



HOCHSCHULE  
NEUBRANDENBURG  
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung  
Studiengang Soziale Arbeit, B.A.

**Rassismus verlernen?!**  
**Demokratiepädagogik als Handlungsfeld Sozialer  
Arbeit in frühkindlichen Betreuungsinstitutionen**

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

Vorgelegt von: Nina Haase  
urn:nbn:de:gbv:519-thesis2023-0475-6

Erstprüferin: Prof.'in Dr.'in Júlia Wéber  
Zweitprüferin: Prof.'in Dr.'in Christine Krüger

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Begriffsklärungen</b> .....	<b>8</b>
1.1 Rassismus - ein Definitionsversuch.....	8
1.2 Demokratiepädagogik .....	11
1.3 Demokratiepädagogik in der Migrationsgesellschaft .....	13
1.4 Frühkindliche Betreuungsinstitutionen.....	15
<b>2. Demokratiepädagogik in der frühen Kindheit - Professionstheoretische Grundlagen</b> .....	<b>17</b>
2.1 Die Rolle Sozialer Arbeit in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen im Kontext Rassismus .....	17
2.2 Exkurs in die Sozialpsychologie - Stereotypisierung und Vorurteile .....	18
2.3 Methoden zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung.....	22
2.4 Demokratiepädagogik in Kindertagesstätten - Chancen, Grenzen und Differenzen .....	24
2.5 Demokratiepädagogik in Kindertagesstätten - Interkulturelle und antirassistische Positionierung .....	26
<b>3. Demokratiepädagogik in der frühen Kindheit - Handlungsempfehlungen und Blick in die Praxis</b> .....	<b>28</b>
3.1 Demokratiepädagogik im Kita Alltag - Handlungsempfehlungen.....	28
3.1.1 „Demokratie im Kleinen“ durch Partizipation.....	28
3.1.2 Mehrsprachigkeitsoffene Bildung .....	31
3.1.3 Kinderbücher.....	34
3.1.4 Elternarbeit.....	35
3.2 Demokratiepädagogik im KiTa-Alltag - Ein Praxisbeispiel .....	37
3.2.1 Qualitätskriterien in der Sozialen Arbeit .....	37

3.2.2 Griffbereit - ein Beispiel adäquater Praxis.....	38
<b>4. Die Prävention rassistischen Denkens muss in der frühen Kindheit beginnen - ein Fazit .....</b>	<b>41</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>44</b>

## Einleitung

1947 führten die Psycholog\*innen Mamie P. Clark und Kenneth B. Clark in New York City eine Studie durch<sup>1</sup>, welche den Effekt der Segregation auf die Internalisierung von Rassismus für, in Segregation lebende Kinder in den USA, ermitteln sollte. Clark und Clark konnten durch die Studie einerseits aufzeigen, dass Kinder bereits sehr früh Konzepte rassistischer Differenzierung wahrnehmen und dass diese Differenzierung über die äußerliche Erscheinung hinaus geht, indem sich ein Verständnis sozialer Kategorien und Bewertungen dieser formt. Ferner konnte eruiert werden, dass Kinder bereits zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr rassistische Denkmuster verinnerlichen und dass von Rassismus betroffene Kinder Vorurteile, die sie selbst betreffen, schon im frühkindlichen Alter auf sich übertragen (vgl. Clark/Clark 1947 S. 177 f.).

Innerhalb der Studie wurden 253 Schwarzen<sup>2</sup> Kindern vier verschiedene Puppen gezeigt, von denen zwei Schwarze Haut mit dunklem Haar und die anderen beiden weiße Haut mit gelbem Haar hatten. Im ersten Teil der Studie wurden die persönlichen Präferenzen der Teilnehmenden ermittelt, beispielsweise die Puppe mit der das jeweilige Kind am liebsten spielen würde. Im zweiten Teil bezogen sich die Zuschreibungen auf das Bewusstsein der Segregation, in dem der Segregation dienliche Begriffe zugeordnet werden sollten, beispielsweise „colored child“ (ebd. S. 169) oder „n\*gro<sup>3</sup> child“ (ebd. S. 169). Um letztlich die Selbstwahrnehmung der Kinder zu überprüfen, wurde nach der Puppe gefragt, die aussieht wie das Kind selbst (vgl. ebd. S. 169 f.). Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass über 90% der teilnehmenden Kinder bereits im Vorschulalter rassistische Zuordnungen, gemäß der Einteilung der Puppen in „white“ (ebd. S. 169) und „colored“ (ebd. S. 169) vornahmen. Je älter die Teilnehmenden waren, desto häufiger wurden die weißen Puppen der Beschreibung „white“ und die Schwarzen Puppen der Beschreibung „colored“ zugeordnet. Im Alter von sieben Jahren differenzierten 100% der teilnehmen Kinder die Puppen in „white“ und „colored“. Die Zuschreibungen der Schwarzen Puppen als „n\*gro“ stieg im Schuleintrittsalter ebenso stark an. Daraus schlussfolgerten Clark und Clark, dass die Internalisierung rassistischen Denkens durch den institutionellen Rassismus an Schulen verstärkt wurde (vgl. ebd. S.170 ff.). Über die Differenzierung nach Hautfarben hinaus zeigten die Ergebnisse ebenso ein bereits früh eintretendes Verständnis von Vorurteilen und Rassismus. Die Fragen nach Spielpräferenz, sowie

---

<sup>1</sup> Die Studie wurde in New York City, USA durchgeführt. Genauere Informationen zum Ort der Durchführung liegen nicht vor.

<sup>2</sup>Da die Übersetzung aus dem Englischen erfolgt, wird die Bezeichnung „Schwarz“ in Bezug auf Hautfarbe in dieser Arbeit mit einem großen „S“ geschrieben. Diese Schreibweise soll die sozial-politische Lebensrealität Schwarzer Personen in einer weiß-dominierten Gesellschaft verdeutlichen (vgl. Stiftung für Kulturelle Weiterbildung und Kulturberatung – Stiftung öffentlichen Rechts 2023).

<sup>3</sup> Die Wiedergabe rassistischer Begriffe ist bei der Vorstellung früherer Vorurteilsforschungen nicht zu vermeiden. Da sie diskriminierend sind, werden sie in dieser Arbeit durch einen Stern entschärft.

die Zuschreibungen positiver Eigenschaften wie „schöne Hautfarbe“ oder „gutes Aussehen“ fielen deutlich häufiger auf die weiße Puppe und das, obwohl die Teilnehmenden selber Schwarze Kinder waren.

Die Ergebnisse der Studie haben heute nach wie vor Relevanz.<sup>4</sup> Die Realität von, in Deutschland lebenden Kindern, deren natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit nicht der vermeintlichen „Mehrheitsgesellschaft“ zugeordnet wird, zeigt, dass wir von einem Zusammenleben ohne Ausschlüsse marginalisierter Gruppen weit entfernt sind. Trotz der gesetzlichen Gleichstellung gemäß Artikel drei des Grundgesetzes entsprechen die Lebensrealitäten rassistisch markierter Kinder<sup>5</sup> in Deutschland nicht der gesetzlich festgeschriebenen Gleichbehandlung. Das bestätigt unter anderem die Pilotstudie des Deutschen Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) zur qualitativen Erfassung des institutionellen Rassismus in Berliner Kindertagesstätten (KiTas) von 2022: In einer Interviewbefragung wurden 16 Eltern, deren Kinder oder sie selbst rassistisch markiert werden, zu den Zuständen und dem Umgang mit institutionellem Rassismus in den KiTas ihrer Kinder befragt. Alle interviewten Eltern nahmen auch innerhalb der Einrichtungen institutionellen Rassismus wahr. Sie berichteten von mangelnder Diversität im Lern- und Spielmaterial, von der Herabsetzung der Familiensprache ihrer Kinder seitens der Fachkräfte und sogar von Bezeichnungen ihrer Kinder als „Pascha“ oder „Macho“ (vgl. Bostanci/Biel/Neuhauser 2022, S. 6 f.). Im Umgang mit diesen Erlebnissen in Form von Beschwerden waren die Eltern mit Unverständnis, Kleinreden und Herunterspielen ihrer Erfahrungen und in einigen Fällen mit der Kündigung der Betreuungsverträge konfrontiert (vgl. Bostanci/Biel/Neuhauser 2022, S. 5 ff.).

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Altersgruppe ergibt sich darüber hinaus aus der Bevölkerungskonstellation Deutschlands. Die Anzahl von Menschen mit einer Migrationsbiografie ist in den vergangenen 20 Jahren kontinuierlich angestiegen. 2022 hatten in Deutschland 28,7% der Menschen einen sogenannten Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2023) was bedeutet, dass sie selbst oder mindestens einer ihrer Elternteile bei der Geburt keine deutsche Staatsbürgerschaft hatten. Bei Kindern im Alter von null bis fünf Jahren waren es sogar knapp 42 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung, die Kindern keinen Zugang zur Repräsentation bietet, und ihnen die notwendige Sicherheit zur erfolgreichen Entwicklung durch rassistische Diskriminierung nimmt, erfüllt demnach die Aufgabe ihrer Praxis für mehr als ein Drittel der Kinder nur sehr unzureichend. Die Betrachtung der Lebensrealität von Kindern mit

---

<sup>4</sup>Bisher gib es keine Befunde zur sozialpsychologischen Vorurteilsentwicklung in der frühen Kindheit in Bezug auf Rassismus in Deutschland. Die Studienlage zur Erfassung des Rassismus in deutschen Kindertageseinrichtungen aus Perspektive der Eltern oder der Fachkräfte ist ebenso begrenzt. Daher bedient sich diese Arbeit vorrangig internationaler Studien im Bereich der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung im frühkindlichen Alter.

<sup>5</sup>Die Formulierung „rassistisch markiert“ wird in dieser Arbeit verwendet um die Kategorisierung des „Anderen“ als Teil des „Othering“ zu verdeutlichen (vgl. Spivak 1985, S. 247 ff.).

Migrationshintergrund genügt jedoch nicht, um die Lebensrealitäten aller rassistisch markierten Kinder zu erfassen. Die vermeintlichen Kriterien der Zugehörigkeit, welche durch das Wirken des institutionellen Rassismus den Zugang zu Bildung, finanziellen Ressourcen, sozialer Teilhabe und weiteren, das Leben maßgeblich beeinflussenden Aspekten, bestimmen, unterliegen dabei einer nicht begreifbaren Willkür (vgl. Mecheril 2002, S.104 ff.). Die rassistische Markierung geht über das nicht-weiß gelesen werden hinaus, da der Rassismus der Moderne ein komplexes und prozesshaftes Konstrukt aus der Kontinuität von „rassentheoretischen“ Überzeugungen und kulturalisierenden<sup>6</sup> Festschreibungen ist. Dass dies auch in Deutschland der Fall ist, verdeutlicht ein ein Blick auf die Migrationsgeschichte des Landes.

Migration war schon immer präsent in Deutschland. Bereits zur Zeit der deutschen Kolonialherrschaft wurden Menschen als Sklaven nach Deutschland verschleppt und zwangsemigriert (vgl. Raphael-Hernandez 2015 [Internetquelle]). Weitere Migration erfolgte beispielsweise im Zuge der Oktoberrevolution von 1917 in Russland und des Wirtschaftsbooms in den 1950er und 1960er Jahren und der darauf-folgenden Anwerbung von Gastarbeiter\*innen im ehemaligen Westdeutschland. Im ehemaligen Ostdeutschland wurden durch die Abwanderung von 2,7 Millionen Menschen in den ehemaligen Westen ab 1968 mehrere Tausend Vertragsarbeiter\*innen nach Deutschland geholt (vgl. Oltmer 2021).

Über Jahrzehnte hinweg war Zuwanderung stets Teil der deutschen Geschichte. Dennoch ließ sich lange Zeit das Phänomen einer Leugnung der Migrationstatsache in Deutschland beobachten. Dies meint, dass trotz der jahrhundertelangen Zunahme gesellschaftlicher Diversität - unter anderem durch Migration - weiterhin an der Idee einer „Mehrheitsgesellschaft“, gar einer „Leitkultur“, festgehalten wurde, welche die tatsächliche Vielfalt und gesellschaftliche Pluralität Deutschlands ignoriert. Abweichungen von dieser vermeintlichen „Mehrheit“ führen zur Kategorisierung des „Fremden“ oder „Anderen“. Trotz der Anerkennung Deutschlands als „Einwanderungsland“ im Großteil des politischen Diskurses hält sich eine abwehrende Haltung gegen die Migrationstatsache und die existierende Diversität der deutschen Gesellschaft (vgl. Foroutan/Ikiz 2016, S. 140 ff.). Dabei ist die vermeintliche „Mehrheitsgesellschaft“ ein in sich nicht schlüssiges und willkürliches Konstrukt. Die vermeintliche Zugehörigkeit wird durch machthaltende Personen(-gruppen) konstruiert und dient eher der Benennung von dem, was „nicht dazu gehört“ als dem, was „dazu gehört“. Dazu gehört, wer dazu gehören soll (vgl. Lingen-Ali/Mecheril 2020, S. 11 ff.).

Bereits im frühen Alter werden Kinder mit Kategorien der vermeintlichen Zugehörigkeit konfrontiert. Wenn mit dem Begriff der „Hautfarbe“ das helle Beige gemeint ist, dann wird gleichzeitig alles, was nicht helles Beige ist, nicht als Hautfarbe gemeint. Wenn in Kinderbüchern fast ausschließlich weiß gelesene Figuren vorkommen, dann kriert

---

<sup>6</sup> „Kulturalisierend“ beschreibt die Essentialisierung von Eigenschaften durch vermeintliche kulturelle Zugehörigkeit und ist Teil des modernen Rassismus. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem modernen Rassismus erfolgt in Kapitel 1.1 dieser Arbeit.

dies ein weiß dominiertes Bild der Gesellschaft. Wenn in der KiTa Englisch geübt wird, ein Kind aber hört, wie seiner Mutter auf dem Flur nahegelegt wird, dass sie zu Hause mit dem Kind lieber Deutsch als die Familiensprache sprechen solle, dann impliziert das einen Wert darüber, welche Sprachfähigkeiten erstrebenswert sind und welche nicht. Das Zusprechen von Zugehörigkeit und dem damit verbundenen Recht auf Teilhabe und Daseinsberechtigung ist jedoch mehr, als eine Diskussion über Werte und Kultur.

Die Kontinuität von Gewalt und Unterdrückung bis hin zu rechten Attentaten wie dem Pogrom von Rostock Lichtenhagen 1992, den Anschlägen von Halle 2019 und Hanau 2022 oder den NSU Morden, zeigen die nach wie vor lebens einschränkende und lebensbedrohliche Realität rassistisch markierter in Deutschland lebender Personen die, obgleich der Migrationsgeneration, aufgrund rassistischer Kategorisierung nicht als der vermeintlichen „Mehrheitsgesellschaft“ zugehörig angesehen werden. Laut Bundesministerium des Innern und für Heimat haben sich rechte Gewaltstraftaten im Bereich „Fremdenfeindlichkeit“<sup>7</sup> von 2012 bis 2022 mehr als verdoppelt, im Jahr 2022 wurden 925 „fremdenfeindliche“ Gewaltstraftaten aus dem politisch rechts motivierten Spektrum registriert (vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat 2023). Die Statistik des Verbandes der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e.V. registrierte sogar einen mehr als vierfachen Anstieg mit einer Fallzahl von 2093 Gewaltstraftaten in 2022 (vgl. VBRG e.V. 2022 ).

Rassismus ist eine akute Bedrohung für rassistisch markierte Personen und kein Problem, was sich durch voranschreitende Zeit von selbst lösen wird. Rassismus muss gesamtgesellschaftlich thematisiert und verlernt werden. Frühkindliche Betreuungsinstitutionen sind aus mehreren Gründen relevante Orte für das (Ver-)Lernen von Rassismus durch die Entwicklung einer demokratischen, toleranten und solidarischen Gesellschaft und werden in dieser Arbeit als solche vorgestellt. Als Grundlage dessen wird Rassismus daher vorrangig in Bezug auf die Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform betrachtet. Dafür wird die Demokratiepädagogik mit antirassistischer Positionierung als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit betrachtet, um die Möglichkeiten der Förderung und Festigung der Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform aufzuzeigen. Diese Arbeit stellt sich zur Erfassung jener Möglichkeiten die Frage, welches Potenzial die antirassistische Demokratiepädagogik als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der frühen Kindheit hat und an welche Grenzen sie dabei stößt. Darüber hinaus soll eine komplexe Zusammenstellung von Handlungsempfehlungen and die professionelle Praxis aus Perspektive der Sozialen Arbeit aufzeigen, wie Demokratiepädagogik in der frühen Kindheit umgesetzt werden kann und wie diese Empfehlungen anhand eines Praxisbeispiels bereits erfüllt werden.

---

<sup>7</sup> Die Verwendung des Begriffs „Fremdenfeindlichkeit“ erfolgt durch die Bezeichnung dessen durch das Statistische Bundesamt. Der Begriff der „Fremdenfeindlichkeit“ ist nach Leiprecht eine Verharmlosung von Rassismus (vgl. Leiprecht 2003, S.23 f.). Die erfassten Straftaten sind daher als rassistisch motivierte Straftaten einzustufen.

Im ersten Kapitel dieser Arbeit werden zunächst relevante Begriffe geklärt und in Bezug zum Thema dieser Arbeit sowie zueinander gesetzt. Darauf folgt ebenso eine allgemeine Vorstellung des Handlungsfeldes der Demokratiepädagogik. Im Hauptteil werden die professionstheoretischen Grundlagen der frühkindlichen Demokratiepädagogik erläutert um die Rolle der Sozialen Arbeit in der frühen Kindheit in Bezug auf das (Ver-) Lernen von Rassismus und die Konsequenzen rassistischer Diskriminierung im frühkindlichen Alter deutlich zu machen. Dafür werden Kenntnisse aus der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung sowohl als Grundlage der Lernfähigkeit rassistischen Denkens und Handelns als auch der theoretisch begründeten Präventions- und Interventionsmethoden herangezogen.

Da die Demokratiepädagogik bisher vorrangig in der späteren Kindheit und Jugend umgesetzt wird, erfolgt in diesem Teil ebenso eine Ausarbeitung der Besonderheiten in der spezifischen Altersgruppe und anschließend eine kritische Auseinandersetzung mit der interkulturellen und antirassistischen Positionierung als zwei Ansätze einer rassismuskritischen Demokratiepädagogik. Basierend auf den professionstheoretischen Grundlagen werden im anschließend Kapitel praxisnahe Handlungsempfehlungen für aktive Partizipation im KiTa-Alltag und der Optimierung KiTa-Alltag beeinflussender Bereiche in Form von Mehrsprachigkeitsoffener Bildung, antirassistischer Literatúrauswahl und partizipativer Elternarbeit herausgearbeitet. Die Arbeit schließt mit der Betrachtung eines Praxisbeispiels ab, welches sowohl anhand der vorher erläuterten Handlungsempfehlungen als auch den Qualitätskriterien guter Sozialer Arbeit in seiner Wirksamkeit und Methodik kritisch analysiert wird, um die Erprobung der professionstheoretischen Grundlagen in die Beantwortung der Frage nach dem Potential des Handlungsfeldes der Demokratiepädagogik in der frühen Kindheit miteinzubeziehen.



# 1. Begriffsklärungen

Die Begriffsklärungen dieser Arbeit dienen nicht nur dem Zwecke der Gegenstandserklärung des beinhalteten wissenschaftlichen Diskurses. Sie sollen auch verdeutlichen, dass die Diskurse über den Gegenstand selbst zu einem großen Teil den Gegenstand erst schaffen und oft die beinhalteten Diskriminierungsformen reproduzieren. Sie sind nicht als absolut oder normativ anzusehen, sondern als eine Momentaufnahme wissenschaftlicher Debatten im Zusammenspiel mit praktischen Beobachtungen und Berichterstattungen Betroffener (vgl. Mecheril 2002, S. 104).

## 1.1 Rassismus - ein Definitionsversuch

Der Begriff des Rassismus wird in den wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedlich definiert. Was die Definitionen jedoch gemeinsam haben, ist die Gefahr des Phänomens für Betroffene und seine tiefgreifende Verankerung in den Strukturen vorherrschender Herrschafts- und Gesellschaftssysteme. Je nach Disziplin werden dabei verschiedene Aspekte des Phänomens beleuchtet, jedoch muss eine allumfassende Definition interdisziplinär erfasst werden. Eine normative Definition ist insofern nicht möglich, als dass das Phänomen des Rassismus nicht als abgeschlossener Zustand verstanden werden kann. So ist die Begriffsklärung vielmehr der Versuch, die historischen Prozesse, welche zur Verbreitung rassistischer Unterscheidungen führten, zu nennen und gleichzeitig Aktualität und neue Mechanismen zu erfassen, zu problematisieren und in Ansätzen Lösungen für sie zu finden (vgl. Leiprecht 2016, S. 226 ff.).

Grundlegend bezeichnet Rassismus die Herabsetzung bestimmter Menschengruppen aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und einer damit einhergehenden Zuschreibung negativer Stereotype in Form von Vorurteilen. Die Folgen reichen von verbalen Angriffen über Zugangerschwerung- und Verweigerung von lebensnotwendigen Ressourcen bis hin zu Kriminalisierung, rassistisch motivierten Gewaltdelikten und Mord. Diese Definition beschreibt zunächst den Rassismus der Moderne, nicht aber die Geschichte dessen. Nach Geulen lässt sich der Begriff des Rassismus auf die Ausweitung des „Rassenbegriffes“ auf Menschengruppen zurückführen. Im Zuge der spanischen Reconquista, der Rückeroberung besetzter, ehemals spanischer Gebiete zwischen 722 und 1492, grenzten sich „alte Christen“ von den „neuen Christen“ durch Reinheitszuschreibungen ab. Die „neuen Christen“ waren Nachfahren der Muslim\*innen und Jüd\*innen, welche folgend auf die Kreuzzüge der Reconquista zur Annahme des christlichen Glaubens gezwungen wurden. Zur Verhinderung der Wiedereroberung der Gebiete wurde ihnen der Zugang zu relevanten Bereichen des Lebens verwehrt. Als Rechtfertigung dessen dienten die Doktrine der „Reinheit des Glaubens“ (Geulen 2021, S. 14) und „Reinheit des Blutes“ (Geulen 2021,

S. 14), welche nur den „alten Christen“ gegeben waren. Wer diese „Reinheit“ nicht in sich trug, wurde einer anderen „Rasse“ zugeschrieben. Die entstandene „Rassentheorie“ wurde im späteren Verlauf zur Ermächtigungsgrundlage der Kolonialisierung und über Jahrhunderte scheinwissenschaftlich gefestigt, immer scheinlegitimiert durch die Behauptung einer naturgegebenen Hierarchie. Mit der Entwicklung der Evolutionstheorie folgte weitere Radikalität in der Unterscheidung von Menschen (vgl. Geulen 2021, S.13 ff.). Der Sozialdarwinismus, Theorien der „Eugenik“ und „Rassenhygiene“ ermächtigten machthaltende Personen(-gruppen) in der Annahme, dass die Bekämpfung und Vernichtung als nicht-zugehörig kategorisierter Menschen notwendig sei, um den „Erhalt“ und die „Entwicklung“ der eigenen Gruppe zu sichern. Als radikalstes Ausmaß dieser Denkweisen und der dadurch legitimierten Gewalt sind mehrere Genozide zu verzeichnen wie die, aufgrund der Schwere als explizit zu nennende, Vertreibung, Deportation und letztlich Ermordung von über 6 Millionen Jüd\*innen (vgl. Schmid 2007, S. 50 ff.).

Die historischen Hintergründe der Entstehung und Entwicklung von Rassismus reichen jedoch nicht, um die heutige Realität greifbar zu machen. Koloniale Kontinuitäten der Legitimation und Reproduktion rassistischer Einordnungen und Differenzierungen führten zu einer gesamtgesellschaftlichen Internalisierung rassistischer Denk- und Handlungsmuster. Die wiederholte Falsifizierung der „Rassentheorie“ und menschenrechtliche Kämpfe zur Gleichstellung führten zwar zu Verbesserungen der weltweiten Diskriminierungszustände (vgl. Sarhangi/Thiesmeier 2021, S. 15 ff.), insbesondere auf juristischer Ebene, jedoch zeigt die heutige Rassismusforschung, dass Rassismus auch in Deutschland kein gelöstes Problem ist. Im Gegenteil: Eine Studie des DeZIM aus dem Jahr 2022 konnte nachweisen, dass fast 50% der Menschen in Deutschland weiterhin an die Existenz menschlicher „Rassen“ glauben (vgl. DeZIM 2022, S.6 f.). Ob die befragten Personen Kulturalismus, der Zuschreibung von Eigenschaften durch vermeintliche kulturelle Zugehörigkeit, mit der Existenz menschlicher „Rassen“ gleichsetzten, ist zwar eine wichtige Überlegung, für das Resultat letztlich aber unbedeutend, da die ausgrenzenden Mechanismen die gleichen bleiben, unabhängig von ihrer Rechtfertigungsgrundlage.

Es ist essentiell zu verstehen, woher Rassismus kommt, wie er Generationen überlebt hat und welche Kämpfe zur Auflösung bereits geführt wurden. Um Rassismus für diese Arbeit und demnach auch für die Soziale Arbeit zu definieren, bedarf es nun der Abbildung von Rassismus in Deutschland heute. Dafür scheint es an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass der koloniale Rassismus bewusst zum Zwecke der strukturellen Ausbeutung genutzt wurde, wohingegen der heutige Rassismus zusätzlich auch unbewusst durch eine Internalisierung eben jener Strukturen und Diskriminierungsformen geprägt ist, die sich durch Jahrhunderte der Reproduktion und Kontinuität eben auch auf individueller Ebene verfestigt haben. Dies wird insofern deutlich, als dass oft die fälschliche Annahme besteht, Rassismus ginge nur durch

mutwillig bössartiges und individuelles unmoralisches Handeln und Denken von klar als Rassist\*innen zu betitelnde Personen aus und würde ansonsten in der eigenen Lebenswelt und im eigenen Denken nicht stattfinden. Im Zuge dessen wird Rassismus oft als ausschließliches Problem der extremen Rechten gesehen und leugnet somit die Tatsache der strukturellen und institutionellen Präsenz rassistischer Mechanismen und Reproduktionen (vgl. Bönkost 2018, S. 13 ff.).

Rudolf Leiprecht formuliert Rassismus in einer modernen Definition als eine Generationen überdauernde Einordnung von Menschen in Zugehörigkeitsgruppen auf Basis der Annahme, dass Parameter wie Herkunftsland, Religion, Kultur oder Sprachraum entscheidungsgebend in Bezug auf menschliche Charakteristika sind. Auf diese Einordnung folgt ein Verständnis von Hierarchie der Gruppen, wobei sich aus der Herabsetzung einiger und Hervorhebung anderer Nachteile beziehungsweise Privilegien, für die jeweiligen Gruppen ergeben. Darüber hinaus ergeben sich aus den hierarchischen Differenzierungen Machtverhältnisse, die Einfluss auf vorherrschende soziale Systeme nehmen und gleichzeitig diese Differenzierung rechtfertigen (vgl. Leiprecht 2018, S. 226).

Mit genauerem Blick auf die oft herangezogenen Parameter zur Einordnung jener Gruppen wird die, in der Einleitung genannte willkürliche Konstruktion der Zugehörigkeit erneut deutlich. Paul Mecheril prägte in Bezug darauf, den bereits genannten Begriff „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“, um den Aspekt der vermeintlichen Zugehörigkeit der von Rassismus betroffenen Personen zu betrachten. Er formuliert für Personen, die rassistische gesellschaftliche und strukturelle Ausgrenzung erfahren, den Begriff der „Migrationsanderen“, welcher die von Leiprecht erwähnten Parameter außer Acht nimmt und den Zugehörigkeitsbegriff in den Vordergrund stellt. Der Zusammenschluss von Nation, Ethnie und Kultur beruht auf der Verschwommenheit der Begriffe im Alltags- und auch wissenschaftlichen Diskurs. Eine definitorische Trennung ist darüber hinaus nicht möglich, da sie zum einen nicht klar voneinander abzugrenzen sind und in gegenseitigem Einfluss stehen und da sie zum anderen bei der Festschreibung des „Anderen“ gleichwertig gebraucht werden (vgl. Mecheril 2002, S. 104 ff.).

Die Konstruktion des „Anderen“ darf bei der Definition von Rassismus jedoch nicht als naturgegebener Automatismus betrachtet werden. Gayatri Spivak konstituierte für die spezielle Abgrenzung eines „Wir“ und „Nicht-Wir“s - wobei Letzteres als das „fremde Andere“ besetzt ist - den Begriff des „Othering“. Dies ist Teil sozialpsychologischer Orientierung in der eigenen Lebenswelt (hierzu vertiefend Kapitel 3.1 dieser Arbeit) und vereinfacht zum einen Interaktionen mit nicht bekannten Personen und kreiert zum anderen persönliche Identität durch Gruppenzugehörigkeit. Als Folge des „Othering“ lässt sich in der Sozialforschung jedoch beobachten, dass Individuen einer Gruppe ihren Wert durch die Herabsetzung anderer Gruppen bestätigt und gesteigert sehen. Es ist also nicht nur ein Mechanismus der Differenzierung, sondern auch der

Distanzierung und Diskriminierung. Die vermeintlichen Gruppenmerkmale werden dabei zweckdienlich eingesetzt und können beispielsweise soziologisch, biologisch, kulturell oder national-geografisch sein. Unabhängig der Differenzierungsmerkmale werden geschaffene Gruppe essentialisiert (vgl. Spivak 1985, S. 247 ff.).

Rassismus ist letztlich ein Phänomen, welches durch die reproduzierenden Individuen eine Struktur ergibt und andersherum auch durch die bestehenden Strukturen Individuen in der Reproduktion bestätigt und sie somit an der Auflösung dieser Strukturen hindert. Er kann daher auf struktureller, institutioneller und individueller Ebene betrachtet werden. Als strukturellen Rassismus werden die rassistisch diskriminierenden Strukturen innerhalb einer Gesellschaft beziehungsweise eines Staates bezeichnet. Darunter fallen das Rechtssystem sowie Lebenswelt beeinflussende Politik. Als Ausführende des Rechts und der Politik agieren unter anderem staatliche Institutionen, wie Schulen, Ämter und die öffentliche Kindertagesbetreuung. Die rassistische Diskriminierung auf dieser Ebene wird als institutioneller Rassismus beschrieben. Ein Großteil der heutigen rassistischen Diskriminierung auf institutioneller Ebene findet jedoch nicht durch gesetzmäßige Vorgaben, sondern durch die Kontinuität rassistischer Vorurteile in Verbindung mit ehemaliger rassistischer Praxis statt. Institutioneller Rassismus bezieht sich darüber hinaus nicht nur auf die Zugangsverweh- und erschwerung von Ressourcen, sondern auch auf mangelnde oder fehlende Repräsentation und Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung.

Als individuellen Rassismus wird die Ebene der persönlichen Interaktion beschrieben, auf der Personen nach rassistischen Vorurteilen Denken und Handeln. Dies kann sowohl im Bewusstsein der Reproduktion und Diskriminierung geschehen, als auch ohne ein solches Bewusstsein. Es ist auf dieser Ebene wichtig anzuerkennen, dass rassistisches Denken durch das Aufwachsen in einer rassistischen Gesellschaft internalisiert wird und auch ohne aktive Intention, das Handeln und Denken beeinflussen kann (vgl. Rommelspacher 2011 S. 30 ff.). Da sich die folgende Arbeit auf das (Ver-) Lernen von Rassismus in der frühen Kindheit unter Berücksichtigung sozialpsychologischer Mechanismen bezieht, werden vorrangig die Entstehung und Reproduktion des individuellen und institutionellen Rassismus betrachtet.

## **1.2 Demokratiepädagogik**

Wolfgang Beutel und Peter Fauser beschreiben die Demokratiepädagogik als jene Pädagogik, deren Aufgabe die kontinuierliche Etablierung, Stärkung und Erneuerung demokratischer Werte und Verständnisse ist. Sie gilt als ein Zusammenspiel aus „politische[r] Bildung, demokratische[r] Erziehung, Demokratisch[em] Handeln oder Demokratie-Lernen“ (Beutel/Fauser 2007, S.7) und zielt in der Praxis nicht nur auf die Schaffung einer demokratischen Grundlage der Gesamtgesellschaft ab. Sie versucht

ebenso auf Gefährdungen einer demokratischen Gesellschaft, etwa Rassismus oder Rechtsextremismus, zu antworten (vgl. Beutel/Fauser 2007, S. 7 f.).

In der frühkindlichen Bildung und Erziehung hat sich Demokratiepädagogik bisher noch nicht so etabliert, wie in der Kinder- und Jugendarbeit ab Schuleintrittsalter. Die Lernziele und Prinzipien sind aber die gleichen und werden in ihrer Komplexität an die Altersgruppe angepasst. Eine genauere Ausführung dazu folgt in Kapitel 2.4 dieser Arbeit. Demokratie wird in der Demokratiepädagogik nicht nur als Regierungs- und Herrschaftsform betrachtet, sondern auch als Gesellschafts- und Lebensform mit eigenen Wertesystemen. Unter dieser Definition werden ebenso die praktischen Umsetzungen der Methode erfasst, welche die Pädagogik derer innehalten und nach ihrer Zielsetzung agieren (vgl. Beutel/Fauser 2007, S. 7 f.). Wolfgang Edelstein erweitert diese Definition. Er beschreibt Demokratiepädagogik als Schirmbegriff für jene Kompetenzförderung, die zunächst Teilhabe an Demokratie als Lebensform ermöglicht. Dabei werden ebenso jene Kompetenzen gefördert, die zur Partizipation ermutigen und befähigen und somit den Grundbaustein gemeinsamer Veränderung und Gestaltung von Gesellschaft und Politik darstellen. Sie lehrt und klärt über Prozesse politischen und außerpolitischen Geschehens auf, sodass Verständnis dieser und kritisches Nachfragen praktischer werden. Ziel ist es, Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, zu befähigen, sich selbst als mündige Subjekte eines durch die Gemeinschaft geschaffenen Systems zu begreifen und ihnen die Verantwortung zur Mitgestaltung und Wahrung dessen zu vermitteln (vgl. Edelstein 2007, S. 3 ff.).

Aber wovon sprechen wir, wenn wir von prodemokratischen Werten, von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform sprechen? Als Herrschaftsform ist der Rahmen der Demokratie klar abzustecken. Er bestimmt die Form der Wahl politischer Entscheidungsträger\*innen sowie die Berechtigung zur Wahl dieser, festgehalten im Grundgesetz. Ebenso beinhaltet dies die Organisation der Staatsgewalten in Legislative, Judikative und Exekutive, die Verpflichtung zur Achtung der Menschenrechte und die Festschreibung der Volkssouveränität. Mittlerweile hat sich überdies ein erweitertes Verständnis des Demokratiebegriffes im Sinne der Herrschaftsform etabliert. Sie wird prozesshaft verstanden und nicht als naturgegeben und rekreiert sich kontinuierlich im Wandel globaler und nationaler Herausforderungen. Diese Prinzipien betrachten Demokratie jedoch nicht über die staatliche Funktionalität hinaus. Demokratiepädagogik auf die Lehre und Erziehung zur Wahrung dieser Prinzipien zu begrenzen, wäre dementsprechend zu kurz gedacht. Daher müssen die gesellschaftlichen Umstände, welche die Aufrechterhaltung eines Systems erst ermöglichen, gleichwertig betrachtet und in der Pädagogik und professionellen Praxis etabliert werden. Eine demokratische Gesellschaftsform zeichnet sich, nach Himmelmann, durch die Akzeptanz und Präsenz eines gesellschaftlichen Pluralismus aus. Weiter bezeichnet er die Initiative zur Mitgestaltung in der Zivilgesellschaft und eine uneingeschränkte, diverse Öffentlichkeit als Bestandteil der Gesellschaftsform.

Ein Handlungsinteresse nach sozialer und ökologischer Gerechtigkeit sowie gesellschaftlich unabhängigen, selbständigen Räume zur Aushandlung und Steuerung von Auseinandersetzungen sind ebenfalls Bestandteile einer demokratischen Gesellschaft (vgl. Himmelmann 2022, S. 47 f.) Demokratie als Gesellschaftsform zu denken, bedeutet die gemeinsame Gestaltung der Gesellschaft zu betrachten. Es geht dabei nicht um Interaktion zwischen Individuen, sondern um ein kollektiv geschaffenes und gelebtes System basierend auf „interaktiver Anerkennung, kooperativer Gemeinschaftlichkeit und sozialer Gegenseitigkeit“ (ebd. S. 48).

Die Lebensform der Demokratie betrachtet den sozialen Alltag der Menschen und jene Werte und Prinzipien, die notwendig für die Erfüllung der Herrschafts- und Gesellschaftsform sind. Als diese Prinzipien nennt Himmelmann „Zivilität/Fairness, Toleranz, Vielfalt der Lebensstile, Chancenvielfalt, Solidarität und Selbstorganisation“ (ebd. S. 50). Die Lebensform muss jedoch mehr als eine Idee begriffen werden, als eine Tatsache, da sie in Abhängigkeit zum zeitgeistlichen Verständnis einer sogenannten „Normalität“ steht, welche durch Phänomene wie Rechtsextremismus, Rassismus oder Antisemitismus beeinflusst wird. Sie ist die Zusammenfassung der geltenden Moralverständnisse und gerade als Zusammenfassung nicht zwingend identisch mit menschenrechtlichen Grundlagen. Himmelmann bezeichnet sie deshalb als „Graswurzel“ (ebd. S. 49) um die Relevanz dieser Ebene hervorzuheben. Sie gibt Auskunft über die tatsächliche Präsenz eines demokratischen Systems. Je näher die Lebensform an ihrer idealen Version ist, desto wahrscheinlicher ist die Sicherung der Herrschaftsform, da erst dadurch der Nutzen dieser auf individueller Ebene erkennbar ist und die Notwendigkeit zur Beibehaltung deutlich wird. Wenn demokratische Verständnisse und Werte nicht auf der individuellen Ebene „verwurzelt“ sind, kann ein demokratisches System kaum aufrecht erhalten werden (vgl. ebd. S. 48 ff.).

Die Ebenen der Demokratie stehen letztlich in einer Wechselwirkung zueinander. Es ist nicht möglich, sie vollständig unabhängig zu betrachten, wie Himmelmann mit seiner „Graswurzel“-Bezeichnung (ebd. S.49) verdeutlicht. Als Handlungsfeld der Demokratiepädagogik werden die Bildung und Erziehung erfasst, die auf den demokratischen Prinzipien Himmelmanns beruhen, diese vermitteln und stärken sowie die für die Ausbildung der Prinzipien notwendigen Kompetenzen fördern.

### **1.3 Demokratiepädagogik in der Migrationsgesellschaft**

Der Begriff der Migrationsgesellschaft wurde durch Paul Mecheril geprägt und stellt im migrationspädagogischen Diskurs eine Weiterentwicklung des Begriffes der Einwanderungsgesellschaft dar. Ziel eines modernen Migrationsdiskurses muss nach Mecheril eine Neuformulierung der Diskursgegenstände sein, um die Konnotationen der bestehenden Begriffe zurück-zu-lassen und sozialpolitische Tatsachen in den

Vordergrund zu rücken ( vgl. Mecheril 2016, S. 12 ff.). In der Verwendung des Begriffes „Migrationsgesellschaft“ erweitert er die soziale Realität einer Gesellschaft um die in ihr geschehenden Phänomene. Der Begriff des Einwanderungslandes greift die Realität insofern nicht, als dass er vorrangig die Wanderungsbewegung beschreibt, diese jedoch unvollständig und darüber hinaus gesellschaftliche und politische Transformationsprozesse, ausgelöst durch Migration, außer Acht lässt. Migration bezeichnet im Allgemeinen die Versetzung des Lebensmittelpunktes über nationale Grenzen hinweg. Grenzüberschreitende Wanderungen haben zu allen Zeiten der Menschheitsgeschichte stattgefunden, eine Vielzahl von Umständen haben die weltweite Migration in den vergangenen Jahren jedoch verstärkt. Das Voranschreiten der Technologisierung und Globalisierung hat dazu geführt, dass internationale Zustände in Bezug auf Lebensqualität öffentlich einsehbar wurden. Eine Vergleichbarkeit der individuellen Lebensumstände im Kontrast zu anderen Ländern oder Gebieten, verändert die Perspektive, beeinflusst das Hinterfragen von gegebenen Standards und Entfaltungsmöglichkeiten. Darüber hinaus lässt sich eine Veränderung im Verständnis naturgegebener geopolitischer Ordnungen feststellen. Menschen begreifen ihren geburtsgegebenen Lebensmittelpunkt in Bezug auf geopolitische Grenzen nicht mehr als unveränderlich. Es wächst vielmehr ein Bewusstsein der Handlungsbefugtheit um Einfluss auf die eigenen Lebensumstände zu nehmen und den Lebensmittelpunkt gemäß persönlicher Bedürfnisse und Notwendigkeiten versetzen zu können.

Ogleich der Ursprung der Migration aus einem Bedürfnis oder einer Notwendigkeit hervorgeht, so ist das Resultat grundlegend das gleiche: eine Irritation der bestehenden Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnisse des Immigrationslandes. Eine Irritation wird zwar oft negativ konnotiert, beinhaltet grundlegend jedoch zunächst nur die Reflexion bestehender Verhältnisse. Sie kann somit ein Auslöser für Modernisierung und Entwicklung sein. Irritation erzeugt jedoch ebenso Unsicherheit, da sie bestehende Strukturen in Frage stellt und neue Legitimation fordert. Die Antwort auf hinterfragte Legitimation ist nicht selten die Fixierung bestehender Verhältnisse und eine, aus dem Prinzip der Ordnungssicherung kommende, Forderung zur Eingliederung in jene (vgl. ebd. S. 9 ff.). Eine Forderung, die durch den Begriff der Einwanderungsgesellschaft verstärkt wird, da dieser eine Addition zu bestehenden Zuständen impliziert, an welche es sich anzupassen gilt. Die „Anpassung“ ist eigentlich als Assimilation zu verstehen, stellt aber bis heute die Hauptforderung der Integration dar (vgl. Lingen-Ali /Mecheril 2020, S. 4 ff.). Wird diese in einem migrationsbezogenen Kontext gefordert, legitimiert sie nicht nur automatisch die bestehenden gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse, sie differenziert ebenso zwischen Personen, die vermeintlich Teil der Gesellschaft sind, und jenen, die es (noch) nicht sind. Es wird das Wir, die „nicht-Migrationsanderen“ und das Nicht-Wir, die „Migrationsanderen“ geschaffen (vgl. Mecheril 2016, S. 12 ff. und Mecheril 2002, S. 107 ff.).

Tatsächlich relevante Kategorien der Differenzierung, wie die der gesellschaftlichen Klasse, und Diskurse um die damit verbundenen tatsächlichen Ursachen für prekäre Lebensumstände, erfahren hierdurch eine Verschiebung in Form einer Fokussierung auf einen rassistisch motivierten und geprägten Migrationsdiskurs. Migration, spezifisch Immigration, wird hier für Defizite in verschiedenen Bereichen der Bildungs- und Sozialpolitik und des Arbeitsmarktes verantwortlich gemacht (vgl. Foroutan/Ikiz 2016, S. 139 f.).

Der Kritik Mecherils, Lingen-Alis, Foroutans und Ikiz folgend wird in dieser Arbeit von Deutschland als Migrationsgesellschaft gesprochen. Himmelmanns Prinzipien der „Zivilität/Fairness, Toleranz, Vielfalt der Lebensstile, Chancenvielfalt, Solidarität und Selbstorganisation“ (Himmelmann 2022, S.50) müssen aufgrund des durch strukturellen, institutionellen und individuellen Rassismus sowie der zunehmenden rassistischen Gewalt (siehe Einleitung) einen hervorgehobenen Stellenwert für die professionsethische Praxis der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld der Demokratiepädagogik haben. Wenn diese Prinzipien aufgrund von Rassismus unerfüllt beziehungsweise diskriminierten Gruppen vorenthalten bleiben, ist die Rolle der Demokratiepädagogik in der Migrationsgesellschaft die Wahrung und Ermöglichung der Inanspruchnahme der Menschenrechte für, von Rassismus betroffene, Personen durch professionelle Intervention und Prävention.

## **1.4 Frühkindliche Betreuungsinstitutionen**

Als „frühe Kindheit“ beschreibt Marc Schulz die Altersspanne von Geburt bis zum Schuleintrittsalter, demnach null bis sechs Jahre. Die Abgrenzung ergibt sich durch den Schuleintritt und teilt die Kindheit in die Phase der frühen Kindheit und der späten Kindheit von 6 - 11 Jahren. Als definierende Aufgaben der frühen Kindheit nennt er die grundlegende Entwicklung kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen<sup>8</sup> zur Orientierungs- und Überlebensfähigkeit in der Umwelt und Gesellschaft (vgl. Schulz 2018, S. 5 ff.).

Als kognitive Kompetenzen gelten jene Kompetenzen, die notwendig zur Entwicklung der Sprach- und Lernfähigkeit sind, wobei das Erlangen der Sprachfähigkeit ein erforderlicher Schritt zur Entwicklung der Lernfähigkeit ist. Darunter fallen Kompetenzen, die ohne Sprachfähigkeit ausgebildet werden, wie Kreativität, Konzentrationsvermögen, logisches Denken oder das Erinnerungsvermögen. Erst die Sprachfähigkeit ermöglicht jedoch abstrahierendes und assoziierendes Denkvermögen in Form von Kategorisierung und Komplementbildung und bildet die Grundlage der Lernfähigkeit (vgl. Saalbach/Grabiner/Stern 2013, S. 98 ff.). Die sozialen Kompetenzen beschreiben alle Fähigkeiten, die ein Kind benötigt, um mit anderen Menschen und in

---

<sup>8</sup> Die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten wurde an dieser Stelle nicht erwähnt, weil sie keine Relevanz für die Thematik dieser Arbeit hat.



der eigenen Umwelt interagieren zu können. Dazu gehören die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und die Fähigkeit, nach diesen zu handeln, sowie die Befähigung zur Selbstverwirklichung. In dieser Lebensphase erlernen Kinder ebenso nach gesellschaftlichen Werten und Normen zu handeln, auch wenn das in der frühen Kindheit mehr ein Automatismus als ein reflektierter Lernprozess ist. Letztlich werden jene Kompetenzen erlernt, die Kinder zur Bildung, Stärkung und Aufrechterhaltung zwischenmenschlicher Beziehungen benötigen. Besagte Kompetenzen werden durch Interaktionen und Erfahrungen erlernt und können nur begrenzt durch kommunikative Wissensübertragung verinnerlicht werden (vgl. Viernickel 2013, S. 633 f.). Im Bereich der emotionalen Entwicklung sollen Kinder in dieser Lebensphase lernen, ihre eigenen Emotionen zu erkennen, zu benennen und diese zu regulieren. Das bedeutet auch, Emotionen und daraus resultierende Handlungsimpulse zu differenzieren. Darüber hinaus sollten sie die Fähigkeit erlangen, Emotionen anderer wahrzunehmen, eventuelle Ursachen dieser zu ermitteln und möglichst emphatisch auf diese zu reagieren (vgl. Wiedebusch/Petermann 2013, S. 732 ff.)

Die Entwicklung und Förderung der benannten Kompetenzen erfolgt sowohl durch die erziehungsberechtigten Personen, als auch durch die pädagogischen Fachkräfte frühkindlicher Betreuungsinstitutionen in Form von Kindertagesstätten oder öffentlich geförderter Tagespflege. Im Jahr 2022 besuchten circa 67% (vgl. Statistisches Bundesamt 2022) der Kinder in Deutschland eine Betreuungseinrichtung. In der Altersgruppe von null bis drei Jahren waren es 35,5 % und im Alter von drei bis sechs 91,7 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Die pädagogische Praxis der frühkindlichen Betreuungseinrichtungen hat sich in den letzten Jahren aus mehreren Notwendigkeiten heraus gewandelt. Seit 1991 der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Drei- bis Sechsjährige verabschiedet wurde, stieg zunächst der quantitative Ausbau der Betreuungsplätze dieser Altersgruppe an. 2005 wurde dann im Tagesbetreuungsbaugesetz ebenso der quantitative Ausbau der Plätze für unter drei jährige Kinder beschlossen, wobei seit 2013 mit der Verabschiedung des Kinderfördergesetzes auch ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr gilt. Mit dem quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze folgte ebenso eine Fachdebatte um die Bedeutung politischer Bildung und Erziehung innerhalb pädagogischer Konzepte, wodurch auch ein qualitativer Wandel der frühkindlichen Pädagogik folgte (vgl. Tietze u.a. 2012, S. 3 f.).

Da diese Arbeit das Handlungsfeld der Demokratiepädagogik behandelt, wird im weiteren Verlauf vorrangig Bezug auf Kindertagesstätten als Orte der professionellen Intervention seitens der Sozialen Arbeit genommen.

## **2. Demokratiepädagogik in der frühen Kindheit - Professionstheoretische Grundlagen**

Gemäß der Qualitätsmerkmale der Sozialen Arbeit nach dem DBSH muss die in der Praxis angewendete Methodik auf theoretischen und wissenschaftlichen Grundlagen basieren um die Intervention der Profession zu legitimieren (vgl. DBSH 2001, S. 12 f.). Daher werden in diesem Kapitel die professionstheoretischen Grundlagen für die darauf-folgenden Handlungsempfehlungen an die professionelle Praxis vorgestellt.

### **2.1 Die Rolle Sozialer Arbeit in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen im Kontext Rassismus**

Die Anforderungen an die Demokratiepädagogik nach den Prinzipien Himmelmanns sind in Deutschland als von Rassismus geprägte Migrationsgesellschaft eine Frage der Beanspruchung der allgemeinen Menschenrechte, der Teilhabe und Repräsentation, der Sicherheit und der Aufarbeitung von Rassismus. Aus der Perspektive der Sozialen Arbeit ist die Notwendigkeit demokratischer Wertevermittlung und umfassender Demokratiepädagogik offensichtlich. So lassen sich sowohl die Prinzipien Himmelmanns als auch Edelsteins in diversen Ethik Kodizes wiederfinden. Ein Beispiel ist hier die Definition der „Ethik der Sozialen Arbeit“ des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit e.V. (DBSH), welcher „Demokratische Verfasstheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Verwirklichungschancen und Menschenrechte“ (DBSH 2014, S. 11) als „unverzichtbare Eckpunkte [...] sozialer Konsensfindung“ (DBSH 2014, S. 11) nennt. Darüber hinaus ist gemäß Staub-Bernasconi die Entwicklung, Vertretung und Umsetzung der Ethik Kodizes im Sinne des dritten Mandats der Sozialen Arbeit, dem Mandat der Profession (vgl. Staub-Bernasconi 2019, S. 87 ff.).

Demokratiepädagogik als Handlungsfeld kann somit als Grundlage einer menschenrechtsorientierten und professionsethischen Praxis verstanden werden. Es geht jedoch nicht darum, gesellschaftlichen Pluralismus positiv zu besetzen, ihn als „Chance“, „bereichernd“ oder „belebend“ zu sehen, sondern darum, ihn vielmehr als unabdingbar, eben als Resultat der Zusprechung von Menschenrechten an alle, in einer Gesellschaft lebenden Personen zu betrachten. In der Praxis bedeutet das auch, mit Kritik, Missfallen und auch politisch motiviertem Hass konfrontiert zu sein. Im demokratiepädagogischen Bereich als Profession der Sozialen Arbeit tätig zu sein, heißt also, sich explizit gegen Rassismus zu positionieren und ihn nicht als Implikation in der Vertretung der Menschenrechte mit-zu-meinen (vgl. DBSH 2020 S. 2 ff.).

In der frühkindlichen professionellen Praxis agiert die Soziale Arbeit zum einen in familiär-privaten und zum anderen in institutionellen Kontexten, wie Kindertagesstätten oder freizeittlichen Angeboten. Sie ist dabei jedoch differenziert zu den grundlegenden Aufgabenbereichen der pädagogischen Fachkräfte der Betreuung, Erziehung und

Bildung zu betrachten. Die Rolle der Sozialen Arbeit in der frühen Kindheit ist, nach Schulz, die Kompensation defizitärer Aufgabenerfüllung oder -umsetzung (vgl. Schulz 2018, S. 5 ff.). Dadurch soll keine Schuldzuweisung an die zuständigen Fachkräfte erfolgen. Es ist, wie in vielen Bereichen der Sozialen Arbeit, die Kenntnis über gesellschaftlich ausgrenzende Mechanismen sowie unzureichende Ressourcen, welche soziale Gerechtigkeit, persönliche Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung verhindern. Diesen Defiziten und deren Folgen entgegenzuwirken ist gemäß des DBSH Aufgabe der Sozialen Arbeit (vgl. DBSH 1998, S. 1 f.).

## **2.2 Exkurs in die Sozialpsychologie - Stereotypisierung und Vorurteile**

Um die Mechanismen der Kategorisierung, Stereotypisierung und Identitätsbildung, welche die Reproduktion von Rassismus ermöglichen beziehungsweise verstärken, greifen zu können, bedarf es einer Auseinandersetzung mit den entsprechenden Grundlagen der Sozialpsychologie.

Rassismus zu (ver-) lernen beruht auf der, bereits in Kapitel 1.1 dieser Arbeit angeschnittenen, sozialen Kategorisierung. Diese ist zunächst ein grundlegendes Werkzeug der Orientierung in unserer Umwelt und hat ebenso eine Ordnungsfunktion dieser. Garms-Homolová beschreibt es als eine „unerlässliche menschliche Fähigkeit, die es Individuen ermöglicht, sich in der sozialen Umwelt schnell zu orientieren und in der Lage zu sein, sich selbst mit bestimmten Gruppen zu assoziieren und ihre Mitmenschen entweder in dieselbe oder in fremde Gruppen einzuordnen“ (Garms-Homolová 2021, S. 52). Die Differenzierungskategorien reichen beispielsweise von sozialer Klasse über äußerliche Erscheinung und Geschlecht bis hin zur Altersgruppe. Ob diese Personen die der Gruppe zugeteilten Eigenschaften überhaupt erfüllen, spielt dabei keine Rolle. Die Einteilung erfolgt nach für die kategorisierende Person relevanten Merkmalen beziehungsweise Annahmen von Merkmalen.

Wenn die Einordnung in eine vermeintliche Gruppe zur Zuschreibung von Denk- und Handlungserwartungen führt, dann spricht die Sozialpsychologie von Stereotypisierung. Wenn ein Kind alle erwachsenen Personen der KiTa-Gruppen als „Erzieher\*innen“ erfasst, so sind diese kategorisiert. Haben alle Erzieher\*innen, die dem Kind begegnet sind, selbst Kinder, so kann der Stereotyp entstehen, dass Erzieher\*innen selbst auch immer Kinder haben. Diese Schlussfolgerungen und Ableitungen werden kognitive Schemata genannt und entstehen entweder durch eigenes Erleben und entsprechende Abstraktion oder durch Informationsübertragung durch beispielsweise die Familie, Freund\*innen oder Medien. Wenn also ein anders Kind dem ersten Kind erzählt, dass alle Erzieher\*innen selbst Kinder haben, kann das erste Kind diesen Stereotyp ebenso verinnerlichen. Stereotype müssen folglich keine negative Wertung innehalten, sie können auch neutral sein (alle Erzieher\*innen haben selbst auch Kinder) oder positiv (zum Beispiel: alle Erzieher\*innen trösten mich, wenn

es mir schlecht geht). Die Abgrenzung zum Begriff des Vorurteils erfolgt durch die Wertung, da Vorurteile eine negative Wertung innehalten. Die beiden Begriffe sind daher nicht gleichzusetzen, da Stereotype eine Notwendigkeit der Herausbildung sozialer Identität durch Gruppenzugehörigkeit sind, Vorurteile dagegen nicht (vgl. Garms-Homolová 2021, S. 51 ff.).

Gerade weil sozial kategorisierendes Denken eine Vereinfachung darstellt, greift der Mechanismus in den frühen Kindheit sehr stark und ist differenziert zum späteren Kindes- und Erwachsenenalter zu betrachten. Im Alter von 0-2 sind Kinder zwar bereits in der Lage, Objekte in Kategorien zu sortieren und können Erwartungen an die Gruppen stellen, jedoch basieren die Kategorien auf tatsächlicher Wahrnehmung. Es werden demnach nur Kategorien geschaffen, sofern die Differenzierung für das Kind notwendig ist (vgl. Lupyan/Rakinson 2008, S. 59 ff.). Darauf basierend lässt sich annehmen, dass Kinder dieser Altersgruppe noch nicht nach sozialen Kategorien differenzieren und somit noch kein Mechanismus des Otherings und der Bildung von Vorurteilen stattfindet. Verschiedene Studien der Vorurteilsforschung legen nahe, dass Kinder erst ab dem zweiten Lebensjahr bis zum Schuleintrittsalter beginnen, Konzepte der rassistischen Kategorisierung und Differenzierung zu verinnerlichen und zu reproduzieren und somit rassistisches Denken erlernen. Ein Beispiel dafür ist die in der Einleitung beschriebene Studie von Clark und Clark zu wertenden Unterscheidung von Schwarzen und weißen Puppen.

Eine weitere Studie der Rassismus bezogenen Vorurteilsforschung der frühen Kindheit ist der Preschool Racial Attitude Measure II (PRAM II). Für diese Studie wurden als Reize 36 Bilder bereitgestellt, auf denen immer zwei Personen zu sehen waren. Die Personen waren dabei insgesamt in verschiedenen Positionen abgebildet ohne bestimmte Aktivitäten zu implizieren. Die Altersspanne der Personen reichte vom Kindesalter bis ins Rentenalter. Überdies waren sie ebenso unterschiedlichen Geschlechts. Die einzige Differenz lag in der Hautfarbe der Personen, wobei eine Person eine Schwarze Person und eine andere eine weiße Person war. Auch die Haarfarben waren kontinuierlich bei beiden Personen Schwarz. 12 der 36 Bilder waren für die Erfassung von geschlechterbezogener Stereotypisierung erstellt worden, in dem Stereotype reproduziert wurden, die vermeintliche Geschlechtermerkmale abbildeten. So sollte eine eventuelle Geschlechterpräferenz erfasst werden, da diese die Wertungszuordnungen beeinflussen könnte.

Die teilnehmenden Kinder bekamen die Aufgabe, von den Wissenschaftler\*innen ausgewählte, Adjektive einer der Personen zuzuordnen. Die Adjektive wurden dabei in dem Format einer kurzen Geschichte kommuniziert. Statt also zu Fragen : Which person is a nice person?“ fragten sie: „Here are two little boys. One of them is a kind little boy. Once he saw a kitten fall into a lake and he picked the kitten up to save it from drowning. Which is the kind little boy?“ (Williams u.a. 1975, S. 9). Im Verlauf der Studie wurde jeweils eines der 36 Bilder (insgesamt pro Kind aber nur 24) gezeigt und

dazu eines von 12 positiven und 12 negativen Adjektiven genannt. Beispiele der positiven Adjektive sind sauber, gut, hübsch, wundervoll und freundlich. Beispiele der negativen Adjektive sind „ugly, stupid, selfish, sick“ und „bad“ (vgl. Williams u.a. 1975, S. 5 ff.).

Die teilnehmenden 272 Kinder waren im Alter von drei bis sieben Jahren. Die eine Hälfte waren Schwarze Kinder und die andere Hälfte weiße Kinder. Dabei waren jeweils eine Hälfte der Kinder weiblichen, die andere Hälfte männlichen Geschlechts. Bei der Durchführung wurde eine Hälfte der Kinder von Durchführenden getestet, die selbst Schwarze Personen waren, die andere Hälfte von weißen Durchführenden. Dazu ergänzt wurde eine Zusatzgruppe, bestehend aus 116 weißen und 4 Schwarzen Kindern. Diese wurde vorrangig von weißen Durchführenden getestet und hatten ein Durchschnittsalter von fünf Jahren. Mit 29 der weißen und 28 der Schwarzen Kinder wurde die Studie nach einem Jahr erneut durchgeführt. Die teilnehmenden Kinder hatten bei der ersten Durchführung ein Durchschnittsalter von 4,7 Jahren und bei der zweiten Durchführung von 5,8 Jahren. Bei der zweiten Durchführung wurden die Schwarzen Kinder von Schwarzen Durchführenden getestet und die weißen Kinder von weißen Durchführenden. Die besagten Durchführenden waren studentische Hilfskräfte zwischen 20 und 30 Jahren (vgl. ebd. S. 7 ff.).

Die Ergebnisse der Studie wurden differenziert nach dem Geschlecht der Kinder, der Ethnie der Kinder und der Ethnie der Durchführenden, um potentielle Einflüsse der Kategorien auf die Wertung der abgebildeten Personen mit einzubeziehen und so eine dreidimensionale Analyse der Ergebnisse zu erhalten. Bei der Auswertung wurde bei der positiven Bewertung einer weißen Person ein Punkt erteilt und bei der negativen Bewertung einer Schwarzen Person ebenso. Dementsprechend konnte eine Maximalpunktzahl von 24 Punkten erreicht werden, welche eine absolute rassistische Wertung der Schwarzen Personen und gleichzeitig positive Bewertung der weißen Person implizierte, benannt als „definitiven Bias“<sup>9</sup>. Eine Punktzahl von 0 wurde interpretiert als ein positiver Bias gegenüber Schwarzen Personen und gleichzeitig eine negative Wertung der weißen Person. Die Ethnie der Kinder und die Ethnie der Durchführenden hatten dabei einen signifikanten Einfluss auf die Zuschreibung der Adjektive. Das Geschlecht der Kinder hingegen nicht. Sofern die Durchführende Person eine Schwarze Person war, reduzierte sich der rassistische Bias der Kinder.

Aus der Studie geht hervor, dass 60% der weißen Kinder einen definitiven rassistischen Bias bei der Bewertung der Personen hatten, bei den Schwarzen Kindern waren es hier knapp 40%. Die Vermutung eines rassistischen Bias konnte bei fast 12% der weißen Kinder erfasst werden, bei den Schwarzen Kindern lag die Prozentzahl bei fast 13%. Ohne jeglichen Bias bewerteten 32% der Schwarzen Kinder und 23% der weißen Kinder. Einen vermuteten positiven Bias für die abgebildeten Schwarzen

---

<sup>9</sup> Der Begriff „Bias“, welcher heute fester Bestandteil der Rassismusforschung und antirassistischen Praxis ist, findet hier seinen Ursprung. Er beschreibt eine unterbewusste Voreingenommenheit und daraus resultierende Zuschreibung von Vorurteilen (vgl. Moule 2009, S. 322 f.)

Personen hatten fast 3% der weißen Kinder und 5 % der Schwarzen Kinder. Letztlich lag ein definitiver positiver Bias für die abgebildeten Schwarzen Personen bei fast 11% der Schwarzen Kinder und bei 2% der weißen Kinder vor. Zusammenfassend hatten also sechs von zehn weißen Kindern und eines von zehn Schwarzen Kindern einen starken rassistischen Bias gegenüber den Schwarzen Personen auf den Bildern.

Bei der Gruppe der Kinder, die nach einem Jahr erneut getestet wurden, ließ sich ein Anstieg des rassistischen Bias feststellen. Williams u.a. ordneten diesen jedoch nicht dem vorangeschrittenen Alter zu, da bei der vorjährigen Durchführung keine signifikante Differenz der Altersgruppen festzustellen war. Vielmehr wurde eine Intensivierung des rassistischen Bias durch die vorangegangene erste Durchführung vermutet. Williams u.a. schlussfolgerten, dass das Aufwachsen in einer weißdominierten und rassistischen Gesellschaft bereits im frühen Kindheitsalter zur Verinnerlichung rassistischer Vorurteile führt, im Falle der Schwarzen Kinder demzufolge einer Abwertung ihrer selbst durch negative Zuschreibungen der eigenen sozialen Gruppe und darauf-folgender Verinnerlichung der Zuschreibungen als Teil der sozialen Identität (vgl. ebd. S. 9 ff.).

Da Williams u.a. die Auswertung der Daten nach dem forced choice Prinzip vornahmen, stellt sich die Frage, ob die Präferenz einer weißen Person auf einem Bild tatsächlich auch eine Ablehnung der Schwarzen Person impliziert. So können diverse Umstände zu einer Zuordnung der Adjektive führen, die nicht auf einem rassistischen Bias zurück-zu-führen sind.

Generell wurde die Vorurteilsforschung der letzten 80 Jahre im Bereich des rassistischen Bias wegen ihrer methodologischen Umsetzung oft kritisiert. Reimer-Gordinskaya kritisiert diesbezüglich den Zwang der Zuordnung jeglicher Adjektive, unabhängig ihrer Konnotation (vgl. Reimer-Gordinskaya 2018, S. 70 f.). Dies gilt auch für Weiterentwicklungen des Racial Attitude Measure II wie dem Multi Response Attitude Test von Doyle und Aboud, welcher die gleiche Abfragestruktur wie PRAM II nutzt, den Kindern aber die Möglichkeit lässt, aus mehr als zwei Personen zu wählen. Dabei gibt es jedoch nur die Option eine, mehrere oder alle Personen auf dem Bild dem Adjektiv zuzuordnen, nicht aber keine Person (vgl. Doyle/Aboud 1995, S. 213 ff.). Reimer-Gordinskaya spricht daher statt einer tatsächlichen Feststellung eines rassistischen Bias von einem Zwang zur Stereotypisierung, welcher ab einer bestimmten Quantität rassistisch gewerteter Zuschreibungen der Adjektive, als rassistischer Bias interpretiert wird. Weitere Kritik setzt sie in der Erzählung- und Abfragestruktur der Adjektive an. In der Auswertung erfassen Aboud und Doyle die Wertung einer abgebildeten Person als implizite Wertung der sozialen Gruppe, da sie die Erzählung mit „Some children are...“ (Doyle/ Aboud 1995, S. 214) beginnen. Ob das Kind bereits ein Verständnis der rassistischen Kategorisierung nach Hautfarbe hat oder die abgebildeten Personen nur als Individuum ohne soziale Zuordnung erfasst, ist

nach Reimer-Gordinskaya nicht zweifelsfrei erkennbar (vgl. Reimer-Gordinskaya 2018, S.71 f.).

Diese Kritik kann ebenso auf den Doll Test (siehe Einleitung) angewendet werden. Nach Reimer-Gordinskaya könnte demnach argumentiert werden, dass ein Bewusstsein über soziale Kategorien wie Schwarze Kinder und weiße Kinder nur quantitativ-statistisch erfasst werden konnte, da eine Zuordnung zu den jeweiligen Puppen forciert wurde und genügend Kinder eine rassistische Zuordnung vorgenommen haben, um die Verinnerlichung rassistischer Kategorien zu bestätigen.

„Objektivität bei der Interpretation sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse (*Interpretationsobjektivität*) kann es nicht geben, da Interpretationen subjektiven Bewertungen (Werturteilen) unterliegen (können)“ (Krebs/Menold 2022 ,S. 551)

schreiben Krebs und Menold zum Gütekriterium der Objektivität in der Sozialforschung. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen bereits erfolgter Vorurteilsforschung ist notwendig, um diese in den Bezug ihrer Erhebung zu setzen. Es stellt sich bei der Kritik der Ergebnisse jedoch die Frage, wie viele „quantitative Zufälle“ als Willkür erfasst werden können. Es gibt das Potential, dass die Zuschreibung der Puppen im Doll Test als Schwarz und weiß zufällig gravierend häufig erfolgte. Es ist ebenso möglich, dass der rassistische Bias im PRAM II weißer Kinder zufällig 50% häufiger erfasst wurde als bei Schwarzen Kindern.

Ob die Ergebnisse dieser Studien eine Vielzahl forcierter Zufälle sind oder die Bestätigung, dass das Aufwachsen in einer von Rassismus geprägten Gesellschaft bereits im frühkindlichen Alter zur Internalisierung und Reproduktion rassistischer Vorurteile führt, kann letztlich nicht vollständig ermittelt werden.

Folgend auf die Schilderungen der Kurzstudie des DeZIM in Kombination mit den Erkenntnissen des Doll Test sowie PRAM II nimmt diese Arbeit dennoch das Potential einer frühkindlichen Internalisierung rassistischer Differenzierungen als Grundlage der Notwendigkeit professioneller Intervention seitens der Sozialen Arbeit, da die Konsequenz der Unterlassung eine Verletzung der Menschenrechte darstellen würde.

## **2.3 Methoden zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung**

Das vorherige Kapitel diskutiert die Grundlagen der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung der frühen Kindheit um die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit sozialarbeiterischer Intervention in dieser Altersgruppe in Bezug auf Rassismus zu verdeutlichen. Basierend auf den sozialpsychologischen Mechanismen, welche die Reproduktion und Kontinuität von Rassismus verstärken, formulieren Beelmann, Heinemann und Saur verschiedene Ansätze zur Prävention der Vorurteilsbildung durch Intervention. Dabei lässt sich unterscheiden zwischen der direkten Thematisierung und Reflexion von Vorurteilen und der Förderung von Toleranz und Akzeptanz des gesellschaftlichen Pluralismus als aktive und passive Präventionsmöglichkeiten

rassistischer Vorurteile. Beelmann, Heinemann und Saur differenzieren in der Prävention von Vorurteilen zwischen „Kontaktinterventionen, wissensbasierte[n] Intergruppeninterventionen und individuelle[r] Kompetenzförderung“ (Beelmann/Heinemann/Saur 2009, S. 437), welche im Folgenden erläutert werden.

Die Methode der Kontaktintervention basiert auf der Idee, dass die Interaktion zwischen Personen, die verschiedenen sozialen Gruppen zugeordnet sind beziehungsweise werden, die, durch Distanzierung verursachten, Vorurteile abbauen kann und die Beziehungen zwischen den interagierenden Gruppen stärkt. Die bloße Interaktion genügt jedoch nicht. Es bedarf darüber hinaus der Annäherung und positiven Begegnung zwischen den Gruppen. Das kann in Form der Erkennung von Gemeinsamkeiten, solidarischer Zusammenarbeit oder dem Aufbau persönlicher Beziehungen erfolgen. Um die Distanzierung der Gruppen zu durchbrechen bedarf es für die Kontaktaufnahme oft Mediator\*innen, welche Räume der Begegnung schaffen (vgl. ebd. S. 438 ff.). In der frühkindlichen demokratiepädagogischen Praxis sind diese Personen unter anderem pädagogische Fachkräfte und Sozialarbeiter\*innen. Eine weitere Möglichkeit der Kontaktintervention ist die stellvertretende Interaktion, die gerade bei Kindern sehr gut funktioniert. Die stellvertretenden Personen können Charaktere in Filmen, Büchern und Audioformaten sein, mit denen sich die Kinder identifizieren beziehungsweise welche sie zur eigenen sozialen Gruppe zuordnen. Wenn die auftretenden Charaktere eine positive Erfahrung mit Personen anderszugeordneter sozialer Gruppen machen, können Kinder diese positive Erfahrung ähnlich zur eigenen Erfahrung verinnerlichen (vgl. ebd. S. 439 f.).

Unter der wissensbasierten Intergruppenintervention werden jene Ansätze zusammengefasst, die den Prozess der sozialen Kategorisierung direkt thematisieren. Dabei wird mit der Vermittlung des Bewusstseins über die Differenz zwischen sozialer und personaler Identität gearbeitet, um die vermeintlichen kategorisierenden Merkmale der Adressat\*innen herauszuarbeiten. Da die Bildung der sozialen Identität und die soziale Kategorisierung Automatismen sind, zielt dieser Ansatz nicht darauf ab, die Prozess der Bildung der sozialen Identität durch Gruppenzugehörigkeit zu unterbinden, sondern auf die Erweiterung des Gruppenverständnisses. Dadurch sollten sich Menschen nicht mehr in Gruppen begreifen, die durch rassistische Differenzierung entstehen (vgl. ebd. S. 439 f.), wie die Einteilung in „Migrationsandere“ und „Nicht-Migrationsandere“ nach Mecheril (vgl. Mecheril 2002, S.104 ff.). Es wird versucht die gesellschaftliche Diversität zu normalisieren, sodass Personen sich und Andere als Zugehörige der gleichen sozialen Gruppe begreifen, auch wenn sie sich in ihrer nationo-ethno-kulturellen Zugehörigkeit unterscheiden (vgl. Beelmann/Heinemann/Saur 2009, S. 439 f.).

Die Intervention durch die Förderung von persönlichen Kompetenzen zielt auf die Entwicklung und Stärkung jener Kompetenzen ab, welche notwendig für die Herausbildung von Toleranz, Akzeptanz und Offenheit sind. Diese Präventionsweise



erfolgt dabei grundlegend und nicht gezielt im Kontext der Vorurteile oder des Rassismus. Beelmann, Heinemann und Saur nennen als besagte notwendige Kompetenzen „die Fähigkeit zur multiplen Klassifikation, Perspektivenübernahme und Empathie“ (Beelmann/Heinemann/Saur 2009, S.441).

Weitere notwendige Kompetenzen sind die Entwicklung eines Gerechtigkeitssinns und die Fähigkeit des moralischen Denkens und Handelns. Diese Methode erfasst Vorurteile vor allem als individuelles Problem, welches durch Defizite der notwendigen sozialen und emotionalen Kognition und somit durch die Unfähigkeit zu Toleranz intensiviert wird. Neben der Förderung der individuellen Kompetenzen beinhaltet dieser Ansatz auch die Förderung zur Befähigung bei Interventionsnotwendigkeit zum Beispiel durch Zivilcourage und Konfliktfähigkeit (vgl. ebd. S.441 ff.)

Im frühkindlichen Alter müssen die Interventionsansätze an den Entwicklungsstand der Kinder angepasst werden, da sowohl ihre kognitiven Kompetenzen als auch ihre Reflexionsfähigkeit noch in der Entwicklung sind. Dadurch ergeben sich in der professionellen Praxis verschiedene altersgerechte methodische Ansätze, welche im Folgenden erläutert werden.

## **2.4 Demokratiepädagogik in Kindertagesstätten - Chancen, Grenzen und Differenzen**

Demokratie in ihren verschiedenen Formen ist kein naturgegebener Automatismus. Die Kommunikations- und Handlungsmechanismen, die die Aufrechterhaltung eines demokratischen Systems sichern, müssen ebenso erlernt werden wie das Sprechen, Laufen, Lesen und Schreiben. Schneider und Jacobi-Kirst betonen in Bezug darauf, dass das Ziel einer demokratischen Praxis nicht die Indoktrinierung politischer Überzeugungen ist, sondern die Erziehung zur Mündigkeit in einer demokratischen Gesellschaft mit all ihren Handlungsfreiheiten- und Verantwortungen. Die Demokratiepädagogik der frühen Kindheit ist jedoch different zu jener in Schulen und Kinder- und Jugendangeboten. Sie zielt vielmehr auf ein passives Erleben eines Alltags unter demokratischen Werteverständnissen ab. Sie thematisiert weniger als dass sie praktisch vorlebt (vgl. Schneider/Jacobi-Kirst 2019, S. 9 ff).

Die Erziehung, Bildung und Betreuung bereits im frühkindlichen Alter durch demokratischen und antirassistischen Werten zu gestalten geht dabei über die Erziehung zur Mündigkeit hinaus. In den letzten Jahren ist die Kinderperspektive als Teil qualitativer frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung aktiv in den Vordergrund wissenschaftlicher Diskurse gerückt. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung von 2021 untersuchte die kindliche Perspektive auf die pädagogische Praxis um zu ermitteln, welche Bedürfnisse und Wünsche Kinder in Bezug auf ihr KiTa-Erleben haben, welche Probleme sie sehen und welche Missstände sie aufzeigen. Dabei wurde deutlich, dass Kinder bereits im Alter zwischen vier und sechs wahrnehmen, ob ihre

Anliegen ernst genommen werden, und reagieren entsprechend emotional auf Annahme oder Ablehnung (vgl. Nentwig-Gesemann u.a. 2021, S. 80 ff.). Ebenso ließ sich eine starke Bereitschaft zur Teilnahme an partizipatorischen Angeboten feststellen. Die Kinder zeigten hohe Motivation an der Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere Kinder und für die Unterstützung der Fachkräften bei der Umsetzung von Veränderungen (vgl. ebd. S.76 ff.). Die Aktive Partizipation als Teil einer demokratiepädagogischen Praxis ist nach den Erkenntnissen der Studie somit ebenso ein kindliches Bedürfnis.

Gerade für Kinder, die von Rassismus und Diskriminierung betroffen sind, ist eine frühkindliche Demokratiepädagogik eine notwendige Grundlage zur Ermöglichung von Repräsentation und diskriminierungsarmer Bildung. Es handelt sich somit nicht um eine optionale Umsetzung politischer Bildung und Erziehung, sondern um eine Notwendigkeit zur Umsetzung des Kinderrechtes auf Bildung (United Nations 1990, Artikel 28) und des Grundrechtes, nach Artikel 3 des Grundgesetzes Deutschlands, auf ein Leben frei von Diskriminierung aufgrund des

„Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse<sup>10</sup>, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen“ (Artikel 3 Grundgesetzbuch).

Trotz vorrangig passiven Erlebens prodemokratischer Werte können einige methodische Bestandteil der Demokratiepädagogik für die frühe Kindheit übernommen werden. Der wichtigste Bestandteil ist die aktive Partizipation. Indem Kinder die Möglichkeit bekommen an Entscheidungsprozessen die sie selbst oder ihr Umfeld betreffen mitzuwirken, lernen sie die Wertigkeit politischen Engagements und begreifen ihre eigene Wirkungsmacht zur Thematisierung und Umsetzung von Bedürfnissen, Wünschen und Ideen.

Bevor jedoch die aktive Mitgestaltung seitens der Kinder beginnt, müssen pädagogische und verwaltende Fachkräfte darüber einig werden, in welchen Bereichen die Mitgestaltung der Kinder überhaupt möglich ist und in welcher Form diese Mitgestaltung praktiziert wird (vgl. Michell 2019, S.17 ff.). Bei diesen Vorüberlegungen spielen diverse Faktoren eine Rolle. Zunächst zählen dazu die Vorgaben der jeweiligen Landesregierungen über die Standards der Kindertagesbetreuung.

In diesem Bereich geht es um Fragen zur Finanzierung, zu Personalschlüsseln, zu internen Kindergruppenstrukturen und zu allgemeinen Fragen der Sicherheit. Entscheidungen auf dieser Ebenen sind von der Partizipation der Kinder ausgeschlossen, da sie die Qualität der Betreuung gefährden könnten. Die nächste Ebene der Entscheidungsträger\*innen ist die Trägerschaft von Einrichtungen. Da diese

---

<sup>10</sup> Die Verwendung des Begriffs „Rasse“ erfolgt durch die Zitation des Grundgesetzes. Aus Gründen der Reproduktion rassistischer Begriffe fordert das Deutsche Institut für Menschenrechte die Streichung des Begriffs (vgl. Cremer 2010, S. 3 ff.)

ihre Satzungen und Konzepte, abgesehen von den Landesvorgaben, selbst festlegen, ist in diesem Bereich ein gewisser Spielraum der potenziellen Partizipation gegeben. Hier beginnt die Frage nach der Möglichkeit der Mitgestaltung und der Form. Grundlegende Entscheidungen, wie die Wahl pädagogischer Leitkonzepte oder Personalfragen in Bezug auf Anstellung und Entlassung, scheinen außerhalb der Mitgestaltungsmöglichkeiten der Kinder zu liegen. Sofern Träger jedoch auch auf dieser Ebene das Mitwirken der Kinder ermöglichen wollen, kann diese im Kleinen durch Hinzuziehung der Interessen und Wünsche der Kinder erfolgen.

Die Ebene der bestmöglichen Partizipation ist die Mitgestaltung des KiTa-Alltags. Dabei sollte vor allem der Arbeitsaufwand berücksichtigt werden, der sich durch den Prozess der Etablierung demokratischer Strukturen und die drauf folgenden Veränderungen ergibt. Auch wenn es Ideen und Wünsche der Kinder gibt, die theoretisch umsetzbar wären, so ist es letztlich auch eine Frage der finanziellen und personalen Ressourcen ob die Umsetzung realistisch und zumutbar ist (vgl. Grothe 2019, S. 49 ff.).

Die Interessen, Ideen und Bedürfnisse von Kindern sollten im Zuge einer demokratiepädagogischen Praxis ernst genommen und nach Möglichkeit umgesetzt werden. Jedoch benötigt eine Praxis unter demokratischen Werten auch die Expertise der Disziplin der Sozialen Arbeit um defizitäre Bereiche der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung aus Perspektive der Menschenrechtsprofession zu ermitteln und so das Erlernen der notwendigen Kompetenzen und Werte theoretisch und bedarfsorientiert zu begründen, da allein die Mitgestaltung durch die Kinder nicht genügend Erkenntnisse dafür liefert. Im anschließenden Kapitel werden daher zwei Positionierungen diskutiert, die sich explizit auf das (Ver-) Lernen von Rassismus beziehen und ergänzend zu der grundlegenden Demokratiepädagogik herangezogen werden können und sollten.

## **2.5 Demokratiepädagogik in Kindertagesstätten - Interkulturelle und antirassistische Positionierung**

Aufgrund des Alters in der frühen Kindheit wird in diesem Arbeitsfeld vorrangig mit der Methode der Kontaktintervention und der wissensbasierten Intergruppenintervention gearbeitet (siehe Kapitel 2.3). In der professionellen Praxis geschieht das zum einen in Form der interkulturellen Positionierung und Methodik, zum anderen der antirassistischen. Die interkulturelle Methodik bedient sich der Prävention von Vorurteilen durch Kontaktintervention, indem sie mittels Begegnungen und Erzeugung positiver Interaktionen versucht, Vorurteile abzubauen und Toleranz zu fördern.

Der Begriff der „Interkulturalität“ beschreibt, im Gegenzug zum lange dominierenden Begriff der „Multikulturalität“, die besagte Interaktion und gesellschaftliche Symbiose vorherrschender Kulturen. Jedoch wird der Begriff auch zweckentfremdet und als Marketing und Imagebegriff verwendet, um die Präsenz rassistischer Reproduktion und

Diskriminierung abzuweisen und Werte der Weltoffenheit oder Kuriosität am „Fremden“, „Neue“ oder „Exotischen“ zu verkörpern (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020, S. 151 ff.). Der Begriff ist daher für Rassismus reproduzierende Personen leicht verdaulich und hat einen zelebratorischen Klang.

Die Problematik dessen ist die damit einhergehende Möglichkeit des Ignorierens von institutionalisierten und internalisiertem Rassismus, sodass es scheint, als wäre es ein Privileg für rassistisch markierte Menschen, auch „ihre“ kulturelle Identität in öffentlichen Räumen leben zu dürfen. Der Kulturbegriff wirkt demnach auch kulturalisierend, indem bestimmte Personen der Gesellschaft auf „ihre“ als „nicht deutsch“ betitelte Kultur reduziert werden und diese gleichzeitig mit nationalstaatlicher oder ethnischer Zugehörigkeit verknüpft wird.

In der frühkindlichen Praxis kann das dazu führen, dass „interkulturelle Buffets“, „internationale Spielenachmittage“, „interkulturelle Sommerfeste“ oder ähnliche Angebote scheinbare Differenzen erst aufzeigen und Kinder Andere oder sich selbst als Zugehörige einer „anderen“ sozialen Gruppe erfahren.

Leiprecht kritisiert in Bezug auf interkulturelle Methodik auch, dass die weite Verbreitung eines interkulturellen Ansatzes die Annahme stärkt, dass Rassismus ein Problem der extremen Rechten sei und die strukturelle, gesamtgesellschaftliche Ebene außer Acht lasse, besonders durch die fehlende Thematisierung von individuellem (Alltags-) Rassismus (vgl. Leiprecht 2003, S. 21 ff.). Dabei spricht er von der Verharmlosung des Rassismus in Deutschland durch die Verwendung von Begriffen wie „Fremdenfeindlichkeit, Ausländerfeindlichkeit, Fremdenhass oder Fremdenangst“ (Leiprecht 2003, S. 23), welche dieses Narrativ stärken.

Antirassismus hat darauf reagierend im grundlegenden zwei Zielsetzungen: Einerseits die rassistische Reproduktion, Diskriminierung und Ausgrenzung gegenüber der deutschen „Mehrheitsgesellschaft“ zu thematisieren und andererseits die Existenz der rassistischen Diskriminierung für rassistisch markierte Personen anzuerkennen und die dadurch verwehrten Möglichkeiten der Partizipation, Teilhabe und Repräsentation aktiv zu stärken. Dadurch soll der Rassismus reproduzierende Kulturalismus der interkulturellen Methodik vermieden werden (vgl. Leiprecht 2003, S. 21 ff.). Die antirassistische Demokratiepädagogik agiert folglich vorrangig nach der Methode der wissensbasierten Intergruppenintervention (siehe Kapitel 2.3).

Aufgrund der vorhergegangenen Kritik wird für das (Ver-) Lernen von Rassismus in dieser Arbeit Bezug auf antirassistische Methodik und Positionierung genommen.

### **3. Demokratiepädagogik in der frühen Kindheit - Handlungsempfehlungen und Blick in die Praxis**

#### **3.1 Demokratiepädagogik im Kita Alltag - Handlungsempfehlungen**

Basierend auf den professionstheoretischen Grundlagen des vorigen Kapitels werden im Folgenden Empfehlungen für eine antirassistischen und demokratiepädagogische professionellen Praxis vorgestellt.

Die Rolle der Sozialen Arbeit kann einerseits in der Erarbeitung derartiger Konzepte auf der Ebene der Disziplin liegen, indem sie durch kritische Auseinandersetzung mit dem Status Quo und den daraus folgenden Handlungsempfehlungen Ansätze zur Optimierung bereitstellt (vgl. Sommerfeld 2010, S. 34 ff.). Andererseits kann sie die Erkenntnis der Disziplin in der Umsetzung auf der Ebene der professionellen Praxis anwenden, indem sie präventiv interveniert und reaktiv auf Bedarfe eingeht (vgl. Müller 2010, S. 25 ff und DBSH 2020, S.4 f.). Eine antirassistische und demokratiepädagogische Praxis muss jedoch innerhalb der Grenzen ihres Potentials betrachtet werden. So können Veränderungen der Praxis zwar auf einzelne Kinder und Familien wirken, für eine gesamtgesellschaftliche Veränderung bedarf es jedoch struktureller Veränderungen im sozialpolitischen und bildungspolitischen Bereich (vgl. Lengyel 2011, S.101 ff.). Es wird dafür zunächst auf Demokratiepädagogik als Handlungsfeld Bezug genommen. Anschließend werden für drei Bereiche des KiTa Alltags Handlungsempfehlungen unter antirassistischer Positionierung zusammengefasst.

##### *3.1.1 „Demokratie im Kleinen“ durch Partizipation*

Sofern die Bereiche der potentiellen Partizipation (Kapitel 2.4) definiert sind, gilt es diese praktisch auszugestalten. Grothe stellt in Bezug auf Partizipation das Lernen jener Kompetenzen voran, die notwendig sind um demokratisch Handeln zu können. Kinder müssen dafür ihre eigenen Bedürfnisse erkennen und formulieren können. Auch die Bedürfnisse anderer Kinder sollten sie emphatisch einordnen können, sodass eine Basis der Konfliktlösung besteht. Es ist auch notwendig, dass Kinder lernen Entscheidungen nach den Bedürfnissen anderer zu akzeptieren und dies als Resultat demokratischer Konsensfindung zu begreifen, ohne in Verdruss zu geraten. Der Lernprozess dieser Kompetenzen muss zur Umsetzung einer demokratiepädagogischen Praxis jedoch nicht abgeschlossen sein, er wird durch die Praxis vielmehr verstärkt gefördert (vgl. Grothe 2019, S.60 ff.).

Wie in der staatlichen Demokratie werden auch in der Demokratiepädagogik im KiTa Alltag zunächst Grundregeln aufgestellt, die für alle Personen geltend sind. Diese Regeln bestimmen wer berechtigt ist mitzuentcheiden, wie Entscheidungen getroffen

werden und wie mit Missachtung der Regeln umgegangen wird. Die Ausgestaltung ist dabei an die staatliche Demokratie angelegt. Die Grundregeln sollen auf den Grundrechten beruhen und Prinzipien wie Toleranz, Solidarität, Gerechtigkeit oder Akzeptanz gesellschaftlicher Diversität beinhalten. Entscheidungen werden demokratisch durch Abstimmungen getroffen. Diesbezüglich müssen die Fachkräfte, bestenfalls mit den Kindern zusammen, festlegen, ob Abstimmungen offen oder anonym erfolgen. Knauer, Hansen und Sturzenhecker bezeichnen diese vorab zu beschließenden Regeln als „KiTa-Verfassung“ (vgl. Knauer/Hansen/Sturzenhecker 2016, S. 42 ff.). Es sollte bei der Konzeption der demokratischen Mitgestaltung darauf geachtet werden, dass die Bereiche der Mitgestaltung kontinuierlich als diese gelten und alle agierenden Fachkräfte in Übereinstimmung über die Umsetzung sind. Die Nähe zur Realität kann nur dadurch geschaffen werden, dass beschlossenes Recht immer geltend ist und nicht von der Entscheidungshoheit der Fachkräfte abhängig ist. Diesbezüglich geht es darum, Kindern die Verantwortung und Müdigkeit in den ausgewählten Bereichen vertrauensvoll zuzusprechen ( vgl. Grothe 2019 S. 54 ff.).

Als potentielle Entscheidungsbereiche nennt Grothe

„Mahlzeiten, Bekleidung, Schlafen und Ruhen, Pflege und Hygiene, Tagesstruktur, Wochen- und Jahrespläne, Raumgestaltung, Aktivitäten, Ausflüge, Feste, [...], Regeln, Anschaffungen, Beschwerderecht, Personalauswahl und anderes“ (Grothe 2019 S.54).

Je nach Entscheidungsbereich werden dann, unter Achtung der Qualitätssicherung von Bildung, Betreuung und Erziehung, die Entscheidungsbereiche im Detail aufgeschlüsselt. Bei dieser Aufschlüsselung können (sozialarbeiterische) Fachkräfte demokratiepädagogischer Programme unterstützen, um Chancen und Grenzen mit den Fachkräften zu ermitteln. Die festgelegten Entscheidungsbereiche und dazugehörigen Grundregeln sollten schriftlich festgehalten werden und allen Fachkräften sowie den erziehungsberechtigten Personen einsehbar sein. Der Entwicklungsprozess kann einige Zeit beanspruchen und wird, nach Grothe, durch kleine Schritte vorangetrieben. Als realitätsnahe Etablierung eines demokratischen Systems im Kleinen empfiehlt sie die Bildung von Gremien, welche in einem festen Rahmen zusammen kommen und über anstehende Entscheidungen diskutieren und abstimmen. Zu Beginn können diese im offenen Rahmen stattfinden, wie beim Mittagessen oder im Morgenkreis. Die Fachkräfte können mit der Wahl eines Entscheidungsbereiches beginnen, wie der Geschichte, die vor dem Mittagsschlaf gelesen wird oder der Strecke, die am nachmittäglichen Spaziergang gewählt wird. Je nach Altersgruppe können Kinder in diesem Rahmen zwischen einigen Optionen wählen oder frei entscheiden. Mit der Zeit können anschließend mehr Entscheidungsbereiche zu den Abstimmungen hinzukommen. Dabei ist es wichtig diese Erweiterungsprozesse offen mit den Kindern zu kommunizieren und sie über die Verantwortung ihrer Entscheidungen aufzuklären. Grothe empfiehlt für die weitere Entwicklung von Gremien verschiedene

Gruppenkonstellationen. Den zuvor erwähnten offenen Rahmen bezeichnet sie als „Kindergruppenversammlung“ (Grothe 2019, S. 57).

Als nächste Stufe nennt sie die „Kinderkonferenz“ (ebd. S. 57) welche eine freiwillige Zusammenkunft jener Kinder ist, die Interesse an der Entscheidung und die Entscheidungsmöglichkeit bezüglich dieser haben. Als „Kindervollversammlung“ (ebd. S. 57) gilt die gruppenübergreifende Zusammenkunft aller Kinder, wobei Rücksicht auf die Unterscheidung der Altersgruppen genommen werden muss, sodass ältere Kinder keine Machtposition einnehmen. Als erste Dimension einer repräsentativen Demokratie können „Expertengremien im Alltag“ (ebd. S. 57) geschaffen werden, in welchen ausgewählte Kinder die Fachkräfte nach den Interessen der anderen Kinder beraten und für diese einstehen. Im letzten Schritt bilden sich „Projektbezogene Gremien“ (ebd. S. 57) in denen ausgewählte Kinder Entscheidungen der Fachkräfte über Partizipationsmöglichkeiten der anderen Kinder übernehmen und die Umsetzung diskutieren. Für alle beschriebenen Bereiche betont Grothe die Notwendigkeit von Freiwilligkeit zur Partizipation (vgl. ebd. S. 56 ff.).

Im Bereich der Verstöße ist die Anlehnung an das deutsche Strafrecht, in welchem die Bestrafung durch Androhung oder Durchführung von beispielsweise Sanktionen oder Freiheitsentzug erfolgt, im kindlichen Bereich selbstverständlich nicht möglich. Für den Umgang bieten sich Methoden aus dem Bereich der Restorative Justice an. Dieses zielen darauf ab, statt durch Bestrafung, durch Wiedergutmachung eines Fehlers den entstandenen Schaden zu begleichen. Dies gilt sowohl für Verstöße seitens der Kinder als auch der Fachkräfte. Wenn also Teil der Grundregeln die Achtung der Räumlichkeiten ist, so wäre die Konsequenz für ein Kind, welches einen Tisch bemalt, diesen wieder zu reinigen. Im Umgang mit anderen Kindern ist die Anwendung etwas komplexer. Hier gilt es zusammen mit den Kindern Bewusstsein über verletzendes Verhalten zu schaffen, durch Empathie die Verletztheit anderer zu verstehen und gemeinsam mit den betroffenen Kinder eine Lösung zu Erarbeitung, welche dem Opfer Raum zur Heilung von der Verletzung gibt und die Möglichkeit der Wiedergutmachung des anderen Kindes schafft. Das kann beispielsweise durch eine verbale Entschuldigung erfolgen, durch das Geschenk eines selbstgemalten Bildes oder die Unterstützung bei Haushaltsaufgaben, die in der Verantwortung der Kinder liegen. Es geht dabei nicht darum einen Wert des Verstoßes festzulegen und den Wert einer Konsequenz zu finden, der diesem gleich wird. Die Kinder sollen dadurch lernen Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen und emphatisch mit anderen umzugehen (vgl. Johnstone/Van Ness 2007, S.12 ff.).

Teil einer „Demokratie im Kleinen“ muss letztlich auch ein geregelter Umgang mit Beschwerden sein. Aktive Veränderung sollte schließlich nicht nur dort entstehen, wo sie Angeboten wird, sondern auch dort wo sie im Erachten der Betroffenen notwendig ist. Kinder müssen zunächst die Möglichkeit haben, sich über alles beschweren zu können, was negative Auswirkungen auf ihr physisches und psychisches Wohlbefinden

hat. Das kann auch Bereiche betreffen, auf die keine Veränderungen genommen werden kann oder bei denen dies Schwierigkeiten aufwirft. Darüber hinaus sollten Kinder sich auch über Fachkräfte beschweren dürfen (vgl. Hansen/Knauer 2016, S. 49 ff.). In Bezug auf Rassismus ermöglicht die Beschwerdemöglichkeit für Kinder die Intervention, auch wenn Fachkräfte durch ihren internalisierten Rassismus keine Notwendigkeit dazu sehen. Kinder benötigen im frühkindlichen Alter jedoch verstärkt Unterstützung bei der Kommunikation von Beschwerden, da dies nicht nur Mut und Selbstsicherheit erfordert sondern auch die Fähigkeit Beschwerdebedarf zu erkennen. Ebenso kann die unvollständig einwickelte Sprachfähigkeit ein Hindernis sein. Daher ist ein kreativer Umgang für die Aufnahme von Beschwerden erforderlich. Die Eltern der Kinder können dafür als Mediator\*innen dienen und stellvertretend für ihre Kinder in den Dialog mit der Einrichtung treten (vgl. ebd. S. 51 ff.). Angelehnt an das Expert\*innengremium kann eine Beschwerdegruppe gebildet oder Ansprechperson gewählt werden, an die sich Kinder wenden können, wenn sie selbst nicht den direkten Kontakt zu den Fachkräften suchen möchten. Dadurch erleben Kinder die Wirksamkeit eines solidarischen und couragierten Miteinanders.

Hansen und Knauer empfehlen darüber hinaus Beschwerden, welche nicht situativ thematisiert und gelöst werden können, offiziell zu dokumentieren. Dadurch erleben Kinder einen respektvollen Umgang mit ihren Anliegen. Kreative Werkzeuge wie ein eigener Stempel zur Kennzeichnung einer offiziellen Beschwerden verstärken den offiziellen Charakter dessen (vgl. ebd. S. 61 ff.)

Durch eine realitätsnahe Umsetzung einer „Demokratie im Kleinen“ erfahren Kinder ihre Mündigkeit so früh wie möglich und wachsen in einem Bewusstsein ihrer Handlungsmacht und gesellschaftlichen Verantwortung auf. Nachdem dieses Kapitel die Ebenen und Möglichkeiten der demokratiepädagogischen Partizipation erläutert, formulieren die folgenden Unterkapitel Empfehlungen für die Praxis unter antirassistischer Positionierung. Die Kinder sollen bei der Gestaltung zwar aktiv eingebunden werden, die grundlegende kritische Auseinandersetzung mit den jeweiligen Bereichen und eine antirassistische Gestaltung dieser fällt jedoch vorrangig in den Aufgabenbereich der internen Fachkräfte oder externer Akteur\*innen demokratiepädagogischer Programme.

### *3.1.2 Mehrsprachigkeitsoffene Bildung*

Nach Angaben des Statistischen Bundesamts wurden im Jahr 2020 51% der null bis sechsjährigen Kinder mit Migrationshintergrund<sup>11</sup> in öffentlichen Kindertageseinrichtungen betreut. Bei Kindern ohne Migrationshintergrund lag der Anteil bei 71 %, wobei die Betreuungsquote jeweils ab dem dritten Lebensjahr um ein

---

<sup>11</sup> Gemeint ist explizit die Formulierung „mit Migrationshintergrund“ gemäß der Erfassung des Mikrozensus (siehe Einleitung)



vielfaches steigt (vgl. Statistisches Bundesamt 2020). Laut dem Bildungsbericht von 2022 der Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung sprechen 21% dieser Kinder in Kindertageseinrichtungen zwischen drei Jahren bis zum Schuleintrittsalter Deutsch als Zweitsprache. In den alten Bundesländern liegt der Anteil sogar bei 34% (vgl. Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 107)<sup>12</sup>. Trotz des hohen Anteils mehrsprachig aufwachsender Kinder sind diese und ihre Familien im KiTa-Alltag oft mit mangelnder Repräsentation und direkter rassistischer Diskriminierung konfrontiert. So berichteten beispielsweise mehrere teilnehmende Eltern der Studie des DeZIM von einem abwertenden Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Kinder in Berliner Kindertagesstätten (vgl. Bostanci/Biel/Neuhauser 2022, S. 7 f.).

Ein antirassistischer Umgang mit Mehrsprachigkeit ist nicht nur relevant für die Repräsentation und Wertschätzung sowie die Sicherung des Kindesrechts auf Achtung der eigenen Sprache (United Nations 1990, Artikel 29) von mehrsprachigen Kindern. Hagan-Burke u.a. stellten in einer Längsschnittstudie von 2015 ebenso eine Kausalität zwischen der Sprachentwicklung und der emotionalen sowie sozialen Entwicklung von Kindern zwischen fünf und sechs Jahren fest. So zeigten die Ergebnisse der Studie, dass eine erfolgreiche Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen nicht zwingend abhängig ist von der Entwicklung der Umgangssprache. Die mangelhafte Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen hemmt hingegen die erfolgreiche Entwicklung der Umgangssprache (vgl. Hagan-Burke u.a. 2016, S. 91 ff.). Die Art des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im KiTa-Alltag kann demzufolge Auswirkungen auf die grundlegende Entwicklung eines Kindes und seinen weiteren Lebensweg haben.

Für die professionelle Praxis empfiehlt sich nach De Houwer die Etablierung eines wertschätzenden und offenen Umgangs mit Mehrsprachigkeit. Dies kann direkt oder indirekt erfolgen. Als direkte Wertschätzung gilt die positive Besetzung der Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit seitens der Fachkräfte durch direkte Kommunikation, wobei alle Sprachen gleichwertig behandelt werden müssen (vgl. De Houwer/Pascall 2022, S. 8 ff.). Dadurch erleben Kinder nicht nur Bestätigung ihres Selbstwerts, sie erleben auch die Sicherheit, die durch das Sprechen der ihnen vertrauten Sprache entsteht, und können sich innerhalb der Einrichtung besser entfalten (vgl. Stolarova 2019, S. 19 ff.). Die indirekte Umsetzung erfolgt durch die Etablierung mehrsprachiger Normalität im KiTa Alltag. Wie auch in der praktischen Demokratiepädagogik können derartige Veränderungen viele Herausforderungen mit sich bringen und müssen mit allen Fachkräften, auch in Abhängigkeit der vorhandenen Ressourcen, abgesprochen werden. In kleinen Schritten können anschließend immer mehr Bereiche des Alltags mehrsprachig erschlossen werden. Um hier den demokratischen Charakter in der Umsetzung zu stärken, können die Kinder in diese Entwicklungsprozesse mit einbezogen werden. Gemeinsam, entweder in der Kindergruppenversammlung oder

---

<sup>12</sup> Statistische Auswertungen über die Mehrsprachigkeit bei Kindern, welche Deutsch als Erstssprache sprechen aber dennoch mehrsprachig aufwachsen, waren im Zuge der Recherche nicht aufzufinden.

Kinderkonferenz (siehe Kapitel 3.1.1) können diese dann entscheiden, welche Sprachen sie in ihrem Alltag etablieren möchten. Ein offenes Frageformat kann an dieser Stelle verhindern, dass Kinder verpflichtet werden, als Botschafter\*innen ihrer nicht-deutschen Sprachfähigkeit zu fungieren. Das eröffnet auch die Möglichkeit, Sprachen miteinzubeziehen, die nicht von den Kindern gesprochen werden. Gerade in Kindergruppen, in denen keine oder nur wenige Kinder mehrsprachig aufwachsen, sichert diese Möglichkeit ein umfassenderes Spektrum an Sprachen. Beispielhafte Fragen wären: „Welche Sprachen kennt ihr?“ oder „Auf welcher Sprache würdet ihr gerne mal „Hallo“ sagen?“. Bei Kindern unter drei Jahren kann die direkte Kommunikation über die Auswahl der Sprachen Schwierigkeiten aufwerfen, angefangen bei der Benennung der Sprachen. An dieser Stelle können die Eltern mit einbezogen werden. Dadurch erfahren auch die Eltern einen wertschätzenden Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Kinder und ihrer Familie.

Als erste Schritte können die täglichen Rituale in mehreren Sprachen abgehalten werden. Beispiele dafür sind die Begrüßung und Verabschiedung, der Tischspruch vor den Essenspausen, das Gute-Nacht-Sagen vor dem Mittagsschlaf oder alltägliche Worte wie „Danke“ und „Bitte“. Sofern es Kinder gibt, die ihre nicht-deutsche Sprache in den Alltag aufnehmen möchten, können diese als Expert\*innen agieren und sowohl den Kindern als auch Fachkräften die Aussprache zeigen. Auch an dieser Stelle können die Eltern mit einbezogen werden, falls es Kinder gibt die ihre nicht-deutsche Sprache zwar integrieren möchten, aber nicht als Expert\*innen fungieren wollen (vgl. De Houwer/Pascall 2022, S. 8 ff.).

Mehrsprachigkeit in der KiTa stellt Einrichtungen und Fachkräfte jedoch auch vor Herausforderungen, die mit der grundlegenden Verständigung beginnen. Laut dem Bildungsbericht von 2022 ist für viele der 21% von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, der Eintritt in Kindertagesstätten der erste Kontakt mit der deutschen Sprache (vgl. Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 107 f.). Die Bewältigung der täglichen Routinen und die grundlegende Kommunikation werden dadurch erschwert. De Houwer und Pascall beschreiben zur Vereinfachung dessen das sogenannte Spracharchiv. Dies ist ein Set aus Bildkärtchen mit entsprechenden Bezeichnungen in den, für die Gruppe relevanten, Sprachen. Alltäglich genutzte Begriffe können mittels der Verbildlichung veranschaulicht werden, sodass Kinder mit geringer deutscher Sprachfähigkeit gerade zu Beginn der Eingewöhnung eine Möglichkeit haben, ihre Bedürfnisse zu kommunizieren. Gleichzeitig kann das Spracharchiv auch genutzt werden, um mit allen Kindern die abgebildeten Begriffe in mehreren Sprachen zu lernen. Das Spracharchiv sollte anfangs alltagsbestimmende Inhalte wie die Räumlichkeiten der Einrichtung, körperliche Bedürfnisse wie Müdigkeit und den Toilettengang oder Tagespunkte wie die Frühstückspause oder die Spielplatzzeit beinhalten. Diese können je nach Bedarf der Kinder und Fachkräfte erweitert werden (vgl. De Houwer/Pascall 2022, S. 8 ff.).

Da die Sprache und Sprachentwicklung einer der wichtigsten Bestandteile der frühkindlichen Bildung und Erziehung sind, greift die Gestaltung eines mehrsprachigkeitsoffenen Alltags auf allen Ebenen der Einrichtung. Diese im notwendigen Pensum auszuführen lässt der Rahmen dieser Arbeit nicht zu. Die folgenden Bereiche der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung erarbeiten Handlungsempfehlungen für die antirassistische Demokratiepädagogik im KiTa Alltag auf grundlegender Ebene<sup>13</sup>.

### 3.1.3 Kinderbücher

Das Vorlesen ist fester Bestandteil des KiTa Alltags. Ob vor dem Einschlafen oder Zwischendurch, mehrmals am Tag hören Kindern den Fachkräften beim Erzählen von Geschichten zu und schauen sich gemeinsam die Bücher an. Schlägt man die meisten der gängigen Kinderbücher auf so wird schnell deutlich, dass so gut wie keine gesellschaftliche Diversität in den Büchern zu sehen ist. Dies berichteten auch Teilnehmende der Kurzstudie des DeZIM (vgl. Bostanci/Biel/Neuhauser 2022, S. 5 ff.). Huber, Gonzales und Solórzano entwickelten 2020 eine Analysemethode zur kritischen Auseinandersetzung mit Kinderbüchern. Dabei werden Geschichten und die zugehörigen Bilder unter Aspekten der Verbindung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Identität, der Reproduktion von Vorurteilen, der Repräsentation von Lebensrealitäten, der interdisziplinären Perspektiven der Geschichte und der Relevanz sozialer Gerechtigkeit betrachtet (vgl. Huber/Gonzales/Solórzano 2020. S.13 ff.).

Bei der Wahl der Literatur im Kita Alltag nach demokratischen Werten und antirassistischer Positionierung ergeben sich nach den Analyse Kriterien mehrere Empfehlungen an die Praxis. Zunächst sollte das Material so ausgewählt sein, dass gesellschaftliche Diversität kein hervorgehobener Faktor ist. Es sollte Priorität auf der Geschichte liegen, nicht auf der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit der Figuren. Es ist diesbezüglich wichtig, dass nicht-weiß gelesene Figuren als Hauptrollen der Geschichte vorkommen, ohne dass ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit dies erfordert. Dies kommt besonders in Büchern zum Thema Flucht, Migration, Krieg oder Rassismus vor. Es ist nach Huber, Gonzales und Solórzano zwar wichtig, diese Lebensrealitäten zu beleuchten um zu sensibilisieren und Repräsentation für Kinder mit der gleichen Lebensrealität zu schaffen. Jedoch dürfen derartige Bücher nicht die einzigen Bücher mit nicht-weiß gelesenen Hauptfiguren sein, da sie sonst Vorurteile bestärken (vgl. Huber/Gonzales/Solórzano 2020 S. 14 ff.).

Aus Kapitel 2.3 dieser Arbeit geht hervor, dass Kinderbücher ebenso das Potential haben, durch stellvertretende Kontaktintervention, bereits bestehende Vorurteile abzubauen. Eine weitere Möglichkeit das Lesematerial antirassistisch auszuwählen ist

---

<sup>13</sup> Für die Etablierung von Mehrsprachigkeit in diesen Bereichen siehe De Houwer, Annick u.a.: Mut zur Mehrsprachigkeit. Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte in Mecklenburg-Vorpommern. RAA Mecklenburg-Vorpommern. 1.Auflage. Waren 2022

mit den Kindern Literaturlisten zu erarbeiten. Die gemeinsame Erarbeitung stärkt den demokratischen Charakter der Alltagsgestaltung (siehe Kapitel 3.1.1) und ist eine niederschwellige Möglichkeit den Kindern Raum zur Mitteilung ihrer Wünsche zu geben. Besonders im Bereich regionaler Geschichten spielt dieser Ansatz eine wichtige Rolle, da Märchen, Folklore oder Mythologien für die meisten Kindern zu den gängigen Geschichten dazugehören. Es sollte zur Verhinderung der Kulturalisierung jedoch darauf geachtet werden, keine rassistischen Narrative durch das Erfragen zu reproduzieren. Statt also beispielsweise zu fragen: „Welche Märchen gibt es in deiner Kultur?“ oder „Welche Märchen gibt es denn in Rumänien?“ bietet sich das offenes Frageformat, zum Beispiel: „Welche Geschichten lesen dir deine Eltern vor?“ an.

Die Thematisierung sozialer Gerechtigkeit steht in Bezug auf Demokratiepädagogik im Zusammenhang mit Himmelmanns Prinzipien der Zivilität, Fairness und Solidarität (vgl. Himmelmann 2022, S. 50 f.). Nach Huber, Gonzales und Sólóranzo gilt es diesbezüglich, einen kritischen Blick auf die Thematisierung und das Hinterfragen der Herrschaftsverhältnisse in Geschichten zu haben. Darüber hinaus sollen Kinderbücher Kinder ermutigen, couragiert gegen Ungerechtigkeit vorzugehen (vgl. Huber/Gonzales/Sólóranzo 2020 S. 14 ff.).<sup>14</sup>

### *3.1.4 Elternarbeit*

Die teilnehmenden Eltern der Kurzstudie des DeZIM berichteten von diversen rassistisch diskriminierenden Erlebnissen innerhalb des Kindertageseinrichtungen sowohl im Bereich der Verwaltung als auch im KiTa Alltag. Beispiele dafür waren die bereits in Kapitel 3.1.2 erwähnte Abwertung der Familiensprache, keine Möglichkeiten einer Beschwerdeinstanz bei rassistischer Diskriminierung oder der aktiven Vorenthaltung ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit zur Verhinderung eventueller Diskriminierung im Anmeldeprozess. (vgl. Bostanci/Biel/Neuhauser 2022, S. 5 ff.).

In der frühen Kindheit steht die Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung auch in Abhängigkeit der Zusammenarbeit von Eltern und Einrichtungen. Sie kann als Teil der antirassistischen und demokratiepädagogischen Praxis in zwei Bereichen betrachtet werden. Der erste Bereich bezieht sich auf die aktive Kooperation und der Einbeziehung der Eltern in die Bildung, Betreuung und Erziehung ihrer Kindern. Zum anderen muss sich die antirassistische Elternarbeit auch mit dem institutionellen Rassismus in Kindertagesstätten auseinandersetzen und Lösungsansätze zur Intervention erarbeiten. Die Methoden der Demokratiepädagogik können in der Elternarbeit ebenso Anwendung finden wie im frühkindlichen Bereich. Ein wichtiger Bestandteil ist diesbezüglich ist ein wertschätzender und lösungsorientierter Umgang mit Sprachbarrieren.

---

<sup>14</sup> Aufgrund der Abbildung gesellschaftlicher Diversität, der Repräsentation von Lebensrealitäten und der Ermutigung zu couragiertem, solidarischem Handeln empfiehlt die Verfasserin dieser Arbeit das Buch „Mo und Sophie“ von Sabine Lilienthal in Kooperation mit der Migrant\*innenorganisation Tutmonde e.V. aus dem Jahr 2021.

Die Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie Mecklenburg-Vorpommern e. V. (RAA) empfiehlt in einer praxisnahen Handreichung diesbezüglich zunächst die Verwaltungsebene zugänglicher zu gestalten. Eine Möglichkeit dessen ist die Übersetzung relevanter Schlüsselbegriffe in offiziellen Dokumenten, wie den Betreuungsverträgen oder Elternbriefen, in mehreren Sprachen. Falls die Möglichkeit besteht, können auch ganze Dokumente in mehreren Sprachausführungen zur Verfügung gestellt werden. Damit Eltern einen besseren Zugang zum KiTa Alltag ihrer Kinder haben können auch Verbildlichungen eingesetzt werden. Diese können auf dem Speiseplan, dem Aktivitätsplan oder auf Materiallisten für Projekte abgebildet werden (vgl. RAA Mecklenburg Vorpommern e.V. 2022, S. 22 ff.). In diese Prozesse kann die Elternschaft eingebunden werden, indem die demokratiepädagogische Praxis auch in der Elternarbeit angewandt wird. Durch die Etablierung eines Sprachgremiums (siehe Kapitel 3.1.2) erleben Eltern zum einen die Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource und können sich gleichzeitig als mündige Subjekte des KiTa Systems begreifen, in welchem sie die Fähigkeit und das Recht zur Gestaltung ihrer Lebenswelt sowie der, ihrer Kinder haben (vgl. Kapitel 2.2 dieser Arbeit). Die genaue Ausgestaltung eines mehrsprachigkeitsoffenen KiTa Alltags kann ebenso innerhalb dieses Gremiums erarbeitet werden, um zu verhindern, dass sich Eltern durch Maßnahmen, wie der Verbildlichung von Elternbriefen, entmündigt fühlen. Ein solches Gremium sollte für alle interessierten Eltern zugänglich sein. Dadurch können sie auch als Ort der Begegnung zum Abbau rassistischer Vorurteile durch Kontaktintervention fungieren (siehe Kapitel 2.3).

Die Problematik fehlender Beschwerdeinstanzen lässt sich in der Praxis nur minimal auf Ebene der Trägerschaft oder einzelner Einrichtungen bewältigen, da die Breite an mangelnden Strukturen nicht von einzelnen Einrichtungen ausgleichen werden kann (vgl. Lengyel 2011, S.101 ff.). Die Forderungen an eine antirassistische Praxis nach den Erkenntnissen von Bostancı, Biel und Neuhauser decken sich mit den Erkenntnissen Achos, welche mittels einer qualitativen Interviewforschung die (mangelnde) Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund an Schulen untersuchte. Die Schilderungen der teilnehmenden Eltern in Bezug auf Rassismuserfahrungen sind identisch mit jenen Teilnehmenden der DeZIM Studie, weshalb Achos Handlungsempfehlungen auch auf die frühe Kindheit übertragen werden können.

Auf der Ebene einzelner Einrichtungen sind damit zunächst ein anerkennender und verständnisvoller Umgang bei der Thematisierung von Rassismuserfahrungen erforderlich. Um Eltern die Möglichkeit zu eröffnen, sich mit derartigen Erfahrungen an die Einrichtung wenden zu können, muss auch berücksichtigt werden, dass bereits erlebte Ablehnung oder das Absprechen solcher Erfahrungen Gefühle der Machtlosigkeit und Angst hervorrufen und somit Betroffene in der Thematisierung hemmen kann. Die Offenheit für Kritik und der Wunsch zur Kooperation sollten dementsprechend direkt kommuniziert werden (vgl. Acho 2011, S. 110 ff.). Das kann im

offenen Dialog bei Elterngesprächen, durch die Auslage von Informationsblättern im Falle rassistischer Diskriminierung in der KiTa oder die öffentliche Positionierung in Konzepten oder der online Präsenz erfolgen. An dieser Stelle kann auch auf externe professionelle Anlaufstellen der Diskriminierungsberatung verwiesen werden, sodass die Möglichkeit besteht mit Personen außerhalb der Einrichtung in den Dialog zu treten ,sofern die direkte Thematisierung innerhalb der KiTA keine Option darstellt. Die Einordnung der Erfahrungen und der Kritik sowie der Umgang mit ihnen stehen im engen Zusammenhang mit der Ausbildung und Weiterbildung der Fachkräfte sowie der personellen Zusammensetzung von Teams in Bezug auf Multiprofessionalität (vgl. Bostanci/Biel/Neuhauser 2022, S. 7 f.). Für das (Ver-) Lernen von Rassismus werden in dieser Arbeit jedoch vorrangig Konzepte für die direkte Arbeit mit Kindern betrachtet. Daher wird im Folgenden nicht weiter auf diese Aspekte eingegangen.

Nachdem in diesem Kapitel Handlungsempfehlungen für die professionelle Praxis erläutert wurden, stellt das folgende Kapitel ein Praxisbeispiel vor, welches nach den Qualitätskriterien guter Sozialer Arbeit und den erläuterten Handlungsempfehlungen betrachtet wird.

### **3.2 Demokratiepädagogik im KiTa-Alltag - Ein Praxisbeispiel**

Die Umsetzung demokratiepädagogischer Projekte und Konzepte im Bereich der frühen Kindheit erfolgt bisher vorrangig in Form von Projekten und Programmen externer Organisationen und Fachstellen, die diese dann in den Kindertagesstätten umsetzen. Da sich diese Arbeit spezifisch dem (Ver-) lernen von Rassismus durch vorrangig passives Erleben demokratischer Werte in der frühen Kindheit und der Anerkennung gesellschaftlicher Diversität widmet, beinhaltet das herangezogene Praxisbeispiel weniger der demokratiepädagogischen Methoden des Kapitel 3.1.1. Es vereint durch seine Konzeption die Empfehlungen des Kapitel 3.1.2 bis 3.1.4 und wird daher als Beispiel adäquater Praxis vorgestellt. Um die Wirksamkeit des herangezogenen Praxisbeispiels für das (Ver-) lernen von Rassismus zu ermitteln erfolgt zunächst ein kurzer Einblick in den Begriff der „Wirksamkeit“ in der Sozialen Arbeit.

#### *3.2.1 Qualitätskriterien in der Sozialen Arbeit*

Die Soziale Arbeit hat durch ihre Professionalisierung in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend Fokus auf die empirische Prüfung der Wirksamkeit ihrer Arbeit und der darauf basierten Optimierung von Methodik genommen. Bei der Suche nach effektiver oder wirksamer Sozialer Arbeit stößt man auf den Begriff „best practice“ welcher die Wirksamkeit und Qualität von beispielsweise Methoden, Projekten und Programmen beschreiben soll. Eine klare Definition von „best practice“ der Sozialen Arbeit ist jedoch insofern schwierig, als dass die Wirksamkeit der Sozialen Arbeit selbst quantitativ oder

auch qualitativ nur bedingt zu erfassen ist. Sie steht in der Abhängigkeit zu dem was als wirksam für Hilfsangebote angesehen wird und kann sich sowohl auf die Erfüllung der Mandate als auch Kosten und Nutzen Rechnungen beziehen. „Best Practice“ der Sozialen Arbeit kann daher nicht normativ verstanden werden, da die Individualität der Adressat\*innen und ihrer Lebenswelt immer auch Flexibilität professionellen Handelns erfordert, um dieser Individualität gerecht zu werden. Die Einordnungen als Best Practice gibt in der Sozialen Arbeit dennoch einen Hinweis darauf, was in der Praxis gemäß den Qualitätskriterien der Sozialen Arbeit gut umgesetzt wurde und was nach empirischer Forschung zu guter Umsetzung führen kann (vgl. Gahleitner 2015, S.16 ff.).

Für die Betrachtung des anschließenden Praxisbeispiels in Anlehnung an Best Practice werden neben den Handlungsempfehlungen des vorherigen Unterkapitels auch die Qualitätskriterien des Berufsverbandes für Soziale Arbeit e.V. herangezogen. Da diese Arbeit vorrangig auf der Grundlage des Mandats der Profession argumentiert dienen die Qualitätskriterien der Ebene des Klient\*innenbezugs als Basis (vgl. DBSH 2001, S. 12 ff.) einer kritischen Betrachtung. Die Qualitätskriterien umfänglich zu erläutern lässt der Rahmen dieser Arbeit nicht zu, daher wird bei der kritischen Betrachtung der folgenden Praxisbeispiele direkt Bezug auf die Kriterien genommen.

### *3.2.2 Griffbereit - ein Beispiel adäquater Praxis*

„Griffbereit“ ist ein (Sprach-) Bildungsprogramm für Kinder bis drei Jahre und ihre Eltern. Über den Zeitraum von einem Jahr kommen die Eltern und Kinder mindestens einmal die Woche in einer Gruppengröße von bis zu acht Familien zusammen und nehmen an spielerischen, künstlerischen und musikalischen Angeboten zur multilingualen Sprachförderung teil. Das Programm zielt dabei vordergründig auf die Stärkung der Eltern-Kind Beziehung durch das Empowerment von (mehrsprachigen) Eltern ab, um ihre Kinder bei der Sprachentwicklung besser unterstützen zu können. Dabei werden sowohl die deutsche Sprache als auch die Familiensprachen der Teilnehmenden methodisch vielseitig gefördert. Das Programm richtet sich daher an Eltern mit und ohne deutsche Familiensprache. Da die folgenden Inhalte des Programmes dem Internetauftritt dessen entnommen sind, ist zu Beginn der Betrachtung zu betonen, dass die methodischen und organisatorischen Herangehensweisen eine Beschreibung der angestrebten Umsetzung sind und somit nicht vollständig mit der praktischen Umsetzung des Programms gleichgesetzt werden können.

Ein wesentlicher Bestandteil des Projektes ist die Umsetzung der Methoden in Bezug auf Empowerment. Anstelle von Akteur\*innen der Sozialen Arbeit oder verwandten Fachbereichen treten die Eltern selbst in die Rolle der Durchführenden. Das Programm wird zunächst durch ein Bundestransfer-Team an regionale Fachstellen übergeben.

Diese übernehmen darauf hin die lokale Koordinierung der Durchführung mit teilnehmenden Einrichtungen sowie die Anleitung und Weiterbildung der Durchführenden, den sogenannten Elternbegleiter\*innen. Diese werden von den Programmkoordinator\*innen geschult und in 64 methodische Bausteine eingewiesen, die eine qualitative Durchführung des Programms sichern. Bei der Auswahl der Elternbegleiter\*innen wird ein Team aus 2 Personen angestrebt, welche sowohl die ethischen Grundwerte der Toleranz und Offenheit vertreten als auch nicht-deutsche (Zweit-)Sprachkenntnisse haben sollten. Dadurch wird die kontinuierliche Anwendung von Mehrsprachigkeit gesichert (vgl. SZTI 2023f). Durch die Befähigung der Elternbegleiter\*innen selbst Akteur\*innen der Bildung ihrer Kinder und in ihrer Gemeinschaft zu werden erfüllt das Programm einerseits das Qualitätskriterium der Förderung von Empowerment (vgl. DBSH 2001, S. 12 f.). Andererseits ermöglicht das Programm durch die aktive Partizipation der Eltern das Erleben der Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform unter den demokratischen Prinzipien Himmelsmanns, in welcher sie als aktive Akteur\*innen Einfluss auf ihre und die Lebenswelt ihrer Kinder nehmen können. Die Kinder erfahren durch die Teilnahme an dem Programm den wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit und erleben so die gelebten Werte einer Demokratie (siehe Kapitel 1.2).

Im Jahr 1999 wurde das aus den Niederlanden stammende Programm für Deutschland adaptiert und wird heute bundesweit in KiTas, Bildungs- und Familienzentren und ähnlichen Einrichtungen umgesetzt (vgl. SZTI 2023a). Das Programm beruft sich als Bedarfsgrundlage dessen einerseits auf die Inanspruchnahme des Artikel 29 der UN-Kinderrechte, der Achtung der Sprache des Kindes (vgl. United Nations 1990). Andererseits wird betont, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit Teil gesellschaftlicher Repräsentation sein muss. Die Auswirkungen des Programms auf die Identitätsbildung, die Sprach- und Sozialkompetenzen und die Wahrnehmung gesellschaftlicher Diversität eines Kindes beruhen auf wissenschaftlichen und theoretischen Konzepten (vgl. SZTI 2023c) und werden in der praktischen Umsetzung durch die 64 methodisch begründete Bausteine angewendet, welche sowohl an die Altersgruppe der Kinder als auch an ihre (sprachlichen) Entwicklungsziele angepasst sind (vgl. SZTI 2023d und 2023e). Das Programm erfüllt daher ebenso das Qualitätskriterium der theoretischen und wissenschaftlichen Begründung von Konzepten gemäß des DBSH (vgl. DBSH 2001, S. 12 f.) und die Empfehlungen an eine mehrsprachigkeitsoffene Praxis gemäß Kapitel 3.1.2 dieser Arbeit.

Darüber hinaus realisiert das Programm gesellschaftliche Teilhabe und stärkt die Chancengerechtigkeit im Bereich der frühkindlichen Bildung. Die teilnehmenden Kinder, Eltern und Fachkräfte erleben Mehrsprachigkeit als Teil einer diversen Gesellschaft wodurch die ethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit sowie demokratische Prinzipien wie Toleranz und Offenheit gestärkt werden, was rassistische Vorurteile und Ausgrenzung sowohl präventiv als auch intervenierend abbauen kann (vgl. SZTI



2023b). Somit stimmt das Programm in seiner Zielsetzung mit den ethischen Prinzipien der Profession und dem dazugehörigen Qualitätskriterium des DBSH überein (vgl. DBSH 2001, S. 12 f. und DBSH 2014, S. 24 ff.) und ist ebenso dem Handlungsfeld der Demokratiepädagogik (siehe Kapitel 1.2 und 2.4) unter antirassistischer Positionierung (siehe Kapitel 2.5) zuzuordnen.

Gute Soziale Arbeit muss sich gemäß des DBSH ebenso stetig selbst überprüfen, die stattgefundenen Arbeit evaluieren und erfahrene Kritik einordnen und wenn möglich umsetzen (vgl. DBSH 2001, S. 12 f.). Diesbezüglich sind im Griffbereit Programm regelmäßige Austausch- und Reflexionstreffen in einem sechs-wöchigen Abstand für die Elternbegleiter\*innen angesetzt, welche zur Reflexion der erfolgten Gruppentreffen dienen (vgl. SZTI 2023f). Den Elternbegleiter\*innen steht darüber hinaus ein diverses Angebot an Weiterbildungen zur Verfügung, an denen sie je nach Bedarf ihrer Gruppe teilnehmen können (vgl. SZTI 2023e). Der DBSH fordert ebenso, dass erbrachte Leistungen der Sozialen Arbeit transparent und zugänglich für Klient\*innen zu gestalten sind (vgl. DBSH 2001, S. 12 f.). Im Falle des Programms wird dieses Kriterium durch den öffentlichen Zugang ihrer Ziele, unterteilt in die jeweiligen Adressat\*innen wie Kinder, Eltern und Fachkräfte, über die Website grundlegend erfüllt. Es ist jedoch zu kritisieren, dass die Website zum aktuellen Stand (05.07.2023) nur auf Deutsch zur Verfügung steht und damit eine Barriere für Personen mit geringen Deutsch Kenntnissen schafft. Besonders für die Eltern teilnehmender Kinder wäre ein mehrsprachiger Online Auftritt bei Bedarf notwendig, um mehr Transparenz zu ermöglichen.

Trotz der Kritik kann das Programm „Griffbereit“ zusammenfassend sowohl gemäß der Qualitätskriterien guter Sozialer Arbeit als auch den Handlungsempfehlungen dieser Arbeit als ein Beispiel adäquater antirassistischer demokratiepädagogischer Praxis bezeichnet werden.

## 4. Die Prävention rassistischen Denkens muss in der frühen Kindheit beginnen - ein Fazit

„Baba sagte wir sind hier aufgewachsen, aber niemals angekommen. Wir sollen uns assimilieren? Dicka, was bringt das schon? Wir werden niemals Teil davon sein, wenn sie das nicht wollen“

singt der Künstler Ilhan<sup>44</sup> in seinem Lied „Al-Azif“. Nachdem in dieser Arbeit umfassend *über* Betroffene rassistischer Diskriminierung gesprochen wurde, sollen an dieser Stelle abschließend die Worte Betroffener in den Vordergrund rücken, um Sichtbarkeit für ihre Lebensrealität zu schaffen. Mit seinen Worten spiegelt der Künstler das Gefühl der Ohnmacht, des „Nicht-Gewollt-Sein“ mehrerer Migrationsgenerationen in Deutschland und steht stellvertretend für all die Kinder, die in deutschen Kindertagesstätten keine Geschichten lesen können, die ihnen vertraut sind, keine Feiertage feiern, die ihrer Familie viel bedeuten, die nie ihr Lieblingsessen auf dem Speiseplan finden, die für ihre Muttersprache oder ihren Akzent herabgesetzt werden und keine Puppen finden, die so aussehen wie sie. Die Worte stehen für all die Eltern, die vor dem Kuchenbuffet nach deutschen Rezepten suchen, weil sie befürchten, dass das Zubereiten eines ihnen vertrauten Rezeptes zu einem Vorwurf wird, sie würden sich nicht integrieren. Sie stehen für die Angst, dem Elternbeirat beizutreten, weil sie nicht das Gefühl haben, willkommen zu sein und für das Gefühl der Machtlosigkeit, wenn ihre Erfahrungen der rassistischen Diskriminierung nicht ernst genommen oder zum Vorwand der Ausgrenzung werden.

Meine persönliche Haltung bei der intensiven Auseinandersetzung mit eben diesen Folgen und der damit verbundenen Emotionalität außer Betracht zu nehmen, stellte bei der Anfertigung dieser Arbeit eine gewisse Schwierigkeit dar. Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass diese Emotionalität zwar als Motivation genutzt werden kann, aber auch in einem adäquaten Maße eingeschränkt werden muss, um in einem wissenschaftlichen Diskurs faktische Zustände unvoreingenommen betrachten zu können.

Im Zentrum dieser Arbeit stand die Frage nach dem Potenzial der Demokratiepädagogik als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der frühen Kindheit im Kontext Rassismus. Zu Beginn der Recherche musste ich zunächst feststellen, dass die Forschungslage der frühkindlichen Vorurteilsforschung in Deutschland de facto nicht existent ist. Die frühe Kindheit scheint als Feld entweder nicht zugänglich oder bisher nicht als ausreichend relevant erachtet zu sein, um die Auswirkungen des

---

<sup>15</sup> Ilhan<sup>44</sup> (bürgerlich Ilhan Kaan Hancer) ist ein deutscher Künstler, geboren am 02.10.1996 in Berlin-Neukölln. In seinen Werken spricht er über das Aufwachsen in Deutschland als Kind und Jugendlicher mit Migrationsbiografie. Er thematisiert Armut, Rassismus, Polizeigewalt, das Schulsystem und sein Gefühl der Ignoranz der Mehrheitsgesellschaft. Diese Arbeit bezieht sich ausschließlich auf die zitierte Passage des Werkes und weder auf weitere Stellen dessen noch auf andere Werke des Künstlers.

strukturellen und institutionellen Rassismus sowohl auf die Identitätsentwicklung rassistisch markierter Kinder als auch auf die Denk- und Handlungsmuster aller Kinder empirisch zu erfassen. Die Forschungen aus dem angloamerikanischen Raum gaben ausreichend Hinweise, um die Notwendigkeit der Intervention in der Altersgruppe aufzuzeigen. Jedoch bleibt vorerst die Frage offen, wie sich die Auswirkungen des Rassismus in Deutschland, welcher sowohl von unterschiedlichen geschichtlichen Vorkommnissen als auch medialen, gesellschaftlichen und politischen Diskursen, geprägt ist, von den angloamerikanischen Phänomenen unterscheiden. Das Potenzial des Handlungsfeldes der Demokratiepädagogik lässt sich jedoch auch ohne die empirische Erfassung lokal-spezifischer Prozesse und Mechanismen aufzeigen, da die ihr zugrunde liegende Methodik allgemein anwendbar ist.

Ein Bestandteil der Frage nach dem Potenzial des Handlungsfeldes war zunächst auch die Frage, wie Rassismus erlernt wird und folglich durch die Intervention der Sozialen Arbeit verlernt werden kann. Diesbezüglich machte die Auseinandersetzung mit der Entwicklung von rassistischen Denk- und Handlungsmustern deutlich, dass diese nicht erst bei der Konfrontation mit Vorurteilen und rassistischer Reproduktionen beginnen. Sie beginnen sich dort zu formen, wo eine Normalität kreiert und nicht hinträgt wird, folglich durch mangelnde oder ausbleibende Repräsentation. Sofern bereits dort angesetzt wird, wo sich rassistisches Denken erst formt, hat das Handlungsfeld das Potenzial die Wahrnehmung gesellschaftlicher Normalität zu beeinflussen. An dieser Stelle gelangt das Handlungsfeld jedoch auch an eine seiner Grenzen. Bewusst wird hier von „beeinflussen“ statt „verändern“ gesprochen, da auch die bestmöglich konzipierte Praxis, welche die menschenrechtlichen Grundlagen der Sozialen Arbeit und die aufgeführten Handlungsempfehlungen vollumfänglich erfüllt, nicht verhindern kann, was institutionelle und gesellschaftliche Strukturen hervorbringen. Darüber hinaus führt der Rassismus in Deutschland zur Verfestigung der Identifikation mit der, von der vermeintlichen Mehrheitsgesellschaft unterschiedlichen, natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit. Wenn Kindern durch die vermeintliche Mehrheitsgesellschaft verwehrt bleibt, sich als „deutsch“ zu identifizieren, ist diese Identifikation notwendig um Identität und Selbstwert zu entwickeln. Es ist demnach leicht zu sagen, die professionelle Praxis sollte jegliche gesellschaftliche Diversität normalisieren ohne überhaupt Differenzen aufzuzeigen. Differenzen ignorieren bedeutet jedoch auch die Konsequenzen der Differenzierung zu missachten. Diese Kritik ist notwendig um diese Arbeit in einen realistischen Kontext zu setzen, ihre Wertigkeit für die Profession wird dadurch jedoch nicht gemindert, da realutopische professionstheoretische und -ethische Diskurse notwendig für Prozesshaftigkeit sind.

Das Handlungsfeld in der frühen Kindheit ist demzufolge ein relevanter und notwendiger Teil der Auflösung des individuellen Rassismus, indem heranwachsende Generationen Selbstverständnisses demokratischer Werte entwickeln, jedoch auch abhängig von der parallelen Einflussnahme der Sozialen Arbeit auf institutionelle und

strukturelle Umstände. Das bedeutet durch quantitative und qualitative Forschung frühkindliche Lebensrealitäten zu erfassen, aktuelle Methodik und ihre Umsetzung unter dem Aspekt der Anerkennung gesellschaftlicher Diversität zu überprüfen, sich an politischen Diskursen zu beteiligen und sich aktiv gegen Rassismus und rassistische Praxis zu positionieren. Eine realistische Betrachtung des Potenzials muss folglich die personalen, finanziellen und aktuell gesellschaftlichen Zustände in den Blick nehmen. Unter diesen Aspekten wurde durch die Zusammenstellung der praxisbezogenen Handlungsempfehlungen und der Betrachtung des Praxisbeispiels deutlich, dass das Handlungsfeld insofern ein hohes Optimierungspotenzial hat, als dass die Praxis bisher nur sehr geringfügig auf den Bedarf der Kinder und Familien eingeht. So können bereits minimale Umsetzungen der Empfehlungen einen hohen Einfluss auf den KiTa-Alltag haben, sei es durch verstärkte Repräsentation oder durch die Etablierung von mehr Partizipation zur verstärkten Einflussnahme der Kinderperspektive. Die präventive und reaktive Interventionsarbeit in Bezug auf Rassismus darf jedoch nicht in alleiniger Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte liegen sondern muss zur Verbesserung defizitärer Bereiche im Sinne des Professionsverständnisses von der Sozialen Arbeit unterstützt werden. Es geht diesbezüglich nicht darum, die frühe Kindheit seitens der Profession zu unterwandern und den pädagogischen Fachkräften ihre Verantwortung abzusprechen, sondern kooperativ im Austausch um Wissen und Praxis zu stehen und Handlungskonzepte zu entwickeln, wo sie gebraucht werden und bei der Umsetzung zu begleiten, wo es notwendig ist. Auch hier wird die theoretische Utopie mit einer realen Grenze konfrontiert: Der Kooperationsbereitschaft von Einrichtungen, Fachkräften und Eltern. Der Bedarf antirassistischer Demokratiepädagogik muss für potenzialerfüllende Demokratiepädagogik sowohl erkannt und akzeptiert als auch als relevant genug erachtet werden, um darauf reagierend Veränderungen vorzunehmen. Für Einrichtungen bedeutet dies immer ein Eingeständnis defizitärer Praxis, was sowohl dem individuellen Selbstverständnis als auch dem der gesamten Einrichtung widersprechen mag. So feinfühlig die professionelle Praxis jedoch auch versuchen mag diese Defizite zu thematisieren, so bleibt eine Forderung zur Deutlichkeit im Bezug auf die schwerwiegenden Folgen rassistischer Diskriminierung für Kinder und ihre Familien.

Jedes Kind muss das Recht haben, sicher, geborgen und wertgeschätzt aufzuwachsen, um sich so in seinem Aufbringen im vollsten Maße der eigenen Möglichkeiten entwickeln und verwirklichen zu können. Dies muss unabhängig der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, unabhängig des Aufenthaltsstatus oder des Migrationsgrundes gegeben sein. Wenn dieses Recht aufgrund rassistischer Kontinuitäten in Deutschland nicht für alle Kinder besteht, ist die Demokratiepädagogik als notwendige Grundlage einer antirassistischen professionellen Praxis der frühen Kindheit zu verstehen, denn die Kinder von Heute sind die Gesellschaft von Morgen.

## Literaturverzeichnis

- Acho, Viviane Nabi: Elternarbeit mit Migrantenfamilien Wege zur Förderung der nachhaltigen und aktiven Beteiligung von Migranteneltern an Elternabenden und im Elternbeirat. 1. Auflage. Herbolzheim 2011
- Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld 2022
- Beelmann, Andreas/Heinemann, Kim Sarah/Saur, Michael: Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung. In: Beeleemann, Andreas/ Jonas, Kai J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungspraktiken. 1. Auflage. Wiesbaden 2009. S. 435-463
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter: Einleitung. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. 1. Auflage. Schwalbach/Ts 2007. S. 7-15
- Bönkost, Jule: Modul I. Was ist Rassismus?. In: Bürgerstiftung Barnim: Rassismus ist kein Randproblem. Materialien für pädagogische Fachkräfte zum Thema Rassismus vor und nach 1989 in Ostdeutschland am Beispiel der Ermordung Amadeu Antonios. 1. Auflage. Barnim. 2018. S. 13-15
- Bostancı, Seyran/Biel, Christina/Neuhauser, Bastian: „Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt“. Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsofrschung (DeZIM). NaDiRa Working Papers 1. Berlin 2022
- Bundesministerium des Innern und für Heimat: Übersicht „Hasskriminalität“: Entwicklung der Fallzahlen 2001-2022. 2023  
URL: [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/nachrichten/2023/05/pmk2022-ueberhasskriminalitaet.pdf;jsessionid=2489A7B8F93DBB31021736FE83EDCAAD.1\\_cid295\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/nachrichten/2023/05/pmk2022-ueberhasskriminalitaet.pdf;jsessionid=2489A7B8F93DBB31021736FE83EDCAAD.1_cid295__blob=publicationFile&v=3)  
[Letzter Zugriff: 10.06.2023]
- Clark, Maime P./Clark, Kenneth B.: Racial Identification and Preference in N\*gro Children. In: E.L. Hartley (Hrsg.): Readings in Social Psychology. New York 1947. S. 169-78
- Cremer, Hendrik: Ein Grundgesetz ohne „Rasse“. Vorschlag für eine Änderung von Artikel 3 Grundgesetz. Policy Paper Nr. 16. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin 2010

- DBSH - Deutscher Berufsverband der Sozialen Arbeit e.V.: Für eine rassismuskritische Soziale Arbeit!. Aufruf des DBSH-Fachbereiches Migration und Flucht. Berlin 2020
- DBSH - Deutscher Berufsverband der Sozialen Arbeit e.V.: Qualitätskriterien des DBSH. Grundraster zur Beurteilung der Qualität in den Handlungsfeldern Sozialer Arbeit. Hamm 2001
- DBSH - Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.: Grundlagen für die Soziale Arbeit des DBSH e.V.: Grundsatzprogramm des DBSH. Königswinter 1998
- DBSH - Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.: Hinweise zum Verhältnis von Ethik, Ethik Sozialer Arbeit und Berufsethik. EXKURS 2: Zum Verhältnis von Ethik, Ethik Sozialer Arbeit und Berufsethik. In: Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. Forum Sozial. Die Berufliche Soziale Arbeit. 04/2014. S.9-10
- De Houwer, Annick/Pascall, Mareen: Unsere Kinder und ihre Sprachen. Ein Vorschlag zur frühen mehrsprachigkeitsoffenen Bildung. In: De Houwer, Annick u.a.: Mut zur Mehrsprachigkeit. Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte in Mecklenburg- Vorpommern. RAA Mecklenburg-Vorpommern. Waren 2022 S. 6-9
- Degner, Juliane/Meiser, Thorsten/Rothermund, Klaus: Kognitive und sozial-kognitive Determinanten: Stereotype und Vorurteile. In: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. 1. Auflage. Wiesbaden 2009. S. 75-95
- DeZIM - Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung e.V.: Rassistische Realitäten. Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander?.Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) des Deutschen Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM ). Zusammenfassung. Berlin 2022
- Doyle, Anna Beth/Aboud, Frances E.: A Longitudinal Study of White Children's Racial Prejudice as a Social-Cognitive Development. In: Merrill-Palmer Quarterly. 41/2. 1995. S. 209-228
- Edelstein, Wolfgang: Was ist Demokratiepädagogik. Versuch einer operativen Bestimmung. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. 1. Auflage. Schwalbach/Ts 2007. S. 203-204
- Foroutan, Naika/Ikiz, Dilek: Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. 1. Auflage. Weinheim/Basel 2016. S. 138-151

- Gahleitner, Silke Brigitta: Soziale Arbeit unter der Forschungslupe. Wirksame Praxis ist mehr, als evidenzbasierte Methoden zeigen können. In: epd sozial. Nr. 20/15. 2015 S. 16-17
- Garms-Homolová, Vjenka: Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen. Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype & Vorurteile. 1. Auflage. Berlin 2021
- Geulen, Christian: Geschichte und Aktualität einer Ideologie. In: Wernsing, Susanne/ Geulen, Christian/Vogel, Klaus (Hrsg.): Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen. 1. Auflage. Bonn 2021. S.13-15
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Pädagogik: Theorien und Konzepte. In: Gogolin, Ingrid/Krüger Potratz, Marianne: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium. 3. Auflage. Opladen/Toronto 2020. S. 151-177
- Grothe, Miriam: Demokratie und Partizipation. In: Jacobi-Kirst, Carmen/Schneider, Armin (Hrsg.): Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen. Partizipation von Anfang an. 1. Auflage. Opladen/Berlin/Toronto 2019. S. 49-65
- Hagan-Burke, Shanna u.a.: Associations Between Problem Behaviors and Early Vocabulary Skills Among Hispanic Dual-Language Learners in Pre-K. In: Topics in Early Childhood Special Education. 36/2. 2016. S. 91-102
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard: Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Annäherung an Standards für die Umsetzung des § 45 SGB VIII. In: Knauer, Reingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. 1. Auflage. Weinheim/Basel 2016. S. 47-74
- Himmelman, Gerhard: Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform-Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In: Beutel, Wolfgang (Hrsg.) u.a.: Handbuch Demokratiepädagogik. 1. Auflage. Frankfurt am Main 2022. S. 43-51
- Huber, Lindsay Pérez/Gonzalez, Lorena Camargo/Solórzano, Daniel G.: Theorizing a Critical Race Content Analysis for Children's Literature about People of Color. In: Urban Education (keine Ausgabe angegeben). 2020. S.1-25
- Jacobi-Kirst, Carmen/Schneider, Armin: Einleitung. In: Jacobi-Kirst, Carmen/Schneider, Armin (Hrsg.): Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen. Partizipation von Anfang an. 1. Auflage. Opladen/Berlin/Toronto 2019. S. 9-13
- Johnstone, Gerry/van Ness, Daniel W.: The meaning of restorative justice. In: Johnstone, Gerry/van Ness, Daniel W.: Handbook of restorative justice. Portland 2007. S. 5-24

- Knauer, Raingard/Hansen, Rüdiger/Sturzenhecker, Benedikt: Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Konzeptionelle Grundlagen. In: Knauer, Reingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. 1. Auflage. Weinheim/ Basel 2016. S. 31-47
- Krebs, Dagmar/Menold, Natalja: Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In: Baur,Nina/Blasis, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden 2022. S.123-142
- Leiprecht, Rudolf: Antirassistische Ansätze in (sozial-) pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Stender, Wolfram/ Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. 1. Auflage. Frankfurt am Main 2003. S.21-42
- Leiprecht, Rudolf: Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. 1.Auflage. Weinheim/Basel 2016. S. 226-242
- Lengyel, Drorit: Frühkindliche Bildung. In: Marschke, Britta Marschke/Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit. 1. Auflage. Wiesbaden 2011. S. 93-103
- Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul: Integration - Kritik einer Disziplinierungspraxis. In: Decker, Oliver u.a. (Hrsg.): Handbuch Integration. 2. Auflage. Wiesbaden 2020. S. 1-14
- Lupyan, Gary/Rakinson, David H.: Developing Object Concepts in Infancy: An associative learning perspective. In: Monographs of the society for research in child development. 73/1. 2008. S. 1-127
- Mecheril, Paul: Migrationspädagogik - ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. 1. Auflage. Weinheim/ Basel 2016. S. 8-31
- Mecheril, Paul: Natio-kulturelle Mitgliedschaft - ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: Tertium Comparationis - Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Vol. 8. No. 2. 2002. S.104-2015
- Michell, Doris: Demokratie braucht Regeln - Grundlagen für die Demokratiepädagogik in der Kita. In: Jacobi-Kirst, Carmen/Schneider, Armin (Hrsg.): Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen. Partizipation von Anfang an. 1. Auflage. Opladen/Berlin/Toronto 2019. S. 13-25
- Moule, Jean: Understanding Unconscious Bias and Unintentional Racism. Acknowledging our possible biases and working together openly is essential for developing community in our schools. In: Phi Delta Kappan 90/5. 2009. S. 320-326
- Müller, Carl Wolfgang: Entwicklung und Perspektiven der Sozialen Arbeit als Profession. In: Gahleitner, Silke Brigitta (Hrsg.) u.a.: Disziplin und Profession



- Sozialer Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven. Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit. 1. Auflage. Opladen/ Farmington Hills 2010. S. 21-29
- Nentwig-Gesemann, Iris u.a.: Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh 2021
- Oltmer, Jochen: Geschichte der Migration nach und aus Deutschland. 2021  
 URL: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/deutschland/341068/geschichte-der-migration-nach-und-aus-deutschland/>  
 [Letzter Zugriff: 30.06.2023]
- Raphael-Hernandez, Heike: Deutsche Verwicklungen in den transatlantischen Sklavenhandel. 2015  
 URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/216485/deutsche-verwicklungen-in-den-transatlantischen-sklavenhandel/>  
 [Letzter Zugriff 30.06.2023]
- Reimer-Gordinskaya, Katrin: Vorurteile und Diskriminierung in der Kindheit? Ansatzpunkte für eine subjektwissenschaftliche Kritik und Weiterentwicklung sozialpsychologischer Forschung und pädagogischer Praxis. In: Forum Kritische Psychologie Neue Folge 1. 1. Auflage. Hamburg 2018. S.61-82
- Rommelspacher, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul: Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts. 2011. S. 25-39
- Saalbach, Henrik/Grabner, Roland H./Stern, Elsbeth: Lernen als kritischer Mechanismus geistiger Entwicklung: Kognitionspsychologische und neurowissenschaftliche Grundlagen frühkindlicher Bildung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris: Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. 1. Auflage. Wiesbaden 2013. S. 97-112
- Sarhangi, Mohammad/Thiesmeier, Theo: Kontinuität kolonialer Denkmuster. Ein Interview-Projekt zur Identität und Alltagsrassismus in Deutschland. In: Wernsing, Susanne/Geulen, Christian/Vogel, Klaus (Hrsg.): Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen. 1.Auflage. Bonn 2021. S.15-19
- Schmid, Josef: Zwei Welten- Der Bevölkerungsbegriff in der Soziologie und der Eugenik. In: Ehmer, Josef/Ferdinand, Ursula/Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Herausforderung Bevölkerung. Zu Entwicklungen des modernen Denkens über die Bevölkerung vor, im und nach dem „Dritten Reich“. 1. Auflage. Wiesbaden 2007. S. 47-54
- Schulz, Marc: Lebensphasen: Kindheit, Jugend, Alter. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. 1. Auflage. Wiesbaden 2018. S. 3-19

- Sommerfeld, Peter: Entwicklung und Perspektiven der Sozialen Arbeit als Disziplin. In: Gahleitner, Silke Brigitta (Hrsg.) u.a.: Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven. Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit. 1. Auflage. Opladen/ Farmington Hills 2010. S. 29-45
- Spivak, Gayatri Chakravorty: The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives. In: History and Theory. 24/2003. 1985. S. 247-272
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerung in Privathaushalten 2022 nach Migrationshintergrund. 2023  
URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-alter.html>  
[Letzter Zugriff 21.06.2023]
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerung: Deutschland, Stichtag, Altersjahre. 2022  
URL: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=previous&levelindex=1&step=1&titel=Ergebnis&levelid=1685450066907&acceptscookies=false#abreadcrumb>  
[Letzter Zugriff: 30.05.2023]
- Statistisches Bundesamt: Kinder in Tageseinrichtungen: Deutschland, Stichtag, Altersgruppen. 2020  
URL: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=previous&levelindex=1&step=1&titel=Ergebnis&levelid=1685449076932&acceptscookies=false#abreadcrumb>  
[Letzter Zugriff: 30.05.2023]
- Staub-Bernasconi, Silvia: Nach bestem Wissen und Gewissen - das Mandat der Profession Sozialer Arbeit. In: Menschenwürde - Menschenrechte - Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen. 1. Auflage. Berlin/Opladen/Toronto 2019
- Stiftung für Kulturelle Weiterbildung und Kulturberatung - Stiftung öffentlichen Rechts: „Schwarz“. 2023  
URL: <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/schwarz>  
[Letzter Zugriff: 02.06.2023]
- Stolarova, Margarita: Entscheidend ist, was wirklich in den Kitas passiert. In: DJI Impulse (1). 2019. S. 19-24
- SZTI - Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung: Griffbereit Material. 2023d  
URL: <https://www.griffbereit-rucksack.de/griffbereit-material/>  
[Letzter Zugriff: 05.07.2023]

- SZTI - Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung: Mehrsprachigkeit. 2023c  
 URL: <https://www.griffbereit-rucksack.de/mehrsprachigkeit/#überforderung-block>  
 [Letzter Zugriff: 05.07.2023]
- SZTI - Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung: Organisatorisches Griffbereit. 2023f  
 URL: <https://www.griffbereit-rucksack.de/organisatorisches-griffbereit/>  
 [Letzter Zugriff: 05.07.2023]
- SZTI - Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung: Qualifizierung für Elternbegleiter\*innen für Griffbereit. 2023e  
 URL: <https://www.griffbereit-rucksack.de/qualifizierung-zur-elternbegleiterin-fuer-griffbereit/>  
 [Letzter Zugriff 05.07.2023]
- SZTI - Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung: Willkommen bei Griffbereit. Mehr Eltern-Kind-Interaktion - für Mehrsprachigkeit. 2023a  
 URL: <https://www.griffbereit-rucksack.de/griffbereit/>  
 [Letzter Zugriff: 05.07.2023]
- SZTI - Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung: Wirkung Griffbereit. 2023b  
 URL: <https://www.griffbereit-rucksack.de/griffbereit/wirkung-griffbereit/>  
 [Letzter Zugriff 05.07.2023]
- Tietze u.a.: NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin 2012
- United Nations: Convention on the Rights of the Child. 1990
- VBRG - Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e.V.: RECHTE, RASSISTISCHE UND ANTISEMITISCHE GEWALT 2022. Rechte Angriffe 2012 bis 2022. 2022  
 URL: <https://verband-brg.de/wp-content/uploads/2023/05/VBRG-Jahresbilanz-rechte-Gewalt-2022-Vergleich-2012-bis-2022.pdf>  
 [Letzter Zugriff 10.06.2023]
- Viernickel, Susanne: Soziale Entwicklung. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris: Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. 1.Auflage. Wiesbaden 2013. S. 633-652
- Wiedebusch, Silvia/Petermann, Franz: Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris: Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. 1. Auflage. Wiesbaden 2013. S.731-744

Williams, John E. U.a.: Prescool Racial Attitude Measure II. In: Educational and Psychological Measurement. 53/1. 1975. S. 3-18