Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang: Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik

Bachelorarbeit

zur
Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

Vielfalt leben: Potenziale der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung für die Erzieher*innenausbildung in Mecklenburg-Vorpommern

Vorgelegt von: Ressin, Sophie
URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0287-5

Erstprüferin: Dr. Jutta Helm
Zweitprüferin: Dr. Franziska Heyden

Abgabedatum: 26.03.2021

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 4

2. Rahmenbedingungen in Hinblick auf Vielfalt 6

2.1. Gesellschaftliches Diversitätsbewusstsein 6

2.2. Curriculare Vorgaben in der Erzieher*innenausbildung 9

2.3. Zwischenfazit: Gesellschaftlicher Umgang mit Vielfalt 13

3. Vorurteile im Kontext von Vielfalt 13

3.1. Vorurteilsbildung 16

3.2. Funktionen von Vorurteilen 18

3.3. Vorurteile und ausgewählte Diskriminierungsformen 19

3.3.1. Adultismus 22

3.3.2. Rassismus 23

3.4. Zwischenfazit: Vorurteile als gesellschaftliche Herausforderung 26

4. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung 26

4.1. Ursprung im Anti-Bias-Ansatz 27

4.2. Gesellschaftliche Zukunftsvisionen und Ziele 29

4.3. Kompetenzen vorurteilsbewusster Erzieher*innen 31

4.4. Zwischenfazit: Vielfalt leben durch den Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung 33

5. Vorurteilsbewusste Erzieher*innenausbildung in Mecklenburg-Vorpommern 34

5.1. Prinzipien Vorurteilsbewusster Bildung 34

5.2. Diversitätsbewusste Bildungsprozesse begleiten 36

5.3. Didaktisch-methodische Umsetzung der Vorurteilsbewussten Bildung 38

5.3.1. Inklusive Didaktik 38

5.3.2. Vorurteils- und diversitätsbewusste Unterrichtsideen 40

5.4. Zwischenfazit: Diversitäts- und vorurteilsbewusste Bildung in Mecklenburg-Vorpommern 42

6. Fazit & Ausblick 42

7. Anhang 45

7.1. Entwurf eines Inklusionsdidaktischen Netzes 45

7.2. Planungsentwurf der Projektwoche „Vorurteilsbewusste Bildung und "Erziehung 48

7.3 Flyer des Betrieblichen Beratungs-Teams in Mecklenburg-Vorpommern .. 51

8. Literaturverzeichnis 52

1. Einleitung

Das Urvertrauen von Menschen basiert auf den Erfahrungen in den ersten Lebensjahren, verändert sich im Laufe des Lebens und daher ist es elementar, dass diese Prozesse adäquat begleitet werden. In Kindertagesstätten, als öffentliche Begegnungsräume, erleben einige Kinder erstmals die Facetten sozialer Vielfalt. Laut einer Studie vom OEDC ist Deutschland der zentrale Motor der Migrationsgesellschaft in Europa und das zweitbeliebteste Einwanderungsland auf der Welt (vgl. Ogette 2020, S. 101). In diesem Zusammenhang ist die Gesellschaft in Deutschland nicht nur im Hinblick auf die Herkunft, Kultur und andere Merkmale von Vielfalt geprägt, sondern im Allgemeinen gibt es eine genetische Vielfalt auf der Welt, die jeden Menschen als Individuum beschreibt. Die Individuen erleben Auswirkungen von dieser Unterschiedlichkeit, da nicht alle Menschen gelernt haben Individualität als Chance zu sehen und sich stattdessen Vorurteile und Diskriminierungen ins menschliche Miteinander eingebrannt haben. Insbesondere in Phasen psychischer Belastung und Anspannung, wie während der Covid-19-Pandemie nehmen Diskriminierungen zu, darunter rassistische, sexistische und antisemitistische Gewalttaten. Auch Menschen mit Beeinträchtigungen, die aufgrund dieser, keinen Mund-Nasen-Schutz tragen können sind einer enormen Belastung ausgesetzt und innerhalb der Pandemie erneut zunehmend betroffen von Diskriminierung (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2021, [Internetquelle]). Erzieher*innen in Kindertagesstätten stehen hinsichtlich dessen in der Verantwortung auch innerhalb der gegenwärtigen Corona-Krise gelingende Bildungsprozesse zu begleiten und Kinderrechte zu wahren und darüber hinaus konstant Werte in Orientierung an Inklusion, Teilhabe und Schutz vor Diskriminierung zu leben (vgl. Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung 2020, [Internetquelle]). Denn Abwertungsmechanismen sind stark in der Gesellschaft verankert, vor allem bezüglich auf alles, was als "fremd" oder "anders" kategorisiert wird. *"Wir können das ändern. Indem wir akzeptieren, dass Kindergärten keine Schutz- und Schonräume sind, sondern ebenso politisch wie alle anderen Orte auch. Indem wir uns trauen, scheinbar harmlose und auch liebgewonnene Traditionen zu hinterfragen. […] Und indem wir Orte schaffen, an denen sich alle willkommen, wertgeschätzt und sicher fühlen dürfen."* (Ogette 2020, S. 106). Dieses Ziel gleicht sich auch mit den derzeitigen gesellschaftspolitischen Debatten und mit den Zielen der

Globalen Nachhaltigkeitsagenda der Vereinten Nationen. Innerhalb dieser hat sich auch Deutschland für die Umsetzung der Implementierung einer inklusiven, chancengerechten und hochwertigen Bildung bis 2030 verpflichtet. Für die Umsetzung der Ziele ist eine Veränderung der Qualitätsstandards in Kindertagesstätten und Schulen unausweichlich, denn diese müssen die Wertschätzung von Vielfalt und Diskriminierungskritik enthalten (vgl. Wagner 2020, S. 36).

Da die inklusive Entwicklung in Deutschland bezüglich der Fachschulen für Sozialwesen noch am Anfang steht und die Reform des Bildungssystems von Trägheit geprägt ist, wird in dieser Arbeit ein inklusives Praxiskonzept vorgestellt. Kern der Arbeit ist die Frage, wie der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung innerhalb der Erzieher*innenausbildung in Mecklenburg-Vorpommern umgesetzt werden kann, um die Potenziale von Vielfalt zu nutzen.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wird einschlägige Fachliteratur herangezogen. Zu Beginn widmet sich die vorliegende Untersuchung den Rahmenbedingungen im Hinblick auf Vielfalt, welche den gesellschaftlichen Umgang mit Vielfalt und die curricularen Vorgaben einschließt.

Das dritte Kapitel legt den Fokus auf Vorurteile im Kontext von Vielfalt. Innerhalb diesem wird die Vorurteilsbildung sowie deren Funktionalität und Auswirkungen, explizit für Kinder, ausgeführt. Das Kapitel schließt mit zwei ausgewählten Diskriminierungsformen, Adultismus und Rassismus ab.

Im Kern der Arbeit in Kapitel vier wird die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept vorgestellt. Eingangs wird der Ursprung, folgend die Ziele und Zukunftsvisionen des Ansatzes und letztlich die resultierenden Kompetenzen hinsichtlich von Vorurteilsbewusstsein für Erzieher*innen ausgeführt.

Spezifisch im letzten Kapitel werden die Erkenntnisse der vorherigen Kapitel in die Voraussetzungen der Erzieher*innenausbildung in Mecklenburg-Vorpommern übertragen und Umsetzungsmöglichkeiten eröffnet. Für diese werden Prinzipien vorurteilsbewusster Bildung und die Begleitung diversitätssensibler Bildungsprozesse einführend vorgestellt. Darauf aufbauend dient die inklusive Didaktik und deren Prinzipien als Grundlage für die nachfolgende Gestaltung von inklusiven Lernarrangements. Die theoretische Auseinandersetzung wurde im Anhang ersichtlich in praktische Entwürfe und Modelle umgesetzt.

Das Fazit beschließt die Arbeit mit wesentlichen Punkten und bietet zudem einen Ausblick hinsichtlich weiterer Veränderungsprozesse für die inklusive Praxis.

2. Rahmenbedingungen in Hinblick auf Vielfalt

In gesellschaftlichen Diskursen, die den Umgang mit Vielfalt thematisieren, werden Begriffe wie Menschenrechte, Grundrechte, Diskriminierungsverbot und Inklusion in der frühkindlichen Bildung und an Schulen verwendet. Im Nachfolgenden sind daher für die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung relevante Rahmenbedingungen, darunter auch Gesetze, dargestellt. Fundamental definiert der Duden Vielfalt als eine *„Fülle von verschiedenen Arten […]“* (DUDEN 2020). Im aktuellen sozialwissenschaftlichen Kontext werden die Begriffe Vielfalt und Diversität synonym verwendet und es werden darunter *"individuelle und gruppenbezogene Merkmale verstanden, die zum Teil angeboren sind, zum Teil individuell erworben oder die durch Gesetze und institutionelle Praktiken entstehen"* (Lamp 2017, S. 153). Zu diesen Merkmalen gehört die Ethnie, eine Menschengruppe mit einheitlicher Kultur und die soziokulturelle Zugehörigkeit als Selbst- und Fremdzuschreibung, wie die Nationalität und Staatsangehörigkeit. Neben diesen zählen zu den Merkmalen der sozioökonomische Status, auch als Klasse bezeichnet, der oftmals mit dem Bildungsniveau in Verbindung gebracht wird. Des Weiteren sind Merkmale das Geschlecht, die sexuelle Orientierung, Alter, Religion, Glaube, Spiritualität und die Gesundheit im körperlichen sowie psychischen Sinne. Diese Merkmale wurden in der Migrationspädagogik, Sonderpädagogik und Geschlechterforschung häufig unabhängig voneinander betrachtet, dies ist aus der Perspektive des Divertsitäts- und Vielfaltsbewusstseins anders. Denn mehrere Merkmale können die Identität eines Menschen beeinflussen und müssen daher im Gesamten betrachtet werden. Aus diesem Grund beschäftigt sich diese Argumentation mit Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, damit eben alle Aspekte der Identität eines Menschen ihre Berücksichtigung erhalten (vgl. Lamp 2017, S. 153).

2.1. Gesellschaftliches Diversitätsbewusstsein

Noch heute dient die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 als Grundlage für ein gesellschaftliches Miteinander und so heißt es in Artikel 1 *"Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.[…]"* und Artikel *2 "Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten,*

ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse[1]*, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand"* (united nation human rights 2021, [Internetquelle[]). Dies findet sich auch im Grundgesetz (GG) wieder und so lautet Artikel 3 GG *„Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich."* (Artikel 3 GG). Nicht zuletzt durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), welches umgangssprachlich auch als Antidiskriminierungsgesetz bezeichnet wird, wurden Rechtsansprüche diskriminierter Personen gesetzlich verankert. Mit dem Ziel *„Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen"* (Artikel 2 AGG).

Diese und weitere Gesetzestexte weisen auf eine diversitäre Gesellschaft hin und sollen dafür Sorge tragen, dass Diskriminierungsmechanismen präventiv entgegengewirkt wird oder diese strafbar sind. Die Bildungspolitik, wie auch die Bildungsinstitutionen, sind in diese staatlichen und gesellschaftlichen Zusammenhänge eingebettet. So spiegelt sich der Umgang mit Vielfalt auch in der frühkindlichen Bildung, sowie im Schulsystem und letztlich auf dem Arbeitsmarkt wider. Kindertagesstätten stellen daher für viele Kinder in Deutschland einen Raum der Begegnung mit Vielfalt dar und bilden einen politischen Raum, in dem gesellschaftliche Hierarchien, Normvorstellungen und Vorurteile gespiegelt werden (vgl. Boldaz-Hahn 2017, S. 162). Die bildungspolitische Bekenntnis zur Inklusion in der frühen Bildung wird auch durch den Rechtsanspruch von ein- bis zweijährigen auf einen Krippenplatz deutlich und verändert das pädagogische Profil von Kindertagesstätten. „*[…] So ist die Zahl der institutionell betreuten Kinder unter drei Jahren von 297.000 im Jahr 2007 auf 665.000 im Jahr 2018 gestiegen. Mittlerweile nehmen 81% der Kindertageseinrichtungen auch Kinder unter drei Jahren auf, ein Zuwachs von 15% seit 2007. Im selben Zeitraum ist auch die Zahl der Kinder mit besonderem Förderbedarf (Eingliederungshilfe nach SGB VIII/SGB XII) von rund 57.100 auf 84.600 (+48%) gewachsen. Entsprechend arbeiten mehr Einrichtungen integrativ: Während 2007 nur rund ein Viertel mindestens ein Kind mit (drohender) Behinderung betreute, waren es 2018 bereits 37%.*

[1] *Die Einteilung von Menschen in Rassen bildet nach heutiger Erkenntnis keine wissenschaftlich begründete Grundlage. [...] Der traditionelle biologische Begriff der "Rasse" ist untauglich, die augenfällige Vielfalt der Menschheit angemessen zu erfassen. In der Biologie ist der Begriff "Rasse" bezogen auf den Menschen heute völlig überholt."* Weiter lesen unter (Bundeszentrale für politische Bildung 2021 [Internetquelle])

Nicht zuletzt ist die Zahl der Kinder, die in ihren Familien eine andere Sprache als Deutsch sprechen, zwischen 2007 und 2018 um 55% auf knapp 695.000 gestiegen.“ (Deutsches Jugendinsitutut 2020, S. 10) Diese Zahlen bilden die Diversität in Kindertagesstätten ab, welche als Ausgangslage für die im Folgenden thematisierte Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung steht. Auch die Bildungsinstitutionen über die Kindertagesstätten hinaus sind von Vielfalt geprägt. Schulen reagieren auf diese heterogene Schülerschaft bislang mit Selektion, durch die Dreigliederung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Das derzeitige Schulsystem selektiert Menschen, aufgrund schulischer Leistungen und stellt *„eine funktionale Vorstrukturierung für den Zugang zum industriell geprägten Arbeitsmarkt dar.“* (El-Mafaalini 2020, S. 171). Die Arbeitsmarktchancen werden durch Zugangsvoraussetzungen bestimmt, welche sich an Zeugnisnoten und dem höchsten Schulabschluss orientieren. Für die Ausbildung von staatlich anerkannten Erzieher*innen in Mecklenburg-Vorpommern wird daher die Mittlere Reife und die Ausbildung zur Sozialassistenz vorausgesetzt (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft & Kultur 2016) Im Weltbildungsbericht von 2020 "Inklusion und Bildung: FÜR ALLE HEISST FÜR ALLE" wird erneut an die 2015 beschlossenen Forderungen der Globalen Nachhaltigkeitsagenda 2030 der Vereinten Nationen (UN) erinnert, welche für eine inklusive Bildung und die Förderung von lebenslangem Lernen für alle einsteht. Zudem verspricht die Agenda eine faire, tolerante, offene, gerechte und sozial inklusive Welt, in der Sorge getragen wird für die Bedürfnisse der am stärksten Benachteiligten einzustehen (vgl. UNESCO 2020, S. 11). Der Fokus der Politik, explizit der Bildungspolitik, liegt deutlich erkennbar seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention und internationalen Vergleichsstudien von Bildungssystemen, wie IGLU, TIMSS und PISA auf Inklusion (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021, [Internetquelle]). *„Der Begriff Inklusion beschreibt einen kontinuierlichen Prozess der Reflektion und vollständigen Einbindung aller Menschen in alle Lebensbereiche. Eine inklusive Gesellschaft wird von Anfang an so gestaltet, dass jeder Mensch gleichberechtigt an allen Prozessen aktiv teilhaben und sie mitgestalten kann – unabhängig von individuellen Fähigkeiten, ethnischer und sozialer Herkunft sowie Geschlecht, sexueller Orientierung und Alter.“* (Inklusive Hochschule 2018, S. 14). Im schulischen Kontext werden daher Inklusion und Heterogenität in einschlägigen Diskursen thematisiert. Im Umgang mit Vielfalt steht Inklusion für die organisatorische Ebene der einzelnen Schule und dem Bildungssystem und Heterogenität wird bezogen auf Didaktik und Methodik des Unter-

richts verwendet. Heterogenität meint die Verschiedenartigkeit und somit die Unterschiedlichkeit von Schüler*innen bezüglich ihrer Merkmale. Die aktuelle Inklusionsdebatte wurde entfacht durch den Zusammenhang der sozialen Herkunft und dem Schulerfolg, seit einigen Jahren wird sie jedoch vor allem durch die Benachteiligung von Menschen mit Beeinträchtigungen vorangetrieben (BundesMinisterium für Bildung und Forschung 2021, [Internetquelle]). Das hat zuletzt auch dazu geführt, dass das gegliederte Schulsystem als Hemmnis für Inklusion in der Bundesrepublik diskutiert wurde und es in weiten Teilen Deutschlands zu einer inklusiven Schulentwicklung kommen musste. Das Ziel von Inklusion ist daher *"die gemeinsame Beschulung aller Schülerinnen und Schüler."* (Lamp 2017, S. 145f.) In diesem Zusammenhang steht Inklusion für die Berücksichtigung individueller (Förder-) Bedarfe von Kindern und Jugendlichen bei der Unterrichtsplanung und –gestaltung der angestrebten gemeinsamen Lernprozessbegleitung. Zudem soll das Bildungssystem sich menschlicher, sozialer und kultureller Vielfalt öffnen, um für Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu sorgen. Der Inklusionsbegriff hat mittlerweile eine enorme Ausdehnung in viele Bereiche der Gesellschaft erfahren, weshalb in diesem Kontext nur ausgewählte Aspekte beleuchtet werden. Das Bildungssystem in Deutschland ist von Homogenisierungsprozessen geprägt, wie die Bildung von Klassen nach Alter, mittlerweile seltener nach Leistung. Hinsichtlich dessen sind Tendenzen auf drei Ebenen zu erkennen. Auf der Makroebene wird mehr und mehr ein inklusives Bildungssystem aufgebaut und für deren Umsetzung schulrechtliche Voraussetzungen geschaffen, auf der Mesoebene verändern sich Berufsfachschulen unter den Bedingungen der Inklusion und letztlich auf der Mikroebene kreieren Lehrkräfte mit Vorurteilsbewusstsein inklusiven Unterricht (vgl. Wagner 2020, S. 308; Heimlich 2019, S. 174 f.). Bevor sich der Mikroebene bezüglich der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung zugewandt wird, ist es immanent die Rahmenbedingungen der Ausbildung zum/zur staatlich anerkannte/n Erzieher*in auf Inklusion, Vielfaltsbewusstsein und dem Umgang mit der Verschiedenheit zu ergründen. Dazu wird explizit Mecklenburg-Vorpommern in den Fokus gerückt.

2.2. Curriculare Vorgaben in der Erzieher*innenausbildung

Die professionelle Handhabung von der bestehenden Vielfalt in der Ausbildung von Erzieher*innen an Fachschulen für Sozialwesen bildet das Fundament für die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. Um die Veranke-

rung von Inklusion an Fachschulen für Sozialwesen zu untersuchen, werden im Folgenden das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher*innen (2011 i.d.F. von 2017) sowie der länderübergreifende Lehrplan für Erzieher*innen (2012) und der Rahmenlehrplan für die Ausbildung von Erzieher*innen in Mecklenburg-Vorpommern (2016) herangezogen. Im länderübergreifenden Lehrplan, wie auch im Rahmenlehrplan Mecklenburg-Vorpommern, wurde auf die aufgeführten Kompetenzen des Qualifikationsprofils Bezug genommen. Da die folgende Darstellung die curriculare Verankerung von Vielfaltsbewusstsein, Inklusionsorientiertheit und Diskriminierungskritik an ausgewählten Aspekten aufzeigen soll, werden andere Aspekte nicht erwähnt.

Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher*innen an Fachschulen wurde von der Kultusministerkonferenz entwickelt und beinhaltet neben anderen Querschnittsaufgaben Inklusion und Wertevermittlung als übergreifende Aufgaben. *"Das Konzept der Inklusion im Sinne des Verstehens von Verschiedenheit (Heterogenität) als Selbstverständlichkeit und Chance. Inklusion berücksichtigt zahlreiche Dimensionen von Heterogenität: geistige oder körperliche Möglichkeiten und Einschränkungen, soziale Herkunft, Geschlechterrollen, kulturelle, sprachliche und ethnische Hintergründe, sexuelle Orientierung, politische oder religiöse Überzeugung. Diversität bildet den Ausgangspunkt für die Planung pädagogischer Prozesse.“* (KMK S. 4). Zusammenhängend mit der Normalität von Vielfalt und Inklusion als Chance wird die Wertevermittlung als fundamentale Aufgabe festgehalten. Denn "*In einer pluralistischen Gesellschaft ist Wertevielfalt Herausforderung und Chance sozialpädagogischen Handelns. Sozialpädagogische Fachkräfte sind sich dessen bewusst, welche Wertvorstellungen das Leben und das Zusammenleben in unserer Gesellschaft bestimmen und in welcher Beziehung diese zu religiösen und weltanschaulichen Orientierungen stehen. Sie sind fähig, junge Menschen bei der Entwicklung persönlicher Werthaltungen zu begleiten, sie als Subjekte ihres eigenen Werdens ernst zu nehmen und dabei zu unterstützen, eine Balance zwischen Autonomie und sozialer Mitverantwortung zu finden. Bei aller Unterschiedlichkeit müssen sich Wertvorstellungen immer an der Würde des Menschen messen lassen, wie das im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und in den Verfassungen der Länder niedergelegt ist. "(*KMK S. 4 f.). Diese zwei Querschnittsaufgaben der Inklusion und Wertevermittlung zeigen sich auch in den ersten vier der sechs Handlungsfelder, die

dem Anforderungsniveau des Berufes der Erzieher*innen entsprechen und somit auf die konkrete berufliche Praxis abzielen.

Im Länderübergreifenden Lehrplan (2012) widmet sich Lernfeld drei *„Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern“* und legt in diesem zentrale berufliche Handlungsaufgaben von Erzieher*innen fest. Diese haben integriertes und fachwissenschaftlich fundiertes Wissen über die Lebenswelten, Lebenssituationen der Adressat*innen und deren Vielfalt. Ihr Fachwissen nutzen sie, um in der pluralistischen und ständig verändernden Gesellschaft die Verantwortung für die Förderung und Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu übernehmen. Letztlich bildet die Diversität dieser Adressat*innen die Grundlage für alle pädagogischen Prozesse. Zudem erkennen Erzieher*innen relevante Ressourcen im Sozialraum, um eine inklusive Praxis für die Zielgruppe zu ermöglichen und arbeiten mit einem multiprofessionellen Team zusammen (vgl. LOAG 2012, S. 29 ff.). Die zentralen Aufgaben der Ausbildung sind aufgrund der heterogenen Ausgangslage eine stetige Situationsanalyse, differenzierte Fremdwahrnehmung und die Beziehungsgestaltung als Grundlage aller pädagogischer Prozesse. „*Sie setzen sich mit Vielfaltsaspekten wie Mehrsprachigkeit, kultureller Herkunft, religiöser und ethischer Prägungen und Geschlechtsrollenerwartungen auseinander und untersuchen die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität in ihrer Bedeutung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse.“* (LOAG 2012, S. 40).

Diese zentralen Aufgaben wurden auch im Rahmenlehrplan für Erzieher*innen in Mecklenburg-Vorpommern vom Kompetenzorientieren Qualifikationsprofil übernommen, darunter auch der Inklusionsbegriff und deren Erklärung. Diese wurden im Hinblick auf Vielfalt folglich beschrieben: *"Ihr Handeln orientiert sich an den Bedürfnissen der Kinder, ihrer Familien und gesellschaftlichen Anforderungen. Sie nutzen die soziale und kulturelle Vielfalt und berücksichtigen bei der inklusiven Arbeit mit allen Kindern besondere Bedürfnisse, die sich vor einem Migrationshintergrund oder aufgrund von physischen oder psychischen Beeinträchtigungen ergeben können."* (Ministerium für Bildung S. 2018, S. 4). Zudem knüpft der Rahmenlehrplan an die erreichten Kompetenzen aus der vorangehenden Ausbildung zur*zum Staatlich geprüften Sozialassistent*in an und dient daher der Kompetenzerweiterung – und Vertiefung. Er unterteilt sich in den fachrichtungsübergreifenden Lernbereich, in Fächer und in den fachrichtungsbezogenen Lernbereich, in acht Module. Diese *"werden offen formuliert und ermöglichen so eine flexible Anpassung an notwendige Ergänzun-*

gen durch gesellschaftliche Veränderungen." (Ministerium für Bildung 2016, S. 8) Mit dieser Formulierung wird eine hohe Flexibilität und Verantwortung an Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialwesen übertragen, welche selbstständig und reflexiv Veränderungen, gesellschaftlich, politisch, aber auch zwischenmenschlich in tradierte und routinierte schulische Prozesse instruieren. Vorurteilsbewusste Veränderungsprozesse und resultierende Diskriminierungskritik werden im Rahmenlehrplan unter der Querschnittsaufgabe Inklusion zusammengefasst, was bedeutet, dass alle Aspekte des Rahmenlehrplans Inklusion sowie Partizipation, Wertevermittlung und Prävention mitdenken müssen. Die Erzieher*innen erhalten laut Rahmenlehrplan Mecklenburg-Vorpommerns fast in allen Bereichen fächerübergreifende Einblicke in Themen, die Vielfalt, Inklusion und dessen Umgang fokussieren (vgl. ebd. 2016, S. 8 ff.). Explizit richtet sich, vergleichbar mit dem Länderübergreifenden Lehrplan für Erzieher*innen, ein komplettes Modul den Fokus auf die Querschnittsaufgabe Inklusion. In Modul 3 *"Gestaltung von Beziehungen und Gruppenprozessen"* wird die Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung explizit als Themenschwerpunkt erwähnt und *„[…] Heterogenität und Diversität werden als grundlegende Bedingungen pädagogischer Arbeit wahrgenommen."* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft & Kultur 2016, S. 40). Diese Erwähnung findet sich unter dem Unterpunkt *„Beziehungsgestaltung unter Bedingungen von Heterogenität und Diversität*" wieder, neben vielen weiteren relevanten Themen der Diversität. Innerhalb dieses Moduls sind die Schwerpunktthemen: *„Inklusion, Interkulturalität, Gruppenzugehörigkeit, Interreligiosität, Gender, Geschlechtervielfalt, Benachteiligung/ Beeinträchtigung/ Behinderung, Partizipation und Chancengerechtigkeit, professioneller Grundsatz von Nähe und Distanz, vorurteilsbewusste Erziehung, z.B. Anti-Bias-Ansatz".* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2018, S. 41 f.). Gegensätzlich der curricularen Implementierung von den aufgeführten Querschnittsaufgaben und die Eingliederung von Diversität in nahezu alle Fächer und Module beschreibt die UNESCO folgendes *"Leider werden benachteiligte Gruppen durch mehr oder weniger subtile Entscheidungen von Bildungssystemen ferngehalten oder daraus verdrängt. Dies führt zur Exklusion von Lehrplänen, zu irrelevanten Lernzielen, Stereotypisierung in Lehrbüchern, Diskriminierung bei der Ressourcenverteilung und der Leistungsbeurteilung, zur Tolerierung von Gewalt sowie zu einer Vernachlässigung von Bedürfnissen."* (UNESCO 2020, S. 11). Beispielhaft für Exklusion von Menschen durch Sprache wird im Rahmenlehrplan Mecklenburg-Vorpommerns für Erzieher*innen in Sozialkunde unter der Überschrift *„Fremde in*

Deutschland“ Migration im Zusammenhang mit Integration dargestellt und durch Sprache eine Kategorie, wie die der Fremden eröffnet (vgl. Ministerium für Bildung 2018, S. 30). Dies stellt einen Widerspruch dar, wenn gesellschaftlich und bildungspolitisch das Ziel der Inklusion von allen Menschen immer wieder debattiert und sogar curricular festgeschrieben wird.

2.3. Zwischenfazit: Gesellschaftlicher Umgang mit Vielfalt

Vielfalt ist die Realität, da jedes Individuum individuelle und gruppenbezogene Merkmale hat. Gleich ob diese nun angeboren, erworben oder durch ein gesellschaftliches Miteinander entstehen. Immanent ist die Erkenntnis, dass Diversität die gesellschaftliche Normalität ist. In einer inklusiven Gesellschaft in der Vielfalt gelebt wird, muss Vielfalt nicht als Problematik eingeordnet, sondern als Herausforderung angesehen werden, dessen Potenziale es gilt zu verwirklichen. Basierend auf den allgemeingültigen Menschenrechten, dem Grundgesetz und verschiedenen Gesetzestexten, die Benachteiligung, Marginalisierung und Ausgrenzung von diskriminierten Personen- und Gruppen verhindern sollen und diese strafbar machen, wurde eine gesetzliche Basis geschaffen. Innerhalb der Erzieher*innenausbildung dienen diese als Grundlage und darüber hinaus ist Inklusion, somit auch Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung und die heterogene Ausgangslage von Schüler*innen, curricular verankert und ein bedeutsamer Bestandteil der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in einer pluralen, demokratischen und diskriminierungskritischen Gesellschaft. Zudem kann Inklusion nur erreicht werden, wenn alle Gruppierungen und Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, adressiert werden, deshalb wurde in dieser Arbeit die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung gewählt. Durch viele gesellschaftliche und bildungspolitische Inklusionsbewegungen wird der Umgang mit Vielfalt stetig diskutiert und verändert.

3. Vorurteile im Kontext von Vielfalt

Um Vielfalt leben zu können und somit Diskriminierung vorzubeugen, ist es unabdingbar ein grundlegendes Verständnis für die Bildung von Vorurteilen und deren Wirkmächtigkeit zu gewinnen. Aus diesem Grund werden im Folgenden Vorurteile begrifflich geklärt und in Abgrenzung zu Stereotypen in den Blick genommen. Darüber hinaus wird auf die Vorurteilsbildung, somit auch auf die Bildung von Vorurteilen

bei Kindern, deren Funktionen und zwei möglicherweise daraus resultierende Diskriminierungsformen eingegangen. Vorurteile sind zumeist unbewusst und unreflektiert im Denken von Menschen verankert. Gorden Allport (2007) definiert diese wie folgt: *„Vorurteile sind eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet. Sie kann ausgedrückt oder auch nur gefühlt werden. Sie kann sich gegen eine Gruppe als Ganze richten oder gegen ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist.“* (Allport 2007, S. 23). Da an Fachschulen für Sozialwesen und Fachgymnasien für Pädagogik & Psychologie in Mecklenburg-Vorpommern derzeit mit den Werken von Hobmair (2013) gearbeitet wird, wird im Folgenden eine weitere Definition vorgestellt: *"Vorurteil bezeichnet eine besondere Form der Einstellung, die nicht auf ihre Richtigkeit hin an der Realität überprüft ist, durch neue Erfahrungen oder Informationen kaum bzw. nicht verändert wird und eine positive oder negative Bewertung des Objekts beinhaltet."* (Hobmair 2013, S. 416) Vorurteile als eine spezielle Form von Einstellungen sind relativ stabil und überwiegend kommt es, durch sie, zu einer negativen Bewertung einer Gruppe und deren Mitglieder (vgl. Degner, Meiser & Klaus 2009, S. 76). Diese Kategorisierung ist eine intuitive kognitive Fähigkeit von Menschen. Basierend auf wahrgenommenen Ähnlichkeiten und Unterschieden nehmen Menschen diese Einordnung vor und schreiben dieser eine soziale Bedeutung zu (vgl. ebd. 2009, S. 76). Jedoch ist eine Kategorisierung nicht nur eine Einteilung von Menschen, sondern während dieser werden oftmals Informationen besonders hervorgehoben, ergänzt oder vernachlässigt, gar weggelassen (vgl. ebd. 2009 S. 75). Beispielsweise wird häufig bei einem Menschen mit langen Haaren und weichen Gesichtszügen, mit geschminkten Augen, ohne Bartwuchs darauf geschlossen, dass es sich um eine Frau handeln muss. Während wir also schon eine Kategorisierung dieser Person in die Gruppierung „weiblich“ vorgenommen haben, fehlt uns die Information, ob diese Person tatsächlich weiblich ist oder sich selbst als weiblich bezeichnet. Vorurteile können der Ursprung dieser Kategorisierung sein, da sie direkte und starke Assoziationen mit der sozialen Kategorie und deren Bewertung herstellen. Somit ist für Vorurteile auffällig, dass sie, gleich ob positiv oder negativ, ohne relevantes Vorwissen über eine bestimmte Gruppierung, existieren können. Die Urteile enthalten kognitive, wie Stereotype und affektive, gefühlsbetonte Komponenten, sowie die situative Bewertung einer Begebenheit, durch die eigene Betroffenheit. Zudem beinhalten sie die konative Komponente, also die Verhaltensabsicht und ist somit maßgeblich für das Verhalten der vorurteilsbesitzen-

den Person (vgl. Degner, Meiser & Klaus 2009, S. 76; Beelmann & Jonas 2009, S. 24). Das Fatale an Vorurteilen kann sein, dass diese den Verstoß gegen die Menschlichkeit und gegen die Rationalität beinhalten (vgl. Klein & Zick 2013, S. 228). Ein Beispiel für Vorurteile ist, dass alleinerziehende Mütter oftmals, auch durch fehlende oder weggelassene Informationen, als arbeitslos oder gar arbeitsunfähig kategorisiert werden. Führt dieses Vorurteil zu einer gesellschaftlichen Stellung von Alleinerziehenden widerspricht dies der Rationalität und Menschlichkeit, da diese aufgrund von bestehenden Vorurteilen weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Zusammenfassend sind Vorurteile gruppenbezogen. Denn Vorurteile sind stabile Generalisierungen oder Bewertungen von Merkmalen einer Gruppe sowie deren Kategorisierung. Kennzeichnend für sie ist häufig eine negative, ablehnende oder abwertende Grundorientierung, die zu Verhaltensweisen führen, die gegen Menschlichkeit und Rationalität verstoßen. Während bei Vorurteilen also eine Bewertung einer sozialen Kategorie vorgenommen wird, ist dies bei Stereotypen anders (vgl. Klein & Zick 2013, S. 228).

Stereotyp vom griechischen direkt ins Deutsche übersetzt heißt „starres Muster". *"Stereotype sind die mentalen Repräsentationen sozialer Gruppen im Gedächtnis, die Wissen, Überzeugungen und Erwartungen bezüglich sozialer Kategorien und ihrer Mitglieder beinhalten."* (Degner, Meiser & Klaus 2009 S. 76). Die Begriffe Vorurteil und Stereotyp werden umgangssprachlich häufig synonym verwendet, jedoch sind Stereotype lediglich Assoziationen von typischen Eigenschaften mit einer Gruppe. Beispielsweise: Kinder sind klein. Dies ist ein Stereotyp, welches nahezu automatisiert und unbewusst, ein umgangssprachlich sogenanntes Schubladendenken, repräsentiert. Somit zeigen Stereotype häufig objektive Gegebenheiten auf, welche auch Verzerrungen unterliegen können. Damit lassen sich Vorurteile und Stereotype voneinander abgrenzen. Vorurteile beruhen auf gefühlsbetonten, direkten und starken Assoziationen zwischen sozialer Kategorie und deren Bewertung und sie bedürfen dabei keiner näheren inhaltlichen Spezifizierung. Während bei Stereotypen unerheblich ist, ob diese mentale Repräsentation bewertet wurde oder nicht. Kennzeichnend ist auch, dass von einem Individuum häufig auf eine Gruppierung geschlossen wird (Degner, Meiser & Klaus 2009 S. 76). Ein Stereotyp bezüglich des im Folgenden thematisierten Berufsfeldes ist: Alle Erzieher*innen haben ein Helfer*innen-Syndrom. Die Gemeinsamkeiten von Stereotypen und Vorurteilen sind die Entstehung durch soziale Lernprozesse, bei denen stets Verzerrungen der sozialen Gegebenheiten

maßgeblich sein können. Des Weiteren entstehen beide sowohl auf Grundlage der kognitiven Wahrnehmung und der darauf basierenden sozialen Kategorisierung. Zumeist handelt es sich dann um unbewusste und automatisierte Verarbeitungsprozesse, welche das Denken, das Urteilen und das Verhalten ohne eine Absicht oder Intention der diskriminierenden Person beeinflussen (vgl. Degner, Meiser & Klaus 2009, S. 76). Ein resultierendes Ziel ist es, diese unbewussten Prozesse in das Bewusstsein von pädagogischen Fachkräften zu integrieren, was ab Kapitel 2 die Schwerpunktthematik der Arbeit sein wird. Dieser unbewusste Prozess wird durch Bezugspersonen an Kinder weitergegeben, wodurch ein Kreislauf von generationaler Diskriminierung entsteht, den es gilt zu durchbrechen. Daher wird im Folgenden auf die Vorurteilsbildung eingegangen.

3.1. Vorurteilsbildung

Menschen werden nicht mit Vorurteilen und Stereotypen geboren, sondern erwerben diese in individuellen Entwicklungsprozessen im Laufe des Lebens (vgl. Degner, Meiser & Klaus 2009, S. 77). Nicht erst Erwachsene haben Vorurteile. Beobachtungen zeigen, dass Kinder bereits ab dem dritten Lebensjahr eine Assoziation zwischen der Bezeichnung einer Gruppe und positiven sowie negativen Bewertungen herstellen. Diese Bewertungen nehmen sie durch ihr soziales Umfeld wahr (vgl. Beelmann & Neudecker 2020, S. 113). Vorurteile, wie auch Stereotype, können durch die Sozialisation an nachfolgende Generationen weitergegeben werden. Dadurch entstehen häufig feste Vorstellungen und Meinungen von einer Gruppierung, ohne einem Mitglied dieser Gruppe begegnet sein zu müssen (vgl. Degner, Meiser & Klaus 2009 S. 77). In der Fachliteratur sind verschiedene Erklärungsansätze für die Bildung von Vorurteilen im Kontext unterschiedlicher Disziplinen von Expert*innen publiziert. Aus diesem Grund werden lediglich zwei ausgewählte Erklärungsansätze kurz dargestellt. Beginnend mit dem Lerntheoretischen Ansatz sind *"Vorurteile das Ergebnis von Lernprozessen im Kontext der sozialen Umwelt."* (Beelmann & Neudecker 2020, S. 113) Kinder lernen demnach von ihren Bezugspersonen, dies beschreibt auch Bandura (1976) mit seiner sozialkognitiven Lerntheorie, dem Lernen am Modell. Sobald ein Kind in einer positiven Beziehung zu einem Menschen steht, erlernt und übernimmt es oftmals unbewusst Verhaltensmuster, Einstellung und somit auch Vorurteile von diesen (vgl. Bandura, 1976, S. 10 ff.). Diese Sozialisationspartner*innen

oder in diesem Kontext auch Vorbilder können Eltern, andere Familienangehörige, Freunde, aber auch Erzieher*innen und Lehrer*innen sein. Demnach beeinflusst dieses Netzwerk aus Menschen bewusst oder auch unbewusst die Vorurteilsbildung eines Menschen. Die Übernahme der Vorurteile ist, unter anderem, abhängig von der Identifikation mit ihren Vorbildern, der Bestätigung des Vorurteils und der weiteren exogenen Einflüsse. Diese äußeren Einflüsse können die Medien oder andere Bezugspersonen sein, die das Vorurteil bestätigen und teilen. Empirische Arbeiten bestätigen diesen Zusammenhang, jedoch kommt es zu individuellen Übernahmemustern. Durch diese Individualität wird deutlich, dass Kinder nicht alles ungefiltert übernehmen und noch weitere Prozesse, neben dem Lernen durch ein Vorbild, eine enorme Rolle bei der Vorurteilsbildung spielen. Jedoch sind die individuellen Lernprozesse entscheidend für die sprachliche Entwicklung von Kindern, auf dessen Grundlage sich später Vorurteile bilden können. Ab dem Vorschulalter erlernen Kinder sprachliche Bezeichnungen von Gruppen und dies bevor sie beschreiben können, was diese Gruppe eigentlich ausmacht. Sie assoziieren negative Bewertungen mit Gruppen, ohne zu diesem Zeitpunkt ein inhaltliches Verständnis über die Gruppenzugehörigkeiten und die korrekte Identifizierung der Gruppe zu haben (vgl. Beelmann & Neudecker 2020, S. 113). Alternativ stellt der kognitive und sozialkognitive Ansatz eine Verbindung zwischen der Bildung von Vorurteilen und der Entwicklung von sozialen und kognitiven Fertigkeiten her. Die Vorurteile von Vorschulkindern werden durch Emotionen beeinflusst, wie beispielsweise Angst unbekannten Personen oder Gruppen gegenüber. In dieser Entwicklungsphase beginnen sie eine Gruppenaufteilung vorzunehmen und diese, meist in Bezug auf Unähnlichkeiten zu sich selbst, zu bewerten. Erst später zum Ende der Grundschulzeit steigen die kognitiven Differenzierungsfertigkeiten und individuelle Eigenschaften werden berücksichtigt. Daraus resultiert eine Abschwächung der Vorurteile zum Ende dieser Entwicklungsphase. Sie realisieren Gemeinsamkeiten mit sozialen Fremdgruppen. Jedoch ist eine Voraussetzung dafür die Begegnung mit Fremdgruppen (vgl. ebd. 2020, S. 114). Die Kategorisierung findet zumeist aufgrund äußerlich sichtbarer Merkmale statt, wie die Haut- und Haarfarbe sowie geschlechtsspezifische Kleidung. Sie wird verstärkt durch die Realisierung von unterschiedlichen Gruppengrößen. Merkmale, die von der Mehrheit einer Gruppe abgebildet werden, dienen seltener als Kategorisierung, als Merkmale, die nur von wenigen Kindern geteilt wird. Eine Bedingung für diese Wirkmächtigkeit sind die Überzeugungen, dass mit einer Gruppenzugehörigkeit auch re-

levante Unterschiede einhergehen. Diese entstehen durch Bezugspersonen, welche beispielsweise die positiven Eigenschaften der Eigengruppe häufig hervorheben. Ursprünglich für Überzeugungen ist die stetige Verwendung von Kategorisierungen ohne Kontext und Erklärung im Alltag. Kinder erlernen daher schnell die Konstruktion von Vorurteilen durch Bewertungen als eine Art Erklärung. Diese werden durch die Veränderung der Wahrnehmung bestätigt, wenn Kinder beobachten, dass die Zugehörigkeit einer Gruppe oftmals mit bestimmten Eigenschaften verbunden ist (vgl. Beelmann & Neudecker 2020, S. 114). Die Bildung von Vorurteilen bereits ab der Kindheit ist zurückzuführen auf deren Funktionalität im alltäglichen Leben von Menschen.

3.2. Funktionen von Vorurteilen

Aus dem vorherigen Abschnitt ist hervorgegangen, dass jeder Mensch Vorurteile besitzt, da ohne sie das menschliche Gehirn mit der Vielzahl des Wahrgenommenen überfordert wäre. In diesem Abschnitt werden daher kurz die Funktionen von Vorurteilen aus der Sicht der funktionalen Einstellungstheorie nach Daniel Katz (1967) in den Blick genommen. Vorurteile haben eine Selbstverwirklichungsfunktion, denn sie ermöglichen eine „eigene“ Sichtweise und das Handeln nach diesen „eigenen“ Vorstellungen und Überzeugungen. Auf diese Weise können sich Menschen voneinander abheben und die Individualität und das eigene Selbstwertgefühl stärken (vgl. Hobmair 2013, S. 419). Vorurteile dienen im Alltag von Menschen als Orientierungshilfe. Im Kontext der funktionalen Einstellungstheorie auch Wissens- und Orientierungsfunktion genannt. Durch diese werden alltägliche Entscheidungen ohne umständliches Nachdenken schnell getroffen und routinierte Handlungen möglich. Vorurteile vereinfachen die Komplexität der Wirklichkeit und reduzieren diese. Häufig durch vereinfachte Kategorisierung, wie „gutes Kind“ und „böses Kind“. Außerdem sorgen sie für Überschaubarkeit, Orientierung und somit für die Sicherheit stets handlungsfähig zu bleiben. Wiederkehrend werden aufgrund von Vorurteilen die immer gleichen Verhaltensweisen kategorisierter Objekte, Personen, Gegenständen gegenüber angewendet, was das alltägliche Handeln erleichtert. Diese Routine entsteht und intensiviert sich durch die Anpassungsfunktion von Vorurteilen, da sie das Gefühl von Zugehörigkeit vermitteln und durch sie eine Gruppenzugehörigkeit, somit das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit, entstehen kann (vgl. Hobmair 2013, S. 420). Schließlich ermöglichen Vorurteile durch die Abwehrfunktion eine *„Rechtfertigung, Vermeidung und/oder Beendigung (Abwehr) von unerwünschtem und unange-*

nehmen Erlebnissen und Erfahrungen“ (ebd. 2013, S. 420). Vorurteile haben einen wichtigen Nutzen und einen hohen Stellenwert im Leben eines Menschen. Jeder hat Vorurteile, sie erleichtern das Leben, aber können zu „*ungerechtfertigten Benachteiligungen, Diskriminierungen, sozialen Ungerechtigkeiten und dergleichen führen"* (Hobmair 2013, S. 417). Die aufgeführten Funktionen können demnach ursächlich dafür sein, dass Individuen unter ihrer Funktionalität und Beständigkeit in der Gesellschaft leiden. Da Vorurteile häufig von anderen Menschen im Umfeld geteilt, akzeptiert und reproduziert werden. Meist liegt das Interesse der Veränderung von Vorurteilen, durch deren negativen Effekte, im Interesse der betroffenen Personen. Somit sind pädagogische Fachkräfte gefragt, um dieses Bedürfnis nach Anerkennung, Wahrnehmung der Individualität und Vielfalt zu begleiten. Im Nachfolgenden wird daher auf Diskriminierung, aufgrund von Vorurteilen eingegangen.

3.3. Vorurteile und ausgewählte Diskriminierungsformen

Vorurteile sind nicht neutral, da sie anders als bei Stereotypen eine Bewertung, Kategorisierung und Differenzierung der gesellschaftlichen Vielfalt beinhalten und sind durch deren Anpassungsfunktion stets im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und globalen Einflüssen zu betrachten. Aus diesem Grund werden Vorurteile neben Normen und Werten schon in der frühen Kindheit, als integraler Bestandteil von gesellschaftlichen Strukturen, erlernt (vgl. anti-bias-netz 2016, S. 15). Hobmair (2013) beschreibt zudem die Schutzfunktion von Vorurteilen. Wodurch das Selbstwertgefühl gewahrt werden soll und eine Neigung entsteht, durch diese die eigene Gruppe als höher und andere als niedriger eingeordnet werden. Diese Tatsache sorgt dafür, dass Vorurteile für die Aufrechterhaltung und Bewahrung von ungleichen Machtverhältnissen und Geltungsansprüchen verschiedenster Gruppen verantwortlich sind (vgl. Hobmair 2013, S. 417). Daher ist ein negativer Affekt von Vorurteilen feindliches Verhalten gegenüber Mitgliedern einer anderen Gruppe. Basierend auf diesen abwertenden Überzeugungen entsteht aus Vorurteilen häufig Diskriminierung (vgl. Beelmann & Jonas 2020, S. 22). Nach Allport (2007) sind Vorurteile von einer unbeugsamen, nachsichtslosen und meist übertriebenen Parteilichkeit geprägt. Mit dieser Parteilichkeit meint Allport die Bevorzugung von Menschen, die sich durch unterschiedliche Merkmale, wie die der Kultur und Hautfarbe von anderen unterscheiden (vgl. Allport 2007, S. 19). *„Diskriminierung wird als eine als illegitim wahrgenommene*

negative Behandlung von Mitgliedern einer Gruppe definiert, wobei diese negative Behandlung allein auf der Basis ihrer Gruppenmitgliedschaft beruht" (Beelmann & Jonas 2009, S. 23). Diskriminierung ist in Deutschland sehr verkannt, was häufig einen reflektierten Umgang mit eigenen Diskriminierungsmechanismen- und Mustern erschwert. Spätestens das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz in Deutschland und die Antidiskriminierungsrichtlinien des Europäischen Gerichtshofs sollten demnach für ein diskriminierungskritisches Denken von Erwachsenen sorgen. Denn beispielsweise das Ziel des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes §1 ist es, jegliche Benachteiligung zu verhindern und zu beseitigen (vgl. Nomos 2018, S. 37). Jedoch ist Diskriminierung aus der Perspektive der Psychologie möglicherweise nicht vollständig vermeidbar, lediglich ist eine Kontrolle der Ausdrucksformen von Diskriminierung möglich (vgl. ebd. 2009, S. 23). Diese psychologische Begriffsklärung von Diskriminierung wurde von Allport bereits 1954 geprägt. Nach ihm können nur Betroffene von Diskriminierung eine erfahrene Behandlung, beziehungsweise das Verhalten, der diskriminierenden Person, zu einer Diskriminierung erklären. Somit ist Diskriminierung dann eine Diskriminierung, wenn sich ein Mensch von dieser betroffen fühlt und die Entscheidung bei diesem Menschen liegt, weder bei der Mehrheitsgesellschaft noch bei der diskriminierenden Person (vgl. Beelmann & Jonas 2009, S. 23). Für diese Sichtweise auf Diskriminierungsprozesse folgt ein Beispiel aus der Praxis. Sobald in einer Kindertagesgruppe ein Junge ein rosanes Kleid trägt, wird er ausgelacht, von anderen Kindern ausgeschlossen und beleidigt. Selbst die Erzieherin führt ein Gespräch mit den Eltern, ob denn ein Kleid in der Kindertagesstätte sein muss. Auch in solchen Situationen obliegt es allein dem betroffenen Kind zu entscheiden, ob es sich diskriminiert fühlt. Diese Einschätzung liegt daher weder bei den pädagogischen Fachkräften noch bei den Eltern oder den diskriminierenden Kindern. Diese Perspektive eröffnet neue Möglichkeiten für den Umgang mit Diskriminierungen in pädagogischen Kontexten (Fortsetzung: Kapitel 3). *„Zu jedem Merkmal gibt es diejenigen Kinder, die es tragen, zu deren Identitäten es gehört. Und es gibt immer auch die Kinder, zu deren Identitäten es nicht gehört und die es bei anderen kennenlernen. Jedes Merkmal kann dafür herhalten, Kinder abzuwerten oder auszugrenzen. Wenn auch das Ausmaß der Nachteile, die man erleidet, unterschiedlich sein mag, ist Ausgrenzung immer leidvoll. Daher verbietet sich eine Hierarchisierung des Leidens."* (Wagner 2010, S. 58).

Während der Diskriminierung verschiedenster Form, bedient sich die voreingenommene, auch vorurteilsbehaftete Person der Auswahl an individuellen Erinnerungen und vermischt diese mit anderen wahrgenommenen Pauschalisierungen und verallgemeinert diese letztlich. Diese Pauschalisierungen können unterschiedlichste Ursprünge haben und können wie beispielsweise durch private Gespräche oder durch das umgangssprachlich genannte „Hören-Sagen“, entstanden sein. Demnach ist ein muslimisches Schulkind kein/e Repräsentant*in aller Menschen muslimischen Glaubens, sondern sollte als Individuum gesehen werden, wenn der Kontext es nicht erfordert zu kategorisieren. Entsteht trotz dessen eine Verkettung von Vorverurteilungen, so ist ein Vorurteil und die subjektive Wahrnehmung der Ursprung für negative Urteile gegenüber Menschen muslimischen Glaubens und ist letztlich ein Beispiel für das Negativdenken über eine Person ohne eine ausreichende Begründung (vgl. Allport 2007, S. 42).

Letztlich ist eine Frage, ob Vorurteile jemals mit absoluter Sicherheit ausreichend begründet werden können, grundlegend für die Betrachtung von Vorurteilen. Hier muss festgestellt werden, dass wenige Urteile von Menschen sicher wahr und begründbar sind. Unsere Urteile über Naturereignisse sind mit höherer Wahrscheinlichkeit sicher und mittlerweile überprüfbar. Im direkten Vergleich aber haben Urteile über Menschen, Nationen und ethnische Gruppen mit geringer Wahrscheinlichkeit eine ausreichende Fundierung. Sie sind abhängig von den Normen, Werten und der Moral einer Gesellschaft und die individuelle und beeinflussbare Wahrnehmung von den ihr zugehörigen Menschen (vgl. Ahlheim 2007, S. 42). *"Lebensbedingungen, die zu Sündenbockpraktiken führen, müssen geändert werden. Unterricht und Einsicht können nicht wahrhaft wirksam werden, wenn wir in einer Umgebung leben, in der diskriminierende Maßnahmen mehr die Regel als die Ausnahme sind"* (Ahlheim 2007, S. 37). Jedoch auch die weniger auffälligen Diskriminierungsformen führen nach Hobmair (2013) nicht selten zu psychischen Erkrankungen und einer erheblichen Veränderung der Persönlichkeit, ausgelöst durch wiederholte Diskriminierungserfahrungen. Diese individuellen Erfahrungen können ungerechtfertigte materielle und/oder soziale Benachteiligung sowie Verwehrung der Erfüllung der Grundbedürfnisse und die Fremdbestimmung in Situationen des alltäglichen Lebens sein (vgl. Hobmair 2013, S. 417).

Viele Menschen sind täglich von verschiedensten Diskriminierungen betroffen. Diskriminierungsformen wie Rassismus, Antisemitismus, Ethnopluralismus, Homopho-

bie, Sexismus, Klassizismus und viele weitere Formen betreffen einzelne Gruppierungen. Diese werden beispielsweise aufgrund ihrer Hautfarbe, Herkunft, kultureller Zugehörigkeit, sexuellen Orientierung und ihrem Status in der Gesellschaft diskriminiert. Da der Fokus im Folgenden auf der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung liegt, wird sich einer Diskriminierungsform gewidmet, die alle Menschen erfahren, jedoch nicht alle Menschen als diskriminierend wahrnehmen. Zu der Diskriminierungsform des Adultismus kann ein direkter Bezug zur Umsetzung des vorurteilsbewussten Leitbildes im schulischen Kontext gezogen werden, was in den folgenden Kapiteln ausgeführt wird. Im Anschluss wird in Kürze auf Rassismus im Bezug auf Kinder als eine Auswirkung von Vorurteilen eingegangen.

3.3.1. Adultismus

"Adultismus beschreibt das Machtungleichgewicht zwischen Kindern und Erwachsenen. […] Adultismus setzt sich aus dem englischen Wort Adult und der Endung –ismus zusammen. Adult heißt in der direkten Übersetzung >> erwachsen<< oder >>Erwachsene. Die Endung >>-ismus<< verweist auf eine gesellschaftliche Machtstruktur" (Ritz 2017, S. 185). Diese Verhältnisse von Macht nehmen Bezug auf die Einstellung und das Verhalten Erwachsener, die lediglich aufgrund ihres Alters davon ausgehen, dass sie kompetenter, intelligenter und entscheidungsfähiger sind als Kinder und Jugendliche. Auf Grundlage dieser Vorurteile setzen sich Erwachsene häufig über die Bedürfnisse und Meinungen von Kindern hinweg (vgl. Ritz 2017, S. 185). *„[…] Dies geschieht zumeist in der Konstellation Erwachsener-Kind, tritt jedoch ebenso zwischen älteren und jüngeren Kindern auf"* (anti-bias-netz 2016, S. 141). Adultismus ist eine Diskriminierungsform, weil eine gesamte Personengruppe, die der Kinder, aufgrund eines oder mehrerer unveränderlicher Merkmale mit Vorurteilen etikettiert wird.

Die Erscheinungsformen von adultistischem Verhalten sind die fehlenden Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern im Alltag. So haben Erwachsene häufig die Macht über die Erfüllung der Grundbedürfnisse Essen, Trinken, die Bewegungsfreiheit sowie Schlafenszeiten und handeln dabei bewusst oder unbewusst machtvoll, indem sie die Entscheidungen darüber allein, also nicht mit den Kindern gemeinsam treffen. Nicht selten wird Kindern im Alltag die Macht über verschiedenste Handlungen abgesprochen.

Die Auswirkungen von Adultismus auf Kinder sind vielseitig, denn diese passen sich immer mehr den bestehenden Vorurteilen und Attributen von Erwachsenen an, welche sie dann in ihr Selbstbild integrieren. Dies sorgt dafür, dass Gefühle, die von Erwachsenen negativ wahrgenommen und reglementiert werden, von Kindern und später von Erwachsenen nicht bewusst erlebt werden können. Und dann in Form von Emotionen bis ins hohe Erwachsenenalter in Erscheinung treten. Beispielsweise wird bei Kindern die Angst vor neuen Herausforderungen, wie ein eigenes Gedicht im Morgenkreis aufsagen, von Erwachsenen nicht wahrgenommen und als aufmüpfig oder trotzig empfunden, wenn das Kind, aufgrund dieser Angst, nicht an Angeboten teilnimmt. Eine weitere Konsequenz von Adultismus ist, dass Kinder den auferlegten Druck an andere, schwächere Kinder überleiten. Deshalb wird bei Kindern häufig ein ähnliches Verhalten, wie dem der Erwachsenen beobachtet. Beispielsweise wenn ältere Kinder, jüngere Kinder drangsalieren und sich überordnen. Die Floskel „Kinder können ja so grausam sein“, ist daher immer bezüglich der Erwachsenen als soziales Umfeld von Kindern zu sehen. Da Erwachsene selbst von Adultismus betroffen waren, fällt es ihnen schwer die Welt mit Kinderaugen zu betrachten, da sie ihre eigenen Diskriminierungserfahrungen verdrängt, vergessen, verleugnet oder auch als Normalität eingestuft haben (vgl. Ritz 2017, S. 185 ff.).
Adultismus ist die einzige Diskriminierungsform, die alle Menschen selbst erleben, gewöhnen sich durch diesen gleichermaßen alle an bestehende Herrschafts- und Machtverhältnisse. Da alle Menschen in den frühen Entwicklungsphasen des Lebens von Adultismus betroffen sind, werden dadurch andere Diskriminierungsformen, wie Sexismus oder Rassismus begünstigt, dass diese gar nicht wahrgenommen, unbewusst angenommen oder im alltäglichen Zusammenleben reproduziert werden. So wird schon zu Beginn der Sozialisierung eines Menschen Diskriminierung als Normalität und Nebeneffekt menschlichen Zusammenlebens konstatiert (vgl. Ritz 2017, S. 185 ff.).

3.3.2. Rassismus

"Rassismus ist eine Ideologie, die Menschen aufgrund ihres Äußeren, ihres Namens, ihrer (vermeintlichen) Kultur, Herkunft oder Religion abwertet. In Deutschland betrifft das nicht-weiße Menschen – jene, die als nicht-deutsch, also vermeintlich nicht wirklich zugehörig angesehen werden. Wenn Menschen nicht nach ihren individuellen

Fähigkeiten und Eigenschaften oder danach, was sie persönlich tun, sondern als Teil einer vermeintlich homogenen Gruppe beurteilt und abgewertet werden, dann ist das Rassismus."(Amadeu Antonio Stiftung 2020, [Internetquelle]) Kinder und Rassismus ist für viele Menschen nicht mit einander vereinbar. Auch der Forschungsstand in Deutschland legt dar, dass lediglich wissenschaftliche Arbeiten und vereinzelt Projekte, aber keine repräsentablen Studien in Bezug darauf vorliegen, wie junge Kinder Ausgrenzung und Abwertungen von Menschen wahrnehmen und in ihre eigenen Deutungs- und Handlungsmuster übernehmen. Lediglich die alltäglichen Beobachtungen in Kindertagesstätten lassen vermuten, dass Kinder frühzeitig von rassistischen Vorurteilen geprägt sind und diese in ihr Denken und Handeln übertragen (vgl. Wagner & Sulzer 2011b, S. 211; Ogette 2020, S. 61). Wie im Abschnitt zur Vorurteilsbildung dargestellt beginnen Kinder bereits in den ersten Lebensjahren Vorurteile zu bilden. Auch Vorurteile hinsichtlich der Hautfarbe spielen eine bedeutende Rolle dabei, wie Kinder Vielfalt wahrnehmen und diese leben werden. Konträr dazu ist das Bild vom Kind davon geprägt, dass es als 'unschuldig' und frei von Rassismen sei. Das erschwert die Sichtbarmachung der Vorurteilsbildung hinsichtlich von rassistischen Denkmustern bei Kindern. In der Studie von Glenda M. Mac. Naughten (2006) und dem Anti-Bias-Curiculum von Derman-Sparks & The A.B.C. Task Force (1989) werden wesentliche Anhaltspunkte erfasst, wie Kinder Vorurteile hinsichtlich äußerer Merkmale entwickeln und diese einer Bewertung und sozialen Kategorisierung unterziehen, welche dann auch das Handeln beeinflussen können. Ab dem Alter von zwei Jahren beginnen Kinder mit der Unterscheidung von Geschlecht, Farben, somit auch Hautfarben. Diese sogenannten "racial markers" wie die Haarstruktur, Augenform und Hautfarbe werden von Kindern frühzeitig identifiziert (vgl. Naughten 2006, S. 3). Etwa mit drei Jahren hinterfragen und verstehen Kinder welche Merkmale unverändert und von den Eltern vererbt sind. Sie entwickeln ein Gruppenzugehörigkeitsgefühl, aufgrund ihrer sozialen Umwelt und bilden Annahmen über die Zusammengehörigkeit von Menschengruppen. *"Dabei dienen konstante äußere Merkmale als Hilfsmittel"* (Boldaz-Hahn 2017, S. 160). Erst einmal erfahren sie erste Zugehörigkeiten ohne Wertung. Jedoch gibt es einen wesentlichen Unterschied zwischen weißen Kindern und Schwarzen[2] Kindern. Weiße Kinder gehören zu der Mehrheitsgesellschaft, daher müssen sie für sich Hautfarbe nicht thematisieren oder nach Repräsen-

[2] Schwarz wird innerhalb dieser Arbeit groß geschrieben, da es eine Selbstbezeichnung von People of Color (PoC) ist.

tation und Zugehörigkeit im Alltag suchen. Sie gehören automatisch hinsichtlich der Hautfarbe zu der bestehenden Norm. Schwarze Kinder werden in ihren frühen Lebensjahren mit dem Unterschied ihrer dunkleren Hautfarbe zu weißen Kindern konfrontiert. *"Und sie lernen, dass es sich hierbei um eine Kategorie handelt, die aufgrund der Sichtbarkeit als ständige Projektionsfläche dient."* (Ogette 2020, S. 104) Schon ab diesem Zeitpunkt erfahren Kinder die Anerkennung und die Privilegierung verschiedener Kategorien, wie der Hautfarbe, der Sprache, des Geschlechts. Bereits mit drei Jahren, manchmal sogar früher, ist bei Kindern zu beobachten, dass sie von gesellschaftlichen Vorurteilen beeinflusst werden und anderen Kindern gegenüber Vorurteile, aufgrund der Hautfarbe oder des Geschlechts zeigen. Während der Identitätsbildung zwischen drei und fünf Jahren benötigen Kinder viel Hilfe die vielen Variablen durch gemachte Erfahrungen für die Selbsterkenntnis einzuteilen. In dieser Phase hat das Umfeld eines Kindes einen enormen Einfluss auf die Bildung von Vorurteilen. Denn schon im Alter von vier bis fünf Jahren verwenden Kinder rassistische Gründe, um nicht mit anderen Kindern, außerhalb der eigenen Bezugsgruppe, agieren zu müssen (vgl. Wagner 2017, S. 87 ff.). Grundlegend für diese Handlungen ist die Wahrnehmung von weißen Kindern, dass sie die Mehrheit bezüglich der Hautfarbe darstellen und somit eine Bestärkung des "Normalseins" erfahren. Widerum erleben Schwarze "Othering", die Einteilung in das Andere, und es besteht die Gefahr, dass sie das Gefühl von "Anderssein" und Nicht-Zugehörigkeit verinnerlichen. Die verschiedenen Studien weisen darauf hin, dass sich in der frühen Kindheit das Wissen über bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse und die Hierarchisierung von Menschen und Gruppierungen, aufgrund von äußeren Merkmalen entwickelt. Ab diesem Zeitpunkt versuchen Kinder sich selbst innerhalb der bestehenden Verhältnisse mit ihren eigenen Merkmalen zu verorten (vgl. Wagner & Sulzer 2011, S. 213) Kinder nehmen ethnische und phänotypische, als erblich bedingte, Merkmale von Menschen in der frühen Kindheit wahr und ordnen diese ein. Forschungen aus Australien und den USA bestätigen, dass Kinder diese Kategorisierung frühzeitig in ihr Selbstbild und ihre soziale Interaktion integrieren, um eigene Interessen durchzusetzen. Beispielsweise bei der Wahl der Spielpartner*innen begreifen Kinder schnell, dass ein unveränderliches Merkmal als Begründung mehr zählt, als ein veränderliches Merkmal. (Wagner & Sulzer 2011b, S. 212) Kinder in Deutschland nutzen phänotypische Merkmale, weil diese wirkmächtiger sind, da in Deutschland die Mehrheitsgesellschaft weiß ist (ebd. 2011b, S. 213). Für die ideologische Prägung von

Rassismus und deren Wirkmächtigkeit stellen derzeitige Institutionen nur selten einen Schutzraum für Betroffene dar. *"Die Folge ist, dass Kinder, die aufgrund ihrer Hautfarbe ausgegrenzt werden, häufig mit ihren Erfahrungen sich selbst überlassen sind und keine adäquate Unterstützung finden."* (Boldaz-Hahn 2017, S. 169)

3.4. Zwischenfazit: Vorurteile als gesellschaftliche Herausforderung

Vorurteile sind Einstellungen, die aus einer Bewertung heraus entstehen. Sie sind ursächlich für Lernbarrieren, Diskriminierungen und deren Auswirkungen auf Betroffene. Vorurteile entstehen bereits in der frühen Kindheit und bilden sich durch soziale Lernprozesse immer weiter aus. Die Urteile stellen einen wichtigen Bestandteil der menschlichen Wahrnehmung dar und aufgrund dessen, dass jeder Mensch Vorurteile hat, wird die Wirkmächtigkeit von Diskriminierung bestärkt. Diese ist eine negative Behandlung von Menschen, aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit, welche auch zugeschrieben sein kann. Da alle Menschen Vorurteile besitzen kann auch Diskriminierung nicht ganzheitlich ausgelöscht werden, aber die Ausdruckformen und die Intensität derer ist kontrollierbar. Bestenfalls durch eine frühpädagogische Praxis, die diversitätssensibel und diskriminierungskritisch Kindern den Umgang mit Vielfalt näher bringt, denn diese werden ab dem dritten Lebensjahr vom sozialen Umfeld mit Vorurteilen geprägt. Vor allem durch Adultismus als Diskriminierungsform wird Ausgrenzung und Abwertung bereits in der frühen Kindheit zur Normalität. Doch diese Normalität ist nicht für alle Menschen gleich ertragbar, da beispielsweise Rassismus, durch das unveränderliche Merkmal der Hautfarbe, wie automatisiert ein Bestandteil des Lebens von Betroffenen ist. Deshalb müssen Kindertagesstätten einen geschützten Rahmen bilden und die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als essenziellen Bestandteil in der Prävention von Diskriminierung implementieren.

4. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Die Besonderheit der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, die in Deutschland vor allem durch das Projekt Kinderwelten auf die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse übertragen wurde, liegt vor allem an dem Gedanken der Multikulturalität und Vielfalt und beruht nicht auf Differenzverhältnissen im Bezug auf die verschiedenen Merkmale, die häufig durch Vorurteile falsch kategorisiert werden (vgl. Lamp 2017, S. 163). *„Konzepte, die Kinder und Familien in ihren Mehrfachzugehö-*

rigkeiten adressieren, die Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik verknüpfen, die nicht nur individuelles professionelles Handeln, sondern auch den institutionellen Kontext in den Blick nehmen, sind nach wie vor Mangelware." (Wagner 2017, S. 23; Sulzer & Wagner 2011, S. 42) Auf Grundlage der bisherigen Erfahrung im Umgang mit Vielfalt bezüglich des Geschlechts, der Hautfarbe, der Kultur und weitere Merkmale von Individuen werden pädagogische Ansätze in Frage gestellt, welche für eine Gleichbehandlung aller Menschen stehen und dadurch vorhandene Ungleichverhältnisse verstärken können. Auch dauerhafte Homogenisierung in der Gruppenbildung und die damit einhergehende Sonderbehandlung wird kritisiert (vgl. Wagner 2020, S. 14). *"Weder >>Gleiches für Alle<< noch >>Besonders für Besondere<< haben sich als Strategien im Umgang mit Verschiedenheit bewährt. Als Weiterentwicklung empfiehlt sich für Inklusion eine Koppelung: Gleiches wo möglich, Besonders wo nötig. "* (ebd. 2020 S. 14). Der Anti-Bias-Ansatz als Ursprung der Vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung nimmt Bezug auf alle Vielfaltsaspekte und betrachtet ohne eine Gewichtung alle Diskriminierungsformen. Es geht um menschliche Identitäten, die stets in Verbindung mit Machtverhältnissen stehen. Es adressiert und thematisiert alle Menschen, die in Artikel 3 des Grundgesetzes, Artikel 2 AGG, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte festgeschrieben sind und auch darüber hinaus von Vorurteilen betroffen sind. Das inklusive Praxiskonzept ermöglicht die Sensibilisierung aller Menschen, die im Alltag Diskriminierung, Ausgrenzung und Benachteiligung reproduzieren (vgl. Kinderwelten 2018, S. 38).

4.1. Ursprung im Anti-Bias-Ansatz

Der Anti-Bias-Approach wurde in den 1980er Jahren in Kalifornien/USA von Carol Brunson-Phillips und Louise Derman-Sparks für die Kleinkindpädagogik entwickelt. Vor allem mit dem Ziel für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen. Zudem wurde der Ansatz durch die Schwarze Bürgerrechtsbewegung in den USA und der Social Justice Bewegung inspiriert. Das Wort „bias“ aus dem Englischen übersetzt steht für „Voreingenommenheit“ oder auch „Einseitigkeit“. Der entstandene intersektionale Ansatz fokussiert die verschiedenen Diskriminierungsformen als Ausdruck gesellschaftlich ungleicher Machtverhältnisse und Positionen (vgl. anti-bias-netz 2016, S. 11). Louise Derman-Sparks (1989) formuliert dies folgendermaßen: *"Anti-bias: An active/activist approach to challenging prejudice, stereotyping, bias, and the "isms." In a society in which institutional structures create and maintain sexism, racism, and*

handicappism, it is not sufficient to be an observer. It is necessary for each individual to actively intervene, to challenge and counter the personal and institutional behaviors that perpetuate oppression." (Derman-Sparks & The A.B.C. Task Force 1989, S. 3). Der Anti-Bias-Ansatz ist aus der Intention heraus entstanden, dass gesellschaftliche und strukturelle Mechanismen in den Blick genommen werden mussten. In diesem Kontext steht der Ansatz für die aktive Begegnung und die reflektierte Wahrnehmung von Vorurteilen und Stereotypen. Erstmals bringt Louise Derman-Sparks 1989 die gesellschaftlichen Phänomene Diskriminierung und Ausgrenzung, wie Sexismus, Rassismus und Abwertung von Menschen mit Beeinträchtigungen, mit Kindern in Verbindung und schließt diese somit in die Debatte mit ein (vgl. Gramelt 2010, S. 102). *„Anti- Bias ist ein proaktives, diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Praxiskonzept. Im Anti-Bias-Ansatz spiegelt sich somit die Vision einer vorurteilsbewussten, diskriminierungskritischen und machtsensiblen Gesellschaft wieder."* (anti-bias-netz 2016, S. 11).

Das Anti-Bias Curriculum wurde 1989 in den USA von südafrikanischen pädagogischen Fachkräften der Early Learning Ressource Unit (ELRU) entwickelt. Dieses sollte jedoch nicht ausschließlich Rassismus thematisieren, sondern auch weitere Diskriminierungsformen. Dadurch entstand auf Basis der Anti-Bias-Praxis ein Handbuch mit verschiedensten Lerneinheiten und Methoden, um Kinder, Jugendliche, Erwachsene, aber auch gezielt Multiplikator*innen mit dem Anti-Bias-Ansatz vertraut zu machen (vgl. Derman-Sparks & The A.B.C. Task Force 1989; anti-bias-netz 2016, S. 11 f.). Dies bildete die Grundlage für das Curriculum, welches Louise Derman-Sparks durch den Kontakt zu dem Berliner Projekt Kinderwelten als "Ansatz zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung" übersetzen, auf deutsche Verhältnisse übertragen und in Deutschland etablieren konnte (vgl. anti-bias-netz 2016, S. 12; Wagner 2010, S. 240; Lamp 2017, S. 163). Im deutschsprachigen Raum als Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung bekannt, heißt Anti-Bias Education in den Vereinigten Staaten inzwischen social justice education, also die Bildung und Erziehung für soziale Gerechtigkeit. In dieser Arbeit werden der Anti-Bias-Ansatz und die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung synonym gebraucht, um die diversitätsbewussten Ansätze zu bezeichnen (vgl. Wagner 2017, S. 300).

4.2. Gesellschaftliche Zukunftsvisionen und Ziele

Der Anti-Bias Ansatz zielt auf Kinder ab, da diese ein Teil gesellschaftlicher Prozesse sind und in den frühen Lebensjahren Vielfalt wahrnehmen. Erwachsene haben in diesem Prozess eine besondere Verantwortung, denn sie haben die Macht Voreingenommenheit zu enttarnen oder diese aufrechtzuerhalten. Die Arbeit mit diesem Ansatz und die Weiterentwicklung von diesem bietet Erzieher*innen Hilfestellung die Verantwortung für unangenehme Realitäten wahrzunehmen und diese nicht im Kontext von Kindertagesstätten zu reproduzieren. Daher ist der Anti-Bias-Lehrplan ein Entwicklungsansatz, in dessen Fokus die Fähigkeiten von Kindern stehen. Durch stetige Partizipation und die Prozessbegleitung sollen Kinder beispielsweise in ihrer Entscheidungsfähigkeit, Reflektionsfähigkeit, ihrem Gerechtigkeitssinn und Selbstwertempfinden gefördert werden (Derman-Sparks & A.B.C. Task Force 1989, S. 8). Der Ansatz ist gleichermaßen auch ein Lern- und Reflexionsprozess, der individuelle Erfahrungen in den Mittelpunkt stellt und durch Methoden und Übungen zur Sensibilisierung für unterschiedlichste Formen von Diskriminierung beiträgt (vgl. anti-bias-netz 2016, S. 11). Die Vision der Anti-Bias Pädagogik ist eine Erziehung, Bildung und Betreuung für alle Kinder, mit dem Anspruch, dass diese ihre Potenziale im höchsten Maße entfalten können und in ihren Familienkulturen, sowie den sozialen Identifikationen respektiert und anerkannt werden. Diese Pädagogik sieht die familiären Ressourcen als fundamental an und geht davon aus, dass alle Ressourcen vorhanden sind, sodass Kinder ihre eigene Stärke herausbilden können (vgl. Wagner 2010, S. 239).

Die aus dem Anti-Bias-Ansatz entstandene Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Deutschland zielt auf die Sichtbarmachung von Diskriminierungen auf zwischenmenschlicher, gesellschaftlich-kultureller, als auch institutioneller Ebene ab. Diese sind aufgrund von Vorurteilen und Bevorteilungen entstanden und daher ist das überordnete Ziel, die Dekonstruktion dieser Diskriminierungen und Vorurteile.

Das Ziel der Anti-Bias-Arbeit ist die Entwicklung von Kindern in den frühen Lebensjahren dahingehend zu unterstützen, dass sie Deutungs- und Handlungsmuster von ihren Bezugspersonen und ihrem sozialen Umfeld nicht unreflektiert in Form von Vorurteilen übernehmen. Diese Zielstellung wird auch im Anti-Bias-Curriculum (1989) beschrieben und durch den Untertitel des Buches ‚Empowering young children' re-

präsentiert. Die Priorität ist somit die Begleitung der Selbstermächtigung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Gramelt 2010, S. 101).

Im Anti-Bias-Ansatz und in der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung werden vier Ziele verfolgt. Diese sind aufeinander aufbauend, setzen an die alltäglichen Lebenswelten von Kindern an und finden ihre Realisierung im Alltag der Kinder (vgl. Wagner 2013, S. 31). Das erste Ziel umfasst die Stärkung der Identitäten der Kinder. Jedes Kind soll als Individuum Wertschätzung und Anerkennung als Teil einer bestimmten sozialen Gruppe erfahren. Einhergehend mit diesem ersten Ziel entwickeln Kinder Selbstvertrauen und Wissen über die eigene Identität und Sozialisation (vgl. Wagner 2013, S. 30). Diese sozialen Identitäten entwickeln Menschen durch Kategorisierung in Gruppen, in Bezug auf Ethnizität, Religion, sozio-ökonomischen Status, körperliche Fähigkeiten bzw. Beeinträchtigungen. Durch diese erleben Menschen folglich Privilegien und Benachteiligungen des gesellschaftlichen Systems. Aus diesem Grund ist dieses erste Ziel besonders fundamental, um Kindern eine positive Identifikation zu ihrer eigenen Identität und ihren Bezugsgruppen zu ermöglichen. Sowie gleichermaßen in den frühen Lebensjahren eine Grundlage für Vorurteilsbewusstsein zu schaffen (vgl. Derman-Sparks 2017, S. 303).

Das zweite Ziel beschreibt die Ermöglichung von Erfahrung mit Vielfalt für alle Kinder. Ausgehend vom vorherigen Ziel, welches zu einer gestärkten Ich- und Bezugsgruppen-Identität führt, wird Kindern die Gelegenheit gegeben aktiv und bewusst Erfahrungen mit Menschen zu machen, die durch verschiedene Merkmale abweichend, von beispielsweise eigenem Aussehen oder eigenen Verhaltensweisen, sind. Dabei wird ein empathisches Miteinander und resultierend ein Wohlfühlempfinden angestrebt. Die Erforschung der vielen Gemeinsamkeiten und Unterschiede sorgt dafür, dass Kinder keine einseitigen Vorstellungen aus bestehenden Vorurteilen aus ihrer Lernumgebung übernehmen, sondern soziale Vielfalt wahrnehmen und erfahren. Entgegen der Annahme vieler Erwachsener sind eben die Beschäftigung mit sozialer Vielfalt und Begegnungen Präventionsmaßnahmen für die Vorurteilsbildung, deren Beständigkeit und resultierende Wirkmächtigkeit im sozialen Miteinander, nicht die Ursache dafür (vgl. Derman-Sparks 2017, S. 304).

Ziel drei ist die Anregung kritischen Denkens über Fairness und Gerechtigkeit. Priorität ist hierbei die Entwicklung einer Gesprächskultur und einer adäquateren Verständigung mit den Kindern über Vorurteile, Diskriminierung und Einseitigkeiten, wodurch stetig das kritische Denken von Kindern angeregt wird. (Wagner 2013, S. 30).

Derman-Sparks (2017) formuliert es als *"Ziel 3: Jedes Kind erkennt unfaire Äußerungen und Handlungen immer besser, verfügt zunehmend über Worte, um sie zu beschreiben und versteht, dass diese verletzen können."* (Derman-Sparks 2017, S. 305).

Das vierte Ziel der Anti-Bias-Arbeit ist, dass Kinder die Fähigkeit entwickeln sich gegen Vorurteile, Diskriminierung und Unrecht zu Wehr zu setzen, indem sie sich allein oder gemeinsam, aktiv gegen diskriminierende und einseitige Verhaltensweisen stellen, die gegen sie selbst, aber auch gegen andere gerichtet sein können (vgl. Derman-Sparks 2017, S. 305).

Einen wichtigen Bestandteil der Lebenswelten von Kindern nehmen in Deutschland Kindertageseinrichtungen ein. Sie können daher eine erste Ebene einer vorurteilsbewussteren Gesellschaft bilden. Um jedoch eben dieses gesellschafts- und bildungspolitische Potenzial zu entfalten müssen pädagogische Fachkräfte, in dieser Arbeit explizit Erzieher*innen, selbst zur Zielstellung Vorurteilsbewusster Bildung werden.

4.3. Kompetenzen vorurteilsbewusster Erzieher*innen

"Early childhood educators have a serious responsibility to find ways to prevent and counter the damage before it becomes too deep." (Derman-Sparks & The A.B.C. Task Force 1989, S. 5) Die Tatsache, dass sich Kinder mit unterschiedlichen Merkmalen in Kindertagesstätten begegnen, reicht nicht aus, um bestehende Vorurteile dieser zu verändern. Ist dieses soziale Lernen von Kindern nicht damit verbunden Einseitigkeiten und Vorurteile zu thematisieren und zu überdenken, dann kann das Resultat sein, dass sich diese verstärken. Deshalb kommt Erzieher*innen eine hohe Verantwortung zu teil das soziale Lernen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsen diskriminierungskritisch und vorurteilsbewusst zu begleiten. Dafür benötigen sie entsprechende Kompetenzen. Die Bezeichnung der Kompetenz wird im Deutschen Qualifikationsrahmen für Erzieher*innen verstanden als *„die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten*“. (KMK 2011 i.d.F. von 2017, S. 29). In diesem Zusammenhang stellt sie eine umfassende Handlungskompetenz dar, die in die Dimensionen der Fachkompetenz, personale Kompetenz und als Querschnittskompetenz die Methodenkompetenz unterteilt wird (vgl. ebd, S. 29). Bezogen darauf wird der

Aufbau einer professionellen Haltung angestrebt. Unter dem Aspekt der Sozialkompetenz setzt diese Offenheit, Neugierde, Toleranz und Aufmerksamkeit sowie die Akzeptanz von Vielfalt und der Komplexität in der pluralistischen und demokratischen Gesellschaft voraus. Die angehenden Erzieher*innen *„respektieren und beachten Diversität und Komplexität in sozialen Kontexten und bejahen diese als Quelle von Lernerfahrungen und als Möglichkeit der Initiierung und Mitgestaltung von Bildungsprozessen.“* (ebd, S. 12) Für die Umsetzung der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sind spezifische Kompetenzen besonders relevant. Wagner und Sulzer (2011) erweitern deshalb die grundlegenden Kompetenzen in *„Werteorientierte Handlungskompetenz, die die Wertschätzung von Vielfalt zugrunde legt und den Schutz vor Diskriminierung expliziert, indem Diskriminierung zur Sprache gebracht und deren Abbau aktiv verfolgt wird.“* (Wagner & Sulzer(a) 2011, S. 26 f.). Bezogen auf die Fachkompetenz erlangen Erzieher*innen Wissen im Hinblick auf Erscheinungsformen von Diversität, Heterogenität, Vielfalt und deren Entstehung, Wirkung und die Mechanismen von Diskriminierung. Des Weiteren wird die Selbstreflexionskompetenz hinsichtlich der eigenen Positionierung bezogen auf Privilegierung und Diskriminierung und deren Auswirkungen sowie Bedeutung für das pädagogische Handeln als Qualitätsanforderung für Erzieher*innen festgehalten. Weitere maßgebliche Kompetenzen für die professionelle pädagogische Praxis sind die *„Analysekompetenz zur Wahrnehmung und Beurteilung von Lebenslagen und Bildungsprozessen der Kinder und ihrer Familien.“* sowie die *„Methodisch-didaktische Kompetenz zur Gestaltung der pädagogischen Praxis.*“. Und die *„Kooperationskompetenz für die Zusammenarbeit in multiprofessionellen und heterogenen Teams innerhalb und außerhalb der Einrichtung.“* (Wagner & Sulzer 2011 (a), S. 27). Bezogen auf den Rahmenlehrplan für Erzieher*innen in Mecklenburg-Vorpommern sind in Modul 4 und 5, welche diese Kernthemen umfassen, keine Schwerpunkte der Kooperation mit Netzwerkpartner*innen für die inklusive Praxis erwähnt.

Aus diesen Kompetenzen lassen sich auch Ziele für Erzieher*innen ableiten. Das erste Ziel für Erzieher*innen ist, dass diese sich ihrer eigenen Identität, Bezugsgruppenzugehörigkeiten und familienkulturellen Prägungen bewusstwerden und erkennen, welchen Einfluss sie auf ihr berufliches Handeln haben. Zweitens, dass sie Kenntnis über eigene Vorurteile, den eigenen Umgang mit Vielfalt erlangen und Wege finden, wie sie die unterschiedlichen Vorstellungen der Familien über Erziehung und Bildung in Erfahrung bringen können (vgl. Wagner 2020, S. 34) Erzieher*innen

werden im Rahmen der dritten Zielsetzung kritisch gegenüber den Diskriminierungen und Vorurteilen in ihrem Kindergarten, im Elementarbereich und in der Bildungspolitik im Allgemeinen. *"Kritisches Denken über Unrecht bei Kindern zu Unterstützen erfordert kontinuierlich Klärungen des eigenen Gerechtigkeitsbegriffs und eine kritische Reflexion der eigenen pädagogischen Routinen und Vorstellungen im Hinblick auf gerechte Teilhabe und Antidiskriminierung."* (Wagner 2020, S. 34).
Im vierten und letzten Ziel erlangen Erzieher*innen die Fähigkeit, Dialoge über Diskriminierung und Vorurteile zu initiieren und fortzuführen, denn das ist ihre Form aktiver Einmischung. Dafür müssen diese jedoch vorab die eigenen Ängste und Unbehagen durch Erfahrungen mit Widerstand reflektieren (vgl. Wagner 2020 S. 34). Diese vier Ziele zeigen auf, dass für eine diskriminierungssensible Praxis die Selbstreflexion als wichtiger Bestandteil fachlichen Handelns verstanden wird. Diese Sozialkompetenz ist ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung von Erzieher*innen, die pädagogische Praxis erfordert jedoch auch eine Selbstständigkeit hinsichtlich der stetigen Reflexion der eigenen Sozialisation, Berufsmotivation, der eigenen subjektiven Wahrnehmung und der Beobachtungen und Handlungen im Berufsalltag.

4.4. Zwischenfazit: Vielfalt leben durch den Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung

Die zu Grunde liegende Vision der Anti-Bias-Arbeit ist eine Welt, in der sich alle Kinder nach ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen entfalten können. Das Ziel der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ist es Einseitigkeiten in gesellschaftlichen Institutionen zu erkennen und zu verändern. In der Frühpädagogik und für die Ausbildung von Erzieher*innen bedeutet dies für das fachliche Handeln einen Fokus auf Inklusion, die Berücksichtigung von Heterogenität und der Abbau von Beteiligungsbarrieren zu setzen. Im Allgemeinen ist der Kern des Ansatzes die Sensibilisierung von pädagogischen Fachkräften für Vielfalt im Alltag von Kindertageseinrichtungen. Auf deren Basis dann ein diversitätssensibles und diskriminierungskritisches pädagogisches Handeln, durch expliziten Kompetenzerwerb von angehenden Erzieher*innen, entwickelt werden soll. Das Ziel des inklusiven Praxiskonzepts ist es durch einen bewussten Umgang mit eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmustern Vorurteile zu identifizieren. Durch diese dann Veränderungen auf persönlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene entstehen, die bewirken, dass

Menschen in ihrer natürlichen Vielfalt zusammenleben können. Bedeutsam für das inklusive Praxiskonzept ist jedoch, dass ausdrücklich alle Merkmale von Menschen, die ursächlich für Vorurteile und deren Auswirkungen sein können, berücksichtigt werden. Bevor diese Kernpunkte von Inklusion und Vorurteilsbewusstsein praktisch umgesetzt werden können, müssen letztlich Diskriminierungsmechanismen wahrnehmbar werden, um diese dann zu kritisieren und aktiv, gleich ob präventiv oder intervenierend zu durchbrechen. Im letzten Kapitel dieser Arbeit werden daher Umsetzungsmöglichkeiten der Vorurteilsbewussten Bildung dargestellt.

5. Vorurteilsbewusste Erzieher*innenausbildung in Mecklenburg-Vorpommern

„Von Exklusion bedrohte Lernende sind in ähnlicher Weise von Diskriminierungs-, Stereotypisierungs- und Stigmatisierungsmechanismen betroffen. Zwar verfügen 68% der Länder über eine Definition von inklusiver Bildung, doch nur 57% dieser Definitionen beinhalten mehrere marginalisierte Gruppen.“ (UNESCO 2020, S. 10) Es ist möglich Exklusion und Mythen rund um Diskriminierungen zu dekonstruieren, dominierende und tradierte Wissensbestände in Frage zu stellen und deren Wirkmächtigkeit zu durchbrechen. In längeren und adäquat begleiteten Bildungs- und Reflexionsprozessen können Diskriminierungserfahrungen ausgetauscht, Privilegien im gesellschaftlichen Kontext und Mechanismen der Ausgrenzung thematisiert werden (vgl. anti-bias-netz 2016, S. 104). Dabei ist ein wesentliches Hindernis für die Umsetzung von Inklusion in der Bildung die mangelnde Überzeugung, dass sie möglich und notwendig ist (vgl. UNESCO 2020, S. 10). Aus diesen Gründen ist die Implementierung Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept äußerst immanent für die Ausbildung diversitätssensibler und vorurteilsbewusster Erzieher*innen in Mecklenburg-Vorpommern. Die dann im pädagogischen Kontext Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in den Erfahrungsräumen der Kindertagesstätte begleiten und als Vorbild Inklusion leben.

5.1. Prinzipien Vorurteilsbewusster Bildung

Bezogen auf den curricularen Vereinbarungen über die Standards von Ausbildungen, bedarf es im Rahmen der Erzieher*innenausbildung in Mecklenburg-Vorpommern besonderer Ansätze, die die konkrete berufliche Praxis mitdenken. Der Berufsalltag

von Erzieher*innen zielt auf den professionellen pädagogischen Umgang mit einzelnen Menschen und auch Gruppen ab. Daraus lassen sich drei elementare Prinzipien für die inklusive Bildung ableiten. Erstens *„Der Bezug zum Berufsbereich erfordert eine integrale Persönlichkeitsentwicklung, um den Erziehungs- und Bildungsprozess später in der beruflichen Praxis sinnvoll gestalten zu können. Deshalb ist es wichtig, die Fachschulen bewusst als Lebens- und Erfahrungsraum zu gestalten, der die Persönlichkeitsentwicklung fördert.*“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft & Kultur 2018, S. 12). Zweitens *„Die Ausbildung muss eine enge Theorie-Praxisverknüpfung sicherstellen. Ausgangspunkt ist die Bearbeitung von sozialpädagogischen Praxissituationen.*“ (ebd. 2018, S. 12). Und folglich drittens: *„Unterrichtsprozesse müssen im Sinne der doppelten Vermittlungspraxis so gestaltet sein, dass die angewandten Lehr-/ Lernformen auch in der Berufspraxis der späteren sozialpädagogischen Fachkräfte eingesetzt werden können*.“ (ebd. 2018, S. 12). Daher lassen sich im Sinne des Ansatzes der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept für die inklusive Bildung acht Prinzipien ableiten. Zum einen der Lebensweltbezug oder auch die Alltagsnähe. Diese Anpassung an die Lebenswelten der Adressat*innen bezieht sich auch auf die Themen, Inhalte und auf die Beziehungsgestaltung zwischen Lernbegleiter*innen und Schüler*innen immer im Bezug zur beruflichen Praxis. Dabei spielt die Handlungsorientierung eine bedeutsame Rolle, denn diese bietet die Möglichkeit der aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand in Resonanz mit den individuellen Kompetenzen. Damit einhergehend kann das Lernen mit mehreren Sinnen dafür Sorgen das Bedarfs- und Bedürfnisgerecht die Vorurteilsbewusste Bildung bewegungsreich und multisensorisch konzipiert wird (vgl. Heimlich 2019, S. 161). Zwei weitere bedeutsame Prinzipien sind die Individualisierung und die Differenzierung, welche dafür dienlich sind, dass innerhalb diversitätssensibler Bildung die verschiedenen Bedürfnisse von Schüler*innen durch ein differenziertes und individualisiertes Lernangebot berücksichtigt werden. Des Weiteren sorgen soziales Lernen und wechselnde Sozialformen dafür, dass Schüler*innen kooperieren können und in entwicklungsbedeutsamen Lerngemeinschaften Inhalte erfassen und Stärken entfalten können. Vorurteilsbewusste und inklusive Bildung ermöglicht die Kombination von Modulen und Fächern. Dadurch entsteht das Potenzial Inhalte des Rahmenlehrplans in einen direkten Zusammenhang zubringen und miteinander zu vernetzen, damit Module und Fächer weniger starr kategorisiert werden. Die Selbsttätigkeit von Schüler*innen wird in Vorurteilsbewussten Bildungsprozessen

vorausgesetzt und ermöglicht. Indem diese aufgefordert werden das Lernen selbst zu planen und sich selbst zu kontrollieren. Die Zielorientierung von inklusiven Bildungsprozessen richtet sich nach differenzierten und individuellen Lernzielen, welche sich auf die Lerngegenstände sowie dem Entwicklungsniveau der Schüler*innen entsprechen (vgl. Heimlich 2019, S. 161). Ausgehend von diesen Prinzipien wird innerhalb dieser Arbeit ein Projekt vorgestellt, das alle Grundsätze berücksichtigt. Die Ziele orientieren sich an der individuellen Entwicklung der angehenden Erzieher*innen und an den Kompetenzen, die innerhalb der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung erlangt werden sollen.

5.2. Diversitätsbewusste Bildungsprozesse begleiten

Die vorurteilsbewussten Bildungsprozesse brauchen eine besondere Form der Begleitung, vor allem aber Zeit und ein geschütztes Setting, somit eine angemessene Räumlichkeit. Da die Prozesse mit einer enormen Verunsicherung der Schüler*innen verbunden sind, wenn diese sich erstmals intensiv mit den Funktionsweisen, der Wirkmächtigkeit und der eigenen Position in Diskriminierungsmechanismen bewusstwerden. Bezogen auf Rassismus beispielsweise bringt der kolonial-kritische Blick Selbstbilder enorm ins Wanken, ist jedoch essenziell, um Rassismus im Kita-Alltag wahrzunehmen und ermöglicht erst, dass Erzieher*innen handlungssicherer werden, wenn Kinder, beziehungsweise Betroffene von Diskriminierung, Schutz bedürfen (vgl. anti-bias-netz 2016, S. 104). Die Bildungsprozesse müssen stets vorurteilsbewusst und diskriminierungskritisch begleitet werden, um nicht aus einer „touristischen“ Perspektive Vorurteile und kulturspezifische Zuschreibungen zu reproduzieren. Häufig regen interkulturelle Bildungsangebote dazu an, dass sich Menschen, die beispielsweise einer bestimmten Ethnie, Kultur oder Religion angehören, dazu aufgefordert fühlen, diese zu repräsentieren. Als Beispiel dafür sollte das Frühstück während der nachfolgend geplanten Projektwoche zum Thema Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung interkulturelles Frühstück heißen, jedoch essen die Schüler*innen alle gerne den Aufstrich von einem Schüler der Klasse, deshalb heißt das Frühstück schlichtweg „Probier-Frühstücksbuffet“, bei der alle ihre Lieblingsspeise mitbringen können (vgl. Wagner 2020, S. 35). Die Begleitung aller Bildungsprozesse sollen nach der Kultusministerkonferenz (2017) folgende Prozessschritte des pädagogischen Handelns durchlaufen: *"Wissen und Verstehen, Analyse und Bewertung, Planung und Konzeption, Durchführung, Reflexion und Evaluation.“* (KMK 2011 i.d.F.

von 2017, S. 11) Diese lassen sich auch auf Vorurteilsbewusste Bildungsprozesse übertragen. In den beschriebenen vier Kategorien wird stets eine systematische Reflexion vorausgesetzt.

Allem voran bildet die Begleitung der Selbstreflexion eine hohe Priorität, da biografische Erfahrungen, Sichtweisen, Vorurteile, Normalitätsvorstellungen und bestehende Werte von Schüler*innen durch den angestrebten Perspektivwechsel in Frage gestellt werden. *"Die Grenze zwischen persönlicher und professioneller Ebene ist hier fließend"* (Kinderwelten 2018, S. 36).

Durch das neue Wissen und die vertiefende Auseinandersetzung mit persönlichen Sichtweisen, Fachwissen, beispielsweise über die Vorurteilsbildung bei Kindern und was Kinder und Jugendliche brauchen, um sich mit Vielfalt wohlzufühlen, mit Wissen über gesellschaftliche und politische Marginalisierung von Minderheiten, die durch Gesetze bestärkt werden, wird stetig die Lebenswelt der Schüler*innen mitgedacht und reflektiert. Dieses Wissen bewirkt dann schlussendlich, dass die Praxiswahrnehmung sich verändert. Für diesen Prozess muss innerhalb des Unterrichts und über den gesamten Zeitraum des Projekts Zeit geschaffen werden, damit das eigene pädagogische Handeln, aber auch beobachtete Diskriminierungsmechanismen, in Begleitung reflektiert werden können (vgl. Kinderwelten 2018, S.37).

Dabei ist die Lern- und Praxisbegleitung in der Verantwortung bei schon bestehenden inklusiven Ansätzen und vorhandenen Kompetenzen anzusetzen. Diese müssen erkannt werden, um den Praxistransfer für die Schüler*innen zu gewährleisten, dafür werden gemeinsam Umsetzungsmöglichkeiten erarbeitet sowie die neuen Kenntnisse auf die Praxis und in das pädagogische Handeln der angehenden Erzieher*innen übertragen (vgl. Kinderwelten 2018, S. 37).

Letztlich ist die Praxisbegleitung im Zuge der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ein grundlegendes Element für nachhaltige Veränderungsprozesse. Da nachhaltige Veränderungsprozesse von einer Mehrheit in den Einrichtungen getragen, stetig reflektiert, umgesetzt und angepasst werden müssen, bedarf es häufig bei diesen Prozessen einer kontinuierlichen Unterstützung von Externen. Innerhalb der Erzieher*innenausbildung wird die Rolle von Lehrkräften, die die Praxisbegleitung übernehmen, ausgefüllt.

Erkennbar an dem Schwerpunkt der Selbstreflexion erweitert sich die Rolle der Lehrenden innerhalb der Vorurteilsbewussten Bildung zu Lernbegleitung, um individuelle Reflexionen angemessen begleiten zu können.

5.3. Didaktisch-methodische Umsetzung der Vorurteilsbewussten Bildung

Die in Kapitel 1 thematisierte Heterogenität liegt in weiten Teilen Deutschlands vor allem in der Verantwortung der Lehrkraft. Diese ist daher gefordert ein differenziertes didaktisches Lehr- und Lernangebot zu konzipieren. Einhergehend mit der Voraussetzung, dass diese einen Einblick in die unterschiedlichen Lernausgangslagen hat und ihre diagnostische Fähigkeit für die situative Ausgestaltung nutzt (vgl. Lamp 2017, S. 156). Dafür bietet der Handlungs- und lernfeldorientierte Unterricht ein hohes Potenzial selbstgesteuertes, kooperatives und kommunikatives Lernen zu ermöglichen und innerhalb dieser die Vorurteilsbewusste Praxis im Unterricht zu leben. Auch offene Formen der Leistungsfeststellung können hier implementiert werden, im Rahmen des Projekts bieten sich beispielsweise Portfolios an (vgl. Lamp 2017, S. 158). *„Die Feststellung besonderer Bedürfnisse ist ein strittiges Thema. Die Feststellung von Lernbedürfnissen versetzt Lehrkräfte in die Lage, die Förderung und Umgebung der Lernenden gezielt zu gestalten."* (UNESCO 2020, S. 18).

5.3.1. Inklusive Didaktik

Didaktik ist *„die Wissenschaft des Lehrens und Lernens für die Theorie und Praxis."* (Lamp 2017, S. 33) Die Fachdidaktik wird als fachspezifische Didaktik beispielsweise noch eher selten für Sozialpädagogik gedacht und bezieht sich auf die Spezifika des Berufsbereiches (vgl. ebd. 2017, S. 33). Die Inklusive Didaktik wird nach Heimlich (2019) stetig entwickelt und kann an folgenden Qualitätskriterien überprüft werden. Das erste Qualifikationskriterium für vorurteilsbewussten und inklusiven Unterricht ist daher die Entwicklungsorientierung an individuellen Lern- und Leistungsentwicklungen von Schüler*innen. Zweitens die Interaktionsorientierung, bei der die sozialen Beziehungen im Mittelpunkt stehen (Heimlich 2019, S. 167 f.). Drittens die Situationsorientierung bei der die Lernerfahrungen im sozialen, sensomotorischen und kognitiven Bereich in einer dementsprechenden Lernumgebung durch soziales Lernen gegeben sind. Damit alle Schüler*innen einen Beitrag zum Lerngegenstand leisten und partizipieren können (Heimlich 2019, S. 169 f.). Inklusiver Unterricht nimmt die heterogenen Schüler*innen in den Blick und ein möglicher Umgang mit dieser Vielfalt bietet die Individualisierung und die Binnendifferenzierung. Diese Binnendifferenzierung bezieht sich auf die menschliche, soziale und kulturelle Diversität von Menschen und

berücksichtigt diese bei der Planung von Unterrichtsinhalten in Form von angepassten Methoden und Sozialformen. Im Sinne der inneren Differenzierung sind die Lernbegleiter*innen *"aufgefordert, ihren Unterricht so zu planen und zu gestalten, dass sie möglichst vielen der unterschiedlichen Lernenden geeignete Zugänge für die individuelle Aneignung von Kompetenzen bieten."* (Lamp 2017 S. 157) und sich nicht mehr an der Mehrheit der Adressat*innen ihres Unterrichts orientieren, sodass keine Schüler*innen exkludiert werden. Binnendifferenzierung kann im Unterricht durch die Bearbeitung gleicher Inhalte mit allen Schüler*innen, aber mit der individuellen Formulierung von Lernzielen, umgesetzt werden. Diese Themen enthalten unterschiedliche Anforderungsniveaus, Schwierigkeitsgrade und sind von unterschiedlicher Komplexität. Und die Schüler*innen können in der Erarbeitungsphase partizipieren und wählen zwischen Methoden, der Form der Ergebnispräsentation und eigenes Lernmanagement erfahren, indem die zeitliche und räumliche Aufteilung flexibel bleibt (vgl. Lamp 2017, S. 157). Auch hier begründet sich die Auswahl des Projektlernens, das differenzierte Lernzugänge ermöglicht. Aus fachdidaktischer Sicht werden drei Schritte für die Entwicklung und Planung inklusiven Unterrichts genutzt. Nach Heimlich (2019) können diese in einem „inklusionsdidaktischen Netz“ aufgeschlüsselt werden. Dieses Arbeitsmodell orientiert sich an der fachlichen Perspektive, den entwicklungsorientierten Anforderungen und der Auswahl von Lerninhalten und deren Umsetzung im Unterricht. Im Hinblick auf das Fach wird im ersten Schritt der Lerngegenstand analysiert, um verschiedene Perspektiven und Zugänge zum Unterrichtsthema zu ermöglichen und damit die praktische Relevanz und das Potenzial des Themas deutlich wird. Im zweiten Schritt wird die Besonderheit inklusiver Didaktik deutlich, da diese die Entwicklungsbereiche bezogen auf das Unterrichtsthema mit einbezieht. Dabei werden Anforderungen des Themas auf kommunikativer, kognitiver, aber auch emotionaler und sensomotorischer Ebene fokussiert. Letztere Anforderungen sind sehr ungewohnt für Lernbegleiter*innen, bilden jedoch das Fundament für Vorurteilsbewusstsein und Inklusion an Schulen, denn der Unterricht muss alle Schüler*innen mitdenken. Im letzten Schritt werden die Lerninhalte und didaktisch-methodischen Ideen für die inklusive Unterrichtsstunde- oder/und Einheit ausgewählt (vgl. Heimlich 2019, S. 171 f.). Für Fachschulen für Sozialwesen und die Erzieher*innen als Adressat*innen inklusiven Unterrichts gibt es bisher kein inklusionsdidaktisches Netz in der derzeitigen Literatur, daher befindet sich im Anhang ein, für die Thematik Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung erstelltes, Netz als Grundla-

ge für die folgende Projektwoche (siehe Anhang 2). Zusammenfassend bildet guter Unterricht nach Meyer (1987) eine gute Voraussetzung für inklusiven Unterricht (vgl. Heimlich 2019, S. 165).

5.3.2. Vorurteils- und diversitätsbewusste Unterrichtsideen

Im Mittelpunkt der Umsetzung Vorurteilsbewusster Bildung steht ein Projekt. Die doppelte Vermittlungspraxis wird erneut deutlich, denn es wird vorurteilsbewusst und diversitätssensibel eine Projektwoche konzipiert. Diese bezieht sich ganzheitlich auf das Thema Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. (vgl. Heimlich 2019 S. 162). Im Rahmen des Projekts wird eine Vielzahl von Unterrichtsmethoden den Schüler*innen angeboten. Nach Hilbert Meyer (1987) sind Unterrichtsmethoden *„die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.“* (Meyer 1987a, S. 45). Bei der Auswahl der Unterrichtsmethoden werden stets die zuvor aufgeführten Qualifikationskriterien berücksichtigt, in diesem Zusammenhang bietet sich Projektlernen an, um in einer didaktischen Systematik inklusiven Unterricht zu ermöglichen (vgl. Heimlich 2019, S. 164). Ausgehend von dem erstellten inklusionsdidaktischen Netz und den Prinzipien inklusiven Unterrichts wird die Ressource der Fächerkombination, in diesem Fall Module und Fächer, genutzt und im Rahmen eines einwöchigen Projekts zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung miteinander verzahnt. Projektunterricht meint in diesem Zusammenhang den Rückbezug auf vielfältige Unterrichtsformen, im Hinblick auf Sozialformen und Methoden. Während des gesamten Projekts stehen Lehrkräfte und Expert*innen als Lernbegleitung zur Verfügung und bieten situativ individuelle Unterstützungsmöglichkeiten an. Inklusive Lernsituationen im Projektunterricht entstehen unter anderem durch Freiarbeitsphasen, Gesprächskreise und die Einzel- und Kleingruppenförderung (vgl. Heimlich 2019, S. 163). *„Bei Projektwochen handelt es sich um sehr große und entsprechend komplexe Organisationsformen des Unterrichts.“* (Meyer 1987b, S. 337). Schon 1987 schreibt Hilbert Meyer in seinem Buch über die „Öffnung der Schule“ unter den Aspekten, dass Schüler*innen selbsttätig und selbstständig im Unterricht partizipieren können. Innerhalb dieser Öffnung wird Unterricht fächerübergreifend und in Form eines Projekts gestaltet und die Schule öffnet sich letztlich für Expert*innen, Eltern, Politiker*innen, ehemaligen Schüler*innen, damit verschiedene Menschen mit neuen Perspektiven das Projekt bereichern (vgl. Meyer 1987b, S.

420). Durch das Konzept des Projektunterrichts wird dann auch die personale Situation verbessert, indem externe Expert*innen für Vorurteilsbewusstsein und Diskriminierungskritik eingeladen werden sowie Lehrkräfte miteinander kooperieren und sich austauschen können. Diese zwei Bereiche nehmen Einfluss auf die Qualität des inklusiven Unterrichts (vgl. Meyer 1987b, S. 335). Das Projekt „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ ermöglicht auf der Mesoebene: eine inklusive Schulentwicklung, indem Lehrkräfte als Kollegium die Querschnittsaufgabe Inklusion in ihre Profession und in ihre fachliche Ausbildung miteinbeziehen. Die Möglichkeit wahrnehmen als multiprofessionelles Team, gemeinsam mit Expert*innen, Lernangebote zu konzipieren und die Herausforderungen der Entwicklung einer eigenen diskriminierungskritischen und diversitätssensiblen Haltung und inklusiven Schulentwicklung annehmen. Auf der Mikroebene bieten Lehrkräfte inklusiven Unterricht an, indem alle Schüler*innen nach ihren Interessen, individuellen Lernausgangslagen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten selbstgesteuertes Lernen erfahren.

Zudem setzt die Projektwoche eine Potenzial- und Ressourcenorientierung aller Beteiligten voraus, damit der inklusive Grundgedanke umgesetzt werden kann. Sollte eine Leistungsbewertung nötig sein, bietet sich innerhalb des Projekts ein Portfolio an, indem individuelle Lernentwicklungen- und Leistungen sowie die Resultate der Ergebnispräsentation des letzten Tages festgehalten werden können. Die Bewertung übernimmt in diesem Fall die begleitende Lehrkraft der Tage 3 und 4 (siehe Anhang 2). Die detaillierte Planung und Ausgestaltung der Projektidee obliegt den Lehrkräften der inklusiven Schule und an den heterogenen Schüler*innen, die stets Hauptaugenmerk der Planung sind. Die Projektidee ermöglicht verschiedenen Lehrkräften sich mit ihrer Profession für das Projekt zu engagieren und bietet Schüler*innen ein Erleben von Inklusion im Schulalltag. Das Projekt kann daher als erster Impuls für die inklusive Schulentwicklung gelten und für Inspiration, bei den angehenden Erzieher*innen sorgen, eine diskriminierungskritische, vorurteilsbewusste und diversitätssensible Praxis zu leben. Das geht nur, wenn Fachschulen für Sozialwesen die Ziele Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung auch umsetzen und leben, somit die Theorie auch tatsächlich in die Praxis umgesetzt wird.

5.4. Zwischenfazit: Diversitäts- und vorurteilsbewusste Bildung in Mecklenburg-Vorpommern

Durch den Rahmenlehrplan Mecklenburg-Vorpommern für staatlich anerkannte Erzieher*innen entsteht ein enormes Potenzial für die Umsetzung von Inklusion an Fachschulen für Sozialwesen. Ausgehend der Prinzipien Vorurteilsbewusster Bildung, darunter unter anderen der Lebensweltbezug, die Handlungsorientierung sowie die Individualisierung und Binnendifferenzierung. Diese Differenzierung und das Anknüpfen an heterogenen Lernausgangslagen bildet das Grundgerüst inklusiver Bildung. Die Lehrkräfte verstehen sich als Lernbegleiter*innen und öffnen sich auch der Vielfalt, in Form von unterschiedlichen Methoden, Lernentwicklungen und Impulsen von Schüler*innen. Für die Ausgestaltung einer inklusiven Projektwoche können Lehrkräfte innerhalb von Mecklenburg-Vorpommern auf Expert*innen zurückgreifen, als Kollegium kooperieren und mögliche neue Wege der Leistungsfeststellung in Betracht ziehen. Als Arbeitsmodell bieten sich auch für Fachschulen für Sozialwesen inklusionsdidaktische Netze an, die mehrere Perspektiven auf ein Hauptthema beinhalten und unterschiedlichste Kompetenzen fördern. Dieses Modell zeigt auch, dass die Methode des Projektlernens mit curricularen Vorgaben und schon vorhandenen Ressourcen von Fachschulen für Sozialwesen kollaboriert.

6. Fazit & Ausblick

Anhand dieser Arbeit wird deutlich, dass Inklusion nicht nur eine Querschnittsaufgabe in curricularen Vorgaben bildet, sondern gesamtgesellschaftliche Zuwendung erfahren muss. Alle bisherigen entstandenen Rahmenbedingungen, die für Vielfalts- und Vorurteilsbewusstsein und gegen Diskriminierung einstehen, sind durch zivilgesellschaftliche Debatten und Bewegungen entstanden und wurden durch Studien weiter vorangetrieben. Die jetzige Gesellschaft hat daher einen stetigen Einfluss auf die Veränderung von gesellschaftlichen Normen, bezüglich einer moralischen Weiterentwicklung. Vorurteile als Ursprung von Exklusion, Benachteiligung, Ausgrenzung und Abwertung von Personengruppen sind mehr als ein Nebenzustand in den biografischen Erfahrungen von Menschen. Sie beeinflussen Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsmuster. Nicht erst Erwachsene haben Vorurteile, schon in der frühen Kindheit bilden sich diese heraus und werden im Laufe des Lebens immer schwerer wahrnehmbar und veränderbar. Schlussfolgernd wird die Mehrheit der Menschen in

Deutschland durch die frühe Vorurteilsbildung und Adultismus und andere individuelle Erfahrungen mit abwertenden Handlungen diskriminierend sozialisiert. Wenn Kinder nicht in den ersten Lebensjahren bei dem Wahrnehmen und dem Leben in und mit Vielfalt begleitet werden, wird die Wirkmächtigkeit von den verschiedensten Diskriminierungsformen verstärkt und Vorurteile können über Generationen hinweg unverändert bestehen bleiben. Besonders unausweichlich ist es für Menschen, die aufgrund unveränderlicher Merkmale, wie der Hautfarbe oder Beeinträchtigungen, diskriminiert werden. Diese Diskriminierungssozialisation muss durch eine neue Infrastruktur des gesamten Bildungssystems, einschließlich der Frühpädagogik und der Fachschulen für Erzieher*innen, verändert werden, um die Ziele und Prinzipien Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung zu etablieren. Bezogen darauf müssen alle Verfahren zur Qualitätssicherung- und Verbesserung Multiperspektivität, Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik enthalten. Das schließt alle Konventionen, Konzepte, Angebote und auch Unterrichtsplanungen mit ein, die Diskriminierung reproduzieren. Hinsichtlich dessen kommt die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung einer Bildung der fundamentalen Menschenrechte gleich. Deren vollständige und stetige Implementierung in eben diese tradierte Bildungslandschaft ist grundlegend für eine inklusive Gesellschaft. Eines der Ziele der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ist schon Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in die Reflexion über den Umgang mit Vielfalt einzubeziehen. Diese Ausrichtung auf die Kinder ist grundlegend, damit Institutionen der frühen Bildung und Erziehung zu Schutzräumen für Betroffene werden. Die neuen von Diversitätsbewusstsein geprägten Begegnungsräume bilden eine Grenze für die Macht-, Ungleich- und Unrechtsverhältnisse in Deutschland und ermöglichen dadurch ein demokratisches und friedliches Miteinander und Potenzialentfaltung von Menschen. Derzeit sind pädagogische Fachkräfte für die Umsetzung von Inklusion und Menschenrechtsvermittlung, somit auch für die Gestaltung dieser Begegnungen, zuständig. Jedoch kann schulische und institutionelle Inklusion nicht allein durch das pädagogische Personal in der Praxis umgesetzt werden, dafür müssen alle Ebenen mit einbezogen werden. Hinweisend dafür wurde im Qualifikationsprofil und somit in allen curricularen Vorgaben Netzwerkarbeit im Hinblick auf die inklusive Praxis in Bildungseinrichtungen, wie Kindertagesstätten und Berufsfachschulen außer Acht gelassen und sollte zur Entlastung pädagogischer Fachkräfte mit als Grundbaustein der multiprofessionellen Arbeit aufgenommen werden. Der Fokus liegt bei der Umsetzung von Inklusion an Fachschulen für Sozialwe-

sen vermehrt auf der Mikroebene, die inklusiven Unterricht durch eine diversitätssensible und vorurteilsbewusste Lehrkraft umfasst. Binnendifferenzierung, individuelle und inklusive Lernarrangements sowie empathische, reflexive Beziehungsgestaltung seitens der Lehrkraft reichen nicht aus für eine Schule in einer pluralen, demokratischen und vielfältigen Gesellschaft. Inklusive Schulentwicklung ist eine herausfordernde, aber lohnende Aufgabe, der sich das traditionsreiche und wenig flexible Bildungssystem vermehrt öffnen muss. Erste Schritte dafür sind Projektwochen in Kooperation mit Expert*innen für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung und die stetige Weiterbildung von Lehrer*innen hinsichtlich gesellschaftlicher Veränderung. Durch die inklusive Schulentwicklung und Zugangsvoraussetzungen die Vielfalt hinsichtlich aller Merkmale zu lassen, damit Erzieher*innen in der Praxis gleichermaßen Vielfalt abbilden, wie auch die Gesellschaft. Des Weiteren muss die Leistungsbewertung in Form von Noten, durch individuelle Leistungsbeurteilung, die sich nicht Mustern bedient, sondern sich an der individuellen Lernentwicklung von Schüler*innen orientiert, abgelöst werden. Dafür stehen innerhalb der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen pädagogische Fachkräfte, die im Kindeswohl, aber auch im Wohl aller Menschen, den wichtigsten Maßstab sehen. Solange der Maßstab des Wohlergehens aller Menschen keine Umsetzung findet, bleibt Inklusion eine Vision, die sich erfüllt, wenn die Mehrheit der Menschen für sie einsteht.

7. Anhang

7.1. Entwurf eines Inklusionsdidaktischen Netzes

Im Folgenden wurde sich am inklusionsdidaktischen Netz nach Heimlich (2019) orientiert (vgl. Heimlich 2019, S. 171 f.). Die Entwicklungsbereiche sind grau hinterlegt. In der Mitte der Darstellung befinden sich in grün hinterlegt die Fachperspektiven auf Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung.

Entwicklungsbereich Motorik und Wahrnehmung **M4 Sport und Bewegung S. 46** Bewegungsangebote (vorurteilsbewusst und diversitätssensibel gestalten) Internationale Spiele Körperwahrnehmung und Anerkennung des Körpers in deren Individualität **M4 Musik und Instrumental S. 47** Musikalisch-kreative Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen (bewegen und tanzen), Musik-Vielfalt wahrnehmen	**Entwicklungsbereich Kommunikation und Sprache** **M3 S. 41** Kommunikation und Konfliktmanagement (Gewaltfreie Kommunikation, TA; TZI, Konfliktmodelle, Konfliktlösungsstrategien etc.) M4 Literacy S. 49 Bedeutung der Sprache für die Partizipation und Chancengerechtigkeit, Macht von Sprache
Historische Perspektive Ursprung Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung Historische Auseinandersetzung mit Diskriminierungen, wie Rassismus, Sexismus und Adultismus (Wie haben sich diese verändert?)	**Naturwissenschaftliche Perspektive** M2 S. Entwicklung, Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen S. 38 Lern- und Entwicklunsprozesse (Vorurteilsbildung), Entwicklunsbedrohliche Erfahrungen (Diskriminierung – daraus entstehende Störungen und Entwicklungsabweichung…) Pädagogischer Umgang durch Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (Eher neurowissenschaftliche) Perspektive Entstehung von Vorurteilen im menschlichen Gehirn, Entwicklungstheoretische Auseinandersetzung

Sozialwissenschaftliche Perspektive **Sozialkunde S: 30 f.** Demokratie Politischer Umgang mit Vielfalt und Diskriminierung, Gesetze, Familie im Wandel, gefährdete Gruppen in Deutschland, rechtliche Rahmenbedingungen von Diversität (Migration, Zuwanderungsgesetz…) **Philosophie S. 33** Philosophie der Ethik, Jenseitsvorstellungen verschiedener Kulturen – Philosophie der Erkenntnis, Bedingungen und Grenzen menschlicher Erkenntnis (Vorurteile) **Evangelische Religion: S. 34** Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen **M3 Gestaltung von Beziehung und Gruppenprozessen S. 40 (96 h)** Das komplette Modul: Inklusion, Geschlechtervielfalt, vorurteilsbewusste Erziehung (Anti-Bias-Ansatz),	**Ästhetische Perspektive** **M4 Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen** **Kreatives Gestalten S.46** Kreative Angebote für Kinder und Jugendliche konzipieren, Lerngegenstand durch Kunst aller Art darstellen – bspw Bilder, Texte, die Vielfalt abbilden
Technische Perspektive **Medien** **Deutsch S. 13 f., M4 Medien S. 50** Planung, Durchführung und Reflexion medienpädagogischer Angebote Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung: Digitalisierung des Lerngegensstandes -→ Barrierefreiheit durch Untertitel, Vertonung von Plakaten, leichtere Übersetungmöglichkeiten durch online Wörterbücher u. Translater	**Geografische Perspektive** **Sozialkunde** Was bedeutet Vielfalt auf der Welt, in Deutschland und in meiner näheren Umgebung, explizit in meiner Praxisstelle? Migration, Flüchtlingswelle
Entwicklungsbereich Denken und Lernstrategien: Ursprung Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung kennen, neuer Fokus auf Diskriminierung durch Vorurteilsbewusstheit, Lernen durch Begegnung, Implementierung in berufiche Praxis erproben M1	**Entwicklungsbereich Emotion und Soziales Handeln:** Eigene Erfahrungen mit Diskriminierung, Perspektivwechsel (bspw. in Mitschüler*innen versetzen), Empathie entwickeln Reflexion des eigenen Beziehungsverhaltens (M3 S. 41)

Eigene Darstellung (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft & Kultur 2016)

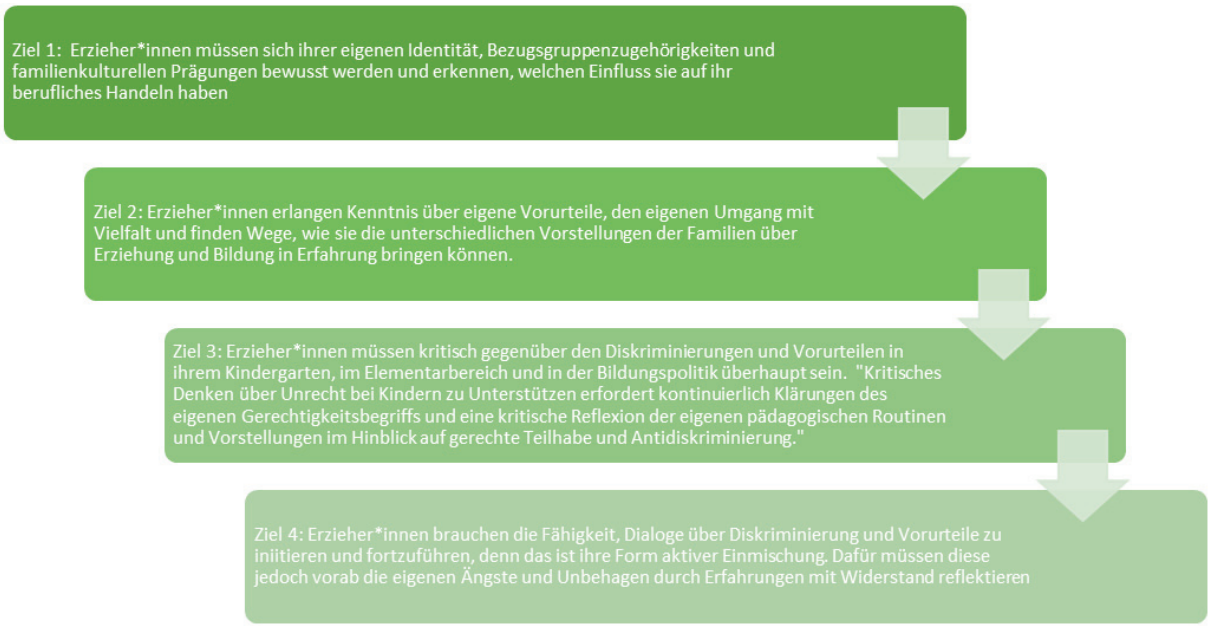
Die Seitenzahlen beziehen sich auf den Vorläufigen Rahmenlehrplan für staatlich anerkannte Erzieher*innen in Mecklenburg-Vorpommern. Die Darstellung ermöglicht eine fundierte Auseinandersetzung mit Kolleg*innen für die Umsetzung innerhalb der Fachschule für Sozialwesen, denn diese zeigt auf, dass eine Kombination von Fächern und Modulen innerhalb des Projekts auch den curricularen Vorgaben und durch die verschiedenen Fachlehrer*innen auch den Ressourcen von Berufsfachschulen entspricht.

7.2. Planungsentwurf der Projektwoche „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“

Thema: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Zielsetzung

Strukturierung des Projekts



Eigene Darstellung (vgl. Wagner 2020, S. 34)

Der Entwurf für die Projektwoche „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ an Fachschulen für Sozialwesen soll das inklusive Praxiskonzept als Kernthema gleichzeitig auch in die Schulpraxis integrieren. Die Projekttage orientieren sich an den Prinzipien, dem Kompetenzerwerb der Schüler*innen und den Zielen der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Die Besonderheit des Projekts ist, dass sich innerhalb der Schule verschiedene Fachlehrer*innen an dem Projekt mit ihrer fachspezifischen Perspektive auf Vorurteilsbewusstsein und Diversitätssensibilität einbringen können.

Dies kann umgesetzt werden, indem Tag eins und zwei möglichst alle Lehrkräfte und Schüler*innen besuchen. Da Expert*innen für das Thema der Projektwoche sensibilisieren. Darüber hinaus Vielfalt und Diskriminierung im Alltag der Schüler*innen, aber auch der Lehrer*innen, wahrnehmbar machen. Die Schüler*innen haben die Freiheit sich am Ende des zweiten Tages in Listen für die unterschiedlichen Perspektiven anhand individueller Bedürfnisse einzutragen, welche dann die jeweilige Lehrkraft erhält, um sich auf die Gruppe der kommenden zwei Tage einzustellen und Rücksprache mit den Expert*innen zu halten.

Ab Tag drei beginnt das selbstgesteuerte Lernen für inklusive Umsetzung des erlangten Wissens. Am dritten und vierten Tag befinden sich die Lehrer*innen in ihren Räumlichkeiten, welche nach den unterschiedlichsten Perspektiven und Kompetenzerwerb beschriftet wurden, wie beispielsweise die sozialwissenschaftliche Perspektive Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Innerhalb dieser Räumlichkeit können sich die jeweiligen Fachlehrer*innen aufhalten und verschiedene Lernangebote anbieten und flexibel Freiraum für Kreativität und neue Ideen lassen. Die Lehrer*innen sind im Rahmen des Projekts als Lernbegleiter*innen dabei und können stets auf die Unterstützung der Expert*innen zurückgreifen. Bei individuellen Bedarfen muss die Schule sich hinsichtlich eines multiprofessionellen Teams öffnen und gegebene Ressourcen einbinden. Schüler*innen können bezogen darauf von Schulsozialarbeiter*innen, aber auch anderem pädagogischen Fachpersonal außerhalb der Schule, aufgefangen werden.

Tag viert dient der Ausgestaltung des Lerngegenstandes und der Darstellung durch verschiedene gestalterische Mittel, wie Illustration von Vielfalt in Kindertagesstätten, Präsentation des historischen Wandels von Familie, Theaterstück „Vielfalt leben“ und viele weitere Möglichkeiten können innerhalb des Projekts entstehen.

Tag fünf enthält die Präsentation und ein Abschlussevent in der größten Räumlichkeit der Schule, sodass alle Inhalte innerhalb aller Kleingruppen im Plenum ausgetauscht werden. Bei Diskussionen und Debatten werden Betroffene von Diskriminierung stetig begleitet und unterstützt. Darüber hinaus werden Schutzräume und Auszeiträume über das gesamte Projekt zur Verfügung gestellt. Die Ergebnisse des Projekts werden allen Beteiligten zugänglich gemacht, sind barrierefrei und können durch die gemeinsame Reflexion und Überarbeitung direkt in die pädagogische Praxis implementiert werden. Falls Schüler*innen und Lehrer*innen Unterstützung dafür benötigen sind Expert*innen bereit über das Projekt hinaus als Kooperationspartner*innen zur Verfügung.
Anbei befindet sich als Beispiel für diese Art von Kooperation in Mecklenburg-Vorpommern ein Flyer des Betrieblichen Beratungs-Teams (BBT).

7.3. Flyer des Betrieblichen Beratungs-Teams in Mecklenburg-Vorpommern

Kontakt

BBT Büro Schwerin
Tel.: 0385 – 758 26 18
E-Mail: schwerin@bbtmv.de

BBT Büro Rostock
Tel.: 0381 – 20 35 018
E-Mail: rostock@bbtmv.de

BBT Büro Neubrandenburg
Tel.: 0395 – 35 11 444
E-Mail: neubrandenburg@bbtmv.de

BBT Büro Stralsund
Tel.: 03831 – 28 46 11
E-Mail: stralsund@bbtmv.de

www.bbtmv.de

Die Demokratieaktie gibt Unternehmen in M-V die Möglichkeit, sich für die demokratische Betriebs- und Gesellschaftskultur vor Ort stark zu machen.

www.demokratieaktie.de

Das Projekt des DGB Nord in Trägerschaft von Dau wat e.V. wird durch den Europäischen Sozialfonds ESF und das Land Mecklenburg-Vorpommern gefördert.

EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Beratungsnetzwerk Demokratie und Toleranz
Mecklenburg-Vorpommern

Gewerkschaftliche Arbeitslosenbetreuung DAU.WAT

DGB

Mecklenburg Vorpommern
MV tut gut.

Das BBT

Das Betriebliche Beratungsteam Mecklenburg-Vorpommern (BBT) ist ein seit 2008 landesweit agierendes Projekt des DGB Nord. Unser Fokus richtet sich auf die Gefahren von

- *Diskriminierung,*
- *Rechtsextremismus und*
- *Demokratiefeindlichkeit*

in der Arbeitswelt.

Solange rechtsextreme und rechtspopulistische Positionen und Parteien so großen Zuspruch erhalten wie in Mecklenburg-Vorpommern, solange ist jeder Betrieb von Gefahren, die sich daraus ergeben, wie u.a.

- *Störung des Betriebsfriedens,*
- *Stigmatisierung von Mitarbeiter*innen,*
- *Spaltung innerhalb der Belegschaft*

potentiell betroffen.

Diese allgemeine Gefährdungslage wird von den Betriebsparteien oft unterschätzt. Gleichzeitig bedingen die Unsicherheiten bei konkreten betrieblichen Vorfällen sowie die unliebsame Thematik diverse Hemmnisse hinsichtlich der betrieblichen Handlungsbereitschaft.

Es ist jedoch für jedes Unternehmen sinnvoll, sich gegen demokratiefeindliche Tendenzen in der Arbeitswelt aufzustellen und vorbeugende Maßnahmen einzuleiten.

Hierbei unterstützt das BBT.

Unser Angebot

Ziel des BBT ist es, durch Workshops und Seminare alle Betriebsparteien sowie Berufsschulklassen für demokratische Werte und ein respektvolles Miteinander zu sensibilisieren.

- Wir informieren über die Gefahren von Rechtsextremismus, Rechtspopulismus und Rassismus in der Arbeitswelt.
- Wir beraten vertraulich und begleiten die konzeptionelle Entwicklung und Umsetzung betrieblicher Maßnahmen.
- Wir erarbeiten gemeinsam mit den Unternehmen nachhaltige Präventionsmaßnahmen.
- Wir sind Partner im Interventionsfall, sobald sich im Arbeitsumfeld Problemlagen aufgrund von Diskriminierung ergeben.
- Wir informieren über Best-Practice-Beispiele zum Thema Prävention und Intervention im Betrieb und in Berufsschulen.
- Wir sind Ansprechpartner für Beschäftigte, die mit dem Thema konfrontiert sind und Unterstützung suchen.
- Wir entwickeln in Kooperation mit unseren Netzwerkpartner*Innen Kampagnen und Projekte, die auf das Thema aufmerksam machen, sensibilisieren und Handlungsmöglichkeiten eröffnen.
- Unsere Angebote sind kostenlos.

Unsere Module

Wir bieten Seminare und Workshops zu folgenden Themenkomplexen an:

Modul 1 – Gefährlich verankert

Ein Workshop zu Schnittstellen, Auftreten und Strategien rechtsextremer und rechtspopulistischer Gruppierungen.

- Erlebniswelt Rechtsextremismus
- Fließende Übergänge – „Das wird man ja noch sagen dürfen!"
- Was geht uns das an?

Modul 2 - Willkommen im Betrieb?!

*Ein Workshop zum Thema Diskriminierung in der Arbeitswelt und Integration von Kolleg*innen mit Flucht- oder Migrationshintergrund in den Arbeitsalltag.*

- Was bedeutet Diskriminierung? Wo beginnt Rassismus?
- Arbeitsmigration im Wandel der Zeit
- Willkommenskultur leben!

Modul 3 – Was nun? Handlungssicher im Betrieb

Ein Workshop zu Möglichkeiten, rechtem Gedankengut im Betrieb entgegenzutreten und demokratisches Engagement zu fördern!

- Prävention vor Intervention
- Lösungsansätze statt Provokation
- Best Practice

Bei Interesse bieten wir Seminare auch ausschließlich zu den einzelnen Unterpunkten an. Ein Zeitrahmen von mind. 1,5 h muss gewährleistet sein.

8. Literaturverzeichnis

Ahlheim, K. (2007). *Die Gewalt des Vorurteils.* Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.

Allport, G. W. (2007). Die Natur des Vorurteils. In K. Ahlheim, *Die Gewalt des Vorurteils* (S. 40-72). Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.

Allport, G. W. (2007). Treibjagd auf Sündenböcke. In K. Ahlheim, *Die Gewalt des Vorurteils* (S. 15-39). Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.

Amadeu Antonio Stiftung. (02. 12 2020). Von https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/rassismus/was-ist-rassismus/ 02.12.2020 abgerufen

anti-bias-netz. (2016). *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz.* Freiburg am Breisgau: Lambertus-Verlag.

anti-bias-netz. (2016). *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz.* Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (23. 02 2021). Von Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit der Corona-Krise: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Corona/Corona_node.html 23.02.2021 abgerufen

Banaji R., M., & Greenwald G., A. (2013). *Vor-Urteile. Wie unser Verhalten unbewusst gesteuert wird und was wir dagegen tun können.* München: dtv Verlagsgesellschaft.

Bandura, A. (1976). Die Analyse von Modellierungsprozessen. In A. Bandura, *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie* (S. 9-74). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Bandura, A. (1976). Die Analyse von Modellierungsprozessen . In A. Bandura, *Lernen am Modell Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie* (S. 9-74). Stuttgard : Ernst Klett Verlag.

Beelmann, A., & Jonas, K. (2009). *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsmöglichkeiten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beelmann, A., & Jonas, K. (2009). *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beelmann, A., & Jonas, K. (2009). Einleitung: Begriffe und Anwendungsperspektiven. In A. Beelmann, & K. Jonas, *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 19-42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beelmann, A., & Neudecker, C. (2020). Entwicklungspsychologische Grundlagen für die Entstehung von Vorurteilen . In L.-E. Petersen, & B. (. Six, *Stereotype, Vorurteile und Soziale Diskirminierung* (S. 113-124). Weinheim Basel

Betriebliches Beratungsteam. (10. 10 2020). *BBT-MV*. Von Respekt! KEIN Platz für Rassismus: www.bbtmv.de abgerufen

Bock-Famulla, K., Münchow, A., Frings, J., Kempf, F., & Schütz, J. (2019). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen - Governance stärken.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Boldaz-Hahn, S. (2017). >>Weil ich eine dunkle Haut habe... <<- Rassismuserfahrungen im Kindergarten. In P. Wagner, *Handbuch Inklusion* (S. 159-169). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

BundesMinisterium für Bildung und Forschung. (02. 02 2021). Von Internationale Vergleichsstudien: https://www.bmbf.de/de/internationale-vergleichsstudien-1229.html 02.02.2021 abgerufen

Bundeszentrale für politische Bildung. (22. 12 2021). Von Rassen? Gibt´s doch gar nicht!: https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/213673/rassen-gibt-s-doch-gar-nicht 22.12.2021 abgerufen

Degner, J., Meiser, T., & Klaus, R. (2009). Kognitive und sozial-kognitive Determinanten: Stereotype und Vorurteile. In B. Andreas, & J. Kai, *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Anwendungsperspektiven* (S. 75-98). Wiesbaden.

Deman-Sparks, L. (1989). *Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children.* NW, Washington, DC 20009-5786: NAEYC.

Derman-Sparks, L. (2017). Anti-Bias Education for Everyone - Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In P. Wagner, *Handbuch Inklusion. Grundlagen Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 300- 314). Freiburg in Breisgau: Herder Verlag.

Deutsche UNESCO-Kommission. (05. 08 2020). *Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle. Weltbildungsbericht - Kurzfassung. Bonn*. Von https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030/unesco-weltbildungsbericht 20.01.2021 abgerufen

Deutsches Jugendinstitut e.V. (03. 12 2020). Von Fachkräftebarometer. Frühe Bildung 2019: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf 03.12.2020 abgerufen

DUDEN. (02. 12 2020). Von https://www.duden.de/rechtschreibung/Vielfalt 02.12.2020 abgerufen

El-Mafaalini, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft.* Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.

Fachstelle Kinderwelten. (2018). *Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch.* Berlin: Wamiki.

Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusst Bildung und Erziehung. (05. 02 2021). *Arbeitsbereich: Fachstelle Kinderwelten*. Von https://situationsansatz.de/arbeitsbereich/fachstelle-kinderwelten/ 05.02.2021 abgerufen

Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. (11 2020). *Die Corona-Krise in der Kita vorurteilsbewusst angehen*. Von https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2021/03/IST_kinderwelten_Corona_vielfalt-Mediathek.pdf 14.01.2021 abgerufen

Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik.* Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Hobmair, H. (2013). *Psychologie.* Köln: Bildungsverlag EINS GmBH.

Inklusive Hochschule. (2018). *Lehre berrierefrei gestalten. Ein Leitfaden für Lehrende an den Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns.* Rostock.

Klein, A., & Zick, A. (2013). Toleranz versus Vorurteil? Eine empirische Analyse zum Verhältnis von Toleranz und Vorurteil. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, S. 277-300.

KMK, S. K. (2011 i.d.F. von 2017). Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. *Kultusminister Konferenz*, (S. 1-30).

Lamp, F. (2017). Didaktik im Kontext von Inklusion und Diversität. In R. Jaszus, & H. Küls, *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht* (S. 152-171). Hamburg: Verlag Handwerk und Technik GmbH.

LOAG. (01. 07 2012). Von Länderübergreifender Lehrplan: https://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf 05.01.2021 abgerufen

Mecheril, P. (2010). *Migrationspädagogik.* Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Meyer, H. (1987a). *Unterrichts-Methoden 1: Theorieband.* Berlin: Cornelsen Verlag.

Meyer, H. (1987b). *Unterrichts-Methoden 2: Praxisband.* Berlin: Cornelsenverlag.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft & Kultur (2016). *Vorläufiger Rahmenlehrplan.* Schwerin.

Naughton, M. G. (2006). *Respect for diversity: An international overview. Working Paper 40.* The Hague, The Netherlands: Bernhard van Leer Foundation.

Nomos. (2018). *Gesetze für die Soziale Arbeit.* Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Ogette, T. (2020). *exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen.* Münster: UNRAST-Verlag.

Petersen, L.-E., & Six, B. (2020). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen.* Weinheim Basel: Beltz.

René, B. (2020). *Implizite Vorurteile. Wie unbewusster Rassismus unser Denken begleitet.* Düsseldorf: Springer Verlag.

Ritz, M. (2017). Adultismus - (un)bekanntes Phänomen: Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht? In P. Wagner, *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 185-193). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Sulzer, A., & Wagner, P. (12. 01 2021). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.* Von WiFF: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf abgerufen

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS. (01. 02 2021). Von Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger 01.02.2021 abgerufen

Wagner, P. (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.* Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Wagner, P. (2013). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung .* Freiburg im Breisgau: Herder Verlag .

Wagner, P., & Sulzer, A. (2011a). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte.* München: DJI/WiFF.

Wagner, P., & Sulzer, A. (2011b). Kleine Rassisten?: Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertagesstätten. In W. Scharathow, *Rassismuskritik; Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 211-225). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt und außer den angegebenen keine weiteren Hilfsmittel hinzugezogen habe. Wörtlich übernommene Formulierungen habe ich in Anführungsstriche gesetzt und somit als Zitat gekennzeichnet. Ideen und Aussagen, die nicht von mir stammen, sind mit Quellenangaben versehen.