

Alexander Stärck

promotion 10



# Ist das Hautfarbe?

Elementarpädagogische Präventionsmaßnahmen  
gegen Vorurteile und Diskriminierung bei Kindern

*promotion, Band 10*



Verlag Barbara Budrich

## *promotion 10*

Der Wettbewerb für Dissertationen ausgeschrieben  
vom Verlag Barbara Budrich

### *Mitglieder der Fachjury:*

Prof. Dr. Jörg Blasius, Universität Bonn

Prof. Dr. Ralf Bohnsack, FU Berlin

Prof. Dr. Sabine Hering, Universität Siegen

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Universität Halle-Wittenberg

Prof. Dr. Ilse Lenz, Ruhr-Universität Bochum

Prof. Dr. Uwe Schimank, Universität Bremen

Prof. Dr. Gary Schaal, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, TH Köln

Alexander Stärck

# Ist das Hautfarbe?

Elementarpädagogische  
Präventionsmaßnahmen gegen Vorurteile  
und Diskriminierung bei Kindern

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Die Dissertation wurde am 29.01.2018 vom Fachbereich 5 der Universität Koblenz-Landau zur Erlangung eines akademischen Grades eines Doktors der Philosophie angenommen.

© 2019 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>  
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742318>).  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2318-8 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1481-0 (eBook)  
DOI 10.3224/84742318

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)  
Titelbildnachweis: Manuela Melis  
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena  
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt  
Printed in Europe

## Danksagung

Mein Dank gilt jenen Menschen, die mich auf dem Weg zur vorliegenden Dissertation begleitet und unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich bei Prof. Dr. Norbert Wenning, an den ich mich zu jeder Zeit wenden konnte, für die mehr als gute Betreuung während des gesamten Forschungsprozesses bedanken.

Gleichsam gilt mein Dank Prof. Dr. Isabell Diehm, deren Unterstützung ich sehr zu schätzen weiß.

Der Austausch in Forschungsrunden war für das Zustandekommen dieser Arbeit sehr hilfreich. Bedanken möchte ich mich daher bei den Forschungswerkstätten der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät sowie des Instituts für Kulturwissenschaften der Universität Leipzig und bei der Forschungswerkstatt zur Dokumentarischen Methode der Alice Salomon Hochschule Berlin. Insbesondere gilt mein Dank Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Prof. Dr. Monika Wohlrab-Sahr sowie Dr. Anja Frank.

Für die technische Beratung und Hilfe möchte ich mich beim Landesfilmdienst Sachsen für Jugend- und Erwachsenenbildung e.V. bedanken, speziell bei Hendrik Domrös.

Die Anmerkungen und die seelische Unterstützung von Daniela Reimer halfen wie die Kommentierungen von Moritz Resch vor allem in der Endphase dieser Arbeit sehr. Zu Beginn war auch der Austausch mit Dr. Nadine Thomas hilfreich. Danke dafür!

Bedanken möchte ich mich ebenfalls für die Unterstützung bei meiner Vertrauensdozentin Prof. Dr. Rita Braches-Chyrek und der gesamten Hans-Böckler-Stiftung, die es mir ermöglichte, mich über drei Jahre auf diese Dissertation fokussieren zu können.

Dass diese Arbeit in dieser Form vorliegt, geht auf die Fachjury des Dissertationswettbewerbs „promotion“ 2018 und auf die Mitarbeitenden des Verlags Barbara Budrich zurück. Großen Dank für Ihre Entscheidung!

An letzter Stelle dieser Liste stehen die, die unmittelbar an dieser Arbeit beteiligt sind: Ich bedanke mich sehr herzlich bei den Projektträgern, den Kindertagesstätten, also den Leitungen, Fachkräften, den Eltern sowie natürlich den Kindern für ihr Vertrauen und ihren Eigensinn, dessen Abbildung diese Arbeit nachkommen möchte.

Alexander Stärck, im April 2019



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung: Grundlagen und Forschungsfrage.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>Forschungsüberblick und Sampling.....</b>	<b>17</b>
2.1	Vorurteile, Diskriminierung, und deren Prävention.....	17
2.2	Optionen und Grenzen der Evaluation früher Präventionsprogramme.....	25
2.2.1	Grundlagen der Wirkungsevaluation.....	25
2.2.2	Herausforderungen der Wirkungsbeurteilung früher Präventionsmaßnahmen.....	27
2.2.3	Hilfsmittel.....	29
2.3	Präventionsmaßnahmen von Vorurteilen und Diskriminierung in der Elementarpädagogik.....	33
2.4	Sampling und Projektübersicht.....	39
2.4.1	Projekt A: „cultural understandings“.....	41
2.4.2	Projekt B: „anti-discrimination F“.....	44
2.4.3	Projekt C: „anti-discrimination I“.....	45
<b>3</b>	<b>Methodenwahl.....</b>	<b>49</b>
3.1	Methodischer Rahmen.....	49
3.1.1	Die dokumentarische Methode.....	50
3.1.2	Fokussierte Ethnographie.....	53
3.2	Erhebungsinstrumente.....	55
3.2.1	Erfassung von Vorurteilen: Gruppendiskussion mit Kindern...55	
3.2.2	Erfassung von Diskriminierung: Teilnehmende Beobachtung. 62	
3.2.3	Videographie.....	64
3.2.4	Vorabgespräche.....	66
3.3	Randbedingungen.....	67
3.3.1	Erzieher_innenpersönlichkeit.....	67
3.3.2	Institutionelle Rahmenbedingungen.....	68

3.3.3	Sozioökonomische Umgebung.....	70
3.4	Der Vergleich.....	71
3.4.1	Vergleichsgruppen.....	71
3.4.2	Vergleichsmaßstäbe.....	72
3.5	Ablauf der Erhebungen.....	73
3.6	Ablauf der Auswertungen.....	75
3.6.1	Auswertung der Gruppengespräche.....	75
3.6.2	Auswertung des ethnographischen Materials.....	77
3.6.3	Komparative Analyse.....	80
<b>4</b>	<b>Projektstrategie „cultural understandings“.....</b>	<b>83</b>
4.1	Die Projektgruppe.....	83
4.1.1	Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung.....	83
4.1.2	Auswertung des Gruppengesprächs.....	84
4.1.3	Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	97
4.1.4	Verbindende Auswertung.....	127
4.2	Die Vergleichsgruppe.....	129
4.2.1	Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung.....	129
4.2.2	Auswertung des Gruppengesprächs.....	130
4.2.3	Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	141
4.2.4	Verbindende Auswertung.....	156
4.3	Projektstrategietypik.....	158
4.3.1	Basistypik.....	158
4.3.2	Unterschiede.....	158
4.3.3	Unterschiede als Projektstrategietypik.....	160
<b>5</b>	<b>Projektstrategie „anti-discrimination F“.....</b>	<b>163</b>
5.1	Die Projektgruppe.....	163
5.1.1	Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung.....	163
5.1.2	Auswertung des Gruppengesprächs.....	164
5.1.3	Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	183
5.1.4	Verbindende Auswertung.....	209
5.2	Die Vergleichsgruppe.....	211
5.2.1	Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung.....	211

5.2.2	Auswertung des Gruppengesprächs.....	212
5.2.3	Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	233
5.2.4	Verbindende Auswertung.....	250
5.3	Projektstrategietypik.....	254
5.3.1	Basistypik.....	254
5.3.2	Unterschiede.....	254
5.3.3	Unterschiede als Projektstrategietypik.....	256
<b>6</b>	<b>Projektstrategie „anti-discrimination I“.....</b>	<b>259</b>
6.1	Die Projektgruppe.....	259
6.1.1	Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung ..	259
6.1.2	Auswertung des Gruppengesprächs.....	263
6.1.3	Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	280
6.1.4	Verbindende Auswertung.....	302
6.2	Die Vergleichsgruppe.....	304
6.2.1	Institutioneller Rahmen und sozioökonomische Umgebung ..	304
6.2.2	Auswertung des Gruppengesprächs.....	305
6.2.3	Auswertung der Teilnehmenden Beobachtung.....	315
6.2.4	Verbindende Auswertung.....	332
6.3	Projektstrategietypik.....	334
6.3.1	Basistypik.....	334
6.3.2	Unterschiede.....	334
6.3.3	Unterschiede als Projektstrategietypik.....	337
<b>7</b>	<b>Systematischer Vergleich und Diskussion.....</b>	<b>339</b>
7.1	Vorurteile und Diskriminierung im Vergleich.....	339
7.2	Generalisierung 1: Gelingensbedingungen für wirkungsvolle Präventionsstrategien.....	345
7.2.1	Differenz adäquat adressieren.....	345
7.2.2	Von Ansatz-Stellen zu reflexivem Bewusstsein.....	348
7.3	Generalisierung 2: Gesellschaftliche Kontextualisierung.....	351
7.3.1	Vorurteile/Diskriminierung und gesellschaftliche Verhältnisse .....	351
7.3.2	Gesamtgesellschaft und pädagogische Prävention.....	354

<b>8</b>	<b>Abschluss.....</b>	<b>357</b>
8.1	Fazit.....	357
8.1.1	Der Wirkungsbegriff als Bezugspunkt der Forschungsfrage... Exkurs: Methodische Reflexion.....	357 358
8.1.2	Die mittelfristige Wirkung unterschiedlicher Präventionsmaßnahmen.....	360
8.2	Ausblick.....	362
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>367</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>387</b>
	Zuordnung relevanter Projekte zu strategischen Denkschulen.....	387
	Transkriptionslegende der Gruppengespräche.....	390
	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>391</b>
	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>392</b>

- 1 I: Und wie findet ihr des jetzt; Ähm (.) wenn es jetzt so verschiedene Menschen  
2 gibt;  
3 Shari:[Hm::: des find ich (.) ja auch ganz gut=des (.) hat Gott gut ausgesucht;  
4 I: ]  
5 Des hat Gott gut ausgesucht?  
6 Shari: [Ja=wenn alle gleich aussehen; Dann; Erkenn ja  
7 die Mama nich mehr; Die Mamas (.) und die Kinder die Kinder  
8 I: [Ach so dann er-  
9 kenn die die gar nich  
10 Shari: [°Ja°



# 1 Einleitung: Grundlagen und Forschungsfrage

In Reaktion auf das Bekanntwerden der NSU-Morde wurde von verschiedenen Seiten Handlungsbedarf angemahnt und zugesagt. Eine „Bekämpfung von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und rechtsextremer Gewalt“, so der Titel eines Beschlusspapiers des Bundesbeirats für Integration, müsse auch vorbeugend erfolgen: „Wir brauchen frühes und durchgehendes Demokratielernten von klein auf, beginnend mit der frühkindlichen Erziehung“ (Beirat Integration 2012, S. 3). Das Erlernen demokratischer und antidiskriminierender Prinzipien erscheint nicht nur angesichts des neonazistischen Terrors angebracht, sondern auch, um extrem rechten Einstellungsmustern entgegenzuwirken, die sich, wie regelmäßig konstatiert wird, in der Mitte der Gesellschaft finden lassen (vgl. Decker/Kiess/Brähler 2016; Zick/Küpper/Krause 2016; für Antipluralismus: Follmer/Kellerhoff/Wolf 2018). Basis der entsprechenden Analysen sind hohe Zustimmungswerte zu Vorurteilen und Diskriminierungsintentionen gegenüber verschiedenen sozialen Gruppen. Nach Diskriminierungserfahrungen in den letzten 24 Monaten gefragt, berichten in einer für Deutschland repräsentativen Umfrage 35,6 % der Befragten von entsprechenden Vorkommnissen (vgl. Lüders 2017, S. 214ff.). Maßnahmen, um diesen Phänomenen entgegenzuwirken, sollten in einer Lebensphase ansetzen, in der ein großer Einfluss auf die Persönlichkeit erwartbar ist (vgl. Ahlheim 2007, S. 106; Scherr 2014, S. 8f.). Dementsprechend scheint eine pädagogische Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung bereits im Elementarbereich angebracht zu sein. Eine erfolgreiche Vorbeugung wäre nicht nur aus normativen Gründen erfreulich, sondern entspricht auch dem Recht von Kindern, vor Ausgrenzung bewahrt zu werden, die als Störfaktor von Entwicklungsprozessen begriffen werden kann (vgl. Prausner 2015, S. 38f.). Außerdem kann mit Klafki Gleichberechtigung als ein „epochaltypisches Schlüsselproblem“ verstanden werden, an dem sich Bildung orientieren sollte (vgl. Klafki 2007). Projekte, die diesen Zielen folgen, sind auch im Kontext einer Pädagogik der frühen Kindheit zu sehen, die in Deutschland in den letzten Jahren starke bildungs- und gesellschaftspolitische Relevanz erfährt (vgl. Braches-Chyrek et al. 2014, S. 13).

Eine gezielte Bundesförderung einzelner frühkindlicher Maßnahmen in diesem Bereich, welche die Voraussetzung für die Projektumsetzung für viele Trägervereine darstellt, wird in Deutschland seit dem Jahr 2007 verfolgt. Mit dem damaligen Aktionsprogramm „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ (Laufzeit: 2007-2010) wurden explizit auch Modellprojekte bezuschusst, die „(...) in der Prävention von Rechtsextremis-

mus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus früher als bisher, d. h. bereits im Kindesalter (...)“ ihren Ansatzpunkt haben (BMFSFJ 2006a, S. 3). Junge Kinder im Elementarbereich spielen in dem Vorgängerprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ (2001-2006) und seinen Teilprogrammen praktisch keine Rolle (vgl. BMFSFJ 2006b). Im Konzeptpapier des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT“ wurde ein Bedarf an frühpädagogischen Projekten mit einem Forschungsdefizit zu geeigneten Umsetzungsbedingungen und Fallstricken entsprechender Vorgehensweisen begründet (vgl. BMFSFJ 2006a, S. 12ff.). Die wissenschaftlichen Begleitungen und Abschlussberichte dieses sowie des Nachfolgeprogramms „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ (2011-2014) bescheinigen den Projekten eine gute Wirksamkeit. Als „Outcomes“ frühpädagogischer „VIELFALT TUT GUT“-Modellprojekte werden verschiedene Prinzipien wie Offenheit und eine partizipative Grundhaltung genannt, die Erfolg brächten (vgl. Giel et al. 2011, S. 29ff.). In ähnlicher Weise führt der Abschlussbericht von „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ allgemeine Wirkfaktoren der Präventionsmaßnahmen auf, wie die Initiierung eines Perspektivenwechsels und den Einbezug der emotionalen Ebene, die unabhängig von der speziellen Zielgruppe junge Kinder Geltung beanspruchen (vgl. BMFSFJ 2014a, S. 55ff.). Die Evaluationen und Abschlussberichte sind allerdings nicht auf die Wirkungsweise konkreter und unterschiedlicher elementarpädagogischer Strategien gemünzt. In der Leitlinie der „Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention“ des folgenden Bundesprogramms „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit“ (2015-2019) wird festgehalten, dass Instanzen wie Kindergärten die Entwicklung von vorurteilsbehafteten Orientierungen in einem großen Ausmaß beeinflussen können (vgl. BMFSFJ 2014b, S. 3). Folgerichtig wurden im August 2016 neue Modellprojekte unter dem Cluster „Antidiskriminierung und Frühprävention im Vorschulalter“ in das Bundesprogramm aufgenommen (vgl. Die Bundesregierung 2016, S. 14). Über die am besten geeignete Präventionsstrategie herrscht allerdings weiterhin Unklarheit.

Die mit den Projekten verfolgten Strategien erheben den Anspruch, frühkindliche Institutionen so zu verändern, dass sich kohortenübergreifend Effekte zeigen. Der Nachweis von Wirkungen wird allerdings in der Regel lediglich als ein kurzfristiger erbracht. Die Kinder stellen in den frühpädagogischen Einrichtungen die bedeutendste Zielgruppe jedes Programms dar. Auch wenn eine Prävention teilweise oder hauptsächlich vermittelt über die pädagogischen Fachkräfte anvisiert wird, ist es von entscheidender Bedeutung, was letztlich bei den Kindern „ankommt“. Die Frage nach dem Einfluss der Maßnahmen auf die jungen Kinder steht daher im Zentrum dieser Untersuchung, die auch eine Antwort auf die Frage liefern soll, ob es zwischen Einrichtungen mit und ohne Projektbeteiligung einen Unterschied gibt und wenn

ja, in welcher Form er sich empirisch feststellen lässt. Die Forschungsfrage lautet daher:

Auf welche Weise zeigen frühpädagogische Präventionsmaßnahmen gegen Vorurteile und Diskriminierung mit unterschiedlicher strategischer Ausrichtung bei Kindern mittelfristig Wirkung?

Kapitel 2 befasst sich mit dem zur Beantwortung dieser Forschungsfrage notwendigen theoretischen Hintergrundwissen, indem die Bestandteile und Implikationen der Fragestellung näher beleuchtet werden. So wird zunächst geklärt, was in diesem Text unter den Begriffen Vorurteile, Diskriminierung sowie Prävention im Kontext von früher Kindheit verstanden wird (vgl. Kapitel 2.1). Die Feststellung von Wirkung als Ziel dieser Arbeit wird mit den Herausforderungen, die mit einem solchen Vorhaben verbunden sind, in Kapitel 2.2 näher erläutert und auf ihre Realisierbarkeit hin überprüft. Kapitel 2.3 und Kapitel 2.4 sollen klären, welche frühen Präventionsmaßnahmen und -strategien vorstellbar sind, welche konkreten Projekte für die weitere Untersuchung ausgewählt wurden und welche Gründe dafür den Ausschlag geben.

Eine Operationalisierung der Phänomene Vorurteile und Diskriminierung unter Kindern in elementarpädagogischen Settings wird in Kapitel 3 begründet. Hierzu werden zunächst die zwei methodischen Hauptbezugspunkte dieser Arbeit erläutert, die dokumentarische Methode und die fokussierte Ethnographie (vgl. Kapitel 3.1). Anschließend werden die konkreten Instrumente vorgestellt, die zur Erhebung eingesetzt wurden (vgl. Kapitel 3.2). Umstände, die einen Einfluss auf die Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierung nehmen, allerdings nicht in Gänze abgebildet werden können, werden als „Randbedingungen“ (vgl. Kapitel 3.3) in die Arbeit integriert. Methodisch bedeutend ist weiterhin der in Kapitel 3.4 näher explizierte Vergleich. Die Darstellung des Ablaufs der Erhebungen (vgl. Kapitel 3.5) und der Auswertungen (vgl. Kapitel 3.6) bildet den Abschluss des methodischen Rahmens.

Die Ausführung der Ergebnisse stellt den umfangreichsten Teil dieser Arbeit dar. Die Kapitel 4-6 widmen sich der empirischen Analyse innerhalb der einzelnen „Tandems“ aus Projekt- und Vergleichseinrichtung. Dabei wird der Anspruch erhoben, hierdurch Orientierungen der Kinder zu „entschlüsseln“, die als typisch für die jeweiligen Projektstrategien gelten können. Hierzu werden zunächst die Befunde aus den einzelnen Einrichtungen separat vorgestellt, bevor sie dann, jeweils im Unterkapitel 3, aufeinander bezogen und auf ihre Zusammenhänge zu dem Projekthalt befragt werden.

Kapitel 7 führt alle Ergebnisse zusammen, vergleicht sie miteinander und diskutiert sie hinsichtlich der Frage, ob aus ihnen Gelingensbedingungen für eine wirkungsvolle Präventionsarbeit – auch im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse – ableitbar sind.

Schließlich setzt sich Kapitel 8 vor dem Hintergrund der gezogenen Schlüsse noch einmal mit der Wirkungsfrage sowie der verwendeten Methodik auseinander, beantwortet die Forschungsfrage zusammenfassend (vgl. Kapitel 8.1) und wagt einen Ausblick (vgl. Kapitel 8.2)

## 2 Forschungsüberblick und Sampling

### 2.1 Vorurteile, Diskriminierung, und deren Prävention

Bundeskanzlerin Angela Merkel betonte in ihrer Neujahrsansprache 2015, anlässlich von Demonstrationen unter dem Motto „Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“ (Pegida): „Folgen Sie denen nicht, die dazu aufrufen! Denn zu oft sind Vorurteile, ist Kälte, ja, sogar Hass in deren Herzen!“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2015). Vorurteile dienen in dieser Aufzählung als negative Referenz, die öffentlichkeitswirksam kritisch gesehen wird. Für den nächsten Schritt, der Frage, wie diesem Phänomen mit pädagogischen und politischen Strategien zu begegnen ist, wird der Gegenstand nachfolgend definiert.

Eine klassische, und vermutlich die einflussreichste Vorurteilsdefinition, stammt von Gordon W. Allport und lautet: „Ethnic prejudice is an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group“ (Allport 1954, S. 10). Kritisiert wird an dieser Beschreibung u.a. der Aspekt der falschen Generalisierung, da dies im Umkehrschluss bedeutet, dass negative Verallgemeinerungen auf „hinreichender“ empirischer Basis keine Vorurteile darstellen. Diese Basis sei, so die Kritik, allerdings schwer herzustellen, da selten alle Gruppenmitglieder bezüglich eines Merkmals überprüft werden könnten, sofern dieses Merkmal nicht Bestandteil der Gruppendifinition ist. Positiv gewertet werden kann der sich andeutende Aspekt der Beständigkeit von Vorurteilen und der Bezug zu Einstellungskonzepten.

Vorurteile werden heute von der sozialpsychologischen Forschung in der Regel als Einstellungen verstanden (vgl. Raabe 2010, S. 13ff.). Diese entwickelte verschiedene Modelle, um die Idee der Einstellung zu fassen. Als richtungweisend kann das Dreikomponentenmodell nach Rosenberg und Hovland gelten: „Attitudes are typically defined as predispositions to respond in a particular way toward a specified class of objects. (...) The types of response (...) fall in three major categories: cognitive, affective, and behavioral“ (Rosenberg/Hovland 1966, S. 1). Dabei zeigen Einstellungen als Bewertungstendenzen eine relative Stabilität (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004, S. 774). Eine Vorurteilsdefinition, die sich auf das Modell von Rosenberg und Hovland bezieht, nicht nur ethnische Vorurteile betrachtet und allgemein genug formuliert ist, um das Vorurteilsverständnis verschiedener Projektstrategien zu um-

fassen, findet sich bei Raabe (2010): „Vorurteile sind negative Orientierungen gegenüber Individuen oder Gruppen von Individuen, aufgrund deren Gruppenzugehörigkeit. Sie können sich in der Zuschreibung negativer Eigenschaften, in negativen Empfindungen und in ablehnenden Verhaltensweisen äußern“ (Raabe 2010, S. 17). Diese Definition wird im Weiteren zugrunde gelegt, allerdings nicht ohne einige ergänzende Anmerkungen:

Grundlage dieser Bestimmung des Vorurteilsbegriffs ist die Gruppenzugehörigkeit des oder der Menschen, auf die sich Vorurteile beziehen. Diese Zugehörigkeit muss allerdings nicht tatsächlich gegeben sein. Ein Beispiel hierfür stellt „Antiziganismus“ dar, eine relativ neue Kategorie, die zunehmend bedeutender wird, was sich bspw. daran zeigt, dass innerhalb des Bundesprogramms gegen Rechts „Demokratie leben!“ (2015-2019) erstmals Modellprojekte gefördert werden, die diesem Phänomen begegnen sollen (vgl. <https://www.demokratie-leben.de/programmpartner/modellprojekte/modellprojekte-zu-ausgewaehlten-phaenomenen-gruppenbezogener-menschenfeindlichkeit-und-zur-demokratiestaerkung-im-laendlichen-raum.html#t-6> [Zugriff: 08.10.15]). Der Begriff Antiziganismus bezeichnet Vorurteile und Diskriminierungsabsichten, die sich häufig gegen die Gruppe der Roma richten. Allerdings können auch andere Menschen von diesen Vorurteilen betroffen sein, die sich so verhalten, wie ein Vorurteilsträger sich „Zigeuner“ vorstellt, etwa vermeintlich kriminell, nicht sesshaft oder faul (vgl. End 2011). Basis für Vorurteile ist somit nicht die tatsächliche, sondern eine zugeschriebene Gruppenzugehörigkeit. Dies zu berücksichtigen, ist durchaus bedeutend, um einerseits Phänomene als Vorurteile fassen zu können, die Menschen, wie in dem genannten Beispiel, außerhalb von bereits feststehenden Gruppenstrukturen betreffen und andererseits, um nicht in die Pflicht zu kommen, zugeschriebene Kategorien auf ihren häufig nur schwer feststellbaren „Wahrheitsgehalt“ prüfen zu müssen. Weiterhin werden hier Vorurteile als negative Orientierungen und Zuschreibungen definiert. Hier könnte sich die Frage stellen, ob Vorurteile tatsächlich immer negativ besetzt sind. So werden, um bei dem Beispiel des Antiziganismus zu bleiben, den Menschen, die unter das Konstrukt „Zigeuner“ subsumiert werden, auch positive Eigenschaften zugeschrieben, etwa dass sie frei und ungezwungen leben. Letztlich können diese Zuschreibungen allerdings, mit Markus End, als lediglich positiv anmutend begriffen werden, die sich auf einer sinnstrukturellen Ebene nicht von negativen Urteilen, wie der angenommenen Faulheit, unterscheiden: „In beiden Fällen ist der Sinn der Aussage, zu verdeutlichen, dass ‚Zigeuner‘ nicht, wie es nach den gängigen sozialen Normen gewünscht wäre, fleißig und diszipliniert arbeiteten“ (End 2012, S. 4). Daher wird auf eine Ergänzung der Definition um den Aspekt der „positiven Vorurteile“ verzichtet, allerdings nicht auf das Hintergrundwissen und die Sensibilisierung dafür, dass Vorurteile auch einen positiven Anschein erwecken können. Der zweite Satz der Definition ist durch die Formulierung: „Sie können sich (...) äußern“ etwas missver-

ständig verfasst, da damit suggeriert wird, dass auch keine der Ausprägungen auftreten können. Aus diesen Gründen wird in dieser Arbeit folgende, auf Raabe (2010) basierende, Vorurteilsdefinition verwendet:

Vorurteile sind negative Orientierungen gegenüber Individuen oder Gruppen von Individuen, aufgrund deren zugeschriebener Gruppenzugehörigkeit. Sie äußern sich in der Zuschreibung negativer Eigenschaften (kognitiv), in negativen Empfindungen (affektiv) und in ablehnenden Verhaltensweisen (behavioral/konativ).

Der Begriff Diskriminierung umschreibt ablehnendes Verhalten, wie es in der Vorurteilsdefinition angelegt ist. Eine genauere und hier verwendete Bestimmung nach Wenning (2007) definiert Diskriminierung wie folgt:

Diskriminierung ist die Benachteiligung eines Individuums oder einer Gruppe aufgrund der Zuschreibung eines Merkmals.

Der Benachteiligung geht eine Unterscheidung und Bewertung der Menschen oder Gruppen voraus, die auf einem Machtpotenzial gegenüber den Diskriminierten beruht (vgl. ebd.). Diskriminierung zeigt sich nicht nur zwischen einzelnen Menschen, sondern manifestiert sich auch als „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2007) in Gesetzen und Organisationsstrukturen sowie in benachteiligenden Bewertungsmaßstäben gegenüber Individuen oder Gruppen auf einer diskursiven und ideologischen Ebene. Moderne Gesellschaften organisieren sich auf der Basis bestimmter Differenzlinien wie Geschlecht, Alter und Hautfarbe. Diese Linien sind hierarchisch aufgebaut, ein Pol (z.B. „männlich“ in der Kategorie Geschlecht) wird als Norm angesehen, ein anderer (hier: „weiblich“) als Abweichung davon (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 20f.). Zur Beschreibung menschlicher Verschiedenheit, die häufig von diesen impliziten Normsetzungen geprägt ist, werden zunehmend die Begriffe „Heterogenität“ und (Umgang mit) „Diversität“ / „Diversity“ benutzt (vgl. Altuntas 2014, S. 43f.). Der mit dem Differenzbegriff einhergehende Einbezug einer gesellschaftlichen Dimension kommt bei diesen Konzepten allerdings häufig abhanden. Heterogenität meint zwar die Beschreibung von Unterschieden, allerdings weniger deren Analyse, schon gar nicht im Kontext von politischen oder anderen Rahmenbedingungen, die mit der Verwendung dieses Begriffes tendenziell ausgeklammert bleiben (vgl. Wenning 2013). In ähnlicher Weise wird Diversität häufig als „Label“ verwendet, das die Herstellung von Gleichheit und Differenz unberücksichtigt lässt (vgl. Eggers 2012). Daher werden Heterogenitäts- und Diversitätskonzepte in „Reinform“ als theoretische Basis dieser Arbeit nicht einbezogen. Gleichwohl kann eine machtkritische Variante von Diversity, die sich bemüht, Phänomene wie soziale Ungleichheit in den Blick zu nehmen, in der Analyse bedeutsam werden (vgl. Walgenbach 2014, S. 92ff.). Die Struktur von Differenzlinien kann als Grundlage für diskriminierende Ideologien gesehen werden, die auf verschiedenen Ebenen wirken, wie bspw. Rassismus, Sexismus und Antisemitismus (vgl. Koopman/Robb 1997, S. 12). Strukturelle Diskri-

minierungsformen sind nicht zwangsläufig von individuell vorhandenen Vorurteilen abhängig und zeigen sich etwa institutionell in Traditionen, die sich unabhängig von einzelnen Mitarbeitenden in Kindertagesstätten (Kitas) feststellen lassen (vgl. Schmidt 2009, S. 85). Institutionelle und ideologisch gefestigte Diskriminierung wird mal mehr und mal weniger in den Präventionsprogrammen adressiert, was für die Effekte dieser Programme eine Rolle spielen könnte. Eine Ursache dieser Form von Diskriminierung können Stereotype sein, die als kollektiv in Gesellschaften vorhandene generalisierte „Bilder“ über Gruppen betrachtet werden können:

„(...) [S]tereotypes represent the traits that we view as characteristic of social groups, or of individual members of those groups (...)“ (Stangor 2016, S. 4).

Diese Bilder sind zwar Zuschreibungen, entsprechen aber noch nicht einer feindseligen Haltung, da sie hierzu noch mit einer Bewertung versehen werden müssen. Gleichwohl können sie in direktem Zusammenhang mit Vorurteilen und Diskriminierung stehen: „Mit der stereotypen Vorstellung, dass eine bestimmte Gruppe ‚anders ist als wir‘, kann sich bereits die emotionale Abwertung und die Bereitschaft zur Diskriminierung ankündigen“ (IDANRW 2006). Um diese Prozesse kognitiv zu vollziehen, werden Unterscheidungen getroffen. In diesem Zusammenhang kommt der sozialen Kategorisierung eine zentrale Bedeutung zu, also der Bildung von Kategorien, die verstanden werden als „(...) Bezeichnungen einer sozialen Gruppe“ (Jonas/Beelmann 2009), unter die eine bestimmte Menge von Menschen aufgrund eines oder mehrerer Merkmale zusammengefasst wird.<sup>1</sup>

Als Basis von Vorurteilen spielen Differenzlinien eine bedeutende Rolle. Sie werden in Mikroprozessen interaktiv zur Konstruktion von Differenz relevant „gemacht“ (vgl. West/Fenstermaker 1995). Differenzen können somit verstanden werden als Ergebnis von Interaktionen und als „Produkt sozialer Zuschreibungspraktiken“ (Kubandt 2016, S. 49), nicht einfach als etwas, was diesen Praktiken vorgängig existiert. Solche Unterscheidungen sind zwar sozial konstruiert, das schmälert aber nicht ihre reale Bedeutung und Wirkmächtigkeit (vgl. Diehm 2000).<sup>2</sup>

Die hier verwendeten Definitionen bleiben in der Bestimmung der relevanten Differenzlinien offen, begreifen also Vorurteile und Diskriminierung in einer generalisierten Form, die auf verschiedene Kategorien rekurrieren kann und betrachten nicht etwa, wie Allport, lediglich eine Differenzlinie wie „Ethnie“ bzw. das Konstrukt „Ethnizität“ (was auch ein denkbare For-

---

1 Zu Theorien, die soziale Kategorisierungen ins Zentrum ihrer Analyse rücken, vgl. Kapitel 2.3.

2 Sozialkonstruktivistische und ethnomethodologische Gedanken, auf die an dieser Stelle verwiesen wird, bergen weiter die Gefahr, übergeordnetere politische und gesellschaftliche Ungleichheiten nicht zu berücksichtigen bzw. nicht berücksichtigen zu können (vgl. Kuhn 2013, S. 63). In einer gesellschaftlichen Kontextualisierung in Kapitel 7.4 wird eine Reflexion dieser Problematik vorgenommen.

schungsdesign wäre). Mehrere Differenzlinien zu berücksichtigen, ist auch motiviert von der Absicht, diese nicht nur für sich genommen, sondern auch in ihrer Verbindung zu anderen Kategorien, d. h. der gleichzeitigen Relevanzwertung und Wechselwirkung, zu prüfen, was in jüngerer Zeit als Intersektionalitätsforschung bezeichnet wird (vgl. Walgenbach 2014, S. 54f.). Dies hilft nicht nur, etwaige Programmwirkungen umfassend abbilden zu können, sondern mildert auch die Gefahr einer Reifizierung von Differenzen. Durch die wechselseitige Fokussierung und Relationierung von Unterscheidungskategorien kann der Effekt einer „Verfestigung“ und Essentialisierung einer Kategorie abgeschwächt werden und der Forschungsblick wird „reifizzierungsensibel“ (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2010, S. 89).

Im Folgenden wird der theoretische Hintergrund der Verknüpfungen zwischen Vorurteilen und Diskriminierung dargelegt.<sup>3</sup> Denn auch, wenn Präventionsprogramme beide Phänomene adressieren, ist sowohl das Auftreten von Diskriminierung ohne Vorurteile (z.B. durch Druck der Eltern [vgl. Raabe 2010, S. 13f.]) als auch das Vorhandensein von Vorurteilen, die in bestimmten Situationen nicht zu Diskriminierungen führen, denkbar, etwa weil andere Handlungen einen größeren Nutzen versprechen oder soziale Normen einer Diskriminierung entgegenwirken (vgl. IDA-NRW 2005). Eine klassische Studie von LaPiere (1934) untermauert diese Relation von (ethnischen) Vorurteilen, die sich nicht in Handlungen bemerkbar machen. Demgegenüber stehen jüngere Befunde, die mindestens auf einen moderaten Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Diskriminierung hinweisen, der sich bei offenen Vorurteilen verstärkte (vgl. Schütz/Six 1996; Pettigrew/Meertens 1995; Petersen 2008a). Für den Bereich der frühen Kindheit sind in diesem Feld noch keine Erkenntnisse bekannt.

Was bedeutet es, wenn Vorurteile und Diskriminierung in der frühen Kindheit verhandelt werden? Trotz einer Offenheit für Differenzlinien im Forschungsdesign gilt es, die bislang vorhandenen Ergebnisse zu bedeutsamen Unterscheidungskategorien zusammenzutragen, da diese als Hintergrundwissen für die empirische Auswertung von Belang sein können. Zunächst soll der Bereich der frühen Kindheit, gemäß angelsächsischem Verständnis, als die Altersspanne verstanden werden, die ab der Geburt beginnt und die sich bis zum Übergang in die Schule erstreckt (vgl. Braches-Chyrek et al. 2014, S. 11). Diese an Institutionen ausgerichtete Definition eignet sich gut, um die Wirkung von Programmen zu untersuchen, die ihren Ansatzpunkt in vorschulischen Einrichtungen und bei Kindern bis zum Schuleintritt haben. Auf diese Altersgruppe richtet sich die Forschungsfrage dieser Arbeit.

Der Frage, in welchem Alter Vorurteile entstehen können, widmete sich Raabe (2010) in einer Meta-Studie, in der er einen deutlichen Anstieg zwischen den Alterskategorien 2-4 Jahre und 5-7 Jahre konstatiert und daher vor

---

3 Die Ausführungen stützen sich hier zusammenfassend auf die Diplomarbeit des Autors (vgl. Stärck 2011, S. 10ff.).

allem die letztgenannte Spanne als bedeutend für die Vorurteilsentwicklung ausmacht (vgl. Raabe 2010, S. 123f.; auch: Raabe/Beelmann 2011). Verantwortlich hierfür seien kognitive Entwicklungen, aber auch Umwelteinflüsse (vgl. Raabe 2010, S. 164f.). Einstellungen zu Vielfaltsaspekten bilden sich nach einer weiteren Studie bereits zwischen drei bis fünf Jahren aus (vgl. Mac Naughton 2006, S. 26).

Der Zeitpunkt, zu dem eine bestimmte Differenzlinie an Bedeutung gewinnt, unterscheidet sich je nach Differenzlinie:<sup>4</sup> Die Kategorie „Hautfarbe“ werde, so der Forschungsstand, bereits von Kindern ab neun Monaten erkannt, und ab drei Jahren würden Menschen mit heller Haut positiver bewertet als jene mit dunkler Haut (vgl. Mac Naughton 2006, S. 3). In ähnlicher Weise benutzen Kinder ab drei Jahren ethnische Klassifikationen und ethnische Konzepte als „manipulative tools“ zu diskriminierenden Zwecken (vgl. Mitulla 1997, S. 75; Van Ausdale/Feagin 2001, S. 90f.; Diehm/Kuhn 2005). Von auf „Ethnizität“ bezogenen Einstellungen lasse sich bei Kindern ab drei bis fünf Jahren sprechen (vgl. Aboud 1988, S. 43; Connolly 1998; Connolly 2012). Nationale Stereotype seien etwas später, ab fünf bis sechs Jahren, verfügbar (vgl. Bierhoff/Rohmann 2008). Ein Bewusstsein über die Differenzlinie „Geschlecht“ entstehe bereits bei Kinder ab fünf bis sechs Monaten, was zur Entwicklung von entsprechenden Klassifikationen (ab zwei Jahren) und einer Geschlechtsidentität (ab drei Jahren) führe, die auch Vorurteile und Diskriminierung ab fünf Jahren und die Vorstellung von unveränderbaren Geschlechtsrollen bei Vier- bis Neunjährigen hervorbringen könne (vgl. Fagan/Singer 1979; Mac Naughton 2006, S. 16; Taylor 1996; York 2003). In Kitas werde Geschlecht von Kindern als eine Ressource eingebracht, die sowohl starr als auch (bis zu einem gewissen Punkt) flexibel genutzt wird (vgl. Kubandt 2016). Dabei wird diese Kategorie in früher Kindheit auch im Zusammenspiel mit Ethnisierungsprozessen relevant (vgl. Lappalainen 2004). Anhand der Differenzlinie „Gesundheit“ lassen sich Menschen in „behindert“ und „nicht-behindert“ einteilen (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 20). Abhängig von der Offensichtlichkeit der Einschränkung sei eine Reaktion auf behinderte Menschen ab drei Jahren feststellbar, die bei negativen Voraussetzungen zu Vorurteilen und Diskriminierung ab fünf Jahren führen könne (vgl. Mac Naughton 2006, S. 11). In einer Studie mit, im Schnitt, viereinhalbjährigen Vorschulkindern waren sich die meisten körperlicher Behinderungen bewusst und etwa die Hälfte nahm sensorische Behinderungen wahr. Vom Downsyndrom betroffene Menschen wurden nicht als eingeschränkt klassifiziert (vgl. Diamond/Hestenes 1996). In einer weiteren Untersuchung zeigte sich bei als

---

4 Zu berücksichtigen ist, dass die meisten der im Folgenden genannten Studien dem anglo-amerikanischen Raum entstammen. Zu vermuten ist, dass sich speziell die Bewertungen von Hautfarbe und Nationalität durchaus in Abhängigkeit von nationalen Kontexten voneinander unterscheiden, in denen verschiedene Verständnisse und Stellenwerte dieser Marker auf gesellschaftlicher Ebene existieren. Die Bedeutung von Differenzlinien für junge Kinder ist im deutschen Kontext bislang kaum untersucht (vgl. Ali-Tani 2017, S. 14).

nicht-behindert geltenden Vorschulkindern ein negativer Zusammenhang zwischen der Identifikation von anderen Kindern als behindert und einem assoziativen/kooperativen Spielverhalten mit diesen Kindern. Soziometrische Bewertungen der eingeschränkten Kinder hingen stark positiv mit entsprechenden Spielweisen zusammen (vgl. Yu/Ostrosky/Fowler 2015). Unterscheidungen und Bewertungen anhand der Kategorie „Klasse“ bzw. „Besitz“ treffen Kinder ebenfalls bereits im Vorschulalter (vgl. Mac Naughton 2006, S. 22; Doblander 2009, S. 126). Nach Aufforderung zeigte sich bei, im Schnitt, vierjährigen Kindern die Fähigkeit zur Identifikation von armen und reichen Menschen (vgl. Ramsey 1991). Vorurteile von Kindern der sozialen Majorität gegen statusniedrigere Menschen und Gruppen erreichten einen Höhepunkt im Alter von vier bis fünf Jahren, wohingegen Vorurteile gegenüber statushöheren Fremdgruppen in diesem Alter nicht gefunden werden konnten (vgl. Raabe 2010, S. 146ff.).

Kategorisierungen entlang der verschiedenen Differenzlinien treten im Vorschulalter in unterschiedlicher Häufigkeit auf. Während mit Blick auf eine gesamtgesellschaftliche Ungleichheit und die darauf bezogene Forschung vor allem die Triade „Gender – race – class“ bedeutsam ist (vgl. West/Fenstermaker 1995), stellt sich in der frühen Kindheit offenbar eine weitere Kategorie als wesentlich dar, die in theoretischen Konzeptionen und Designs wenig Berücksichtigung findet: die Differenzlinie „Alter“. Machold (2015) fand in Teilnehmenden Beobachtungen in einer Kindertagesstätte Unterscheidungen nach den Dimensionen Alter und Geschlecht häufiger als solche nach „Ethnizität“ vor. Dies deckt sich sowohl mit den Ergebnissen einer weiteren Untersuchung in Kitas (vgl. Ali-Tani 2017), als auch mit jenen aus einer Grundschulstudie (vgl. Wagner-Willi 2010). Ein Grund hierfür könnte die Salienz von Differenzlinien sein, die als Erklärung von häufigen kindlichen Kategorisierungen entlang von Merkmalen wie Geschlecht und Hautfarbe in Relation zu seltenerem bzw. späterem Erkennen von Merkmalen wie geistigen Behinderungen, psychischen Erkrankungen oder sexuellen Orientierungen dient (vgl. Raabe 2010, S. 60). Das Lebensalter von Kindern ist zwar nicht direkt ersichtlich, fungiert aber gerade in Kitas etwa durch Gruppeneinteilungen als Strukturmerkmal.

Zusammenfassend konstatieren die dargelegten Forschungen, dass eine Vorurteils- und Diskriminierungsähnlichkeit im Sinne von beginnenden Kategorisierungen und Reaktionen auf Differenzlinien vor allem bei Kindern ab drei Jahren auftreten kann. Derman-Sparks/A.B.C. Task Force (1989) entwickelten hierfür den Begriff der „pre-prejudice“<sup>5</sup>. Von Vorurteilen und Diskri-

---

5 „Pre-prejudice“ wird definiert als „(...) beginning ideas and feeling in very young children that may develop into real prejudice through reinforcement by prevailing societal biases. Pre-prejudice may be misconceptions based on young children’s limited experience and developmental level, or it may consist of imitations of adult behavior. More serious forms are behaviors that indication discomfort, fear, or rejections of differences“ (Derman-Sparks/A.B.C. Task Force 1989, S. 3).

minierung wird meist bei Kindern ab fünf Jahren gesprochen. Dass bereits in Kitas Diskriminierungen stattfinden, bestätigen über die erwähnten Studien hinaus Fachkräfte in einer (nicht-repräsentativen) Umfrage. Diese geben bspw. zu 14 % an, dass es in ihrer Einrichtung zu Diskriminierung aufgrund von sozialer Herkunft kommt (vgl. Starosta/Schuster 2017, S. 26). Gleichzeitig kann die institutionalisierte Vorschulpädagogik prinzipiell, anders als die auf Homogenisierung ausgerichtete Schule, auf Heterogenität und Differenzen „gelassen“ reagieren, da diese dem konzeptionellen Ziel der Entwicklung sozialen Lernens zuträglich sind (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 11f.). Diese Heterogenität ist in Kindertageseinrichtungen in Deutschland vor allem durch die Kinder gegeben, die stärker als die Fachkräfte eine gesellschaftliche Vielfalt abbilden (vgl. Schutter/Braun 2018, S. 10). Fachkräfte äußern in einer Studie zu den Fokusregionen Sachsen und Thüringen entsprechend einen Fortbildungsbedarf zu Themen wie Vielfalt und Migration (18,1 %) sowie zu Inklusionsarbeit (21,3 %) (vgl. ebd., S. 35).

Ausgehend von diesem Hintergrundwissen erscheint es grundsätzlich sinnvoll, Präventionsprogramme gegen Vorurteile und Diskriminierung bereits im frühkindlichen Sektor anzusetzen. Prävention wird hier mit der gebräuchlichen, aus der Psychiatrie stammenden, Definition nach Caplan (1964) verstanden als eine Maßnahme, die ein erstmaliges Auftreten oder die Verschlimmerung einer Störung verhindern soll. Die für die Thematik dieser Arbeit bedeutende primäre Prävention unterscheidet Caplan als Maßnahme, die geeignet ist, ein Ereignis gar nicht erst entstehen zu lassen bzw. aktiv zu bewältigen, von der sekundären Prävention/Intervention (die Behandlung bereits eingetretener Störungen) und der tertiären Prävention/Rehabilitation (die Stabilisierung nicht vollständig zu beseitigender Probleme) (vgl. Schwarzer/Buchwald 2001, S. 565ff.). Eine erfolgreiche (primäre) Prävention sollte folglich ansetzen, bevor sich Einstellungen und Handlungsmuster verfestigen.

Die Übernahme eines Begriffes aus einem psychiatrischen in einen pädagogischen Kontext ist nicht unproblematisch. Gerade der Gedanke einer Primärprävention, so die Kritik, pathologisiere die Zielgruppen pädagogischer Arbeit. Bestimmte Maßnahmen, die unter einem solchen Label (auch aus förderrechtlichen Gründen) auftreten, seien daher treffender etwa mit dem Begriff der „Demokratieförderung“ oder der „Stärkung sozialer Kompetenz“ zu beschreiben (vgl. Greuel 2018). Johansson (2012) ordnet, entsprechend einer Unterscheidung zwischen Rechtsextremismusprävention<sup>6</sup> und Demokratieförderung, sämtliche frühkindlichen Maßnahmen dem Feld der (Demokratie-)Förderung zu (vgl. Johansson 2012, S. 7).

---

6 Eine weitgehende Auseinandersetzung mit dem Begriff Rechtsextremismus ist für den Fokus dieser Arbeit nicht relevant. Für eine detaillierte Beschreibung des Dilemmas, mangels alternativer Begriffe ein in der Kritik stehendes Extremismusmodell zu reproduzieren vgl. Baron/Drücker/Seng 2018.

Diese Einwände sind durchaus berechtigt. Da in dieser Studie Projekte herangezogen werden, denen es explizit um die Prävention zweier Phänomene (und gerade nicht um z.B. soziale Kompetenzförderung im Allgemeinen oder um die Prävention eines rechtsextremen Syndroms) geht, wird der Präventionsbegriff dennoch verwendet. Dies geschieht insbesondere, weil die untersuchten Maßnahmen sich auf ein solches Ziel beziehen und daher für die Phänomene Vorurteile und Diskriminierung eine „präventive Strategie bzw. Handlungslogik“ (Milbradt/Schau/Greuel 2019, S. 9) beanspruchen, die entsprechende Effekte erzeugen soll. Ob und wie weit der Präventionsbegriff für den frühkindlichen Bereich weiterhin eine Rolle spielen sollte, kann im Rahmen dieser Arbeit lediglich gefragt, jedoch nicht beantwortet werden (vgl. Kapitel 8.2).

Herauszufinden, ob Maßnahmen, die sich einer Prävention verschrieben haben, (auch) über eine gewisse Dauer hinweg wirkungsvoll sein können, ist Ziel einer Evaluation. Was „Evaluation“ und „Wirkung“ im Detail meinen, ist Gegenstand des nächste Kapitels.

## **2.2 Optionen und Grenzen der Evaluation früher Präventionsprogramme**

### *2.2.1 Grundlagen der Wirkungsevaluation*

Wirkung kann verstanden werden als „(...) ein direktes Verhältnis zwischen einer strategisch geplanten Intervention und dem daraus resultierenden Ertrag“ (Palloks 2007, S. 19). Um diesen Ertrag festzustellen, komme es etwa auf die Genauigkeit von Zielen, Handlungskonzepten und Wertungskriterien von Erfolg oder Misserfolg an. All diese Instrumente dienen letztlich dazu, die spezifische Wirkung von den generellen Folgen einer Maßnahme zu unterscheiden, d.h. einem „Geschehen, das nicht unmittelbar auf strategisches Handeln rückführbar ist“ (ebd., S. 25).

Eine naheliegende Option, um den Ertrag einer Maßnahme zu überprüfen, ist die Befragung der Teilnehmenden. Eine Maßnahme wäre demnach wirksam, wenn die Beteiligten von deren Wirksamkeit überzeugt sind (vgl. ebd., S. 21). Dieses Verständnis erleichtert die Nachprüfbarkeit: So könnten kurze Interviewsequenzen ausreichend sein, um die Überzeugungen der an den untersuchten Programmen beteiligten Kinder zu rekonstruieren.

Zweifel an einem solchen Vorgehen sind nicht nur aufgrund entwicklungspsychologischer Aspekte, die eine Befragung von Kindern erschweren, angebracht. Auch die Frage der sozialen Erwünschtheit, die Bedeutung von Verhaltensaspekten und schlicht die Notwendigkeit wissenschaftlicher Güte-

kriterien deuten auf komplexere Anforderungen hin, die mit einer Annäherung an eine Wirksamkeit im Rahmen von evaluativen Strategien verbunden sind.

Evaluation ist von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) als „(...) systematische Untersuchung der Güte oder des Nutzens eines Evaluationsgegenstands“ definiert (DeGEval 2016, S. 25). Wirkungsevaluation kann als ein Teilbereich in der breiten Palette möglicher Evaluationsarten gesehen werden. Ein Spezifikum dieser Beurteilungsform ist ihr Zielen „(...) auf die ursächliche Zurechnung von Ergebnissen zu einem Programm“ (Haubrich/Holthusen/Struhkamp 2005, S. 3).

Eine grundlegende Trennung zweier Evaluationsformen stellt jene nach formativen und summativen Beurteilungen dar. Formative Evaluationen dienen dem Zweck, (laufende) Maßnahmen zu verbessern oder zu implementieren, summative der abschließenden Bewertung etwa zur Wirksamkeitserfassung. Daher ist es bei einer summativen Evaluation im Gegensatz zu einer formativen nicht notwendig, die Evaluator\_innen<sup>7</sup> bereits in den Planungs- oder Konzeptionsprozess der zu bewertenden Maßnahme miteinzubeziehen (vgl. Gasteiger-Klicpera 2011, S. 11). Evaluationen lassen sich außerdem nach der Frage unterscheiden, *wer* evaluiert, (Selbstevaluation/Interne Evaluation/Externe Evaluation) sowie, sofern es sich um Programmevaluationen handelt, nach einer begleitenden Prozess- und einer resultatüberprüfenden Ergebnisevaluation (vgl. Haubrich/Holthusen/Struhkamp 2005, S. 2).

Für diese Arbeit kann ausgehend von den genannten Unterscheidungen davon gesprochen werden, dass sich an dem Konzept einer externen Wirkungsevaluation orientiert wird.<sup>8</sup> Da die untersuchten Maßnahmen bereits beendet sind, entspricht die Anlage eher einer Ergebnisevaluation. Die klare Trennung nach formativen und summativen Beurteilungen kann im pädagogischen Kontext oft nicht aufrechterhalten werden, insbesondere da mit einer Evaluation meistens die Hoffnung auf eine Verbesserung und nicht nur eine reine Effektbewertung verbunden ist (vgl. Gasteiger-Klicpera 2011, S. 12). Tendenziell lässt sich diese Arbeit als summative Evaluation kategorisieren. Die Bewertung der frühpädagogischen Programme gegen Vorurteile und Diskriminierung kann allerdings ebenfalls formative Effekte nach sich ziehen.

---

7 In dieser Arbeit wird bei Wörtern, die Informationen über das soziale Geschlecht von Personengruppen beinhalten, die Gender Gap-Schreibweise verwendet, bei der durch den Unterstrich eine Lücke für die Menschen gelassen wird, die sich nicht in das Mann/Frau-Schema einordnen lassen (wollen), wie Intersexuelle oder Transgender. Wenn andere Schreibweisen verwendet werden, ist damit ausschließlich die so bezeichnete Gruppe gemeint (z.B. Gruppenerzieherinnen). Vgl. <http://www.genderinstitut-bremen.de/glossar/gender-gap.html> [Zugriff: 13.12.2018].

8 Dabei soll nicht vergessen werden, dass frühpädagogische Wirksamkeitsstudien im Kontext einer Ökonomie, die immer höhere Leistungsansprüche stellt, berechtigte Kritik erfahren (vgl. Thompson 2017). Dies mindert allerdings nicht die Bedeutung, die der Beantwortung der Wirkungsfrage zukommt, speziell in weitgehend unerforschten Themenfeldern wie jenem der vorliegenden Arbeit.

## 2.2.2 Herausforderungen der Wirkungsbeurteilung früher Präventionsmaßnahmen

Pädagogische Projekte werden im sozialen Alltag umgesetzt. Daher hängt der Erfolg persuasiver Programme von vielen Kontextfaktoren ab, was einen eindeutigen Wirkungsnachweis erschwert (vgl. Glaser/Schuster 2007, S. 6f.; Palloks 2007, S. 25). Schon in den unmittelbaren Nahraum der Kita wirken unterschiedlichste Bedingungen wie Personalressourcen, Materialausstattung, Persönlichkeitseigenschaften der Erzieher\_innen oder das sozioökonomische Umfeld der Eltern. Dollase spricht in diesem Zusammenhang von Realisierungsgrenzen (Grenzen der pädagogischen Fachkraft) und Störungsgrenzen, die ihren Ursprung in anderen Faktoren haben (vgl. Dollase 2006, S. 90). Eine eindeutige Wirkungsevaluation wird nicht nur dadurch erschwert, dass pädagogische Prozesse als Koproduktion zwischen Educador und Educand zu sehen sind, sondern auch schlicht durch die Tatsache, dass die Kita nur einen Teil der kindlichen Lebenswelt ausmacht und andere Aspekte in der wissenschaftlichen Anlage nur reduziert dargestellt werden können (vgl. Haubrich/Holthusen/Struhkamp 2005, S. 3). Die beschriebenen Hürden gelten nicht nur für den frühpädagogischen Bereich, sondern ganz allgemein für Versuche von Wirkungsnachweisen, wie die DeGEval in einer Tagungsankündigung formuliert:

„Wirkungsanalysen sind eine zentrale Evaluationsaufgabe, aber auch eine große methodische Herausforderung, weil die Effekte oft klein sind, unterschiedliche Ursachen haben können und häufig nicht eindeutig auf bestimmte Maßnahmen zurückzuführen sind“ ([http://www.degeval.de/fileadmin/users/Arbeitskreise/AK\\_Soziale\\_Dienstleistungen/DeGEval\\_AK\\_SozDi\\_Programm\\_Fruehjahrstagung\\_2015.pdf](http://www.degeval.de/fileadmin/users/Arbeitskreise/AK_Soziale_Dienstleistungen/DeGEval_AK_SozDi_Programm_Fruehjahrstagung_2015.pdf) [Zugriff: 13.12.2018]).

Spezielle Bedingungen im Kontext präventiver Maßnahmen gegen Vorurteile und Diskriminierung stellen eine weitere Herausforderung für eine Evaluation in diesem Feld dar. Hier lohnt sich ein Blick auf Erfahrungen, die mit den verschiedenen Bundesprogrammen gegen Rechtsextremismus gesammelt wurden, welche die Finanzierungsgrundlage für die meisten hier relevanten frühkindlichen Präventionsprogramme darstellen. Eine häufig genannte Kritik ist die Befristung und unsichere Finanzierung, die Folge dieser staatlichen Fördermittel ist. Es entwickle sich ein hoher Erfolgsdruck, der auch auf die Beurteilungen der Programme wirke, da weniger auf Nachhaltigkeit, sondern vielmehr auf kurzfristige Effekte gezielt werden müsse, was mittel- oder langfristig angelegte Erhebungen erschwert (vgl. Blome/Manthe 2014, S. 4; Glaser 2007, S. 72). Eine Sekundäranalyse von Evaluationen verschiedener Bundesprogramme, die sich (auch) der Rechtsextremismusprävention verschrieben haben, bemängelt entsprechend das dortige Fehlen von Methoden wie längerfristig angelegten qualitativen Feldforschungen (vgl. Simon 2014). Ein Umstand, der sich aus der Logik einer befristeten Förderung ergibt, die schnelle Erfolge verlangt. Für den frühkindlichen Bereich gilt außerdem, dass

dieser per se von einer „dramatischen Unterfinanzierung“ (Giel et al. 2011, S. 46) betroffen ist, die eine besonders große Hürde für Nachhaltigkeit etwa in der Fachkräftequalifizierung darstellt. Die finanzielle Lage außerschulischer Pädagogik kann außerdem dazu führen, Evaluationen wohlwollend ausfallen zu lassen, da „(...) jede Kritik (...) in der Gefahr steht, weitere Kürzungen und Streichungen zu legitimieren“ (Scherr 2014, S. 12). So werde Evaluationsforschung oft von politischen Vorgaben geprägt, die auch dazu führen könnten, ursprünglich intendierte, politisch klare Zielvorstellungen von Projekten in den Hintergrund rücken zu lassen (vgl. Schmidt 2009, S. 62; Scherr 2014, S. 9).

Eine Problematik stellt in diesem Feld das Finden von geeigneten Kriterien für erfolgreiche Interventionen und von adäquaten Methoden dar. Eine Befragung von Diversity-Trainer\_innen verweist auf eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch, in Evaluationen die Wirksamkeit, d. h. die Änderung von Einstellungs- und Verhaltensaspekten zu erfassen und der Realität der Erhebungen, in denen dieser Anspruch kaum eine Rolle spielt. Angewandtes Kriterium der (Selbst-)Evaluationen ist meistens der allgemeine Punkt „Zufriedenheit der Teilnehmenden“ oder es wird eine Erfolgseinschätzung durch die Teilnehmenden selbst vorgenommen. Einstellungs- und Verhaltensänderungen changieren als Evaluationskriterien zwischen den Polen „selten“ und „gelegentlich“ (vgl. Rohmann/Mazziotta/Piper 2013, S. 25ff.). Insbesondere Programme, deren Ziel explizit die Reduktion rechtsextremen Verhaltens ist, weisen außerdem häufig unrealistische Wirkannahmen auf. So war etwa die Debatte um das Bundesprogramm CIVITAS von der Vorstellung geprägt, dass die geförderten Projekte keine Wirkung zeigten, da neonazistische Übergriffe weiter anstiegen und da die NPD trotz der Programmaktivitäten in den Landtag von Mecklenburg-Vorpommern einziehen konnte (vgl. Palloks 2007, S. 16f.).

Weitere Einwände werden an die Evaluation von Programmen herangezogen, welche die Themen Vorurteile und Diskriminierung im Kontext der Pädagogik der frühen Kindheit behandeln. Viele Projekte vereinen die lediglich oberflächliche Erforschung ihrer andauernden Resultate. Entwicklungsprozesse würden häufig unsystematisch erfasst und Evaluationen beschränken sich meist auf die Untersuchung laufender Projektphasen. Dies erschwere eine Wirksamkeitseinordnung verschiedener Konzepte (vgl. Rieker 2009, S. 42ff.). Die mangelnde Überprüfung frühkindlicher Präventionsprogramme wird auch international kritisiert (vgl. Mac Naughton 2006, S. 6).

Damit zusammenhängende Kritik bezieht sich weiterhin auf den unzureichenden aktiven Einbezug von Kindern in der Bildungsforschung, die oft noch als „unschuldig“ begriffen werden und denen zu Unrecht ein sehr niedriges Erinnerungsvermögen zugesprochen wird (vgl. Diehm/Kuhn 2005; Parschau 2004). Mit dem Bild des unschuldigen Kindes kann die Vorstellung verbunden sein, dass junge Kinder Vorurteile von Erwachsenen zwar imitieren

ren, aber nicht übernehmen können, und daher „immun“ gegen solche Einflüsse sind. Gleichzeitig und in einem paradoxen Verhältnis hierzu seien Kinder demnach allerdings dennoch generell durch pädagogische Maßnahmen wie entsprechende Programme in einem präventiv erfolgreichen Sinne adressierbar (vgl. Diehm/Kuhn 2006). Der Verzicht auf eine Befragung von Kindern aufgrund solcher theoretischen Annahmen schränkt die Möglichkeiten evaluativer Vorgehensweisen stark ein. Hinzu kommt der Mangel an Zeit- und anderen Ressourcen, der Kinder in Begleitforschungen häufig außen vor lässt. Für gewöhnlich werden, um Daten über die Programmwirkung auf Kinder zu erhalten, Bezugspersonen im Umfeld wie Eltern oder Erzieher\_innen befragt und deren Aussagen zur Wirkeinschätzung analysiert (vgl. z.B. Gomolla 2007; Gomolla 2010). Ein Vorgehen, das spätestens dann an seine Grenzen gerät, wenn etwa Fachkräfte mittelfristige Wirkungen von Programmen auf Kinder einschätzen sollen, zu denen sie gar keinen Kontakt mehr haben, da diese die Betreuungseinrichtung bereits verlassen haben.

Insgesamt zeigt sich, dass eine Bewertung frühkindlicher pädagogischer Programme gegen Vorurteile und Diskriminierung von vielen Herausforderungen geprägt ist. Insbesondere bei pädagogisch-persuasiven Maßnahmen mit Modellcharakter sind eindeutige Nachweise der Wirksamkeit aus den aufgeführten Gründen kaum zu erbringen (vgl. Palloks 2007, S. 28).

### 2.2.3 *Hilfsmittel*

Für die genannten Schwierigkeiten gibt es keine einfachen Lösungen. Eine Strategie, um mit der Komplexität sozialer Handlungsfelder umzugehen, ist es, sich die Grenzen der evaluativen Aussagen bewusst zu machen und Erfolgsmaßstäbe zu entwickeln, die realistischerweise handhabbar sind (vgl. Palloks 2007, S. 29). Passend zu dieser Strategie kann eine qualitative Vorgehensweise sein, die geeignet scheint, um sich einer Antwort auf die Wirkungsfrage zu nähern (vgl. Glaser/Schuster 2007, S. 7f.). Die Effekte in angemessener „Breite“ zu erfassen scheint angebracht, da über die konkrete Wirkungsweise der verschiedenen Projektstrategien wenig bekannt ist. Der Analyseblick richtet sich in qualitativen Verfahren in einem starken Maß auf die Rekonstruktion etwa kindlicher Einstellungen und Verhaltensweisen. Dies scheint auch ex negativo erfolgversprechend, da eine ertragreiche Anwendung von quantitativen Messdaten im Kontext von Evaluationen persuasiver pädagogischer Programme von manchen Seiten generell angezweifelt wird (vgl. Glaser 2007, S. 70). Qualitative Evaluationsforschung hat einen entdeckenden Charakter. Sie ist zwar populär, weiß aber weiterhin „(...) wenig über sich selbst, ihre Voraussetzungen, ihre Möglichkeiten und Grenzen“ (Lüders/Haubrich 2003, S. 326). Umso bedeutender ist die Begründung der konkreten qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden in Kapitel 3.

Aussagen über die tatsächliche Wirkung von Projekten sollten eher als Ideal angesehen werden. Dementsprechend wurden während Diskussionen der bereits erwähnten DeGEval-Tagung von verschiedenen Seiten deutliche Zweifel formuliert, ob Evaluationen in sozialen Dienstleistungen leichtfertig mit einem Wirkungsbegriff operieren oder nicht eher Wahrscheinlichkeiten formulieren bzw. alternative Begriffe wie „unterschiedliche Beziehungsqualität“ verwenden sollten.<sup>9</sup> Gleichzeitig ist das Anstreben von Wirkungen zentral für pädagogische Projekte und eine Formulierung derselben nicht nur für z.B. eine Antragsstellung bedeutend.<sup>10</sup> Die Idee, mit bestimmten Maßnahmen ein klar definiertes Ziel zu erreichen, ist zumindest die Wunschvorstellung pädagogischer Arbeit. Eine Pädagogik ohne Wirkungsannahmen, die letztlich auch in irgendeiner Form überprüft werden müssen, erscheint beliebig. In dieser Arbeit wird sich mit dieser Zielvorstellung auseinandergesetzt. Die Studie soll, soweit dies möglich ist und unter Berücksichtigung möglichst vieler Nebeneinflüsse, zumindest Hinweise liefern, die auf eine Projekt- bzw. Strategiewirkung verweisen.

Ein klassisches Prä-Post-Design erscheint für die Beantwortung der Forschungsfrage eher wenig geeignet. Mittelfristige Folgen, die im Zentrum der Analysen stehen, lassen sich mit diesem Vorgehen im Rahmen einer Dissertationsarbeit nur schwer erfassen. Eine Prä-Post-Studie könnte aufgrund zeitlicher Beschränkungen wiederum (wenn überhaupt) lediglich jene kurzfristigen Effekte auf die Kinder, Fachkräfte und Einrichtungen rekonstruieren, die bereits in anderen Evaluationsstudien festgestellt wurden. Eine Überprüfung der in den Projektbeschreibungen proklamierten lang andauernden Erfolge stünde weiter aus. Um diese Effekte weitgehend eindeutig in den Blick zu nehmen ist ein Langzeitvorgehen notwendig, das im Rahmen der zeitlichen und forschungspraktischen Möglichkeiten dieser Arbeit nicht realisiert werden kann. In den durchgeführten Maßnahmen besteht gegenüber Settings ohne entsprechende Programme der implizite Anspruch, nicht nur bei älteren Kindern, welche die Kita bereits verlassen haben, sondern bereits bei jenen einen Unterschied evident werden zu lassen, die einen gewissen Zeitraum in der Einrichtung verbracht haben. Eine praktikable Alternative bietet daher ein Post-FollowUp-Design mit Fokus auf die älteren Kinder, das Rückschlüsse auf vergangene Programmeffekte zulässt und diese zu zwei verschiedenen Erhebungszeiten untersucht. Dadurch kann überprüft werden, ob sich etwa

---

9 Die Tagung mit dem Titel „Methodische Herausforderungen der Wirkungsanalyse bei knappen Ressourcen“ stellte die Frühjahrstagung des Arbeitskreises Soziale Dienstleistungen in der DeGEval dar und fand am 24.04.2015 in Wolfsburg statt. Diskussionen über den Wirkungsbegriff wurden u.a. in der Arbeitsgruppe „Methodische Herausforderungen bei der Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden“ geführt.

10 Der erfolgreichen Antragsstellung von Projekten durch eine adäquate Formulierung von Wirkungsannahmen widmet sich etwa eine komplette Broschüre (vgl. Werther/Schudy/Rosen 2015). Dort werden ebenfalls wiederholt Zweifel an einer eindeutigen Messbarkeit von Wirkungen formuliert.