

# **Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (BBP)**

Prof. Dr. Maisha M. Auma  
Professorin für Kindheit und Differenz  
(Diversity Studies) an der Hochschule Magdeburg-Stendal  
am Standort Stendal.

Berlin, Mai 2021

Aktuell: DiGENet-Gastprofessorin für Intersektionale Diversitätsstudien,  
Diversity and Gender Equality Network der Berlin University Alliance (BUA)  
am Standort TU Berlin.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitende Suchbewegungen	5
1.1	Eine kritische Würdigung des BBP	5
1.2	Die Rolle einer fortlaufenden Qualitätssicherung und -weiterentwicklung dekolonial befragt	6
1.3	Postmigrantische Frühpädagogik: Dekolonialität von Anfang an!	6
1.4	Eine sehr knappe Einführung in Dekolonialität als Frage- und Analyse- perspektive	7
1.5	Eine sehr knappe Einführung in das Format des BBP	10
2	Dekoloniale Analyse der Gesamtstruktur des BBP	12
2.1	Erste „dekoloniale Suchbewegungen“	12
2.2	Dekolonial orientierte Begriffssuche	12
2.3	Charakterisierung des einleitenden Teils des BBP	14
2.4	Charakterisierung des abschließenden Teils des BBP	15
2.5	Zusammenfassung der Grobanalyse	16
3	Dekoloniale Analyse der tieferen Struktur des BBP	17
3.1	Exemplarische Analyse des ersten Kapitels	17
3.2	„Gleichheit und Vielfalt“ im BBP dekolonial befragt	19
3.3	Zusammenführung der dekolonialen Perspektivierung des ersten Kapitels	20
4	Die Bilderwelt des BBP dekolonial befragt	21
4.1	Dekoloniale Bildanalyse	21
4.2	Exemplarische Analyse des einleitenden Bildes des BBP	23
4.3	Zusammenfassung der dekolonialen Bildanalyse	25
5	GESAMTBILD: BBP dekolonial	26
5.1	Zusammenfassung der dekolonialen Gesamtanalyse des BBP	26
5.2	„Institutional Whiteness“ und „Colonial Privilege“ dekolonial kontextual- isiert	28
6	Dekolonialität institutionalisieren!	29
6.1	Kolonialkritischer Perspektivwechsel	29
6.2	Die dekoloniale Qualität des BBP erhöhen: kolonialkritisches Capacity-Building	30
	Quellen	31

Gegenstand dieses Gutachtens ist eine dekolonial orientierte Einschätzung des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (im weiteren Text als BBP<sup>1</sup> abgekürzt) vor dem Hintergrund postkolonialer und dekolonialer Reflexionen und Kritiken.<sup>2</sup> Diese Kritiken sind eingebettet in einen intersektional-rassismuskritischen Rahmen, der darauf gründet, dass Diskriminierungen, Marginalisierungen und Exklusionen nie einzeln auftreten, sondern sich stets in Mustern von Festschreibungen, Abwertungen und Grenzziehungen zeitigen. Kolonial und rassistisch geprägte Normen, Abwertungen und Exklusionen lassen sich erst nachvollziehen, wenn sie intersektional, d. h. als miteinander verzahnt, erfasst werden.

Dieses Gutachten will einen konkreten Beitrag zur Konzeption einer „Gesamtstrategie für dekoloniales Aufarbeiten und postkoloniales Erinnern“ für die hyperdiverse, postmigrantische Stadtgesellschaft Berlins leisten.<sup>3</sup> Deshalb zeigt dieses Gutachten im abschließenden Kapitel Restrukturierungs- und Veränderungsbedarfe auf. Es fasst konkrete Empfehlungen zusammen, um das Feld der frühkindlichen Bildung und Erziehung im Raum Berlin anti-/post-/dekolonial<sup>4</sup> zu fundieren. Die hier vorgeschlagenen Veränderungsperspektiven zielen darauf ab, Dekolonialität und postkoloniale Kritik in die Programmatik, Inhalte und Kompetenzbilder (Sprachbilder und bildliche Repräsentationen) des BBP zu verankern. Kindheitspädagogische Professionalität soll damit dekolonial strukturiert werden – nicht nur mit dem Bildungsraum Berlin im Blick.

---

1 Sowohl das BBP „Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege“ (2004/2014) sowie das Begleitheft „Elterninformation zum Berliner Bildungsprogramm“ sind auf der Website der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie frei verfügbar. Online: <https://www.berlin.de/familie/de/informationen/berliner-bildungsprogramm-141>.

2 Dieses Gutachten trug zuerst den Titel „Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege (BBP) erhöhen“. Es ist aber klar geworden, dass es sinnvoll ist, zunächst einmal zu überprüfen welche Inhalte, Konzeptionen und Repräsentationen für eine anti-/post-/dekoloniale Perspektivierung überhaupt anschlussfähig sind. Damit soll das BBP dekolonial befragt werden. Erst auf der Basis dieser Bestandsaufnahme kann bestimmt werden, wie die dekoloniale Qualität des BBP gezielt gestärkt und erhöht werden kann.

3 Auftraggeberin des Gutachtens ist die Koordinierungsstelle „Decolonize Berlin!“ (vgl. Awale/Fuchs/Oworu, 2020).

4 Post- und dekoloniale Kritiken, Theorien und Reflexionen gründen auf anticolonialen, sozialen Kämpfen sowie auf konkreten Prozessen der politischen Dekolonisierung, d. h. der Befreiung kolonisierter Gesellschaften. Deshalb haben alle drei Perspektiven starke Überlappungen, auch wenn jede Konzeption einen spezifischen Kern hat.

# 1 Einleitende Suchbewegungen

## 1.1 Eine kritische Würdigung des BBP

*„Kitazeit ist Bildungszeit – Das Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege ist die Grundlage der Arbeit aller Berliner Kitas. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Sprachförderung.“*

*(SenBildung: aktuelle Ankündigung des BBP)*

*[Zur Funktion des BBP]: „Es bietet einen verbindlichen, wissenschaftlich begründeten und fachlich erprobten Orientierungsrahmen für die Arbeit aller Berliner Kindertageseinrichtungen und ist darüber hinaus in der Fachöffentlichkeit bundesweit und international auf große fachliche Zustimmung gestoßen.“*

*(Elterninformation zum Berliner Bildungsprogramm, S.12)*

Zu einer dekolonialen Kontextualisierung des Berliner Bildungsprogramms (BBP) gehört zuallererst eine kritische Würdigung des spezifischen Instruments „Bildungsplan“ bzw. „Bildungsprogramm“ sowie der von der Frühpädagogik Berlins generierten, konkreten Version eines Bildungsprogramms (vgl. Textor, 2008). Das BBP stellt einen Meilenstein dar in dem Bestreben, die Kita-Praxis-Landschaft Berlins zu strukturieren, genauer die frühkindliche Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungspraxis für das Land Berlin fachqualitativ zu erhöhen, zu systematisieren und zu vereinheitlichen (vgl. Jahreiß, 2015; Textor, 2019).

Das BBP wird als eine qualitative Arbeitsgrundlage für alle Kindertagesstätten im Raum Berlin wertgeschätzt (vgl. Camino Berlin, online). Denn es bietet einen fachlichen Orientierungsrahmen für das frühpädagogische Personal in Berlin an (vgl. Jahreiß, 2015) und konkretisiert gemeinsame Ziele für die Weiterentwicklung der Qualität der frühpädagogischen Arbeit im Berliner Raum (vgl. Jahreiß, 2015; Textor, 2019). Zudem erhöht das BBP die Verbindlichkeit fachlicher Orientierungen in der Frühpädagogik Berlins dadurch, dass alle Träger öffentlich geförderter Kitas im Land Berlin das BBP als verbindliche Arbeitsgrundlage anwenden (vgl. Hiller, Preissing und Storm, 2016; Textor, 2008). Das BBP wird sogar als eine Art pädagogisches Leithandbuch wahrgenommen (Zg-Blog, online). Somit bildet das BBP eine umfassende Orientierung für Fachkräfte und Tagespflegepersonen. Ziel des BBP ist es, *„einen verbindlichen, wissenschaftlich begründeten und fachlich erprobten Rahmen für die pädagogische Arbeit in der Kita [zu bieten]. Es beschreibt, welche grundlegenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten Kinder benötigen, um ihren Lebensweg erfolgreich zu beschreiten, mit welchen Inhalten sie bekannt gemacht werden sollen, und wie sie entsprechend ihres Entwicklungsstandes und ihrer Neigungen gefördert werden können. Es zielt darauf ab, Berliner Kindern bestmögliche Voraussetzungen zu vermitteln – für den Übergang in die Schule und ihren weiteren Bildungsweg“* (vgl. Awale, Fuchs und Oworu, 2020).

## 1.2 Die Rolle einer fortlaufenden Qualitätssicherung und -weiterentwicklung dekolonial befragt

*„Grundlegend für die pädagogische Qualität in den Berliner Kitas und der Kindertagespflege ist das Berliner Bildungsprogramm, das 2004 erstmals und 2014 in überarbeiteter Auflage erschienen ist. Das darin beschriebene Bildungsverständnis, die Rolle der Fachkräfte und der Leitung, die Bildungsbereiche sowie Aussagen zur Zusammenarbeit mit den Eltern und zur Gestaltung von Übergängen sind für alle Akteure der Kindertagesbetreuung handlungsleitend. Herausgeberin ist das Land Berlin.“*

*Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Website)*

Dem BPP kommt die Aufgabe eines Steuerungsinstruments zu. Das BBP definiert verbindliche Erziehungs- und Bildungsziele und erleichtert damit den Austausch zwischen Eltern, frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Es zielt auf die Entwicklung frühpädagogischer Qualität und bietet eine verbindliche, fachliche Rahmenvorgabe für die Erziehung und Förderung von Kindern im Raum Berlin bis zu ihrem Schuleintritt. Ein prägnantes Merkmal des BBP bzw. seines Kontextes ist seine starke Flankierung durch einen Qualitätskontroll-Prozess (vgl. BeKi, online). So wurde das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) mit der Begleitung des Implementierungsprozesses des BBP beauftragt. Auf der Website heißt es:

*„BeKi koordiniert den zeitlichen Ablauf der externen Evaluation entsprechend den Vorgaben der QVTAG und gewährleistet ihre qualitätsvolle Durchführung. [...] Mit dem Abschluss der ‚Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen – QVTAG‘ haben sich die für Jugend zuständige Senatsverwaltung (Sen BJJ) und die Verbände der Kitaträger auf ein System von Maßnahmen geeinigt, mit der die fortlaufende Qualitätsentwicklung aller Berliner Kindertageseinrichtungen auf der Basis des Bildungsprogramms gesichert werden soll“ (vgl. BeKi, online; Hiller, Preissing und Storm, 2016).*

Der internen und externen Evaluation des BBP wurde seit der Einführung des BBP eine hohe Priorität eingeräumt (vgl. Hiller, Preissing und Storm, 2016; Bordo Benavides, 2020a). Beide Evaluationen wurden seit 2008 als verpflichtende Instrumente verankert (vgl. BeKi, online; Hiller, Preissing und Storm, 2016). Solche Evaluationsprozesse bieten eine produktive Struktur für die Realisierung diskriminierungskritischer Innovationen wie der Verankerung von Dekolonialität in der frühpädagogischen Professionalisierung (vgl. Bordo Benavides, 2018).

## 1.3 Postmigrantische Frühpädagogik: Dekolonialität von Anfang an!

Zu einer Einführung in die „Dekoloniale Kontextualisierungsaufgabe“ frühpädagogischer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse, die im Kern dieser kritischen Einschätzung steht, gehört es, die „postmigrantische Generation“ in den Blick zu nehmen. Mit der Bezeichnung „postmigrantische Generation“ will ich die Aufmerksamkeit auf folgende demographische Entwicklung lenken: in dem jüngsten Teil der postmigrantischen Gesellschaft Berlins sind BIPOC und migrantisierte Kinder bis zum Alter von sechs Jahren schon fast in der numerischen Mehrheit (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2017). In anderen Großstädten wie Köln, München und Stuttgart beträgt das Merkmal „Migrationshintergrund“ in der jüngsten Altersgruppe der unter Sechsjährigen schon mehr als die Hälfte.<sup>5</sup> In Berlin liegt mit 48 Prozent, in Hamburg mit 44 Prozent, der Anteil der unter Sechsjährigen

<sup>5</sup> Zwei Drittel der Jugend in Frankfurt haben bereits Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2018).

mit „Migrationshintergrund“ nur knapp darunter.<sup>6</sup> Das gesellschaftliche Paradox besteht darin, dass trotz ihrer numerischen Mehrheit migrantisierte Kinder und Jugendliche Minorisierungs- und Marginalisierungserfahrungen ausgesetzt sind. Berlins hyperdiverse, postmigrantische Realität ernst zu nehmen, bedeutet infolgedessen, damit zusammenhängende Themen explizit zu machen (vgl. Tasan-Kok et al., 2014; Vertovec, 2007). Postmigrantische Frühpädagogik ist in meiner Perspektivierung kein Randthema mehr, sondern ein Kernthema und Querschnittsthema frühpädagogischer Professionalisierung. Eine kindheitspädagogische Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialgeschichte und mit der historischen Verantwortung Berlins als ehemalige Kolonialmetropole ist grundlegend. Eine systematisierte Auseinandersetzung mit Berlins postkolonialer Gegenwart muss zum Bestandteil eines qualifizierten Konzepts zur Dekolonisierung der Stadt und ihrer Einrichtungen gemacht werden. Sie ist unerlässlicher Bestandteil des Aufbaus einer dekolonialen Erziehungs- und Bildungspraxis.

## 1.4 Eine sehr knappe Einführung in Dekolonialität als Frageperspektive

Was bedeutet oder beinhaltet Dekolonialität und Dekolonisierung mit Blick auf eine postmigrantische Frühpädagogik? Was bedeutet es infolgedessen, das BBP dekolonial zu befragen?<sup>7</sup>

Zunächst bedeutet die dekoloniale Befragung des BBP, kolonial und rassistisch geprägte Normen wahrzunehmen, zu thematisieren, zu problematisieren und zu verschieben. Es gilt nachvollziehbar zu machen, wie kolonial geprägte Normen, die Subjektivierung von hyperdiversen Kindern bereits im frühen Kindesalter beeinflussen. Wie beeinflussen kolonial geprägte Normen die Bildungsinstitutionen der frühen Kindheit? Wie beeinflussen sie professionelle, hyperdiverse Erziehende, vor allem rassistisch marginalisierte, frühpädagogische Professionelle? Wie beeinflussen kolonial geprägte Normen hyperdiverse Elternpersonen, die ihre Kinder vertrauensvoll in frühpädagogische Institutionen geben und damit Erziehungspartnerschaften mit ihnen eingehen oder aufzubauen versuchen?

Im Kern bedeutet eine Dekolonisierung von Einrichtungen, Beziehungen, Selbstbildern, Kompetenzbildern, Didaktiken und didaktischen Materialien, dass sie danach untersucht werden müssen, wie sie *weiß*zentrische und westzentrische Perspektiven (subtil) als Norm konstruieren, normalisieren und verstärken – und „den Rest“ als Abweichung/Anhängsel/Rand platzieren. Wird *Weiß*sein mit dem damit zusammenhängenden Familien-, Arbeits-, Religionsmodell als Prototyp menschlicher Erfahrung, Kompetenz und Normalität (subtil) propagiert? Wird in frühpädagogischen Konzeptionen die soziohistorische Institutionalisierung kolonial geprägter Ungerechtigkeiten aufgegriffen, thematisiert und problematisiert?

Entscheidend für die kolonial geprägte Hierarchisierung globaler Verhältnisse samt deren Wissens-, Erziehungs- und Bildungskonzeptionen sind die Idee der europäischen Moderne und die daraus entstandenen Gesellschaftsformen (vgl. Mignolo, 2011). Eine kritische Auseinandersetzung mit der europäischen Moderne ist daher grundlegend für dekoloniales Arbeiten. Mignolo begründet es damit, dass die europäische Moderne verflochten ist mit der Entstehung der kolonialen Invasionen und Unterwerfungen. Kolonialität bedinge die

<sup>6</sup> Ich möchte Berlin im Bundeskontext einordnen und aufzeigen, was an Berlin einerseits gar nicht besonders ist und andererseits doch spezifisch ist. Bezogen auf dem Bundesdurchschnitt ist Berlin erst auf dem 9. Platz.

<sup>7</sup> Eine anti-/post-/dekoloniale Bearbeitung frühpädagogischer Professionalisierung im Raum Berlin gründet auf einer intersektional-rassismuskritischen Fundierung des BBP „Berliner Bildungsprogramms für KITAS und Kindertagespflege“ (2004/2014) sowie ihres Begleitheftes „Elterninformation zum Berliner Bildungsprogramm“. Damit soll im Rahmen dieses Gutachtens begonnen werden. Dieses Gutachten bietet einen Anfangsimpuls. Es wird weitere, langfristig angelegte Schritte der Analyse, der Kritik und der Restrukturierung der im BBP enthaltenen Diskurse und visuellen Repräsentation bedürfen, um das BBP dekolonial zu stärken.

Möglichkeit der europäischen Moderne als globalisiertes Erfolgskonzept (vgl. Mignolo, 2011). Das ist keine Ablehnung der mit der Moderne verbundenen Errungenschaften, sondern eine grundlegende Kritik an den (gewaltvollen) Durchsetzungswegen der europäischen Moderne als das Ideal und als Prototyp menschlicher Entwicklung unter der Ausklammerung parallel laufender Entwicklungen, vor allem in den Gesellschaften des Globalen Südens, die durch Unterwerfung und Vernichtung kolonisiert und versklavt wurden. Dekolonisierende Arbeiten fokussieren daher nicht nur auf die Glanz Erzählungen oder die Glanzseite der europäischen Moderne, sondern sie befassen sich ganz explizit mit der „Schattenseite“ der Moderne (Mignolo, 2011). So folgen sie nach Andreotti et al. einer Verpflichtung, die durch die europäische Moderne produzierten, gewaltförmigen Ungleichheits- und Ausbeutungsverhältnisse explizit zu machen, deren Normalisierung greifbar zu machen, sie zu unterbrechen und ihnen neue Beteiligungskonstellationen entgegenzusetzen, um sie zu verschieben (Andreotti et al., 2015; 25).

Dekolonialität als Kritik zielt darauf ab, die Bedingungen der „Kolonialität von Macht und Wissen“, der „Kolonialität des Seins“ und der „Kolonialität von Gender, Körper und Sexualität“ zu untersuchen und öffentlichen Debatten zugänglich zu machen. Im Kern dieser Kritik steht die Analyse, dass alles Wissen sowohl verkörpert (Body Politics of Knowledge) als auch geopolitisch geprägt ist (Geopolitics of Knowledge; vgl. Baker, 2012). Auf Prozesse, Konzeptionen und Institutionen von Erziehung und Bildung bezogen, richtet sich Dekolonialität als Kritik darauf, als *weiß*zentrisch (Verkörperung von Wissen) und westzentrisch (geopolitische Monopolisierung von Wissen) diagnostizierte Theorien, Konzeptionen und Arrangements zu untersuchen, zu kritisieren und zu transformieren.

Ein inzwischen weit rezipiertes Modell, um dekoloniale Überarbeitungsbedarfe sichtbar und thematisierbar zu machen, ist das Modell der „Four Spaces of Engagement“ von Andreotti et al. (vgl. Andreotti et al., 2015). Knapp zusammengefasst kann das Thematisieren und Problematisieren kolonial geprägter Normen und die Entwicklung institutioneller Strategien (i. e. institutioneller Restrukturierungen) zur Veränderung dieser Normen in vier Reaktionsmuster unterteilt werden.

<p style="text-align: center;"><b>Everything is awesome!</b>  „Nothing needs to be fixed. It will fix itself with more progress.“  <i>Fokus auf „More of the Same“:</i>  <i>Add More Modernity and Stir</i></p> <p>„Enunciation within this space upholds the maxim that ‘we’ have never been happier, healthier, or wealthier; hence, any problems are minor and can be addressed by expanding the existing system or making it more efficient.  [...]</p> <p>This space tends to ignore or overlook reproductions of the violences of modernity’s shadow (modernity’s interconnected violences e.g. capitalism, racism, colonialism, hetero-normativity, patriarchy, ableism, the nation-state form).  [...]</p> <p style="text-align: center;">The game is awesome!  Everyone can win once we all know the rules.“</p>	<p style="text-align: center;"><b>Soft Reform</b>  „Fix the Excluded“  <i>Fokus auf „Inclusion and Access“:</i>  <i>Betonung von Differenz und Individualisierung von Exklusion</i></p> <p>„We characterize the soft-reform space as one focusing on inclusion, mobilized through personal or institutional transformation.  [...]</p> <p>(...) it is presumed that difference can and should be neatly incorporated on the terms of those doing the including, without any social conflict or significant change in structure, subjectivities, or power relations.  [...]</p> <p style="text-align: center;">The game is rigged!  So, if we want to win we need to change the rules.“</p>
<p style="text-align: center;"><b>Radical Reform</b>  „Fix the Institution“  <i>Fokus auf Anerkennung von Differenz und Dominanzkritik</i></p> <p>„What distinguishes soft-reform from radical-reform spaces is a recognition of epistemological dominance  [...]</p> <p>This recognition of epistemological dominance is tied to systemic analyses that highlight the historical, discursive, and affective dynamics that ground hegemonic and ethnocentric practices.  [...]</p> <p>Modernity’s violence is recognized as something systemic to be addressed by re-structuring social relations at multiple levels.  [...]</p> <p>These solutions often entail strategies of empowerment, ‘giving voice’, recognition, representation, redistribution, reconciliation, affirmative action, re-centering of marginalized subjects and/or ‘transformation’ of the borders of the dominant system.  [...]</p> <p style="text-align: center;">The game is harmful and makes us immature.  But we are stuck playing.“</p>	<p style="text-align: center;"><b>Beyond Reform</b>  „Fix the System“  <i>Fokus auf Systemwandel und Transformation und die Möglichkeit, neue Systeme zu erschaffen</i></p> <p>„What distinguishes beyond-reform spaces from radical-reform spaces is the recognition of ontological dominance (...).  [...]</p> <p>Analyses in this space connect different dimensions of oppression and reject the idea that the mere addition of other ways of knowing (through a critique of epistemological dominance) will ultimately change the system, as dominance is exercised primarily through the conditioning of particular ways of being that, in turn, prescribe particular ways of knowing.  [...]</p> <p>Within the ‘beyond-reform’ space, the modern system itself is perceived as inherently violent, exploitative, and unsustainable.  [...]</p> <p>Critiques made from within this space recognize modernity as irrecoverable; that is, they recognize the limits of even the most radical transformations that do not disrupt the underlying modern system and its grammars and logics.  [...]</p> <p style="text-align: center;">Playing the game does not make sense.“</p>

Quelle: Andreotti et. al., 2015; 25 ff.



Diese vier institutionellen Antworten auf die anhaltende Realität kolonial geprägter Normen werden hier kurz charakterisiert:

- 1 **Everything is Awesome** ist als Position bemüht, Erfolg linear zu definieren (vgl. Andreotti et al., 2015). Fokussiert wird hier im Wesentlichen auf eine Idee von Fortschritt, die durch die Glanz erzählung des modernen Gesellschaftssystems normalisiert wurde. Die Auffassung hier ist, dass das kolonial geprägte System funktioniert, mit wenigen Ausnahmen, die relativ leicht repariert werden können. Marginalisierte und durch das moderne Gesellschaftssystem und seine Institutionen diskriminierte Subjekte und soziale Gruppen werden als unterentwickelt konstruiert. Entweder sie, ihre Regionen, ihre Kulturen oder ihre Religionen bedürfen einer weiteren Entwicklung (Entwicklungsparadigma), um genauso erfolgreich und wohlhabend wie Europa bzw. der Westen zu werden. Mit zunehmendem Anschluss an den demokratischen und technologischen Fortschritt sollen auch sie von dem System profitieren und sich erfolgreich beteiligen können.
- 2 Die **Soft Reform** ist eine Position, die das kolonial geprägte moderne Gesellschaftssystem (samt seiner Institutionen) als in seinem Charakter wenig inklusiv einschätzt (vgl. Andreotti et al., 2015). Das Ziel ist daher, das in Teilen nicht durchlässige System inklusiver zu machen. Dazu sollen marginalisierte Gruppen befähigt werden am System teilzunehmen (Fix the Excluded).
- 3 Die **Radical Reform** ist eine Position, die das kolonial geprägte moderne Gesellschaftssystem als in seinem Charakter grundlegend exklusiv einschätzt (vgl. Andreotti et al., 2015). Antwortversuche bestehen hier darin, die Institutionen dieses Systems selbst für die durch sie verursachte Marginalisierung und Diskriminierung in die Verantwortung zu nehmen (Fix the Institutions). Die Institutionen müssen sich wandeln, um ihre Exklusivrealitäten zu verändern.
- 4 **Beyond Reform** ist eine Position, die das moderne Gesellschaftssystem als schädlich, krisenhaft und wenig wandelbar einschätzt (vgl. Andreotti et al., 2015). Die Position zielt darauf ab, das System in seiner Form langfristig überflüssig zu machen, indem Alternativen zum System gestärkt werden. Diese Position arbeitet transformativ auf neue, gerechtere Verhältnisse hin, ohne festlegen zu können, wie diese sich realisieren lassen, welche Wege für die konkrete Ablösung der alten Systeme realistisch sind und wie ein System, das bereits so lange besteht, einfach beendet werden kann (Fix the System).<sup>8</sup> Insgesamt geht es darum, problematische Zentrierungen zu konkretisieren und die Praxen ihrer Durchsetzung und Normalisierung zu verstehen, um in diese verändernd einzugreifen.

## 1.5 Eine sehr knappe Einführung in das Format des BBP

**Zu den äußeren Parametern des BBP:** Das „Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege“ wurde vom Berliner Senat, genauer von dem fachverantwortlichen Ministerium, der „Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft“, in Auftrag gegeben. Diese Senatsverwaltung ist zugleich die Herausgeberin der Schrift. Die erste Auflage des BBP erschien im Jahre 2004. Die zweite, überarbeitete Auflage erschien 10 Jahre später im Jahr 2014.<sup>9</sup> Das BBP erschien in dem Verlag „das netz“ (Kiliansroda in Weimar/Berlin). Dieser Verlag positioniert sich in seiner Selbstdarstellung als pädagogischer Fachverlag für die Praxis für (Früh)Pädagog\*innen, Lehrkräfte und Elternpersonen. Er ist Herausgeber der

<sup>8</sup> Die theoretisch-reflexive Kritik an der unterschiedlichen Reichweite von „Fix the Excluded“, „Fix the Institutions“ oder „Fix the System“-Strategien kommt aus den Feminist Science and Technology Studies, Feminist STS (vgl. Schiebinger und Schraudner, 2011; Oliver, 2020; Clayton, 2011).

<sup>9</sup> Die aktuelle Version des BBP erschien 2014: „Das hier besprochene Berliner Bildungsprogramm ist eine aktualisierte Neuauflage der ersten Veröffentlichung und wurde von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft zu Berlin herausgebracht“ (vgl. Jahreis, 2015).

Fachzeitschrift „Betrifft Kinder“. Das BBP wurde von der „Internationalen Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie“ (INA gGmbH) an der FU Berlin unter der Leitung von Dr. Christa Preissing<sup>10</sup> erarbeitet.

Die Autor\*innengruppe besteht insgesamt aus Praxisvertreter\*innen, Fachkräften aus Fort- und Weiterbildung, Wissenschaftler\*innen und administrativen Fachkräften.

<p><b>Haupt-Autor*innengruppe:</b>  <i>Zur Verteilung politisch wirksamer Zugehörigkeiten/ Positionierungen:</i>  Frauen*: 15  Männer*: 1  Weiße: 16  BIPoC: x</p>	<p><b>Mitarbeit an einzelnen Kapiteln:</b>  <i>Zur Verteilung politisch wirksamer Zugehörigkeiten/ Positionierungen:</i>  Frauen*: 10  Männer*: 2  Weiße: 11  BIPoC: 1</p>
<p><b>Beratung AG QVTAG (AG Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen):<sup>11</sup></b>  <i>Zur Verteilung politisch wirksamer Zugehörigkeiten/ Positionierungen:</i>  Keine Rückschlüsse möglich.  Fünf Organisationen/Teilbehörden sowie ungenannte Praxisvertreter*innen, Fort- und Weiterbildner*innen und Fachberater*innen.</p>	<p><b>Endredaktion:</b>  <i>Zur Verteilung politisch wirksamer Zugehörigkeiten/ Positionierungen:</i>  Frauen*: 2  Männer*: x  Weiße: 2  BIPoC: x</p>

Das BBP umfasst 180 Seiten. Es enthält zahlreiche, großflächige Farbfotos. Es hat den Charakter eines Handbuchs und ist in insgesamt acht Kapitel gegliedert.

Erstes Kapitel (S. 1–25)	Zum Bildungsverständnis
Zweites Kapitel (S. 27–29)	Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken
Drittes Kapitel (S. 31–43)	Zur Gestaltung von Bildungsprozessen
Viertes Kapitel (S. 45–47)	Integration von Kindern mit Behinderungen und Frühförderung
Fünftes Kapitel (S. 49–53)	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern
Sechstes Kapitel (S. 55–65)	Übergänge gestalten
Siebtes Kapitel (S. 67–167)	Bildungsbereiche
Achtes Kapitel (S. 169–175)	Demokratische Teilhabe – Zusammenarbeit und Kommunikation im Team; Leitung und Träger

In den Kapiteln 1 bis 6 werden Schwerpunkte der frühpädagogischen Arbeit überblicksartig charakterisiert und auf die Professionalisierung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsverhältnissen zugespißt. Das siebte Kapitel ist das umfangreichste. Hier werden die sechs Bildungsbereiche des Berliner Bildungsprogramms didaktisiert. Im Schlusskapitel wird das Thema der demokratischen Teilhabe als Rahmen für eine professionelle Zusammenarbeit auf Team-Ebene, inklusive der Leitung und der Trägerschaft, charakterisiert.

<sup>10</sup> Dr. Christa Preissing war zuvor Direktorin des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung (BeKi-Website) und ist aktuell wissenschaftliche Beraterin des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung (BeKi-Website).

<sup>11</sup> Unter Einbeziehung der Perspektiven von Akteur\*innen des Qualitätsentwicklungsprozesses.

Insgesamt schließt das BBP durch sein Format an eine Akademisierung des frühpädagogischen Feldes an. Es zielt dabei auf eine systematisierende Professionalisierung. Eine Förderung der Fach- und Feldkenntnisse der Frühpädagog\*innen im Raum Berlin soll in den Kernbereichen der konkreten Ausgestaltung der frühkindlichen Kompetenzbildung und darüber hinaus in der Teamentwicklung, Organisationsentwicklung und Qualitätsentwicklung ermöglicht werden. Wie auf dieser Grundlage eine dekoloniale, frühkindliche Erziehungs- und Bildungspraxis aufgebaut werden soll, wird am Ende dieses Gutachtens zusammenfassend dargelegt.

## 2 Dekoloniale Analyse der Gesamtstruktur des BBP

### 2.1 Erste „dekoloniale Suchbewegungen“

Der erste Schritt in dem dekolonialen Befragen des BBP besteht darin, zentrale diskursive Strukturen und Orientierungen nachzuvollziehen. An welche (Gesellschafts-, Kindheits-, Ungleichheits-, Professionalisierungs-, Gleichstellungs-, Inklusions-) Diskurse schließt das BBP an? Wie werden dekolonial (antikolonial, postkolonial) relevante Gegenstände, Kritiken und Wissens Ebenen aufgegriffen und/oder ausgeklammert? Zur Analyse der sprachlichen Phänomene (Sprachbilder) des BBP orientiere ich mich methodisch am Vorgehen der kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Jäger (1999) und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Was macht das BBP als Kommunikationsmittel aus? Wer kommuniziert mit wem, mithilfe welcher Mittel? Welche kolonialitätskritisierende oder kolonialitätsreproduzierende Effekte hat das? Dazu wurden zunächst für die Analyse von Kolonialität/Dekolonialität relevante Begriffe im Dokument gesucht.

### 2.2 Dekolonial orientierte Begriffssuche

Begriff	Häufigkeit	Seitenanzahl (von insgesamt 180 Seiten)
Rassismus	<b>X</b>	<b>X</b>
kolonial, postkolonial, dekolonial	<b>X</b>	<b>X</b>
Migration	2 Treffer	1
Migrantenkinder	1 Treffer	1
Migrationshintergrund	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>KULTUR</b>	<b>104 Treffer</b>	38 von 180 <u>Konjunktur auf Seite 86,</u> insgesamt 11x
Diskriminierung	4 Treffer	4 von 180
Vorurteile	4 Treffer	2 von 180
Diversity/Diversität	<b>X</b>	<b>X</b>
VIELFALT	23 Treffer	15 von 180 <u>Konjunktur auf Seite 87,</u> insgesamt 3x
Herkunft	9 Treffer	8 von 180

ethnisch	11 Treffer	8 von 180
Flucht, Fluchterfahrung, Geflüchtete, Flüchtling	<b>X</b>	<b>X</b>
LSBTI*, queer, lesbisch, schwul, homosexuell	<b>X</b>	<b>X</b>
Armut, Kinderarmut	<b>X</b>	<b>X</b>
soziale Klasse	1 Treffer	1 von 180
Ungleichheit	1 Treffer	1 von 180
Gender	<b>X</b>	<b>X</b>
GESCHLECHT	31 Treffer	13 von 180 <u>Konjunktur auf Seite 20,</u> insgesamt 11x
BEHINDERUNG	42 Treffer	16 von 180 <u>Konjunktur auf Seite 46,</u> insgesamt 14x
Disability Studies, Disability Rights	<b>X</b>	<b>X</b>
UN-Behindertenrechtskonvention	2 Treffer	2 von 180
Alleinerziehend/e	<b>X</b>	<b>X</b>
Diversität von Familienformen, Regenbogenfamilie	<b>X</b>	<b>X</b>
Patchworkfamilien	<b>X</b>	<b>X</b>
Menschenrechte 2x auf 2 Seiten	2 Treffer	2 von 180
Kinderrechte = 0	<b>X</b>	<b>X</b>
1 KULTUR (104 Treffer) 2 BEHINDERUNG (42 Treffer) 3 GESCHLECHT (31 Treffer) 4 VIELFALT (23 Treffer)		Das sind die im BBP diskursbestimmenden Ungleichheitsdimensionen!

Insgesamt wirkt das BBP mit ganzen 104 Treffern für den Begriff Kultur – und damit mehr als doppelt so vielen im Vergleich zur nächsthäufig verwendeten Ungleichheitsdimension (Behinderung)– diskursiv stark kulturalisierend (vgl. Bostanci, 2013; Kalpaka, 2005). Die Diskurswelt des BBP ist infolgedessen wenig machtkritisch konturiert. Das BBP befindet sich, mit Kalpakas Worten, fest in der „Kulturalisierungsfalle“ (Kalpaka, 2005). Die am zweithäufigsten einbezogene Ungleichheitsdimension (Behinderung mit 42 Treffern) wird vorwiegend als Frage der erfolgreichen Integration/Frühförderung diskursiv eingebettet. Damit wird das „medizinische Modell“ von Behinderung (Waldschmidt, 2005) forciert. Behinderung wird als Individualmerkmal des Kita-Kindes, welches früh erkannt und gefördert werden soll, normalisiert. Die weitgehend fehlende Exklusionskritik (soziales Modell von Behinderung) und Normkritik (kulturelles Modell von Behinderung) verstärken eine wenig dekolonialmachtkritische Betonung von „Fix the Excluded“ (vgl. Waldschmidt, 2005; Andreotti et al., 2015; Schiebinger und Schraudner, 2011; Oliver, 2020; Clayton, 2011). Von den vier Differenz-Dimensionen ist „Geschlecht“ die einzige, die machtkritisch konturiert ist und mit einer dezidierten Kritik an institutionellen Routinen verbunden wird. Die machtkritisch konturierte, geschlechteranalytische Perspektive des BBP enthält zudem neutralitäts- und normkritische Anteile. Die diskursive Einrahmung von Diversitäts- und Marginalisierungsfragen als „Vielfalt“ ist problematisch. Sie weist auf weniger exklusions-, barrieren-, hierarchie- und machtkritische Diskurse hin.

Zusammenfassend ergibt die erste Untersuchung der diskursiven „Oberfläche“ des BBP ein stark kulturalisierendes, universalisierendes, am medizinischen Modell von Behinderung orientiertes, in einigen Teilen noch an einer binären Konzeption von Zweigeschlechtlichkeit orientiertes und zudem programmatisches Verständnis von Vielfalt.

## 2.3 Charakterisierung des einleitenden Teils des BBP

	<b>Charakterisierung der beiden Vorworte und der Lesehilfe</b>
Erstes Vorwort (Seite 6)	<p>Die erste Sprecherin dieses Dokuments ist Frau Sandra Scheeres, Senatorin der fachverantwortlichen Senatsverwaltung (i. e. des auftraggebenden Ministeriums für Bildung, Jugend, Wissenschaft).</p> <p><b>Gesellschaftliche Positionierung:</b> weiß/weiblich</p> <p><b>Hauptinhalte:</b> Hinweis auf Aktualisierung, Betonung der professionellen Betreuung, Bildungserfahrungen der ersten Lebensjahre, Erhöhung von Teilhabequoten in Berlin als Stadt der Vielfalt. Die Themenkomplexe Sprachförderung und Evaluation des BBP werden hervorgehoben.</p> <p><b>FAZIT:</b> Für Dekolonialität relevante (anschlussfähige) Thematisierungen sind Inklusive Pädagogik, Vielfalt, gesellschaftliche Differenzen (unterschiedliche Wurzeln), formuliert als Herausforderung für die kindheitspädagogische Praxis.</p>
Zweites Vorwort (Seite 7)	<p>Die Sprecher*innen hier sind die Autor*innengruppe.</p> <p><b>Gesellschaftliche Positionierung:</b> mehrheitlich weiß/weiblich</p> <p><b>Hauptinhalte:</b> Kurze Bezugnahme auf das 10-jährige Bestehen der ersten Version des BBP, Betonung unterschiedlicher Erfahrungen und Perspektiven. Neu in der aktuellen Version sei die Mitwirkung von Fachpersonal (Expert*innen) aus dem Arbeitsfeld Kindertagespflege. Besonders hervorgehoben werden die (früh-)pädagogische Qualität, Internationalität (internationale Verständigung) über die Grundprinzipien der kindheitspädagogischen Arbeit mit Kindern und ihren Familien, Kooperation mit dem fachverantwortlichen Senat des Bundeslandes Hamburg sowie die kontinuierliche Qualitätskontrolle und Entwicklung mit dem Instrument „Qualitätsvereinbarung – QVTAG“.</p> <p><b>FAZIT:</b> Wenig für Dekolonialität relevante (anschlussfähige) Thematisierungen außer des Themenkomplexes der Internationalisierung frühpädagogischer Diskurse. Übersetzungen des BBP in vier europäische Sprachen (keine türkische Übersetzung darunter, zwei Sprachen darunter können als „Kolonialsprachen“<sup>12</sup> eingeordnet werden: Englisch und Italienisch, außerdem gibt es eine griechische und eine polnische Übersetzung) und den programmatischen Anspruch der Beteiligung/den Einbezug unterschiedlicher Erfahrungen und Perspektiven.</p>
Zur Struktur des Berliner Bildungsprogramms - Eine Lesehilfe. (Seiten 8–11)	<p>Die „Lesehilfe“ ist eine Art Trailer des BBP in Langform. Alles Wesentliche wird hier auf vier Seiten veranschaulicht. Der „Trailer“ beginnt mit einer bunten Visualisierung. Diese hat offenbar die Aufgabe, die wesentlichen Schwerpunkte des BBP zueinander in Beziehung zu setzen. Zu den Hauptinhalten gehört eine Veranschaulichung der zentralen Rolle von Qualitätsansprüchen und Kriterien.</p> <p>Der erste Satz, der das Programm des BBP verdeutlichen soll, lautet: „<i>Frühkindliche Bildungsprozesse sind ganzheitlich und komplex.</i>“ Das Ziel des BBP ist es, ein Bildungsprogramm anzubieten, welches gut strukturiert ist, die Ziele und Aufgaben von (Früh) Pädagog*innen klar herausarbeitet und die wesentlichen Bildungsinhalte übersichtlich und gebündelt diskutiert. <b>Diese Ziele erfüllt das BBP im hohen Maße, es enthält eine starke Systematisierung im gesamten Dokument.</b> Jedes der insgesamt acht Kapitel wird anschließend in seiner wesentlichen Aussage charakterisiert.</p> <p><b>Gesellschaftliche Positionierung:</b> das neutrale Normkind und „seine Welt“.</p> <p><b>FAZIT:</b> Anstatt die Adressat*innen-Gruppe im Plural zu benennen und als „Kinder“ inklusiver zu bezeichnen, wird überwiegend im Singular adressiert: „Das Kind in seiner Welt“. Das leistet Diskursen, die das versteckte Maskulinum normalisieren, Vorschub.</p>

<sup>12</sup> Die Bezeichnungspraxis „Kolonialsprachen“ soll darauf verweisen, dass die Sprachen imperial agierender Nationen den von ihnen durch Invasion und auch Genozid unterworfenen Gesellschaften aufgezwungen wurden. Diese kolonialgeprägte Sprachordnungen sind in der Gegenwart postkolonialer Nationen als „offizielle“ oder Unterrichtssprachen im Alltag sichtbar, bestenfalls in multilingualen Kontexten, dort wo die Sprachen der Kolonialiserten überleben konnten.

Bestimmende Diskurse der ein-führenden Bestand-teile des BBP	Die Anfangsdiskurse des BBP können als programmatisch und legitimierend charak-terisiert werden. (Das ist für die Textform am Anfang eines Dokuments nicht auffällig). Eine starke Förderungs- und Teilhabe-Orientierung wird zu Beginn erkennbar. Quali-tätsdiskurse spielen eine zentrale Rolle. Differenz (unterschiedliche Perspektiven) und Vielfalt werden zitiert, aber bis hierhin wenig konturiert. Der Diskurs der Internationalisierung hingegen wird zentriert und prominent gesetzt. Haupthandlungsmittel sind hier Übersetzungen des BBP. Konkrete Begegnungen mit dem Ziel des Austau-sches über Inhalte sollen verstärkt werden. Internationalisierung hat bis hierhin eine stark neoliberale Einschreibung. Die genannten Übersetzungen sind offenbar nicht aus Gründen von Ungleichheitskritik, gerechtem Zugang zu Ressourcen und Inklusionskonzeptionen generiert. Ansonsten lässt sich nicht beantworten, wieso eine der größten postmigrantischen Bevölkerungsgruppen, „Menschen mit einem türkischen Hintergrund“, keine Berücksichtigung findet oder Priorität hat bei der Auswahl der zu übersetzenden BBP-Schriften. Bezogen auf Geschlechterhierarchien und ihre Kritisie-rung und Veränderung muss festgestellt werden, dass das BBP in den ersten Zügen zwar mehrheitlich durch weibliche Akteur*innen entworfen wurde, dass eine macht-kritische Positionierung aber weitgehend fehlt (bspw. Verwendung des versteckten Maskulinums).
--	---

In dekolonialer Perspektivierung bietet das BBP im einleitenden Teil durchaus thematische Anknüpfungsmomente („Stadt der Vielfalt“, inklusive Pädagogik, gesellschaftliche Differen-zen, Internationalisierung), die aber insgesamt sehr wenig konturiert sind. Die starke Fokus-sierung auf Qualität erscheint sinnvoll. In dekolonialer Hinsicht wird aber eine dekoloniale Qualität nicht einmal am Horizont angedeutet (vgl. Bordo Benavides, 2020a; Bordo Benavi-des, 2018).

## 2.4 Charakterisierung des abschließenden Teils des BBP

Im abschließenden Teil dieses Kapitels mache ich einen Sprung zu dem Schlussteil des BBP. Ich lege den Schwerpunkt auf die verwendeten Quellen. Das Ziel ist es, für die Grob-analyse eine erste Lesart des BBP vorzunehmen unter Verwendung seiner Ankerpunkte.

ANHANG Literatur	Quellen insgesamt	Verteilung der Quellen
Allgemeine Grundlagen (S. 176–178)	74 Treffer	Frauen: 22 Treffer Männer: 25 Treffer Weiße: 48 Treffer BiPoC: 1 Treffer nationale Körperschaften: 20 Treffer trans- und internationale Körperschaften: 5
<b>Literatur zu den Bildungsbereichen:</b>		
Bildungsbereich: <b>GESUNDHEIT</b> (S. 179)	13 Treffer	Frauen: 4 Treffer Männer: 1 Treffer Weiße: 5 Treffer BiPoC: x nationale Körperschaften: 7 Treffer trans- und internationale Körperschaften: 1 Treffer
Bildungsbereich: <b>SOZIALES UND KULTURELLES LEBEN</b> (S. 179)	3 Treffer	Frauen: 2 Treffer Männer: x Weiße: 2 Treffer BiPoC: x nationale Körperschaften: 1 Treffer trans- und internationale Körperschaften: x

Bildungsbereich: <b>KOMMUNIKATION, SPRACHEN, SCHRIFTKULTUR &amp; MEDIEN</b> (S. 179–180)	8 Treffer	Frauen: 5 Treffer Männer: 1 Treffer <i>Weiß</i> e: 6 Treffer BIPoC: x nationale Körperschaften: 2 Treffer trans- und internationale Körperschaften: x
Bildungsbereich: <b>MATHEMATIK</b> (S. 180)	4 Treffer	Frauen: 3 Treffer Männer: x <i>Weiß</i> e: 3 Treffer BIPoC: x nationale Körperschaften: 1 Treffer trans- und internationale Körperschaften: x
Bildungsbereich: <b>KUNST, BILDNERISCHES GESTALTEN, MUSIK, THEATERSPIEL</b> (S. 180)	11 Treffer	Frauen: 6 Treffer Männer: 5 Treffer <i>Weiß</i> e: 11 Treffer BIPoC: x nationale Körperschaften: x trans- und internationale Körperschaften: x
Bildungsbereich: <b>NATUR – UMWELT – TECHNIK</b> (S. 180)	8 Treffer	Frauen: 3 Treffer Männer: 3 Treffer <i>Weiß</i> e: 6 Treffer BIPoC: x nationale Körperschaften: 2 Treffer trans- und internationale Körperschaften: x

Festzuhalten hier ist, dass das BBP als Schrift/Text fast ausschließlich von *weißen* Berliner\*innen/Menschen verfasst wurde.<sup>13</sup> Die Anteile der *weißen* Frauen\* zu *weißen* Männern\* sind in etwa gleich. Allerdings teilt sich die Autor\*innenschaft auf fast je 1/3 *weiße* Frauen\*, 1/3 *weiße* Männer\* und 1/3 Körperschaften (nationale/trans- und internationale). BIPoC-Autor\*innenschaft ist fast komplett ausgeklammert. Leider war es auf der Grundlage der Daten weder möglich, die Autor\*innenschaft disableisierter Expert\*innen nachzuvollziehen noch zu charakterisieren.

## 2.5 Zusammenfassung der Grobanalyse

Zum ersten Eindruck der Diskursposition des BBP lässt sich Folgendes zusammenfassen:

### Wer spricht? (dekolonial betrachtet)

Zur Autor\*innenschaft lässt sich festhalten, dass *weiße* Autor\*innen ungebrochen als Expert\*innen des frühpädagogischen Arbeitsfelds zentriert und normalisiert werden. Ihr *weiß*-verkörpertes Wissen trifft insofern auf ein immer stärker durch die „postmigrantische Generation“ hyperdivers-körperlich strukturiertes Feld. Dieser Umstand wird aber ignoriert und damit dethematisiert. Geopolitisch bezieht sich diese fast ausschließlich *weiße* Autor\*innengruppe (unter Verwendung nahezu ausschließlich *weißer* Literaturquellen) aber überproportional stark auf Internationalisierung sowie konkret auf ein frühpädagogisches Konzept aus dem Globalen Süden (das „Te-Whāriki-Konzept“ aus Aotearoa, der Māori-Name für Neuseeland). Der Bezug auf dieses „Te-Whāriki-Konzept“ (New Zealand Ministry of Education, 2017, Online; Pound, 2017) wird im letzten Abschnitt dieses Gutachtens dekolonial gelesen und problematisiert.

<sup>13</sup> Für diese erste Analyse muss ich einschränkend anmerken, dass ich bei Sammelautor\*innenschaft immer nur die erst genannte Autor\*in gezählt habe. Dort wo es per Name nicht nahelag, dass es sich um eine Frau\*/Mann\* handelt wurden Online-Recherchen einbezogen. Dort wo Zweifeln bestanden, wurde die Autor\*in immer zur strukturell marginalisierten Gruppe (Frauen/BIPoC gezählt).



### **Zu wem? (dekolonial betrachtet)**

Die Adressierungen des BBP sollen hiermit fokussiert werden. Da die Begriffe Rassismus, dekolonial, postkolonial und Flucht mit null Treffern ganz aus den 180 Seiten des BBP ausgeklammert werden, muss folglich mit Yildiz festgestellt werden, dass BIPOC und ihre durch kolonial geprägte Marginalisierungen beeinflussten Lebensrealitäten durch das BBP kaum adressiert werden (vgl. Yildiz, 1999). „Soziale Klasse“ und „Ungleichheit“ finden sich jeweils nur mit einem Treffer im BBP. Das legt nahe, dass das BBP eine explizite Thematisierung der Marginalisierungsrealitäten ökonomisch deprivilegierter Kita-Kinder und ihrer Zugehörigen ebenfalls nicht priorisiert. All diese (mehrfach) marginalisierten Gruppen mit wenig sozialer Macht haben Yildiz zufolge „keine Adresse“ im BBP (vgl. Yildiz, 1999).

### **Mit welchen Mitteln? (dekolonial betrachtet)**

Die diskursiven Mittel der Hervorhebungen, Nahelegungen, Normierung, des Silencing und der Erasures (Ausradierungen) betreffen einerseits die Universalisierung einer *weißen*, weiblichen Perspektive auf frühpädagogische Expertise und andererseits das Silencing (Zum-Schweigen-Bringen) der Aktivität, der Expertise, des Wissens und der Perspektiven von BIPOC und disableisierten Subjekten als frühpädagogische und kindheitspädagogische Professionelle.

## **3 Dekoloniale Analyse der tieferen Struktur des BBP**

### **3.1 Exemplarische Analyse des ersten Kapitels**

In diesem Abschnitt wird eine vertiefende Analyse der Textebene des BBP exemplarisch an einem Kapitel durchgeführt. Das ausgewählte Kapitel wird anschließend im Gefüge der insgesamt acht Kapitel des BBP kontextualisiert.

#### **Übersicht aller acht Kapitel**

KAPITEL	
1 (S. 12 – 25)	Zum Bildungsverständnis
2 (S. 27 – 29)	Ziel pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken
3 (S. 31 – 43)	Zur Gestaltung von Bildungsprozessen
4 (S. 45 – 47)	Integration von Kindern mit Behinderung und Frühförderung
5 (S. 49 – 53)	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern
6 (S. 55 – 65)	Übergänge gestalten
7 (S. 67 – 167)	Bildungsbereiche
8 (S. 169 – 175)	Demokratische Teilhabe – Zusammenarbeit und Kommunikation im Team; Leitung, Träger

Kapitel 1 umfasst elf Seiten und ist vom Umfang her im mittleren Bereich anzusiedeln. Das längste Kapitel ist Kapitel 7 mit einem Umfang von 101 Seiten. Die kürzesten Kapitel sind 2 und 4 mit je drei Seiten. Inhaltlich ist Kapitel 1 zentral, werden hier doch die grundlegenden Prinzipien aktueller Aufgaben und Herausforderungen der kindheitspädagogischen Praxis entfaltet. Unter dem Titel „Zum Bildungsverständnis“ werden zehn Fokussierungen erläutert.



## Übersicht von Kapitel 1: „Zum Bildungsverständnis“

Bildung ist Aneignung und Gestaltung von Welt	S. 13/14
Bildung ist ein aktiver, sinnlicher, sozialer und lustvoller Prozess	S. 14/15
Bildung braucht Bindung und Beziehung	S. 15/16
Bildung braucht Sprache	S. 16/17
Bildung ist Beteiligung und Leistung	S. 17/18
Inklusive Bildung	S. 18–21
Bildung und Gesundheit	S. 22
Bildung braucht Werteorientierung	S. 22/23
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	S. 23
Ethische und religiöse Werte	S. 24/25

Die hier exemplarisch untersuchte Einheit „**Inklusive Bildung**“ ist noch einmal in vier Schwerpunkte aufgefächert:

Gleichheit und sozio-kulturelle Vielfalt	S. 19/20
Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Vielfalt	S. 20/21
Gleichheit und ethnisch-kulturelle Vielfalt	S. 21
Gleichheit und individuelle Vielfalt	S. 21

Die Fokussierung „Gleichheit und ethnisch-kulturelle Vielfalt“ bildet mit nur knapp drei Absätzen den kürzesten und „Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Vielfalt“ mit fünf Absätzen den längsten Abschnitt.

„Im ersten Kapitel (S. 13–25) wird das Bildungsverständnis, welches dem Berliner Bildungsprogramm, kurz BBP, zugrunde liegt dargestellt. Je nach Alter und Entwicklung vollzieht sich Bildung in einem der drei folgenden Bereiche: ‚das Kind in seiner Welt, das Kind in einer Kindergemeinschaft, Weltgeschehen erleben, Welt erkunden und mitgestalten‘ (S. 14). In kurzen Abschnitten wird erläutert, was dies in Zusammenhang mit Sprache, Bindung, Beteiligung, Inklusion, Vielfalt, Gesundheit, Resilienz und Werten für das pädagogische Personal bedeutet. Anschließend werden Qualitätskriterien und Indikatoren für die Orientierungsqualität der pädagogisch Handelnden genannt“ (Jahreiß, 2015. Alle Hervorhebungen durch die Verfassende).

Das erste Kapitel besteht aus der Entfaltung jedes der zehn Aspekte des Bildungsverständnisses. Diese Grundprinzipien frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung werden im Schnitt im Umfang von zwei Seiten dargelegt. Dabei bildet die Fokussierung „Inklusive Bildung“ mit insgesamt vier Seiten den längsten und „Nachhaltige Entwicklung“ mit einer Seite den kürzesten Abschnitt. Das erste Kapitel schließt mit konkreten Empfehlungen ab. Diese sind stark systematisiert und in Clustern unter einer Überschrift gebündelt. Dadurch gewinnt das Dokument einen stark systematisierten und sehr übersichtlichen Charakter.

## 3.2 Gleichheit und Vielfalt im BBP dekolonial befragt

### Gleichheit und sozio-kulturelle Vielfalt

Unter dieser Überschrift wird sozio-ökonomische De-Privilegierung (in der Sprache des BBP „unterschiedliche soziale Herkunft“) als Realität und Bedingung des Aufwachsens von Bildungsteilnehmer\*innen der Institutionen der frühen Kindheit verhandelt.

*„Da Kinder aus einkommensschwachen Familien ein erhöhtes Risiko tragen, in Bildungseinrichtungen zu scheitern, kommt ihrer Unterstützung eine besondere Bedeutung zu. (...)*

*In Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen ist es möglich, mit viel Achtsamkeit die Routinen, die Ausstattung und die Aktivitäten so zu gestalten, dass Kinder auf Grund ihrer individuellen Lebenslagen keine Ausgrenzung erleben.“ (BBP 2014, S.20)<sup>14</sup>*

Dekolonial gelesen fällt die empfohlene kindheitspädagogische Strategie in den Bereich von „**Fix the Excluded**“. Die ökonomisch marginalisierten Bildungsteilnehmer\*innen sollen unterstützt werden, damit eine erfolgreiche Teilhabe wahrscheinlicher wird. Damit fallen die unter dieser Fokussierung gebündelten Darlegungen in den Bereich der „Soft Reform“-Strategien und -Konzeptionen.

*Unter dieser Überschrift werden geschlechterstereotype Elemente des Aufwachsens und der Sozialisation (durch Medien, Werbung, Bildungsmaterialien) problematisiert.*

*„Die Geschlechtszugehörigkeit hat nach wie vor Einfluss auf die Bildung und Entwicklung von Mädchen und Jungen. Es gibt keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit. Frauen und Männer, Mädchen und Jungen befinden sich in unterschiedlichen Lebenslagen, und nur wer für diese einen geschärften Blick entwickelt, wird vermeiden, dass scheinbar neutrale Maßnahmen faktisch zu Benachteiligungen führen.“ (...)*

*Die Geschlechtszugehörigkeit eines Kindes wird sowohl biologisch, psychologisch als auch sozio-kulturell unterschieden und hat einen Einfluss auf das Selbstbild von Kindern. Nicht alle Kinder sind eindeutig einem Geschlecht zuzuordnen.“ (BBP 2014, S. 20)*

Dekolonial gelesen fallen die empfohlenen kindheitspädagogischen Strategien in diesem Bereich gesellschaftskritisch, normkritisch und machtkritisch aus. Sie sind somit im Spektrum von „**Fix the Institution**“ einzuordnen (i. e. die Institution übernimmt die Verantwortung für den Abbau, den Ausgleich und die Korrektur gesellschaftlicher Engführungen, Vereinseitigungen und Polarisierungen). Dieser Bereich des BBP ist daher anschlussfähig an Strategien und Konzeptionen der „Radical Reform“.

### Gleichheit und ethnisch-kulturelle Vielfalt

Unter dieser Überschrift werden Differenzen als „unterschiedlich sein“ und nicht als konstante und kumulative Erfahrung von Marginalisierung, Diskriminierung, Dehumanisierung und Exklusion diskursiv eingefasst.

*„Kinder wachsen in unterschiedlichen Familienkulturen auf, die sich nach Sprache(n), Religion, ethnischem Hintergrund, Migrationsgeschichte und weiteren Merkmalen unterscheiden. (...)*

*Indem Pädagoginnen und Pädagogen Elemente aus den unterschiedlichen Familienkulturen im Alltag, im Spiel, bei der Raumgestaltung und in Projekten aufnehmen, unterstützen sie bewusst die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. (...)*

*Von Vorteil sind darüber hinaus heterogen zusammengesetzte Teams, in denen Erfahrungen von Migration, Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen Familienkulturen vorhanden sind und genutzt werden.“ (BBP 2014, S. 21)*

<sup>14</sup> Die Abkürzung „BBP 2014“ bezeichnet im Folgenden die Veröffentlichung des Berliner Bildungsprogramms der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2014) im Quellenverzeichnis.

Dekolonial gelesen fallen die in diesem Abschnitt empfohlenen kindheitspädagogischen Strategien sowohl in den Bereich der „Soft Reform“-Konzeptionen als auch in den Bereich der „Radical Reform“-Konzeptionen hinein. Durch die stark kulturalisierende Konzeption „Interkulturelle Kompetenz“ sowie den Referenzrahmen „unterschiedliche Kulturen“ werden die Marginalisierten und ihre „vermeintlichen Kulturen“ zum Gegenstand der Veränderungs- und Inklusionsstrategie anstatt institutionell und gesellschaftlich verfasste Barrieren zum Gegenstand von Inklusionshandeln zu machen. Die institutionelle Strategie, mehr BIPOC (Menschen mit Migrationshintergrund) als Kindheitspädagog\*innen in Teams einzustellen, ist eine Frage von Repräsentation und fällt daher in den Bereich der „Radical Reform“.

### **Gleichheit und individuelle Vielfalt**

Unter dieser Überschrift wird ein Konzept von Individualität und „Entwicklungsbesonderheiten“ mit Fragen von Vielfalt verknüpft.

*„Kein Kind entwickelt sich wie das andere. (...)*

*Kindliche Entwicklung unterscheidet sich in Tempo und Verlauf, im Zusammenspiel kognitiver, körperlicher und seelischer Kräfte. (...)*

*Entwicklungsbesonderheiten bieten grundsätzlich reiche Erfahrungsmöglichkeiten für alle Kinder.“ (BBP 2014, S. 21)*

Dekolonial gelesen fallen die in diesem Abschnitt diskutierten kindheitspädagogischen Strategien in den Bereich von „Fix the Excluded“ und somit der „Soft Reform“-Konzeptionen. Es geht im Wesentlichen darum, dass Kinder, die „eigensinnig“ sind oder auf andere Weise aus dem Gruppengeschehen herausfallen könnten, darin unterstützt werden, damit sie (erfolgreich) teilnehmen können.

## **3.3 Zusammenführung der dekolonialen Perspektivierung des ersten Kapitels**

Zur Konstruktion von „Norm und Optionsvielfalt“ auf Textebene muss festgehalten werden, dass das BBP diskursiv verschiedene Optionen nicht gleichberechtigt behandelt. Vielmehr verstärkt die diskursive Ebene des BBP eine Kulturalisierung von sozialen Barrieren, Hierarchien und Marginalisierungen. Stigmatisierungs- und Exklusionsrealitäten und die damit verbundenen hohen Diskriminierungsrisiken werden eher diskursiv individualisierend charakterisiert, gewissermaßen als persönliche oder familiäre Wesensmerkmale (vgl. Auma, 2021; Bordo Benavides, 2020; Bordo Benavides, 2019; Kalpaka, 2005). Lediglich der diskursive Umgang mit Geschlechterhierarchien weist eine macht- und sogar normkritische Ausrichtung auf.

### **Wer spricht? (dekolonial betrachtet)**

Es spricht weiterhin eine nahezu ausschließlich *weiße* Autor\*innengruppe mehrheitlich *weißer* Frauen über Grundlagen frühpädagogischer Inklusion.

### **Zu wem? (dekolonial betrachtet)**

Diese *weiß*zentrische, relativ homogene Gruppe spricht mit bereits exkludierten oder von Exklusion bedrohten Kindern im frühen Alter und ihren ebenfalls von Marginalisierung (i. e. von rassistisch geprägten, ökonomisch geprägten, durch die Geschlechterhierarchie geprägten Diskriminierungen) betroffenen Angehörigen. Es lässt sich zudem ein klientifizierender Umgang mit (rassistisch) marginalisierten Gruppen feststellen, da sie weder explizit als durch Rassismus stigmatisiert noch als Teil des Expertise-Fundaments des BBP adressiert werden (vgl. Auma/Kinder/Piesche, 2019a).

## Mit welchen Mitteln? (dekolonial betrachtet)

Die genauere Frage bezieht sich auf Normierungen, Zentrierungen und Ausblendungen. Was wird normalisiert durch die Textebene des BBP im ersten Kapitel? Was wird betont und/oder hervorgehoben? Was wird ausgeblendet? Die Weltsicht und die Wissensperspektive von BIPOC und anderer rassistisch marginalisierter Gruppen wird entnannt, i. e. nicht explizit gemacht oder sogar übersehen und ignoriert (Bordo Benavides, 2019; El-Tayeb, 2016). Das liegt auch deshalb nahe, da BIPOC-Autor\*innen weder zitiert werden noch wesentlich beteiligt sind an der Autor\*innenschaft des BBP. Ganz konkret wird es diskursiv dort deutlich, wo über „ethno-kulturelle“ Exklusionen (Inklusionsbedarfe) gesprochen wird, ohne die Begriffe Rassismus oder Rassismuskritik, dekolonial oder postkolonial auch nur ein einziges Mal zu verwenden (vgl. Mecheril, 2007; Broden und Mecheril, 2010). In der Gesamtschau des ersten Kapitels weist das BBP dekolonial gelesen eine Tendenz zu „Fix the Excluded“ und somit zur „Soft Reform“ auf (vgl. Andreotti et al., 2015; Schiebinger und Schraudner, 2011; Oliver, 2020; Clayton, 2011).

## 4 Die Bilderwelt des BBP dekolonial befragt

### 4.1 Dekoloniale Bildanalyse

In diesem Kapitel werden die visuellen Botschaften des BBP in den Mittelpunkt gerückt. Die Bildprodukte des BBP werden sowohl bildanalytisch als auch anti-/post-/dekolonial perspektiviert. Zur Analyse der visuellen Phänomene wende ich die dokumentarische Bildinterpretation nach Bohnsack (2009) an. Mithilfe der dokumentarischen Methode der Bildanalyse werden Bildprodukte als Dokumente der Perspektiven derjenigen Gruppen verstanden, die diese Bilder hergestellt und herausgegeben haben (vgl. Bohnsack 1999; Kanter). Die Kernanalysefrage dazu lautet: *Was wird wem wie zu sehen gegeben?*

Es gibt insgesamt 42 Bilder im BBP, inklusive des Cover-Fotos und eines Fotos der zuständigen Senatorin. Die meisten Bilder (25 Treffer) sind im siebten Kapitel in der Erläuterung und Konkretisierung der fünf Bildungsbereiche platziert. Die wenigsten Bilder (jeweils eines) sind im zweiten Kapitel (Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken) und im vierten Kapitel (Integration von Kindern mit Behinderung und Frühförderung) zu finden.

KAPITEL	Anzahl der Bilder	Inhalt
Cover	1	Cover BBP
Vorwort	1	Vorwort 1 (Senatorin), S. 6
Kapitel 1	3	Zum Bildungsverständnis, S. 13
<b>Kapitel 2</b>	<b>1</b>	<b>Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken, S. 27</b>
Kapitel 3	2	Zur Gestaltung von Bildungsprozessen, S. 31
Kapitel 4	1	Integration von Kindern mit Behinderung und Frühförderung, S.45
Kapitel 5	3	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern, S.49
Kapitel 6	3	Übergänge gestalten, S. 55
Kapitel 7	25	Bildungsbereiche, S. 85
Kapitel 8	2	Demokratische Teilhabe – Zusammenarbeit und Kommunikation im Team; Leitung und Träger, S. 169

Zur ersten Orientierung über die spezifische Gesamtstruktur der Bilderwelt des BBP möchte ich auf Folgendes hinweisen: Es gibt im ganzen Dokument keine einzige Bildunterschrift!

Das ist für ein Dokument im Umfang von 180 Seiten mit insgesamt 42 Fotos etwas erstaunlich. Der Effekt ist, dass eine inhaltliche Kontextualisierung dessen, was zu sehen gegeben wird, fehlt. Die verwendeten Fotos sind dadurch deutungsoffener. Die Foto-Credits werden auf Seite 4 des BBP genannt.<sup>15</sup> Die beiden Bildproduzent\*innen scheinen jeweils ein *weißer* (deutscher) Mann und eine *weiße* (deutsche) Frau zu sein, beide offenbar Berliner\*innen.

Bilder ohne Menschen	4 Treffer (Welt-Uhr auf dem Alex, Bildungsmaterialien/Bücher, Kunstwerke von Kindern, Clusterbaum einer Team-sitzung)
Bilder ohne Erwachsene	24 Treffer (restliche mit Erwachsenen: 18 Treffer)
Bilder ohne Kinder	1 Treffer
Bilder mit männlichen Erwachsenen Darstellung Frühpädagogen*	3 Treffer Alle drei sind <i>weiße</i> Männer*. (S. 92, S. 101, S. 153)
Bilder mit weiblichen Erwachsenen Darstellung Frühpädagoginnen*	9 Treffer Davon sind 6 BIPoC-Frauen*.
Darstellung von Elternpersonen (weibliche/männliche)	Nicht genau nachvollziehbar, aber <b>alle</b> im Kontext der Elternzusammenarbeit repräsentierten Erwachsenen sind <b>weiblich</b> .
Bilder mit disableisierten Kids/Kids mit Behinderungen	3 Treffer Davon ist ein Kind allein dargestellt. Alle dargestellten disableisierten Kids sind <i>weiß</i> und <b>Jungen</b> .
Bilder mit BIPoC-Kids	14 Treffer
Kinder, die einzeln abgebildet worden sind	5 Treffer Davon vier <i>weiß</i> , vier <b>Jungen</b> , ein disableisiertes Kind ( <i>weiß</i> , Junge), ein BIPoC (Junge), ein ( <i>weißes</i> ) Mädchen. (S. 61, S. 88, S. 106, S. 114, S. 156)

Zu der Spezifik der 42 Fotos aus anti-/post-/dekolonialer Perspektive kann einerseits festgehalten werden, dass auf dem Cover-Foto scheinbar nur *weiß* positionierte Kinder abgebildet werden. Das bildet einen Kontrast zu der Realität der „postmigrantischen Generation“ und auch zu der hyperdiversen Realität der Stadtgesellschaft Berlins (vgl. Tasan-Kok et al., 2014; Vertovec, 2007). Das Cover-Foto zeigt drei sommerlich bekleidete Kita-Kinder. Diese befinden sich mit ihren gesamten Körpern (auf dem Rücken liegend bzw. kniend) auf einem rollenden, orangefarbenen Plastikelement. Am Bildrand und außerhalb des Elements blickt eine *weiße*, offenbar weibliche Kindheitspädagogin auf die in dem Element liegenden Kinder.

Zur Gesamtstruktur der Bilderwelten des BBP kann festgehalten werden, dass die Norm eine Darstellung in Gruppen ist. Zur Norm dieser spezifischen Bilderwelt gehört es, mindestens ein Kind auf (fast) jedem Foto abzubilden. Es sollen also in erster Linie Kita-Kinder in Berlin (in Gruppenformaten) „zu sehen gegeben werden“. Daraus lässt sich ableiten, dass allein Dargestellte (Kinder, Erwachsene) besonders hervorgehoben werden sollen. Es werden infolgedessen *weiß*, männlich Verkörperte implizit hervorgehoben – sowohl auf Kinderebene als auch auf Erwachsenenenebene. Dies gilt besonders bezüglich der Repräsentation *weiß*-verkörperter, männlich-verkörperter Erzieher. Disabelisierung wird bildlich ausschließlich *weiß* und männlich verkörpert repräsentiert – und ausschließlich auf der Kinderebene. Es werden keine erwachsenen, disableisierten Personen/Professionelle oder Elternpersonen dargestellt. Körperliche Behinderung wird nicht bildlich repräsentiert. Zudem wird die

<sup>15</sup> „Fotos: Christian Jungeblodt, außer S. 96 und S. 148 Nicole Pribil“.

bildliche Repräsentation von Disabelisierung ausschließlich auf Kids mit einer Chromosomen-Anzahl-Veränderung (Trisomie 21) beschränkt. Mädchen werden vorwiegend in Gruppen dargestellt. BIPOC-Kids werden vorwiegend als (bunter) Teil einer Gruppe dargestellt, dafür aber sehr häufig bildlich repräsentiert. BIPOC-Kids scheinen im BBP als visueller Code für „Weltoffenheit“ funktionalisiert zu werden. Weibliche BIPOC-Kindheitspädagog\*innen werden sehr stark bildlich repräsentiert. Männliche BIPOC-Kindheitspädagogen sind visuell abwesend in den Bilderwelten des BBP, ebenso männliche BIPOC-Väter/-Elternpersonen. Nicht-binäre, trans\*- und inter\* Personen werden auf Erwachsenenenebene nicht visuell repräsentiert. Auf Kinderebene muss angemerkt werden, dass die abgebildeten Kinder nicht selten als nicht-binär gedeutet werden könnten. Dahingehend besteht also durchaus eine Deutungsoffenheit, die ich im Rahmen dieses Gutachtens nicht realisiert habe.<sup>16</sup>

## 4.2 Exemplarische Analyse des ersten Bildes des BBP in Kapitel 1

Die Tiefenstruktur der Bildanalyse wird exemplarisch an einem ausgewählten Bild durchgeführt und anschließend in einer Gesamtschau kontextualisiert. Dem ersten Bild im ersten Kapitel kommt eine herausragende Rolle zu (BBP 2014, S. 13). Es wird aufgrund der Platzierung mit besonderer Aufmerksamkeit wahrgenommen. Es steht direkt vor dem inhaltlichen Beginn des ersten Kapitels an prominenter, tonangebender Stelle.

Auf dem Bild zu sehen ist eine Nahaufnahme von drei *weißen* Kindern. Die Aufnahme ist so nah, dass von zwei Kindern fast nur der Kopf zu sehen ist. Keines der Kinder wird vollständig körperlich gezeigt, sondern Körperausschnitte, die ihre Gesichter, vor allem ihre Münder und Augen, betonen.

Das Bild ist offenbar bewusst verschwommen gehalten. Im Mittelpunkt des Bildes steht eine durchsichtige, runde Glasschale. In der Schale befindet sich ein Blumenuntersetzer aus Ton. Dieser ist etwa zu einem Drittel mit Wasser gefüllt. Aus der Schale ragt ein flaches, gebogenes Stück Holz, auf dem zwei Frösche sitzen. Die Frösche sitzen aufeinandergestapelt, sodass die Vermutung nahe liegt, dass sie sich in einem Paarungsakt befinden. Dabei wirkt das Ganze aber derart stilisiert, dass mir beim ersten und auch beim zweiten Blick noch nicht klar geworden ist, ob ich hier eine Skulptur betrachte oder ob es sich um echte, lebendige Tiere handelt.

Drei *weiße* Kinder sind zu sehen: davon eines, welches durch lange Haare und ein Pony als Mädchen dargestellt wird, ein anderes, das durch kurze Haare und ein blaues T-Shirt mit einer großflächigen Zeichnung, welche nach Sportgeräten oder Piraten-Schwertern aussieht, als Junge positioniert wird, und ein drittes Kind mit kurzen, roten Haaren, welches ich schließlich als weiblich lese, das im Prinzip aber eher nicht-binär zu lesen wäre.

Alle drei Kinder blicken auf diese sich offenbar im Paarungsakt befindenden Frösche mit einem vergnügten Staunen. Das Setting des Bildes ist draußen im Grünen, also „in der Natur“. Die Stimmung wirkt offen durch die sommerliche Wirkung (alle drei Kids sind leicht bekleidet in T-Shirts).

Die zentrale Bildbotschaft scheint mit den sich paarenden Frösche zusammenzuhängen. Dieser Umstand scheint staunendes Vergnügen bei den Zuschauenden auslösen. Das Bild enthält implizit einen stark heteronormierenden, idealisierenden Charakter. Durch die Weichzeichnung, die starke Verschwommenheit und die starke skulpturhafte Stilisierung der Frosch-Paarung kommt zusätzlich ein märchenhaftes Framing hinzu.

<sup>16</sup> Mein Gutachten reproduziert eine problematische Binarität sowohl durch die fehlende Lesart und Diskursivierung nicht-binärer Verkörperungen. Zudem muss ich selbstkritisch anmerken, dass das Aufzeigen der asymmetrischen Partizipation von Frauen\* und Männern\* auch Zweigeschlechtlichkeit und eine cis-gesellschaftlichen Ordnung reproduziert und damit normalisiert.



Die beiden eher eindeutig als (*weißes*) Mädchen und (*weißer*) Junge positionierten Figuren stehen dichter beieinander und verstärken den visuellen Code heterosexueller Paarbildung. Der geöffnete Mund bei dem Mädchen und der spitz zugezogene Mund des Jungens verstärken eine Bildbotschaft der natürlichen Gegensätzlichkeit. Das kurzhaarige, rothaarige Kind verdeckt mit beiden Händen den Mund. Das Bild verstärkt insgesamt eine heterosexualisierende Blicknorm. Es verstärkt zudem *weiß*zentrische Blickverhältnisse und zentriert eine Idealisierung der Natürlichkeit dessen, was zu sehen gegeben wird, mit einer zusammenhängenden Idealisierung der Natur. Das Bild könnte eigentlich auch heißen: „Gemeinsame Betrachtung einer Deko-Frösche-Skulptur beim Verkehr“ oder „Sind die Frösche eigentlich echt?“.

In anti-/post-/dekolonialer Perspektivierung ist das Bild als problematisch einzuschätzen. Das heißt übrigens nicht, dass ein solches Bild gar nicht Teil einer Auswahl für ein solches Dokument werden soll. Es bedeutet vielmehr, dass die Auswahl eines solchen Bildes zur Verstärkung *weiß*zentrischer Perspektiven auf „Selbst und Welt“ führen kann und dass gerade deshalb die anderen Bilder anti-/post-/dekoloniale Optionen auf Selbst- und Weltverständnisse öffnen müssen (vgl. Auma, 2021; Bordo Benavides, 2018a). Dieses Bild ist deshalb problematisch, weil es *Weiß*sein zentriert und idealisiert. Zudem idealisiert es heterosexualisierte Paarkonstellationen und naturalisiert die damit zusammenhängenden Dominanzen und Dominanzverhältnisse (vgl. Yosso, 2005).

### 4.3 Zusammenfassung der Bildanalyse

Insgesamt kann die Bilderwelt des BBP dekolonial gelesen als „Everything is Awesome!“ charakterisiert werden (vgl. Andreotti et al., 2015). Es wird eine insgesamt harmonisierte Sicht auf die frühkindlichen Bildungswelten Berlins zu sehen gegeben. Marginalisierung wird nicht thematisiert oder problematisiert sondern eher „werbewirksam“ gefeiert (Celebrating Diversity). Ich folge hier noch einmal Kanter's Analyse, wonach gerade die Darstellung marginalisierter Subjekte in didaktischen Materialien als Ausdruck der Normalisierung einer spezifischen Weltauslegung, die ich zudem als dominanzzentrisch kritisieren würde, zu verstehen ist. Diese bestimmen folglich, „was“ zu sehen gegeben wird und „wie“ dieses „Was“ eingerahmt wird (Kanter\*). Bezüglich der Konstruktionen von Norm und Optionsvielfalt auf Bildebene kann festgehalten werden, dass die Bilderwelt des BBP keine Optionen auf BIPoC-Vaterschaft zeigt. Eigentlich werden gar keine männlichen Figuren in dem Kontext der Elternarbeit gezeigt. Damit wird auf Bildebene die Naturalisierung der Sorgearbeit/Erziehungsarbeit von Frauen\* im frühkindlichen Bereich zur Norm gemacht. Im Verhältnis dazu werden zahlreiche Bilder *weißer*, männlicher, frühpädagogischer Professioneller gezeigt. Damit wird *weiße* Männlichkeit als formalisierte Erziehungsexpertise durch die Bilderwelt des BBP normalisiert. Es fehlen daher „Spiegel“<sup>17</sup> für (männliche) BIPoC-Kindheitspädagogen und für alle Väter in der frühpädagogischen Lebensphase auf der Bildebene des BBP. Es fehlen Spiegel für disableisierte Fachkräfte und Expert\*innen auf der Bildebene. Damit fehlen gleichzeitig „Fenster“ oder verkörperte Repräsentationen, die hinsichtlich der aktiven Teilnahme von Erwachsenen mit Behinderungen als kindheitspädagogische Professionelle und auch als Elternpersonen Diversität ermöglichen.

<sup>17</sup> Spiegel und Fenster (Windows and Mirrors) ist eine Diversitätskonzeption der emeritierten afroamerikanischen Professorin Rudine Sims Bishop (Lehrstuhl für Library and Information Sciences/Bibliothekswissenschaften und Informationskompetenzen). Bishop's Konzeption lautet, dass Kinder Spiegel (Mirrors) brauchen, damit sie Abbilder ihres Selbsts sehen können (Verkörperungen davon, wie sie aktiv zur Gesellschaft beitragen), und dass sie Fenster (Windows) brauchen, damit sie Erfahrungen mit Diversität machen können (Lernen, wie andere Kinder Barrieren erfahren, die ihnen aufgrund ihrer gesellschaftlichen Privilegien nicht zugänglich und nicht „sichtbar“ sind, und wie sie diese mit Hilfe überwinden).

## 5 Gesamtbild: BBP de-/kolonial

### 5.1 Zusammenfassung der dekolonialen Gesamtanalyse des BBP

Eine zusammenfassende Gesamtschau meiner Analyse gibt mir Anlass zu einer Reihe kritischer Anmerkungen. Auf der Grundlage anti-/post-/dekolonial generierter Analyse Kriterien konnte ich feststellen, dass die Reflexion kolonialer Muster und durch Kolonialität geprägter Normen im BBP nahezu komplett fehlt. Insofern ist die Normalisierungsmacht des BBP bislang nicht anti-/post-/dekolonial hinterfragt worden.

#### Universalisierung

Es handelt sich beim BBP um ein stark normierendes Dokument. Der normative Charakter ist bei einer, von einem Ministerium in Auftrag gegebenen Schrift zu erwarten. Zu einer dekolonialen Praxis gehört es, diesen Umstand reflexiv zu bearbeiten. Das BBP wurde „im Zeichen der Chancengleichheit“ verfasst (vgl. Mermania, 2014; Zg-Blog 2017). Ungleich verteilte Chancen werden jedoch nicht machtkritisch reflektiert, vielmehr scheint es um die Anpassungsleistung einzelner Kinder und ihrer Familien zu gehen: *„Kinder sollen nicht die vorhandenen Strukturen in Frage stellen, sondern diese als Naturzustand akzeptieren und darin ihre ‚Chancen‘ wahrnehmen“* (vgl. Zg-Blog 2017).

Neoliberale Leistungsdiskurse erhalten erstaunlich viel Raum im BBP. Eine Konjunktur dieser im BBP als Leistungsgerechtigkeit eingerahmten Perspektive findet sich in einer Idealisierung des „starken“, eigentlich „leistungsstarken Kindes“ (BBP 2014, S. 17). Dazu weist das BBP zurecht ein protektionistisches Bild von Kindern als schwache, schutzbedürftige Wesen zurück. An Stelle dessen setzt das BBP ein neues Bild des kompetenten, leistungsstarken Kindes ein: *„Die Diskussion um frühkindliche Bildung war lange Zeit von der Absicht geprägt, Kinder vor Leistungsdruck zu schützen und ihnen ein Recht auf eine vermeintlich unbelastete Kindheit zu sichern: ‚Kindorientierung statt Leistungsorientierung‘ hieß die Devise.*

*Diese Einstellung resultierte aus einem Bild vom Kind als einem schwachen Wesen. Heute wissen wir: Kinder sind stark“* (vgl. BBP 2014, S. 17). Das Ganze geschieht aber ohne dabei die Realität der Mehrfachzugehörigkeit, Marginalisierung, Dehumanisierung und Exklusion bereits ab der frühen Kindheit als systematisch zu reflektieren. Mit Blick auf gesellschaftspolitische Implikationen verwendet das BBP in erheblichem Maße universalisierende Sprachbilder, Repräsentationen und Adressierungen. Dass im gesamten Dokument die Bezeichnung „alleinerziehend“ und damit die angesprochene Lebensrealität nicht sprachlich verfügbar gemacht wird, ist ein eklatantes Beispiel für die normierende und prototypisierende Wirkung des BBP. Scheinbar geht das BBP von heteronormativen Nuklearfamilien aus. Familiendiversität (Regenbogenfamilien, Patchworkfamilien) und die vielfachen Bedingungen des Aufwachsens hyperdiverser Kinder in einer postkolonialen Metropole des 21. Jahrhunderts kommen nicht vor. Sie werden im BBP – diskursiv – zu exkludierten Optionen gemacht. Explizite Benennungen hyperdiverser Erfahrungs- und Gestaltungsräume sind ein Fundament dekolonialer (Bildungs)Praxen. Die Normalisierung des Mythos von Individualität und Universalität hat verdeckende Effekte. Sie fordert die Nicht-Wahrnehmbarkeit einer hyperdiversen Realität.

Positiv sticht aber im BBP heraus, dass „Familie“ nicht nur als Lebensort sondern ganz ausdrücklich als zentraler Bildungsraum wahrgenommen und diskursiv sichtbar gemacht wird (BBP 2014, S. 46). Im Kontrast dazu stehen androzentrische, koloniale Muster in nicht reflektierenden Sprachbildern wie *„Forschergeist in Windeln“* (BBP 2014, S. 86). Hier treffen



imperial geprägte Bilder der Wissensaneignung auf androzentrische und zudem Kinder verniedlichende Bezeichnungen, die es in anti/post/dekolonialer Perspektivierung zu problematisieren gilt. Über die subjektivierende Wirkung solcher Bilder für hyperdiverse, kindheitspädagogisch Tätige müsste das BBP stärker reflektieren. Schließlich normalisiert die Bilderwelt des BBP wenig kolonialitätskritische und zudem *weiß*zentrische Blickverhältnisse.

### **Klientifizierung**

Das BBP klammert kindheitspädagogische BIPoC-Fachexpertise weitgehend aus. Es fehlt zudem weitgehend eine postmigrantische Perspektivierung des frühpädagogischen Feldes. Hier ist das BBP als „Classic Soft Reform“ zu charakterisieren, als eine wohlwollende Klientifizierung postmigrantischer und BIPoC-Akteur\*innen samt ihrer Wissensproduktionen. Rassistisch marginalisierte Subjekte und Communitys werden somit faktisch zu passiven Empfänger\*innen einseitigen, *weiß*zentrischen Wissens reduziert.

Eklatant ist zudem die Ausklammerung pädagogischer Professioneller mit Behinderung. Durch die starke (Früherkennungs)Perspektivierung und die damit verbundene Hervorhebung des medizinischen Modells von Behinderung werden die fachlichen, gesellschaftlichen Beiträge der Disability Studies sowie die Bezüge zu Akteur\*innen der Disability-Justice-Movement-, Empowerment-Rights und Disability-Rights nicht wahrnehmbar gemacht. Diese sind aber wichtige Optionen zur Gestaltung der Erfahrungs- und Handlungsräume von Kids, zu deren Lebensrealität Behinderungen gehören.

Es muss an das BBP insgesamt eine Repräsentationskritik gerichtet werden. Bildlich dargestellte BIPoC sind eher im Modus der Token-, Alibi- oder dekorativen Teilhabe instrumentalisiert, da sie diskursiv mit ihren Fachperspektiven marginalisiert oder gar ausgeschlossen werden.

### **BBP in der Kulturalisierungsfalle**

Das BBP weist insgesamt einen wenig machtkritischen Umgang mit dem komplexen Zusammenhang von Differenz, Dominanz und Diversität in seiner Relevanz für das frühpädagogische Feld auf. In Annita Kalpakas Sprache treibt das BBP die problematische Tendenz voran, beständig über die vermeintliche „Kultur“ rassistisch marginalisierter Subjekte „zu reden“, während gleichzeitig über die „Struktur“ struktureller Ausschlüsse bzw. institutioneller Diskriminierung „geschwiegen“ wird (vgl. Kalpaka, 2005).

### **„Rasse“ ohne Rassismuskritik**

Das BBP verwendet den „Rasse“-Begriff mit Verweis auf das Diskriminierungsverbot in der Bundesverfassung (GG) und in der Landesverfassung Berlins (VvB): *„Weder sein Geschlecht, noch die soziale und ökonomische Situation seiner Familie, seine ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit, seine Rasse, irgendeine Form von Beeinträchtigung oder ein sonstiges Merkmal dürfen ein Hindernis für den Zugang zu Bildung sein“* (BBP 2014, S. 13).<sup>18</sup> Im starken Kontrast dazu verwendet das BBP kein einziges Mal den machtkritischen Analysebegriff Rassismus im gesamten Dokument. Damit entsteht eine Diskurswelt im BBP, in der „Rasse“ normalisiert und ohne Rassismuskritik aufgerufen wird.

<sup>18</sup> Der Begriff wird nicht als Zitat verwendet und auch nicht zur Distanzierung in Anführungszeichen gesetzt. Hervorhebung im Zitat durch die Verfassende.

## Kolonialitätsbias und weißzentrisches Weltwissen

Insgesamt schließt das BBP in keinerlei Weise an den postkolonialen Charakter der Gegenwart Berlins als ehemalige Kolonialmetropole an. Das kommt einer De-Thematisierung von Anti/Post-/Dekolonialität im gesamten BBP gleich. Zudem propagiert das BBP einen äußerst problematischen Weltbegriff. Das weißzentrische, westzentrische „Weltverständnis“ des BBP wird diskursiv kodiert als „Weltgeschehen erleben, Welt erkunden und mitgestalten“ (BBP 2014, S. 8/9/13, zusätzlich in jedem der fünf Bildungsbereiche, S. 67–167).

Diesem Sprachbild kommt eine prominente Bedeutung zu – es ist ein zentrales Gestaltungselement des Bildungsverständnisses des BBP. Das BBP problematisiert dabei die Normalisierungsmacht weißzentrischen „Weltwissens“ nicht sondern im Gegenteil: die einzige Quelle des BBP, die geopolitisch<sup>19</sup> als nicht-westlich, im Anschluss an Stuart Halls Konzeption „The West and the Rest“, einzuordnen ist, muss zugleich als eine „Siedler-Kolonialität“<sup>20</sup> normalisierende Konzeption“ kritisiert werden (vgl. Hall, 1992).

Diese Quelle ist das in Deutschland sehr populär gewordene „Te Whāriki“-Konzept, welches im BBP zwar lediglich in einer Fußnote und im Quellenverzeichnis erwähnt wird, dem in diesem Gutachten jedoch besondere Aufmerksamkeit zukommt, da sonst im gesamten BBP-Dokument keine relevanten nicht-westlichen, frühpädagogischen Wissensformen enthalten sind (Vgl. New Zealand Ministry of Education, 2017 sowie Pound, 2017).

Te Whāriki ist ein breit rezipiertes frühpädagogisches Curriculum, eigentlich eher eine frühpädagogische Erziehungsphilosophie, die in den 1990er Jahren in Neuseeland/Aotearoa entwickelt wurde. Die Te-Whāriki-Bildungskonzeption ist auf Gemeinschaftlichkeit und eine communitybasierte Einbettung von Erziehung, Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit ausgerichtet. Obwohl Te Whāriki in jedem Bestandteil des Curriculums die Māori-Sprache verwendet und aus Empowerment-Konzeptionen der indigenen Bevölkerung<sup>21</sup> generiert wurde, werden die beteiligten BIPOC mit ihrer Expertise kaum namentlich verankert und tradiert. Sie werden vorwiegend als Berater\*innen verstanden.

Die Urheberschaft des Konzepts wird zwei weißen Frauen (Nicht-Māori-Neuseeländer\*innen bzw. Pākehā<sup>22</sup>), Margaret Carr und Helen May, zugeschrieben (vgl. Pound, 2017). Das kollektive Wissen der Māori-Communitys und die an der Entwicklung der frühpädagogischen Zugehörigkeits- und Empowermentphilosophie (und des damit zusammenhängenden Curriculums) beteiligten BIPOC-Kindheitspädagog\*innen werden somit – auch im BBP – auf die Rolle von „Native Informants“ reduziert (vgl. Skerrett, 2019; Pacini-Ketchabaw und Taylor, 2015; MacDonald, 2018).

Weitere Kritiken an dem (Siedler-)kolonial geprägten Weltwissen und (früh-)pädagogischen Wissen am Beispiel von Te Whāriki beziehen sich vor allem auf eine fehlende Dominanzkritik (vgl. Skerrett, 2019; Chan, 2011; Tesar, 2015; Came, 2012). Kritisch kommentiert wird zudem die starke Übernahme von neoliberalen Multikulturalismus und Diversitätsdiskursen, die Ausblendung von Siedler-Kolonialität, also „Settler Racism“, und die verdeckte Verankerung von Normen der dominanzgesellschaftlichen Gruppe samt ihren Narrativen und Weltauslegungen (vgl. Chan, 2011; Tesar, 2015). Insgesamt muss eine problematische Zentrierung von „The West“ im Konzept des Weltwissens des BBP festgestellt werden. „Weltgeschehen“

19 Wissens- und bildungsbezogene Dekolonialität gründet im Wesentlichen auf einer Kritik an die Body Politics of Knowledge (Exklusion der Verkörperungen und verkörpertem Wissen von BIPOC) und die Geopolitics of Knowledge (Exklusion der wissenschaftlichen Beiträge von nicht-westlichen Orten aus der Wissensproduktion (vgl. Baker, 2012).

20 Siedler-Kolonialität (Settler Racism) bezeichnet eine kolonial-invasive Aneignung von Territorien indigener Bevölkerungen, ihre Besiedlung und den Aufbau von Nationalstaaten, die gekennzeichnet sind von der politischen, ökonomischen, wissenschaftlichen Dominanz der weißen Einwander\*innen. Beispiele für Siedler-Kolonialstaaten sind die USA, Kanada, Neuseeland, Australien, Peru, Kolumbien, Grönland usw.

21 Māori als die tangata whenua (People of this Land).

22 Pākehā oder weiß (also: nicht-māori Neuseeländer\*innen, Nachfahr\*innen europäischer Siedler\*innen).

ist zwar prominent gesetzt als Sprachbild, es wird jedoch weder anti-, post- noch dekolonial perspektiviert. Gleichzeitig werden Kolonialsprachen „ungebrochen“ normalisiert und im neoliberalen Frame der Internationalität angepriesen (BBP 2014, S. 7).

### „Invisible Knapsack of Colonial Privilege“

Durch das Verschweigen oder Ignorieren kolonialen Unrechts und die komplizenhafte Rolle gesellschaftlicher Institutionen in Geschichte und Gegenwart forciert das BBP ein Bild von (eigentlich *weiß*zentrischen) Institutionen einer ehemaligen Kolonialmetropole als „neutrale“ Institutionen, welche universell gültiges Professionalisierungswissen zur Verfügung stellen. Die fehlende kolonialitätsreflektierende Institutionskritik des BBP führt weiter dazu, dass kolonial geprägte Privilegienstrukturen nicht wahrnehmbar werden. Sie hält kolonial geprägte Privilegienstrukturen (Colonial Privilege in Anlehnung an Invisible Knapsack of White Privilege) – in Peggy MacIntoshs Sprache – „unsichtbar“ (vgl. McIntosh, 1988). Die Rolle des BBP im Normalisieren von Institutional Whiteness (i. e. der Institutionalisierung *weiß*zentrischer Normen) und bei der Zementierung einer automatischen, *weißen* Autorität bedürfen einer tiefgreifenden, dekolonialen Reflexion.

## 5.2 Institutional Whiteness und Colonial Privilege dekolonial kontextualisiert

Die Institutionalisierung rassistisch und kolonial geprägter Normen und die damit verbundene Institutionalisierung einer *weiß*zentrischen Normalität stehen im Fokus der abschließenden, kritischen Reflexion dieses Abschnittes. In Anlehnung an Annita Kalpaka argumentiere ich hier, dass „ein Schweigen“ über rassistische **Strukturen** (i. e. das Verschweigen der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung zum Abbau rassistischer Normalität) und eine Überbetonung der „vermeintlichen **Kultur**“ rassistisch Diskriminierter (i. e. die Überbetonung der individuellen Verantwortung rassistisch Marginalisierter, durch ihre Anpassungsleistungen zum Abbau rassistischer Normalität beizutragen) institutionellen Rassismus unverändert lässt (Kalpaka, 2005: 387). Eine übermäßige Betonung von „Rasse“ und rassistischer Markierung als Individualmerkmal (Fix the Excluded) vernachlässigt eine dominanzgesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Rolle kolonial geprägter Institutionen (Fix the Institutions).

Chancengleichheit auf „die Integration“ Exkludierter zu reduzieren, wie es im BBP die Norm ist, bürdet einseitig die Last den mit der Chancengleichheit verbundenen Exkludierten und ihren (gelungenen oder misslungenen) Anpassungsleistungen auf. Das verhindert eine systematische, institutionelle Auseinandersetzung mit Teilhabe-Barrieren und strukturellen Ausschlüssen. Es lässt kolonialhistorisch geprägte Dominanzen, Normen und Strukturen „unangesprochen“ und damit unverändert. Nur ein „Reden über Dominanz“ und folglich über *Weiß*sein vermag aus der „Kulturalisierungsfalle“ bzw. aus der „Neutralitätsfalle“ herauszuführen. **Dominanzkritisches Reden** bringt kolonialrassistisch geprägte Hierarchien, Exklusionen und Marginalisierungen in Bewegung. Es bedarf einer bewussten, systematisierten, reflexiven Auseinandersetzung mit institutionalisiertem *Weiß*sein (Institutional Whiteness) und einer Dezentrierung dessen, um einen dekolonialen Strukturwandel (Fix the System) in Gang zu bringen und nachhaltig in offiziellen Dokumenten wie dem BBP zu verankern.

## 6 Dekolonialität institutionalisieren!

*„Die Auseinandersetzung mit der Geschichte und den Folgen des Kolonialismus ist in den schulischen, außerschulischen und universitären Bildungs- und Lehrplänen bisher nicht ausreichend verankert. Aktuell fehlt es an Strukturen, die eine prozesshafte, nachhaltige und mehrdimensionale Bearbeitung ermöglichen. Das bedeutet, dass Akteur:innen in allen Bildungsbereichen und in der pädagogischen Praxis sich kolonialkritisches Wissen aneignen und dass Formen der bisherigen Wissensproduktion und -vermittlung dekonstruiert werden sollen.“*

*(Beirat zur Dekolonisierung Hamburgs, 2021: 5)*

Ausgangspunkt für die Institutionalisierung von Dekolonialität ist eine selbst- und institutionsreflexive Auseinandersetzung mit der kolonial geprägten, globalen Verflochtenheit der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft. Ein Bildungsprogramm für eine hyperdiverse, postkoloniale Metropole wie Berlin muss diese anti-/post-/dekoloniale Institutionsreflexion spiegeln. Es ist eine voraussetzungsvolle Aufgabe, nicht nur frühkindliche Bildung zu organisieren, sondern Akademisierungs- und Professionalisierungsprozesse des frühpädagogischen Feldes voranzutreiben und zeitgleich hyperdiverse Familien bei ihrer Bildungsaufgabe zu unterstützen. Ferner gilt es, die Rechte hyperdiverser Kinder der postmigrantischen Generation auf Bildung und Diskriminierungsfreiheit zu fokussieren und advokatorisch zu stärken. Im Sinne von Demokratiebildung gilt es, mehrfach zugehörige Kinder mit ihrem Recht auf Partizipation vertraut zu machen, aber auch ihren Realitäten und Erfahrungen von Barrieren und Diskriminierung eine Sprache zu geben. Auf dieser Grundlage gilt es, gemeinsam mit ihnen Strategien zu entwickeln und sich in die Umgestaltung einer gespaltenen und von kolonial geprägten Ungleichheiten durchzogenen Gesellschaft aktiv einzubringen.

### 6.1 Kolonialkritischer Perspektivwechsel

Was beinhaltet ein kolonialkritischer Perspektivwechsel mit Blick auf das BBP? Es beinhaltet eine Dekonstruktion vorhandener Wissensbestände und eine Kritik und Verschiebung der darin enthaltenen kolonial geprägten Normen, Narrative und Weltauslegungen zugleich. Eine systematische Suche nach besonders geeigneten Anknüpfungspunkten für anti-/de-/postkoloniale Thematisierungen und Reflexionen ist ein wichtiger Bestandteil eines solchen Perspektivwechsels. Anschließend bedarf es eines systematischen Aufbaus **kolonialkritischen Wissens** und dessen institutionelle Verankerung und kontinuierliche Evaluation. Eine neue dekolonisierende Bildungspraxis auch im Feld der Frühpädagogik aufzubauen bedeutet eine Restrukturierung sowohl von Bildungszielen als auch von Evaluationszielen. Inhaltlich beziehen sich sowohl die Dekonstruktion von Kolonialität als auch die Re\_Konstruktion von Dekolonialität auf eine kritische Aufarbeitung und Erinnerung des Kolonialismus und seiner Effekte (Beirat zur Dekolonisierung Hamburgs, 2021: 5 f.). Insbesondere das Wissensfeld „Globales Lernen aus der Geschichte“ bedarf dabei einer anti/post-/dekolonialen Restrukturierung.

## 6.2 Die dekoloniale Qualität des BBP erhöhen: kolonialkritisches Capacity Building

„Capacity Building bedeutet den **Aufbau von Wissen, Fähigkeiten, Engagement, Strukturen, Systemen und Führungsqualitäten**, um effektive Gesundheitsförderung zu ermöglichen.“

(Nickel und Trojan, 2020, online)<sup>23</sup>

Dekoloniales Capacity Building (**Kapazitätsentwicklung**) kann als eine strukturelle Antwort auf die kolonial geprägte Gegenwart verstanden werden. In Anlehnung an Nickels und Trojans Definition geht es hier um einen systemischen Veränderungsansatz, der die Ebene der handelnden Professionellen einbezieht (Fix the Excluded), gleichzeitig die institutionelle Verantwortung hervorhebt (Fix the Institution) und schließlich auf die gesamtgesellschaftliche Wirkung zielt (Fix the System).

Es geht daher um umfassende Restrukturierungen, die Infrastrukturen aufbauen oder stärken sollen, und die Ressourcen benötigen, um nachhaltig zu wirken (vgl. Nickel und Trojan, 2020). Zentral dabei ist die Definition/Konzipierung einer fundierten dekolonialen Kompetenz (DL).

In Anlehnung an das Konzept der Critical Diversity Literacy, CDL, geht es hier um den Aufbau einer **Decolonial Literacy** (vgl. Reygan und Steyn, 2017). Eine solche Konzeption von Decolonial Literacy muss auf der Grundlage intersektional-rassismuskritischer, anti-/post-/dekolonialer Reflexionen generiert werden (vgl. Barskanmaz, 2020). Die Gleichzeitigkeit von Bildungsprozessen und Prozessen der Dekolonisierung (von Anfang an) ernst zu nehmen, bedeutet, dass neue frühpädagogische Forschungsansätze diese Verhältnisse untersuchen und einer breiteren Debatte zur Verfügung stellen müssen. Intersektionale Strategien der Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit und der postkolonialen Gegenwart müssen erprobt und evaluiert werden.

Ein bedeutender Teil dieses Prozesses ist, sich kolonialkritisches Wissen systematisch anzueignen. Dieses Wissen muss einer breiten Öffentlichkeit hyperdiverser Communitys zugänglich gemacht werden. Um eine dekolonisierende Perspektive im Feld der frühpädagogischen Professionalisierung zu etablieren, wird es daher einer vielschichtigen Kapazitätsbildung bedürfen.

---

<sup>23</sup> Hervorhebungen im Zitat durch die Verfassende.

## Quellen

Auma, Maureen Maisha (2021): Exkludiert werden. Ein Empathiegefälle in der Kinderliteratur? In: Goethe-Institut (Hg.): *Latitude Magazine, Machtverhältnisse umdenken – für eine entkolonialisierte und antirassistische Welt*. Online: <https://www.goethe.de/prj/lat/de/ide/22085499.html>.

Auma, Maureen Maisha (2020): Zum Rassebegriff im Grundgesetz. Zwei Perspektiven: Für eine intersektionale Antidiskriminierungspolitik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 42–44/2020) Anti-(Rassismus)*. Online: <https://www.bpb.de/apuz/316784/zum-rassebegriff-im-grundgesetz-zwei-perspektiven>.

Auma, Maureen Maisha; Kinder, Katja; Piesche, Peggy (2019): Abschlussbericht des Berliner Konsultationsprozesses 2018 „Die Sichtbarmachung der Diskriminierung und der sozialen Resilienz von Menschen afrikanischer Herkunft in Berlin“. In: Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung (Hg.), *Schriften der Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung*, Berlin. In: *Mitteilung – zur Kenntnisnahme – Drucksache 18/2330 Diskriminierung bekämpfen – „International Decade for People of African Descent (2015–2024)“ in Berlin umsetzen*. Online unter: <https://www.parlament-berlin.de/ados/18/IIIPlen/vorgang/d18-2330.pdf>

Auma, Maureen Maisha; Kinder, Katja; Piesche, Peggy (2019a): Diversitätsorientierte institutionelle Restrukturierungen – Differenz, Dominanz und Diversität in der Organisationsweiterentwicklung. *Impulse zu Vielfalt 2019/3*. Hg. v. DeutschPlus e. V. – Initiative für eine plurale Republik. Online: <https://www.deutsch-plus.de/wp-content/uploads/2019/12/ifv-1903-auma-kinder-piesche.pdf>

Auma, Maureen Maisha (2018): Rassismus: Eine Definition für die Alltagspraxis. In: Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e. V. (Hg.), *Selbstverlag*, Berlin. Online: <https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2019/01/RAA-BERLIN-DO-RASSISMUS-EINE-DEFINITION-F%C3%9CR-DIE-ALLTAGSPRAXIS.pdf>.

Awale, Anab; Fuchs, Merel und Oworu, Adel (2020): Ausschreibungstext: Ausschreibung für eine Evaluation des Berliner Bildungsprogramms. Team von Decolonize Berlin, Koordinierungsstelle (internes Arbeitspapier).

Baker, Michael (2012): Decolonial Education: Meanings, Contexts, and Possibilities. In: *Interpreting, Researching, & Transforming Colonial/Imperial Legacies in Education*. American Educational Studies Association, Annual Conference Seattle, Washington October 31 – November 4, 2012 (Arbeitspapier). Online: [https://www.academia.edu/3266939/Decolonial\\_Education\\_Meanings\\_Contexts\\_and\\_Possibilities](https://www.academia.edu/3266939/Decolonial_Education_Meanings_Contexts_and_Possibilities).

Barskanmaz, Cengiz (2020): CRT, Critical Race Theory in Deutschland, *VerfBlog*, 2020/7/24. Online: <https://verfassungsblog.de/critical-race-theory-in-deutschland/>.

Beirat zur Dekolonisierung Hamburgs (2021): Eckpunktepapier für ein gesamtstädtisches dekolonisierendes Erinnerungskonzept, Kurzfassung (Stand 22.02.2021). Online: <https://www.hamburg.de/contentblob/14929000/dfa-4164c2e99e177217f65df7cb85a4a/data/21-eckpunkte-dekolonisierung.pdf>.

BeKi Website: <https://www.beki-qualitaet.de/index.php/wir-ueber-uns.html> [abgerufen am 21.09.2021].

BeKi (2008): Materialien zur Unterstützung von Multiplikator/innen bei der Begleitung interner Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm (BBP). Modul 1: Einführung in die Grundlagen des Berliner Bildungsprogramms. Unveröffentlichtes Kursmaterial des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung. Online: [https://prokindertagespflege.fruhe-chancen.de/fileadmin/PDF/ProKindertagespflege/2019-05-06\\_Materialien-IE\\_KTP\\_Sen-BeKi.pdf](https://prokindertagespflege.fruhe-chancen.de/fileadmin/PDF/ProKindertagespflege/2019-05-06_Materialien-IE_KTP_Sen-BeKi.pdf).

Bishop, Rudine Sims (1990): *Mirrors, Windows and Sliding Doors*. In: *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3). Online: <https://www.scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>.

Boger, Mai-Ahn (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> 10.5.2020.

Bohnsack, Ralf (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bordo Benavides, Olenka (2020): Dekoloniales Verstehen. In: Apraku, Josephine; Müller, Rita; Nixon, Christopher (Hg.): *grenzenlos, Bookazine zur Ausstellung „Grenzenlos. Kolonialismus, Industrie und Widerstand“*, Museum der Arbeit Hamburg, SHMH, S. 33–42

Bordo Benavides, Olenka (2020a): Empowerment in der pädagogischen Praxis. In: *KiTa aktuell, Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*, Heft 2.2020, Köln: Carl Link, S. 68–69



Bordo Benavides, Olenka (2019): Die Bevorzugung der Sprachen. Wir machen das Magazin, Sprache und Dis-krimi-nierung, Oktober 2019. Online: <https://magazin.wirmachendas.jetzt/community/die-bevorzugung-der-sprachen/>.

Bordo Benavides, Olenka (2018): Empowerment von Kindern und Reflexionen für die pädagogische Arbeit. In: Institut für den Situationsansatz, Fachstelle Kinderwelten (Hg.): Inklusion in der Kitapraxis 6 – Inklusion in der Fortbildungs-praxis: Lernprozesse zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methoden-handbuch. Berlin: WAmiKi, S. 44.

Bordo Benavides, Olenka (2018a): Bilder machen Bilder – Kinderbücher kritisch reflektieren, S. 74–79.

Bostanci, Seyran (2013): Arbeitspapier: Kommentar zum Kulturbegriff im BBP, Berlin 2013-12-11 (intern).

Broden, Anne und Mecheril, Paul (Hg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Nor-malisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript.

Came, Heather Anne (2012): Institutional Racism and the Dynamics of Privilege in Public Health. A Thesis submit-ted in fulfilment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy in Management at The Univer-sity of Waikato, New Zealand. Online: <http://www.communityresearch.org.nz/wp-content/uploads/formidable/community-research-version.pdf>.

Camino Berlin. Online: <https://www.camino-berlin.de/fuer-eltern/berliner-bildungsprogramm/>

Chan, Angel (2011): Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immi-grant families. In: International Research in Early Childhood Education Vol. 2, No. 1, 2011, S. 63–75. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151191.pdf>.

Clayton, Julie (2011): Fix the System, Not the Women. In: SCIENCE Mag, 21/2011. Online: <https://www.sciencemag.org/features/2011/01/fix-system-not-women>.

Decolonize Berlin (2020): Gesamtstädtisches Aufarbeitungskonzept der kolonialen Vergangenheit Berlins: Zwi-schenbericht 2020. Online: [https://decolonize-berlin.de/wp-content/uploads/2021/04/DB\\_Zwischenbericht-2020.pdf](https://decolonize-berlin.de/wp-content/uploads/2021/04/DB_Zwischenbericht-2020.pdf).

El-Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft, Bielefeld: Transcript.

Hall, Stuart (1992): The West and the Rest. Discourse and Power. In: Hall, Stuart; Gieben, Bram (Hg.): Forma-tions of Modernity, London: Polity Press, S. 185–227.

Hiller, Milena; Preissing, Christa; Sturm, Björn (2016): Interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm in den Berliner Kindertagesstätten, Berlin: BeKi (Das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) ist ein Institut der Internationalen Akademie Berlin (INA gGmbH).

Jahreiß, Samuel (2015): Rezension vom 02.09.2015 zu: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg.): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Verlag das netz GmbH (Kiliansroda) 2014. Online: <https://www.socialnet.de/rezensionen/17947.php>, Datum des Zugriffs 11.03.2021.

Jäger, Siegfried (1999): Einen Königsweg gibt es nicht. Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. In: Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.; Hanke, Christine & Andrea Seier (Hg.): Das Wuchern der Dis-kurse. Perspek-tiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main: campus, S. 136–147.

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungs-gesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 387–403.

Kanter, Heike (in Vorbereitung): „Imaginierte Welten?“ Zur empirischen Rekonstruktion von Weltauslegungen in Schulbüchern am Beispiel von Fotos zum Thema Migration mit Ideen für eine bildkritische Didaktik. In: Auma, Maureen Maisha (Hg.): Diversität und Diskriminierungskritik in der Schulbuchsozialisation.

MacDonald, Liana (2018): Silencing and Institutional Racism in Settler-Colonial Education. A Thesis submitted to the Victoria University of Wellington, New Zealand in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Online: [https://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10063/8095/thesis\\_access.pdf?sequence=1](https://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10063/8095/thesis_access.pdf?sequence=1).

- McIntosh, Peggy (1988): *White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming To See Correspondences through Work in Women's Studies*. Wellesley College Center for Research on Women. 1988. Working paper 189. Online: <https://nationalseedproject.org/Key-SEED-Texts/white-privilege-unpacking-the-invisible-knapsack>.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz-UTB.
- Mermania, Susanne (2014): *Bildung vor der Schule: Stille Revolution im Kindergarten*. Vor zehn Jahren startete das Berliner Bildungsprogramm für Kitas mit dem Versprechen von mehr Chancengleichheit. Daraus wurde nichts. Online: <https://taz.de/Bildung-vor-der-Schule/!5037805/>.
- New Zealand Ministry of Education (2017): *New Zealand's early childhood curriculum, Te Whāriki*. Online: <https://tewhariki.tki.org.nz/en/early-childhood-curriculum/story-of-te-whariki/>.
- Nickel, Stefan und Trojan, Alf (2020): *Capacity Building/Kapazitätsentwicklung*. In: *Leitbegriffe, BZgA, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung*. Online: <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/capacity-building-kapazitaetsentwicklung/>.
- Oliver, Rachel A. (2020): *Let's Fix the System, Not the Scientists*. In: *Nature Review Materials* 5, 83–84 (2020). Online: <https://www.nature.com/articles/s41578-020-0177-1>
- Pacini-Ketchabaw, Veronica und Taylor, Affrica (2015): *Introduction Unsettling the Colonial Places and Spaces of Early Childhood Education in Settler Colonial Societies*. Education Publications, 20. Online: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=edupub>.
- Pound, Linda (2017): *Early Years Pioneers – Margaret Carr: The Woman Behind New Zealand's Early Years Curriculum is Still Going Strong*. In: *Nursery World*, Monday, February 6, 2017. Online: <https://www.nurseryworld.co.uk/features/article/early-years-pioneers-margaret-carr>.
- Reygan, Finn und Steyn, Melissa (2017): *Diversity in Basic Education in South Africa: Intersectionality and Critical Diversity Literacy*, *Africa Education Review*, 14:2, S. 68–81, DOI: 10.1080/18146627.2017.1280374.
- Schiebinger, Londa und Schraudner, Martina (2011): *Interdisciplinary Approaches to Achieving Gendered Innovations in Science, Medicine, and Engineering*. In: *Interdisciplinary Science Reviews*, Vol. 36 No. 2, June, 2011, S. 154–67. Online: [https://genderedinnovations.stanford.edu/ISR\\_07\\_Schiebinger.pdf](https://genderedinnovations.stanford.edu/ISR_07_Schiebinger.pdf).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg.) (2014): *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Verlag das netz GmbH (Kiliansroda) 2014. 180 Seiten. Neuauflage 2014, Verlag das Netz, Weimar. Berlin, 2014.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg.) (2014): *Begleitheft „Elterninformation zum Berliner Bildungsprogramm“*. Kiliansroda/Weimar: Verlag das netz GmbH.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007a): *Materialien für die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm*. Online: <http://www.ina.fu-berlin.de/downloads/materialien.pdf>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: *„Qualität in der Kindertagesbetreuung“*. Online: <https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/qualitaet/>.
- Skerrett Mere (2019): *Colonialism, Māori Early Childhood, Language, and the Curriculum*. In: McKinley, Elizabeth; Smith, Linda Tuhiwai (Hg.): *Handbook of Indigenous Education*, S. 483–504. Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3899-0\\_17](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3899-0_17).
- Statistisches Bundesamt (2018): *Mikrozensus – Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Zahlen von 2017*. Online: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/\\_publikationen-innen-migrationshintergrund.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html).
- Tasan-Kok, Tuna; Van Kempen, Ronald; Raco, Mike & Bolt, Gideon (2014): *Towards hyper-diversified European cities: A Critical Literature Review*. Utrecht: Utrecht University: Faculty of Geosciences.
- Tesar, Marek (2015): *Te Whāriki in Aotearoa New Zealand: Witnessing and resisting neo-liberal and neo-colonial discourses in early childhood education*. In V. Pacini-Ketchabaw, A. Taylor (Hg.): *Unsettling the Colonial Places and Spaces of Early Childhood Education*, S. 98–113. Routledge.



Online: [https://www.researchgate.net/publication/283229216\\_Te\\_Whariki\\_in\\_Aotearoa\\_New\\_Zealand\\_Witnessing\\_and\\_resisting\\_neo-liberal\\_and\\_neo-colonial\\_discourses\\_in\\_early\\_childhood\\_education](https://www.researchgate.net/publication/283229216_Te_Whariki_in_Aotearoa_New_Zealand_Witnessing_and_resisting_neo-liberal_and_neo-colonial_discourses_in_early_childhood_education).

Textor, Martin R. (2008): Erziehungs- und Bildungspläne. Online: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1951>.

Textor, Martin R. (2019): Bildungspläne für Kitas. In: Dossier Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung. Online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/292283/bildungsplaene>.

Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30:6, S. 1024–1054, Taylor & Francis. DOI: 10.1080/01419870701599465.

Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: bidok. Online: <http://bidok.uibk.ac.at/library/waldschmidt-modell.html>.

Yildiz, Yasemin (1999): Keine Adresse in Deutschland? Adressierung als politische Strategie. In: Gelbin, Cathy; Konuk, Kader; Piesche, Peggy (Hg.): *AufBrüche: Migrantinnen, Schwarze und jüdische Frauen im deutschsprachigen kulturellen Diskurs*. Königstein: Ulrike Helmer, S. 224–36.

Yosso, Tara J. (2005): Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth, *Race Ethnicity and Education*, 8:1, S. 69–91. Taylor & Francis. Online: DOI: 10.1080/1361332052000341006.

Zg-Blog: Berliner Bildungsprogramm: eine Kritik. Online: <http://www.zeitgeistlos.de/zgblog/2017/berliner-bildungsprogramm-eine-kritik/>.

Maisha M. Auma, Berlin 31.05.2021

Impressum

Herausgeberin:

Decolonize Berlin e.V.

Lausitzer Straße 10

10999 Berlin

[www.decolonize-berlin.de](http://www.decolonize-berlin.de)

[info@decolonize-berlin.de](mailto:info@decolonize-berlin.de)



**Redaktion u. Lektorat:** Decolonize Berlin e.V. & Evangelista Sie

**Copyright:** bei der Redaktion und den Autor\*innen

**Gestaltung & Druck:** Oliver G. Seifert

Diese Veröffentlichung wurde gefördert durch Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe, Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit.

Für die Inhalte der Publikationen ist allein die bezuschusste Institution verantwortlich. Die hier dargestellten Positionen geben nicht den Standpunkt der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe wieder.

Wir bedanken uns für die Unterstützung:

Senatsverwaltung für Wirtschaft,  
Energie und Betriebe  
Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit

