verbunden waren verschiedene Schwerpunkte, die dazu führten, dass in den 1970er Jahren ein eigener Forschungszweig aus verschiedenen Disziplinen, vor allem der Psychologie und Sprachwissenschaft, entstand⁴⁶. (vgl. Auernheimer 2002, S.193)

Im europäischen Raum wird erst seit den 1990er Jahren der Begriff bzw. die Notwendigkeit der Interkultureller Kompetenz thematisiert (vgl. Fischer et al. 2005, S.7). So finden sich auch hier verschiedene Diskussionsstränge aus der psychologischen Austauschforschung, der Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik und der Erziehungswissenschaft, anfänglich für den Bereich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik und in weiterer Folge für den Schulbereich bzw. für den Bereich der Fort- und Weiterbildungen. (vgl. Auernheimer 2002, S.198; Mecheril 2002, S.16)

Seit der Publikation von Wolfgang Hinz-Rommel mit dem Titel „Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die Soziale Arbeit“ (Fischer 2005, S.33; Mecheril 2002; Auernheimer 2002) sind zahlreiche Schriften, die sich dieser Thematik widmen und diese unterschiedlich beleuchten, veröffentlicht worden. Der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ löste die anfängliche begriffliche Unklarheit, die sich in „interkulturelle Kommunikationskompetenz, interkulturelle Handlungskompetenz, interkulturelle Effektivität, intercultural awareness“ u.a. darstellte, ab. (Fischer 2005, S.33) Nach Fischer [und anderen Autoren, E.W.] besteht kein inhaltlicher Konsens. Manche Konzepte fokussieren auf die Handlungskompetenz, andere wiederum auf die kommunikative Ebene. (vgl. ebd., S.33f) Gemeinsam ist allen, die Hoffnung auf einen gelingenden Dialog im Umgang mit kultureller Vielfalt.

Jedoch ist in der wissenschaftlichen Community Kritik am Konzept der Interkulturellen Kompetenz und den damit einhergehenden Erwartungen, Zielen als auch dem Kontext, in dem diese von Bedeutung zu sein scheint, erhoben worden, welche nicht zuletzt beeinflusst wurde aus dem allgemeinen Kritikdiskurs an der Interkulturellen Pädagogik. Daher soll im folgenden Abschnitt ein Ausschnitt dieses kritischen Diskurses erörtert werden.

Im Sammelband „Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität“ (Auernheimer 2002) wird dieser Diskurs sowohl in Hinblick auf Theorie als auch Praxis von verschiedenen Autoren näher untersucht. Die Beiträge von Mecheril, Castro Varela, Auernheimer und Kiesel/Volz thematisieren in diesem Kontext die pädagogische Handlungsstruktur. Die anderen beiden Schwerpunkte in der Publikation befassen sich mit der

⁴⁶ Ein detaillierter historischer Rückblick über die angloamerikanische Forschungsgeschichte und den damit verbundenen Erkenntnisinteressen kann nachgelesen werden bei Auernheimer (2002).

Praxis der sozialen Arbeit und der Schule. Dabei wird deutlich, dass mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz vielfältigste Hoffnungen im Hinblick auf professionellen Umgang mit Heterogenität verbunden sind.

Mecheril als auch andere Autoren wie Castro Varela, Auernheimer und Kalpaka, um nur einige zu nennen, kritisieren dabei in diesem Kontext, dass die Sichtweise der Interkulturellen Kompetenz eine Kulturalisierung verstärken würde.

Interkulturelle Kompetenz wird als eine Art *Sonderkompetenz für Professionelle* dargestellt (Mecheril 2002, S.16, H.i.O.) und impliziert für „einen Mangel an Handlungsvermögen [im Umgang mit Heterogenität, E.W.]“ Lösungen zu haben. (ebd., S.15) Dies bedeutet, dass der Umgang mit Differenz schon per se als problembehaftet oder schwierig vermutet und die Annahme erzeugt werden würde, dass der Umgang mit Differenz technologisierbar wäre. (vgl. ebd., S.16)

Auch Fischer (2005, S.34) weist auf diese problematische Sichtweise hin und hebt hervor, dass stattdessen „Haltungen und Einstellungen, die aus einem speziellen Werthintergrund erwachsen sind“ ausschlaggebend und beeinflussend sein sollten. Vor diesem Hintergrund betrachtet

„ist der Erwerb interkultureller Kompetenz eine lebenslange Aufgabe, die nicht mit einem Fortbildungskurs abgeschlossen ist, sondern sich immer wieder an den Anforderungen, die aus der gesellschaftlichen Realität und den sich wandelnden Berufssituationen resultieren, zu orientieren habe.“ (Fischer 2005, S.34)

In dieser Denkrichtung, so Mecheril (2002, S.16), scheint als Zielgruppe nur die Mehrheitsgesellschaft auf und dies führe dazu, dass zwei Polaritäten erzeugt werden würden, „wir“ und die „anderen“. Dies kann einerseits durch die irrige Annahme bedingt sein, dass Menschen mit Migrationshintergrund schon per se im Umgang mit kulturellen Unterschieden „geübt“ [E.W.] seien. Andererseits spiegelt die Tatsache, dass die Fortbildungsangebote in Hinblick auf den interkulturellen Umgang vorrangig für AdressatInnen der Mehrheitsgesellschaft konzipiert sind, die Reproduktion gesellschaftlicher Asymmetrien wieder. (Mecheril 2002, S.17; Rommelspacher 1995; Castro Varela 2002). Unter dieser Perspektive entsteht der Anspruch, dass „wir“ [die Dominanzkultur bzw. die Mehrheitsgesellschaft, E.W.] durch Aneignung einer Sonderkompetenz den Umgang mit den „anderen“ *erlernen* (zu *beherrschen*) (E.W.) könnten. Als weiteres Phänomen ist zu beobachten, dass der Fokus im Umgang mit Differenz vorrangig auf „kulturelle Zugehörigkeit, [welche] (...) über national-ethnische Zugehörigkeit definiert“ wird, erfolgt und dies ebenfalls zwei Polaritäten erzeuge. (Mecheril 2002, S.21) So betont Mecheril Folgendes:

„Der Bezug auf ‘kulturelle Differenz’ schafft ein einseitiges Bild, das beispielsweise von den anderen Hauptperspektiven, die in den Sozialwissenschaften traditionellerweise zum Zuge gebracht werden, nämlich ‘Klasse’ und ‘Geschlecht’, absieht.“ (ebd., S.21)

Auch Fischer et al. schließen sich dieser Haltung an und betonen, dass „ein kulturalistisch verengter Tunnelblick, der Migranten auf ihre kulturelle Zugehörigkeit reduziert und andere Differenzen ausschließt“ abzulehnen sei. (2005, S.7)

Eine Sichtweise, die hingegen mehrere Differenzen in den Blickpunkt nimmt und auf die Mecheril Bezug nimmt, ist von der politischen Philosophin, Sozialtheoretikerin und Feministin Nancy Fraser (1995), die hervorhebt, dass die Identität eines Menschen und die damit verbundenen Ungerechtigkeitserfahrungen von mehreren Differenzkategorien wie „gender, race, class und sexuality“ berührt werden (Fraser 1995 zit.n. Mecheril 2002, S.21). Dieser „mehrdimensionale(...) Raum gesellschaftlicher Ungleichheit und Ungerechtigkeit“ wird in Konzepten interkultureller Kompetenz vernachlässigt und führt zu der irrigen Ansicht, dass durch „Kultur“ jegliche Unterschiede erklärt werden könnten. (Mecheril 2002, S.21)

Zu diesem Ergebnis gelangt auch Auernheimer, wenn er betont, dass mit dem Ansatz der Interkulturellen Kompetenz ein Konzept erhofft werde, dass den Umgang mit Differenz bzw. Fremdheit erleichtern solle, jedoch gleichzeitig daran erinnert, dass „interkulturelle Beziehungen (...) meist weniger durch die Differenz der Kulturmuster belastet [werden] als durch Machtasymmetrien und entsprechenden Kollektiverfahrungen“. (Auernheimer 2004, 30.7.2012; Auernheimer 2007)

Birgit Rommelspacher betont, dass Dominanzkultur „bedeutet, dass unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“ (Rommelspacher 1995 zit.n. Mecheril 2002, S.30). Daran anknüpfend betont Mecheril,

„wenn wir ‘Interkulturalität’ als Ausdruck verstehen, das Verhältnisse von Differenz und Dominanz zum Ausdruck bringt (...), dann ist für interkulturelles Handeln ein Wissen relevant, das über Dominanz-, und Differenzphänomene Auskunft gibt.“ (Mecheril 2002, S.30)

Sonst würden die gesellschaftlichen Machtverhältnisse von Über- und Unterordnung ständig reproduziert und bestätigt bzw. verschleiert werden. Dies erfordert, so Mecheril weiter, durch Reflexion zu hinterfragen, inwiefern es zur (Re)produktion dieser zwei Polaritäten im Hierarchiegefälle komme und dazu müsse der Ort des interkulturellen Geschehens, welcher als Schnittstelle „gesellschaftlicher, institutioneller, interaktiver und kultureller Praktiken (...) entsteht“ (Mecheril 2002, S.23), berücksichtigt werden.

Hinzu kommt der Appell an eine offene Haltung, die einerseits hinterfragt wann, wer und unter welchen Bedingungen die Kategorie Kultur benutzt und andererseits aber ein Nicht-

Wissen über den Anderen in das Zentrum des eigenen Handelns stellt. Sonst würde dem Kulturalismus Vorschub geleistet werden. (vgl. Mecheril 2002, S.26ff)

Als Lösung postuliert Mecheril eine professionelle Haltung, die er provokant als „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ umschreibt. Damit bezeichnet er ein Wissen, das ein Nicht-Wissen beinhaltet, das die Grenzen des Kontextes bzw. das Eingebundensein in gesellschaftliche Ungleichheit und Machtstrukturen berücksichtigt. (vgl. ebd., S.29) Die Orientierung in interkulturellen Settings sollte daher an der Lebenswelt bzw. Alltagswelt des Individuums, unter Berücksichtigung der Einbettung in „unterschiedliche symbolische, soziale, politische und materielle Erfahrungs- und Zugehörigkeitskontexte“ (ebd.) erfolgen. So rücken in das Zentrum des Dialogs bzw. der Auseinandersetzung nicht „die Anderen oder die Fremden“ (ebd., S.30), sondern das Individuum mit seiner individuellen Verortung und seiner individuellen Biografie. Gleichzeitig sei ein gänzlicher Verzicht der kulturellen Dimension, welche für die Selbstverortung bzw. -thematisierung wichtig sei, der falsche Weg. (vgl. ebd., S.31)

Vor diesem Hintergrund analysiert, kann unter dem Begriff der Kompetenzlosigkeitskompetenz eine professionelle Haltung verstanden werden, die für den Umgang mit kultureller Differenz sensibilisiert, aber nicht ausschließlich darauf Bezug nimmt und die vor allem die eingangs erwähnten Prämissen berücksichtigt. Dieser professionelle Habitus, der sich in reflexivem Handeln zeigt, könne sich nur durch Reflexion entwickeln und dies stellt letztendlich einen nie endenden Prozess dar. (vgl. Mecheril 2002, S.32f) Dies erfordert reflexive Orte „in universitären und außeruniversitären Bildungskontexten, sowie in Kontexten pädagogischen Handelns“ (ebd., S.33).

Die pädagogische Arbeit ist von hoch komplexen Momenten in Ungewissheit, welche vielfältigen Deutungsmöglichkeiten Raum eröffnet, geprägt. Dies stellt für professionell Handelnde oftmals eine Überforderung dar. So kritisiert Kalpaka (2005, S.396), dass komplexe, vielschichtige Situationen durch kulturelle Zuschreibungen, im Sinne eines „Verstehen-Wollens“ nur scheinbar gelöst werden. Diese „Simplifizierung“ [E.W.] ver helfe den professionell Tätigen zu einer scheinbaren Sicherheit und verführe dazu, dass keine Auseinandersetzung mit den individuellen Lebensbedingungen der Individuen als auch deren Einbettung in soziale Strukturen erfolgen müsse. (vgl. Kalpaka 2005, S.396) Die Autorin betont in diesem Kontext, dass es „für Professionalität unerlässlich [sei], statt von der vermeintlichen Kultur von dem Tun der Menschen unter bestimmten Lebensbedingungen auszugehen.“⁴⁷ (ebd., S.397)

⁴⁷ Die Autorin hebt hervor, dass diese Sichtweise typisch für Cultural Studies (CS) – ein Vertreter und Mitbegründer ist Stuart Hall – sei. Diese befassen sich mit der Analyse und Kritik kultureller Praxen in Hinblick auf historische und soziale Kontexte. Im Fokus steht die Verknüpfung von Machtverhältnissen und sozialer Ungleichheit. (vgl. Kalpaka 2005, S.389)

Dieses *Tun* sei oftmals von Diskriminierungserfahrungen beeinflusst, welches jedoch den professionell Handelnden nicht bewusst sei. (vgl. Kalpaka 2005, S.397, H.i.O.)

Kalpaka hebt hervor, dass in der pädagogischen Arbeit nach wie vor eine Praxis kultureller und ethnischer Kulturalisierung vorzufinden sei, welche Ein- und Ausschließung bedinge. Diese Sichtweise stelle immer die Kultur der Anderen, also der Menschen mit Migrationshintergrund, in den Mittelpunkt. Diese können sich kulturellen Zuschreibungen nicht entziehen und seien mehr oder weniger gezwungen sich zu positionieren. Diese Thematik stelle sich Menschen, die der Dominanzkultur angehören, nicht. Kalpaka formuliert dies folgendermaßen:

„Weder die eigene, noch die Kultur der Einrichtung noch die ‘Leitkultur‘ oder die Dominanzkultur und auch nicht der eigene Blick auf die andere Kultur sind die vorherrschenden Themen.“ (ebd.)

Dieser Fokus auf die Anderen, verhindere die Auseinandersetzung mit organisatorischen und gesellschaftlichen Bedingungen und verfestige Hierarchien. Die Autorin verweist zudem auf den angelsächsischen Raum, in dem die Thematisierung und Auseinandersetzung des Weiß-Seins⁴⁸, anders als im europäischen Kontext, Raum findet. (vgl. ebd., S.397f)

Nicht zuletzt plädiert Kalpaka im Umgang mit Heterogenität eine Entkulturalisierung und Kontextualisierung. (vgl. ebd., S.401) Professionell Tätige müssen sich bewusst werden, dass

„Kultur immer mit Macht verknüpft ist und eine nicht im Voraus bestimmbare Rolle spielt: Ob es um das Kulturelle als Zuschreibung oder als Selbstbeschreibung und -verortung geht, ob es um Kultur als Kampf um Bedeutungen oder Kulturalisierung als Bewältigungsstrategie von Professionellen geht (...), die Auseinandersetzung damit ist ein Bestandteil von Professionalität.“ (ebd.)

Diese Sichtweise so kritisiert die Autorin⁴⁹, sei in der pädagogischen Arbeit, in der Aus- und Weiterbildung bzw. infolgedessen in der Praxisreflexion bisher unberücksichtigt geblieben. Daher fordert sie, dass für professionelles Handeln eine Haltung zu entwickeln sei, die dies berücksichtige. Notwendig seien dafür reflexive Orte und Settings, die sich mit Fragen in Hinblick auf bestimmte Handlungssituationen und deren Analyse beschäftigen, um den Blick für differenziertere Wahrnehmung zu schärfen bzw. zu verändern. (vgl. Kalpaka 2005. S.401)

⁴⁸ Siehe dazu die Erläuterung zur Kritischen Weißseinsforschung in Kapitel 3.1.2.

⁴⁹ Andere Autoren wie Frey(/Kalpaka); Castro Varela; Rommelspacher; Mecheril teilen diese Kritik.

Diese Fragen umfassen die eigene kulturelle Positionierung und die damit einhergehende Wahrnehmung im Umgang mit Anderen, aber auch

„wofür und für wen (...) Kulturalisierungen funktional bzw. dysfunktional sein können, statt diese zu reproduzieren.“. (Kalpaka 2005, S.401)

Da in dieser Arbeit von verschiedenen AutorInnen auf die Problematik von Benachteiligungs- und Ausgrenzungsstrategien in Hinblick auf Rassismusphänomene hingewiesen wurde, werden aktuelle Positionen im Zusammenhang damit näher beleuchtet, um eine neue Sichtweise in die Arbeit einzubringen. Eine vertiefende Auseinandersetzung und eine historische Darstellung mit dieser wichtigen Thematik sind angesichts der Größe dieses Themenfeldes in dieser Arbeit leider nicht möglich. Zugleich erscheint der folgende Diskurs für Kapitel 4 sehr wichtig und ergänzend.

3.1.2 Exkurs Rassismus

In der Publikation „Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft“ (Broden/Mecheril 2010) beschreibt Messerschmidt (2010) anhand von vier Praktiken wie Rassismus als Normalität legitimiert wird. So wird „anhand von vier Praktiken (...) eine postnationalsozialistische Struktur rassistischer Normalität erläutert.“ (Messerschmidt 2010, S.41) Diese vier Muster⁵⁰ benennt die Autorin als „Skandalisierung, Verlagerung in den Rechtsextremismus, Kulturalisierung und Verschiebung in die Vergangenheit“ und diese haben gemeinsam, „dass sie eine Distanzierung vom Rassismus sicherstellen sollen“ (ebd., S.41). Die Autorin betont weiter, dass die Diskurse um kulturelle und nationale Identität miteinander verwoben seien, denn:

„Durch kulturalistische Wahrnehmungsmuster wird Rassismus unsichtbar gemacht, während zugleich die rassistischen Identifizierungen beibehalten werden können, indem sie als kulturelle Unterschiedlichkeiten dargestellt werden.“ (Messerschmidt 2010, S.49)

Schließlich bezieht sie sich auf Hakan Gürses (1998), der kritisiert, dass „Gegensätze (...) entlang der Kulturachse angeordnet“ werden. (Messerschmidt 2010, S.49) Darunter ist zu verstehen, dass die Kategorie Kultur „als ein Instrumentarium zur Distanzierung von ‘Anderen‘, die als nicht zur Gesellschaft dazu gehörend betrachtet werden“ verwendet werde. (ebd., S.49) Dabei heißt es in diesem Kontext weiter:

⁵⁰ Im Detail nachzulesen in Messerschmidt (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus.

„Mit dem Hinweis auf eine kulturell bedingte Fremdheit kann die Distanzierung auf ‘anständige’ Weise erfolgen, da sie den diffamierenden Rassebegriff nicht mehr benötigt. (...) Als kollektive Identitätsmarkierung ist Kultur mit gruppenbezogenen Zuschreibungen wie Nation, Religion und Ethnizität verbunden.“ (ebd., S.49f)

Bezugnehmend auf den Begriff von Höhne (2001) der ‘eigen/fremd-Unterscheidung’ unterstreicht die Autorin schließlich diese Aussage, wenn sie schreibt:

„Die ‘eigen/fremd-Unterscheidung’ (...) bildet dabei die Grunddifferenz.“ (Messerschmidt 2002, S.50)

Messerschmidt (2010, S.54) beschreibt Rassismus dabei „als ein Diskriminierungsinstrument, bei dem die rassistisch Identifizierten entmachtet werden“ und im Alltag bedeutet dies „die Einschränkung von Rechten und Zugängen zu Ressourcen sowie Erfahrungen der Entwürdigung“.

Ähnlich argumentiert Velho (2010, S.114), die sich wiederum auf Balibar (1990) bezieht, der einen ‘Rassismus ohne Rassen’ in den westlichen Staaten beschreibt und damit hervorhebt, dass kulturelle Unterschiede bzw. Differenz als unaufhebbar betrachtet werden. Dieses Phänomen umschreibt Balibar mit dem Begriff „Neo-Rassismus“ bzw. „Kultur-Rassismus“, „eine[r] Herrschaftspraxis, die rassistisch wirksam ist, ohne explizit auf das Rasse-Konzept zurückgreifen zu müssen“ (Mecheril/Melter 2010, S.152). Damit verknüpft sind Mechanismen des „Othering“⁵¹, einem Begriff bzw. einer Sichtweise, die aus den postcolonial studies stammt. (vgl. Velho 2010, S.114f)

Velho bezieht sich dabei auf Ashcroft et al. (2000). Der Begriff „Othering“ meint, „Erfahrungen des beständig zum/zur Anderen-gemacht-werdens, (...) [welche] kollektive Erfahrungen von Minorisierten“ sind (Velho 2010, S.114f). Unterstützt würde dies durch den Integrationsdiskurs, der die Vorstellung trägt, dass die „kulturell Anderen (...) in eine einheitliche Gesellschaft (...) eingepasst oder eingegliedert werden sollen, falls sie dieser dienlich sein können.“ (ebd., S.115) Gleichzeitig erfolgt eine Differenzierung in „Wir“ und die „Anderen“ bzw. „Fremden“, die mit einer Wertung und Hierarchisierung verbunden ist. [E.W.] Der „Andere“ oder „Fremde“ wird von der Norm [„Wir“, E.W.] abweichend betrachtet. (vgl. Yildiz 2009, S.213) „Othering ist ein Prozess, in welchem Gruppen anhand selektierter Differenzen stereotypisiert und ausgegrenzt werden“. (ebd., S.213) Diese Mechanismen rassistischer „Normalität“ [E.W.] werden in vielen (pädagogischen) Diskursen nach wie vor ausgeblendet. (vgl. Velho 2010; Yildiz 2009; Castro Varela/Mecheril 2005, Castro Varela 2002)

⁵¹ Dieser Begriff wurde von Gayatri Spivak geprägt. (vgl. Yildiz 2009, S.196)

Bezugnehmend auf die internationale Forschung schließlich hält Velho fest, dass Rassismus bereits als traumatische Erfahrung diskutiert wird. (vgl. Velho 2010, S.123) Bei der Definition von Trauma in diesem Zusammenhang geht es nicht vorrangig um die Orientierung nach den medizinisch klinischen Diagnoserichtlinien, sondern um subjektive Wahrnehmung und Deutung der Betroffenen, wie z.B. ein immer wiederkehrendes Infragestellen der subjektiven Lebenswelten und Verortungen⁵². (vgl. ebd.) Velho nimmt Bezug auf Terkessidis⁵³ (2004), der MigrantInnen der zweiten Generation diesbezüglich interviewte, welche berichteten, dass sie sich nicht als Teil des deutschen Kollektivs gesehen wahrnehmen, obwohl sie sich zugehörig fühlten. Dieses permanente Infragestellen der Zugehörigkeit bzw. „Othering, das Differentmachen, kann als subjektive Erfahrung das Selbst- und Weltverständnis beeinträchtigen.“ (Velho 2010, S.123f)

So liegen Ergebnisse aus einer amerikanischen Studie von Carter⁵⁴ (2007) vor, welche hervorheben, „dass Rassismuserfahrungen als kritische Lebensereignisse wirken können und traumatischen Stress verursachen“ (Velho 2010, S.123). Carter betont in diesem Zusammenhang, dass das Traumatische meist Prozesscharakter habe. (vgl. ebd., S.124)⁵⁵ Auch andere AutorInnen schließen sich dem an, was Fischer/Riedesser (1998) wie folgt formulieren:

‘Die ständige Wiederholung durchbricht die Abwehrbarriere und hinterlässt tiefe Spuren im Persönlichkeitssystem.’ (Fischer/Riedesser 1998 zit.n. Velho 2010, S.124)

Bezugnehmend auf den deutschsprachigen Raum weisen Broden/Mecheril (2010, S.12) darauf hin, dass bis in die 1990er Jahre der Begriff Rassismus tabuisiert war und dies historisch bedingt ist. In diesem Kontext soll nun kurz auf die Weißseinsforschung⁵⁶ (Critical-Whiteness-Forschung bzw. Critical-Whiteness-Studies) und dem damit verbundenen Diskurs hingewiesen werden, welcher im angloamerikanischen Sprachraum bereits eine längere Tradition aufzuweisen hat. Anfang der 1990er Jahre fand diese Forschungsrichtung in den USA Eingang in verschiedene akademische Disziplinen wie „den Geisteswissenschaften, den Erziehungswissenschaften, der Literaturwissenschaft, der

⁵² Siehe dazu die Verknüpfung mit Kapitel 4 in dieser Arbeit.

⁵³ Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. MigrantInnen zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld.

⁵⁴ Carter, Robert (2007): Racism and Psychological and Emotional Injury: Recognizing and Assessing Race-Based Traumatic Stress. The Counselling Psychologist, 35, 13–105.

⁵⁵ Ein Bewusstsein für diese Einflüsse bzw. Auswirkungen im frühpädagogischen Kontext zu entwickeln, erscheint angesichts der Bedeutsamkeit der Entwicklungs- und Lernprozesse in der frühen Kindheit, auch in Hinblick auf die weitere Bildungsbiografie, von großer Tragweite.

⁵⁶ Siehe dazu, als weiterführende Literatur, Wollrad (2010): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. Als auch Foitzik (2010): Die Normalität des Rassismus in interkultureller Bildungsarbeit. Reflexionen eigener Praxis.

Soziologie, den Gender Studies und den Kulturwissenschaften“ (Wollrad 2005, S.34).⁵⁷ Im deutschsprachigen Raum bzw. in Deutschland ist die Weißseinsforschung innerhalb den Postcolonial Studies verankert, jedoch noch kaum etabliert. (vgl. Wollrad 2005, S.48) So weist die Autorin auf folgende Probleme⁵⁸ hin:

*„das Fehlen von **Black Studies** und **Postcolonial Studies** als etablierten Disziplinen, die Perpetuierung der Normativität von Weißsein in hegemonialer Rassismusforschung sowie bestimmte Tendenzen in bisheriger Weißseinsforschung.“ (Wollrad 2005, S.48, H.i.O.)*

Die Kritische Weißseinsforschung befasst sich mit der „gesellschaftliche[n] Position derer, die in einem ethnisch und rassistisch strukturierten Raum symbolisch und faktisch privilegierte Positionen einnehmen.“ (Mecheril/Melter 2010, S.158; Wollrad 2005) So stellt nicht das ‘Wesen‘ oder der ‘Charakter‘ von Menschengruppen das erkenntnisleitende Anliegen dieses Forschungsfeldes dar, sonder der Fokus richtet sich auf

„die Analyse der historischen, kulturellen (z.B. pädagogischen), politischen und interaktiven Bedingungen und Konsequenzen solcher Unterscheidungspraxen, die an Rassismus anschließen und diesen Stärken.“ (Mecheril /Melter 2010, S. 158)

In Hinblick auf die Frühpädagogik hat im angloamerikanischen Raum die Kindheitsforschung zu „race“ lange Tradition. In einer neueren Publikation zu „‘Race‘ and Early Childhood Education“ von Davis/Naughton/Smith (2009) wird die Kategorie Weißsein thematisiert⁵⁹. Im deutschsprachigen Raum ist dieser Bereich in Hinblick auf Rassismus im frühpädagogischen Kontext noch ziemlich unerforscht. Jedoch verweist die Autorin auf einige neue Publikationen⁶⁰ zu diesem Thema in Hinblick auf den frühpädagogischen Bereich. (vgl. Machold 2010, S.173f)

Eine der wenigen Studien für diesen Bereich ist von Wollrad (2009), welche betont, dass ‘Weißsein das Normale, das nicht Erwähnenswerte und Gewöhnliche‘ sei (Wollrad 2009 zit.n. Machold 2010, S.174) und nur Abweichungen davon thematisiert würden. Hinzu kommt, dass diese scheinbare „Normalität“ (E.W.) und die damit einhergehenden Positionierungen bzw. Herrschaftsverhältnisse durch entsprechende Repräsentanzen wie

⁵⁷ Innerhalb dieses Forschungszweiges existieren verschiedene Denkrichtungen. Auf diesen Diskurs als auch auf den historischen Werdegang dieser Disziplin kann angesichts der Größe der Thematik in dieser Arbeit nicht eingegangen werden. Einen detaillierten Überblick bietet Wollrad (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus: Helmer Verlag.

⁵⁸ Diese, innerhalb des deutschsprachigen Kontextes, sind ebenfalls im angeführten Werk von Wollrad (2005) nachzulesen.

⁵⁹ So findet sich darin z.B. die Frage ‚How young children’s constructions of their racial identities are related to whiteness‘. (Davis/Naughton/Smith 2009 zit.n. Machold 2010, S.173)

⁶⁰ Diese sind von „Boldaz-Hahn 2008; Diehm/Kuhn 2005 und 2006; Eggers 2006; Leiprecht/Sulzer 2007; Wagner/Sulzer 2009; Wollrad 2009“. (Machold 2010, S. 173f)

Literatur im Kindergarten aufrechterhalten werde und so Kinder schon „in der Akzeptanz von gesellschaftlichen Normativitäten trainiert [werden] würden“ (Machold 2010, S.174).

Unter Berücksichtigung vorangegangener Thematik sowie zurückkommend zur Frage nach der Notwendigkeit von Interkultureller Kompetenz soll abschließend Castro Varela's Sichtweise in diesem Diskurs erörtert werden, der von einem „in die *Krise* geratene[n] Diskurs“ spricht. (Castro Varela 2002, S.35, H.i.O.).

Der Autor kritisiert an den Konzepten Interkultureller Kompetenz, dass diese sich hauptsächlich mit Fragen von zu erlernenden Fähigkeiten wie auch Haltungen beschäftigen (vgl. ebd., S.35) und zudem „nicht nur normativ, sondern (...) darüber hinaus wie selbstverständlich von der scheinbar unbestreitbaren Prämisse aus[gehen], dass (...) [dies] sinnhaft *und* notwendig [sei]. (Castro Varela 2002, S.36)

Diese Sichtweise, so der Autor weiter, führe zu einer „Einbettung, ja Einfrierung in einen spezialisierten Diskurs[, welche] zu problematisieren [sei], da sie wesentliche Fragen weder beantworten noch überhaupt zu stellen erlaubt.“ (ebd., S.35)

Castro Varela kritisiert, dass (institutionalisierter) Rassismus und damit verknüpfte Mechanismen von Ausgrenzung bzw. Macht im Diskurs um Interkulturelle Kompetenz bzw. in der interkulturell-pädagogischen Praxis kaum Beachtung finden und so gut wie ausgeblendet werden würden. Stattdessen sind nach wie vor Kulturalisierungstendenzen dahingehend vorzufinden, dass über Kulturen und den damit verknüpften Defiziten (auch in Hinblick auf Sprache) diskutiert werden würde. (vgl. ebd., S.36f) Weiters wäre nach wie vor eine binäre Denkpraxis in Hinblick auf „wir“ und „die anderen“ vorzufinden, welche in vielfältigster Weise konstruiert wird. (vgl. ebd., S.44) So auch in Hinblick auf

„wer über wen was wissen soll, darf oder muss“. (Castro Varela 2002, S.44)

Diese (Macht)Asymmetrie zeigt sich zum einen, dass „wir“ glauben über die „anderen“ wissen zu müssen und diese wiederum sich auch bemühen sollten uns besser zu verstehen. Zum anderen zeigt sich diese darin, dass kein Infragestellen bzw. Reflektieren über die eigene (Macht)Positionierung und den damit verbundenen möglichen Auswirkungen erfolge. (vgl. ebd.)

Weiters hebt er das Phänomen des „*tokenism*“, welches in Debatten um Interkulturelle Kompetenz, die von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft dominiert werden, hervor. (ebd., S.36, H.i.O.) Unter diesem Begriff ist zu verstehen, dass sogenannte Einzelne als RepräsentantInnen ihrer „Kultur“ auserkoren werden, über „ihre“ Kultur und infolge dessen „über die „*Anderen*“ zu sprechen, die in diesem Reden zu *Anderen* erst werden. (...) [und] die durch die ihnen zugeteilte Position [wiederum] zum Schweigen gebracht werden.“ (ebd., S.36, H.i.O.)

Als Lösung bzw. Maxime im Umgang mit Heterogenität plädiert Castro Varela „für eine radikale Politisierung der Pädagogik.“ (ebd., S.40) Darunter ist ein kritisches Hinterfragen sowie Infragestellen von (scheinbar) gültigen Gegebenheiten, Strukturen und Normen zu verstehen. So würden unter dieser Prämisse zu stellende Fragen in Hinblick auf das bisher erläuterte Thema lauten:

*„Warum ist der/die andere anders? Wer bestimmt wann jemand wie und wie sehr als anders erscheint? (...) Wer bestimmt wer fremd ist? Wer sagt, ab wann jemand integriert ist?“
(Castro Varela 2002, S.41)*

Er thematisiert somit die (politischen) Machtstrukturen, welche alle gesellschaftlichen Ebenen beeinflussen, auch in Hinblick auf Differenz, und sich auch auf sprachlicher Ebene zeigen. Daher postuliert er, in Anlehnung an Gayatri Chakravorty Spivak, eine Haltung, die mit den Worten: ‘the risk to criticize’ (Spivak/Gunew 1993 zit.n. Castro Varela 2002, S.42) umschrieben werden kann.

Diese kritische Haltung wird, und hierbei nimmt der Autor auf Foucault (1996) Bezug, in der sogenannten „*parrhesia* (...) [dem] aufdeckende[n] Sprechen“ (Castro Varela 2002, S.42, H.i.O.) sichtbar:

*„Wer **parrhesia** ausübt, sagt, was er/sie denkt, und tut, was er/sie sagt.“ (ebd., H.i.O.)*

Es geht um das ständige Hinterfragen des eigenen Denkens sowie Verhaltens als auch der eigenen Privilegien, der pädagogischen Praxis als auch der darin wirksamen Paradigmen in Hinblick auf ethische Grundfragen und Maximen und dies erfordert in Anlehnung an Paulo Freire die Fähigkeit zum Dialog als auch die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen ExpertInnentum sowie der Berücksichtigung ethischer Implikationen. (vgl. ebd., S.43) In diesem Sinne soll die Auseinandersetzung im Umgang mit Heterogenität bzw. in Hinblick auf die Thematisierung Interkultureller Kompetenz im Sinne eines „Neulernen[s]“ bzw. „Verlernen[s]“ (ebd., S.46) angedacht werden:

*„Professionalität [unter dieser Perspektive] erweist sich [dann] in der Fähigkeit mit Unwissen konstruktiv nicht nur umzugehen, sondern dieses auch produktiv zu schaffen.“
(ebd.)*

Dies erfordert einerseits eine positiv, konnotierte Kritikkultur auf allen Ebenen und andererseits eine Haltung des Verlernens der eigenen Privilegien sowie der für selbstverständlich angenommenen Gegebenheiten. Erst dadurch können neue Denk- und Handlungsräume für Theorie und Praxis entstehen, in denen reflexive, nichtfinalisierbare Prozesse wirksam werden können.

Gleichzeitig ist eine empathische, sensible Grundhaltung im Umgang mit heterogenen Lebens- und Weltanschauungen im pädagogischen Alltag gefordert, um demokratischen Grundprinzipien treu zu bleiben. Dies fordert die Denkrichtung der „Pädagogik der Vielfalt“.

3.2 Pädagogik der Vielfalt

In der Erziehungswissenschaft, so Krüger-Potratz (1999), entstanden die Debatten über Differenz, Gleichheit und Pluralität aus einem gesteigerten Pluralitätsbewusstsein, welches mit einem veränderten Toleranz- und Demokratieverständnis einherging.⁶¹ (vgl. Lutz/Wenning 2001, S.12) Die Autorin, so Lutz/Wenning, stellt folgende Begrifflichkeiten in den Vordergrund: „*Anerkennung* des Anderen“, das „Recht auf Gleichheit“ sowie das „Recht auf Dissens“. (Lutz/Wenning 2001, S.12, H.i.O.)

Dabei löste der Begriff der „Anerkennung“ – aus dem angelsächsischen Raum stammend – den der „Toleranz“ ab, da dieser eine Machtasymmetrie impliziert. (vgl. Auernheimer 2007, S.21) Diese Diskussion der Anerkennung entwickelte sich besonders weit im US-amerikanischen Raum durch den Philosophen Charles Taylor. Sein Essay „Die Politik der Anerkennung“ wurde auch im europäischen Raum rezipiert und diskutiert. (vgl.ebd, S.58, Borst 2003, S.99)

Nach Himmelmann ist unter Anerkennung eine Haltung und Handlungsidee zu verstehen. Diese sei in Verbindung mit den demokratischen Grundprinzipien einer Gesellschaft und demokratischen Verhaltensformen der Menschen verknüpft und impliziere Wertschätzung, Empathie, Solidarität, Respekt, Zuwendung, Fairness und Achtung den Mitmenschen gegenüber. (vgl. 2007, S.64)

Im deutschsprachigen Raum war der Sozialphilosoph Axel Honneth schließlich einer der ersten, der versuchte den Anerkennungsbegriff zu skizzieren und die moralische Bedeutung unter sozialphilosophischen Gesichtspunkten herauszuarbeiten. Honneth betont dabei, wie Borst formuliert, dass das was Anerkennung bedeutet, sich „entsprechend der jeweiligen Disziplin, aber auch entsprechend der jeweils zugrunde gelegten ethischen und erkenntnistheoretischen Position zu verändern [scheint]“. (Borst 2003, S.101)

In der Bildungswissenschaft wird der Begriff der Anerkennung seit Mitte der 1990er Jahre diskutiert. Einen relevanten Beitrag in diesem Diskurs liefert Annedore Prengel mit der, in Anlehnung an Honneth, vorgestellten „Pädagogik der Vielfalt“ (1995), auf die bereits in der Einleitung hingewiesen wurde und im Kommenden näher erörtert wird.

⁶¹ Nach Zygmunt Baumann (1997) wird aus der Triade „Freiheit, Gleichheit, Solidarität“ in der Postmoderne „Freiheit, Differenz und Solidarität“. (vgl. Lutz/Wenning 2001, S.12)

Diese „Pädagogik der Vielfalt“

„kennzeichnet eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, die ihr Hauptaugenmerk auf die Tatsache richtet, dass Menschen in ihrer Individualität immer etwas Besonderes sind und die Entfaltung dieser Besonderheit mit einem Recht auf Anerkennung und pädagogische Förderung verbunden ist.“ (Sielert et al. 2009, S.13)

In der „Pädagogik der Vielfalt“⁶² prägte Prenzel den Begriff der „egalitären Differenz“. Diese begriffliche Verbindung eröffnet neue Möglichkeiten in Bezug auf „Verschiedenheit und Gleichberechtigung von Menschen“. (Prenzel 2001, S.93, H.i.O.) Beide Bezugsgrößen [Egalität und Differenz, E.W.] stellen keine Gegensätze dar, sondern bedingen einander wechselseitig (vgl. ebd.):

„Denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen.“ (ebd.)

In Prenzels demokratieorientierter Differenzvorstellung⁶³ wird Vielfalt als Bereicherung gesehen. Im Zentrum steht nicht die Abschaffung sondern die Berücksichtigung dieser, unter dem Leitgedanken von demokratischer Wertschätzung und wechselseitiger Anerkennung wie auch der Tatsache mehrschichtiger Überschneidungen. (vgl. Heinzel/Geiling 2004, S.16; Prenzel 2001, S.94) Diese Sichtweise richtet den Blick auf hierarchische Strukturen sowohl auf der gesellschaftlichen als auch auf der persönlichen Ebene. (vgl. Prenzel 2001, S.93f)

„Die Denkfigur der egalitären Differenz, die den Kern des Heterogenitätstheorems ausmacht, regt dazu an, die Pluralität von (...)Perspektiven wertzuschätzen, die eigene Perspektive nicht durch Entwertung anderer Perspektiven zu legitimieren, die Erkenntnisreichweite jeder (...)Perspektive zu analysieren und verschiedene (...) Richtungen nicht gegeneinander auszuspielen, sondern in Beziehung zueinander zu setzen.“ (Prenzel 2010, S.23)

Diese wertschätzende Haltung im Umgang mit Heterogenität bzw. Vielfalt zu entwickeln stellt eine Herausforderung dar, weil vielfaltsorientiertes Handeln versuche „die unausweichliche Verwobenheit in Macht- und Hierarchiestrukturen“ zu hinterfragen bzw. mitzuberücksichtigen. Dies erfordert eine Sensibilität dafür zu entwickeln, um in weiterer

⁶² Prenzels egalitäres Differenzkonzept ist erkenntnistheoretisch zwischen Kritischer Theorie und Post-strukturalismus verortet. (vgl. Borst 2003, S.102)

⁶³ Diese Perspektive entspricht nicht der Realität, sondern beschreibt eine Devise für das Denken und Handeln. (vgl. Prenzel 2001, S.93)

Folge „in Entscheidungsspielräumen Schritte zu mehr Gleichheit und Freiheit zu suchen.“ (Prenzel 2009, S.7)

Vor diesem Hintergrund haben Sielert et al. (2009) das Handbuch „Kompetenztraining ‘Pädagogik der Vielfalt‘. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung“ publiziert, welches aus universitären Erfahrungswerten und Materialien besteht. Der Hintergrund ist folgender: Seit 2001/2002 wird in Kiel an der Christian-Albrechts-Universität/Sozialpädagogik „ein pädagogisches Kompetenztraining ‘Pädagogik der Vielfalt‘ (auch ‘Diversity-Training‘ genannt) durchgeführt“ (Sielert et al. 2009, S.13), welches für die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden als auch PädagogInnen des außerschulischen Bereiches konzipiert ist. Die Veröffentlichung dieses Handbuches ist das Ergebnis daraus und hat zum Ziel die universitären Erfahrungen auf die Praxis zu übertragen und in weiterer Folge in neue Zielgruppen einfließen zu lassen. (vgl. ebd.)

Vielfalt bzw. Verschiedenheit würden in den verschiedensten Bereichen keine Wertschätzung erfahren, da diese von der Dominanzkultur nicht akzeptiert bzw. als fremd empfunden wird und „das ist oft ein Grund für Diskriminierung, weil das Fremde, das Andere, Ängste weckt statt als bereichernd und produktiv erfahren zu werden.“ (ebd., S.14)

Pädagogisch Tätige müssen sich kritisch hinterfragend mit ihrer eigenen individuellen Vielfalt auseinandersetzen, „um nicht unterdrückte Persönlichkeitsmerkmale an anderen“ auszuleben. (ebd., S.15) Zusammenfassend heben die Autoren folgende Grundprinzipien für professionell Handelnde hervor:

„Sie brauchen eine kritische Position zur gesellschaftlichen Dominanzkultur, in deren Auftrag sie meist arbeiten (...). Sie brauchen Wissen über die Zusammenhänge von Dominanzkultur und Minderheitspositionen und die Einsicht in die Funktion von Stereotypen, Vorurteilen, Diskriminierung und deren Vermeidung. Gleichzeitig brauchen sie differenzsensibles Handlungswissen und den dazugehörenden professionellen Habitus, um Räume und Möglichkeiten zu gestalten, in denen Vielfalt wachsen kann, weil Toleranz gefördert und gelebt wird.“ (Sielert et al.2009, S.15)

Diese Sichtweise ist für den früh- bzw. elementarpädagogischen Bereich von großer Relevanz. So kritisiert Allemann-Ghionda, dass in den Aus- und Weiterbildungen für pädagogisch Tätige die vielen Betrachtungsweisen von Differenz in Hinblick auf Wissen als auch Handlungskompetenz zu wenig Beachtung finden (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S.27).

Diese Forderung vertritt auch Hans Rudolf Leu (1998), der aus der Sicht der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung, die Notwendigkeit und Wichtigkeit,

Anerkennungsprozesse⁶⁴ im Elementarbereich intensiver in den Blick der Forschung zu nehmen, betont. (vgl. Borst 2003, S.101) Die Auflösung traditioneller Milieus als auch die Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft mache es notwendig, sich mit einem demokratischen Anerkennungskonzept auseinander zu setzen,

„das die Grundvoraussetzungen für Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertgefühl im Hinblick auf selbstständiges Handeln und Bindungssicherheit herausarbeiten könne.“ (Borst 2003, S.101; vgl. Wagner 2003, S.45)

Die Leitgedanken der „Pädagogik der Vielfalt“ finden ihren Ausdruck in der Verwirklichung des Inklusionsgedanken, der für den Bereich der Frühpädagogik, im nachfolgenden Kapitel, in seinen für diese Arbeit maßgeblichen Inhalten, dargestellt werden soll.

3.3 Inklusive Pädagogik

Die Inklusive Frühpädagogik⁶⁵ ist maßgeblich beeinflusst von politischen Abkommen wie: „[D]ie *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen 1989), das *Kinder- und Jugendhilfegesetz* KJHG, eine Reihe internationaler Erklärungen (...) [wie] die *Salamanca-Erklärung* (UNESCO 1994), nationale Vereinbarungen wie die der *Kultusministerkonferenz* (KMK).“ (Prenzel 2010, S.16, H.i.O.) Weiters beeinflussend sind „die *UN-Frauenrechtskonvention* (Vereinte Nationen 1979) und das *UNESCO-Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen* (UNESCO 2005).“ (ebd., H.i.O.) Gestützt und gefördert wurde der Inklusionsgedanke durch internationale Netzwerke,⁶⁶ welche sich in den letzten Jahren weltweit etabliert haben und daran beteiligt waren, dass zahlreiche Staaten den Inklusionsgedanken für ihr Bildungssystem aufgriffen. (vgl. Prenzel 2010, S.37)

Im März 2009 ist die UN-Behindertenkonvention in Deutschland in Kraft getreten, welche:

„mit neuer Radikalität die Wertschätzung von Heterogenität als gleiche Freiheit für die Verschiedenen in allen menschlichen Verhältnissen begründet.“ (Prenzel 2010, S.16f)

⁶⁴ Leu benennt hierbei „drei Qualitäten von Anerkennung“: Anerkennung als emotionale Zuwendung, kognitive Achtung und soziale Wertschätzung. (Wagner 2003, S.45)

⁶⁵ Prenzel veröffentlichte 2010 die Expertise „Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen“.

⁶⁶ In der Expertise von Prenzel wird „die internationale Arbeit der *Reggiopädagogik*, des *Anti-Bias-Approach* und seiner deutschen Adaption im *Projekt Kinderwelten* [siehe Kapitel 4 in dieser Arbeit], des Netzwerks *Diversity in Early Childhood Education and Training* (DECET) [siehe Kapitel 4] sowie des Index für Inklusion vorgestellt“. (2010, S.37, H.i.O.)

Dieser „menschenrechtlich fundierten Inklusionsvorstellung [kommt] über das Thema Behinderung hinaus universelle Bedeutung zu“ (ebd., S.18).

Von Relevanz für den Bereich der Kindertageseinrichtungen ist „Artikel 7 ‘Kinder mit Behinderungen‘ und Artikel 24 ‘Bildung‘ “. (Wertfein/Lehmann, 30.7.2012) Dies bedeutet, dass allen Kindern das Recht auf Bildung zusteht. Infolgedessen „ist Deutschland die Verpflichtung eingegangen, ein inklusives Bildungssystem einzurichten, das *allen* Kindern soziale Teilhabe und Chancengleichheit“ ermöglichen soll. (Wertfein/Lehmann, 30.7.2012, H.i.O.)

Dies bedeutet, dass inklusive Erziehung sich am „Grundsatz der uneingeschränkten Teilhabe (inclusion) aller Kinder – mit oder ohne Behinderung, mit oder ohne Migrationshintergrund – [orientiert]“ (Neuhaus 2010, 30.7.2012). Ziel ist es, jedes Kind in seinen ganz individuellen Bedürfnissen zu fördern und zu unterstützen. Dies umfasst einen gesellschaftlichen Auftrag, der darauf abzielt alle Kinder und deren Eltern in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu fördern. (vgl.ebd.)

Neuhaus hebt hervor, dass es dazu „zwingend [die] vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ (welche in Kapitel 4 genau beschrieben wird) benötigt, wodurch ein vielfaltsbewusster Umgang möglich werde, der Kinder wie Erwachsene kognitiv als auch sprachlich dahingehend herausfordere, dass sie „zum Vergleichen, Aufeinanderbeziehen, Differenzieren“ angeregt werden. (Neuhaus 2010, 30.7.2012) Diese Sichtweise und die damit verbundenen Veränderungsprozesse können nur dann für alle Beteiligten wirksam werden, wenn die inklusiv professionell Handelnden Vielfalt in einer anerkennenden, respektvollen, einfachen, direkten und sachlichen Sprache deutlich machen. (vgl. ebd.)

„Für alle Beteiligten – für die Kinder mit und ohne Behinderung, aus verschiedenen Kulturen, mit verschiedenen Befähigungen und mit verschiedenen Geschlechtern, für die Eltern aller dieser Kinder sowie für die Angehörigen multiprofessioneller Teams – ist somit ein anerkennendes Verständnis aller Lebens- und Lernweisen entworfen, die in heterogenen Gruppen vorkommen. Eine solche rechtlich fundierte Perspektive ist verknüpft mit den theoretischen Grundlagen des Heterogenitätsverständnisses und der Inklusiven Pädagogik.“
(Prenzel. 2010, S.18)

Um den Inklusionsgedanken in der Praxis umzusetzen bzw. bei der Einführung zu unterstützen, wurde der „Index für Inklusion“ für die Kindertageseinrichtungen konzipiert. Das Konzept der Inklusion stellt eine Perspektive für alle Kinder dar, da es „bewusst unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität berücksichtigt“ (Schür 2010, 30.7.2012). Booth et al. (2006) beschreiben dies mit folgenden Worten:

„Inklusion in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen der frühen Kindheit beschäftigt sich ebenso mit der Partizipation der Mitarbeiter/innen wie mit der Einbeziehung der Kinder

(...). Partizipation schließt Lernen, Spiel und Zusammenarbeit mit anderen ein. Es bedeutet: Beteiligung und Mitsprache an dem, was wir tun. Im Grunde geht es darum, um unser selbst Willen wahrgenommen, akzeptiert und wertgeschätzt zu werden.“ (Booth et al. 2006, S.13)

Booth et al. (2006, S.13, H.i.O.) betonen, dass der Inklusionsgedanke darauf fokussiert, „**alle** Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für **alle** Kinder auf ein Minimum zu reduzieren“, um so allen Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung entgegenzusteuern. Daher bedingt Inklusion die Reflexion der eigenen Werte und Glaubenssätze auch in Hinblick darauf, wie diese mit dem Inklusionsgedanken verknüpft werden können. (vgl. Booth et al. 2006, S.13)

Im Zentrum dieses Leitgedankens steht die wertschätzende und respektvolle Wahrnehmung von Unterschieden, mit dem Ziel gemeinsame Erfahrungen zu schaffen. Dieser Respekt vor der Individualität jedes Einzelnen bzw. vor der Unterschiedlichkeit soll dazu beitragen, dass die Reproduktion von Hierarchien, „die auf diesen Unterschieden gegründet sind“ vermieden wird. (ebd., S.13)

Inklusion fordert einen ganzheitlichen Blick auf das Kind, auf seine Stärken und Ressourcen und vermeidet, nur Teilaspekte wie eine Behinderung oder den Spracherwerb, wenn Deutsch nicht die Muttersprache ist, in den Vordergrund der Förderung zu stellen. Dies soll auch dazu beitragen, das Denken in Stereotypen zu reduzieren. (vgl. ebd., S.15)

Trotzdem, so heben Booth et al. (vgl. ebd.) hervor, werden noch immer Kinder aufgrund verschiedenster Umstände wie einer Behinderung oder einer Lernschwäche von (Bildungs)Einrichtungen ausgegrenzt und dies stellt für die Betroffenen eine große Belastung dar. Aus diesem Grund werden Gesetze bzw. Verordnungen erlassen, um „Diskriminierung aufgrund von ‘Rasse‘, ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht und sexueller Orientierung“ einzuschränken, wie z.B. mit dem „*Race Relations (Amendment) Act 2000* (...) [, welcher] aktives Handeln [fordert], um die Gleichberechtigung der ‘Rassen‘ zu fördern, was die Aufhebung der ethnischen Diskriminierung einschließt, und dies wird von einer Verordnung der *Commission for Racial Equality* gefördert.“ (ebd., S.15, H.i.O.)

Schließlich beeinflusst institutionelle Diskriminierung in allen Kulturen die Art, wie Menschen wahrgenommen werden und geht in der Benachteiligung der Menschen weiter als Rassismus. Sie ist auf Intoleranz gegenüber Differenz begründet, schafft Barrieren für die Partizipation und das Lernen und missbraucht Macht dazu Ungleichheit herzustellen als auch aufrechtzuerhalten. (vgl. Booth et al. 2006, S.17f)

Im Inklusionsansatz wird versucht dem entgegen zu wirken, durch Reflexion der eigenen Haltung der professionell Tätigen als auch der ganzen Institution, wobei anzumerken ist:

Diese Entwicklung „könnte die Menschen in einen schmerzhaften Prozess verwickeln, ihre eigenen diskriminierenden Praktiken und Einstellungen und die [der] Institutionskultur, der sie verpflichtet sind, in Frage zu stellen.“ (ebd., S.18)

In diesem Kontext sei für die Umsetzung des Inklusionsgedanken „eine kritische Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns (...), die eine permanente Reflexion der individuellen Konsequenzen und strukturellen Bedingungen des eigenen Handelns erfordert“ notwendig. (Dannenbeck/Dorrance 2009, 30.7.2012)

Die Autoren nehmen dabei auf den *Index für Inklusion* Bezug und betonen, dass sich inklusive Perspektiven nur „über *kulturelle, strukturelle und praxisbezogene Reflexion*“ (ebd., H.i.O.) realisieren lassen.

*„Das aber bedeutet: Es geht sowohl um die **individuellen Orientierungen** der Pädagoginnen und Pädagogen, als auch um die **politisch hergestellten Verhältnisse** sowie um das **professionelle Praxishandeln**. (...) Dies zu ignorieren, gefährdet eine Inklusionsperspektive als Ganzes. (...) Demgegenüber bietet die Verfolgung einer **reflexiven inklusiven Perspektive** die Chance, binäre Denkpraxen kritisch zu unterlaufen.“* (ebd., H.i.O.)

3.4 Resümee

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Umgang mit Vielfalt aus verschiedenen Perspektiven thematisiert. Als zentrale Leitgedanken und beeinflussende Bezugsgrößen im professionellen Umgang mit Heterogenität lassen sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive drei Strömungen benennen: die Interkulturelle Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur, die Pädagogik der Vielfalt mit dem Schwerpunkt Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt und die Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt uneingeschränkte Teilhabe Aller bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Gegebenheiten.

Ein zentraler Forschungszeit, der sich innerhalb der Interkulturellen Pädagogik entwickelte, lässt sich mit interkultureller Kompetenz umschreiben. Zentraler Kritikpunkt verschiedener Autoren ist, dass durch einseitige Betrachtungsweisen der Individuen einer Kulturalisierung Vorschub geleistet werden würde und somit andere Differenzkategorien ausgeblendet werden. Zudem wäre eine binäre Denkkultur nach wie vor präsent und gesellschaftliche Machtverhältnisse der Über- und Unterordnung, welche auch die eigene Positionierung und das eigene Handeln beeinflussen, würden ausgeblendet werden.

Dies führt dazu, dass Diskriminierungs- und Rassismusphänomene kaum thematisiert und durch Nichtwissen auch reproduziert werden, wie die Mechanismen des Othering, obwohl

wissenschaftliche Befunde belegen, dass diese langfristig kritische Auswirkungen auf die Betroffenen haben können.

Daher ist eine relative junge Strömung wie die Kritische Weißseinsforschung für professionelles Handeln eine neue mögliche Sichtweise. Diese erscheint von großer Relevanz, da die eigene, nicht thematisierte Positionierung und damit verbundene Privilegien – im Kontext einer historischen, politischen, kulturellen etc. Verortung – in das Blickfeld rücken.

Gefordert wird eine offene und differenzsensible Haltung in der pädagogischen Praxis als auch ein Wissen, das Dominanz- und Differenzphänomene berücksichtigt. Dies immer auch in Hinblick auf die eigene Positionierung. Eine kritische Haltung bzw. eine positiv konnotierte Kritikultur, die Nicht-Wissen zulässt und als einen Teil professionellen Handelns anerkennt. Im Zentrum der pädagogischen Arbeit soll das Individuum mit seiner eigenen Lebenswelt bzw. Lebensgeschichte immer in einem größeren Kontext betrachtet werden und dies bedeutet, dass Kultur nur als eine mögliche Teilfacette angesehen werden kann.

Die Pädagogik der Vielfalt thematisiert eine Handlungsidee, welche mit demokratischen Grundprinzipien verknüpft ist. Im Zentrum steht die Wertschätzung und Anerkennung von Differenzen bzw. vielfältigsten Lebensformen und deren anerkannte gleichberechtigte Daseinsform.

Gefordert wird in Hinblick auf Professionalität ein vielfaltsorientiertes Handeln, das Macht- und Hierarchiestrukturen wahrnimmt, hinterfragt sowie berücksichtigt und dies erfordert ein Wissen über Ausgrenzungsmechanismen. Daher ist für die pädagogische Arbeit die Entwicklung eines Habitus gefordert, der Vielfalt als Bereicherung wahrnimmt und Toleranz, Wertschätzung und Anerkennung lebt und fördert, da diese für die Entwicklung von Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbstachtung, von früher Kindheit an, essentiell sind.

Diese Maximen finden Ausdruck in der Pädagogik der Inklusion, welche fordert, dass Bildungs- und Sozialinstanzen allen Kindern gerecht werden sollten. Dies bedeutet, dass alle Kinder und deren Lebensumfeld nicht nur Berücksichtigung finden sollen, sondern die uneingeschränkte Teilhabe aller Kinder und deren Eltern zu fördern sei. Diese Forderungen finden Ausdruck in einer Vielzahl von politischen Abkommen. Der Inklusionsgedanke findet im Index für Inklusion, der sich an die Kinder, Eltern und Mitarbeiter der Einrichtung richtet, seinen Ausdruck und thematisiert alle Dimensionen von Heterogenität.

Um inklusive Perspektiven umsetzen zu können, ist Reflexion über die eigene Positionierung sowie über Normen, Werte und Glaubenssätze, die das eigene Handeln beeinflussen als auch über das professionelle Praxishandeln innerhalb der Institution und den politisch hergestellten Verhältnissen gefordert, um binäre Denkmuster aufzubrechen und institutioneller Diskriminierung sowie Stereotypisierung und Rassismus entgegenzuwirken.

4 Der Anti-Bias-Ansatz

Im folgenden Kapitel soll der Anti-Bias-Ansatz näher beleuchtet werden. Im Zentrum stehen die tragenden Leitgedanken und Ziele der Anti-Bias-Arbeit und deren Bedeutung für professionelles Handeln in der Frühpädagogik.

4.1 Historischer Rückblick

Der aus Kalifornien/USA stammende Anti-Bias-Ansatz, von Louise Derman-Sparks und einem Forschungsteam entwickelt, wurde 1989 als Anti-Bias-Curriculum⁶⁷ für vorschulische Bildungseinrichtungen veröffentlicht und kam Anfang der 1990er Jahre über den von Inkota e.V. initiierten Fachkräfteaustausch aus Südafrika nach Deutschland. (vgl. ANTI-BIAS-Werkstatt/a, 30.7.2012) In Deutschland wurde der Anti-Bias-Ansatz von Organisationen, wie der Anti-Bias-Werkstatt und Kinderwelten⁶⁸, beide in Berlin verortet, mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung etabliert und ist heute sowohl in der Erwachsenenbildung als auch im vorschulischen und schulischen Bereich sowie in der Jugendarbeit vorzufinden. Seit kurzem findet der Ansatz auch in der ErzieherInnen-ausbildung und im universitären Bereich Eingang. (vgl.ebd.; KINDERWELTEN/a, 30.7.2012)

Heute wird in Berlin, Hamburg, Oldenburg, Baden-Württemberg, Niedersachsen und Thüringen zu Anti-Bias gearbeitet⁶⁹.

(vgl. ANTI-BIAS-Werkstatt/a, 30.7.2012; KINDERWELTEN/b, 30.7.2012)

Kinderwelten, im Jahre 1999 in Berlin gegründet, ist ein Projekt der Freien Universität Berlin/Institut für den Situationsansatz (IST). Grundlage von Kinderwelten ist der Anti-Bias-Ansatz, der auf deutsche Verhältnisse adaptiert wurde und „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ genannt wird. Die Arbeit fokussiert auf den Vorschulbereich.

Kinderwelten wird seit dem Jahre 2000 von der Bernard van Leer Foundation (Niederlanden) unterstützt⁷⁰ und verwirklichte 3 große, aufeinander aufbauende Projektphasen⁷¹:

⁶⁷ Im Original: Derman-Sparks, Louise and the A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for EMPOWERING Young Children. National Association for the Education of Young Children, Washington D.C.

⁶⁸ Siehe dazu die jeweilige Webpräsenz unter <http://www.anti-bias-werkstatt.de/>, 30.7.2012 als auch <http://www.kinderwelten.net/>, 30.7.2012.

⁶⁹ Siehe dazu die Ergänzungen unter KINDERWELTEN: Regionen (Webpräsenz a.a.O.)

⁷⁰ Von 2008–2010 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Programms „Vielfalt tut gut“. (vgl. Gramelt 2010, S.90)

⁷¹ Diese sind im Detail nachzulesen bei KINDERWELTEN (a.a.O.) bzw. Gramelt (2010).

In Phase 1 (2000–2003) wurde der Anti-Bias-Ansatz in Deutschland verankert und mit dem Situationsansatz als auch den Prinzipien der Wechselseitigen Anerkennung verbunden. (vgl. Gramelt 2010, S.90)

In Phase 2 (2004–2008) erfolgte eine Verbreitung innerhalb Deutschlands – Thüringen, Baden-Württemberg und Niedersachsen – und in Hinblick auf die Qualitätsentwicklung wurden Träger eingebunden. Weiters wurde ein Netzwerk etabliert. (vgl.ebd., S.91)⁷²

In Phase 3 (2007/08–2010) verstärkte sich der Fokus noch mehr auf die Qualitätsentwicklung in der Praxis sowie Aus- und Fortbildung. Infolgedessen wurde an der vertiefenden Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, an der Implementation des Ansatzes sowie der Entwicklung verschiedenster (Arbeits)Materialien, wie dem Qualitätshandbuch zur Evaluation⁷³, gearbeitet.

Eingebunden in diese Phase waren Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, ErzieherInnenfach(hoch)schulen, Träger und Eltern.

(vgl. KINDERWELTEN/c, 30.7.2012; KINDERWELTEN/a, 30.7.2012)⁷⁴

In allen diesen Phasen, also seit 2000, wurden verschiedenste (Arbeits)Materialien, Qualitätshandbücher, Videofilme als auch Publikationen zur Anti-Bias-Arbeit (Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung), die Praxis als auch Fortbildung betreffend, veröffentlicht und es werden Fortbildungen angeboten⁷⁵. Derzeit wird an der Einrichtung einer bundesweiten Fachstelle für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung gearbeitet. Es werden jährlich Fachtagungen⁷⁶ angeboten wie z.B. im September 2011 zum Thema „Baustelle Inklusion. Barrieren in frühkindlichen Bildungseinrichtungen erkennen und abbauen“. (KINDERWELTEN, 30.7.2012)

Sowie im Juni 2012 zum Thema „Beteiligungsrechte von Kindern anerkennen, Partizipationskompetenzen stärken, Zugänge zu Beteiligung sichern“. (KINDERWELTEN/d, 30.7.2012)

Die Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz wird vom europäischen Netzwerk DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training/Respekt für Vielfalt in der Aus- und Fortbildung im Bereich Frühkindlicher Erziehung⁷⁷) getragen, welches 1998 mit dem Ziel

⁷² Diese Phase wurde durch ein Disseminationsprojekt (2004–2008) von Prof. Gomolla Mechtild begleitet und evaluiert. Nähere Informationen zu diesem Forschungsprojekt sind nachzulesen bei Gomolla (2007, 2010).

⁷³ Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas (2010), unveröffentlichtes Werk. – Für die interne Handhabung. – Freundlicher Weise zur Verfügung gestellt von Dipl.-Päd. Wagner (KINDERWELTEN) im Zuge des Email-Kontaktes 2011.

⁷⁴ Aufbau, Ziele sowie Ergebnisse dieser Projektphase sind unter KINDERWELTEN (a.a.O.) nachzulesen.

⁷⁵ Nähere Infos unter der Webpräsenz a.a.O.

⁷⁶ Siehe dazu auch die KINDERWELTEN-Tagung „Bildung konsequent inklusiv“ im Juni 2010 in Berlin, zu der Derman-Sparks geladen war. Ihr Vortrag kann unter Derman-Sparks (2010, siehe Literaturverzeichnis) nachgelesen werden sowie finden sich alle Tagungsbeiträge auf der Homepage.

⁷⁷ Siehe dazu die Webpräsenz unter DECET, 30.7.2012 im Literaturverzeichnis.

gegründet wurde, den Anti-Bias-Ansatz im europäischen Kontext zu verankern und auszubauen. (vgl. Preissing/Wagner 2003, S.155) In das DECET-Netzwerk sind derzeit 14 europäische Organisationen⁷⁸ involviert und es findet weiters eine Zusammenarbeit mit Organisationen aus Marokko und Zentralamerika statt. (vgl. DECET/a, 30.7.2012)

Das Leitbild von DECET orientiert sich an der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt und strebt nach Achtung vor und von individuellen Unterschieden mit dem Ziel der Gleichberechtigung, um individuelle Potentiale der Kinder zu fördern, zu stärken und Teilhabe zu ermöglichen. Das Netzwerk erforscht und fördert zum einen die frühkindliche Praxis, also „Kinderbetreuungseinrichtungen mit demokratischen Strukturen, die auf die jeweils unterschiedlichen kulturellen und anderen Bezugsgruppenidentitäten der Kinder und der[en] Familien ausgerichtet sind.“⁷⁹ Zum anderen liegt der Schwerpunkt in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von ErzieherInnen. (vgl. DECET/b, 30.7.2012)⁸⁰

4.2 Vorstellung des Anti-Bias-Ansatzes

Der Anti-Bias-Ansatz (Anti-Bias-Approach bzw. die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung)⁸¹ orientiert sich an den Werten von DECET und versteht sich somit als inklusives Modell⁸², das die Teilhabe aller Kinder ermöglichen möchte. Im Zentrum der pädagogischen Arbeit stehen Prozesse, die einen wertschätzenden und anerkennenden Umgang mit Vielfalt in Hinblick auf die unterschiedlichen Lebenswelten und Identitätsmöglichkeiten von Kindern und deren Eltern ermöglichen sollen. Gleichzeitig wird jedoch berücksichtigt, dass Ausgrenzung und Diskriminierung sehr wohl Teil der frühpädagogischen Praxis sein können, bedingt durch Vorurteile und dem wird durch Thematisierung versucht entgegen zu wirken.

Vorurteil im englischen „Bias“ genannt, bedeutet auch „Voreingenommenheit“ oder „Schiefelage“ (vgl. Trisch/Winkelmann 2007, S.108). Kein Mensch ist vorurteilsfrei⁸³. Das Denken in Verallgemeinerungen bzw. Kategorien hilft bei der Wahrnehmung der Realität bzw. beim Sortieren von Sinneserfahrungen. Verknüpft damit ist allerdings auch eine Bewertung, oftmals allerdings eine negative, welche zu Stereotypisierung, Diskriminierung und Ausgrenzung von Menschen führen kann. (vgl. Wagner 2008/b, S.209) Zielgruppen

⁷⁸ Partner sind Belgien, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Griechenland, Irland, Niederlande, Schottland, Spanien. (vgl. Schallenberg-Diekmann 2008, S.221) Siehe dazu auch DECET/a, 30.7.2012.

⁷⁹ (DECET 2007, 30.7.2012)

⁸⁰ Detaillierte Aufgaben und Ziele der Arbeit als auch innerhalb der Vernetzung siehe a.a.O.

⁸¹ In der vorliegenden Arbeit werden alle drei Begrifflichkeiten verwendet sowie auch „Anti-Bias-Arbeit“.

⁸² Siehe dazu Kapitel 3.3: Die politischen Abkommen, die den Inklusionsgedanken tragen.

⁸³ Daher wird von vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung gesprochen, denn vorurteilsfrei zu handeln wäre eine Illusion.

von Vorurteilen können sowohl unspezifisch (die anderen) als auch spezifisch sein. Bei der erstgenannten Variante sind die Zielgruppen beliebig austauschbar. Es werden unrichtige Eigenschaften, welche mit Schuldzuweisungen verknüpft sind, den Betroffenen zugeschrieben. (vgl. Berger 2007, S.20) Bei der zweiten Variante handelt es sich um Zielgruppen, „welche durch soziale Prozesse konkretisiert und spezifiziert werden“. (Berger 2007, S.20) Diese sind, auch unter Berücksichtigung historischer Einflüsse und Sichtweisen, „häufig Opfer von gesellschaftlicher Ausschließung“. (ebd.) Dazu zählen „Ausländer, behinderte Menschen, psychisch kranke Menschen, ethnische oder religiöse Minderheiten (Juden, Muslime). Aber auch andere kulturelle Subgruppen innerhalb einer Gesellschaft – wie Subgruppen der Jugendkultur oder Subgruppen geschlechtlicher Orientierung – sind hier zu nennen.“ (Berger 2007, S.20)

So thematisieren Vorurteile Ansichten und Meinungen über Probleme, die oftmals gesellschaftliche Relevanz haben, „deren Begründungszusammenhänge aber häufig falsch und dennoch unhinterfragt weiterverbreitet werden.“ (Berger 2007, S.19)

„Der Anti-Bias-Ansatz fokussiert jegliche Formen der Diskriminierung. Die Ausgrenzung und Herabsetzung von Menschen wird nicht nur in Bezug auf ethnische oder ‘rassische’ Merkmale thematisiert, sondern genauso bezüglich des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, körperlicher und geistiger Gesundheit oder etwa der sozialen Schicht etc. Dabei sind besonders die vielschichtigen Verstrickungen und gegenseitigen Abhängigkeiten dieser verschiedenen Dimensionen untereinander von Bedeutung.“
(Trisch/Winkelmann 2007, S.108; ANTI-BIAS-Werkstatt/a, 30.7.2012)

Diese Sichtweise thematisiert nicht nur ausschließlich rassistisch oder kulturell bedingte Vorurteile, wie dies in anderen Konzepten zutage tritt, sondern befasst sich mit der Diskriminierung jeglicher Daseinsformen. Hierbei interessiert in Hinblick auf Vorurteile bzw. Ausgrenzung nicht nur die individuelle sondern auch die gesellschaftliche bzw. strukturelle Ebene. (vgl. Trisch/Winkelmann 2007, S.108) Dies bedeutet, dass „Diskriminierung (...) nicht allein von Vorurteilen Einzelner aus[geht], sondern (...) auf vorherrschenden gesellschaftlich geteilten Bildern, Bewertungen und Diskursen [basiert]. Dieser komplexe Zusammenhang reicht in vielen Fällen tief hinein in die institutionellen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen von Alltag und (pädagogischem) Handeln.“ (ebd.) Somit wird in der Anti-Bias-Arbeit „institutionelle Diskriminierung“ als ein Faktum thematisiert, welches bisher vorrangig im bildungstheoretischen Diskurs nur für die Schule thematisiert wurde.⁸⁴ Dieser Begriff tauchte erstmalig in den USA innerhalb der Black-Power-Bewegung auf und versuchte darauf hinzuweisen, wie die gesellschaftlichen Strukturen von den Meinungen, Einstellungen und Bedürfnissen der weißen Mehrheit der Bevölkerung geprägt wurden (vgl. Gomolla 2005, S.98). Institutionelle Diskriminierung

⁸⁴ Einen Überblick bieten die verschiedenen existierenden Publikationen von Mechtild Gomolla.

befasst sich mit jeglicher Form von Ungleichheit „als Ergebnis sozialer Prozesse.“ (ebd., H.i.O.)⁸⁵

Im Mikrokosmos Kindergarten spiegelt sich diese gesamtgesellschaftliche Situation wieder. Auch hier wirken diese Mechanismen und führen dazu, dass „die Ungleichbehandlung oder der Ausschluss von Menschen zum ‘Funktionieren‘ der Einrichtung gehört und als ‘selbstverständlich‘ gilt.“ (Wagner⁸⁶ et al. 2006, S.18) Die Autoren beschreiben weiter, dass

„Dominanzverhältnisse oder Marginalisierungsprozesse (...), die als ‘normal‘ oder ‘üblich‘ gelten, (...) kaum als solche benannt oder skandalisiert werden. Der Begriff des ‘Institutionalisierten Rassismus‘ macht das für die Ausgrenzung entlang bestimmter Merkmale wie Ethnie, Kultur, Hautfarbe, Sprache oder Staatsangehörigkeit deutlich: Die Ausgrenzung ist eingelassen in die gesellschaftlichen Strukturen, sie ist ohne direkte persönliche rassistische Übergriffe oder Gewalttaten effektiv. Sie funktioniert ‘lautlos‘ – aus der Sicht der dominierenden Gruppe.“ (Wagner et al. 2006, S.18)

So ist der pädagogische Alltag in der Arbeit mit Kindern nicht nur von offensichtlich wahrnehmbaren bzw. geäußerten Vorurteilen und Stigmatisierungen des Fachpersonals gegenüber einzelnen Kindern und deren Eltern geprägt, sondern auch von subtilen Botschaften und Gesetzen sowie ‘heimlichen Lehrplänen‘ (vgl. ebd.). Kinder lernen davon, entnehmen daraus Hinweise über die Welt in Hinblick auf Eigenschaften und Verhaltensweisen, die als erwünscht, normal bzw. das Gegenteil davon gelten. (vgl. Wagner et al. 2006, S.18) Diese „Botschaften“ zeigen sich vielfältig wie z.B. in den Spielmaterialien, in der Zusammensetzung der MitarbeiterInnen, in den Bildern und Themen im Kindergarten (vgl. ebd.) sowie in der Sprache, Haltung und vor allem in der Kommunikation (wertschätzend, empathisch oder das Gegenteil) mit den Kindern und den Erwachsenen untereinander. Sie zeigen sich aber auch darin, dass Kinder in der Kindertageseinrichtung mit ihrer Lebenswelt nicht vertreten werden.

„Diese Bewertungen sagen etwas über den gesellschaftlichen Status von Menschen oder Menschengruppen aus, über Privilegien oder Benachteiligungen, die sie in bestimmten Konstellationen und Situationen haben oder akzeptieren sollen. Kinder sind von dieser Realität nicht abzuschirmen. (...) Gibt es keinen Widerstand dagegen, keine Beispiele von Solidarisierung und zivilgesellschaftlichem Engagement, so können Kinder schlussfolgern,

⁸⁵ Gomolla (vgl. 2005, S.104) weist im schulischen Kontext darauf hin, dass Ausgrenzung bzw. Diskriminierung mit politischen Rahmenbedingungen sowie Vorgaben als auch „organisatorischen Handlungs-
zwängen und Routinen“ eng verknüpft ist. Hinzu kommt innerhalb des pädagogischen Kontextes die defizitorientierte und kulturstatische Sichtweise am Schüler. (ebd.)

⁸⁶ Diplompädagogin Petra Wagner, welche das Projekt KINDERWELTEN in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin am Institut für den Institutionsansatz leitet, hat zu diesem Thema sehr viel publiziert (u.a. 2010, 2008, 2003). Daher wird in diesem Kapitel vorrangig auf sie Bezug genommen.

Ungerechtigkeiten wie die Abwertung und Ausgrenzung von Menschen seien in dieser Welt 'normal' und müssten hingenommen werden. "(Wagner et al. 2006, S.15f)

Bisher wurden diese Mechanismen im frühpädagogischen Diskurs in Hinblick auf Bildungsprozesse und Chancengleichheit sowie -gerechtigkeit so gut wie kaum thematisiert, obwohl diese eigentlich von essentieller Tragweite für die Entwicklung eines Kindes sind. (vgl. Wagner et al. 2006, S.16) Werden Kinder mit ihrer Lebenswelt bewusst oder unbewusst in den im Kindergarten repräsentierten Bildern nicht vertreten, so entwickelt sich ein Gefühl des Nicht-dazu-Gehörens bzw. nicht Teil der Gemeinschaft zu sei. (vgl. Wagner et al. 2006, S.18)⁸⁷ Dies hat nachhaltigen Einfluss auf die psychische, seelische und emotionale Entwicklung eines Menschen und beeinträchtigt wiederum die individuelle Lern- und Bildungsbiografie.⁸⁸

Vor diesem Hintergrund ist ein Ziel der Anti-Bias-Arbeit einseitige Sichtweisen bzw. Vorurteile, welche mit Diskriminierung verknüpft sind zu thematisieren und abzubauen. Diese werden nicht als individuelles Fehlverhalten betrachtet, sondern als Ideologien, welche in der Gesellschaft institutionalisiert und von jedem Individuum mehr oder weniger erlernt werden. (vgl. Trisch/Winkelmann 2007, S.109; Wagner 2003, S.36) Dem entsprechend liegt der Anti-Bias-Arbeit die Annahme zugrunde, dass abwertende und unterdrückende Verhaltensweisen, welche sich in der Kommunikation sowie in der Interaktion zeigen, durch erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung wieder verlernt werden können. Dies erfordert auch, dass institutionalisierte unterdrückende Ideologien hinterfragt und aufgedeckt werden. (vgl. ANTI-BIAS-Werkstatt/b, 30.7.2012) Der Wirkungskreis der Anti-Bias-Arbeit beschränkt sich infolgedessen nicht nur auf Kindertagesstätten und deren Träger sowie Ebenen des Gemeinwesens, sondern hat indirekt zum Ziel „eine gesellschaftliche Transformation im Sinne einer Gleichberechtigung an Wahlmöglichkeiten und einer diskriminierungsfreien Teilhabe an Ressourcen sowie einen Zugang zu diesen“ zu ermöglichen. (Trisch/Winkelmann 2007, S.108)

In der Anti-Bias-Arbeit steht die „gleichberechtigte Begegnung, in der sich alle Beteiligten verändern wollen und gemeinsam versuchen, eine neue Qualität des Zusammenlebens zu entwickeln“ im Zentrum. (Preissing 2003, S.14) Um dies umzusetzen benötigt es mehr als den persönlichen Willen bzw. die Einsicht dazu. Dies alleine kann eine gleichberechtigte Begegnung nicht ermöglichen. (vgl. ebd.) Daher müssen Hierarchien bzw. Ungleichheiten in der pädagogischen Arbeit thematisiert werden und dies erfordert Reflexionsprozesse über die individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten. (vgl. Herdel, S.2, 30.7.2012; Wagner et al. 2006, Wagner 2003; Preissing 2003)

⁸⁷ Dies wird im folgenden Kapitel 4.3 näher erläutert.

⁸⁸ Siehe dazu die Aussagen in Kapitel 3.1.2.

Der Anti-Bias-Ansatz versteht sich als Erweiterung und Vertiefung interkultureller Ansätze, da viele Aspekte von Identität und Vielfalt wie Familienstruktur, Geschlecht, „Rasse“, Kultur, Sprache, sozialer Status, Behinderung und sexuelle Orientierung Berücksichtigung finden sollen und darüber hinausgehend die gesellschaftliche Bewertung und die damit verbundenen Auswirkungen im Zentrum der Arbeit stehen. (vgl. Wagner 2003, S.36; Derman Sparks 2001)

Die Arbeit schließlich basiert, wie Wagner betont

„auf Erkenntnissen darüber, wie kleine Kinder ihre Identität und Haltungen gegenüber anderen Menschen entwickeln“ (Wagner 2003, S.39)

und berücksichtigt, so Wagner weiter, dass

„Gleichbehandlung unter Verhältnissen sozialer Ungleichheit (...) unweigerlich zur Aufrechterhaltung oder zur Herstellung von Ungerechtigkeit“ führt. (Wagner 2003, S.43)

4.3 Anti-Bias-Ziele und Prinzipien

Ein wichtiges Kernelement bzw. Gerüst in der vorurteilsbewussten Arbeit besteht in der Orientierung an den Anti-Bias-Zielen und deren Umsetzungsprinzipien. Je nachdem, ob in einer Kindertagesstätte noch andere pädagogische Konzepte vorhanden sind, werden diese darauf Bezug nehmen. (vgl. Wagner 2003, S.41)

Es gibt Ziele für die Praxis mit Kindern als auch für die Erwachsenen (Leitung und FrühpädagogInnen). In der pädagogischen Arbeit (bei Kinderwelten) werden diese Anti-Bias-Ziele mit dem Situationsansatz⁸⁹ sowie der Arbeit nach dem brasilianischen Pädagogen Paulo Freire⁹⁰ verknüpft bzw. umgesetzt, da sich diese (drei) Konzepte sehr gut ergänzen. Gemeinsam ist ihnen u.a., dass Lernen als emanzipatorischer Prozess betrachtet wird und die reale Lebenswelt der Kinder im Zentrum der pädagogischen Arbeit steht. (vgl. Wagner et.al 2006, S.25; Wagner 2003, S.46)⁹¹ Integration wird mit den Worten Freires folgendermaßen definiert:

⁸⁹ Dessen Ziele bestehen aus Autonomie, Solidarität und Kompetenz. (vgl. Wagner 2003, S.47) Genauere Angaben zu Inhalt und Umsetzung siehe z.B. Wagner et al. 2006, S.24; Wagner 2003.

⁹⁰ “Praxis, as a process of creating change, was made popular by the Brazilian educator Paulo Freire. He describes the process as a cycle of theory, action and reflection.” (Wagner 2004, S.85)

⁹¹ Um die Praxis zu verstehen und verändern zu können wird, bezugnehmend auf Freire, ein 3-Schritte-Modell empfohlen: 1. Naming my world (das subjektive Erleben), 2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen, 3. Individuelle Sichtweisen mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verknüpfen. (vgl. Wagner et al. 2006, S.25)

‘Die Integration in den eigenen Kontext im Unterschied zur Anpassung ist eine spezifisch menschliche Aktivität. Integration resultiert aus der Fähigkeit, sich der Realität anzupassen, und zugleich aus der kritischen Befähigung, eine Auswahl zu treffen und diese Realität zu transformieren‘. (Freire 1977 zit.n. Wagner 2003, S.46)

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die 4 Ziele der vorurteilsbewussten Arbeit und deren Bedeutung für die Arbeit mit den Kindern dargestellt, um danach in einem nächsten Schritt deren Relevanz für die pädagogisch Handelnden bzw. deren Haltung besser zu verdeutlichen.

4.3.1 Ziele für die vorurteilsbewusste Arbeit mit Kindern

In der vorurteilsbewussten Arbeit mit den Kindern⁹² werden 4 Ziele umgesetzt. Diese bauen aufeinander auf und verstärken sich gegenseitig. (vgl. Wagner 2003, Wagner et al. 2006):

„Ziel 1: Jedes Kind muss Anerkennung und Wertschätzung finden, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe, dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um seinen eigenen Hintergrund.“ (Wagner 2003, S.52)⁹³

„Ziel 2: Auf dieser Basis muss Kindern ermöglicht werden, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten, so dass sie sich mit ihnen wohl fühlen und Empathie entwickeln können.“ (ebd.)

„Ziel 3: Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und was unfair ist.“ (ebd.)

„Ziel 4: Von da aus können Kinder ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind.“ (ebd.)

Im folgenden Abschnitt werden diese Ziele näher erläutert.

Ziel 1 thematisiert die Stärkung der Ich-Identität und Bezugsgruppen-Identität (vgl. Wagner 2003, S.53; H.E.W.):

⁹² Derman-Sparks betont, dass dieser Ansatz schon im frühen Alter mit zwei Jahren, ansetzen soll. Siehe dazu die Publikation „Anti-Bias-Arbeit mit zweijährigen Kindern“. (Derman-Sparks/A.B.C. Task Force 2006/a, 30.7.2012)

⁹³ Wagner bezieht sich in der Darstellung dieser 4 Ziele auf Gaine/Van Keulen (1997): Wege zu einer vorurteilsbewussten Kleinkindpädagogik. Handbuch für Auszubildende und Lehrkräfte.

Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung versteht sich als ein Bildungskonzept, das die unterschiedlichen Ausgangslagen und Lebensverhältnisse thematisiert. Dies ist insofern von zentraler elementarer Bedeutung, da „die soziale Herkunft und die Qualität von Bildung und Erziehung“ beeinflussend bzw. entscheidend sind in Hinblick auf Bildungschancen sowie Teilhabe in der Gesellschaft. (Preissing 2003, S.14)

Im Zentrum steht daher die Lebenswelt und Familienkultur eines jeden Kindes. Diese sichtbar zu machen, ist Voraussetzung für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes eines Kindes und stärkt die Ich- bzw. Bezugsgruppen-Identität. Menschen identifizieren sich mit vielfältigsten und sozial unterschiedlichen Gruppen. Die erste unmittelbare Bezugsgruppe stellt die Familie dar. Durch Kontakte mit der Außenwelt, wie z.B. im Kindergarten, entstehen für Kinder neue Gruppenzugehörigkeiten. Manche Bezugsgruppen sucht sich ein Mensch selbst aus, andere wiederum werden aufgrund von Merkmalen zugeschrieben, wie z. B. durch Äußerlichkeiten wie der Hautfarbe oder einer körperlichen Einschränkung. (vgl. Wagner 2003, S.53) Diese Zuschreibungen sind oftmals verknüpft mit Ausgrenzung und Diskriminierung, „je nachdem welchen Stellenwert die einzelnen Aspekte im gesellschaftlichen Machtgefüge haben.“ (ebd., S.55) Um den Kindern ein positives Selbstbild zu vermitteln und sie in ihrer Identität zu stärken, ist es essentiell, dass diese sich mit ihrer Lebenswelt und Familienkultur im Kindergarten positiv bewertet wiederfinden können. Die Familienkultur umfasst ein

„ganz besondere[s] Mosaik von Wertvorstellungen und Gepflogenheiten, von Alltagsgestaltung und Sinnggebung, von Sprachgebrauch und Beziehungspflege, das mit dem Begriff ‘Nationalkultur’ nicht zu fassen ist.“ (Wagner et al. 2006, S.19)

Dieses Sichtbarmachen der Familienkultur eines jeden Kindes wird mit dem didaktischen Prinzip der sogenannten ‘Wiederspiegelung’⁹⁴ umgesetzt. Dadurch „erkennt sich ein Kind selbst, erlebt sich als anerkannt und als diesem Kindergarten zugehörig.“ (ebd., S.20)

Aber oftmals sind Kinder, die nicht der „Norm“ entsprechen bzw. nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, in der Kita eben nicht oder nur am Rande vertreten und dies äußert sich darin, dass die Spielmaterialien, die Bücher, die räumliche Gestaltung und die gefeierten Feste nur Angehörige der Mehrheitsgesellschaft thematisieren. Diese Form der Ausgrenzung wird von den pädagogisch Tätigen oftmals nicht bemerkt bzw. fehlt das Bewusstsein dafür sowie das Wissen, welche Auswirkungen dies auf die Kinder hat. (vgl. Wagner et al. 2006, S.151f)⁹⁵ Jedoch sollte es natürliche Praxis sein, dass die ErzieherInnen jene Lebenswelten bzw. Bezugsgruppen des Kindes in Erfahrung bringen.

⁹⁴ In Form von Familienwänden, Persona Dolls, mehrsprachigen Büchern, Liedern, Spielmaterialien etc. Nähere Infos bzw. Erklärungen zu den Materialien siehe Wagner et al. 2006; Wagner 2008 und Projekt KINDERWELTEN.

⁹⁵ Siehe dazu Kapitel 3.1.2, v.a. die Aussagen von Velho, Messerschmidt, Wollrad und Machold.

Dies erfordert eine sensible Auseinandersetzung bzw. ein Kennenlernen mit der Familie des Kindes und deren Lebensumständen als auch dem Kind selbst. Nur so kann jedes Kind in seinen Bildungsprozessen sowie in seinen Stärken und Interessen individuell gefördert und gestärkt werden. (ebd., S.20)

Vor diesem Hintergrund betonen Wagner et al., dass Kindertagesstätten, als öffentliche Bildungs- und Erziehungsinstanzen, der Aufgabe verpflichtet sind,

„jedes Kind darin zu unterstützen, seine kulturelle und ethnische Identität zu entwickeln und zu begreifen, damit es ein starkes Selbstbewusstsein entwickeln kann. Durch die anerkennende Bestätigung der Zugehörigkeit zu ihrer Bezugsgruppe sollen Kinder Möglichkeiten erproben und Fähigkeiten erwerben können, um in der eigenen Herkunftsfamilie und in der Mehrheitsgesellschaft erfolgreich handeln zu können. Hierzu müssen die Institution Kita und ihre materielle Ausstattung die Lebensrealitäten der Familien aufnehmen.“ (Wagner et al. 2006, S.152)

Ziel 2 thematisiert die Entwicklung von Respekt, Wertschätzung und Empathie im Umgang mit Vielfalt (vgl. Wagner 2003, S.56; H.E.W.):

Vielfalt wird in der vorurteilsbewussten Arbeit als „Normalität“ betrachtet. Gleichzeitig wird berücksichtigt, dass Kinder über Botschaften der Umwelt lernen und so auch Vorurteile bzw. Abneigungen gegenüber Menschen oder Gruppen übernehmen, oftmals ohne Kontakt zu haben. Daher genügt es nicht, dass Kinder mit unterschiedlichen Erfahrungswelten zusammenkommen, um gegenseitige Wertschätzung und Empathie zu erlernen. Im Gegenteil, dies würde zur Verfestigung von bereits vorhandenen negativen Botschaften führen. Daher wird im pädagogischen Alltag zunächst die Vielfalt in der Gruppe⁹⁶ thematisiert, gefolgt von der Familienkultur und den unterschiedlichen Lebenswelten, um danach den Blick in die Welt zu wagen. (vgl. Wagner 2003, S.56.)

Das didaktische Prinzip bei der Umsetzung dieses Zieles lautet ‘Von den Gemeinsamkeiten zu den Unterschieden‘ bzw. Besonderheiten eines jeden Einzelnen und erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Dies ist auch Voraussetzung für Ziel 3. (vgl. Wagner et al. 2006, S.20) Dieses Thematisieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden unterscheidet sich im Wesentlichen von interkulturellen Ansätzen, indem z.B. auf touristische Ausflüge in Form einer Projektwoche oder eines besonderen kulturellen Kennenlern-Tages verzichtet wird. Denn diese reproduzieren nur das „Wir-und-die-Anderen-Gefüge“⁹⁷ [H.E.W.] und verfestigen unbewusste Klischeebilder und negativ gefärbte Normvorstellungen. (vgl. Wagner et al. 2006, S.20)

⁹⁶ Siehe dazu die ergänzenden Ausführungen von Derman-Sparks (2008, S.244f), wenn in der Gruppe keine (scheinbare, E.W.) Vielfalt gegeben ist.

⁹⁷ Siehe Kapitel 3 in dieser Arbeit.

Ziel 3 thematisiert die kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Diskriminierung (vgl. ebd., S.58; H.E.W.):

Einseitigkeit bzw. Diskriminierung liegt vor, wenn die in der vorherrschenden Kindergruppe bestehende Vielfalt im Kindergarten (in den Bildern, Büchern und Spielmaterialien u.a.) nicht oder nur marginal sowie verzerrt repräsentiert⁹⁸ wird⁹⁹ und wenn Kinder abwertend und respektlos (auch wenn unbeabsichtigt) von den ErzieherInnen („Deine Hände sind ganz schwarz und schmutzig.“, E.W.) oder auch anderen Kindern behandelt werden.¹⁰⁰ Somit steht im Zentrum das Thematisieren von unfairm und abwertendem Verhalten. Kinder müssen Raum und Möglichkeiten bekommen zu thematisieren, wenn sie sich ausgelacht und unfair behandelt fühlen. Dies erfordert eine Sprache über Gefühle zu entwickeln, um Dinge benennen zu können. (vgl. Wagner 2003, S.58f)

Das didaktische Prinzip lautet ‘Sachliche Thematisierung’ sowie ‘Dialogorientierung’ (Wagner et al. 2006, S.21). Kinder sollten bei negativem Verhalten nicht verurteilt werden, daher führt Monologisieren nicht zum Ziel. Stattdessen sollte eine wertschätzende und respektvolle Kommunikationskultur erlernt und etabliert werden, indem Kinder lernen über ihre Gefühle zu sprechen, Widersprüche auszuhandeln und von den ErzieherInnen darin unterstützt werden. In der vorurteilsbewussten Arbeit soll jedes Kind die Erfahrung machen können vor unfairm Verhalten, Abwertung und Ausgrenzung [durch die ErzieherInnen, E.W.] geschützt zu werden¹⁰¹. (vgl.ebd., S.21f)

Erst dann kann ein gesunder Nährboden für Vielfalt in all ihren Erscheinungsformen entstehen.

Diese Thematik ist insofern von großer Relevanz für die frühpädagogische Praxis, da Ausgrenzung sowie Diskriminierung die Entwicklung von Kindern nachhaltig schädigt. So betont Wagner mit Blick auf die Kinder, dass diese Abwertungen einen „Angriff auf ihr Wohlbefinden, ihre psychische Gesundheit und Schaffenskraft [darstellen].“ (Wagner 2009, S.7) Damit verknüpft ist oftmals die Entwicklung einer Lernbehinderung. Sie bezieht sich dabei auf internationale Studien wie von Schofield (2006), die bestätigen, dass sowohl negative Bilder (Stereotype) über ihre Bezugsgruppe als auch eine negativ gefärbte

⁹⁸ Beispiele dazu: Es gibt nur Spielpuppen mit weißer Hautfarbe und hellem Haar, obwohl Kinder mit unterschiedlichen äußeren Merkmalen vertreten sind; es gibt nur ein türkischsprachiges Buch; manche Kinder sind sprachlich gar nicht in der Kita vertreten; in den Spielmaterialien sind Kinder mit besonderen Bedürfnissen nicht vertreten.

⁹⁹ Siehe dazu auch Kapitel 3.1.2 die Aussage von Wollrad bzw. Machold.

¹⁰⁰ Diese Aufzählungen ließen sich unendlich fortsetzen und würden ein eigenes DA-Forschungsprojekt in Hinblick auf Diskriminierung und deren Erscheinungsformen in der Kindertagesstätte darstellen.

¹⁰¹ Siehe dazu die angeführten Grundsätze von Derman-Sparks/A.B.C. Task Force (2006/b) im Umgang mit Kindern, die ein diskriminierendes Ausgrenzungsverhalten zeigen. In der Publikation „Stereotypisierung und Diskriminierung widerstehen lernen“.

Erwartungshaltung von Seiten der Erwachsenen, das Lernverhalten der Kinder maßgeblich negativ beeinflusst. (vgl. Wagner 2009, S.7)¹⁰²

Ziel 4 thematisiert das Eintreten gegen Vorurteile und Diskriminierung (vgl. Wagner 2003, S.60; H.E.W.):

Diese Sichtweise, typisch für die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, unterscheidet sich von interkulturellen Ansätzen¹⁰³ (vgl. Wagner et al. 2006, S.22). Voraussetzung für die Entwicklung dieses Schwerpunktes ist, dass Kinder „die Erfahrung machen können, dass es sich lohnt, kritisch zu sein“ (Wagner 2003, S.60) und diese Form des „Empowerment“ erlernen, welche voraussetzt, dass Kinder ein Gefühl der Solidarität für einander entwickeln und sich als kompetent erleben. Voraussetzung dafür ist wiederum ein positives Selbstbild und Empathie für andere als auch, wie Wagner betont, die Erfahrung sich selbst mit seinen Wünschen, Bedürfnissen, Stärken und Besonderheiten wahrzunehmen und gegenüber anderen zu vertreten sowie sich gegen Unrechtserfahrungen zu widersetzen (zu erlernen, E.W.) und dafür auch Gelegenheit zu bekommen. (vgl. 2003, S.61)¹⁰⁴

Dies erfordert sachliche Thematisierung und Unterstützung der ErzieherInnen, sonst lernen Kinder von früher Kindheit an, dass Diskriminierung und Ausgrenzung hingenommen werden müssten. (vgl. Wagner et al. 2006, S.15f)

Zusammenfassend bzw. vor diesem Hintergrund betont Derman-Sparks in Hinblick auf die Implementation der Anti-Bias-Arbeit, dass es

„kein allgemeingültiges Rezept für das Durchführen von Anti-Bias-Erziehung [gibt]. Es funktioniert nicht, wenn wir dasselbe Curriculum für alle anwenden.“ (Derman-Sparks 2001, S.14)

Dies liegt darin begründet, dass die Erziehungspraxis sich immer auf den Erfahrungskontext und die Lebenswelt eines jeden Kindes in der Kindergruppe beziehen muss und

¹⁰² Diese Aussage von Wagner wurde innerhalb des Kontextes Schule und vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung getroffen. Jedoch erscheint diese Aussage ebenso für den frühpädagogischen Bereich sehr bedeutsam. – Zum einen, da der frühpädagogische Bereich die Basis für die weitere (Bildungs)Biografie darstellt und zum anderen, da in der Auseinandersetzung bzw. Thematisierung mit frühpädagogischen Fördermaßnahmen das Hauptaugenmerk vorrangig auf den Umgang mit Sprache gerichtet wird, andere Dimensionen aber, wie in dieser Arbeit vertreten, nicht thematisiert werden.

¹⁰³ In interkulturellen Ansätzen wird befürchtet mit dieser Sichtweise die Dichotomie „Wir“ und „die Anderen“ zu reproduzieren bzw. „den Anderen“ einen Sonderstatus aufzuerlegen. Siehe dazu Kapitel 3.

¹⁰⁴ Die 5-Schritte-Methode bietet eine Möglichkeit Diskriminierung in der Einrichtung mit Kindern zu thematisieren und zu bearbeiten. „Schritt 1: Wahrnehmen; Schritt 2: Vergleichen und Hinterfragen; Schritt 3: Ziele definieren; Schritt 4: Handeln; Schritt 5: Reflektieren und Dokumentieren“. (Hahn/Höhme-Serke 2003, S.100)

dementsprechend jede Kindergruppe in Hinblick darauf von den ErzieherInnen reflektiert werden sollte. (vgl. ebd.) Derman-Sparks betont weiter, dass

„das Zusammenspiel von Identitätsentwicklung und der Entwicklung von Haltungen gegenüber anderen Menschen und Gruppen bei jedem einzelnen Kind als ein Zusammenspiel seiner Individualität, seiner Familienkultur, seiner Umgebung und des gesellschaftlichen Kontextes [zu]verstehen [ist], in dem es aufwächst.“ (Derman-Sparks 2001, S.14)

Gesellschaftliche Vorurteile und damit verknüpfte Benachteiligung haben auf alle Menschen Auswirkungen. Gehören Kinder einer sozialen Gruppe an, die sozial weniger Ansehen hat, abgewertet oder ausgegrenzt wird, so wird diese negative Sichtweise von den Kindern verinnerlicht und schädigt nachhaltig das Selbstbild. Die Folgen sind ein geringes Selbstbewusstsein und mangelndes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Dies wirkt sich wiederum auf die individuellen Lernprozesse aus. Aber auch Kinder, die zu den privilegierten Gruppen gehören sind letztendlich negativ betroffen, da sich auf dieser Basis soziale Kompetenzen wie Empathie, Solidarität und Zivilcourage kaum entwickeln werden. (vgl. Wagner 2003, S.40)

Vor diesem Hintergrund bedeutet dies, dass mit Hilfe der Ziele sowie Prinzipien, die vorurteilsbewusste Arbeit trotzdem in jeder Kita unterschiedlich zutage treten wird. (ebd.)

„ErzieherInnen müssen es [das Anti-Bias-Curriculum] neu erschaffen mit den jeweiligen Kindern und Familien, denen ihr Angebot gilt. Auf der Grundlage derselben Ziele und Prinzipien des ABA wird sich daher eine Alltagspraxis ausbilden, die in jeder Einrichtung anders ist.“ (Derman-Sparks 2001, S.14)

Um diese Ziele umzusetzen bedarf es großer Sensibilität sowie Engagement von Seiten der ErzieherInnen. Ihr Einsatz bzw. ihre Haltung ist letztendlich ausschlaggebend dafür, wie gut die vorurteilsbewusste Arbeit realisiert werden kann. Dies soll im folgenden Abschnitt näher erläutert werden.

4.3.2 Ziele für die PädagogInnen

Mit Blick auf die Erwachsenen hält Wagner Folgendes fest:

„[Die] vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung erfordert vorurteilsbewusste Erwachsene. Sie reflektieren ihre Praxis und fragen sich, welchen Einfluss sie ausüben. Sie stellen Selbstverständliches in Frage und fragen da weiter, wo man sich sonst oft zurückzieht und schweigt.“ (Wagner 2008/b, S.207)

„Selbstreflexion als fachliches Handeln“ ist das zentrale Kernelement in der vorurteilsbewussten Arbeit. Diese Fähigkeit gilt es u.a. in Hinblick auf die vier Ziele bewusst zu entwickeln, auszubauen (vgl. Wagner et al. 2006, S.22) und stellt einen nichtfinalisierbaren Prozess dar. Daraus folgt, dass als Kern-Schlüsselkompetenz die systematische¹⁰⁵ Reflexion der pädagogischen Arbeit verstanden wird. (ebd., S.17)

Um diese Ziele umsetzen zu können, ist regelmäßige Selbstreflexion über die eigene Praxis im Team ein wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil der pädagogischen Praxis, der durch alleinige eigene Reflexion nicht möglich wäre. (ebd., S.23)

„Werden unterschiedliche Sichtweisen einbezogen, können die Reflexionen differenzierter und vor allem handlungswirksam werden, indem sie dazu beitragen, Teamentscheidungen zur Veränderung der Praxis zu begründen und verbindlich festzulegen.“ (Wagner et al. 2006, S.26)

Dies erfordert eine fachliche Verständigung und äußert sich in einer gemeinsam entwickelten Sprache und entsteht durch Auseinandersetzung mit Theorien und Zielen, Begriffen und Positionen der vorurteilsbewussten Arbeit sowie deren pädagogischen Praxis. Diese Dialogbereitschaft ist auch erforderlich bzw. Voraussetzung dafür, dass Meinungsverschiedenheiten sowie Konflikte angesprochen werden können. (vgl. Wagner et al. 2006, S.23)

Diese Fähigkeit zur „kollegiale[n] fachliche[n] Rückmeldung“ auch im Sinne einer positiven Konfliktkultur stellt ein weiteres wichtiges Instrumentarium dar, welches es zu entwickeln gilt, und soll „als wechselseitige positive Korrektur und Kontrolle“ zur Qualität der pädagogischen Praxis beitragen. (vgl. ebd.) Dies erfordert Rahmenbedingungen¹⁰⁶, sodass ErzieherInnen die Gewissheit haben bzw. lernen können, einerseits offen über Sorgen, Ängste, Vorurteile sowie ihr Verhalten sprechen zu können, ohne verurteilt zu werden, und andererseits aber auch Erfolgserlebnisse berichten dürfen, ohne dass ihnen Profilierung unterstellt wird. (vgl. ebd., S.23) Dies bedingt Offenheit, Vertrauen,

¹⁰⁵ Systematisch bedeutet, dass bei der Gestaltung und Analyse der pädagogischen Praxis sowohl die Identitätsentwicklung der Kinder als auch das Eingebunden sein in die gesellschaftlichen Machtstrukturen bzw. die (Nicht)Zugehörigkeit zur Dominanzkultur Berücksichtigung finden muss. (vgl. Wagner et al. 2006, S.17) Dieses Eingebunden sein in gesellschaftliche Strukturen erfordert daher auch die „Praxisreflexion zu institutionalisierten Formen von Ausgrenzung“ (Wagner 2001, S.7).

¹⁰⁶ Um diesen Ansatz umzusetzen bedarf es der Mitwirkung Aller in der Kita. Die Leitung hat jedoch entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen, welche das Handeln der ErzieherInnen unterstützen oder hemmen können. Daher gibt es vier eigene Ziele für die vorurteilsbewusste Leitung einer Kita. Dies wird an anderer Stelle (4.3.3) in diesem Kapitel noch ausgeführt.

Wertschätzung und Respekt für einander und stellt ein prozesshaftes Geschehen dar. Hahn/Höhme-Serke umschreiben dies folgendermaßen¹⁰⁷:

„Jede Person ist wertvoll, Respekt voreinander ist unerlässlich.“

„Jede Äußerung hat einen Sinn, auch wenn ich die Äußerung der anderen Person nicht gleich verstehe.“

„Jeder soll sich darauf verlassen können, dass ihr oder ihm einführend begegnet wird.“

„Jede Erfahrung von Unterschiedlichkeit birgt sehr viele Lernmöglichkeiten. Sie ist deshalb fruchtbar und wertvoll.“ (Hahn/Höhme-Serke 2003, S.94)

Diese Fähigkeit zur konstruktiven Kritik bzw. fachlichen Rückmeldung ist ein wichtiger Bestandteil der Praxis. Wie schon erläutert, ist es nicht nur Ziel das eigene Handeln zu reflektieren, sondern auch die pädagogische Praxis auf Einseitigkeiten und Schief lagen systematisch zu beleuchten. Daher zielt die vorurteilsbewusste Arbeit im Besonderen darauf ab

„Tabus und blinde Flecken als wichtige Hinweise auf Handlungsfelder zu sehen, in denen möglicherweise Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung das Wohlbefinden und damit auch das Lernen von Kindern beeinträchtigen.“ (Wagner 2008/b, S.207f)

Um dafür sensibel und offen zu werden, bedarf es der schon eingangs erwähnten konstanten reflexiven Auseinandersetzung im Team, durch regelmäßige Teamsitzungen, Fallbesprechungen sowie auch durch Fortbildungen¹⁰⁸. Erst durch diese reflexiven Prozesse kann sich ein Bewusstsein entwickeln, das unfaire und abwertende Verhaltensformen und Äußerungen wahrnimmt. Diese Wahrnehmungsprozesse führen immer wieder zu neuen Fragen und Themen und sind ein ständiger Begleiter der pädagogischen alltäglichen Praxis¹⁰⁹. (vgl. auch Wagner 2008)

„Im Prozess des Reflektierens und Handelns werden gesellschaftliche Widersprüche sichtbarer, Konformitätsdruck und verinnerlichte Dominanz werden deutlicher. Die Arbeit läuft nicht ‘glatt’, was häufig als persönlicher Misserfolg oder Unzulänglichkeit des

¹⁰⁷ Die Autoren treffen diese Aussage innerhalb des Kontextes der Auseinandersetzung mit Privilegien und Benachteiligungen. Jedoch stellt diese Aussage eine grundlegende Haltung für ein respektvolles Miteinander dar.

¹⁰⁸ Zu den Methoden sowie zur Implementation des Ansatzes in den Einrichtungen kann in dieser Arbeit aufgrund der thematischen Größe nicht eingegangen werden. Info dazu u.a. bei Gramelt 2010; Wagner et al. 2006 sowie dem Projektträger KINDERWELTEN in Berlin. Wagner et al. 2006 (Handbuch für die Fortbildung) bietet einen sehr detaillierten Einblick in die Materie, u.a. Prinzipien für die Fortbildungspraxis („Selbstbestimmtes Lernen, Schutz durch die Fortbildungsleitung, Verlangsamung der Bildungsarbeit, Umgang mit Macht, Willkommene Widerstände, Unterstützungsnetze“) sowie Entwicklungswerkstätten für die Praxis. (2006, S.5f)

¹⁰⁹ Siehe diese Aussage vor dem im Kapitel 3 dargestellten Hintergrund.

Konzepts interpretiert wird. Entscheidend ist, dann nicht zurückzuschrecken, sondern gerade diese Irritationen, Reibungen und Schwierigkeiten zu reflektieren – und weiterzugehen. Implementation meint nicht, etwas Fertiges in Praxis 'umzusetzen', sondern Praxisforschung zu betreiben, indem man die eigene Praxis kritisch untersucht.“ (Wagner 2008/b, S.208)

Ein Qualitätsaspekt der vorurteilsbewussten Arbeit hängt maßgeblich von der Bereitschaft ab, sich mit sich selbst in Hinblick auf biografische Prägungen auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung ist letztendlich auch Ausgangsbasis für die Arbeit mit den Kindern und Eltern¹¹⁰. Daher gibt es Ziele für die ErzieherInnen sowie für die LeiterInnen der Kindertagesstätten. Diese Ziele stellen einen eigenen fachlichen Bezug dar und sind somit keine „Kopie“ der Ziele für die Kinder. (vgl. Wagner et al. 2006, S.23)¹¹¹

„Für die Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte gibt es vier Ziele, die aufeinander aufbauen und einander wechselseitig verstärken.“ (Wagner et al. 2006, S.23)¹¹²

„Ziel 1: ErzieherInnen müssen sich ihrer eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeiten bewusst werden und erkennen, welchen Einfluss sie auf ihr berufliches Handeln haben.“ (ebd.)

„Ziel 2: ErzieherInnen finden Wege, wie sie die unterschiedlichen Vorstellungen der Familien über Erziehung und Bildung in Erfahrung bringen können.“ (ebd.)

„Ziel 3: ErzieherInnen müssen kritisch sein gegenüber den Diskriminierungen und Vorurteilen in ihrem Kindergarten, im Elementarbereich und in der Bildungspolitik überhaupt.“ (ebd.)

„Ziel 4: ErzieherInnen brauchen die Fähigkeit, Dialoge über Diskriminierung und Vorurteile zu initiieren und fortzuführen, denn das ist ihre Form aktiver Einmischung.“ (ebd.)

Diese vier Ziele bauen aufeinander auf und verstärken sich wechselseitig. Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten, werden im folgenden Abschnitt diese Ziele, in ihren relevanten Aspekten, zusammengefasst dargestellt.

Ausgangsbasis in der vorurteilsbewussten Arbeit der PädagogInnen ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Person in Hinblick auf verschiedenste Prägungen, wie Normen, Werte, auch in Hinblick auf den kulturellen Background sowie dem Eingebunden

¹¹⁰ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass der Arbeit mit den Eltern ein wichtiger Stellenwert zukommt und hierfür gibt es ebenfalls vier Ziele. Näheres u.a. bei Preissing/Wagner 2003; Gramelt 2010.

¹¹¹ Das Projekt KINDERWELTEN hat ein eigenes Fortbildungsprogramm, welches auf der Homepage näher dargestellt wird. Siehe dazu auch Wagner et al. 2006 sowie Gramelt 2010.

¹¹² Auch diese Ziele gehen letztendlich auf Gaine/Van Keulen (1997, a.a.O.) zurück. Siehe dazu Wagner 2003, S.53.

sein in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Ziel 1 ist die Bewusstwerdung der eigenen Bezugsgruppenzugehörigkeiten und deren Einfluss auf das pädagogische Handeln. Dieser Prozess geht weit über das Maß reiner Selbsterfahrungsprozesse hinaus, da im Zentrum zum einen die Bedeutung biografischer Einflüsse und deren Einwirken auf das pädagogische Tun steht und zum anderen die eigene Positionierung innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Strukturen¹¹³. (vgl. Wagner et al. 2006, S.17; ebd., S.30)¹¹⁴ Dies ist auch Voraussetzung für die PädagogInnen um „diskriminierungsbewusst arbeiten“ zu können (ebd., S.30) bzw. um Ziel 3 sowie 4 zu realisieren.

Ziel 2 befasst sich mit den unterschiedlichen Lebenswelten der Familien. Die Zusammenarbeit der PädagogInnen mit den Familien¹¹⁵ stellt in der Arbeit der Kita einen wichtigen Eckpfeiler dar, um die Kinder in ihren Stärken und in ihrer Identität zu fördern. Diese kann zuweilen für die ErzieherInnen zu einer (scheinbar) unlösbaren Hürde führen in Hinblick auf unterschiedliche Erziehungsvorstellungen, Kommunikationsstile aber auch in Hinblick auf Dominanzverhältnisse, die den Dialog erschweren können¹¹⁶. (vgl. Şıkan 2008, S.187) Nichts desto trotz werden die Eltern als „die wichtigsten Partner im Erziehungsprozess“ wahrgenommen (ebd., S.191). Im Sinne einer guten Zusammenarbeit für das Wohl des Kindes, ist es Aufgabe der ErzieherInnen auf die Eltern zuzugehen und den Dialog zu initiieren sowie partnerschaftlich zu gestalten. (vgl. ebd., S.195) Ein Aspekt hierbei ist, dass die Eltern die Grundgedanken und Ziele der vorurteilsbewussten Arbeit kennenlernen sowie ihren Anteil in der Erziehungsförderung begreifen. Ziel ist, gemeinsam mit den ErzieherInnen das Kind in seinen Kompetenzen zu fördern. (vgl. Höhme-Serke/Ansari 2003, S.63)

Dies erfordert kreative und einladende Zugangsmöglichkeiten für die Eltern. Şıkan umschreibt dies folgendermaßen:

„Die Bildungseinrichtungen müssen eine Vielfalt an Zugangsformen zu den Familien einrichten: Elterncafés, Hospitationen, Elterngesprächskreise über Erziehungsthemen, Hausbesuche ...“ (Şıkan 2008, S.200)

Diese niederschweligen Zugangsformen können den Dialog und die Zusammenarbeit mit den Eltern auch in Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten fördern. Dafür benötigt es von

¹¹³ Diese Auseinandersetzung ist Bestandteil der systematischen Reflexion, welche als Kern-Schlüsselkompetenz (siehe dazu in diesem Kapitel) verstanden wird. (vgl. Wagner et al. 2006, S.17)

¹¹⁴ Siehe dazu Kapitel 3.2 dieser Arbeit, u.a. die Aussage von Prengel, die Grundprinzipien von Sielert et al. sowie die Kritik von Allemann-Ghionda.

¹¹⁵ Die Elternarbeit kann aufgrund der thematischen Größe in dieser Arbeit nicht näher dargestellt werden. Einen umfassenden Einblick bietet jedoch, u.a. Şıkan 2008, S. 184–199.

¹¹⁶ Da die Elternarbeit ein zentrales Element in der vorurteilsbewussten Erziehung darstellt, wird ein entsprechendes Handwerkszeug in den Fortbildungen sowie in der Praxis vermittelt. An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass für die Elternarbeit ebenso vier Ziele bestehen.

Seiten der ErzieherInnen entsprechende Kompetenzen, um Einseitigkeiten und Vorurteile besser erkennen zu können und dies kann durch die eingangs erwähnte Selbst- und Praxisreflexion besser gelingen. Der Bereich der Elternarbeit nimmt einen sehr wichtigen Stellenwert in der vorurteilsbewussten Erziehung ein und daher sollen ErzieherInnen bereits in der Aus- bzw. Fortbildung das entsprechende und notwendige „Hintergrundwissen und Handlungsrepertoire“ entwickeln, das als Grundausrüstung fungiert, welches dann in der Praxis – individuell an den Kindern und Eltern orientiert sowie gemeinsam mit ihnen – umgesetzt werden kann. (ebd., S.199f)

Ziel 3 und 4 befassen sich mit Diskriminierung und Rassismus, welche an sich (im deutschsprachigen Raum, E.W.) heikle Themen darstellen, und im Allgemeinen in pädagogischen Konzepten für den frühpädagogischen Bereich nicht thematisiert werden. Die Begründungen sind vielfältig und reichen von der Annahme, dass es in der Einrichtung keine Diskriminierung (weder von Seiten der Kinder noch von den Erwachsenen) gäbe bis hin zu, dass Kinder mit diesem Thema überfordert werden oder erst dadurch zu diskriminierendem Verhalten aufgefordert werden würden¹¹⁷. Tatsache ist jedoch, und dies belegen Forschungsergebnisse, dass Kinder Diskriminierung erleben sowie auch ausüben können. (vgl. Hahn/Höhme-Serke 2003, S.90f) Daher erfordert die Umsetzung von diesen beiden Zielen, wie bereits thematisiert, eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen und Prägungen – siehe Ziel 1 –, um eine diskriminierungsbewusste Haltung entwickeln zu können. ErzieherInnen nehmen in der Thematisierung dieses Bereiches eine aktive Rolle ein, d.h. um

„handlungsfähig zu werden, muss man erkennen, wie in der Gesellschaft ‘normalerweise‘ mit Diskriminierung umgegangen wird. Dies erfordert gründliche Selbstreflexion und Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge. Doch Diskriminierung wird nicht von allen gleich wahrgenommen oder überhaupt als solche erkannt.“ (Hahn/Höhme-Serke 2003, S.91)

Diese unterschiedliche Wahrnehmung hat verschiedene Einflussfaktoren und hängt zum einen mit positiven wie negativen biografischen Erfahrungen zusammen. In Hinblick auf negative Erfahrungen beschreiben Hahn/Höhme-Serke, dass schmerzhaft Gefühle oftmals aus Schutz ausgeblendet werden würden, sodass Diskriminierungen nicht wahrgenommen werden. Darüber hinaus kommt auch das Phänomen zu tragen, dass Diskriminierung so sehr verinnerlicht wurde, dass diese als ein „normaler“ Zustand erlebt werden würde. (vgl. ebd., S.92)¹¹⁸ Zum anderen spielt für die Wahrnehmung von Diskriminierung auch die

¹¹⁷ Siehe dazu Derman-Sparks/Ramsey (2007, S.11f) „A Framework for Culturally Relevant, Multicultural, and Antibias Education in the Twenty-First-Century“.

¹¹⁸ Dies schließt jedoch nicht die nachhaltigen, negativen Auswirkungen, wie in Kapitel 3.1.2 anskizziert, aus. Siehe dazu die Aussagen zu „Othering“ sowie den traumatischen Erfahrungen.

eigene Positionierung eine sehr bedeutsame Rolle. Menschen, die der Dominanzkultur angehören, haben oftmals kein Empfinden dafür, wie es sich anfühlt nicht zu den gesellschaftlich Bevorzugten zu gehören. „Die eigene Bevorzugung wird nicht erkannt, weil sie als Selbstverständlichkeit gilt.“ (ebd.)

In diese Thematik fließt auch die Kritische Weißseinsforschung hinein, welche im deutschsprachigen Raum erst in den Entwicklungsanfängen steht, hingegen im anglo-amerikanischen Raum als Critical-Whiteness-Studies lange Tradition hat¹¹⁹. Diese Sichtweise und die damit verbundenen Implikationen weiterzuverfolgen bzw. zu einem Bestandteil der (früh)pädagogischen Praxis zu machen, erscheint in Hinblick auf die geforderte Haltung in der Umsetzung von großer Relevanz bzw. kann dazu beitragen, dass durch diesen Perspektivenwechsel neue Erkenntnisse gewonnen werden.¹²⁰

Daher ist die Wahrnehmung und Benennung von Diskriminierung die Voraussetzung, dagegen einzutreten zu können. Diese Selbstwahrnehmungs- bzw. Reflexionsprozesse sind oftmals in der ersten Reaktion von Widerständen und Abwehr begleitet. (vgl. Hahn/Höhme-Serke 2003, S.92)

„Der Wunsch, nach eigenen Vorurteilmustern zu forschen, und die Erkenntnis, selbst auch nicht frei von Vorurteilen zu sein, muss daher von innen heraus entwickelt werden und darf nicht von außen diktiert werden.“ (ebd., S.93)

Jedoch wie schon eingehend erläutert, thematisiert die vorurteilsbewusste Arbeit Einseitigkeiten und Schief lagen verknüpft mit Machtverhältnissen, die aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen, wenn nicht reflektiert, reproduziert bzw. aufrechterhalten werden.

Daher sind Rahmenbedingungen gefordert, um die gewünschten Grundhaltungen bei den PädagogInnen entwickeln zu können sowie weiter zu verfeinern. Diese Rahmenbedingungen – u.a. in Form von Teamsitzungen, Fallbesprechungen sowie (team-bezogenen) Fortbildungen¹²¹ – sollen Reflexionsprozesse ermöglichen und unterstützen. (vgl. ebd., S.94)¹²²

¹¹⁹ Näheres dazu ebenfalls in Kapitel 3.1.2.

¹²⁰ Siehe dazu auch den Beitrag (Kapitel 7.5) von Derman-Sparks (2008, S.244ff): „Was tun, wenn alle Kinder weiß sind?“ Dies wird thematisiert, da oftmals die irrige Meinung vorherrscht, dass unter homogenen Voraussetzungen die Anti-Bias-Arbeit nicht notwendig wäre.

¹²¹ Siehe dazu die Methoden als auch die Entwicklungswerkstätten für die vorurteilsbewusste Arbeit in Wagner et al. 2006. Die Entwicklungswerkstätten stellen Fortbildungsreihen mit Werkstattcharakter für ErzieherInnen und LeiterInnen dar und umfassen eine Dauer von ca. 6–12 Monate. Es wird an aktuellen Themen aus der Praxis gearbeitet, mit dem Ziel, durch Reflexion die Praxis systematisch in Richtung der vorurteilsbewussten Arbeit zu verändern. Eine detaillierte Beschreibung ist nachzulesen in Wagner et al. 2006, S.139–155.

Dies zu ermöglichen ist eine essentielle Aufgabe von LeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Jedoch gilt es auch noch weitere Aufgaben zu bewältigen, um die vorurteilsbewusste Arbeit zu realisieren. Im folgenden Abschnitt wird die Ebene der vorurteilsbewussten Leitung, zum besseren Verständnis, vor dem Hintergrund des bisher Gesagten in dieser Arbeit, in aller Kürze anskizziert.

4.3.3 Ziele für die vorurteilsbewusste Leitung

Die vier Ziele für die vorurteilsbewusste Leitung¹²³ von Kindertageseinrichtungen lauten (Wagner et al. 2006, S.143):

„Ziel 1: Reflektieren Sie Ihre Identität als LeiterIn und ihr Verhältnis zu Macht und Verantwortung. Erweitern Sie ständig Ihre Kommunikations- und Konfliktfähigkeit.“ (ebd.)

„Ziel 2: Sorgen Sie dafür, dass die vielfältigen Erfahrungen und Kompetenzen aller KollegInnen im Team wahrgenommen und gefördert werden.“ (ebd.)

„Ziel 3: Setzen Sie sich mit Formen und Auswirkungen von Machtausübung auseinander. Thematisieren Sie Einseitigkeiten und Diskriminierung.“ (ebd.)

„Ziel 4: Beziehen Sie eindeutig Position gegen Diskriminierung und Einseitigkeit. Initiieren und unterstützen Sie den Dialog über Fragen von Ungerechtigkeit und Diskriminierung in der Einrichtung.“ (ebd.)

Diese Ziele gleichen einerseits im Aufbau bzw. in der Vorgehensweise den bisher dargestellten Zielen und korrespondieren andererseits mit den Zielen für die ErzieherInnen. Jedoch wird zugleich eine neue Ebene der vorurteilsbewussten Arbeit ersichtlich, welche

„Teil des Prozesses und Motor zugleich [ist]. Sie [die Leitung] gestaltet ihr eigenes Lernen und steuert gleichzeitig die Kita als 'lernende Organisation', indem sie Erkenntnisse und Kompetenzen der Erzieher/innen fürs Ganze herausfordert und nutzt.“ (Beber 2003, S.134f)

Die Leitung einer Kindertageseinrichtung trägt Verantwortung für die Transparenz sowie Umsetzung der pädagogischen Maximen in der Einrichtung, hat Weisungsbefugnis gegenüber dem restlichen Kita-Team und schafft die entsprechenden Rahmenbedingungen, sodass ein respektvoller und wertschätzender Umgang im Team sowie mit den Eltern als auch Kindern möglich sein kann. Dies erfordert auch die Etablierung einer respektvollen

¹²² Siehe dazu die ergänzenden Aussagen in diesem Kapitel (4.3.2) sowie die Aussagen von Nentwig-Gesemann, Schäfer u.a. in diesem Kontext in Kapitel 2.3.3.

¹²³ Diese wurden in den Kinderwelten-Projektkitas entwickelt. Detaillierte Beschreibungen finden sich u.a. bei Beber 2003, S.132–146; Wagner et al. 2006; KINDERWELTEN 2003.

und wertschätzenden Kommunikations- und Kritikkultur. (vgl. KINDERWELTEN 2003, S.2; Beber 2003; Schallenberg-Diekmann 2008) Dieser Überblick macht

*„die Verantwortung und Blickrichtung der Leitung deutlich, aber auch das Gemeinsame des Lernprozesses, in den sich Team **und** Leitung bei der Entscheidung für die vorurteilsbewusste Arbeit begeben.“ (Beber 2003, S.134, H.i.O.)*

Die LeiterInnen benötigen ebenso in ihren Reflexionsprozessen Unterstützung, wie z.B. durch kollegialen Austausch, Fortbildung, Coaching oder Supervision. Das eigene Verständnis in Hinblick auf die Leitungsfunktion ist stark biografisch gefärbt und hängt von den gemachten Erfahrungen mit Autorität, Macht und Hierarchie ab. (vgl. KINDERWELTEN 2003, S.3)

„Diese stehen immer auch in einem Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Kontext, in dem man aufgewachsen ist und mit den zeitgeschichtlichen und kulturellen Idealen vom Umgang mit Macht. Dieser Hintergrund hat einen Einfluss auf das heutige Verständnis von Leitung, ob man nun das Vergangene übernimmt oder ob man sich dagegen abgrenzt.“ (ebd.)

Daher ist der fachliche und kollegiale Austausch mit anderen Personen aus der Führungsposition die Basis, um letztendlich die eigene Haltung transparent positionieren zu können. Dies ist für die Umsetzung von Ziel 1 bedeutsam und hat Einfluss auf die anderen Ziele. (vgl. ebd.)

Ziel 2 zeigt, dass die Vielfalt im Team beginnt und beinhaltet, dass den unterschiedlichen Sichtweisen, Bedürfnissen, Besonderheiten sowie Stärken und Schwächen im Team von Seiten der Leitung Raum gegeben werden sollte. Dies fördert zum einen die Fähigkeit unterschiedliche Perspektiven einnehmen zu können und zum anderen positioniert sich diese Haltung ganz klar gegen die Vorstellung, dass zu große Unterschiede im Team Konflikte vorprogrammieren würden. (vgl. ebd., S.4)

„Gelingt es, auch schwierige Themen, auch Widersprüchliches, Dilemmata, Konflikte anzusprechen, so wächst die Fachlichkeit der Reflexion im Team und das Verständnis für Situationen und andere Menschen.“ (ebd.)

Es ist auch Aufgabe der Leitung den MitarbeiterInnen die Möglichkeit zu geben bzw. sie darin zu unterstützen und zu bestärken, die gemachten Reflexionserfahrungen öffentlich zu machen, d.h. mit KollegInnen darüber zu sprechen. Sich mitteilen zu können mit positiven sowie negativen Erfahrungen schafft Klarheit und eröffnet neue Wege für Veränderung,¹²⁴

¹²⁴ Siehe dazu den Freie-Zirkel, der Veränderungsprozesse sichtbar macht. Dieser enthält die Planungsschritte im Situationsansatz: „Erfahrung und Theorie, Aktion und Reflexion greifen ineinander.“ (ebd., S.5)

Beachtung zu finden und sich als kompetent zu erleben stärkt das Selbstbewusstsein. (vgl. ebd., S.5)

Schaffen es LeiterInnen eine wertschätzende und offene Haltung zu entwickeln, bei gleichzeitiger klarer Positionierung für die Ziele und Prinzipien der vorurteilsbewussten Arbeit, so wird dies sicherlich beispielgebend für den Umgang der ErzieherInnen mit den Kindern und Eltern sein. (vgl. ebd.)

In jeder Einrichtung sind Teilaspekte der gesamtgesellschaftlichen Realität vorzufinden. Dies erfordert sich mit Fragen nach demokratischen Kita-Strukturen, die Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und deren Eltern eröffnen sollen als auch transparenten Entscheidungswegen sowie dem Verhältnis zu den Eltern auseinanderzusetzen. (vgl. Beber 2003, S.142) Daher benötigt die Leitung für Ziel 3 und 4 ein Wissen über die gesellschaftspolitischen Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf die Familien, um Fragen in Hinblick auf Privilegien, Benachteiligungen, Schieflagen sowie Diskriminierung in der Kita thematisieren zu können. (vgl. ebd., S.142)

Beber hebt hervor, dass es „regelrechter Forschungsarbeit [bedarf], um herauszufinden, auf welcher Ebene und anhand welcher Merkmale Diskriminierungen stattfinden.“ (ebd., S.142f) Dies erfordert große Sensibilität und Offenheit um Situationen zu analysieren bzw. „die vorherrschenden –ismen (Rassismus, Sexismus, Antisemitismus usw.) beim Namen [zu] nennen.“ (KINDERWELTEN 2003, S.8) Dies soll nicht in Form von moralisierenden Schuldzuweisungen geschehen. Es geht nicht darum Menschen bloßzustellen, sondern das Muster zu durchbrechen sowie die Auswirkungen dessen aufzuzeigen, sodass diesbezüglich ein Bewusstwerdungsprozess möglich wird, der in einem veränderten Handeln wirken kann. (vgl. ebd.)

„Je fehlerfreundlicher und entwicklungsfreundlicher das Klima in einer Kita, umso eher wird es möglich sein, solches zum Thema zu machen. KollegInnen, die sicher sind, weil sie die Erfahrung machen, ernst genommen zu werden und über Fehler ohne Angst sprechen (...) können, finden solche Themen weniger bedrohlich.“ (ebd.)

So kann in der Einrichtung eine positiv konnotierte kritische Reflexionskultur etabliert werden. In den Worten von Derman-Sparks (1989, 73 zit.n. Wagner):

Weiters sei noch auf die Methode „Naming my World“ hingewiesen. Diese macht Erfahrungen der einzelnen MitarbeiterInnen sichtbar, ohne diese zu bewerten und ist Ausgangsbasis für weitere Schritte. (vgl. ebd.; Wagner et al. 2006)

„Sei nicht gelähmt vor Angst. Einen Fehler zu machen ist weniger schlimm als überhaupt nicht zu handeln. Du kannst immer erneut auf ein Kind (und auf Erwachsene, PW¹²⁵) zugehen und etwas anderes sagen oder tun, wenn du nach einiger Überlegung findest, deine Reaktion war nicht korrekt.“ (KINDERWELTEN 2006, S.23)¹²⁶

Trotzdem soll darauf hingewiesen werden, dass die Umsetzung von Ziel 3 und 4 im Team viel Spannungspotential aufweisen kann. Daher gibt es für die Auseinandersetzung sowie Umsetzung dieser eine Fülle von verschiedenen Methoden¹²⁷. Es ist Aufgabe der Leitung dafür zu sorgen, dass mit Hilfe entsprechender Reflexionsmethoden eine nachhaltige Auseinandersetzung erfolgen kann. Zwecks Orientierung sollen einige angeführt werden.

Hahn/Höhme-Serke weisen auf folgende Grundhaltungen und Methoden hin:

„Naming my world“, „Biografische Übungen“, Perspektivenwechsel“, „Orientierung an den eigenen Stärken“, „Position beziehen“, „Wertschätzende und beispielgebende Gesprächsführung“. (Hahn/Höhme-Serke 2003, S.95f)

Daher sind unterstützende Rahmenbedingungen erforderlich, die fachlichen Austausch im Team ermöglichen, wie z.B. in Form von regelmäßigen Teamsitzungen, Rollenspielen (diese helfen unterschiedliche Perspektiven, auch in der Auseinandersetzung mit Diskriminierung, einzunehmen), kollegiale (auch externe) Fachberatung, Fallarbeit, Austausch und Bereitstellung von Fachliteratur, regelmäßigen Weiterbildungen sowie Vernetzungstreffen. (vgl. KINDERWELTEN 2003, S.8f; Beber 2003; Wagner et al.2006) Aufgabe der Leitung ist es hierbei dafür zu sorgen, dass MitarbeiterInnen geschützt sind, d.h. dass niemand respektlos oder verächtlich behandelt bzw. lächerlich gemacht wird. Dies färbt letztendlich dahingehend auf alle Beteiligten ab, dass diese Verantwortung füreinander übernehmen sowie aufeinander achten und dies wirkt wiederum auf den Umgang mit Eltern und Kindern. (vgl. Hahn/Höhme-Serke 2003, S.94)¹²⁸

Daraus (und durch Orientierung an den Anti-Bias-Zielen) entwickelt sich eine solidarische Haltung, die das pädagogische Handeln im Sinne von Empowerment maßgeblich prägt.

Beber weist darauf hin, dass diese vorurteilsbewusste Haltung letztendlich in alle Lebensbereiche wirkt bzw. diese färbt und somit „nicht an der Kita-Tür“ endet. (Beber 2003,S. 145)

Die vorurteilsbewusste Arbeit stellt ein prozesshaftes, nie endendes Geschehen dar.

¹²⁵ PW ist die Abkürzung für Petra Wagner.

¹²⁶ Derman-Sparks 1989, 73 übersetzt von Petra Wagner. (a.a.O.)

¹²⁷ Siehe dazu, wie schon mehrmals erwähnt, Wagner et al. 2006.

¹²⁸ Siehe dazu die Leitgedanken von Hahn/Höhme-Serke in dieser Arbeit.

Vor diesem Hintergrund betont Derman-Sparks [sowie auch andere BefürworterInnen der Anti-Bias-Arbeit, die u.a. in dieser Arbeit zu Wort kamen, E.W.] die Notwendigkeit und Wichtigkeit von Unterstützungsnetzwerken.

Diese sind ein wichtiger Bestandteil in diesem Prozess, zum einen in Hinblick auf Austausch, Reflexion und Lernen und zum anderen um die Anti-Bias-Arbeit nach Projektende weiterentwickeln und in die Community hinaustragen zu können. (vgl. Derman-Sparks 2010, S.11f)

4.4 Resümee

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz für den frühpädagogischen Bereich beschrieben. Dieser Ansatz wurde in den 1990er Jahren in den USA/Kalifornien von Derman-Sparks und KollegInnen entwickelt. Seit 2000 wird in Deutschland mit und zu Anti-Bias, auch vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung genannt, gearbeitet.

Wie Gramelt (2010) betont, berücksichtigt die Anti-Bias-Arbeit, „dass bestehende Verhältnisse in Bildungseinrichtungen nicht optimal sind.“ (ebd. 2010, S.223)

Davon sind vor allem jene Kinder betroffen, die nicht Teil der Mehrheitsgesellschaft sind. Ihnen wird der Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe erschwert oder verwehrt, bedingt durch ungleiche gesellschafts- und bildungspolitische Verteilung. An diesem Bewusstsein knüpft der Anti-Bias-Ansatz an, der neue Perspektiven in Hinblick auf Professionalisierung einbringen kann. (vgl. ebd.)¹²⁹

Als zentrale Aspekte können genannt werden:

- Der Anti-Bias-Ansatz versteht sich als ein inklusives Modell, das sich an den Werten von DECET orientiert und infolge dessen von zahlreichen politischen Abkommen getragen wird. Im Zentrum stehen Prozesse, die einen wertschätzenden und anerkennenden Umgang in Hinblick auf Vielfalt (entlang jeglicher Differenzkategorie), bei gleichzeitiger Achtung und Förderung der Individualität ausmachen. Ziel ist, Partizipationsmöglichkeiten in Hinblick auf Chancengleichheit bereits in Kindertageseinrichtungen zu ermöglichen.
- Daher stehen im Zentrum zwei Bezugsgrößen, an denen sich die Arbeit orientiert: Zum einen die Bedeutung der Familienkultur bzw. Bezugsgruppenzugehörigkeit für die positive Identitätsentwicklung von Kindern und zum anderen die Bedeutung und Auswirkungen von Schiefen sowie Ausgrenzung und Diskriminierung in Bildungsinstitutionen und die Wechselwirkung dieser. Diese Perspektive berücksichtigt, dass Diskriminierung entlang verschiedener Differenzlinien verläuft. Vor diesem

¹²⁹ Siehe dazu die Ergebnisse der Studie von Gramelt (2010, S.223f).

Hintergrund werden folgende Bereiche, an denen die Qualität in der Einrichtung gemessen werden kann, in den vorurteilsbewussten Blick genommen :

1. Die Arbeit mit den Kindern /2. Die Gestaltung der Lernumgebung sowie Materialien/3. Die Arbeit mit den Eltern /4. Die Arbeit im Team.

Das Grundgerüst der vorurteilsbewussten Arbeit besteht einerseits aus vier Zielen und Prinzipien für die Arbeit mit den Kindern und andererseits jeweils aus vier Zielen für die Erwachsenen (ErzieherInnen, LeiterInnen, Eltern) mit unterschiedlicher Bedeutung.

In Hinblick auf professionelles Handeln werden folgende Aspekte genannt:

- Die vorurteilsbewusste Arbeit stellt einen nichtfinalisierbaren Prozess dar.
- „(Selbst)Reflexion als fachliches Handeln“ ist ein unerlässliches Element für die Entwicklung und Umsetzung der Arbeit.
- Daraus folgt als Kern-Schlüsselkompetenz die systematische, kritische Reflexion der pädagogischen Arbeit in Hinblick auf die Anti-Bias-Ziele für die Kinder sowie Erwachsenen.
- Dies bedingt eine gemeinsame Fachsprache, die sich durch Theorie- und Praxisreflexion entwickelt. Charakteristisch ist des Weiteren die Entwicklung einer positiv konnotierten Dialog- und Kritikkultur.
- Die Etablierung kontinuierlicher reflexiver Zeiten und Orte für Alle (Teamreflexion, Rollenspiel, fachliche (externe) Beratung, Fallarbeit, Supervision, Weiterbildung).
- Darüber hinaus ist damit eine entsprechende Aus- bzw. Fortbildung verbunden, die ein Methodenrepertoire¹³⁰ zur Verfügung stellt, um in einem ersten Schritt die Voraussetzungen für die vorurteilsbewusste Arbeit zu schaffen.
- Diese Voraussetzungen bestehen aus:
 1. Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Prägungen (Normen, Werten, dem kulturellen Background) und das Erkennen, wie diese das eigene Handeln beeinflussen, auch in Hinblick auf Vorurteile.
 2. Auseinandersetzung mit Schief lagen im Bildungssystem und Formen von Exklusion (Ausgrenzung und Diskriminierung), auch in Hinblick auf die eigene Positionierung bzw. Mehrheits-/Minderheitenzugehörigkeit, mit Blick auf die Dominanzkultur sowie deren Implikationen.
 3. Die Arbeit mit den Kindern und Eltern (Familienkultur) und die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten.
 4. Das Entwickeln einer empathischen Grundhaltung.

¹³⁰ Gramelt kam zu dem Ergebnis, dass die Anti-Bias-Arbeit „Methoden zur vielfaltsbewussten Gestaltung pädagogischer Handlungsräume zur Verfügung stellt.“ (2010, S.224)

5. Aktiv werden und Strategien entwickeln gegen Ausgrenzung und Diskriminierung, bei gleichzeitiger Schaffung von demokratischen Strukturen.

Die vorurteilsbewusste Arbeit kann nur bei Involviertheit aller MitarbeiterInnen in der Kita erfolgreich umgesetzt werden. Der Erfolg dieses Ansatzes hängt maßgeblich vom Einsatz der Leitung ab, da diese für die Etablierung der entsprechenden Rahmenbedingungen verantwortlich ist.

Der Anti-Bias-Ansatz thematisiert Vielfalt entlang sämtlicher Differenzkategorien, zum einen in Hinblick auf Wertschätzung und Anerkennung und zum anderen, dass diese Differenzkategorien mit einer negativen Bewertung verknüpft sein können. Darum wird die Anti-Bias-Arbeit als Erweiterung interkultureller sowie antirassistischer Konzepte betrachtet.

Die Anti-Bias-Arbeit ist ein prozesshaftes Geschehen und darf nicht als „08/15-Rezept“ verstanden werden. Die Grundprinzipien und Ziele haben sich an der Realität, also an den Lebenswelten der Kinder und deren Eltern in der jeweiligen Einrichtung bzw. Gruppe zu orientieren. Darüber hinaus spielt die Professionalität der PädagogInnen und der Leitung eine zentrale Rolle, wobei die Arbeit mit dem Ansatz diese gerade in Bezug auf die Notwendigkeit der Reflexion und der Entwicklung eines eigenen Habitus befördert.

Als „ständiger Begleiter professioneller pädagogischer Arbeit“ ist der Anti-Bias-Ansatz so auch als Bildungsmöglichkeit einer pädagogischen Professionalität verstehbar.¹³¹

¹³¹ Dieser Aspekt wird im Besonderen im Gesamtresümee am Ende der Arbeit thematisiert und im Rahmen der übergeordneten Forschungsfrage diskutiert. (vgl. Kapitel 6)

5 Empirische Untersuchung und Auswertung der Interviews

Dieses Kapitel stellt ExpertInneninterviews und die daran anschließende Inhaltsanalyse derselben in den Mittelpunkt des Interesses. Um zu dieser empirischen Untersuchung hinzuführen, befasst sich der erste Abschnitt mit der Untersuchungsmethode, wobei neben einem Überblick über die Untersuchung, Einblicke in die Erhebungs- als auch Auswertungsmethode gewährt werden, welche in der qualitativen Sozialforschung angesiedelt sind. Anschließend erfolgt die Vorstellung der zu beforschenden Untersuchungsgruppe. Danach wird in einem ersten Schritt die Durchführung bzw. Aufbereitung des Materials aus den Interviews thematisiert sowie in einem zweiten Schritt die Interviews interpretiert und näher dargestellt.

5.1 Die Durchführung der Untersuchung – ein Überblick

Die Anti-Bias-Arbeit konnte sich im deutschsprachigen Raum bisher nur in Deutschland etablieren. Jedoch liegen seit jüngster Zeit Untersuchungen dazu vor bzw. sind diese Thema bildungswissenschaftlicher Forschung. Daher ist der Blick auf die Praxis von jener Gruppe von PädagogInnen, die jüngst ausgebildet wurden und aktuell damit arbeiten von besonderem Interesse. Die in diesem Sinne übergeordnete Frage, die die empirische Untersuchung anleitet, lautet:

Welche Bedeutung kommt den subjektiven Erfahrungen von FrühpädagogInnen mit der Anti-Bias-Arbeit in Bezug auf ihr spezielles Wissen, ihre Funktion und ihr professionelles Handeln zu?

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurden 4 vertiefende Fragen, die die empirische Untersuchung anleiten, gebildet. Diese sind in Kapitel 1.2.2 (Empirischer Teil des Forschungsvorhabens) detailliert dargestellt.

Den methodischen Zugang, um die Forschungsfrage zu beantworten, bilden leitfadengestützte ExpertInneninterviews, welche durch die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring ausgewertet werden. Dabei erscheint die genannte Methode insofern als geeignet, da die subjektiven Wahrnehmungen der PädagogInnen, in der Umsetzung des Anti-Bias-Ansatzes, Einblicke in die Praxis geben sollen.

5.1.1 Einführung in die Erhebungs- und Auswertungsmethode

Die Methode des ExpertInneninterviews knüpft an die Qualitative Sozialforschung an.

Die Qualitative Sozialforschung thematisiert die Lebenswelten von Menschen aus deren Perspektive und versucht Regelwerke, Strukturmerkmale sowie Abläufe sichtbar zu machen. (vgl. Flick et al. 2007, S.14)

Dabei betonen Meuser/Nagel (2005), hilft der methodische Zugang des Leitfadens einerseits die Befragten zu den Themen hinzuleiten, und andererseits wird mit dieser Orientierungshilfe die Vergleichbarkeit der Interviewtexte gewährleistet. Dies ist wiederum für die Auswertung unerlässlich. (vgl. Meuser/Nagel 2005, S.81f) Der ExpertInnenstatus wird von der Forscherin bzw. dem Forscher verliehen. Im Unterschied zu anderen Interviewformen wird die Expertin/der Experte nicht als Einzelperson wahrgenommen, sondern als RepräsentantIn des Handlungsfeldes. Das Ziel ist, mehr über die Handlungspraxis der PädagogInnen sowie deren Handlungswissen in der Institution zu erfahren. (vgl. ebd., S.72ff) Dies leisten Fragebögen oder Beobachtungen nur eingeschränkt.

Als Auswertungsmethode wird die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2002; 2003) gewählt. Im folgenden Abschnitt soll diese Auswertungsmethode kurz dargestellt werden:

Die Inhaltsanalyse (IA) wurde ursprünglich in den USA für den Bereich der Kommunikationswissenschaften entwickelt und fand als quantitative Auswertungstechnik große Verwendung. (vgl. Mayring 2002, S.114) Aus der Kritik an der quantitativen Erkenntnismethode, welche sich mit Zählen, Skalen, Fragebögen etc. befasst, entwickelte sich die Forderung nach qualitativen Erkenntnismethoden, seit den 1970er Jahren in der BRD vor allem in den Sozial- und Erziehungswissenschaften als „Qualitative Sozialforschung“ thematisiert. (vgl. ebd., S.9)¹³²

Die qualitative IA beansprucht, „die manifesten und latenten Inhalte (...) in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird.“ (Bortz/Döring 2006, S.329)

Dies erfordert – und darin besteht die Stärke der IA – eine methodisch kontrollierte Vorgehensweise, die das Datenmaterial Schritt für Schritt analysiert. (vgl. Mayring 2002, S.114) Die Auswertung erfolgt systematisch, d.h. theorie- sowie regelgeleitet und hat zum Ziel Kommunikationsaspekte darzulegen. (vgl. Mayring 2003, S.12f)

Mayring betont, dass die IA „kein Standardinstrument [ist], das immer gleich aussieht“ (Mayring 2003, S.43). Vielmehr sollte bei der Auswahl und Darlegung der Ablaufschritte die Angemessenheit in Hinblick auf den konkreten Forschungsgegenstand sowie das Datenmaterial und die Forschungsfragen überlegt werden. (ebd.)

¹³² Einen Überblick über die Entwicklungen in der qualitativen Forschung siehe u.a. Mayring 2002; 2003 sowie Flick et al. 2007.

Mayring unterscheidet in Hinblick auf die Auswertung 3 Grundformen der qualitativen IA: die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende Form. (vgl. Mayring 2002, S.115)

Diese Arbeit orientiert sich an der zusammenfassenden IA, welche umfangreiches Datenmaterial reduziert bzw. abstrahiert und in ihren relevanten Inhalten zu einem Korpus zusammenfasst. Mayring betont, dass bei großen Datenmengen die einzelnen Ausarbeitungsschritte (Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion (R) – R1 durch Streichung bedeutungsgleicher Inhalte und R2 durch Bündelung, Integration etc.) in Hinblick auf die Kategorienbildung gleich auf das Abstraktionsniveau zusammengefasst werden können. (vgl. Mayring 2003, S.60ff)

Das Material wird durchgearbeitet, überprüft und es entsteht ein Set von Kategorien, welches für die Auswertung unterschiedlich weiter verwendet wird. So können die Kategorien quantitativ und/oder qualitativ ausgewertet werden. Bei der qualitativen Auswertung erfolgt die Interpretation in Hinblick auf die Forschungsfrage und dem theoretischen Hintergrund (vgl. ebd., S.117) und diese Auswertung wurde für diese Arbeit gewählt, mit dem Ziel ein „Spezialwissen“ offenzulegen, das hier im spezifischen Kontext der Arbeit mit der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (Anti-Bias-Arbeit) nur die PädagogInnen selbst haben können. Daraus folgend, geraten in den Blick einerseits die sozialen Kontexte der PädagogInnen und andererseits deren Involviertheit in die Arbeit.

5.1.2 Auswahl der Interviewpersonen und Anmerkungen zum Verlauf der Untersuchung

Die Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz (nicht nur für den frühpädagogischen Bereich) ist in Österreich bisher kaum thematisiert worden. Es gab in den vergangenen Jahren vereinzelt Veranstaltungen¹³³ zu diesem Thema, wie die Fachtagung (3/2007): „Vorurteile in der Kindheit: Wie entstehen sie? Wie kann man gegensteuern?“¹³⁴, welche vom Sir Peter Ustinov Institut¹³⁵ veranstaltet wurde. Im Zuge dieser Veranstaltung wurden Vorträge über die Anti-Bias-Arbeit vorgestellt.¹³⁶

Weiters Veranstaltungen – an der TU Wien im Rahmen des Projektes „fFORTE:WIT-Women in Technology“ (2009: „Top im Job: Brennpunkt Macht“)¹³⁷ oder in Innsbruck der Lehrgang (2010): „Der Anti-Bias-Ansatz im pädagogisch-politischen Handlungsfeld“ im

¹³³ Beispielhaft werden im Folgenden einige Veranstaltungen aufgezählt.

¹³⁴ Siehe dazu den Webauftritt unter Sir Peter Ustinov Institut, 30.7.2012.

¹³⁵ Der wissenschaftliche Arbeitsbereich dieses Institutes befasst sich mit der Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen und damit verknüpften -ismen. (vgl. a.a.O.)

¹³⁶ Siehe dazu die Tagungspublikation (2007) „Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien“.

¹³⁷ fFORTE:WIT (2009, 30.7.2012)

Rahmen des Projektes „Identität & Interkulturalität“¹³⁸, – welche sich jedoch nicht spezifisch mit dem frühpädagogischen Bereich auseinander setzten.

Im Jahre 2011 gab es gehäuft einige Veranstaltungen zur Anti-Bias-Arbeit innerhalb verschiedener Kontexte, wie die dreitägigen Semriacher Bildungsgespräche: „ALL INCLUSIVE – Anti Bias im pädagogisch gesellschaftspolitischen Handlungsfeld“¹³⁹, veranstaltet von der Pädagogischen Hochschule Steiermark, welche 2012 fortgesetzt werden. Weiters einen Workshop zur Anti-Bias-Arbeit anlässlich der Tagung „Biographie und Gesellschaft“ veranstaltet vom Institut für Bildungswissenschaft/Universität Wien¹⁴⁰ als auch zwei weitere Anti-Bias-Seminare an der TU Wien. – Eines mit dem Titel: „Karriereleiter oder Rolltreppe?!“¹⁴¹ sowie ein zweites zur Wirkung von Sprache.¹⁴² Dies lässt vermuten, dass auch für Österreich dieses Themenfeld zunehmend an Bedeutung zu gewinnen scheint.

Da für diese Arbeit der frühpädagogische Bereich von Interesse ist, welcher in Österreich in Hinblick auf die Anti-Bias-Arbeit bisher so gut wie nicht thematisiert wurde und daher keine Erfahrungswerte vorliegen, erschien die Orientierung an Deutschland für dieses Forschungsvorhaben sinnvoll. Es wurde Kontakt mit Dipl.-Päd. Petra Wagner, welche das Projekt KINDERWELTEN in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin am Institut für den Institutionsansatz leitet, aufgenommen. Aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung und dem geplanten Forschungsvorhaben dieser Arbeit, verwies sie nach Stuttgart und vermittelte mir entsprechende Kontaktdaten. Nach erfolgter Kontaktaufnahme (telefonisch sowie per Mail) mit unterschiedlichen Stellen sowie einigen Hürden als auch einer Absage von Seiten eines Trägers, bekam ich dann Unterstützung von einem anderen Träger (Jugendamt) in Stuttgart. Dorothea Schulze vom Jugendamt Stuttgart – (Multiplikatorin für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung) – konnte mir Kontaktadressen jener Personen bzw. Kindertageseinrichtungen empfehlen, die für das Forschungsvorhaben von Interesse waren. Diese Personen waren/sind auf unterschiedliche Art und Weise in die Anti-Bias-Arbeit bzw. in die 3. Phase des Qualifizierungsprojektes von Kinderwelten (2007/2008–2010) involviert (gewesen). Letztendlich wurden diese entsprechenden Personen schriftlich per E-Mail kontaktiert, das Forschungsvorhaben kurz dargelegt und Interviewtermine fixiert. Das Ziel war pädagogisch Tätige, die unterschiedliche Funktionen inne haben, zu interviewen.

Zum Zwecke der Interviews erfolgte die Anreise nach Stuttgart. Die Interviews fanden in Stuttgart an den jeweiligen Arbeitsplätzen statt. Die Interviewpersonen bestanden in ihrer

¹³⁸ Okay-Line, 30.7.2012.

¹³⁹ vgl. Pädagogische Hochschule Steiermark, 30.7.2012

¹⁴⁰ vgl. Institut für Bildungswissenschaft, 30.7.2012

¹⁴¹ fFORTE:WIT (2011/a, 30.7.2012)

¹⁴² fFORTE:WIT (2011/b, 30.7.2012)

Tätigkeit aus ErzieherInnen, Kita-Leiterinnen und Kita-Beraterinnen nach dem Anti-Bias-Ansatz.

Daraus entstanden drei ExpertInnen-Gruppen: Gruppe 1: Leiterinnen einer Kindertageseinrichtung (Kita), Gruppe 2: ErzieherInnen und Gruppe 3: Externe Kita-Beraterinnen (Praxisberaterinnen) nach dem Anti-Bias-Ansatz.

Insgesamt wurden 8 Personen (4 ErzieherInnen, 2 Leiterinnen und 2 Kita-Beraterinnen) interviewt. Alle 8 Interviews wurden einer Grobanalyse unterzogen, die 6 für die vorliegende Arbeit gehaltreichsten wurden in die Feinanalyse übernommen und werden in der Folge im Detail dargestellt.

Die Befragung der Interviewpersonen orientierte sich an einem ausgearbeiteten Leitfaden, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, wobei die Reihenfolge der Interviewfragen der Interviewsituation angepasst wurde. Dies entspricht dem Kriterium der halbstandardisierten Befragung.

Die Themenschwerpunkte des Leitfadens umfassen:

1. Persönliche Daten (zu Aus- und Fortbildung/en sowie derzeitiger Funktion in der Kindertageseinrichtung)
2. Erfahrungen in der Aus- und Fortbildung nach dem Anti-Bias-Ansatz
3. Grundannahmen der Anti-Bias-Arbeit
4. Umsetzung/Praxis: Chancen und Herausforderungen des Anti-Bias-Ansatzes

5.1.3 Methodisches Vorgehen bei der Interpretation der Interviews und Beantwortung der Forschungsfragen

In einem ersten Schritt wird die Aufbereitung des Datenmaterials näher erläutert, gefolgt von einem Überblick über die Auswertungsschritte, um danach in einem zweiten Schritt die Interviewergebnisse und deren Interpretation darzustellen. Zuvor allerdings wird als Einstieg in die Materie die Interviewperson in Hinblick auf allgemeine Daten, wie Ausbildung und Funktion ihrer Tätigkeit kurz dargestellt. Hierbei fließen auch wichtige Informationen zur Person sowie deren Umfeld ein, welche nicht unmittelbar mit den Forschungsfragen zusammenhängen, jedoch deren Handeln möglicher Weise beeinflussen. Diese allgemein umfassende Darstellung, die zugleich sehr individuell ist, wird gefolgt von der Darstellung der herausgebildeten Kategorien (Themenschwerpunkte). Hierbei fließen Zitate der IP ein, sodass der Bezug zur Wirklichkeit bzw. subjektiven Sichtweise vergegenwärtigt wird und die Zeilennummerierung gewährleistet den Bezug zum Originaltext.

5.1.4 Die Aufbereitung der Interviews und Vorbereitung der Interpretation der Interviews – (Auswertungsschritte¹⁴³)

Schritt 1: Die Interviews wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend nochmals angehört. Dabei wurden die Aussagen schwerpunktmäßig mit prägnanten Überschriften versehen. Abschließend wurde ein Gedächtnisprotokoll mit relevanten Inhalten über jedes Interview verfasst.

Danach wurden die Interviews in einem ersten Schritt wortwörtlich und vollständig transkribiert.¹⁴⁴ Emotionale Äußerungen, wie ein Lachen oder die besondere Betonung eines Wortes wurden nur dann festgehalten, wenn diese besonders auffällig erschienen. Sonst stand das gesprochene Wort im Zentrum der Transkription. Die Interviewpersonen wurden anonymisiert.¹⁴⁵

Schritt 2: Nach erfolgter Transkription wurde der Text mehrmals durchgelesen und nach relevanten Themenschwerpunkten (auch unter Berücksichtigung der Forschungsfragen) gesichtet und markiert, um einen Ein- bzw. Überblick über das Datenmaterial zu bekommen. Daran anschließend wurde der Text zusammengefasst, d.h. paraphrasiert. Wobei sehr wichtig erscheinende Textstellen als Zitat belassen und wie nachstehend ausgeführt, zu einem späteren Zeitpunkt, redigiert wurden.

An dieser Stelle sei vorweg genommen, dass die für die Interpretation relevanten Textstellen in ein Schriftdeutsch übertragen (da mehrere IP starken Dialekt sprachen) und sprachlich geglättet wurden. Sofern die Textstelle zu unklar erschien, wurden diese grammatikalisch sowie im Satzbau ausgebessert. Diese Protokolltechnik empfiehlt Mayring (2002, S.91), um einerseits „die Lesbarkeit der Interviewaussagen zu erhöhen“, und andererseits wenn im Fokus der Auswertung nur die inhaltlich-thematischen Aspekte stehen. (vgl. ebd.) Trotzdem bleibt beim Lesen der geglätteten Zitate der Bezug zum Originaltext bestehen, da die Zeilennummerierung angegeben wird. Somit kann jederzeit der Originaltext zum Vergleich nachgelesen werden. Diese Variante wurde letztendlich aufgrund sehr unterschiedlicher sprachlicher Erscheinungsformen seitens der IP als auch der besseren Lesbarkeit der Textpassagen gewählt.

Schritt 3: Nach der Paraphrasierung wurde der Text in Hinblick auf die Kategorienbildung auf das Abstraktionsniveau angehoben. Hierbei wurden aufgrund der Datenmenge mehrere Arbeitsschritte zusammengefasst.¹⁴⁶ Die Kategorienbildung erfolgte vorerst induktiv (aus dem Datenmaterial heraus), jedoch unter Berücksichtigung der Forschungsfragen. In einem zweiten Durchgang erschien es allerdings sinnvoller für alle drei Interviewgruppen

¹⁴³ 5 Auswertungsschritte: dargestellt in Kapitel 5.1.4 und in Kapitel 5.2.

¹⁴⁴ Siehe dazu die aufgestellten Transkriptionsregeln im Anhang 1.

¹⁴⁵ Die Audiodateien der Interviews werden aus Datenschutzgründen, im Sinne der Gewährleistung der Anonymisierung der IP, der Diplomarbeit nicht beigelegt. Diese liegen jedoch zwecks Einsichtnahme bei der Verfasserin dieser Arbeit auf.

¹⁴⁶ Siehe dazu die angeführten Ausarbeitungsschritte in Kapitel 5.1.1, S.93.

einheitliche übergeordnete Kategorien, welche die bereits vorab gebildeten Kategorien repräsentieren, zu bilden.¹⁴⁷ Dafür wurden übergeordnete Begriffe, u.a. in Anlehnung an die empirischen Forschungsfragen bzw. die Theorie gebildet bzw. daraus abgeleitet. In einem weiteren Schritt wurden, sofern notwendig, Unterkategorien aus dem Datenmaterial herausgebildet. Somit kann von einer induktiv-deduktiv beeinflussten Kategorienbildung gesprochen werden.

Daraus ergeben sich folgende Kategorien in Hinblick auf die Anti-Bias-Arbeit¹⁴⁸, die bei der Einzelanalyse der Interviews letztendlich leitend waren¹⁴⁹:

Kategorie 1: Verständnis von professionellem Handeln der ExpertInnen

Kategorie 2: Differenzierte Sichtweisen auf den pädagogischen Alltag

Kategorie 3: Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes

Kategorie 4: Widerstände und Hürden in der Anti-Bias-Arbeit (FB und Praxis)¹⁵⁰

5.2 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aus den Interviews

Im folgenden Abschnitt werden diese 4 übergeordneten Kategorien sowie die damit verknüpften Subkategorien dargestellt. Diese sind aus den theoretischen Überlegungen über den Zusammenhang von professionellem pädagogischen Handeln und dem Konzept des Anti-Bias-Ansatzes entstanden. In der anstehenden Auswertung werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung durch Beantwortung der Forschungsfragen bzw. anhand der Kategorien dargestellt. Diese betreffen:

Gruppe 1 (G1) – Leiterinnen einer Kita (IP 3, IP 2) /

Gruppe 2 (G2) – ErzieherInnen (IP 4, IP 7) /

Gruppe 3 (G3) – Externe Kita-Beraterinnen (IP 6, IP8)

Zum besseren Verständnis findet sich im Anhang 1 (in dieser Arbeit) eine erläuternde Darstellung (dies beinhaltet auch eine theoretische Verknüpfung) zu den einzelnen Forschungsfragen sowie den Kategorien, die die Analyse der Interviews anleiteten (ad Schritt 3).

¹⁴⁷ Dieser Entschluss liegt darin begründet, die verschiedenen Facetten der Anti-Bias-Arbeit besser darstellen zu können.

¹⁴⁸ Innerhalb der Kategorien wird Anti-Bias(-Ansatz, -Arbeit, -Ziele) mit A-B(-Ansatz, -Arbeit, -Ziele) abgekürzt.

¹⁴⁹ Ursprünglich (siehe in der großen Zusammenfassung im Anhang 2 auf der CD-ROM) wurden in einem ersten Schritt 5 Kategorien gebildet. Im Prozess der Ausarbeitung wurden die letzten beiden Kategorien zu Kategorie 4 zusammengefasst und stattdessen Unterkategorien gebildet.

¹⁵⁰ Fortbildung wird innerhalb der Kategorienbenennung mit FB abgekürzt.

Weiters können im Anhang 2 (auf der CD-ROM) – zwecks vertiefenden Einblickes in die Anti-Bias-Arbeit – die sehr detaillierten Aussagen bzw. Ergebnisse der jeweiligen IP sowie eine kurze Vorstellung jeder IP¹⁵¹, die im Zuge einer ersten großen Auswertung entstand, nachgelesen werden. Dies stellt Schritt 4 dar. In diesem Kapitel (Schritt 5) werden – unter Bezugnahme auf die einzelnen Kategorien – die Ergebnisse/Gruppe dargestellt, wobei nur die wesentlichsten Belege jeder Gruppe herausgegriffen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede abgebildet werden. Im folgenden Abschnitt werden nun die Kategorien inhaltlich in Prosaform dargestellt und hierbei fließen bereits Interpretationen ein.

FF 1 / Kategorie 1: Verständnis von professionellem Handeln der ExpertInnen

G1¹⁵²: Die Expertinnen (Leiterinnen) beschreiben ihren veränderten Blick auf die pädagogische professionelle Arbeit aus der Sicht ihrer Funktion als Einrichtungsleitung. In den Antworten bzw. nach ihrem Verständnis von professionellem Handeln zeigt sich ein hohes reflexives Bewusstsein hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen eigenen biografischen Prägungen und den damit verknüpften Einflüssen auf das pädagogische Handeln als auch der Thematik Ausgrenzung.

Professionalität ist ihrem subjektiven Empfinden nach geprägt von der Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen „*wenn man sich selber seiner Schubladen bewusst wird*“ (IP2/Z.184f) und erfordert weiters die Fähigkeit „*sich mit ungewohnten Dingen auseinander zu setzen*“. (IP2/Z.185f) Daher ist ein zentrales Element „*[v]or allem reflektiertes Handeln.*“ (IP3/Z.368) Hierfür ist die Auseinandersetzung im Team in Form kollegialer „*Rückmeldung*“ (IP3/Z.373), die zugleich ein „*sehr professionelles Feedback*“ (IP2/Z.181f) darstellt und mit „*kollegiale[m] Verständnis*“ (IP3/Z.373) verbunden ist, essentiell. Damit verknüpft ist das „*Zeit[problem]*“ (IP3/Z.371), bedingt durch Personalmangel als auch der anspruchsvollen pädagogischen Arbeit. Ferner wird in Hinblick auf Professionalität als weiteres wichtiges Element die Elternarbeit sowie die Fähigkeit, den Alltag nach den Themen der Kinder zu gestalten (vgl. IP2/Z.188-190)¹⁵³ erwähnt. All dies erfordert die Entwicklung von Empathie.

Es zeigt sich, dass die Erfahrungen in der FB der G1 in einem hohen Maße zur Sensibilisierung beigetragen haben und als „*Selbstbildungsprozess*“ (IP2/Z.123), der „*immer (...) mit nachhaltigem Lernen zu tun*“ (IP2/Z.408) hat, gesehen wird. Als prägendste Momente werden „*die Übungen (...) zur (Eigen)Reflexion*“ (IP3/Z.479) genannt. Hierbei wird sichtbar, dass die angeregte Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und den damit verknüpften Normen, Werten sowie Vorurteilen als auch den

¹⁵¹ Eine kurze Vorstellung der IP findet sich zwecks Übersichtlichkeit auch im Anhang 1 in dieser Arbeit.

¹⁵² Gruppe 1 wird mit G1 abgekürzt. Gruppe 2 mit G2 und Gruppe 3 mit G3.

¹⁵³ Diese Form der Quellenangabe (gültig innerhalb aller Kategorien) verweist darauf, dass zu diesem Aspekt ein Beispiel der Expertin/des Experten, unter der angegebenen Zeilennummerierung, nachzulesen ist.

Erfahrungen zu Diskriminierung und Ausgrenzung (vgl. IP3/Z.402-406+IP2/Z.249-253) bei den Pädagoginnen zahlreiche Aha-Erlebnisse auslöste. Dies wird mit folgender Aussage¹⁵⁴ erörtert: „Ich weiß noch am Anfang, als eine Mitarbeiterin gesagt hat: ‘Brauchen wir nicht das Projekt. Wir sind SUPER reflektiert. Also diskriminieren tun wir NIE, Vorurteile haben wir GRUNDSÄTZLICH nicht.’“ (IP3/Z.417-419) Schließlich hat aber in der Wahrnehmung der Expertinnen die FB einen kritischen, differenzierten Blick auf die pädagogische Praxis eröffnet und ein neues „Bewusstsein dazu[, dass kein Mensch vorurteilsfrei ist]“. (IP3/Z.429) Gleichzeitig zeigt sich in diesem Zusammenhang das Wissen darum, dass dies einem ständigen Weiterentwicklungsprozess unterliegt. Ferner sollte die A-B-Arbeit unbedingt Bestandteil schon in der Grundausbildung für den Kita-Bereich sein, da sie sich mit der Identitätsentwicklung von Kindern beschäftigt. „Ja, es gehört eigentlich dazu. Müsste grundlegend sein.“ (IP3/Z.495+vgl. P3/Z.495-507) Weiters wurde in der FB ein Bewusstsein geschaffen bei Ausgrenzung einzugreifen (vgl. IP2/Z.253-259) sowie förderte die FB die Leiterinnen darin, sich in ihrer Rolle einer vorurteilsbewussten Leitung bewusst zu werden. (vgl. IP2/Z.212-215) Dies zeigt sich u.a. darin, dass den Rahmenbedingungen, die professionelles Handeln fördern (sollen), ein sehr wichtiger Stellenwert einzuräumen ist, wie z.B. dem Kita-Team eine „Lernkultur“ (IP2/Z.209) und ein „Übungsfeld“ (IP2/Z.201) zu ermöglichen. Hinsichtlich dieser Rahmenbedingungen, die professionelles Handeln fördern zeigen sich in den Kitas unterschiedliche Settings. Von „Fallbesprechungen“ (IP3/Z.215) 1x/Monat bis „Teamreflexion“ (IP2/Z.142) im wöchentlichen Rhythmus. Ferner zeigt sich, dass externe Unterstützung in Form von Supervision und Praxisberatung wünschenswert sei. G1 zeigt ein hohes Bewusstsein dafür, dass das Thematisieren von Unsicherheiten und Problemen in Hinblick auf Diskriminierung, Sprache, Vorurteile im Team sehr wichtig ist, um Lösungsmöglichkeiten zu finden und Qualität in der Kita zu gewährleisten. (vgl. IP2/Z.135f+Z.437f) Daher ist für die Leitungsfunktion die Gesprächsführung und die Teamentwicklung ein wichtiges Instrumentarium, um professionelles Handeln in der Kita fördern zu können. (vgl. IP3/Z.834-836) Ferner benennt eine Leiterin als sinnvolle, mögliche Option, um junge Kolleginnen zu fördern, die Installierung eines „Tutorinnen-System[s]“. (IP3/Z.520) Hinsichtlich Berufliche[r] Identität und professionelle[m] pädagogische[n] Handeln, beides unterliegt einer Wechselwirkung, zeigen sich in G1 unterschiedliche Ausprägungen, die positiv verändert und mit mehr Bewusstsein wahrgenommen werden. So hebt eine Leiterin hervor, dass sie durch die A-B-Arbeit darin „bestärkt“ (IP3/Z.722) wird politisch noch aktiver (vgl. IP3/Z.729-731- hierbei offenbart sich ihr persönliches Weltbild) gegen (strukturelle) Ausgrenzung und Diskriminierung vorzugehen bzw. benachteiligten Kindern und deren Familie mehr Teilhabe zu

¹⁵⁴ Diese Aussage kann auch als eine Form von innerem Widerstand gedeutet werden (vgl. K4) und ist ein typisches Merkmal in der Auseinandersetzung mit diesem Modell.

ermöglichen (vgl. IP3/Z.774f). Hierbei wird sichtbar, dass Empowerment (Ziel 4) einen zentralen Stellenwert, beruflich als auch privat, eingenommen hat und kann ferner als habituelle Veränderung gedeutet werden. IP2 wiederum beschreibt ihre Veränderungen in Hinblick auf ihre pädagogischen Handlungen, die mit mehr Reflexion verknüpft sind. Vor allem der Themenbereich Eltern(zusammen)arbeit (vgl. IP2/Z.351f) hat einen neuen, zentralen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit eingenommen und zeigt sich in einer installierten „Elternwerkstatt“ (IP2/Z.358) oder „Familienausfl[ü]g[en]“. (IP2/Z.359) Dieser neue, vertiefende Zugang zu den Eltern und deren Familienkultur kann auch als förderliche Rahmenbedingung, zum einen für professionelles Handeln gesehen werden und zum anderen um Kinder in ihrer Identität und Entwicklung besser fördern zu können.

G2: Die ExpertInnen (ErzieherInnen) beschreiben ihr Verständnis von professionellem Handeln damit, „dass man sich immer wieder mit seiner eigenen Haltung, mit seiner eigenen Biografie (...) beschäftigen sollte. Und sich dessen bewusst werden sollte. Was habe ich für Erfahrungen gemacht? Wo habe ich mich vielleicht schon mal ausgegrenzt, diskriminiert gefühlt? Wer hat mir geholfen, dass es dann nicht mehr so war?“ (IP7/Z.103-107) Durch diese Auseinandersetzung kann ein Fundament geschaffen werden, um für exkludierende Strukturen sowie eigene Prägungen sensibel zu werden. Darauf aufbauend, erfordert dies die Bereitschaft und auch den Mut, Ausgrenzung zu thematisieren. (vgl. dazu das Bsp. IP4/Z.117-126) Hierbei sind Kompetenzen erforderlich, sowohl die Fähigkeit sich in andere Menschen hineinversetzen zu können (Empathie) als auch die Bereitschaft und der Mut sowie das (Selbst)Bewusstsein gegen Diskriminierung und Ausgrenzung einschreiten zu können, im Sinne eines Empowerment (vgl. A-B-Ziele 3+4). Dies hebt G2 hervor. Die Erfahrungen in der FB¹⁵⁵ zeigen auf, dass G2 sich in der (mehrjährigen) Projektbegleitung durch die externe Kita-Beraterin sehr in der Umsetzung der A-B-Arbeit unterstützt gefühlt hat: „[S]ie hat uns immer wieder auf den Weg gebracht, auch mal über Schwierigkeiten hinweg zu sehen und einfach den nächsten Schritt zu machen.“ (IP4/Z.172-174+vgl. IP4/Z.166-170) Deswegen „hat sie einen großen Anteil daran“ (IP4/Z.175), wie der Ansatz in der Kita installiert wurde. Hierbei zeigt sich und dies wird auch thematisiert, dass eine mehrjährige Praxisbegleitung, die Teil der FB ist, notwendig ist, um die A-B-Arbeit professionell umsetzen zu können. In diesem Kontext benennt G2 (ebenso wie G1) die prozesshafte Auseinandersetzung bzw. den veränderten Umgang mit Diskriminierung, Ausgrenzung sowie der eigenen Haltung und Vorurteilen. - Durch Analyse, Perspektivenwechsel (auch auf die Kinderebene) und systematischer Reflexion. (vgl. dazu das Bsp. IP4/Z.135-149) Dadurch hat sich die Kommunikation mit den Kindern und Eltern verändert sowie der Umgang: „[A]so das ist so ein offener, wertschätzender

¹⁵⁵ Die Erfahrungen thematisieren bzw. beinhalten ebenso Veränderungen die jeweilige Kita betreffend. Dies ist durch die mehrjährige Praxisbegleitung (in der Projektphase/FB) bedingt.

Umgang geworden.“ (IP7/Z.178f) Ein wesentliches Ziel in der FB ist die Auseinandersetzung mit eigenen Prägungen (wie Stereotypisierung, erfahrene Diskriminierung etc.) Hierbei thematisiert (nur) IP4 (im Vergleich zu allen anderen IP) als prägendsten Moment - in einer selbstreflexiven biografischen Aufgabe in der FB – eine Erinnerung an eine Szene von Diskriminierung, die er selbst als Kind erlebt hatte und daraus abgeleitet formuliert er seine Erkenntnis bzw. Haltung für die pädagogische Praxis: *„Und das Erlebnis zu haben, dass da Kinder eigentlich oft ganz viel herunter schlucken, bevor sie dann sich mal trauen, was zu sagen, das hat für mich so eine ganz wichtige Bedeutung gehabt, wo ich gedacht habe, man muss den Kindern das Vertrauen vermitteln, dass sie jederzeit und auch immer zu einem kommen können, egal was es ist. Und das war für mich so ein ganz besonderes Erlebnis dann. Wo ich gedacht habe, so soll es den [Kindern] nicht gehen, wie es mir damals in der Situation gegangen ist. (IP4/Z.183-191)* Diese Aussage zeigt wiederum auf, wie wichtig generell die biografische Selbstreflexion ist, um empathische Fähigkeiten im Sinne von Kompetenzen fördern und verfeinern zu können, die wiederum Voraussetzung für eine grundlegende professionelle pädagogische Haltung im Umgang mit Menschen darstellt. Dies kann wesentlich dazu beitragen, dass belastende Momente und deren Auswirkungen auf Kinder besser erkannt werden können. Zudem können Kinder durch Vorbildwirkung in ihren sozialen Kompetenzen gestärkt werden, da ihnen Solidarisierung und Zivilcourage vorgelebt wird. G2 beschreibt rückblickend auf die Projektphase eine große Zufriedenheit (in der Kita), die mit Veränderungen wie einer besseren Gesprächskultur und Teamzusammenarbeit, als auch einem konstruktiveren Umgang mit Problemen zu tun hat und *„das lebt bei uns einfach hier im Team und das spürt man. Und das hier [ist] etwas ganz Besonderes und etwas ganz Wertvolles. (...) auf das würde ich jetzt auch nicht noch mal verzichten wollen.“ (IP4/Z.339-341)* Ferner zeigen sich Veränderungen (dies ist eine Überschneidung mit K2) durch *„Partizipation der Kinder“ (IP7/Z.197)*, u.a. am Beispiel der *„Kinderkonferenzen“ (IP7/Z.191)* und am Thema *„Kinderrechte“ (IP4/Z.200)* sowie dem Sichtbarmachen von Vielfalt in der Kita durch Installation der *„Kinderweltecke“ (IP7/Z.80)* Weiters sei die Arbeit ein nie endender Prozess. (vgl.IP4/Z.198-203) Hinsichtlich der Rahmenbedingungen, die professionelles Handeln fördern (sollen) beschreibt G2 unterschiedliche Settings. Gemeinsames Element ist jedoch, dass Thematisieren von Unsicherheiten und der damit einhergehenden (Team)Reflexion, welche in den Kitas einen sehr wichtigen Stellenwert einnimmt und in regelmäßigen Intervallen stattfindet. (vgl.IP4/Z.153-162+IP7/Z.122-130+146) Sofern ein Thema mehr Zeit zur Bearbeitung benötigt, gibt es im pädagogischen Kita-Alltag *„Konzeptionstage. Und die gehen dann oft ein bis drei Tage.“ (IP7/Z.149)* Hierbei ist oftmals ein Tag für die *„Elternbeteiligung“ (IP7/Z.157)* offen. Dieses Einbeziehen der Eltern zu wichtigen Themen in der Bildung und Erziehung ist eine unterstützende Maßnahme, um Kinder besser in ihrer Entwicklung und

Ich-Identität unterstützen und fördern zu können. Weiters verbessert dies die Eltern-PädagogInnen-Partnerschaft und zum anderen wirken sich diese beiden Einflussfaktoren wiederum positiv auf professionelles Handeln aus. Hinsichtlich Berufliche[r] Identität und professionelle[m] pädagogische[n] Handeln zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen, die durch unterschiedliche Verantwortungsbereiche erklärbar sind. So thematisiert IP4 als *„Hauptveränderung im Berufsleben, dass man wirklich sagt, man läuft mit offenen Augen durch das Haus“* (IP4/Z.284-285; siehe dazu auch K2/IP4/Z.60f). IP7 hebt hervor, dass sie sich sicherer und gestärkt fühlt, auch dadurch, *„dass ich als Kinderwelten-Verantwortliche hier arbeite, habe ich da noch mal einen ganz anderen Blick auch über die Theorie, die Hintergründe.“* (IP7/Z.293f) Dieses Wissen zeigt sich anhand der von ihr erörterten Praxisbeispiele. (vgl. dazu IP7/Z.300-309+Z.139-141 – Dies stellt auch eine Überschneidung mit K2 dar.)

G3: Die Expertinnen (Beraterinnen) zeigen in ihrem Verständnis von professionellem Handeln nach der A-B-Arbeit folgende gemeinsame wie unterschiedliche Ausprägungen. Bei beiden nimmt (wie auch schon bei G1+G2) Reflexion einen zentralen Stellenwert ein, um ein klares Selbstbild bzw. berufliches Rollenverständnis zu haben bzw. zu entwickeln. IP6 versteht weiters darunter *„dieses sich auf den anderen einlassen, aber auf einer (...) wertschätzenden Ebene (...), und auf so einer informellen Ebene“* (IP6/Z.227f) und thematisiert damit verknüpfte Probleme in den Teams. Hierbei sei es wichtig Grenzen zu setzen bzw. *„Persönliches, Privates“* (IP6/Z.225) nicht zu vermischen und dabei helfe Reflexion. Diese Aussage zeigt eine Abgrenzung zum Laientum, die sich daran erkennen lässt, dass ein distanzierter Blick auf das eigene Tun ein zentrales Merkmal professioneller Könnerschaft darstellt. IP8 benennt den Theorie-Praxis-Transfer, *„dass ich ein Ziel habe. (...) weiß, welche Handlungen zu welchen Ergebnissen [führen] oder welche Reaktionen auslösen. Dass ich mir meiner Rolle als Fachkraft bewusst bin. (...) Phasen und Reflexionen mit einbinde als Grundvoraussetzung (...) für mein pädagogisches [und] (...) professionelles Handeln (...). Und dass ich einfach Fachwissen und theoretisches Hintergrundwissen haben.“* (IP8/Z.102-107) Die Erfahrungen in der FB betreffen zum einen die eigene FB, die notwendig war, um in der Rolle als Kita-Beraterin nach dem A-B-Ansatz tätig sein zu können und zum anderen spiegeln sich in den Aussagen Erfahrungen, die G3 mit den betreffenden Kita-Teams, die sie in der Projektphase (FB-Praxis) betreuten, gemacht haben. (Dies ist ein großer Unterschied zu G1+G2) Hierbei spiegeln sich in den Aussagen zum Teil jene Prinzipien wieder, die eine vorurteilsbewusste FB-Praxis repräsentieren sollen. Die Ausprägungen dieser UK stellen teilweise einen starken Überschneidungsbereich mit der UK: Rahmenbedingungen, die professionelles Handeln fördern (sollen) dar! Dies liegt in der Funktion der Kita-BeraterInnen begründet. Aufgabe sowie Ziel der Projektbegleitung bestand/besteht in der Begleitung der Kita-Teams, um

den Ansatz in der Kita zu implementieren bzw. die PädagogInnen dafür zu qualifizieren. Dies erfordert wiederum die Etablierung entsprechender Rahmenbedingungen, um professionelles Handeln nach der A-B-Arbeit zu gewährleisten.

G3 zeigt eine hohe Zufriedenheit mit der/den gemachten FB zur vorurteilsbewussten Arbeit und erörtert diesbezüglich unterschiedliche Themen, u.a. das fachliche Niveau der ReferentInnen sowie die bundesweite Vernetzung mit KollegInnen. (Letztgenanntes stellt einen zentralen Aspekt dar, mit dem Ziel Unterstützungsnetzwerke aufzubauen und die Arbeit in das Gemeinwesen hinauszutragen.). Dies ermöglichte das Kennenlernen unterschiedlicher Arbeitsweisen, -bedingungen sowie Themen. (vgl.IP6/Z.279-291) So sind länder- bzw. regionspezifisch unterschiedliche Themen in der A-B-Arbeit vorherrschend, wie in Berlin das „Ost/West-[Thema]. (...) hier [in Stuttgart] ist es vielleicht eher dieses Multi/Kulti-[Thema].“ (IP6/Z.287f) Dies ist ein klassisches Merkmal der A-B-Arbeit und liegt darin begründet, dass Ausgangspunkt bzw. Orientierung für die pädagogische Arbeit die Lebenswelten der Kinder (und Familien) sind. Diese sind von den gesellschaftlichen Strukturen durchdrungen, die wiederum politisch beeinflusst sind und zeigen sich auch in der Werthaltung der PädagogInnen. Hier setzt die A-B-Arbeit bzw. FB an und kann eine veränderte Sicht bewirken. IP8 formuliert dies folgendermaßen: „[Ich habe] ganz viele neue Denkrichtungen für mich (...) entdecken können. Und ich habe mich auch im Vorfeld noch nie so stark mit institutioneller Diskriminierung auseinander gesetzt, sondern eher (...) mit interkultureller Arbeit.“ (IP8/Z.134-136) Diese FB eröffnete ihr eine „neue Dimension.“ (IP8/Z.136) Diese Aussage zeigt die Sichtweise der interkulturellen Arbeit, die Diskriminierung, Rassismus, Vorurteile und Ausgrenzung nicht (wirklich) thematisiert und lässt auf ein Bewusstsein für diese Unterschiede schließen. Ferner werden die Auseinandersetzung auf der Kinderebene (Perspektivenwechsel) sowie die ständigen Austauschprozesse im Team erörtert. (vgl.IP8/Z.137-141) Es wird sichtbar, dass die Auseinandersetzung in den Teams bzw. die Gruppenprozesse ein wichtiges Übungsfeld für die vorurteilsbewusste Beratungsfunktion darstellt(e): „Und ich fand, das war ein gutes Training, weil das sind ähnliche Widerstände, die nachher auch in den Teams aufgetaucht sind.“ (IP8/Z.149f) Diese Aussage bezieht sich auf die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der TeilnehmerInnen (vgl.IP8/Z.143f) und erfordert das Erlernen einer respektvollen Dialogkultur als auch differenzierten Sichtweise sowie dem Wissen im Umgang mit Widerständen. Ein zentrales Merkmal in der FB(s-Praxis) ist der wertschätzende und nicht moralisierende Umgang mit den verschiedenen Sichtweisen der TeilnehmerInnen: „Also auch so, dass ich mich aufgehoben und wertgeschätzt und auch sicher gefühlt habe“ (IP8/Z.153f) und sie hebt hervor, dass dies „elementar (...) später (...) in der Praxis [ist].“ (IP8/Z.155) Hierbei nimmt natürlich die (Selbst)Reflexion im Team einen zentralen Bestandteil ein, da diese in der vorurteilsbewussten Arbeit eine Schlüsselkompetenz darstellt, ohne diese die Umsetzung nicht möglich wäre. Die FB ist so

konzipiert, dass zum einen die Auseinandersetzung mit der eigenen Person notwendig ist, gefolgt von der Auseinandersetzung im Team: *„Also wir haben alle Übungen, die uns methodisch an die Hand gegeben w[u]rden, selber ausprobiert auch. (...) es gab eben unterschiedliche, so eine Art Qualitätszirkel.“* (IP8/Z.116f) Die Aussage bezieht sich darauf, dass im Zuge der FB zum einen in Berlin *„bundesweit reflektiert“* (IP6/Z.118) wurde und zum anderen gab es *„zusätzlich (...) diese Qualitätszirkel vor Ort, (...) , mit unterschiedlicher Trägerbeteiligung.“* (IP8/Z.120f) (Überschneidung mit UK: Rahmenbedingungen)) Bezugnehmend auf die 3. Projektphase (in Stuttgart) hebt G3 als das Besondere *„die Zusammenarbeit mit den Fachschulen“* (IP6/Z.512f+vgl.IP6/Z.513-522), das Entwickeln neuer Materialien, wie das *„Kinderweltenspiel“* (IP6/Z.523) und vor allem die Verwendung des *„Evaluationsbuch[es]“* (IP6/Z.528) hervor. (Überschneidung UK: Rahmenbedingungen) IP8 hebt hervor, dass die Zusammenarbeit zwischen Kita und den Fachschulen *„gegenseitig bereichernd“* (IP8/Z.475) war. Allerdings gestaltete sich der Kontakt zu den Grundschulen als sehr schwierig, bedingt durch die *„völlig andere Organisationsform“* (IP8/Z.476) und daher ist es schwierig, für die Kinder und deren Familien gute Voraussetzungen zu schaffen, wenn diese durch das Schulsystem dann blockiert werden: *„[Da] geht es eher um verlieren und gewinnen und aussortieren, anstatt [die Kinder] hereinzuholen.“* (IP8/Z.492f) Dieses Thema *„Übergänge“* (IP8/Z.494) beschäftigt IP8 momentan am meisten. (vgl. K4) Abschließend werden die Erfahrungen der Kita-BeraterInnen mit den Teams, die sie in der 3. Projektphase (FB) begleitet haben, anskizziert. Innerhalb der FB-Workshops werden folgende Themenschwerpunkte genannt: Die *„Sensibilisierungswshops“* (IP8/Z.164) führen dazu, dass *„die Kolleginnen (...) in ganz anderen Systemen zu denken [beginnen]. Also (...) da geht der Kopf so ein bisschen weiter auf. (...) eher so, dass sie sich selber als viel wichtiger nehmen und als bedeutsam erleben.“* (IP8/Z.166-168) Diese Aussage ist dahingehend zu verstehen, wie an anderer Stelle thematisiert, dass PädagogInnen Bestandteil des Systems sind und dieses entsprechend auch verändern können (Umgang mit Macht). Die Umsetzung in der FB-Praxis stellt einen längeren Prozess dar. Es würden *„Veränderungen und Reaktionen“* (IP8/Z.178) hervorgerufen werden und *„dann [ist] nichts mehr so (...), wie es vorher war. Aber das passiert nicht unmittelbar, (...). Also das viele Erkenntnisse erst später kommen.“* (IP8/Z.179-181) Hierbei thematisiert IP8 ihre eigenen Bewusstwerdungsprozesse, da sie anfänglich dachte, der Ansatz würde nicht greifen. Heute versteht sie, dass der Theorie-Praxis-Transfer seine Zeit braucht. Das theoretische Wissen ist schon da, aber das Denken und Handeln erfolgt noch in den alten Schematas: *„Es hat lange gebraucht, bis sich die Muster aufgebaut haben, bis die Stereotypen da sind. Und die wieder zu hinterfragen, das ist ein langer Prozess.“* (IP8/Z.192-194) Daher ist es immer ein besonderer Moment, wenn die PädagogInnen beginnen sich selbst zu hinterfragen. (vgl. das Beispiel IP8/Z.187f) Bezugnehmend auf die

Länge der Praxisbegleitung hebt IP8 hervor: „[Z]wei Jahre ist absolut Minimum. Und selbst da geht man hinaus und denkt (...) hoffentlich ist die Kita auf der guten Spur! Das ist nicht sicher.“ (IP8/Z.199-201) IP6 erörtert thematisch den Aufbau der „Konzeptionstage“ (IP6/Z.166) sowie Elemente, die die Rahmenbedingungen präsentieren. Die Rahmenbedingungen, die professionelles Handeln fördern (sollen) sind facettenreich. G3 erörtert diesbezüglich (in Hinblick auf die 3. Projektphase) verschiedene Instrumentarien, die in der Implementation bzw. Umsetzung der vorurteilsbewussten Arbeit unterstützend wirken sowie notwendig sind. Hierbei fällt der Blick der Kita-Beraterin auf das ganze Kita-Team, also Leitung und Personal. Notwendig sind „Leitungswerkstätten. Und diese sind alle drei Monate.“ (IP6/Z.193) Dies liegt darin begründet, dass die Leitung für die Umsetzung und Aufrechterhaltung der A-B-Arbeit verantwortlich ist. Die Leitungswerkstätten haben stärkenden Charakter. Ferner wird auch ein Evaluationstool, „Evaluationsbögen“ (IP6/Z.249) das in Berlin entwickelt wurde, genannt, das „alle drei, vier Monate“ (IP6/Z.266) eingesetzt wird und professionelles Handeln fördern soll. Hierbei wird der „situationsorientierte Ansatz“ (IP6/Z.240) auf dem die A-B-Arbeit basiert, angesprochen und im Detail erörtert. (vgl. IP6/Z.240-256) Weiters: „[I]ndem man bei jeder Teambesprechung (...) immer einen Reflexionspart hat.“ (IP6/Z.270f) Bevor etwas Neues begonnen wird, wird sozusagen evaluiert: „[W]as ist gut gelaufen? Wo gibt es Stolpersteine?“ (IP6/Z.271f) und zusätzlich werden „Fallbesprechungsgruppen“ (IP6/Z.499) für sehr schwierige Themen sowie Probleme für die PädagogInnen angeboten. Ferner nimmt die Elternzusammenarbeit ebenfalls einen wichtigen Stellenwert ein bzw. begleitet die Kita-Beraterin an den Elternabenden. Das dahinterliegende Interesse ist, die A-B-Ziele gemeinsam mit den Eltern zu besprechen, da diesbezüglich „sehr gute Erfahrungen gemacht [wurden].“ (IP6/Z.178f+dazu das Beispiel IP6/Z.178-188) Dies verbessere wesentlich „das Verhältnis zwischen Eltern und Team“ (IP6/Z.188). Die Berufliche Identität und professionelles pädagogisches Handeln zeigt bei G3, dass durch die A-B-Arbeit ein Bildungsprozess stattgefunden hat. Dieser zeigt sich in einer vorurteilsbewusste Haltung sowie einem wertschätzenden Umgang mit Vielfalt (vgl. IP6/Z.417-422), der in der Rolle als Beraterin zutage tritt. In diesem Zusammenhang wechselt IP6 den Blick in Richtung Kita-Teamberatung und ergänzt, dass die Eigenreflexion „sehr gut in den Teams etablier[t]“ (IP6/Z.425) werden kann und dadurch „viel stärkeres Gewicht hat.“ (IP6/Z.426) (Überschneidung UK: Rahmenbedingungen) Diese Aussage zeigt ein Bewusstsein dafür, dass Reflexion als professionelles fachliches Handeln (eine Kernkompetenz in der A-B-Arbeit), die Auseinandersetzung im Team benötigt. IP8 benennt ebenfalls verändertes Handeln, zum einen in ihrer Funktion „wenn ich (...) zu schnell von einem Thema zum nächsten gehe, verflachen sich die Themen immer weiter. Und es kommt kein gutes Ergebnis für die Kinder, (...) die Kolleginnen [und] auch für mich heraus. (IP8/Z.409-411) Diese Aussage beinhaltet auch die

verbesserte Fähigkeit Probleme zu thematisieren, methodisch daran zu arbeiten und zu lösen. Hinzu kommt zum anderen eine hinterfragende Haltung in Hinblick auf Ausgrenzung (auch in Teams) und Machtproblemen als auch ein ressourcenorientierter Blick auf den Menschen – *„Menschen, die an der Armutsgrenze leben oder (...) mit unterschiedlichen Problemen kämpfen (...). Also [sie] auch nicht darauf zu reduzieren“.* (IP8/Z.439f) Ferner kann von einer habituellen Veränderung ausgegangen werden, wenn IP8 erörtert, dass der Ansatz *„in das Privatleben“* (IP8/Z.432) hinein wirkt. Sie ist *„viel vorurteilsBEWUSSTER geworden (...). Also mein Handeln [hat] sich auch verändert.“* (IP8/Z.433f)

FF 2 / Kategorie 2: Differenzierte Sichtweisen auf den pädagogischen Alltag

G1: Professionelles pädagogisches Handeln ist immer auch verknüpft bzw. untrennbar verbunden mit der Wahrnehmung von Phänomenen. In diesem Kontext interessiert die veränderte Wahrnehmung der ExpertInnen durch die Anti-Bias-Arbeit, welche sich durch einen kritischen Blick auf die Praxis auszeichnen soll, um Schief lagen und Exklusion entgegenzuwirken. G1 weist dieses Bewusstsein bzw. diese differenzierten Sichtweisen auf und thematisiert dahingehend verschiedene zentrale Merkmale. Also *„eigentlich genau das, dass man es [Diskriminierung] zum Thema macht“* (IP3/Z.193) auf der Ebene der Erwachsenen und mit den Kindern (*„Persona-Doll[s]“* – P2/Z.100 – eine Puppe als methodisches Werkzeug) und ergänzt: *„Ich glaube, dass man früher einfach ganz viel ausgegrenzt hat auch in der Kindergartenarbeit.“* (IP3/Z.182f) Hierbei wird auch auf die Problematik im früheren Umgang mit Kultur Bezug genommen bzw. zeigt sich ein Phänomen der Kulturalisierung *„es war so ein touristischer Ansatz“* (IP3/Z.194+vgl. IP3/Z.194-203), indem auch Spuren von Rassismus z.B. in Form von Kinderliedern zutage traten. (vgl.IP3/Z.197f) Es eröffnet sich ferner ein Bewusstsein dafür, dass Ausgrenzung und damit verbundene Abwertung nicht nur zwischen Mehrheits- und Minderheitskultur, sondern auch innerhalb der verschiedenen Kulturen als Rangordnung (und dies spiegelt wiederum gesellschaftliche Bewertungen) auftritt. Dies kann dazu führen, dass auch Eltern bereits diese gesellschaftliche Abwertung verinnerlicht haben. (vgl.IP3/Z.116-125) In diesem Kontext ist Sprache ein sehr *„[m]ächtiges Werkzeug“* (IP3/Z.211) und nimmt in der A-B-Arbeit einen zentralen Stellenwert ein. Es ist wichtig danach zu fragen *„wo haben wir denn da so diskriminierende Äußerungen. Man muss sich selber beobachten natürlich und sich auch vielleicht gegenseitig reflektieren.“* (IP3/Z.216f) Dazu bringt IP3 auch Beispiele. (vgl.IP3/Z.205-208) Es zeigt sich, dass Ziel 3 und 4 für alle Ebenen der Kita als wichtig erachtet werden (Ebene der Kinder, in der Eltern(zusammen)arbeit, im Team). Innerhalb dieses Kontextes, so ist sich G1 einig, wird es als Aufgabe angesehen *„dass wir dagegen steuern.“* (IP3/Z.135) Parallel dazu ist ein weiteres zentrales Element *„dass jedes EINZELNE Kind mit all dem, was es mitbringt, hier eine Wertschätzung erfährt des*

*Aufwachsens.“ (IP2/Z.91f) Hierbei wird der Leitgedanke der Inklusion sichtbar, der impliziert, dass Chancengerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe erst durch individuelle Förderung möglich sein kann und hierbei benennt IP3 „*Gleiches mit Gleichem und das geht eben nicht*“ (IP3/Z.289f) sondern „*dass dieses Kind was Besonderes braucht, um die Chance überhaupt zu kriegen*“ (IP3/Z.595f) und bringt ein Beispiel (vgl.IP3/Z.284-292). Diese Aussage ist dahingehend zu verstehen, dass eine Gleichbehandlung aller, unabhängig ihrer individuellen Lebenslagen, nur zu Reproduktion der (gesellschaftlichen sowie institutionellen) Ausgrenzungsmechanismen führen würde. Hinsichtlich auf die Bedeutung von Wertschätzung, gehört dazu das Sichtbarmachen der Lebenswelt und Familienkultur eines jeden Kindes in der Kita (Familienfotos/-wände, Rollenspielraum, Bücher, Spiel-/Materialien) und die Zusammenarbeit mit den Eltern, um identitätsstiftend und –fördernd zu wirken. (vgl.IP2/Z.87-90+95-99+149-157) Ziel ist, die Vielfalt der Welt in der Kita wieder zu spiegeln, damit Kinder sich damit auseinandersetzen können. Ob und in welchem Ausmaß dies möglich ist, hängt letztendlich immer von der Haltung der PädagogInnen ab, da diese die Welt im Kindergarten sozusagen maßgeblich gestalten und dies wiederum sehr von ihrer eigenen Haltung geprägt wird.*

G2: Es besteht bei den ExpertInnen Einigkeit darüber, dass im Kontext differenzierter Sichtweisen eine große Veränderung zu bisheriger Kindergartenpädagogik sichtbar geworden ist und dies zeigt sich in verschiedenen Bereichen. Fundament dafür ist die eigene veränderte Haltung. „*Also ich denke, da gibt es schon einen großen Unterschied. (...) die eigene Haltung hat sich verändert. Man blickt viel mehr auf seine eigene Biografie. Man wird bewusster, sensibler, finde ich. (...) Man hat einen anderen Blick auf die Kinder bekommen und ihre Familien. (...) Auch im Team hat sich das so entwickelt.*“ (IP7/Z.44-49) Zudem zeigt sich, dass die vorurteilsbewusste Arbeit bzw. die eigene veränderte Haltung andere Lebensbereiche ebenso verändern kann, wie IP4 thematisiert: „*Also bei mir habe ich es gemerkt, im privaten Bereich ist dann auch eine Veränderung dadurch eingetreten. Weil man läuft viel offener durch die Gegend.*“ (IP4/Z.60f) Diese Aussage bezieht sich darauf, dass IP4 bei Diskriminierung im Freundeskreis oder in der Nachbarschaft einschreitet, wo er früher gedacht hat, dass dies nicht so schlimm oder wichtig sei, „*aber [ich] jetzt so den Hintergrund habe, ist das nicht richtig, dann muss man auch den anderen Menschen [das] dann nicht antun*“. (IP4/Z.68-70) Hierbei kommen vor allem Ziel 3 und Ziel 4 zu tragen, dass zu einem veränderten Weltbild führen kann bzw. sich in einer habituellen Veränderung präsentiert (Überschneidung K3). Weiters zeigen sich wie bei G1 Veränderungen in der Eltern(zusammen)arbeit, die z.B. darauf abzielen Eltern in ihrer Rolle zu stärken. (vgl. dazu Bsp. IP7/Z.233-242) Dazu zählt auch das eigene Kind in seinem Tun aus einer neuen, positiven und wertschätzenden Perspektive zu sehen. Also: „*Den Blick auf die Stärken zu richten und nicht nur auf die*

Schwächen.“ (IP7/Z.264) G2 thematisiert Veränderungen in der Kita wie „Kinderkonferenzen“ (IP7/Z.52), wie am Beispiel Pakistan. (vgl.IP7/Z.58-60+69f) Weitere Unterschiede zu früher bestehen aus dem Sichtbar machen von Vielfalt, u.a. durch die „Familienwände“ (IP7/Z.137) und die installierte „Kinderweltecke“. (IP7/Z.80+vgl.Z.83-89) Letztgenannte thematisiert Vielfalt jeglicher Art. So würden die Kinder in dieser Ecke mit den Spielmaterialien verschiedenste Situationen aus dem Alltag und auch aus dem Familienleben, die sie beschäftigen, nachspielen. „Ja, was das Schöne ist, dass sogar Dreijährige mit Zwölfjährigen zusammen spielen, also diese Konstellation gibt es auch.“ (IP7/Z.90f) Weiters wird der Bereich von den Kindern auch sehr gerne benutzt, da es auch Figuren mit einer „Behinderung“ (IP7/Z.92) gibt. „Und die Kinder da echt auch sensibel gemacht werden für Menschen, die eine Beeinträchtigung haben. Man kommt darüber in das Gespräch, was sie vielleicht für eine Lebensgeschichte haben (...). Und, ja, der Bereich bietet ganz viel an Gesprächsthemen und Kommunikationsmöglichkeiten.“ (IP7/Z.93-96) Gefragt nach der Thematisierung von Lebenswelten und damit in Zusammenhang stehenden Problemen antwortet G2: „[W]ir sind uns so über die Familiensituationen und Lebenswelten der Kinder, die unsere Einrichtung besuchen schon bewusst, weil (...) wir (...) Hausbesuche machen. (IP7/Z.314-317+vgl.Z.317f) Dies erleichtert die Eingewöhnungsphase für das Kind sehr und hat die Botschaft: „Wir interessieren uns für dein Zuhause.“ (IP7/Z.326) Sie fügt hinzu, dass manche Eltern sehr offen sind, andere wiederum verschlossen und so sicherlich einiges verborgen bleibt. Diese Aussagen repräsentieren vor allem die Ziele 1 und 2. Hierbei ist es erforderlich sich mit der Lebenswelt der Familien auseinander zu setzen, um Kinder in ihrer Identität fördern zu können.

G3: In den Antworten der Expertinnen spiegelt sich vor allem ihre Arbeit mit den Teams wider. Ihre differenzierte Sichtweisen umfassen verschiedene Ausprägungen. So benennt G3 als großen Unterschied zur bisherigen Kindergartenpädagogik zum einen die Auseinandersetzung mit biografischen Prägungen und blinden Flecken. – „Und das habe ich in KEINEM ANDEREN Ansatz so stark gesehen“. (IP8/Z.72f) – Zum anderen den verstärkten Blick auf das Kind, der entwicklungspsychologische Kenntnisse beinhaltet und diese in Hinblick auf Bildungsthemen berücksichtigt. Hinzu kommt, dass „ganz stark die Gruppenkonstellation (...) und die Hintergründe [zu] thematisieren [sind]. Also wenn (...) Kinder sprachlich nicht so fit sind, (...) [es eine] Beeinträchtigung gibt, oder (...) durch Armut irgendwie auffallen, dann haben wir einfach jetzt einen intensiveren Blick darauf, also wir gucken eher noch mal auf die Wurzeln (...) und auf das Umfeld. Also vielleicht auch so ein bisschen Richtung System.“ (IP6/Z.139-145) Hier zeigt G3 die Ausbildung eines reflexiven systematischen Blicks auf die pädagogische Arbeit, der sozusagen das Fundament der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung darstellt und weiters auch

nachstehende Ergebnisse beinhaltet. Bezugnehmend auf obiges Zitat, ist die Auseinandersetzung im Team und mit der Elternschaft Voraussetzung, um Kinder in ihrer Identität und in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken, um individuelle positiv besetzte Bildungsprozesse zu ermöglichen und Exklusion zu verringern. Dies erfordert, so thematisiert G3, in den Kita-Teams ein Bewusstsein für „*diese Ausgrenzungsthemen [zu schaffen]*“ (IP6/Z.156) und Wahrnehmung derselben. Dies kann sich manchmal zu Beginn schwierig gestalten, wenn Lebenswelten von Kindern, wie „*gleichgeschlechtliche Beziehungen*“ (IP6/Z.456) oder „*das Armutsthema (...), weil das so schambesetzt ist*“ (IP6/Z.465f) oder „*Gewalt in der Familie*“ (IP6/Z.484) in der Kita tabuisiert werden. Hierbei erörtert IP8 sehr ausführlich ein Beispiel im Umgang mit gleichgeschlechtlichen Eltern und den damit verknüpften Prozessen im Kita-Team.¹⁵⁶ Zu Beginn war die Haltung – „*wir tun jetzt einfach so, als wenn das ganz normal wäre*“ (IP8/Z.342f)¹⁵⁷ –, obwohl es für das Kind sehr wichtig war, seiner Familie einen besonderen Raum zu geben, weil es „*ja sehr wohl wahrnimmt, dass seine Familie anders ist, als andere Familien. Und das es Antworten sucht und keine (...) bekommt, weil es so ein bisschen tabuisiert wird.*“ (IP8/Z.345f) Die Auseinandersetzung mit dem Team durch die Expertin zu diesem Thema gestaltet(e) sich - im Anschluss an die Wahrnehmung der Schwierigkeiten des Kindes - prozesshaft und ist (zum Teil auch in Hinblick auf die eigene Positionierung der PädagogInnen in der Kita) noch nicht abgeschlossen. (vgl. IP8/Z.340-367+371-378) Jedoch wurden Schritte von der „*Metaebene*“ (IP8/Z.378), wie dem Suchen nach Kinderbüchern und Aktionsgruppen zu diesem Thema gesetzt. Wichtig ist „*mit den Kindern darüber zu sprechen, und nicht zu sagen, das ist so normal, sondern zu sagen: 'Ja, das Kind hat zwei Mamas, und das Kind hat eine Mama.'*“ (IP8/Z.381-383+siehe dazu auch die Aussage IP8/Z.401-403) Dieses Beispiel lässt erkennen, dass die eigene Positionierung immer in gesellschaftliche Strukturen eingebettet ist und oftmals erst durch Teamauseinandersetzung, durch Einnahme unterschiedlicher Perspektiven zu Klarheit führen kann bzw. so angstbesetzte Themen aufgelöst werden können. Hierbei ist das Entwickeln einer „*Teamkultur*“ (IP8/Z.361), die einen konstruktiven Umgang mit Kritik zulässt, notwendig. Das erfordert wiederum einen bestimmten, bewussten Umgang mit Sprache (vgl. IP6/Z.431-440) und nimmt „*einen großen Schwerpunkt [ein]*“ (IP6/Z.435), sowohl für die Ebene der Kinder als auch Erwachsenen (Team und Elternschaft). Ein großer Themenbereich, der von G3 ausführlich erläutert wird, befasst sich zudem mit dem Phänomen Macht, Diskriminierung und Ausgrenzung. Die Facetten diesbezüglich haben viele Erscheinungsformen und werden oftmals von der Mehrheitsgesellschaft bzw. der

¹⁵⁶ Wobei dieses Beispiel und der Umgang in dieser Situation nur für diese spezielle Familie bzw. Kita gilt und nicht als verallgemeinernde Darstellung.

¹⁵⁷ „Normal“ ist im Sinne von sehr häufig, üblich zu verstehen bzw. gemeint. Dies zeigt sich durch alle dazugehörigen Aussagen zu diesem Thema.

Dominanzkultur nicht wahrgenommen und somit negiert. Hier setzt Anti-Bias an bzw. versucht ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sich die gesellschaftlichen Strukturen auch im Kindergarten wiederfinden bzw. von den pädagogisch Tätigen als auch durch organisatorische Rahmenbedingungen (re)konstruiert werden. Dies zeigt sich „*wie Aufnahmeprozedere ablaufen. (...) aufgrund von Vorschriften und Regeln, aufgrund von eigenen Bildern, die man in den Köpfen hat.*“ (IP8/Z.504-506) Bezugnehmend auf die „*äußere Gestaltung der Räumlichkeiten*“ (IP8/Z.507) hebt IP8 hervor, dass die Wahrnehmung der PädagogInnen, der Eltern und Kinder „*das Bild von der Welt und der Gesellschaft [prägt]*“ (IP8/Z.508f) Aber letztendlich „*das, was von außen auf die Kinder einströmt, (...) ihr Weltbild natürlich konstruiert.*“ (IP8/Z.514f) Pädagoginnen würden sich dessen nicht bewusst sein und hierbei hilft die A-B-Arbeit. In diesem Kontext kann die Thematik Macht auch positiv gesehen werden hinsichtlich darauf, dass „*ich Macht habe, auch Einfluss nehmen und Dinge verändern [kann]. (...) Und das geht auch weiter über Stellenbesetzung, über Qualifikationen, über räumliche Gegebenheiten, über Ressourcen zur Verfügung stellen.*“ (IP8/Z.519-522) Durchbrochen wird dies durch Thematisierung und Hervorhebung, welche Bedeutung und Auswirkung dies „*auf die Entwicklung, auf die Bildungswege von Kindern, auch von Familien hat. Und dass wir da einen Einfluss haben.*“ (IP8/Z. 528f) IP8 resümiert, „*dass es immer (...) die Menschen sind, die so ein System aufrecht erhalten. (...) Und ich glaube, dass der Anti-Bias-Ansatz der richtige Ansatz [ist] (...): Was brauchen Menschen, um gut in ihrer Identität gestärkt zu werden und mit ihren Bezugsgruppen sich anerkannt zu fühlen, weil das ist überhaupt die Grundvoraussetzung, um in das Lernen zu kommen, um gut zu wachsen.*“ (IP8/Z.532-537)

FF 3 / Kategorie 3: Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes

G1: Die Expertinnen benennen in Hinblick auf Grundannahmen verschiedene Ausprägungen. IP3 benennt die „*Menschenwürde*“ (IP3/Z.102) und erörtert, dass der Ansatz ein wichtiges Instrumentarium ist, um Chancengleichheit zu ermöglichen, da diese real nicht vorhanden wäre. (vgl. auch IP3/Z.105-107) Darunter versteht sie ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse eines jeden Menschen, diese zu fördern und zu stärken. Sie benennt hierbei als weitere demokratische Grundprinzipien Wertschätzung vor jedem Menschen und dessen Individualität, auch in Hinblick darauf, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und Schieflagen (im Bildungssystem) entgegenzuwirken. Dies ist ein spezifisches Merkmal von Inklusion. IP2 benennt ebenso inklusive Ausprägungen wie Wertschätzung vor/der Individualität, der Familienkultur und vor allem dem Recht diese in der Kita zu zeigen. (vgl. IP2/Z.41f+47f+54) Weiters hebt sie die Ziele der A-B-Arbeit hervor und benennt die Bedeutung und Wichtigkeit von Sprache und den Zusammenhang mit Diskriminierung. Hierbei fließt auch das Phänomen der Vorurteile ein, „*also die kann man nicht wegdenken, jeder von uns hat Vorurteile. (...) Deswegen auch*

vorurteilsBEWUSSTE Erziehung“ (IP2/Z.43-45), welches ein zu thematisierendes Kernelement ist. Daher ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie essentiell und sie thematisiert dies auch innerhalb ihrer Funktion als Leiterin „Ja, das ist bei mir in meiner Wurzel, was mich trägt dann in der pädagogischen Arbeit.“ (IP2/Z.58f) In Hinblick auf Chancen und Risiken hat G1 folgende Eindrücke: Zum einen wird mit dem Ansatz die Hoffnung verbunden auf bessere Chancengleichheit, vor allem „für Kinder, die sonst ausgegrenzt werden [und deren Eltern]“ (IP3/Z.703) und zum anderen wird die Thematik „Selbstwerterfahrung (...) von Kindern und Eltern“ (IP3/Z.707) hervorgehoben. Letztgenannter Aspekt verweist auf die Ziele 1 bis 4, die darin münden, dass Kinder in der Kita ein positives (Selbst)Bild über sich und Vielfalt im Allgemeinen entwickeln sollen. Verknüpft damit ist die Aussage einer Leiterin, die dabei ihr persönliches Weltbild zutage treten lässt: „Also ich finde, das ist es Wert, also Konflikte einzugehen, obwohl diese ziemlich übel sein können.“ (IP3/Z.707f) IP2 beschreibt Ähnliches mit folgenden Worten, dass „diese Sozialkompetenz sehr, sehr ausgeprägt wird. (...) dass man mit Vielfalt lernt umzugehen und das zu nutzen, die Vielfalt als Chance zu sehen. (...) Dass Kinder dann mal, wenn sie erwachsen sind, den weiten Blick haben auf die Gesellschaft. Und gesund durch diese Gesellschaft gehen können. Und ich sehe die Chance darin, dass die Kinder, die jetzt hier sind in der Kita einfach wirklich jedes einzelne Kind dadurch sehr, sehr wertgeschätzt wird, mit dem, was es mitbringt. Und dass nicht so eine Aussortierung stattfindet.“ (IP2/Z.325-333) Als mögliches Risiko wird die Eltern(zusammen)arbeit thematisiert. Inklusive Grundprinzipien erfordern eine intensive Elternzusammenarbeit sowie –beteiligung. Dies kann zu Konflikten führen: „Elternbeteiligung heißt nicht, wir bestimmen, was sie machen.“ (IP3/Z.718) Andererseits können Eltern wiederum unter Druck geraten, da sie sich nicht so sehr involvieren wollen: „Es gibt ja auch Eltern, die sagen, ich möchte die Biografie nicht zeigen oder ich will keine Familienwand hier haben.“ (IP2/Z.335f) Diese Aussagen machen deutlich, dass von Seiten der PädagogInnen klare Grenzen zu setzen sind (im Sinne von Professionalität) und dies zu vermehrten Konflikten führen kann: „Ja. Also man muss auch lernen mit Grenzen zu arbeiten. Und man muss sich auch dann ganz deutlich zeigen mit seiner pädagogischen Haltung. Ja, wirklich das ist das Risiko dabei, dass alles offener wird.“ (IP2/Z.344-347)

G2: Eine inklusive Einrichtung verpflichtet sich der Aufgabe demokratische Prinzipien zu leben, aufrechtzuerhalten sowie ein Bewusstsein dafür zu schaffen. Dies zeigt sich bei G2 und sie benennt in diesem Kontext explizit hinsichtlich der Grundannahmen die Auseinandersetzung mit Vorurteilen, die sich auf der Kinderebene zeigen, also „dass Kinder auch Vorurteile schon haben“ (IP4/Z.48) und es Aufgabe der Kita ist dagegen zu wirken, auch in Zusammenarbeit mit den Eltern. Parallel dazu sollen Kinder über ihre Rechte lernen, auch im Sinne eines Empowerment sowie auch „dass sie die[se] umsetzen

können bei uns“ (IP4/Z.53f) und Erwachsene haben sie darin zu unterstützen. Hierbei sind die 4 A-B-Ziele ein wichtiger Orientierungs- und Grundlagenrahmen, den G2 hervorhebt. Dazu zählt „Schutz vor Diskriminierung und Ausgrenzung (...). Dann die [Förderung der]Ich-Identität (...) und die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung.“ (IP7/Z.37-40) Dies zeichnet sich durch Rahmenbedingungen sowie eine Haltung aus, *„dass ich auch willkommen bin als Mensch“ (IP4/Z.74f).* Bezugnehmend auf Chancen und Risiken thematisiert G2 die Hoffnung bzw. *„[d]ie Chance ist, (...) dass man eben noch wirklich was in der Gesellschaft vielleicht ein Stück verändern kann, [sofern mehr Kitas nach dem Ansatz arbeiten würden]“.* (IP4/Z.267-269) Diese gesellschaftsverändernde zuschreibende Wirkung beruht auf dem Bewusstsein, dass erst durch Annahme, dass jeder Mensch Vorurteile hat und dies *„auch als normal angesehen wird (...), weil oft ist es ja etwas Schlimmes für viele. Dass ich dann was verändern kann.“ (IP 4/Z.269-271)* Ferner spiegeln sich in den Aussagen von G2 zu den Chancen, die in den Grundannahmen skizzierten Ausprägungen sowie ein wesentlich offenerer Umgang im Zusammenleben. Als Risiken wird die Befürchtung geäußert, dass die Bedeutung und Chance der A-B-Arbeit von vielen nicht erkannt wird.

G3: Die Expertinnen thematisieren inhaltliche neue Aspekte zu den Grundannahmen, wobei sich dies durch ihre Funktion sowie der damit verknüpften langjährigen Berufserfahrung begründen lässt. Es ist aus der Psychologie seit langem bekannt, dass Kinder, die durch ihr Umfeld emotional belastet sind/werden, weniger Ressourcen zum Lernen haben. *„Also wenn Kinder im Konflikt sind, weil sie ausgegrenzt werden oder weil ihr Platz in der Gesellschaft nicht gut ist. Oder weil sie sich benachteiligt fühlen oder benachteiligt sind, dass diese Kinder sich nicht bilden können, weil sie den Kopf dafür nicht frei haben. Und von daher auch nicht dieselben Chancen haben wie andere Kinder, die vielleicht ein gesichertes Feld haben.“(IP6/Z.65-69)* Diese (im Vergleich zu G1+G2) vertiefende bzw. neue Aussage zeigt eine essentielle Perspektive der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung auf, die in bisherigen pädagogischen Konzepten unterbeleuchtet blieb und lässt auf eine sehr reflektierte, vorurteilsbewusste Haltung schließen. In diesem Kontext sollte es Aufgabe jeder Kita sein, ein inklusives Klima, dies beinhaltet besonders eine individuelle Wertschätzung unabhängig jeglicher Differenzen, zu schaffen, sodass sich alle Kinder den *„Bildungsthemen“ (IP6/Z.73)* zuwenden können. Hierbei finden die jeweiligen 4 A-B-Ziele für die Ebene der Kinder - (Ziel 1: Sich und die Familie erkunden und seine Ich-Identität stärken sowie ein positives Selbstbild entwickeln, das Voraussetzung für Ziel 2 ist: *„Vielfalt positiv erleben“ (IP6/Z.83).* Ziel 3: Förderung von Empathie durch Auseinandersetzung mit Gefühlen sowie Erlernen einer positiven Kommunikationskultur und kritischen Haltung. Ziel 4: *„dass die Kinder wirklich auch bewusst sich einsetzen für ihre Erfahrungen (...). Und (...) auch (..) für jemanden*

einsetzen, der vielleicht ausgegrenzt wird.“ (IP6/Z.92+vgl.IP6/Z.77-94)) - als auch für die Ebene der Erwachsenen (vgl.IP6/Z.94-106) Anwendung. Diese werden in deren Bedeutung und Auswirkung, sehr detailliert von G3 (vergleichsweise zu G1+G2) erörtert und dahingehend ergänzt, dass diese von „entwicklungspsychologischen Grundlagen“ (IP8/Z.57) und „der Anti-Rassismusforschung“ (IP8/Z.43f) beeinflusst sind. Hierbei zeigt sich ein sehr kritisches Bewusstsein dafür, „dass es sehr viel mit institutioneller Diskriminierung zu tun hat, das (...) Menschen ausgegrenzt werden“ (IP8/Z.45f). Dieses Phänomen zeigt sich generell in jeder Kita in vielen unterschiedlichen Facetten, wie z.B. dass Kinder mit ihrer Lebenswelt in der Kita nicht sichtbar gemacht werden und aufgrund von Rahmenbedingungen, die zum Funktionieren der Kita beitragen sollen, ausgegrenzt werden bzw. kein Hinterfragen von Dominanzverhältnissen stattfindet. In diesem Kontext zeigt G3 ebenfalls ein hohes kritisches Bewusstsein. Ferner wird die elementare Kraft der Sprache, die ebenfalls ein zentrales Kernstück in der A-B-Arbeit einnimmt, auch in diesem Kontext thematisiert. Sprache kann einschließend oder ausschließend, wertschätzend oder abwertend sein. Ziel ist das Etablieren einer positiven, wertschätzenden Kommunikationskultur. In Hinblick auf Chancen und Risiken umfassen die Aussagen verschiedene Ausprägungen, wie „Chancengleichheit“ (IP6/Z.405), „Menschen mehr in ihrer Individualität wahrzunehmen und ihre Besonderheit zu wertschätzen und daraus (...) die Ressourcen zu schöpfen“ (IP8/Z.322f), und der Ansatz unterstütze „so ein bisschen mehr Bildungsgerechtigkeit zu [be]kommen.“ (IP8/Z.330). Diese Aussagen zeigen erneut eine inklusive-vorurteilsbewusste Haltung. In Hinblick auf Risiken zeigt G3 Einigkeit darüber, dass der Ansatz „abgestempelt wird zu so einer noch mehr Multi-/Kulti-[Schiene]“ (IP6/Z.410f) und von daher „müssen wir einfach auch noch ein bisschen besser dieses Konzept erklären“ (IP6/Z.412f), weil dies sei immer die erste Annahme über den Ansatz. Weiters „dass man denkt, wenn man das alles mal angesprochen hat, dann sind wir vorurteilsFREI. Das finde ich gefährlich.“ (IP 8/Z.316f) Ferner wird noch eine andere Gefahr erörtert: „wenn zu viel Druck aufgebaut wird. (...) ein besserer Mensch zu werden.“ (IP8/Z.318f) Dies kann bei Menschen dazu führen, dass sie handlungsunfähig werden, weil „es zu wenig Orientierung gibt, wenn der Kopf verwirrt ist.“ (IP8/Z.320f)

FF 4 / Kategorie 4: Widerstände und Hürden in der Anti-Bias-Arbeit¹⁵⁸

G1: In der FB und Praxis werden die ExpertInnen oftmals mit inneren sowie äußeren Widerständen und Hürden konfrontiert. Dafür offen zu sein bzw. diese zu überwinden kann eine große Herausforderung sein, welche jedoch einen maßgeblichen Aspekt darstellt: Zum einen um die leitenden Maximen der A-B-Arbeit umsetzen zu können und zum anderen um Qualität und Professionalität zu gewährleisten. G1 erörtert diesbezüglich

¹⁵⁸ (FB und (FB-)Praxis)

keine inneren Widerstände und Hürden gehabt zu haben, eher „Aha-Erlebnisse“ (IP3/Z.585), „[n]a, dass wir blinde Flecken haben.“ (IP3/Z.588) Diese Aussage wird in Hinblick auf „alle kriegen dasselbe, ja. (...) Nein, so geht es ja auch nicht! Als Leitung.“ (IP3/Z.588f) Hier zeigt IP3 vor allem ihr Rollenverständnis als vorurteilsbewusste Leitung, da sie letztendlich für das Gelingen in der Umsetzung verantwortlich ist. In der anderen Kita zeigen sich ebenfalls keine Widerstände. Zum einen ist dies dadurch bedingt, dass dieser Weg der biografischen Auseinandersetzung - in Form von Reflexionsprozessen - bereits durch Auseinandersetzung mit einem anderen installierten Konzept in der Kita (dem Infans-Konzept) geübt wurde. Somit war die Bereitschaft, die erforderlichen Schritte zu gehen, sehr groß und wurde als „Vertiefung“ (IP2/Z.302) verstanden: „[E]s war eher noch mal das genauere Hinschauen auf bestimmte Dinge.“ (IP2/Z.292f) In diesem Zusammenhang wird allerdings auch hervorgehoben, dass ohne diese Vorerfahrungen die Auseinandersetzung wesentlich schwieriger verlaufen wäre. Diese Aussage zeigt, dass durch Initiierung und Förderung biografischer Reflexionsprozesse Bildungsprozesse angestoßen werden, die nachhaltig wirken (können), indem mehr Offenheit und Praxis in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den Gefühlen und Weltanschauungen im Sinne eines lebenslangen Prozesses/Lernens entstehen kann. Diese selbstkritische, hinterfragende Haltung stellt ein zentrales Element professioneller Könnerschaft dar. In Hinblick auf äußere Widerstände und Hürden thematisiert G1 einen Bereich der in der frühpädagogischen Praxis einen wichtigen Stellenwert einnimmt, nämlich die Eltern(zusammen)arbeit, die in ihrer Bedeutung auch schon in anderen Kontexten Eingang fand. Hierbei kann das Phänomen zutage treten, dass Eltern sich gegenseitig ausgrenzen - wo von „mittelschichts-deutschen Mütter[n] (IP3/Z.606)¹⁵⁹ für Vielfalt kaum Verständnis gezeigt, Familien ausgegrenzt bzw. an den Veranstaltungen und Elternabenden der Kita nicht teilgenommen wurde und dadurch die Arbeit der PädagogInnen – in deren Zentrum die Förderung der Kinder steht – erschwert wurde. Bei anstehenden Problemen erscheint eine systemische Betrachtungsweise bzw. das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven, wie es die A-B-Arbeit fordert, angemessen. Zum obig genannten Thema ergänzt G1, dass von Seiten der Kita blinde Flecken vorhanden waren: „wir haben nie darüber nachgedacht, liegt es auch an dieser Struktur, die gar nicht zu allen passt?“ (IP3/Z.638f) Gelöst wurde diese Barriere durch Installation eines niederschweligen Zuganges wie einem „Eltern-Abholcafe“ (IP3/Z.620), das half „manche Leute in Kontakt zu bringen.“ (IP3/Z.626f) Somit konnten manche Vorbehalte der Eltern beseitigt werden. Sichtbar wird hier, dass es wichtig ist, die Strukturen bzw. Rahmenbedingungen der Kita im Auge zu behalten. Ferner wird thematisiert, dass der Umgang mit Vielfalt und die damit verknüpfte

¹⁵⁹ Diese Aussage von IP3 bezieht sich auf Erfahrungen mit bestimmten Familien in der Kita und darf nicht als generelle Verallgemeinerung bzw. vorurteilsbehaftete Aussage verstanden werden. Dies ist aus dem inhaltlichen Kontext des ganzen Interviews erklärbar.

Wertschätzung in der Umsetzung der A-B-Ziele auch für die PädagogInnen eine Herausforderung darstellt, „die [Vielfalt] immer im Blick zu haben, das ist schon noch eine kleine Herausforderung, dass man auch nichts versäumt.“ (IP2/Z.319f)

G2: Bezugnehmend auf innere Widerstände und Hürden thematisiert G2 Unsicherheiten im Umgang mit Ausgrenzung und äußert sich wie folgt: „Also es gibt schon so Situationen, wo ich manchmal (...) in das Nachdenken komme, wenn ich sehe, dass ein Kind (...) oder eine ganze Familie ausgegrenzt wird. Wie man das dann am besten eben handhabt, damit (...) nicht beide Parteien dann verletzt [werden].“ (IP7/Z.225-229) Es wird ein Beispiel sozialer Ausgrenzung gebracht (vgl. IP7/268-272-Überschneidung mit UK: Äußere Hürden) und betont, dass es wichtig ist, „dass man dafür sensibel ist, dass man merkt, wenn so was ist und gleich mit den Kindern das aufarbeitet und in das Gespräch geht.“ (IP7/Z.273f) Dies erfordert allerdings eigene biografische Themen, die unangenehm oder schambesetzt sind, bearbeitet zu haben, da es sonst zu einem inneren Widerstand bzw. Konflikt kommen könnte. Ferner ist das Zitat dahingehend zu verstehen, dass bei Einschreiten im genannten Kontext die benachteiligende Seite nicht abwertend bzw. verurteilend behandelt werden sollte und dies erfordert u.a. eine wertschätzende Haltung, die sich in einer positiv konnotierten Sprache zeigt sowie die Einnahme einer objektiven sachlichen Distanz erfordert. (Hier zeigen sich die didaktischen Prinzipien: „Sachliche Thematisierung und Dialogorientierung“) Oftmals ist es notwendig über das Erlebte zu reflektieren bzw. Rat einzuholen: „da gehe ich dann aber eben mit der Einrichtungsleitung in das Gespräch oder wir besprechen das in einer Teambesprechung. Und beraten uns auch gegenseitig. Und bisher haben wir das immer wieder gut auffangen können.“ (IP7/Z.230-232) IP4 erörtert, dass bei Nichtfinden einer Lösung, was bisher noch nie zutage trat, letztendlich die Leitung die Entscheidung treffen würde. Diese Aussage widerspiegelt Aussagen an anderer Stelle bzw. der anderen Gruppen, dass die A-B-Arbeit mit der Leitung steht bzw. fällt. Äußere Widerstände und Hürden zeigen sich ebenfalls in der Thematik Ausgrenzung durch Kinder sowie Eltern bei G2 bezüglich verschiedener Themenbereiche. So wird die vorurteilsbewusste Arbeit oftmals von Eltern missverstanden und führt zu mangelnder Teilnahme, wie dies am Beispiel „Sommerfest“ (IP4/Z.300+vgl. Z.300-314) dargestellt wird. Ferner thematisierte IP4 die auftretenden Schwierigkeiten in der Projektphase durch wechselnde Teams. (vgl. IP4/Z.261-264)

G3: In Hinblick auf innere Widerstände und Hürden thematisiert G3 Widerstände bzw. Abwehr gegen verschiedene Themenbereiche, sowohl ihre eigene Person betreffend (vgl. IP8/Z.210-219) als auch in ihrer Beratungsfunktion. „Ja, mit eigenen Widerständen natürlich, also sich selber zu reflektieren ist ja auch nicht immer ganz einfach. Und das ist ja oft, dass man dann erst mal in die Abwehr geht.“ (IP6/Z.330-332) Diese Abwehr zeigt sich oftmals in den Teams, wenn diese Exklusion leugnen: „Und bei uns sind alle gleich,

(...) wo es dann ganz schwer zu erarbeiten ist, dass man eben NICHT gleich ist, und dass gerade da der Knackpunkt ist eben an der Differenzierung zu arbeiten und nicht an der Gleichheit.“ (IP6/Z.334-337) Ferner benennt G3 Widerstände bei den ErzieherInnen, wenn es um Themen geht, die sie selbst betreffen (wie z.B. Armut in der Kindheit). Dies kann zur Folge haben, dass ErzieherInnen sich davor scheuen diese Themen mit den Kindern zu bearbeiten, da sie sich selbst noch nicht mit ihren eigenen Gefühlen auseinandergesetzt haben. Deshalb stellen, wie erwähnt, biografische (Selbst)Reflexionsprozesse ein wichtiges Element auf dem Weg zu Professionalität dar. Ein weiterer wichtiger Punkt ist Konkurrenz und Ausgrenzung innerhalb der Teams zu thematisieren: „[E]ine positive Konkurrenz untereinander auch zu entwickeln. Und dann auch zu lernen, eben NICHT auszugrenzen im Team. Diese Teamprozesse zu reflektieren. Und auch mal eine Kollegin, die schwächer ist, mit ins Boot zu nehmen und nicht zu sagen, ja, die Schwachen, die brauchen wir nicht, wir sind die Guten“. (IP6/Z.353-356) Diese Widerstände im Team sind oftmals zu Beginn sehr groß, verändern sich jedoch durch Denkanstöße dann sehr rasch. Auch der Umgang mit Macht, wie an anderer Stelle von G3 erörtert, wird genannt: „[M]it Macht umgehen [zu] müssen in so einer Kindergruppe (...) [und] wir auch manchmal sehr machtlos sind, ja, genau gegen diese Prozesse.“ (IP6/Z.348f) IP8 erörtert ganz offen eigene Widerstände bzw. die Problematik im Umgang mit interkulturell zusammengesetzten Teams: „Und ich glaube, momentan bin ich so gestrickt (...), dass ich die Kolleginnen mit Migrationshintergrund oder einfach mit anderen Hintergründen, glaube ich momentan mehr wertschätze, als die, die keinen haben, weil ich immer denke, die haben die Erfahrung von den Bias“. (IP8/Z.238-241) IP8 erwähnt sehr offen, dass sie in der Planung manchmal darüber stolpert und dass sie aufpassen muss Menschen nicht zu gruppieren und Stereotype zu entwickeln im Sinne von „Ja, die weiß bestimmt ganz gut, wie das ist!“ (IP8/Z.248f) Widerstände zeigen sich auch bei „Leuten, die immer sagen, das machen wir doch alles und das können wir doch alles. Und da habe ich nicht immer Lust, das in Frage zu stellen“. (IP8/Z.253f) Gefragt nach den äußeren Widerständen und Hürden wird wie bei G1+G2 die Eltern(zusammen)arbeit thematisiert. Vor allem „Vorbehalte bei deutschen Eltern“ (IP6/Z.367) in Hinblick auf die Anti-Bias-Arbeit, da der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der Kita „achtzig bis neunundneunzig Prozent“ (IP6/Z.370f) ausmacht. Der Widerstand sei groß „und da (...) müssen die Eltern erst mal mitbekommen, dass es gar nicht unbedingt um die kulturellen Unterschiede geht“ (IP6/Z.375f) sondern um jegliche Vielfalt. Sie hebt hervor, dass es daher auch Aufgabe der Kita ist, Eltern mit deutschem Hintergrund in ihrer Kultur zu bestärken, „obwohl ja die vorherrschende Kultur, die Deutsche ist, (...) in den Einrichtungen, überall in was wir tun. Aber oft fühlen sie sich einfach ein bisschen benachteiligt, weil sie einfach in der Minderheit sind. Da muss man darauf reagieren.“ (IP6/Z.383-386) Diese Aussage zeigt ein Bewusstsein dafür, dass zum einen die vorherrschende Kultur, also die Dominanzkultur, nicht alleinig

richtungsweisend im pädagogischen Tun sein sollte, um nicht die gesellschaftliche Über- und Unterordnung zu (re)produzieren. Zum anderen zeigt sich, dass das (vorherrschende gesellschaftliche) binäre Denken („Wir“ und „die Anderen“) in den Köpfen vieler Familien verankert ist und daraus resultierend zu Unverständnis und Widerstand führen kann. Dies erfordert ebenfalls einen sensiblen Umgang sowie eine Aufklärung (durch Vorleben der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sowie der A-B-Ziele auch für die Elternschaft) von Seiten der Kita. Weiters benennt G3 in diesem Kontext (wie an anderer Stelle auch) die Zusammenarbeit mit den Schulen. In der Psychologie und auch Pädagogik ist seit langem bekannt, dass sogenannte Übergänge (Transitions) wie von Kindergarten in die Schule sehr sensible und belastende Phasen für Kinder darstellen und Unterstützung erfordern. Jedoch gestaltet sich dies in der Praxis schwierig, zumal die Institution Schule eine andere Organisationsstruktur darstellt als der Kindergarten. *„Aber dieses Schulsystem lässt das eigentlich nicht zu, dass man da mehr in die Kooperation kommt. Und das war schon leider immer ein starkes Thema von außen, wo wir auch sehr traurig darüber waren, (...) das das nicht gut klappt.“* (IP6/Z.395-398) G3 betont, wie wichtig die Zusammenarbeit auch in Hinblick auf die A-B-Arbeit wäre und hebt ergänzend hervor, dass etliche LehrerInnen diesen Ansatz gerne weiter führen würden. Weitere Hürden zeigen sich bei G3 in ihrer Beratungsfunktion von den Teams wie *„Termine zu bekommen für die Beratung oder für die Reflexionseinheiten.“* (IP8/Z.273f) Es gibt Einflüsse wie Personalmangel oder Umbau von Kitas, die dazu führen, *„[d]ass die Menschen gar nicht so am Stück [oder] am Thema arbeiten können. Und häufig dann so Schleifen gedreht werden. Also dass es sich nicht voran entwickelt.“* (IP8/Z.275-277) Letztendlich hält G3 fest, dass *„[j]e besser die Leitung, desto größer die Chancen, dass das Team das umsetzen kann.“* (IP8/Z.301f) - und bringt dazu ein Beispiel aus der Praxis, wo dies aufgrund von einem Leitungswechsel sowie einer Neustrukturierung der Kita nicht gelang. (vgl. IP8/Z.281-291) Sie erklärt, dass Lernen ja anhand von Vorbildern als auch gegenseitiger Reaktion bzw. Wechselwirkung erfolgt. *„Und wenn ich eine Leitung habe, die NICHT respektvoll mit ihren Mitarbeiterinnen umgeht, die nicht wertschätzend ist, die nicht Vielfalt erkennen, zulassen und fördern kann, dann kann so ein Team das in der Arbeit auch nicht umsetzen.“* (IP8/Z.298-301)

5.3 Resümee

Abschließend soll in diesem Kapitel den Ergebnissen der Untersuchung in Hinblick auf die Frage, welche Bedeutung den subjektiven Erfahrungen der FrühpädagogInnen mit der Anti-Bias-Arbeit in Bezug auf ihr spezielles Wissen, ihre Funktion und ihr professionelles Handeln zukommt, nachgegangen werden. Dies betrifft 6 ExpertInnen (2 Leiterinnen, 2 ErzieherInnen und 2 externe Kita-Beraterinnen).

In diesem Kontext wird als *erstes* auf die Bedeutung der Erfahrungen der ExpertInnen in Hinblick auf ihr *spezielles Wissen* verwiesen.

Dieses hat sich im Besonderen dahingehend verändert bzw. erweitert, dass alle 6 ExpertInnen ein hohes (reflexives) Bewusstsein für die Maximen der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung und den damit implizierten Zielen und Prinzipien entwickelt haben. Dies beinhaltet ferner ein Wissen über die Umsetzung derselben und erfordert die Fähigkeit zur Situationsanalyse, Fallanalyse und Evaluation als auch eine Reflexions- und Diskursfähigkeit. (Dies spiegelt sich wiederum in der pädagogischen Praxis.) Vorweg genommen sei, dass das Fachwissen der ExpertInnen entsprechend mit ihrer speziellen Funktion, die sie inne haben, korreliert sowie wiederum ihr professionelles Handeln (wie nachstehend erläutert) beeinflusst. Dies zeigt sich sehr ausgeprägt bei G3, welche ein sehr differenziertes, vertiefendes theoretisches Wissen bzw. Fachwissen aufweist, das durch ihre Beratungsfunktion bedingt erscheint.

Bezugnehmend auf die Bedeutung der subjektiven Erfahrungen lässt sich als *zweites* die Frage nach der Veränderung im Zusammenhang mit der *Funktion* der ExpertInnen thematisieren. Deutlich wird, dass die jeweilige Funktion der PädagogInnen ihr Denken und in Folge ihr professionelles Handeln beeinflusst.

G1 zeigt eine große Verantwortung in der Aufgabe bzw. Rolle der vorurteilsbewussten Leitung, die mit bestimmten Funktionen verknüpft ist, wie z.B. der Verantwortung, den Anti-Bias-Ansatz in der Kita umzusetzen bzw. nachhaltig zu verankern, der Umsetzung ihres Führungswissens in die Praxis sowie der konzeptgeleiteten Unterstützung des Kita-Teams. Hierbei nehmen institutionalisierte Rahmenbedingungen, die professionelles Handeln fördern sollen, einen zentralen Platz ein. (Eine Lernkultur ermöglichen, Teambesprechungen, Fallbesprechungen sowie Supervision etc.) In diesem Kontext zeigt sich auch der Wunsch bzw. die Forderung, die Anti-Bias-Maximen bereits in die Grundausbildung von PädagogInnen (ErzieherInnen) einfließen zu lassen.

G2 zeigt ebenso (wie G1 und G3) ein hohes Bewusstsein in der Umsetzung der Anti-Bias-Ziele für die Kinder als auch Erwachsenen sowie der systematischen Reflexion der Kita und der Elternarbeit, wobei hierbei die ExpertInnen mehr in das unmittelbare Geschehen in der Kita involviert sind. Hierfür werden die installierten Reflexionsmöglichkeiten (auch durch die Kita-Beratung wie Teamreflexion, Rollenspiel etc.) als sehr hilfreich und entlastend empfunden sowie helfen diese, die PädagogInnen in ihrer Arbeit zu bestärken.

G3 zeigt ein großes theoretisches Wissen bzw. Fachwissen über die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, auch in Hinblick auf die Fortbildung und Praxis (u.a. auch das Thema Macht und Umgang damit, Denken in Systemen, gesellschaftliche und institutionelle Diskriminierungsformen und die damit verknüpften Auswirkungen auf das Lernverhalten, die Lern- und Bildungschancen von Kindern etc.). Dies beinhaltet ein sehr

(aus)differenziertes Denken in Bezug auf das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis sowie den Theorie-Praxis-Transfer. Weiters sind jene Prinzipien tief verankert, die für die vorurteilsbewusste Kitabegleitung bzw. Fortbildungspraxis notwendig sind, um die Bildungsarbeit mit den Erwachsenen (in ihrer Funktion) zu ermöglichen bzw. umzusetzen. Dies ist insofern sehr wichtig, da diese Auseinandersetzung wiederum exemplarischen (Lern)Charakter für die jeweilige Funktion, die die TeilnehmerInnen inne haben, darstellt bzw. entsprechende Bildungsprozesse für die Praxis initiiert werden. Diese letztgenannte Ausprägung – Prinzipien einer vorurteilsbewussten FB-Praxis (wie Umgang mit Macht, Schutz der TeilnehmerInnen, Verlangsamung der Bildungsarbeit etc.) – war nicht speziell Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, fließt jedoch als wichtiger „Nebenaspekt“ ein. Ferner zeigt sich ein sehr differenziertes Wissen über die verschiedenen Möglichkeiten an Reflexionsformen für die jeweilige TeilnehmerInnen-Ebene (Evaluationstool, Leitungswerkstätten, Teamreflexion etc.). Es lässt sich vermuten, dass diese intensive, langjährige Auseinandersetzung mit der Anti-Bias-Arbeit dieses sehr ausdifferenzierte Wissen bei G3 generiert hat.

Nicht zuletzt ist *drittens* die Bedeutung der subjektiven Erfahrungen der ExpertInnen in Bezug auf den Zusammenhang zu *professionellem Handeln* zu prüfen. In diesem Kontext zeigt sich, dass alle ExpertInnen eine neue Haltung, die sich in der pädagogischen Praxis widerspiegelt, einnehmen.

Diese entwickelte Haltung kann als *inklusive-vorurteilsbewusste Haltung*¹⁶⁰ beschrieben werden, beinhaltet unumgänglich eine diskriminierungskritische und -bewusste Positionierung und vertritt die Leitgedanken der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sowie erfordert dies zudem eine situations- und fallsensible Haltung und die Fähigkeit, Situationen mehrperspektivisch analysieren zu können. Im Zentrum stehen Wertschätzung und Anerkennung jeglicher Vielfalt, um allen Kindern Bildungsprozesse – bei gleichzeitiger Berücksichtigung ihrer individuellen Ausgangslagen – zu ermöglichen. Hierbei nimmt die Förderung aller Kinder in ihrer positiven Identitätsentwicklung einen besonderen Stellenwert dahingehend ein, dass gesellschaftlichen Phänomenen wie Vorurteilen, Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus ein besonderes Augenmerk im Kita-Alltag geschenkt wird, um den Kindern positiv besetzte Entwicklungs- sowie Bildungsprozesse zu ermöglichen. Ferner beinhaltet dies einen positiv konnotierten Umgang mit Sprache und eine empathische Grundhaltung. Die ExpertInnen sind sich bewusst, dass diese Haltung nicht ein „Endprodukt“ darstellt, sondern nur im Sinne eines lebenslangen (Weiterentwicklungs)Prozesses in der Auseinandersetzung mit

¹⁶⁰ Diese Haltung wird auch als inklusive oder inklusiv-orientierte Haltung beschrieben, welche im wissenschaftlichen Diskurs zum Thema Inklusion von mehreren Autoren, in unterschiedlichen Zusammenhängen, immer wieder Verwendung findet.

gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen sowie den vorherrschenden -ismen, die wiederum die eigene Haltung beeinflussen, generiert und aufrechterhalten werden kann. In diesem Kontext bzw. daraus ableitend wird den pädagogisch Tätigen eine intensive Auseinandersetzung abverlangt. Hierfür ist Reflexion erforderlich, welche als zentrale Schlüsselkompetenz in der Anti-Bias-Arbeit bzw. für professionelles pädagogisches Handeln bei den ExpertInnen (sowohl in der FB als auch Praxis) einen zentralen Stellenwert einnimmt. Dies lässt sich daran erkennen, dass alle ExpertInnen (Selbst)Reflexion als fachliches Handeln thematisieren, das sich an den spezifischen 4 Anti-Bias-Zielen für die Arbeit mit den Kindern als auch den Erwachsenen orientiert und sich ferner in der Fähigkeit, die Praxis systematisch zu reflektieren – und dies stellt eine weitere Kern-Schlüsselkompetenz dar –, zeigt. Hierin spiegelt sich wiederum die Entwicklung einer vorurteilsbewussten Haltung bei allen 6 ExpertInnen. Selbstreflexion dient dabei nicht nur der eigenen Person, sondern erfordert vor allem die fachliche Auseinandersetzung im Team und tradiert eine eigene Fachsprache. Weiters wird hierbei über Reflexion und bewusstem Umgang mit Sprache durch die Teamverständigung eine positiv besetzte Dialog- und Kritikkultur – dies beinhaltet ebenso die Fähigkeit zur kollegialen Rückmeldung, auch im Sinne einer kollegialen Intervention – etabliert. Um all dies umsetzen zu können, sind entsprechende Rahmenbedingungen, also institutionalisierte Reflexionsräume und -zeiten, die dies nicht nur in der Fortbildung sondern vor allem im Berufsalltag fördern und ermöglichen, notwendig. Hierbei zeigt sich bei allen ExpertInnen je nach ihrer Funktion ein hohes Bewusstsein für diese Notwendigkeit, um qualitativ arbeiten zu können. Diese Rahmenbedingungen sind in unterschiedlichen Settings in den Kitas der ExpertInnen installiert.

Ferner wird die Erkenntnis bei den ExpertInnen sichtbar, dass die Anti-Bias-Arbeit einen nichtfinalisierbaren Prozess darstellt und immer wieder Momente in der pädagogischen Praxis auftreten können/werden, die nicht sofort lösbar sind. Dies beinhaltet auch die Tatsache bzw. ein Bewusstsein dafür, dass zum einen die Umsetzung des Ansatzes nicht verallgemeinernd allen Kindergruppen „übergestülpt“ werden darf bzw. zum anderen jeder Mensch in seinem ganz „individuellen Kontext“ zu betrachten ist. Weiters ist Bestandteil der Praxis, dass oftmals tiefgehende Probleme Zeit brauchen, um für alle Beteiligten zu einem konstruktiven Ende zu kommen. Ebenso zentral ist die Erkenntnis, dass die vorurteilsbewusste Arbeit große Transparenz erfordert sowie mit immer wiederkehrenden Widerständen und Brüchen verbunden ist, gleichzeitig jedoch ein Werkzeug zur Verfügung stellt, das eine inhaltliche Positionierung sowie Empowerment, auch im Sinne eines Rollenverständnisses, ermöglicht und intensiviert. Als starke Ausprägung, im Sinne einer beruflichen Haltung, zeigt sich eine große Offenheit und Transparenz im Umgang bzw. Thematisieren von Problemen sowie dem Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten.

Diese Haltung erlaubt bzw. beinhaltet auch ein Nicht-Wissen und ist Bestandteil der pädagogischen Praxis sowie ein weiteres wichtiges Element für professionelles Handeln. Ebenso nimmt die Eltern(zusammen)arbeit bei allen 6 ExpertInnen einen besonders maßgeblichen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit ein, um jedes Kind entsprechend fördern zu können. Diese ist zum einen eine wichtige Säule in der Anti-Bias-Arbeit, zum anderen ein beeinflussender Qualitätsbaustein für professionelles Handeln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aufgrund der inklusiven-vorurteilsbewussten Haltung Auswirkungen ersichtlich sowie beschreibbar sind, die auf eine *neue habituelle Prägung* im Sinne einer Veränderung schließen lassen. Unterstützt wird diese Argumentation dadurch, dass die relevanten Themenschwerpunkte der Anti-Bias-Arbeit, welche das Fundament darstellen, sich wie ein roter Faden durch die Antworten der ExpertInnen ziehen bzw. sich in einem neuen Theorie- und Praxiswissen sowie einem beständig verändernden Wahrnehmungs- und Handlungsrepertoire zeigen und sich als neuer, veränderter Anteil ihrer beruflichen Identität, die zum Teil in das Privatleben hineinwirkt, präsentiert. Somit kann trotz der kleinen, exemplarischen Stichprobenzahl von 6 Personen davon ausgegangen werden, dass die langfristige Projekt- bzw. Fortbildungsbegleitung zum einen eine prägende Maßnahme verkörpert, die einschneidende Wissensprozesse generiert sowie zum anderen einen stringenten Schritt darstellt, der einen (berufs)spezifischen Habitus initiieren, fördern bzw. hervorbringen kann, der in dieser Charakterisierung so bisher im Professionalisierungsdiskurs nicht thematisiert wurde. Ferner zeigt sich, dass die mehrjährige (praxisbegleitende) Auseinandersetzung notwendig ist, damit diese – wie bei den 6 ExpertInnen – nachhaltig greifen kann.

6 Gesamtresümee und Ausblick

Angesichts der erörterten wachsenden gesellschaftlichen Veränderungen bzw. den Problemen im Bildungsbereich steht der frühpädagogische Bereich mehr denn je im Zentrum des Interesses, und es stellt sich die Frage, welche Prämissen erforderlich sind, um Kinder in ihren kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen bzw. Bildungsprozessen individuell fördern zu können. Daraus leitet sich die Frage ab, welches Wissen und welche Fähigkeiten pädagogisch Tätige brauchen, um einerseits mit der größer werdenden Diversität bzw. Heterogenität an Lebensformen im pädagogischen Sinne „zurechtzukommen“ und andererseits, wodurch deren professionelles Handeln gekennzeichnet sein soll.

In diesem Kontext bestand das Ziel der vorliegenden Arbeit in der Auseinandersetzung mit einem inklusiven Ansatz, dem Anti-Bias-Ansatz (aus den USA stammend) bzw. der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (in Deutschland etabliert) und dessen/deren Bedeutung für die Frühpädagogik.

Zu diesem Zwecke wurden zum einen die aktuellen Professionalisierungstendenzen am Beispiel Deutschland erörtert und zum anderen die Merkmale professionellen Handelns näher beleuchtet. (Kapitel 2) In einem zweiten Schritt erschien es sinnvoll, verschiedene Perspektiven im Umgang mit Vielfalt zu thematisieren, um einen Einblick in den wissenschaftlichen Diskurs zu bekommen. (Kapitel 3) Weiters wurde in einem eigenen Kapitel der Anti-Bias-Ansatz und die damit verknüpften Maximen erörtert. (Kapitel 4)

Im Anschluss daran wurde eine empirische Untersuchung (ExpertInneninterviews sowie Inhaltsanalyse), am Beispiel von 6 ExpertInnen, die nach dem Anti-Bias-Ansatz in Deutschland (Stuttgart) arbeiten, durchgeführt. (Kapitel 5) Im folgenden Abschnitt werden nun die zentralen Ergebnisse aus dem theoretischen Teil der Arbeit mit den Ergebnissen aus dem empirischen Teil verknüpft und in Hinblick auf die Forschungsfrage erörtert.

Die Erziehungswirklichkeit der Sozialisationsinstanz Kindertageseinrichtung stellt eine zunehmende Herausforderung dar und wirft viele Fragen auf. Zum einen steht im Vordergrund das Bestreben, Kinder in ihren Entwicklungs- und Bildungsprozessen zu fördern sowie für die Schule „vorzubereiten“, zum anderen ist das Bildungssystem von Schieflagen gekennzeichnet. Dies hat dazu geführt, dass der frühpädagogische Bereich mehr denn je in das Zentrum des Interesses gelangt ist und sich mit Fragen beschäftigt, wie Kinder angesichts der zunehmenden Diversität gefördert werden können. Wobei in diesem Kontext der Fokus vorrangig auf Unterschiede, die (scheinbar) mit Kultur verknüpft sind, erfolgt(e). Parallel dazu waren bzw. sind starke Professionalisierungsumwälzungen für den Bereich der Frühpädagogik zu beobachten, die sich an den europäischen Nachbarländern bzw. an Studien wie EPPE orientieren sowie zeigt dies der Forschungsstand zur Professionalisierungsforschung. Es gibt eine starke Korrelation zwischen dem

Ausbildungsniveau frühpädagogisch Tätiger und der Qualität in der Kita bzw. deren professionellem Handeln. Deutschland hat durch Verankerung tertiärer Ausbildungsmöglichkeiten (B.A, M.A.) Anschluss an das europäische Ausbildungssystem gefunden, bei gleichzeitiger Forderung, dass sowohl das ganze System als auch die darin Tätigen professionalisiert gehören. (In Österreich sind diesbezügliche Bestrebungen und erste Veränderungen beobachtbar.)

Dies führt zur Frage nach den Kompetenzen, die PädagogInnen aufweisen sollen. Hierbei zeigt sich, dass die Orientierung sehr stark an den verschiedenen Kompetenzprofilen von PiK erfolgt. Im Besonderen wird hierbei auf die Bedeutung und Notwendigkeit von Reflexion als Kompetenz und der Forderung nach einem berufsspezifischen Habitus hingewiesen. Ebenso wird der biografischen (Selbst)Reflexion ein hoher Stellenwert im Sinne einer Notwendigkeit für professionelles Handeln zugeordnet. Dies erfordert die Etablierung einer Reflexionskultur, sowohl in der Aus- und Fortbildung als auch im Berufsalltag.

Eine von PiK geforderte Kompetenz, die für diese Arbeit Relevanz hat, ist der Umgang mit Diversität. Diese wurde im bisherigen wissenschaftlichen Diskurs vorrangig in Hinblick auf den Umgang mit Kultur thematisiert und zeigt(e) sich in der Frage nach der Entwicklung von Interkultureller Kompetenz. Damit verknüpft war die Hoffnung, im Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Backgrounds „geübter“ zu werden. Jedoch wird diese Sichtweise im (bildungs)wissenschaftlichen Diskurs mehr denn je kritisiert, zumal der aktuelle Heterogenitätsdiskurs mehrere Faktoren von Differenz (wie Armut, Behinderung, Lernschwächen, Gender, Kultur) berücksichtigt. Parallel dazu wurde der Gedanke des Erwerbs von Interkultureller Kompetenz sehr stark dahingehend kritisiert, dass mit dieser einseitigen Reduzierung auf die Kategorie Kultur eine Kulturalisierung erfolgen würde. Weiters würden gesellschaftliche Machtverhältnisse der Über- und Unterordnung und damit verknüpfte Phänomene von Rassismus und Diskriminierung (re)produziert werden. In diesem Kontext ist die mangelnde Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung, die immer in gesellschaftliche Strukturen eingebettet ist und sich in negativen Zuschreibungen sowie Bildern der gesellschaftlichen Dominanzkultur präsentiert bzw. diese transportiert, ein weiterer Kritikpunkt. Der aktuelle Forschungsstand – mit der Pädagogik der Vielfalt sowie der Inklusiven Pädagogik – versucht diese Kritikpunkte zu berücksichtigen. Hierbei tritt der Anti-Bias-Ansatz bzw. die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Modell in das Zentrum des Interesses, und es stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten sich mit der Anti-Bias-Arbeit für den frühpädagogischen Bereich eröffnen.

Inklusion (in der Frühpädagogik) ist von zahlreichen politischen Abkommen getragen und orientiert sich an den Werten von DECET. Ziel der Anti-Bias-Arbeit ist, Kinder in ihren Stärken und Kompetenzen sowie in ihrem Selbstbild, also letztendlich in ihrer Identität,

positiv zu unterstützen und zu fördern sowie ihnen ein Selbstverständnis im Umgang und Zusammenleben mit Differenzen, im Sinne einer gelebten Vielfalt, zu vermitteln. Tragende Maximen stellen Wertschätzung und Anerkennung von unterschiedlichen Lebenswelten dar. Dies ist insofern besonders wichtig, da Kinder sich durch die Brille der Erwachsenen, die sie auf ihrem Lebensweg begleiten, sehen und Kinder sich selbst nur positiv wahrnehmen können, wenn zum einen ihre Lebenswelt in der Kita sichtbar gemacht und wertgeschätzt wird und sie zum anderen ein positives Feedback – auch in Hinblick auf ihre Bezugsgruppe – von den pädagogisch Tätigen als auch den anderen Kindern bekommen. Zudem erfordert dies, dass Kinder eine positive Beziehung zu den pädagogisch Tätigen, die im entferntesten Sinne weitere Bezugspersonen im Leben der Kinder darstellen, aufbauen können. Dies beinhaltet Empathie zu erfahren sowie Entwicklungsprozesse zu Selbstbestimmung, kritischem Denken und einem positiv besetzten Selbstwertgefühl.

Hier fließt ein weiteres zentrales Element der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ein. Wie schon der Name impliziert, ist kein Mensch frei von Vorurteilen. An diesem Bewusstsein setzt die Arbeit mit den Kindern sowie Erwachsenen an. Denn Vorurteile, negative Verallgemeinerungen und Stereotypisierung, die letztendlich sozial konstruiert sind, zeigen sich auf mehreren Ebenen: Als Bestandteil der Kita (Spielmaterialien etc.), in der Haltung der Individuen (Kinder und Erwachsene) und in Form institutioneller Diskriminierung. Daher ist ein wesentliches Element professioneller Anti-Bias-Arbeit sowie zudem eine Voraussetzung für die Arbeit mit den Kindern, die Auseinandersetzung der pädagogisch Tätigen mit der eigenen Biografie in Hinblick auf Ausgrenzungsphänomene, um eine vorurteilsbewusste Haltung entwickeln zu können.

Dies bedingt ein Bewusstsein dafür, dass Exklusion sich zum einen als Rangordnung innerhalb der Kulturen und zum anderen als Orientierung an der Dominanzkultur zeigt und gesellschaftliche Bewertungen widerspiegelt. (Ebenso gibt es eine Hierarchie der verschiedenen Kategorien untereinander, die situationsgebunden unterschiedlich auftreten kann.)

Daraus eröffnen sich neue thematische Aspekte in Hinblick auf Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit wie auch auf gleiche Teilhabe und dem Abbau von Schieflagen. Dies verlangt ebenso ein sehr ausgeprägtes Bewusstsein bei den pädagogisch Tätigen für die notwendigen Voraussetzungen, damit Kinder besser lernen können. Denn die Anti-Bias-Arbeit greift wissenschaftliche Erkenntnisse auf bzw. fördert ein Bewusstsein für die Tatsache, dass bei Kindern ein negatives Selbstkonzept und emotionale Belastungen – und dazu zählen vor allem Rassismuserfahrungen, (sprachliche) Abwertungen sowie sonstige Diskriminierungsformen als auch Defizitzuschreibungen, die den Blick auf Stärken vernachlässigen und letztendlich immer zu Exklusion führen – wesentlich das Lernverhalten nachteilig beeinflussen. In diesem Kontext werden wissenschaftliche

Erkenntnisse der Psychologie, die Phänomene wie Othering oder Selbstabwertung etc. thematisieren, implizit berücksichtigt und bearbeitet.

Im frühpädagogischen Diskurs sowie in der Praxis werden zahlreiche Überlegungen angestellt, wie Kinder in ihrer Bildungsbiografie gestärkt werden können. Dazu zählt auch der Gedanke der „Vorbereitung für die Schullaufbahn“. Hierbei droht die Gefahr der Verschulung sowie nimmt die Sprachförderung einen sehr großen Stellenwert (auch im bildungspolitischen Diskurs) ein bzw. scheint es manchmal, dass damit viele Probleme (scheinbar) als gelöst erklärt werden (sollen). (In diesem Kontext zeigt sich auch das Phänomen, dass „erfolgreiche“ Sprachstandserhebungen als Qualitätskriterium für eine Kita angesehen als auch darauf reduziert werden.)

Die Voraussetzung für einen „erfolgreichen“ Spracherwerb wie auch für Lernen generell ist allerdings grundsätzlich sehr stark mit der emotionalen Befindlichkeit verknüpft. Daher wird mit der Anti-Bias-Arbeit ein wesentlich tiefgreifenderer Aspekt, der bislang so gut wie kaum thematisiert wurde, angesprochen.

Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung eröffnet daher neue Zugänge für den frühpädagogischen Bereich und es werden elementare Prämissen aufgezeigt; vor allem im Sinne einer Orientierung an demokratischen Grundprinzipien für jede Kita, und diese beinhalten ein solidarisches Miteinander sowie Wertschätzung vor der Individualität jedes Menschen, bei gleichzeitiger Förderung der individuellen Potenziale und dem Eintreten gegen strukturelle als auch individuelle Exklusion. Diese Leitgedanken fanden bisher im bildungswissenschaftlichen (frühpädagogischen) Diskurs und in der Ausbildung keine Beachtung. Dies mag u.a. darin begründet liegen, dass zum einen Kindertageseinrichtungen als „vorurteilsfreie Zonen“ angesehen werden/wurden und zum anderen die eigene gesellschaftliche Positionierung den Blick auf Schieflagen verhindert(e). Zudem mag Diskriminierung und Rassismus in der Kita nach wie vor ein Tabuthema sein bzw. erscheint es so. Weiters versucht die Anti-Bias-Arbeit, als inklusives Modell, der Homogenisierung in den Kindergruppen entgegen zu wirken.

In Hinblick auf den (frühpädagogischen) Professionalisierungsgedanken stellt die Anti-Bias-Arbeit einen elementaren Schlüsselaspekt dar, der so in dieser Charakterisierung bzw. Klarheit bisher nicht thematisiert wurde.

Dies gilt vor allem für Österreich, da in Deutschland die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Fachkreisen bzw. in der Bildungslandschaft zu einem relevanten Diskussionsbestandteil geworden ist.

Ferner – und dies zeigt sich auch an den empirischen Ergebnissen dieser Arbeit – werden durch die Anti-Bias-Arbeit Veränderungen sichtbar, die sich in einer inklusiven-vorurteilsbewussten Haltung zeigen und auf eine veränderte bzw. neue habituelle Prägung schließen lassen sowie in weiterer Folge die Vermutung zulassen, dass ein (berufs)spezifischer Habitus generiert werden kann. Auf jeden Fall bewirkt die

Auseinandersetzung in der Fortbildung und (Fortbildungs)Praxis eine neue Sichtweise auf den pädagogischen Alltag und ein neues Bewusstsein dafür, dass Fehler, Unsicherheiten sowie eine kritische (reflexive) Haltung und damit verknüpftes Thematisieren ein notwendiger und wichtiger Katalysator für Veränderungsprozesse ist und einen Bestandteil von Professionalität darstellt/darstellen sollte.

Resümierend lässt sich zudem festhalten, dass Reflexion als ständiger Begleiter pädagogischen Handelns (unter den eingangs erwähnten Maximen) professionelles Handeln zum einen transportiert, zum anderen nachhaltig verankert sowie weiterentwickelt im Sinne einer Endlosschleife. Voraussetzung dafür sind institutionalisierte Reflexionsräume und Reflexionszeiten, die in der Anti-Bias-Arbeit in den Berufsalltag fix integriert sind. Festzuhalten ist gleichzeitig, dass „Output“ und „Outcome“ dieses inklusiven frühpädagogischen Modells letztendlich abhängig sind von der Bereitschaft der Kita bzw. der darin Tätigen, sich lebenslang auf die Anti-Bias-Arbeit (im Sinne eines Prozesses) einzulassen. Dies ist mit einer kritisch, (hinter)fragenden Haltung auf die pädagogische Praxis sowie auf die facettenreichen exkludierenden Mechanismen des gesellschaftlichen Systems verbunden.

In Hinblick auf eine frühkindliche Förderung, Bildung und Erziehung kommt dem Anti-Bias-Ansatz eine große Bedeutung zu, da dieser ein inklusives Modell repräsentiert, das allen Kindern unabhängig ihrer individuellen Ausgangslage gleiche Teilhabe, im Sinne von Chancengleichheit, ermöglichen möchte und zudem ein Selbstverständnis im Zusammenleben mit Vielfalt eröffnet. Ferner – und dies ist Voraussetzung dafür – rücken hierbei das professionelle Geschehen sowie damit verbundene Qualifizierungsmaßnahmen für die Kita in den Fokus, die wiederum neue Perspektiven in Bezug auf hohe Qualität eröffnen und gewährleisten können.

In diesem Kontext zeigt sich die Annahme, dass der Anti-Bias-Ansatz als ein zukunftsweisendes Modell für den frühpädagogischen Bereich angesehen werden kann.

Verknüpft damit, treten – überleitend auf den nachstehend angeführten Ausblick – verschiedene zu beforschende Themenbereiche in den Vordergrund:

So erscheint es interessant und sinnvoll, die Anti-Bias-Arbeit im Zusammenhang mit der Kritischen Weißseinsforschung in den frühpädagogischen Diskurs einzubinden und vor diesem Hintergrund die „eigene (historische) Verortung“ (für Österreich) und damit verknüpfte kollektive Muster sowie Erscheinungsformen (die sich vielleicht auch in Form von Widerstand gegenüber der Anti-Bias-Arbeit zeigen können) zu untersuchen.

In Hinblick auf den Professionalisierungsgedanken treten Anti-Bias-Tätige (als Zielgruppe) in das Blickfeld. Diese könnten auf habituelle Veränderungen vertiefend beforscht werden, mit der Frage nach einem (berufs)spezifischen Habitus bzw. „Anti-Bias-Habitus“ sowie damit verbundenen neuen Erkenntnissen. Hierbei könnte ein länderspezifischer Vergleich zusätzliche Einblicke in das Forschungsthema gewähren.

Zurückkommend auf die Ebene der Kinder, eröffnen sich Fragen nach den Formen der Wirksamkeit der Anti-Bias-Arbeit als auch den sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Konsequenzen. Hierbei erscheinen drei Forschungsschwerpunkte, wie folgend angeführt, interessant.

Erstens: (Längsschnitt)Studien über Kinder, die eine Kita sowie Schule besuch(t)en, die die Anti-Bias-Arbeit in ihr Curriculum integriert haben.

Zweitens: Der Bereich der Sprachförderung und des Spracherwerbs speziell im Kontext des Anti-Bias-Ansatzes. Diese „Verknüpfung“ wird in der Praxis bereits praktiziert und eröffnet daher ein aktuelles, leichter zugängliches Forschungsfeld.

Drittens: Im Sinne einer langfristigen Prävention erscheint die Frage interessant, ob Kinder, die mit der Anti-Bias-Arbeit mehrjährig in Kontakt kamen, gegen rechtsradikale Strömungen resistent(er) sind bzw. ob der Approach im Sinne einer Resilienzförderung Nachhaltigkeit verspricht.

Wie die Arbeit aufzeigt, erscheint es sinnvoll die Leitgedanken der Anti-Bias-Arbeit in den bildungswissenschaftlichen (frühpädagogischen) Diskurs als elementaren Bestandteil einfließen zu lassen – hierbei bieten sich verschiedene Arbeitsbereiche an –, sodass dieses inklusive Modell letztendlich zu einem selbstverständlichen Grundbestandteil in den verschiedenen (früh)pädagogischen Ausbildungen wird und dies vor allem in Österreich.

7 Literaturverzeichnis

Allemann-Ghionda, Christina (2006): Differenz und Ungleichheit – verkannte Herausforderungen für Bildungsinstitutionen? In: Tanner, Albert/Badertscher, Hans/Holzer, Rita/Schindler, Andreas/ Streckeisen, Ursula (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo Verlag, S. 17–28.

ANTI-BIAS-Werkstatt – (Webpräsenz). Online unter: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/> [30.7.2012].

ANTI-BIAS-Werkstatt/a (Hrsg.): Der Anti-Bias-Ansatz. Eine Einführung. Online unter: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/4.html> [30.7.2012].

ANTI-BIAS-Werkstatt/b (Hrsg.): Die Anti-Bias-Werkstatt und der Anti-Bias-Ansatz. Online unter: http://www.anti-bias-werkstatt.de/resources/ABW_Hintergrundtext+1+ABW+und+AB.pdf [30.7.2012].

ASH Berlin – Alice Salomon Hochschule Berlin. University of Applied Sciences. Online unter: <http://www.ash-berlin.eu/hsl/index.phtml?id=110> [30.7.2012].

Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 183–205 (Interkulturelle Studien Band 13).

Auernheimer, Georg (2004): Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. Text eines Vortrags auf der Kongress- und Studienwoche des Instituts für Lehrer/innenbildung der Universität und des Kantons Bern (11. bis 13. Oktober 2004), <http://www.hf.uni-koeln.de/30815> [30.7.2012].

Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. (5. ergänzte Auflage) Darmstadt: WBG.

BAKIP – Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Online unter: <http://www.bakip-basop.at/bakip1.html> [30.7.2012].

Balibar, Etienne (1990): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.) : Rasse – Klasse – Nation: Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag.*¹⁶¹

Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Balluseck, Hilde von (2008): Frühpädagogik als Beruf und Profession. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 15–36.

Balluseck, Hilde von (2009): „Qualifikation und Professionalisierung von ErzieherInnen – Herausforderungen und Zukunftsvisionen. In: ErzieherIn.de/Das Portal für die Frühpädagogik. Online unter: <http://www.erzieherin.de/qualifikation-und-professionalisierung.php> [30.7.2012].

Bauer, Karl-Oswald (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: Bastian, Johannes/ Helsper, Werner/ Reh, Sabine/ Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 55–73.

Beber, Katinka (2003): „Ich habe doch keine Macht, sondern Stress!“. Die Kindertageseinrichtung vorurteilsbewusst leiten. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder Verlag, S. 132–146.

Benbrahim, Karima (2008): Diversity eine Herausforderung für pädagogische Institutionen. Online unter: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1578.asp [30.7.2012].

¹⁶¹ Das Symbol * zeigt an, dass die Quellenangabe wortwörtlich aus einem Werk von einer Autorin/einem Autor übernommen wurde. Weiters soll innerhalb dieses Kontextes darauf hingewiesen werden, dass nur jene Bezugsliteratur der AutorInnen auch im Literaturverzeichnis angeführt wird, die besonders relevant erscheint, um sie so der Leserin/dem Leser bei Interesse einerseits schneller zugänglich zu machen und andererseits einen Einblick in die Thematik zu ermöglichen.

Berger, Ernst (2007): Strategien gegen Vorurteile. In: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien: Braumüller Verlag, S. 19–24 (Studienreihe Konfliktforschung Band 20).

BMUKK/BMWF – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. (Hrsg.) (2010): Prozess „PädagogInnenbildung Neu – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“. Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19976/prozess.pdf> [30.7.2012].

BMUKK/BMWF – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2011): PädagogInnenbildung Neu: Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf [30.7.2012].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2012): PädagogInnenbildung Neu: Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung marginalisierter und vulnerabler Gruppen. Empfehlungen der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“. Endbericht. Online unter: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/inklusivep/INFOS/Bericht-April2012_fertig.pdf [30.7.2012].

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. Freiburg: Herder Verlag, S. 102–112.*

Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion. (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe. Frankfurt/Main: GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft = Hrsg.) Herausgeber der Originalfassung: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol.

Borst, Eva (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. (4. überarbeitete Auflage) Heidelberg: Springer Verlag.

Brockmann, Steffen (2006): Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen. Oldenburg: Bis-Verlag. (Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Nr. 25)
Online unter: <http://d-nb.info/987730924/34/> [30.7.2012].

Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–26.

Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009). Wien: BMUKK.

Carter, Robert (2007): Racism and Psychological and Emotional Injury: Recognizing and Assessing Race-Based Traumatic Stress. *The Counselling Psychologist*, 35, 13–105.*

Castro Varela, Maria do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 35–48 (Interkulturelle Studien Band 13).

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2005): Minderheitenangehörige und ‚professionelles Handeln‘. Anmerkungen zu einem unmöglichen Verhältnis. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 406–419 (Reihe Politik und Bildung Band 38).

Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Combe, Arno/Helsper, Werner (1996/a): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S. 9–48.

Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion Nr. 2. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/24/33> [30.7.2012].

Davis, Karina/ Mac Naughton, Glenda/ Smith, Kylie (2009): The Dynamics of Whiteness: Children Locating Within/Without. In: Mac Naughton, Glenda/ Davis, Karina (Hg.): 'Race' and early childhood education. An international approach to identity, politics and pedagogy. Basingstoke.*

DECET – Diversity in Early Childhood Education and Training. (Webpräsenz). Online unter: <http://www.decet.org/en.html> [30.7.2012].

DECET/a – Diversity in Early Childhood Education and Training (Hrsg.): DECET Partners. Online unter: <http://www.decet.org/en/partners.html> [30.7.2012].

DECET/b – Diversity in Early Childhood Education and Training (Hrsg.): Leitbild des DECET Netzwerks. Online unter: <http://www.decet.org/en/mission-statement/ms-deutsch.html> [30.7.2012].

DECET – Diversity in Early Childhood Education and Training (Hrsg.) (2007): Vielfalt & Gleichwürdigkeit. Orientierungen für die pädagogische Praxis. Online unter: <http://www.inakindergarten.de/publikationen/pdf/decetgermanweb.pdf> [30.7.2012].

DfE – Department for Education. Effective Provision of pre-school education (EPPE). Online unter: <http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statisticalreturns/a0068162/effective-provision-of-pre-school-education-eppe> [30.7.2012].

Derman-Sparks, Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. (Übersetzung eines Vortrages bei der Fachtagung von KINDERWELTEN „Kleine Kinder – keine Vorurteile?“ am 15.3.2001 in Berlin. Übersetzung aus den Englischen: Petra Wagner). Online unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/1_Anti_Bias_Arbeit.pdf [30.7.2012].

Derman-Sparks, Louise (2008): Anti-Bias-Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder Verlag, S. 239–248.

Derman-Sparks, Louise (2010): Anti-Bias Education for Everyone. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für Alle. Dokumentation Internationale Fachtagung am 11. Juni 2010 in Berlin. In: KINDERWELTEN (Hrsg.): Online unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung2010/04_lds_vortrag_dt_mit_fotos.pdf [30.7.2012] und in der englischen Version online unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung2010/05_lds_keynote_engl_mit_fotos.pdf [30.7.2012].

Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for EMPOWERING Young Children. National Association for the Education of Young Children, Washington D.C.*

Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force (2006/a): Anti-Bias-Arbeit mit zweijährigen Kindern. Projekt KINDERWELTEN (Hrsg.). Berlin. Online unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/38_zweijaehrige_lds_kapitel_2.pdf [30.7.2012].

Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force (2006/b): Stereotypisierung und Diskriminierung widerstehen lernen. Projekt KINDERWELTEN (Hrsg.). Berlin. Online unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/39_widerstehen_lernen_lds_kapitel_8.pdf [30.7.2012].

Derman-Sparks, Louise/Ramsey, Patricia G. (2007): "A Framework for Culturally Relevant, Multicultural, and Antibias Education in the Twenty-First Century". In: Roopnarine, J./Johnson, J. (Eds.): Approaches to Early Childhood Education (4th ed.). New York: Merrill. Online unter: http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2007_2008/readings/sparks_from%20a%20framework.pdf [30.7.2012].

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Humrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.*

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2006): „Doing Race/Doing Ethnicity“ in der frühen Kindheit. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8, Neue Praxis 2006.*

DUK (Hrsg) (2007): Weltbericht „Bildung für alle“ 2007: Solide Grundlagen. Frühkindliche Förderung und Erziehung. Deutsche Kurzfassung des EFA Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations. Early Childhood Care and Education. Bonn:

Deutsche UNESCO-Kommission/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2006. Online unter: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/efareport2007dt.pdf> [30.7.2012].

DUK (Hrsg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. Online unter: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> [30.7.2012].

DUK (Hrsg.) (2010): UNESCO – Weltkonferenz zur frühkindlichen Erziehung und Förderung. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. Online unter: <http://www.unesco.de/4996.html> [30.7.2012].

EPIK – Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext. Domänen der Lehrer/innen/professionalität. Online unter: <http://epik.schule.at/> [30.7.2012].

Eggers, Maureen Maisha (2006): Die Auswirkung rassifizierter (post-)kolonialer Figurationen auf die sozialen Identitäten von weißen und schwarzen Kindern in Deutschland. In: Bechhaus-Gerst, Marianne/Gieseke, Sunna (Hrsg.): Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur. Frankfurt/Main: Verlag.*

fFORTE:WIT – Women in Technology (2009): „Top im Job: Brennpunkt Macht“. Seminar zur erfahrungsorientierten Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung. Online unter: http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/gender/WiT/studentinnen/Ankuendigung_anti_bias.pdf [30.7.2012].

fFORTE:WIT – Women in Technology (2011/a): „Karriereleiter oder Rolltreppe?!“. Erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung im (eigenen) beruflichen Umfeld. Online unter: http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/gender/WiT/Fakultaeten/Einladung_AntiBias_M%C3%A4rz2011.pdf [30.7.2012].

fFORTE:WIT – Women in Technology (2011/b): „Von Feuerwehrfrauen, Kindergärtnern und geschlechtsneutralen Studierenden“. Ein Anti-Bias-Seminar zur Wirkung von Sprache. Online unter:

http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/gender/WiT/Fakultaeten/Einladung_Feuerwehrfrauen_Kindergaertner_Okt2011.pdf [30.7.2012].

Fischer, Veronika (2005): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 33–47 (Reihe Politik und Bildung Band 35).

Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (2005): Vorwort. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 7–10 (Reihe Politik und Bildung Band 35).

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (2007): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (5. Auflage) Hamburg: Rowohlt Verlag, S.13–29.

Foitzik, Andreas (2010): Die Normalität des Rassismus in interkultureller Bildungsarbeit. Reflexionen eigener Praxis. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 265–286.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2007): Resilienzförderung als Ausbildungsbestandteil. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München: Reinhardt Verlag, S. 133–146.

Gaine/Van Keulen (1997): Wege zu einer vorurteilsbewussten Kleinkindpädagogik Handbuch für Auszubildende und Lehrkräfte.*

Gerstberger, Günter (2008): Frühkindliche Bildung in Forschung und Lehre. In: Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 7–10.

Gieseke, Wiltrud (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildern [sic]: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S. 678–713.

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich (Einführungstexte Erziehungswissenschaft Band 9).

Gomolla, Mechtild (2005): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 97–109 (Reihe Politik und Bildung Band 38).

Gomolla, Mechtild (2007): Kinderwelten. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen) Oktober 2004 bis Dezember 2008. Zwischenbericht. Münster. Online unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/kinderwelten-bericht-gomolla_okt07.pdf [30.7.2012]

(Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Institut für Erziehungswissenschaft/Arbeitsstelle für Interkulturelle Pädagogik).

Gomolla, Mechtild (2010): Kinderwelten. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen) Oktober 2004 bis Dezember 2008. Abschlussbericht über die zweite Erhebung im Frühjahr 2008 und zusammenfassende Beurteilung. Hamburg. Online unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/abschlussbericht_kiwe_gomolla.pdf [30.7.2012]

(Helmut Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften).

Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haderlein, Ralf (2008): Statt eines Schlussworts: Was kann Frühpädagogik leisten und was braucht sie dazu? In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 309–318.

Hahn, Stefani/Höhme-Serke, Evelyne (2003): „Das ist nicht fair!“. Bei Diskriminierung eingreifen – Werte zeigen und Position beziehen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder Verlag, S. 90–102.

Hebenstreit-Müller, Sabine (2005): Den Weg nach Europa ebnen – Durchlässigkeit und Flexibilisierung in der Erzieher/innenausbildung. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S.182–193 (pfv Jahrbuch 10).

Heinzel, Friederike/Geiling Ute (Hrsg.) (2004): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Helm, Jutta (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. München (WiFF Studien 5).

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Forschen lernen, 1. Jg, Heft 3, Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien Verlag, S. 7–15.

Herdel, Shantala: Was ist Anti-Bias? In: ANTI-BIAS-Werkstatt (Hrsg.) Berlin. Online unter: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/resources/3+Was+ist+AB.pdf> [30.7.2012].

Himmelmann, Gerhard (2007): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. (2. Auflage) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 63–79 (Reihe Politik und Bildung Band 27).

Höhme-Serke, Evelyne/Ansari, Mahdokht (2003): „Ohne Eltern geht es nicht!“. Familienkulturen achten – auf Eltern zugehen. In: Preissing, Christa/ Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder Verlag, S. 63–76.

Institut für Bildungswissenschaft/Universität Wien: Arbeitstagung „Biographie und Geschlecht“ (2011) (Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien). Online unter: http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_bildungswissenschaft/exte/Programm_Arbeitstagung_Biographie_und_Gesellschaft_2011.pdf [30.7.2012].

IOE – Institute of Education. University of London. Department for Education. EPPE (Effective Provision of Pre-School Education). Online unter: <http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppeintro.htm> [30.7.2012].

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‘Kultur’ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 387–405 (Reihe Politik und Bildung Band 38).

Keil, Johannes/Pasternack, Peer (2010): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik (HoF-Arbeitsbericht 2’2011). Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.). Online unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf [30.7.2012].

KINDERWELTEN – (Webpräsenz): Bildung **konsequent inklusiv** – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Online unter: <http://www.kinderwelten.net/> [30.7.2012].

KINDERWELTEN/a: Online unter: http://www.kinderwelten.net/wir_ueber_uns.php [30.7.2012].

KINDERWELTEN/b: Online unter: <http://kinderwelten.net/regionen.php> [30.7.2012].

KINDERWELTEN/c (Hrsg.): Projekt Kinderwelten. Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Online unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung/Praesentation_Projekt_Kinderwelten.pdf [30.7.2012].

KINDERWELTEN/d: Fachtagung 15.6.2012. Beteiligungsrechte von Kindern anerkennen, Partizipationskompetenzen stärken, Zugänge zu Beteiligung sichern. Online unter: <http://www.kinderwelten.net/news.php> [30.7.2012].

KINDERWELTEN (Hrsg.) (2003): Die Kita vorurteilsbewusst leiten. Ziele vorurteilsbewusster Arbeit für Kita-LeiterInnen. Online unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/17_leiten.pdf [30.7.2012].

KINDERWELTEN (Hrsg.) (2006): Bundesweites Disseminationsprojekt. Tagungsdokumentation Juni 2006. Online unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/kiwe_tagungsdoku.pdf [30.7.2012].

Koller, Hans-Christoph (2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. (3. Auflage) Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Koring, Bernhard (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Koring, Bernhard (1997): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und DozentInnen. Donauwörth: Auer Verlag.

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. Freiburg: Herder Verlag, S. 92–101.

Kruse, Elke (2008): Vom Nebeneinander zur Verzahnung: Durchlässigkeit zwischen Frühpädagogik und Sozialer Arbeit. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 123–136.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann Verlag.

Labontè-Roset, Christine/Cornel, Heinz (2008): Die Hochschulausbildung für frühpädagogische Fachkräfte an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 77–86.

Leiprecht, Rudolf/Sulzer, Annika (2007): Rassismusprävention und interkulturelles Lernen – von Anfang an? In: Brockmann-Nooren, Christiane/Gereke, Iris/Kiper, Hanna/Renneberg, Wilm (Hrsg.): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn.*

Leu, Hans Rudolf (1998): Zum Konzept der wechselseitigen Anerkennung. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beiträge einer Fachtagung am 27./28.1.1998, Potsdam. Projektträger INFANS Berlin und Brandenburg, S. 12–23.

Liegle, Ludwig (2005): Erziehungspartnerschaft als Grundlage der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elternhaus. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/ Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14–27.

Löw, Martina (2001): Feministische Perspektiven auf „Differenz“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S. 111–124.

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S. 11–24.

Machold, Claudia (2010): Rassismusrelevante Differenzpraxen im elementarpädagogischen Kontext. Eine empirische Annäherung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 163–182.

Mayring, Phillip (2002) (Hrsg.): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. (5. Auflage) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Phillip (2003) (Hrsg.): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (8. Auflage) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul (2002): “Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 15–34 (Interkulturelle Studien Band 13).

Mecheril, Paul (2010/a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, S. 7–22.

Mecheril Paul (2010/b): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim,

Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, S. 54–76.

Mecheril, Paul/Melter Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/ Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, S. 150–178.

Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 41–58.

Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. (2. Auflage) Wiesbaden: VS Verlag, S. 71–94.

Nentwig-Gesemann, Iris (2007/a): Bildung im Elementarbereich. Neue Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Fachtagung am 30./31. August 2007. Berlin. Online unter: http://www.na-bibb.de/uploads/lebenslanges_lernen/elementare_bildung_nentwig-gesemann.pdf [10.01.2011] – Anmerkung: Dieser Link ist nicht mehr aktuell, jedoch liegt die Druckversion bei der Verfasserin dieser Arbeit auf [30.7.2012].

Nentwig-Gesemann, Iris (2007/b): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung für FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München/Basel: Reinhardt Verlag, S. 92–101.

Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 251–264.

Neuhaus Kobelt, Daniela (2010): Inklusion – Konsequenzen für die Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: ErzieherIn.de/Das Portal für die Frühpädagogik. Online unter: <http://www.erzieherin.de/inklusion-konsequenzen-fuer-die-praxis-in-kindertageseinrichtungen.php> [30.7.2012].

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [30.7.2012].

OECD (2006/a): Starting Strong. Early Childhood Education and Care Policy. Länderbericht für Österreich. Online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf> [30.7.2012].

OECD (2006/b): Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Bisher online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/16/47/37423255.pdf> [30.7.2012]. Jetzt online unter: <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/37423255.pdf> [7.8.2012].

Okay-Line für Zuwanderung und Integration in Vorarlberg. Vielfalt. Macht. Diskriminierung. Der Anti-Bias-Ansatz im pädagogisch-politischen Handlungsfeld. Lehrgang. Online unter: <http://www.okay-line.at/deutsch/aktuelles/veranstaltungskalender/vielfalt.-macht.-diskriminierung.html> [30.7.2012].

Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas (2010). Unveröffentlichtes Werk. Projekt KINDERWELTEN. Berlin. – Zur Verfügung gestellt von Dipl.-Päd. Wagner Petra per Email-Kontakt in 2011.

Pädagogische Hochschule Steiermark (Hrsg.): Semriacher Bildungsgespräche: ALL INCLUSIVE – Anti Bias im pädagogisch gesellschaftlichen Handlungsfeld (2011). Online unter: <https://www.ph-online.ac.at/phst/lv.detail?clvnr=174821> [30.7.2012].

Pasternack, Peter (2007): Elementarpädagogik als Zukunftsfeld der Fachhochschulen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/ Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München: Reinhardt Verlag, S. 12–20.

Pasternack, Peer (2008): Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 37–50.

PiK – Profis in Kitas/Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart.

PiK – Profis in Kitas/Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart.

Platte, Andrea (2010): Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion Nr. 3. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/64/67> [30.7.2012].

Plattform EduCare: Positionspapier Aus- und Weiterbildung von KindergartenpädagogInnen. Online unter: http://www.plattform-educare.org/positionspapier_ausbildung.htm [30.7.2012].

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

Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder Verlag, S. 155–157.

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

Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S. 93–108.

Prenzel, Annedore (2002): Gleichberechtigung der Verschiedenen. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. Tagungsdokumentation 8.11.2002 zu Vielfalt-Schule-Toleranz gegen Rassismus und Gewalt. In: <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=28739>, [30.7.2012] mit Verweis auf: Die Deutsche Liga für das Kind. Online unter: http://www.liga-kind.de/fruehe/603_prenzel.php [30.7.2012].

Prenzel, Annedore (2009): Hoffnungen und Herausforderungen der „Pädagogik der Vielfalt“ In: Sielert, Uwe/Jaeneke, Katrin/Lamp, Fabian/Selle, Ulrich (Hrsg.): Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München (WIFF Expertisen 5).

Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist >> semi << an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S. 276–302.

Rabe-Kleberg, Ursula (2007): Die Fenster sind offen, um den Muff hinaus zu jagen! Der professionelle Habitus muss noch gestärkt werden. Online unter: http://www.plattform-educare.org/Datenbank/fachbeitrag_profession.pdf [30.7.2012].

Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 237–250.

Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3. Jahrgang, S. 358–372.

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Ein Programm zur Professionalisierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Online unter: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/32446.asp> [30.7.2012].

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.*

Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.) (2008): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Wiesbaden: VS Verlag (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008).

Seepro – Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa (2009). Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) : Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder. Online unter: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/090831_bmfsfj_fachpersonal_eu27.pdf [30.7.2012].

Sielert, Uwe/Jaeneke, Katrin/Lamp, Fabian/ Selle, Ulrich (2009): Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Şıkcan Serap (2008): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder Verlag, S.184–199.

Sir Peter Ustinov Institut. Zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen. Online unter: <http://www.ustinov.at/geschichte.html> [30.7.2012].

Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.) (2007): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien: Braumüller Verlag (Studienreihe Konfliktforschung. Band 20).

Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, K./Taggart, B./Melhuish, E./Sammons, P. (2007): Das Projekt „The Effective Provision of Pre-school Education“: Wirksame Bildungsangebote im Vorschulbereich – EPPE. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 72–86 (pfv Jahrbuch 10).

Schallenberg-Diekmann, Regine (2008): Europäische Zusammenarbeit für Vielfalt und Gleichwürdigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder Verlag, S. 220–238.

Schäfer, Gerd E. (2005): Überlegungen zur Professionalisierung von Erzieherinnen. In: Robert Bosch Stiftung. Online unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_schaefer.pdf [30.7.2012].

Schür, Stephanie (2010): Inklusion und Diversity Management – Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder. In: Zeitschrift für Inklusion Nr. 3. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/68/72> [30.7.2012].

Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 278–336.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld.*

Textor, Martin R. (2009): Freispiel, Beschäftigung, Projekt – drei Wege zur Umsetzung der Bildungspläne der Bundesländer. In: Knauf, Helen (Hrsg.): Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17–30.

Trisch, Oliver/Winkelmann, Anne (2007): Vorurteile, Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt. Berlin. In: Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien: Braumüller Verlag, S. 107–124 (Studienreihe Konfliktforschung Band 20).

Urban, Mathias (2005): Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im System. Orientierungen für ein Rahmencurriculum „Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung“ aus deutscher und internationaler Perspektive. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). Online unter: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_urban.pdf [30.7.2012].

Urban, Mathias (2008): Critical Thinking in Forschung, Praxis und Politik: Der Joint European Master in Early Childhood Education and Care. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 97–108.

Van Ausdale, Debra/Feagin, Joe R. (2002): The First R: How Children Learn Race and Racism. Rowman & Littlefield Pub.*

Vandenbroeck, Michel (2007): Vielfalt und Gleichwürdigkeit. Orientierungen für die pädagogische Praxis. In: DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training) (Hrsg.). Online unter: <http://www.ina-fu.org/ista/content/participatory/making-sense-deutsch.pdf> [30.7.2012].

Velho, Astride (2010): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 113–140.

Viernickel, Susanne (2008): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE). Sonderheft 11/2008. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–138.

Viernickel, Susanne (2011): Hochschulische Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals in Bachelor- und Masterstudiengängen. Chance oder Sackgasse? In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich., 4.Jg. 2011, Heft 1: Professionsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 20–32.

Vogelfänger, Sabine (2010): Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen. Ergebnisse einer Interviewstudie. München (WiFF Studien 4).

Wagner, Petra (2001): Bildung und Erziehung als Widerstand gegen Rechtsextremismus? In: Projekt KINDERWELTEN (Hrsg.). Online unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/31_widerstand_gegen_rechts.pdf [30.7.2012].

Wagner, Petra (2003): „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise ...“. Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder Verlag, S. 34–63.

Wagner, Petra (2004): Naming my world. Starting the process of creating change by clarifying the issue. In: DECET Network (Hrsg.): Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe. Online unter: http://www.decet.org/fileadmin/decet-media/training_manual/decet_manual.pdf [30.7.2012], S. 85–89.

Wagner, Petra (2007): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. In: Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien: Braumüller Verlag, S. 125–138 (Studienreihe Konfliktforschung Band 20).

Wagner, Petra (2008/a): Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder Verlag, S. 11–33.

Wagner, Petra (2008/b): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – aber wie? Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder Verlag, S. 203–219.

Wagner, Petra (2009): „Dass jedes Kind dazugehört und alle Kinder gut lernen können ...“. Die Bedeutung vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für die Schule. In: Sir Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen (Hg.): Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilsbewusstes Unterrichten an Grundschulen. Wien, S. 7–15.

Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Enßlin, Ute (Hrsg.) (2006): „Macker, Zicke, Trampeltier...“. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Berlin: Das Netz.

Wagner, Petra/Sulzer, Annika (2009): Kleine Rassisten? Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/T:Wochenschau Verlag.*

Wallnöfer, Gerwald (2008): Professionalisierung durch Akademisierung. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 65–76.

Weber, Martina (2008): Interkulturelle Pädagogik. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 408–422.

Wertfein, Monika/Lehmann, Jutta: Von der Integration zur Inklusion – eine neue Aufgabe für die frühpädagogische Praxis? Ursprünglich online unter: http://familienhandbuch-test.bayern.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindertagesbetreuung/s_3500.html [11.8.2011] zugänglich. Jetzt online unter: <https://www.familienhandbuch.de/behinderung/behinderte-kinder/von-der-integration-zur-inklusion-%e2%80%93-eine-neue-aufgabe-fur-die-fruhpadagogische-praxis> [30.7.2012].

WiFF (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie. Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). München (WiFF Kooperationen 1).

Wolff, Reinhart (2007): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – Frühpädagogik im Dialog von Eltern und Fachkräften. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München/Basel: Reinhardt Verlag, S.147–154.

Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus: Helmer Verlag.

Wollrad, Eske (2009): „daß er so weiß nicht ist wie ihr“ – Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik, Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 163–178.

Wollrad, Eske (2010): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 141–162.

Zickgraf, Arnd (2006): Liebe, Vorbild, Können. In: Bildungsserver. Innovationsportal. Unter: Bildung + Innovation (Das Online-Magazin zum Thema Innovation und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen). Online unter: <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=561> [30.7.2012].

Yıldız, Safiye (2009): Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Wiesbaden: VS Verlag.

Anhang 1¹⁶²

Erläuternde Darstellung der Forschungsfragen (FF) und Kategorien (K)

Kategorie 1: Verständnis von professionellem Handeln der ExpertInnen

K 1, die zentrale Aspekte professionellen pädagogischen Handelns erfassen soll, die durch den Anti-Bias-Ansatz befördert werden, verweist somit auch auf damit verbundene Bildungsprozesse der ExpertInnen bzw. auf Elemente innerhalb der Anti-Bias-Fortbildung, die den Kern professionellen pädagogischen Handelns charakterisieren.

Die in diesem Kontext formulierte Forschungsfrage, die schließlich auch die Analyse der Interviews anleitete, lautet:

FF 1: Inwiefern hat sich das professionelle Handeln der FrühpädagogInnen durch deren Bildungsprozesse über den Anti-Bias-Ansatz verändert?

Ziel der Analyse war es, dabei jene Elemente professionellen pädagogischen Handelns in der subjektiven Wahrnehmung der PädagogInnen als ExpertInnen aufzuspüren, die über den Anti-Bias-Ansatz auf zentrale Aspekte von Professionalität verweisen. In diesem Kontext ergaben sich über alle drei Gruppen hinweg mit Blick auf FF 1 und der K: Verständnis von professionellem Handeln der ExpertInnen folgende Unterkategorien (UK):

Erfahrungen in der Fortbildung / Rahmenbedingungen, die professionelles Handeln fördern / Berufliche Identität und professionelles pädagogisches Handeln.

Kategorie 2: Differenzierte Sichtweisen auf den pädagogischen Alltag

Professionelles pädagogisches Handeln ist immer auch verknüpft bzw. untrennbar verbunden mit der Wahrnehmung von Phänomenen. In Kindertageseinrichtungen entstehen bzw. zeigen sich diese Phänomene zum einen durch die Wahrnehmung jedes einzelnen Kindes, seiner Beziehungen und Interaktionen zu den anderen Kindern als auch Eltern und PädagogInnen sowie durch die Wahrnehmung der Kindergruppe als System. Zum anderen beinhaltet der pädagogische Alltag aber auch die Eltern sowie die PädagogInnen, die ebenso wie die Kinder in unterschiedlichen Beziehungsstrukturen und Situationen eingebunden sind und dort ebenfalls wieder einzeln, in der Gruppe bzw. als Team auftreten können.

In diesem Kontext ist darauf zu verweisen, dass die Wahrnehmung des pädagogischen Alltags einerseits theoriegeleitet und auf einem mit professionellem Handeln verbundenen Wissen basiert. Andererseits ist mit professionellem Handeln – in Hinblick auf die

¹⁶² *Anhang 2 beinhaltet die transkribierten Interviews sowie die große (zusammenfassende) Darstellung der Kategorien und befindet sich auf der beigelegten CD-ROM.*

Wahrnehmung des pädagogischen Alltags – ein Kompetenzbereich verbunden, der bloßes theoretisches Wissen bei weitem übersteigt und an Fähigkeiten zur differenzierten Wahrnehmung, zur Reflexion sowie zur Empathie geknüpft ist.

K 2 befasst sich mit der Wahrnehmung der ExpertInnen, die nach dem Anti-Bias-Ansatz arbeiten, wobei dahinterliegend folgende FF formuliert wurde und diese die Analyse anleitete:

FF 2: Wie nehmen die FrühpädagogInnen ihren pädagogischen Alltag unter der Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes wahr?

Ziel der Auseinandersetzung mit dieser Frage – über die Bearbeitung der Interviews – war es, jene zentralen Elemente herauszuarbeiten, die in der Anti-Bias-Arbeit im Vordergrund stehen und Ausdruck eines spezifischen professionellen pädagogischen Verstehens darstellen. In diesem Kontext ergab sich über alle drei Gruppen hinweg mit Blick auf FF 2 eine K: Differenzierte Sichtweisen auf den pädagogischen Alltag.

Kategorie 3: Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes

Professionelles pädagogisches Handeln und pädagogische Professionalität, die mit Wissen als auch Fähigkeiten und Kompetenzen verbunden sind, werden gestützt und getragen von Grundannahmen, die das professionelle Handeln und in weiterer Folge die professionelle Identität der pädagogisch Tätigen prägen. Grundannahmen bestimmen das Handeln und drücken allgemein wissenschaftliche Lehrmeinungen bzw. spezifische Denkweisen aus. Angeleitet von diesen, gestalten sich auch die Art der Wahrnehmung und die Form pädagogischer Interventionen. Das in den Grundannahmen enthaltene Denkmuster zeigt aber nicht nur Konsequenzen für professionelles Handeln, sondern führt in der Auseinandersetzung des Einzelnen auch zu subjektiv genährten Theorien bzw. der Formung des eigenen (professionellen) Weltbildes.

Diese Kategorie versucht nun die Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes, die sich auf Seiten der ExpertInnen ergeben haben, zu verdeutlichen. Die Forschungsfrage, die in diesem Kontext bei der Analyse der Interviews leitend war, lautete:

FF 3: Welche Grundannahmen transportiert der Ansatz?

Ziel der Auseinandersetzung dabei war, vor allem zentrale Grundannahmen der Anti-Bias-Arbeit aufzuzeigen, die in weiterer Folge, wie schon angedeutet, auch Einfluss auf das Weltbild haben (können). In diesem Kontext ergaben sich über alle drei Gruppen hinweg mit Blick auf FF 3 und der K: Grundannahmen der Anti-Bias-Arbeit folgende UK: Chancen und Risiken.

Kategorie 4: Widerstände und Hürden in der Anti-Bias-Arbeit (FB und Praxis)

Wie bereits in der Erläuterung zu K 1 angeführt und im theoretischen Teil der Arbeit erläutert, hängt Professionalität untrennbar mit der Frage der Qualifizierung zusammen. Im Bereich der Qualifizierung rückt damit aber auch das Thema der Aus- und Fortbildung in den Blick, das auch mit Problemen behaftet ist. Von der strukturellen Gestaltung der Curricula bis hin zu Fragen der Vermittlung einzelner Kompetenzbereiche können hier die Herausforderungen sehr vielfältig sein, bis hin zu individuellen Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und Lernzielen.

Wie diese nun im Rahmen der Fortbildung(en) und Praxis zum Anti-Bias-Ansatz gelagert sind, soll mit dieser Kategorie aufgezeigt werden, indem versucht wird, innere und äußere Widerstände – in der subjektiven Wahrnehmung der PädagogInnen – aufzuspüren und zu beleuchten.

In diesem Kontext ist nun aber auch die Frage der Qualitätssicherung zu beachten, die ebenfalls als Teil professionellen Handelns verstanden werden kann. Um diesem Aspekt Raum zu geben, wird in diesem Zusammenhang auf innere und äußere Widerstände in der Fortbildung sowie pädagogischen Praxis, die unter anderem auch als Teil der Fortbildung konzipiert ist, eingegangen.

Innere und äußere Widerstände und Hürden – in der Wahrnehmung der ExpertInnen – werden darin in ihrer Bedeutung im Überschneidungsbereich von Bildungsprozessen thematisiert. Die Forschungsfrage, die in diesem Kontext bei der Analyse der Interviews leitend war, lautete:

FF 4: Inwiefern ist der Einzelne in der Aus-/Fortbildung als auch in der Praxis mit (inneren und äußeren) Widerständen und Hürden in der Anti-Bias-Arbeit konfrontiert? (Wie wird damit in Hinblick auf Lösungsmöglichkeiten umgegangen?)

Ziel hierbei war es, zentrale Aspekte aufzuzeigen, die Herausforderungen auf dem Weg zu professionellem pädagogischen Handeln darstellen sowie zur Erhaltung von Professionalität Relevanz haben. In diesem Kontext ergaben sich über alle drei Gruppen hinweg und mit Blick auf FF 4 und der K: Widerstände und Hürden in der Anti-Bias-Arbeit¹⁶³ folgende UK: Innere Widerstände und Hürden / Äußere Widerstände und Hürden.¹⁶⁴

¹⁶³ (FB und (FB-)Praxis)

¹⁶⁴ In der großen Auswertung ist, wie bereits erwähnt, noch die ursprüngliche Version der Kategorienbildung zu FF 4 mit den Kategorien 4 und 5, welche später zu einer Kategorie zusammengefasst wurden, dargestellt.

Vorstellung der Interviewpersonen

Der folgende Abschnitt entstand im Zuge der ersten großen (zusammenfassenden) Auswertung der Interviews, welche im Anhang 2 auf der beigelegten CD-ROM nachzulesen ist und befasst sich mit der Darstellung der erhobenen Daten. Pro ExpertInnengruppe werden 2 Interviewpersonen (IP) jeweils getrennt dargestellt. Zunächst werden allgemeine Daten wie Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie Funktion(en) der IP erläutert. Hierbei ist festzuhalten, dass die Befragten in der Kita oftmals mehrere Funktionen inne haben. Die Befragung erfolgte jedoch immer nur in Hinblick auf jene Funktion, die im Vorfeld mit der IP vereinbart wurde und diese entspricht der Gruppenzuordnung in dieser Arbeit. Danach werden kurz allgemeine Aussagen zum Anti-Bias-Ansatz (Kennenlernen etc.) dargestellt. Nachstehend werden exemplarisch vertiefend – jedoch nur für die erstangeführte IP jeder Gruppe – gesammelte allgemeine Erfahrungen einerseits zur Projektphase 3 als auch relevante Aussagen zu Problemfeldern in der betreffenden Kita, sofern diese von der IP thematisiert werden, dargelegt.¹⁶⁵ Nach Vorstellung beider IP werden in einem nächsten Schritt die für diese Arbeit relevanten Themenschwerpunkte (Kategorien–K), die vorab bereits genannt wurden, aus den einzelnen Interviews dargestellt. Diese werden großteils durch Unterkategorien (UK) vertieft. Innerhalb der Kategorien kommen immer zwei IP derselben ExpertInnengruppe zu Wort. Die Kategorien der ersten Auswertung sind im Anhang 2 auf der beigelegten CD-ROM nachzulesen¹⁶⁶. **Nachstehend erfolgt die Vorstellung der Interviewpersonen.**

Gruppe 1: Leiterinnen einer Kindertageseinrichtung

IP 3¹⁶⁷ – weiblich, Leitung / Interviewdauer: 1:04:50

Interviewperson 3 (IP3) hat die Ausbildung zur Erzieherin sowie zur Diplomsozialpädagogin absolviert. An Fort- und Weiterbildungen erwähnt sie u.a. die Transaktionsanalyse (ohne Abschluss), die Sprachförderung, den Anti-Bias-Ansatz sowie Führungsthemen und Personalführung. Weiters war/ist sie als Praxisberaterin¹⁶⁸ für Konzeptionsentwicklung mit dem Schwerpunkt Elternzusammenarbeit, Kinderwelten sowie dem Infans-Konzept als auch dem Einstein-Konzept tätig und ist dafür entsprechend qualifiziert.

¹⁶⁵ Der Entschluss zu dieser Darstellung ist dadurch bedingt, dass das Interesse dieser Arbeit nicht in der Evaluation der 3. Phase begründet liegt. Trotzdem soll ein Einblick in diese Phase ermöglicht werden.

¹⁶⁶ Aus einem zweiten Überarbeitungsschritt heraus entstanden die in dieser Arbeit dargestellten Kategorien.

¹⁶⁷ IP3 ist die Bezeichnung für das dritte Interview, das geführt wurde. Die Gruppennummerierung wurde erst im nachhinein zugeordnet.

¹⁶⁸ Die Begriffe Praxisberaterin und Kita-Beraterin werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Ebenso die Begriffe Anti-Bias-Ansatz/-Konzept/-Arbeit und Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung.

In der Funktion als Leiterin einer Einrichtung ist sie seit Juli 1994 tätig. Die Leitungsfunktion umfasst sowohl Gruppen für den Kindergarten als auch den Hort. Eine zusätzliche Kindergruppe wird außerhalb der Einrichtung, also extern, betreut. Insgesamt sind es sechs Gruppen.

Das Interesse am Anti-Bias-Ansatz (vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung) wurde durch Gespräche mit Kolleginnen aus der Leitungsbesprechungsrunde, welche in der 1. Phase des Projektes Kinderwelten beteiligt waren, geweckt. Dies führte dazu, dass die Einrichtung in der 3. Qualifizierungsphase (Projektphase) von KINDERWELTEN beteiligt war. Das Kennenlernen mit diesem Konzept erfolgte über Fortbildung(en)¹⁶⁹, also den Workshops und Literatur als auch Praxisberatung. Das ganze Team der Einrichtung war in diese 3. Phase involviert.¹⁷⁰ Die Praxisberatungen, im Sinne einer Praxisbegleitung, wurden von 2008–2010 angeboten. (vgl. IP3)

Folgende Erfahrungen aus Phase 3 sowie allgemeine Aussagen zu Problemfeldern werden thematisiert (vgl. IP3):

Innerhalb des Projektes gab es verschiedene Workshops¹⁷¹ und u.a. wurde pro Workshop ein Anti-Bias-Ziel bearbeitet sowie wurden Überlegungen angestellt, wie diese in der Praxis umgesetzt werden können. Dies bedeutet, dass die Fortbildung als auch die Umsetzung in die Praxis immer parallel verlief. Sie besuchte zusätzlich aber auch Leitungs-Workshops, welche die Leitungsfunktion in diesem Konzept [die vorurteilsbewusste Leitung, E.W.] thematisieren.

Die Praxisbegleitung, nach ihrer Darstellung, war mit sogenannten Auftaktworkshops verknüpft und diese fanden ca. 2x/Jahr zu 2 bis 3 Tagen für die ganze Einrichtung statt. Ursprünglich gab es die Idee ein Delegiertensystem in der Kita zu etablieren. Dies konnte jedoch aufgrund der Größe des Hauses bzw. der organisatorischen Rahmenbedingungen nicht umgesetzt werden. Das Problem bestand darin, dass es schwierig war gemeinsame und vor allem regelmäßige Besprechungszeiten zu finden, da die Beteiligten unterschiedliche Arbeitszeiten (einige nur vormittags, andere wiederum nur nachmittags sowie manche ganztags) haben.

Daraus folgte die Entscheidung, dass jedes Gruppenteam einzeln, je nach Bedarf, beraten wird, d.h. bei Problemen wurde die Praxisberaterin von den Teams kontaktiert. Dies wurde

¹⁶⁹ IP3 hebt hervor, dass sie vor der Teilnahme an der 3. Phase ein oder zwei Fortbildungstage zu den Grundlagen der Anti-Bias-Arbeit absolvierte. (vgl. IP3)

¹⁷⁰ Diese Projektphase bestand (so wie in den anderen Projektphasen von Kinderwelten) aus Fortbildungen und Praxisberatung, im Sinne einer Praxisbegleitung, für den ganzen Projektzeitraum. Ziel dieser Praxisberatung ist/war den PädagogInnen bei der Implementation des Ansatzes in die Praxis zu helfen. Nähere Details siehe unter KINDERWELTEN a.a.O.

¹⁷¹ Diese Arbeit verfolgt nicht das Ziel den genauen Projektablauf und die damit verknüpften Fortbildungsseminare und -workshops darzulegen. Bei Interesse siehe dazu KINDERWELTEN (a.a.O) sowie für die Projektphasen davor das Disseminationsprojekt von Gomolla (2007, 2010), welches eine detaillierte Darstellung liefert.

von dem Kindergarten- sowie Hortteam unterschiedlich genutzt, jedoch häufiger vom Kindergarten-Team. Von diesem wurde die Beratung 5 bis 6x innerhalb von 2 Jahren in Anspruch genommen.

Allgemein hebt IP3 hervor, dass es für die Praxis sehr hilfreich wäre, wenn die Kindergruppen kleiner wären (Derzeit umfasst der Betreuungsschlüssel „*ungefähr 2,2 Erzieherinnen pro zwanzig Kinder*“. – P3/Z.312), da es sehr viele, unterschiedliche Themen zu bearbeiten gibt. So finden sich in der Einrichtung Menschen, die in großer Armut leben, Kinder mit großen Erziehungsschwierigkeiten sowie Menschen mit unterschiedlicher Herkunft (derzeit zwanzig). Dies würde auch ständige Praxisberatung erfordern; nicht nur für den Anti-Bias-Ansatz sondern auch für andere Themen.

Sie betont weiters die Schwierigkeit, die verschiedenen Konzepte wie Infans, Anti-Bias und Einstein (das demnächst umgesetzt werden soll), welche sehr gut zueinander passen und sich gut ergänzen, wirklich nachhaltig zu verankern und meint, dass dies ein Arbeitsleben benötigen würde. Das damit verknüpfte Problem erklärt sie dadurch, dass das Personal sehr stark fluktuiert und daher oft die Zeit für eine nachhaltige Auseinandersetzung fehlt. Zusätzlich sind einfach zu viele Themen zu bearbeiten, neue Konzepte zu implementieren. Es fehlt entsprechend genügend Zeit aufgrund der Vorgaben, welche wiederum mit finanziellen Unterstützungen verbunden sind. So weist sie darauf hin, dass als nächstes größeres Vorhaben die Umstrukturierung des Hauses zu einem Familienzentrum bevorsteht. Dies ist alles sehr viel und diese Umstände belasten sie zeitweise sehr, da sie diese Themen bzw. Konzepte alle sehr wichtig und interessant findet. (vgl. IP3)

„Das macht mich manchmal wirklich krank, weil ich denke die Themen sind alle SO wichtig, alle so TOLL, von der Sprachförderung, Anti-Bias, Infans-Konzept, aber man hat irgendwie nicht die Möglichkeit, alles wirklich nachhaltig zu verankern.“ (IP3/Z.460-463)¹⁷²

Sie erörtert gesetzliche und institutionelle Rahmenbedingungen in Hinblick auf die Vorbereitungszeit und Ersatzkräfte.

Bezugnehmend auf das Personal betont sie einerseits, dass es einen Fachkräftemangel in Stuttgart gibt und daher jeder willkommen ist. Andererseits schränkt sie diese Aussage insofern ein, indem sie hervorhebt, dass sie aufgrund der Teilnahme an der 3. Projektphase von Kinderwelten – in dieser Phase waren auch Erzieherfachschulen beteiligt – bei der Aufnahme von neuen Kolleginnen, die von diesen Schulen kommen, sehr wohl ein Interesse und Wissen am Anti-Bias-Konzept voraussetzt. Daraus lässt sich erkennen, dass dies zu einem wichtigen Aufnahmekriterium geworden ist; sonst aber könne sie dies nicht voraussetzen. Verknüpft damit nennt sie ganz offen die Problematik: *„Wie binden wir*

¹⁷² Die Hervorhebung in Großbuchstaben aus der Transkription wurde beibehalten und bedeutet eine besondere Betonung der Aussage der IP.

neue Kolleginnen mit ein?“ (IP3/Z.457f) und dafür sei noch keine wirkliche Lösung gefunden worden. (vgl. IP3)

IP2 – weiblich, Leitung / Interviewdauer: 00:37:01

IP2 absolvierte eine Ausbildung zur Erzieherin und Theaterpädagogin sowie mehrere Fortbildungen zum Anti-Bias-Ansatz von der Stadt Stuttgart, (Träger). Sie ist in der Kindertageseinrichtung zu 70 % Leitung und zu 30 % Praxisberaterin nach dem Infans-Konzept und dem Anti-Bias-Ansatz. Als Leiterin ist sie seit 7 Jahren tätig und als Praxisberaterin 4 Jahre. (vgl. IP2) Sie weist darauf hin, dass *„hier [in Deutschland] wird es [der Anti-Bias-Ansatz] genannt vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung.“ (IP2/Z.35)* Kennengelernt hat sie den Ansatz durch den Einstieg in die 3. Qualifizierungsphase von Kinderwelten. Dies sei im Vorfeld eine bewusste Entscheidung gewesen, da sie in der Kita mit dem Infans-Konzept gearbeitet haben und die Verzahnung mit der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sinnvoll erschien. Den Ansatz praktiziert sie seit 3 Jahren. (vgl. IP2)

Gruppe 2: ErzieherInnen

IP4 - männlich, Erzieher / Interviewdauer: 00:23:21

Interviewperson 4 (IP4) hat die vierjährige Erzieherausbildung gemacht. Fort- und Weiterbildungen zu Anti-Bias gab es während der Schulzeit nicht, jedoch später in Form von Workshops, die halbjährlich in Konzeptionstagen integriert waren. Momentan ist er als Zweitfachkraft im Hort und als V&Z-Vertretung im Kindergarten tätig. Er hat im Kindergarten die Altersgruppen 1,5 bis 6 Jahre und im Hort von 6 bis 14 Jahre. In dieser Funktion ist er seit 5 Jahren tätig und davor war ein Jahr in einer anderen Funktion in dieser Kita tätig. Früher hat er in einer anderen Einrichtung gearbeitet (das letzte Ausbildungsjahr) und dort auch den Anti-Bias-Ansatz kennengelernt. Von daher war ihm dieser Ansatz nicht fremd. In der jetzigen Kita erfolgte der Projekt-Einstieg Ende 2007 (da war die Ausschreibung) und 2008 fing die Projektphase zur Anti-Bias-Arbeit dann an. (vgl. IP4) Befragt wird er in seiner Funktion für den Kindergarten.

IP7 – weiblich, Erzieherin / Interviewdauer: 00:37:09

IP7 ist Erzieherin und nimmt derzeit an einem Nachwuchsqualifizierungs-Programm für zukünftige Einrichtungsleitungen teil. Im Jahre 2008 hat sie eine Weiterbildung zum Thema Resilienzförderung gemacht. Derzeit ist sie als Gruppenleitung für Zwei- bis Sechsjährige tätig. In dieser Funktion ist sie seit 4 Jahren bzw. als Erzieherin arbeitet sie bereits seit 6 Jahren. Weiters hat sie mit zwei anderen Kolleginnen die Funktion einer Kinderwelten-Verantwortlichen inne. Die Auseinandersetzung mit der Anti-Bias-Arbeit erfolgt seit ungefähr *„fünfeinhalb Jahre[n]“ (IP7/Z.31).*

Gruppe 3: Externe Kita-Beraterinnen

IP6 – weiblich, Kita-Beraterin / Interviewdauer: 00:49:31

Interviewperson 6 (IP6) hat zum einen die Ausbildung zur Erzieherin und zum anderen eine interne Ausbildung beim (Träger) in Stuttgart absolviert. Weiters eine Ausbildung zur Projektberaterin in Sinneserfahrungen, zu systemischer Beratung und die MultiplikatorInnen-Ausbildung zum Anti-Bias-Ansatz. Sie erwähnt, dass sie zu den verschiedensten Themen Fortbildungen besucht hat, so u.a. auch zum Infans- bzw. Einstiegskonzept und hebt hervor, dass der Träger ein vielfältiges Angebot zur Fort- und Weiterbildung ermöglicht. Sie ist Leiterin einer Kindertageseinrichtung zu 80 % und arbeitet zusätzlich zu 20 % als Kita-Beraterin, auch Praxisberaterin genannt, zum Anti-Bias-Ansatz bei einem Träger. Sie betreut als Praxisberaterin zwei Einrichtungen (über einen bestimmten Zeitraum wie zwei Jahre). In dieser Beratungstätigkeit zu Anti-Bias ist sie seit sechs Jahren tätig. Sie erwähnt, dass sie auch in eine frühere Phase von Kinderwelten involviert war. Kennengelernt hat sie den Ansatz während ihrer Beratungstätigkeit beim Träger. Sie hebt hervor, dass Sprachförderung in Baden-Württemberg bzw. in der BRD einen großen Stellenwert eingenommen hat und finanziell gefördert wird. Dadurch versucht sie die Anti-Bias-Arbeit mit Sprachförderprojekten zu verknüpfen. (vgl. IP6)

IP8 – weiblich, Kita-Beraterin / Interviewdauer: 00:48:29

IP8 hat eine Ausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin gemacht und arbeitet an einer Abschlussarbeit in Bildungs- und Sozialmanagement. Sie betont, dass sie sehr viele Aus- und Fortbildungen, wie zur Multiplikatorin nach der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung und zur systemischen Beratung gemacht hat. Weiters eine interne Fortbildung (beim Träger) zur Projektberatung. Sie berät Kitas im Auftrag dieses Trägers seit 12 Jahren. Seit 6 Jahren kennt sie den Anti-Bias-Ansatz und ist seither auch in der Funktion der Praxisberaterin nach diesem Ansatz tätig. (vgl. IP8)

Die erste (große zusammenfassende) Auswertung der Kategorien ist im Anhang 2 auf der beigelegten CD-ROM nachzulesen.

Transkriptionsregeln

(...)	Längere Pause ab 3 Sekunden
...	Redefluss wird abgebrochen sowie vom Interviewpartner unterbrochen
(?) #Zeitmarke#	Unverständliche Textpassage oder unverständliches Wort
(?, Ursache) #Zeitmarke#	 bei Ursache wird diese angegeben
(Wort?), z.B. (Marburg?)	Nicht genau verständlich, aber vermuteter Wortlaut
(lachend)	Nonverbale Äußerung, die den Text unterstützt
(Ereignis)	Außergewöhnliches Ereignis (Hintergrundgeräusche), sofern es das Gespräch stört
„/“, z.B. mit-/ , Spra/	Wortbruch
Auf=n Sessel	Wortverschleifung

Füllwörter (eh, ah, ähm etc.) werden im Satz nicht geschrieben, am Satzanfang im Sinne von Verständnissignalen jedoch schon.

Jeder Sprecher hat einen eigenen Absatz mit Zeitmarke. Die Interviewerin ist mit „I“ und die interviewte Person mit „IP Nummer“ dargestellt.

Die Transkription erfolgt wortwörtlich.

Die transkribierten Interviews finden sich im Anhang 2 auf der beigelegten CD-ROM.

Abkürzungsverzeichnis

ASH	Alice Salomon Hochschule
BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
DfE	Department for Education
DECET	Diversity in Early Childhood Education and Training
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
ECEC	Early Childhood Education and Care
EPPE	Effective Provision of Pre-School Education
EPIK	Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext
Fforte:WIT	Women in Technology
IOE	Institute of Education
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PiK	Profis in Kitas
PISA	Programme for International Student Assessment
Seepro	Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Abstract

Die Sozialisationsinstanz Kindergarten/Kita steht mehr denn je im Fokus des bildungswissenschaftlichen Interesses, zumal die Wichtigkeit und Bedeutung der ersten Lebensjahre eines Menschen für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung erkannt wurde. Diese stellt ein Fundament für die weitere (Bildungs)Biografie dar. Parallel dazu ist eine zunehmende Diversität an Lebensformen sowie unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen im frühpädagogischen Bereich zu beobachten. Dies ist mit entsprechenden Herausforderungen verknüpft und erfordert eine hohe Ausbildungsqualität der pädagogisch Tätigen. In diesem Kontext befasst sich diese Arbeit mit einem inklusiven frühpädagogischen Modell, dem Anti-Bias-Ansatz (USA) bzw. der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (Deutschland) vor dem Hintergrund des aktuellen Professionalisierungsdiskurses sowie aktuellen Strömungen des Heterogenitätsdiskurses. Zur empirischen Beantwortung der Forschungsfragen werden ExpertInneninterviews durchgeführt.

Es zeigt sich, dass die Anti-Bias-Arbeit ein neues Bewusstsein generiert, das den Blick auf die eigene Haltung sowie für institutionelle Diskriminierung nachhaltig schärft, um allen Kindern positiv besetzte Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen. Dies ist mit dem Erwerb von Kompetenzen verknüpft, die sich in einem veränderten Wahrnehmungs- und Handlungswissen zeigen, das in dieser Charakterisierung so bisher nicht im Professionalisierungsdiskurs thematisiert wurde. Ferner zeigen sich bei den ExpertInnen Veränderungen, die auf eine neue habituelle Prägung schließen lassen.

Abstract – English

More than ever, and especially because the importance of the first years of human life for cognitive, emotional and social development has been recognized, educational sciences/early childhood education focus on pre-schools as an agent of socialization. This development in the early years creates the foundation for a person's further (educational) biography. At the same time, a rising diversity of ways of life as well as of varying starting conditions in the field of early childhood education can be observed. Accordingly, this matter of fact is tied up with certain challenges and requires a high quality of training for educational staff. In this context, the following dissertation examines an inclusive early childhood educational model, the Anti-Bias-Approach (USA) respectively the Prejudice Aware Education (Germany) against the background of the present discourse on professionalization as well as the current trends of the discourse on heterogeneity. Experts have been interviewed in order to empirically answer the research questions.

The results show that the Anti-Bias-Work generates a new awareness, which lastingly sharpens the view of one's own attitude as well as of institutional discrimination so that positive learning processes are made possible for all children. This is connected with the acquisition of competences and appear in a different perceptual and action knowledge, which so far has not been made a subject in the discussion of professionalization. In addition, the experts show changes in their behaviour, which allows to imply a new habitual stamping.

Vita

Name, Geburtsjahr und –ort, Staatsbürgerschaft

Eva Windisch

1963/Wien

Österreich

Ausbildung:

- Handelsschule der Wiener Kaufmannschaft, Wien
- Ausbildung zur Kindergartenpädagogin (Early Childhood Teacher), Kalifornien/USA
- Studium der Psychologie, Universität Wien (einige Semester)
- Diplomstudium Pädagogik mit den Schwerpunkten Aus- und Weiterbildungsforschung und Sozialpädagogik/Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik, Univ. Wien

Beruflicher Kontext:

- Langjährige Berufstätigkeit im kaufmännischen Bereich, Wien
- Mehrjähriger Aufenthalt in Kalifornien/USA: Betreuung und Beratung von StudentInnen bei Projektarbeiten am S.J. City College sowie Projekt mit Kindern im künstlerischen Bereich (Malen, freie Bewegung, selbstbestimmtes Lernen, prozessorientiertes Arbeiten)
- Wissenschaftliches Praktikum am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Wien
- Tätigkeiten im Sozialbereich und der Erwachsenenbildung, Wien