

Petra Wagner

Bildung und Erziehung als Widerstand gegen Rechtsextremismus? ¹

Erfahrungen und Überlegungen aus dem Berliner Projekt KINDERWELTEN²

Können Erziehung, Bildung und Ausbildung wirksam sein als „Widerstand“ gegen Rechtsextremismus (Gedanken, Sprüche, Verhaltensweisen)? Und was können Kindertageseinrichtungen zur Frage nach Widerstandsformen gegen Rechtsextremismus beizutragen, etwa mit Konzepten interkultureller Bildung und Erziehung? Kindertageseinrichtungen haben ja – im Unterschied zu Oberschulen oder Berufsschulen - unmittelbar wenig mit Rechtsextremismus zu tun, sofern damit rechtsextreme Organisationen oder Einzelpersonen gemeint sind.

Es ist allerdings problematisch, die größte Anfechtung der Demokratie in den „extremen“ Erscheinungsformen rechter Ideologien zu sehen: Wenn wir im „Extremismus“ die größte Bedrohung sehen und in erster Linie Widerstandsformen gegen „Extremismus“ ersinnen, laufen wir Gefahr, alltägliche und allgegenwärtige Gewalt und Menschenverachtung gering zu schätzen, zu übersehen oder sogar „normal“ zu finden.

Mit diesen haben Kindertageseinrichtungen – wie alle Erziehungs- und Bildungseinrichtungen – allerdings viel zu tun: mit Strukturen der Ausgrenzung, mit Diskriminierung, mit den gängigen Ideologien, die dazu dienen, ungleiche Machtverhältnisse, das Vorhandensein von Privilegien und Benachteiligungen mit bestimmten Merkmalen von Menschen oder Gruppen von Menschen zu rechtfertigen. Ideologien wie Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Diskriminierung aufgrund sozialer Klasse, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung usw. gehören dazu.

¹ Überarbeiteter Vortrag zur Fachtagung am 9.11.2001: Aktuelle Widerstandsformen gegen Rechtsextremismus für Charlottenburg-Wilmersdorf

² Projekt zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Träger ist das Institut für den Situationsansatz der Internationalen Akademie gGmbH an der Freien Universität Berlin. Von 2000-2003 wurde von der Bernard van Leer Foundation (NL) ein Projekt zur Adaption des kalifornischen Anti-Bias-Approach (Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung, von Louise Derman-Sparks und KollegInnen) auf die Verhältnisse in Deutschland gefördert. In Berliner Projektkitas wurde der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung auf der Grundlage des Situationsansatzes entwickelt. Dieser Ansatz wird in einem Folgeprojekt KINDERWELTEN von 2004-2008 bundesweit verbreitet (www.kinderwelten.net). Zum Weiterlesen: Preissing, Christa/ Wagner, Petra (Hg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder Verlag 2003.

Wie kann Widerstand dagegen aussehen?

Gibt es dafür eine Pädagogik, ein pädagogisches Programm? (Wie im Tagungstitel: „Erziehung **als** Widerstand“?)

Oder sind widerständige Subjekte gefragt? Wer sind die? Wir?

Hierzu einige Thesen mit Beispielen aus unserem Projektzusammenhang:

1. Pädagogik als zeitweilige und zielgerichtete Beeinflussung von Heranwachsenden determiniert nicht deren Denken und Handeln.

Das bedeutet auch: Kein pädagogisches Programm „immunisiert“ gegen Rassismus und Faschismus!

Allgemeiner: Weder lässt sich vorhersagen, was das Resultat pädagogischer Bemühungen ist, noch lässt sich im Nachhinein mit Bestimmtheit feststellen, welches Resultat auf pädagogische Interventionen zurückzuführen ist und auf welche.

Beispiel:

Viele gewalttätigen Erwachsenen haben als Kinder selbst Gewalterfahrungen gemacht. Aber der Umkehrschluss gilt nicht: Nicht jeder, der als Kind geschlagen wurde, wird selbst gewalttätig. Und: nicht jeder gewalttätige Erwachsene hat als Kind Gewalterfahrungen gemacht.

Menschen haben im Laufe ihres ganzen Lebens immer wieder Optionen, sich zu entscheiden, sich bewusst zu ihrer Vergangenheit und zu ihrer Gegenwart zu verhalten. Diese Erkenntnis kann uns PädagogInnen entlasten: Nicht jedes negative Verhalten ist auf Erziehungsfehler zurückzuführen. Nicht alles, was im Erziehungsgeschehen für einen Menschen ungünstig war, wirkt als unentrinnbares Schicksal, dem er ausgeliefert ist.

Die Erkenntnis kann uns vor Anmaßung und vor einer Überschätzung der Wirksamkeit pädagogischer Mittel schützen: Wir haben es nicht vollständig in der Hand, was aus den Kindern wird. Sie sind kein Wachs, das wir nach Belieben formen können. Das zeigen sie uns jeden Tag – mit ihrer Widerständigkeit.

Beispiel aus einer Kinderkrippe:

Die Erzieherin macht einer kleinen Gruppe von 2 ½ - 3 ½ jährigen Kindern ein Angebot zur Sprachförderung auf Deutsch. Sie betrachtet mit ihnen ein Bilderbuch und fordert sie auf, bestimmte Details zu benennen. Die Sequenz wird auf Tonband aufgenommen. Die Kinder „machen mit“: sie beantworten die Fragen der Erzieherin meistens korrekt, sagen „rot“, „Marienkäfer“, „fliegt“, ohne große Begeisterung. Im Gegensatz dazu stehen das Engagement und die Aufgeregtheit, mit der sie eine Frage erörtern, die sie wirklich zu interessieren scheint: Wie funktioniert das Tonbandgerät? Wie kommt das hallohallo rein und wieder raus? Dieses Gespräch führen sie in Türkisch. Das „Sprachförder-

angebot“ verläuft daher unruhig, die Erzieherin muss Ruhe und Aufmerksamkeit anmahnen. Kurzum: Es geht nicht! – Später, beim Lesen des Transkripts, ist die Erzieherin erstaunt über die Ausdauer und Hartnäckigkeit, mit der die Kinder „ihre Frage“ verfolgen, sie haben hierbei keine Konzentrationsprobleme.

2. Pädagogischer Illusionismus in Konzepten und Ansätzen verschleiert die tatsächlichen Machtverhältnisse im Erziehungsgeschehen.

Ein Beispiel hierfür ist der Diskurs um „**Erziehung zur Toleranz**“:

Das Verschleiern hat zum einen mit dem Begriff der Toleranz zu tun: Obwohl er weitgehend positiv konnotiert ist, hat Toleranz eine „vertikale Struktur“, wie es der Schweizer Philosoph Hans Saner (2001) ausdrückt: Eine Beziehungsstruktur von oben nach unten, sehr deutlich am Begriff der „Toleranzgrenze“, der anzeigt, dass derjenige „oben“ beschließen kann, wann es ihm reicht mit dem Tolerieren, mit dem „Dulden“ von etwas, das nicht ganz auf seiner Linie liegt, das „abweicht“. Der Tolerierende maßt sich damit an, zu definieren, was „normal“ und was „abweichend“ ist. Der Tolerierte bleibt abhängig vom goodwill des Tolerierenden.

„Erziehung zu..“ verdoppelt das Abhängigkeitsverhältnis: Lehrende bringen Kindern bei, tolerant zu sein. Sie sind die Wissenden, die Kinder sind die Unwissenden. Im üblichen Autoritätsverhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen ist zu befürchten, dass SchülerInnen den LehrerInnen „nach dem Munde reden“ und sich innerlich weigern, dieser Gesinnungsmanipulation nachzugeben. Bei kleineren Kindern verhindert das Moralisieren oder Postulieren von bestimmten Gefühlen („Wir haben uns alle lieb!“), dass Kinder mit ihren unterschiedlichen Gefühlen angenommen werden, wozu auch Gefühle wie Angst und Trauer und Wut gehören. Es verhindert, dass sie dabei unterstützt werden, ihre kognitiven Kompetenzen entfalten, die auch darin liegen, Unterschiede oder Widersprüche festzustellen.

In KINDERWELTEN streben wir daher nicht eine „Erziehung zur Toleranz“ an. Wir sprechen von „**Wechselseitiger Anerkennung**“ als Ziel und Aufgabe für uns alle: Wichtig in diesem Konzept, das Hans-Rudolf LEU für den Bereich der Elementarerziehung vorgestellt hat (Leu 1998), ist uns die in den Begriff der Anerkennung bereits eingebaute Wechselseitigkeit, die erforderlich macht, sich auf das Gegenüber einzulassen und die Mühen auf sich zu nehmen, es kennen zu lernen.

Es ist mit den Worten Axel Honneths der im Begriff Anerkennung eingebaute „**Zwang zur Reziprozität**“, der die sich begegnenden Subjekte gewaltlos dazu nötigt, auch ihr soziales Gegenüber in einer bestimmten Weise anzuerkennen: wenn ich meinen Interaktionspartner nicht als eine bestimmte Art von Person anerkenne, dann kann ich mich in seinen Reaktionen auch nicht als dieselbe Art von Person anerkannt sehen, weil ihm von mir ja gerade jene Eigenschaften und Fähigkeiten abgesprochen werden, in denen ich mich durch ihn bestätigt fühlen will.“ (Honneth 1998, 65)

Das Konzept der „wechselseitigen Anerkennung“ setzt die Selbstbeziehung und zwischenmenschliche Beziehungen in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext. Anerkennung wie auch ihr Gegenteil: Mißachtung, Entrechtung, Entwürdigung stehen in einem Zusammenhang mit den je spezifischen Rechtssystemen und sozialen Strukturen. Wechselseitige Anerkennung ist ein theoretischer Ansatz, der uns hilft, individuelle Freiheit und gesellschaftlichen Zwang nicht als entgegengesetzte Pole zu betrachten, denn diese Entgegensetzung läßt die Tatsache theoretisch nicht fassen, dass wir in bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen je individuell handeln. Er hilft bei der Klärung, was den Raum „Zwischen Autonomie und Verbundenheit“ ausmacht (Leu 1999).

3. Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sind Teil der gesellschaftlichen Verhältnisse, sie sind keine „Schon- oder Übungsräume“.

Sie sind keine „privileged non-contexts“, keine herausgehobenen Nicht-Kontexte (Jean Lave 1993, 15), in die gesellschaftliche Gewalt, Ausgrenzung, Diskriminierung quasi von außen hereinschwappt.

Gesellschaftliche Machtverhältnisse finden sich in den Strukturen von Kitas und Schulen, sie sind eingebaut in die Mechanismen ihres Funktionierens. Z.B. in Selektionsmechanismen der Schulen, die Rückwirkungen auch auf Kitas hat, als Mechanismen der Homogenisierung und Normierung. So funktioniert das Ganze eben, das sind die Spielregeln, sagt man sich.

Dominanzverhältnisse oder Marginalisierungsprozesse, die als „normal“ und üblich gelten, können kaum als solche benannt oder skandalisiert werden. Der Begriff des „Institutionalisierten Rassismus“ macht das für die Ausgrenzung entlang bestimmter Merkmale („rassisch“, ethnisch, kulturell) deutlich: Die Ausgrenzung ist eingelassen in die gesellschaftlichen Strukturen, sie ist effektiv ohne direkte, persönliche rassistische Übergriffe oder Gewalttaten. Sie funktioniert „lautlos“ – aus der Sicht der dominierenden Gruppe.

Beispiel Rassismus:

Wer hat welche Position inne in Kitas und Schulen? Üblich ist folgende „ethnische“ Zuordnung: Leitung und Fachkräfte sind in der Regel Deutsche; Kräfte für besondere Förderaufgaben, oft als vorübergehend angelegt, und die Reinigungskräfte sind in der Regel ImmigrantInnen. Die Botschaften für Kinder sind eindeutig, entgegen pädagogischer Programme, die Gegenteiliges zum Ziel haben. Kinder könnten verstehen, dass genau dieses mit der „multikulturellen Gesellschaft“ gemeint ist.

PädagogInnen und PolitikerInnen meinen in der Regel etwas anderes, wenn sie sagen, dass Kinder in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen „auf die multikulturelle

Gesellschaft vorbereitet“ werden sollen. Es gibt aber kein Vorbereitetwerden in diesem einen Kontext auf einen zukünftigen, ganz anderen! Entscheidend ist, was Kinder **jetzt** erleben, was die unausgesprochenen und ausgesprochenen Botschaften sind, die sie ihrer Umgebung entnehmen. Eine Einrichtung mit monokultureller und monolingualer Ausrichtung gibt Kindern damit auch eine Botschaft über das, was in dieser Gesellschaft „richtig“ und „wichtig“ ist. Sie ermöglicht Kindern keine Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit, mit Unterschieden in den Familienkulturen, mit der Vielfalt menschlicher Lebensgestaltung - ganz egal, was in ihrem Konzept steht.

Das ist schwer zu schlucken! Es verträgt sich nicht mit dem Bild, das man vom Kindergarten hat, als einem warmen freundlichen Platz für Kinder.

Es verträgt sich auch nicht mit der üblichen Vorstellung von dem, was PädagogInnen können und wissen sollten. Wir betrachten es als eine zentrale Kompetenz von ErzieherInnen und LehrerInnen im interkulturellen Handlungsfeld, die „heimlichen Lehrpläne“ zu erkennen und zu beschreiben. Damit ist für uns „interkulturelle Kompetenz“ eben nicht eine Auflistung „guter Eigenschaften“, über die PädagogInnen verfügen sollten. Es ist ihre Fähigkeit, kritische Institutionenanalysen zu betreiben, um deren Strukturen und die in ihr wirksamen Muster von Ausgrenzung zu erkennen.

4. Sind Erziehungs- und Bildungseinrichtungen Teil der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, so sind alle darin Tätigen mit ihrem individuellen Handeln unvermeidlich in die Aufrechterhaltung und Schaffung dieser Verhältnisse einbezogen.

Gesellschaftliche Minderheiten machen in der Regel viele Erfahrungen mit Diskriminierung und Abwertung und Ausgrenzung. Indem diese Erfahrungen auch in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen nicht zur Kenntnis genommen werden, erfahren sie eine weitere Nichtbeachtung: Die Erfahrungen der Marginalisierten werden selbst marginalisiert. Ihre Erfahrungen bleiben ungehört, sie selbst unsichtbar. Die wiederholte Nicht-Wahrnehmung wird in ihrer „Summe“ als umfassende Mißachtung erlebt, aber als Mißachtung und Ignoranz und Entwürdigung durch **einzelne Menschen** im unmittelbaren Umfeld. Die Mißachtung hat viele Menschen-Gesichter.

Beispiel

von Ika Hügel-Marshall, Schwarze Deutsche, in ihrer Lebensgeschichte:

„Was hätte ich meinem Vater sagen sollen, wenn ich ihm begegnet wäre? Ich bin deine Tochter, ich bin hier in Deutschland aufgewachsen, ich ging in den Kindergarten, zur Schule, ich habe studiert, und ich arbeite, doch im Bewußtsein der meisten Deutschen existiere ich noch immer nicht.“ (2001, 12)

Die Nicht-Begegnung, das Nicht-Wahrnehmen läßt stereotype Zuschreibungen und Vorurteile gedeihen. Das erschwert zusätzlich Kommunikation und Begegnung, macht Beziehungen kompliziert oder auch die Zusammenarbeit unmöglich.

Beispiel:

Wir haben für Recherchen im Vorfeld unseres Projekts ein Gespräch mit kurdischen Müttern geführt. Wir fragten sie nach ihren Erfahrungen mit Kitas. Sie äußerten sich überwiegend positiv, machten aber auch deutlich, dass sie einiges nicht gutheißen und damit unzufrieden sind. Eine Mutter, deren Kinder inzwischen groß sind, war nicht damit einverstanden, dass die Kinder auf Matratzen schliefen, die eng nebeneinander lagen. Eine andere mochte nicht, dass die Kinder im Sommer draußen nackt spielten. Beide Mütter hatten dieses Unbehagen nie direkt angesprochen. Sie hatten sich individuell beholfen, indem sie z.B. das Kind früher abholten oder im Sommer sagten, das Kind sei etwas krank und solle deswegen nicht mit Wasser spielen. Auf die Frage, warum sie denn nie versucht hatten, den ErzieherInnen ihre Bedenken mitzuteilen, was ja auch für die ErzieherInnen eine Möglichkeit gewesen wäre, sich darauf einzustellen, sagten die Mütter: „Wenn wir Erzieherinnen so etwas sagen, dann denken sie, wir sind nicht modern! Und das wollen wir nicht!“

An solchen Beispielen wird deutlich, wie fest das Handeln von Erzieherinnen in die gesellschaftlichen Dominanz- und Machtverhältnisse eingewoben ist: Zwischen Erzieherinnen/LehrerInnen, wahrgenommen als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, und Immigranteneltern als Angehörigen einer Minderheit, gibt es keine „einfachen“ Antworten und keine „einfachen“ Fragen. Das müssen Erzieherinnen/LehrerInnen wissen!

ErzieherInnen/LehrerInnen sind nicht bedeutungslos oder ohnmächtig. Sie gehören für Kinder und für Eltern zu den Erwachsenen, deren Verhalten gegenüber Ungerechtigkeit für sie beispielhaft ist, auch als RepräsentantInnen oder „AgentInnen“ der Institution. Lassen sie Ausgrenzung und Diskriminierung unwidersprochen geschehen, so bestätigen sie für Kinder die Vorstellung, manche Menschen, auch sie selbst, hätten solche Behandlung „verdient“. Erleben Kinder und Eltern jedoch, dass ErzieherInnen sie in ihren Besonderheiten anerkennen und bestärken, gleichzeitig selbstkritisch und widerständig gegenüber Unrecht sind, so sind sie ihnen ein wichtiges „Modell“ für Widerstand und Einstehen für Gerechtigkeit.

Anke van Keulen, eine niederländische Kollegin von uns, zitiert hierzu Untersuchungen darüber, was Menschen im Nationalsozialismus bewogen hat, Widerstand zu leisten und beispielsweise jüdische Familien zu verstecken: Ihre Eltern oder andere nahestehende Menschen hatten ihnen gezeigt, dass auch angesichts großer äußerer Unterschiede die Gemeinsamkeiten zwischen Menschen überwiegen und dass man für andere Menschen und ihr Wohlergehen mit verantwortlich ist. (zitiert in: Wagner 2001)

Nicht aus Mildtätigkeit oder anderem „Gutmenschentum“! Sondern weil Diskriminierung und Ausgrenzung alle „betrifft“: Verhältnisse, in denen Menschen leiden und unterdrückt

sind, sind behindernde Verhältnisse für alle, niemand kann sich der Folgen massiver Entwicklungsbehinderungen entziehen, sie wirken als Störung, als Kontaktabbruch, als Feindseligkeit oder Gewalt und Zerstörung. Ausserdem: Behindernde Verhältnisse bedrohen auch diejenigen, die sich gerade noch auf der „sicheren Seite“ wähnen. Sie zeigen, dass die Trennung zwischen Privilegien und Benachteiligung nicht so bleiben muss, wie sie im Augenblick ist.

5. Widerstand gegen Diskriminierung und Ausgrenzung heißt in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen vor allem, sich mit anderen über die Ausgrenzungs- und Normierungsmechanismen zu verständigen, die in ihnen wirksam sind.

Kleine Kinder, die Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstwertgefühl entwickeln konnten, haben für ihre weitere Entwicklung eine stabilere Grundlage als Kinder, zu deren Grunderfahrungen Unsicherheit, Mißachtung (gar Mißhandlung), Geringschätzung gehören. Also kommt den erwachsenen Bezugspersonen die wichtige Aufgabe zu, alles dafür zu tun, damit Kinder Selbstbewusstsein ausbilden können. Sie brauchen Anerkennung als emotionale Zuwendung, als kognitive Achtung und als soziale Wertschätzung. Mit Diskriminierung und Ausgrenzung ist dies nicht zu vereinbaren. Zur Realisierung des eigenen professionellen Auftrags – also im eigenen Interesse, nicht aus Edelmüt oder Aufopferung! - müssen wir ErzieherInnen/ LehrerInnen daher solche Strukturen bekämpfen.

Ausgrenzungs- und Normierungsmechanismen kann man nur bekämpfen, wenn man sie erkennt: wenn man versteht, wie sie funktionieren, wie man selbst einbezogen ist, wie sie auf die unterschiedlichen Beteiligten wirken, was sie anrichten. Das geht nicht im stillen Kämmerchen, sondern nur zusammen mit anderen! Verständigung ist daher zentral: Es geht nicht darum, sich endlich einen Ruck zu geben, sondern um das gemeinsame Entwickeln des für Verständigung notwendigen know-hows.

In unserem Projekt KINDERWELTEN erkennen wir, wie wichtig das Etablieren einer **Gesprächskultur** ist. Diese Gesprächskultur verwirklicht sich nicht durch Appelle, doch endlich offen miteinander zu reden. Sie braucht „Anker“ in Form einer geteilten Zielorientierung, von Begrifflichkeiten (= gemeinsame Sprache entwickeln) und gemeinsamen Fragestellungen. Erforderlich ist die Herstellung eines angemessenen äußeren Rahmens, hilfreich sind Methoden zur Strukturierung der Verständigung.

Beispiel: Praxisreflexion zu institutionalisierten Formen von Ausgrenzung

Ein Ziel des Anti-Bias-Approach ist die Stärkung der Kinder in ihrer Ich-Identität und in ihrer Bezugsgruppen-Identität. Wir haben im Projekt die Frage gestellt, welche Identifikationsangebote für Kinder es in der Kita gibt, ob es also für jedes Kind Angebote für Selbstrepräsentanz gibt, ob Kinder ihre unterschiedlichen Erfahrungen, Merkmale, Sprachen, Familienkulturen in der Kita wieder finden. Die Recherchen ergaben im einen Fall, dass es für ein dunkelhäutiges Kind bislang kein solches Identifikationsangebot

gab. Die Erzieherinnen wurden sich dessen bewusst, nachdem es auf ein Bilderbuch mit einem dunkelhäutigen Protagonisten stark reagierte und fasziniert sagte: "Das bin ich!" In einem anderen Fall fanden Erzieherinnen bei einer Recherche heraus, dass ihr Angebot an Spielmaterial in der Puppenecke eine deutliche Mädchen-/bzw. Frauenorientierung aufwies, es gab z.B. keine einzige männliche Puppe.

Beispiel: Selbstreflexion/ Selbstverständigung

Wie steht es mit der Ich-Identität und mit der Bezugsgruppen-Identität der erwachsenen PädagogInnen? Welcher gesellschaftlichen Gruppe gehören sie an und welchen Status hat diese? In den Kitas beginnen ErzieherInnen jetzt, nach etwa einem Jahr Projektarbeit, über Ost-West-Sozialisierungen ins Gespräch zu kommen. Über Vorurteile und Projektionen und über das Leiden daran, wechselseitig in „Schubladen“ gesteckt zu werden. Auszusprechen, dass man darunter leidet, ist ein Anfang. Sich selbst zu „zeigen“ mit Vorlieben und Stärken wird ein weiterer Schritt sein. Übungen im Team zur Selbstreflexion unterstützen diesen Prozess.

Anzustreben ist ein vorurteilsbewusster Umgang, der z.B. bedeutet, dass man auch im Team ansprechen kann, wenn Äußerungen ausgrenzend oder einseitig oder diskriminierend sind. Das ist ungemein schwierig! Es sind die Situationen, in denen eine Art Gewissheit aufblitzt: „Das darf nicht sein! So darf man nicht über Kinder oder Familien sprechen, das tut ihnen unrecht!“ Und wo gleichzeitig die Verführung groß ist, im Kopf nachzugeben, mit Verweis auf Zwänge, Gewohnheiten, „Dummheit“ oder Schuld der betreffenden Person die Beunruhigung zu übergehen. Und nichts zu sagen.

Verständigung eröffnet Möglichkeiten für Solidarisierung. Nicht-Verständigung hingegen stabilisiert den Teufelskreis, der darin besteht, auf die Unzufriedenheit über die eigene Situation mit Schuldzuweisungen an andere zu reagieren und damit jede Lösung oder Verbesserung selbsttätig zu verhindern. Es ist eine allgemeine Tendenz, die Menschen zum Problem zu erklären, anstatt gemeinsam herauszufinden, was die Zusammenarbeit oder überhaupt die Arbeit problematisch macht. Dieser Tendenz zu widerstehen, ja, das **ist** widerständiges Handeln.

Ute Osterkamp bringt es zusammen mit der Verantwortung, die wir alle haben für eine Veränderung diskriminierender Verhältnisse:

„Wesentliche Bestimmung des Begriffs „Widerstand“ ist, wie mir scheint, die in ihm sich ausdrückende individuelle Verantwortung für die gesellschaftlichen Verhältnisse, das heißt aber ein Verständnis des eigenen, persönlichen Lebensinteresses, in welches das Wohlergehen und die Entwicklung anderer, letztlich aller Menschen, nicht aus-, sondern eingeschlossen ist.“ (Osterkamp 1988, 11)

Literatur:

„Die Zeit der Gnadenhaltung ist vorbei“ – Interview mit Hans Saner. Tageszeitung
3.1.2001

Axel Honneth: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte.
F/M: Suhrkamp 1998 (2.Aufl.) stw 1129

Leu, Hans Rudolf: Zum Konzept der wechselseitigen Anerkennung. In: Ministerium für
Bildung, Jugend und Sport: Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von
Kindertageseinrichtungen. Beiträge einer Fachtagung am 27./28.1.98, Potsdam.
Projektträger INFANS Berlin und Brandenburg.

Leu, Hans Rudolf: Die biographische Situation als Bezugspunkt eines
sozialisationstheoretischen Subjektverständnisses. In: Leu, H. R./ Krappmann, L. (Hg.):
Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung
von Subjektivität. F/M: Suhrkamp 1999, S. 77-107

Hügel-Marshall, Ika:
Daheim unterwegs. Ein deutsches Leben. Fischer: F/M 2001

Jean Lave:
Textaufgaben im Mathematikunterricht: Mikrokosmos der Widersprüche zwischen
schulischem Lernen und außerschulischer Lebenspraxis
In: Forum Kritische Psychologie 31/1993, S. 5-28

Osterkamp, Ute: Deutungen und Umdeutungen des Widerstandsbegriffs. In: Forum
Kritische Psychologie 22/1988, S.4-12

Wagner, Petra:
Einen Kieselstein in den Fluss werfen... Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertagesstätten
– ein Tagungsbericht. In: Kita aktuell MO, 6/2001

Wagner, Petra:
Kleine Kinder - keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in
Kindertageseinrichtungen. Erscheint in: Kita spezial Dez 2001