

Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen

VORURTEILSBEWUSSTES UNTERRICHTEN
AN GRUNDSCHULEN



- THEORETISCH-DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN
- LEHRPLANANBINDUNG
- LEITIDEEN
- ANREGUNGEN FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS

Gefördert durch

bm:uk



Sir Peter Ustinov Stiftung Deutschland
Sir Peter Ustinov Stiftung Genf

Wissenschaftlicher Beirat

Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Benz

Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin

Prof. Dr. Kurt Messmer

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern

Univ.-Prof. Dr. Anton Pelinka

Institut für Konfliktforschung, Wien, und Central European

University Budapest

Siegfried Frech

Landeszentrale für politische Bildung, Baden-Württemberg

Konzept und Projektleitung

Gertraud Diendorfer, Demokratiezentrum Wien

diendorfer@demokratiezentrum.org

Die Autorinnen des Bandes:

Brigitte Glur

Hedwig Huschitt

Elisabeth Nevyjel

Tamara Sturm-Schubert

Petra Wagner

Elfriede Windischbauer

Satz & Layout: Katrin Pflieger Grafikdesign

Lektorat: Irmgard Dober

Druck: Berger, Horn, Printed in Austria, 2009

Coverfoto: fotolia.de, Gerald Staufer

© Sir Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen
Wien 2009

Inhalt

4 Friedrich Gehart: Vorwort

5 Gertraud Diendorfer: Einleitung

THEORETISCH-DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN

7 Petra Wagner: „Dass jedes Kind dazugehört und alle Kinder gut lernen können ...“
Die Bedeutung vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für die Schule

16 Elfriede Windischbauer: Politisches – Interkulturelles – Geschlechtersensibles Lernen.
Überlappungen – Synergien – Spezifisches

LEHRPLANANBINDUNG

24 Hedwig Huschitt/Tamara Sturm-Schubert: Curriculare Situation in Deutschland.
Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen

26 Elisabeth Nevyjel: Curriculare Situation in Österreich.
Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen

28 Brigitte Glur: Curriculare Situation in der Schweiz.
Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen

LEITIDEEN

31 Hedwig Huschitt/Tamara Sturm-Schubert: Leitideen für eine vorurteilssensible Schule

ANREGUNGEN FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS

39 Hedwig Huschitt/Tamara Sturm-Schubert: Strategien für einen vorurteilsbewussten Unterricht. Inhaltliche und methodische Planung von vorurteilsbewusstem Unterricht

43 Hedwig Huschitt/Tamara Sturm-Schubert: Vorurteilsbewusst mit Schulbüchern und Materialien arbeiten. Das Thema „Vorurteile“ in Lehrbüchern

50 Elfriede Windischbauer: „Die Geggis“ von Mira Lobe. Toleranz-Erziehung am Beispiel eines Kinderbuch-Klassikers

58 Elisabeth Nevyjel: „Es ist einfacher, ein Atom zu zertrümmern als ein Vorurteil“ (Albert Einstein). Tolerante Grundhaltung erleben anstelle von Vorurteilen

63 Brigitte Glur: Interreligiöses Lernen am Beispiel „Die Reise der Zikaden nach Jerusalem“ von Helga Höfle und Verena Lenzen (3./4. Schulklasse)

67 Elisabeth Nevyjel: Anregungen für Schulbuchautorinnen und -autoren. Leitfaden für die Gestaltung von Schulbüchern

70 Ausgewählte Materialien zum Thema

74 Autorinnen und wissenschaftlicher Beirat

Vorwort

Vorurteile können schon in früher Kindheit ihren Anfang nehmen und Kinder wie Jugendliche gleichermaßen zu Tätern und Opfern machen.

Das Sir Peter Ustinov Institut hat anerkannte Fachleute eingeladen, als Arbeitshilfe für Erziehende die Wirkungsweise von Vorurteilen zu beschreiben und Gegenstrategien aufzuzeigen. Das Ergebnis liegt nun in dieser Broschüre „Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen“ vor. Sie wird, wie wir hoffen, vorurteilsbewusste Erziehung erleichtern und mit neuem Leben erfüllen.

Schon im Kindesalter können Betroffene Geringschätzung, Herabwürdigung und Diskriminierung erfahren. Dies ist der Boden, auf dem Selbstzweifel, Unsicherheit und letztlich auch Behinderung beim Lernen gedeihen, alles mögliche Ursachen dafür, dass Chancen auf ein erfülltes Leben und einen befriedigenden Arbeitsplatz geschmälert werden.

Mit der Arbeit gegen Vorurteile kann nicht früh genug begonnen werden. Dies ist eine für das Schicksal Einzelner wie für die Entwicklung der Gesellschaft wichtige Aufgabe. Dabei müssen Kinder lernen zu verstehen, dass bloßes Anderssein niemals der Anlass zu Schlechterstellung oder Spott sein darf und dass ein Klima von Toleranz und Respekt Voraussetzung dafür ist, dass wir in einer Gesellschaft leben können, die allen gute Chancen bietet.

Diese Broschüre nimmt sich der Grundschulen/Volksschulen an – eine für die Sekundarstufe bestimmte Fassung ist in Planung. Sie versteht sich als Arbeitshilfe für Lehrkräfte sowie Vertreter und Vertreterinnen der Schuladministration. Sie soll das Bemühen um einen Unterricht und letztlich um eine Schule unterstützen, in der Kinder keine Geringschätzung, Herabwürdigung und Diskriminierung erleben.

Das Sir Peter Ustinov Institut dankt der Stadt Wien, dem österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowie den Sir Peter Ustinov Stiftungen in Düsseldorf und Genf für die finanzielle Unterstützung. Es dankt den Mitgliedern des Beirats für die wissenschaftliche Begleitung der Arbeiten und Frau Mag. Diendorfer für die effektive Projektleitung. Vor allem aber möchte es den Autorinnen danken, die mit ihren Erkenntnissen und Beiträgen den Weg zu einer von Vorurteilen nicht getrübbten Zukunft unserer Kinder und Jugendlichen weisen.

Zuletzt soll die Fachtagung erwähnt werden, die das Sir Peter Ustinov Institut am 8. März 2007 zum Thema Vorurteile in der Kindheit veranstaltet hat. Diese hat die Bedeutung der Arbeit gegen Vorurteile in der Kindheit deutlich gemacht. Die Ergebnisse wurden 2007 als Buch im Verlag Braumüller publiziert.

Friedrich Gehart

Vorsitzender des Vorstands
des Sir Peter Ustinov Instituts

Einleitung

Kinder werden ohne Vorurteile geboren, wachsen aber in einer Welt mit Vorurteilen auf (Sindelar 2007, 8). Im Laufe der Sozialisation können Stereotype und Vorurteile über die Sozialisationsinstanzen Familie und Schule, Freunde, Medien etc. weiter verfestigt oder aber hinterfragt und reflektiert werden. Vorurteile sind – einer Definition des Psychologen Ernst Berger folgend – ein soziales Phänomen, das „in einem normalen individuell-psychischen Prozess“ wurzelt und wesentlich von den gesellschaftlichen Bedingungen bestimmt wird (Berger 2007, 21). Daher ist es wichtig, sowohl den Entstehungsprozess von Vorurteilen auf individueller Ebene (unter Einbeziehung der frühkindlichen Entwicklungsphasen) als auch das strukturelle Wirken von Vorurteilen auf gesellschaftlicher Ebene zu verstehen.

Oliver Trisch und Anne Winkelmann fassen die zentralen Funktionen von Vorurteilen in vier Kategorien kurz zusammen: Vorurteile reduzieren Unsicherheit (sie vereinfachen), untermauern ein positives Selbstbild (das eigene Selbstwertgefühl wird gesteigert durch die Abwertung von anderen), ermöglichen klare Zugehörigkeiten (Wir-Gruppen) und legitimieren und rechtfertigen ungleiche Machtverhältnisse bzw. den Ausschluss von bestimmten Gruppen (Trisch/Winkelmann 2007, 113). Dies verweist auf die Langlebigkeit von Vorurteilen und zeigt uns, dass Vorurteile in erster Linie hinterfragt und bewusst gemacht werden müssen, um zu einem möglichst vorurteilsarmen Umgang miteinander zu gelangen. Die Bekämpfung von Vorurteilen setzt entsprechende pädagogische Konzepte und methodisches Wissen voraus. Vorurteilsentwicklung und -sensibilisierung im frühen Kindesalter sind noch zu wenig in den Lehrplänen und Lehrerausbildungen berücksichtigt (ebd., 112). Das Handbuch „Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen“ soll mithelfen, dem entgegenzuwirken.

Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer an Grund- bzw. Volksschulen

Zielsetzung der vorliegenden Broschüre ist es, einen Beitrag für eine vorurteilsbewusste Bildungsarbeit zu leisten und für Lehrerinnen und Lehrer der Grund- und Volksschule einen Arbeitsbehelf zu erstellen, der den Bogen von einer theoretisch-didaktischen Fundierung des Themas auf Basis der aktuellen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur bis zu ganz konkreten Anregungen und Beispielen für die Unterrichtspraxis spannt.

Gleichheit und Differenz als Herausforderungen für die Schule

Die Gesellschaft wird immer heterogener, pluralistischer und individualistischer, eine Entwicklung, die sich auf den Sozialisations- und Lernort Schule auswirkt. Wie geht die Schule mit dieser Herausforderung um, welches pädagogische Konzept benötigen wir, das sich auf Heterogenität als Normalfall bezieht und das Recht aller Kinder auf Bildung mit dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung verbindet? Petra Wagner stellt ein pädagogisches Praxiskonzept für Grundschulen vor, entwickelt aus dem Vorschulbereich und ihrer Arbeit mit Kindertageseinrichtungen, das auf mehreren Ebenen agiert: der Lernumgebung, der Interaktion mit Kindern, der Zusammenarbeit mit Eltern, der Schulkultur.

Kompetenzorientierung

Empathie-, Kompromiss- und Konfliktfähigkeit, Toleranz und Multiperspektivität sind grundlegende Kompetenzen, die im Sozialisationsraum Schule erworben werden sollen. Elfriede Windischbauer entwickelt in ihrem Beitrag ein Modell, das die Synergien

zwischen sozialem, politischem, interkulturellem und geschlechtersensiblen Lernen herausarbeitet und für vorurteilssensiblen Unterricht nutzbar macht.

Leitlinien für eine vorurteilssensible Schule

Aufbauend auf diese didaktischen Konzepte und theoretischen Fundierungen werden in weiterer Folge für Deutschland, Österreich und die Schweiz in übersichtlicher Form curriculare Anbindungen aufgezeigt, wie das Thema Vorurteile in die Lehrpläne einfließen kann, sowie Leitideen für eine vorurteilssensible Schule benannt. Dem Ziel eines praxisorientierten Handbuchs entsprechend präzisieren Hedwig Huschitt und Tamara Sturm-Schubert fünf Leitideen jeweils mit konkreten Praxisbeispielen und ergänzen sie mit einem methodischen Instrumentarium.

Unterrichtsbeispiele

Aufbauend auf ihre schulische Praxis und langjährige Beschäftigung mit dem Thema haben die Pädagoginnen Hedwig Huschitt, Brigitte Glur, Elisabeth Nevyjel, Tamara Sturm-Schubert und Elfriede Windischbauer für den zweiten Teil des Arbeitsbehelfes konkrete Unterrichtsbeispiele erarbeitet. Unter Einbeziehung von Schulbüchern und Materialien zeigen sie auf, wie vorurteilsbewusster Unterricht gestaltet und das Thema Vorurteile im Sach-, Ethik-, Religionsunterricht u. Ä. in den verschiedenen Schulstufen behandelt, wie aus Vor-Urteilen begründete Urteile gefällt und Urteilskompetenz angebahnt oder anlassbezogen in unterschiedlichen Konfliktsituationen das Thema aufgegriffen werden kann. Die vorgestellten Praxisbeispiele sind mit kopierfähigen Arbeitsblättern und Methodenkästen angereichert. Den Abschluss bilden ein Leitfaden für die Gestaltung von Schulbüchern sowie ausgewählte kommentierte Materialien zum Thema.

Gertraud Diendorfer
Demokratiezentrum Wien

Juli 2009

LITERATUR

Berger, Ernst (2007): Strategien gegen Vorurteile. In: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien

Sindelar, Brigitte (2007): Wodurch und in welchem Alter erwerben Kinder Vorurteile? In: Sir

Peter Ustinov Institut (Hg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien

Trisch, Oliver/Winkelmann, Anne (2007): Die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt, Berlin. In: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien

Petra Wagner

„Dass jedes Kind dazugehört und alle Kinder gut lernen können ..“

Die Bedeutung vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für die Schule

Während einer Radiosendung über Kinder und Vorurteile gibt es die Möglichkeit, im Studio anzurufen. Maria aus Düsseldorf, 10 Jahre alt, ruft an und klagt ihr Leid: „Immer wenn in meiner Klasse etwas wegkommt, geben sie mir die Schuld. Weil ich Polin bin. Das finde ich so gemein! Dass ich Polin bin, heißt doch nicht, dass ich klaue!“ Ihre Lehrerin bemerke das nicht, und als sie es ihr einmal gesagt habe, habe die geantwortet, sie solle nicht petzen. Ihre Mutter sei einmal in die Schule gekommen und habe mit den anderen Kindern gesprochen. Aber nichts habe sich seither geändert. Maria wolle aber auch nicht, dass die Mutter immer wieder komme, das sei ihr peinlich vor den Klassenkameraden. „Was soll ich denn machen?“, fragt sie.

Maria hat schon einiges ausprobiert, aber es ändert sich nichts. Das Vorurteil „Polen klauen“ gehört in ihrer Klasse zum Fundus „sozialen Wissens“. Es dient als „Erklärung“, wenn in der Klasse etwas abhandenkommt, und richtet sich dann gegen die, die das Merkmal „polnisch“ tragen. Maria ist das Ziel der Zuschreibung, jedes Mal, ganz egal, wie sie sich verhält, und ganz egal, wie gut ihre Beziehungen in der Klasse gerade sind.

Vorurteil als „soziales Wissen“

Auf diese Weise immer wieder abgestempelt zu werden, ist mit Gefühlen von Hilflosigkeit und Ohnmacht verbunden. Die erlebte Stigmatisierung ist umso schmerzhafter, je eher die stereotypen Vorurteile einem allgemeinen Konsens entsprechen und einer sozialen Gruppe gelten, die gesellschaftlich benachteiligt ist, wie hier die polnische Bevölkerungsminderheit in Deutschland. Das Stigma dient der Rechtfertigung ihrer Benachteiligung, indem es negative Zuschreibungen über die Gruppe in den öffentlichen Diskurs einspeist, die den Anschein erwecken, als sei diese durch ihr Verhalten selbst „schuld“ an ihrer Randstellung.

Hilflosigkeit und Ohnmacht durch Stigmatisierung

Die damit verbundene „Exklusion“ ist äußerst leidvoll: Sie besteht nicht nur im Ausschlossensein von gesellschaftlicher Teilhabe und in den unüberwindbaren Zugangshürden zu gesellschaftlichen Ressourcen, sondern auch in der fortgesetzten Erfahrung, als Repräsentant oder Repräsentantin einer Gruppe betrachtet zu werden, der mit Geringschätzung und Herabwürdigung begegnet wird.

„Exklusion“ durch Geringschätzung und Herabwürdigung

Wenn Menschen auf solche Leidenserfahrungen auf einer Palette zwischen Resignation und Aggression auch unterschiedlich reagieren, so bedeuten sie doch in jedem Fall einen Angriff auf ihr Wohlergehen, ihre psychische Gesundheit und Schaffenskraft. Für Kinder bedeuten sie häufig eine Lernbehinderung, die ihre Bildungserfolge ernsthaft beeinträchtigt. Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass insbesondere negative Stereotype über ihre Bezugsgruppen und niedrige Erwartungen an ihre Fähigkeiten das Lernen der Kinder negativ beeinflussen (Ward Schofield 2006): Sie gehen ein in ihre Bilder von sich selbst und wirken als sich selbst erfüllende Prophezeiungen – über Zweifel an den eigenen Fähigkeiten, über Schulangst, abnehmende Bildungsmotivation, schwache Leistungen. Die Untersuchungen zeigen auch, dass gerade Kinder aus benachteiligten Familien davon profitieren, wenn ihnen in der Schule mit hohen Erwar-

Oft ist Lernbehinderung das Resultat

tungen an ihre Lernfähigkeit, mit anspruchsvollen Inhalten und Materialien und mit gezielten Hilfestellungen begegnet wird. Und wenn sie außerdem Unterricht in einem positiven sozio-emotionalen Klima erleben (ebd.), das überdies allen Kindern beim Lernen nützt. Marias Beispiel zeigt, wie massiv Ausgrenzungsprozesse das kindliche Lernen bedrohen, wie früh die Differenzlinien, entlang derer Ausgrenzungen wirksam vorgenommen werden, zum sozialen Wissen von Kindern gehören und argumentativ genutzt werden, um Einschluss und Ausschluss vorzunehmen.

Kinder und Vorurteile

„Vor-Vorurteile“ früh entwickelt

Inzwischen weiß man, dass diese Lernprozesse schon in früher Kindheit beginnen: Sobald Kinder Unterschiede zwischen Menschen wahrnehmen, beginnen sie auch, aus den bewertenden Botschaften über Menschen und Gruppen von Menschen, die sie ihrem Umfeld entnehmen, ihre eigenen Schlüsse zu ziehen und so etwas wie „Vor-Vorurteile“ zu entwickeln („pre-prejudices“, Derman-Sparks 1989, 3). Bereits im dritten Lebensjahr zeigen Kinder Unbehagen gegenüber äußeren Merkmalen und Besonderheiten von Menschen. Und sie verweisen auf solche Merkmale bei Aushandlungen um Spielpartner und Spielpartnerinnen sowie Spielideen: Sie wollen neben bestimmten Kindern nicht sitzen, sie nicht an der Hand halten oder schließen sie von ihrem Spiel aus, weil sie dick sind, „komisch reden“, „komisch aussehen“, ein Junge/ein Mädchen sind usw. Kinder bauen auf kreative Weise die Bezugnahme auf äußere Merkmale in die Durchsetzung ihrer (Spiel-)Interessen ein. Sie übernehmen dabei nicht einfach, was Erwachsene sagen, sondern sie experimentieren mit einem Argumentationsmuster, das Vorurteile kennzeichnet: Ein Merkmal wird bewertet, für die ganze Person genommen und „begründet“ ihre Sonderbehandlung oder ihren Ausschluss.

Vor-Vorurteile spiegeln gesellschaftliche Dominanzverhältnisse

Dabei ist jedoch nicht zufällig, auf welche Differenzen Kinder Bezug nehmen. Es sind äußere Merkmale und Aspekte von Familienkulturen wie Hautfarbe, Geschlecht, Religion, Alter, Familiensprache, Behinderung, Nationalität, Deutschkenntnisse, sexuelle Orientierung¹, sozialer Status. Diese spiegeln sehr deutlich gesellschaftliche Dominanzverhältnisse, denn entlang dieser Differenzen verlaufen auch gesellschaftliche Privilegien und Diskriminierungen. Das heißt, Kinder machen sich früh einen Reim auf die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die sich ihnen über vielfältige Botschaften aus ihrer Lernumgebung erschließen.

Schule setzt neue Normalitätsvorstellungen

Die Vor-Vorurteile gehen ein in die Bilder, die Kinder von sich selbst und von ihren Familien haben, wie auch in ihre Vorstellungen über andere Menschen. Für die Verarbeitung der gesellschaftlichen Bewertungen spielt bereits im Kindergartenalter eine große Rolle, ob Kinder einer privilegierten oder einer ausgegrenzten sozialen Gruppe angehören. Im Schulalter erweitern Kinder ihren sozialen Radius, der soziale Vergleich zwischen der eigenen Familie und anderen wird auch entlang medial vermittelter Ideale vorgenommen und lässt sie nun manches als Mangel erleben, was vorher in Verbundenheit mit der Familie als primäre Bezugsgruppe als „normal“ und akzeptabel galt. Die Schule selbst setzt neue Normalitäts-Vorstellungen, und nun kann es sein, dass sich Kinder ihrer Eltern schämen, weil ihr äußeres Erscheinungsbild oder ihr Verhalten nicht hierher „passen“. Oder es ist ihnen wie in Marias Fall vor den anderen „peinlich“, noch die Fürsprache und den Schutz der Mutter in Anspruch zu nehmen und damit einzuräumen, dass man seine Angelegenheiten noch nicht selbst regeln kann.

Kein Kind beschämen, wie dies beispielsweise im finnischen Schulsystem angestrebt wird, kein Kind zum Versager oder zur Versagerin stempeln, kein Kind zurücklassen – wie kann das gehen? Wie können alle Kinder gut lernen und Verantwortung dafür mit übernehmen, dass es auch wirklich geschieht?

Gleichheit und Differenz als Herausforderung für die Schulen

Respekt für Vielfalt

Eine Herausforderung ist die Notwendigkeit, die vorhandene Vielfalt an Familienkulturen und Lebensstilen zu berücksichtigen und zu achten. Dabei geht es auch um die Berücksichtigung der unterschiedlichen und ungleichen Lebensverhältnisse, in denen Menschen leben. Heterogenität zu berücksichtigen steht im Widerspruch zum schulischen Zwang zur Homogenisierung: Historisch ist die Herstellung von homogenen Lerngruppen ein Organisationsprinzip von Schule. Es ermöglicht die Zuweisung von Schülern und Schülerinnen zu den unterschiedlichen Schul- und Klassenarten des gegliederten Schulsystems. Die Notwendigkeit, „leistungsgleiche“ Gruppen herzustellen, lässt Heterogenität als „Störung“ betrachten, die beseitigt werden muss. Vergeblich, denn: „Es gibt keine homogenen Gruppen!“ (Baumert, in GEW 2005) Sich von der Fiktion homogener Lerngruppen zu verabschieden, Heterogenität nicht als Fehler des Systems zu betrachten, sondern als Normalfall, dem Schule gerecht werden müsse – das zeichne die zeitgemäße Schule aus, so Schulforscher und Schulforscherinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen (vgl. GEW 2005).

Heterogenität als Normalfall sehen

Schutz vor Diskriminierung

Es geht nicht nur darum, Unterschiedliches zu respektieren, sondern zu erkennen, dass auf bestimmte Merkmale von Menschen bzw. Gruppen von Menschen in diskriminierender Weise Bezug genommen wird, wodurch die Menschen Nachteile und Beeinträchtigungen im Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, Positionen und Einfluss haben. Diskriminierung ist verboten (vgl. Menschenrechte, UN-Kinderrechtskonvention, europäische Anti-Diskriminierungsgesetze). Dennoch stützen nach wie vor rassistische und nationalistische Ideologien die Vorstellung von der Überlegenheit der „Einheimischen“ vor den „Fremden“ und verschränken sich mit anderen diskriminierenden Ideologien wie Sexismus, Antisemitismus, Ableism², Adulthood³, Linguizismus⁴ usw. Diese Ideologien sind wichtig zur Legitimation von Ungleichverhältnissen in einer Gesellschaft. Sie rechtfertigen die soziale Benachteiligung mit den Merkmalen oder Besonderheiten der Benachteiligten. Anstatt die problematischen Verhältnisse und ihre Auswirkungen zum Thema zu machen, werden so die Menschen selbst zum Problem erklärt. Bildungseinrichtungen müssen diesen Teufelskreis aus diskriminierender Ungleichbehandlung, auch über in den Strukturen verankerte Barrieren, und personalisierenden Schuldzuweisungen an die Benachteiligten aufbrechen. Sie müssen Kinder wirksam vor Diskriminierung schützen und dabei davon ausgehen, dass diskriminierende Verhältnisse allen Menschen schaden, denn sie bedeuten nicht nur, dass hier und heute Menschen hinter ihren Potenzialen zurückbleiben, sondern dass Unrecht in der Welt ist und perspektivisch alle bedroht.

Gegen Legitimation von Ungleichverhältnissen

Recht auf Bildung

Der Umgang mit Unterschieden, die Konstruktionen von Dazugehörigkeit, die Bewertung von bestimmten Merkmalen als „normal“ oder „unnormale“, die Implikationen sozialer Ungleichheit für das Aufwachsen von Jungen und Mädchen, die in den herrschenden Diskurs eingehenden diskriminierenden Ideologien – das alles ist relevant für die Möglichkeiten von Kindern, sich ihren Weltausschnitt lernend anzueignen. Kindergärten und Schulen sollen allen Kindern Bildungsprozesse ermöglichen – und tun es nicht. Insbesondere Migrant*innenkinder und arme Kinder scheitern im Bildungssystem⁵. Das Recht auf Bildung⁶ in dem Sinne, dass ungleiche Ausgangslagen ausgeglichen werden, indem Kindern Unterschiedliches angeboten wird, um ihre jeweils besonderen Lernwege zu gehen, dieses Recht ist bisher nicht eingelöst.

Recht auf Bildung bisher unzureichend eingelöst

Welche Antworten geben hierauf die vorgefundenen pädagogischen Konzepte? Ansätze interkultureller Pädagogik sind nach wie vor in Gefahr, in die eine oder andere Sackgasse zu führen:

Unterschiede nicht thematisiert

In ihrer „farbenblinden“ Ausrichtung werden Unterschiede negiert, weil man befürchtet, mit ihrer Thematisierung dazu beizutragen, dass sie die Gemeinsamkeiten überlagern. Aus Unsicherheit darüber, wie man über Unterschiede sprechen kann, ohne zu stereotypisieren oder zu stigmatisieren, beschränkt man sich auf das vermeintlich Gemeinsame und Verbindende. Dabei bleibt aber zwangsläufig die dominanzkulturelle Perspektive als nicht weiter hinterfragte Selbstverständlichkeit vorherrschend. Sie zu hinterfragen wäre ja mit der bewussten Anstrengung verbunden, anderen eine andere Perspektive zuzugestehen und somit die Unterschiede in den Blick zu nehmen. Der farbenblinde Ansatz ist gekennzeichnet von der Nicht-Thematisierung der Perspektiven und Lebenssituationen marginalisierter Gruppen, wodurch diese auch in den Bildungseinrichtungen marginalisiert bleiben. Er befähigt weder die Kinder noch die Erwachsenen, mit den tatsächlich vorhandenen Unterschieden der Familienkulturen und Lebensverhältnisse umzugehen. Der farbenblinde Ansatz durchzieht insbesondere Bildungspläne oder Curricula, insofern sie auf einer Normierung von Entwicklung und Lebenswirklichkeit beruhen.

Keine Veränderung des Status quo

Die „touristische“ Ausrichtung beschränkt interkulturelles Lernen auf sporadische Inszenierungen zur Begegnung mit „anderen Kulturen“. Diese sind notwendigerweise an „typische“ Erscheinungsformen von Kultur gebunden, die sich zudem als „besonders“ und „anders“ herausheben müssen, um das Postulat der „kulturellen Bereicherung“ zu erfüllen. Die Begegnung gleicht einem Ausflug in eine bislang unbekannte Welt, für die man sich wie ein Tourist oder eine Touristin öffnet, um danach wieder „nach Hause“ zurückzukehren, wo alles unverändert ist. Trotz der inzwischen häufig vorgebrachten Kritik an seinen ethnizierenden und kulturalisierenden Implikationen, die Vorurteile und Stereotype eher verstärken als abbauen, ist der touristische Ansatz in Kindergärten und Schulen nach wie vor oft anzutreffen, etwa bei Projektwochen und Feierlichkeiten.



© Natascha Welz: „Weltkarte/Neukölln“

Anforderungen an ein zufriedenstellendes pädagogisches Konzept

Kriterien

Welche Anforderungen müsste ein pädagogisches Konzept erfüllen, um bisherige Engführungen zu umgehen?

→ Integration ins Alltagsgeschehen der Schule, nicht nur an den „Rändern“ des Unterrichts oder bei Projekttagen

- Zielgruppen sind alle Kinder, denn die Auseinandersetzung mit Vielfalt und Ausgrenzung geht alle an
- Auf die Entwicklung von Kindern bezogene Ziele und Prinzipien
- Didaktische Hilfen für die Thematisierung von Unterschieden aller Art
- Didaktische Hilfen zur Intervention bei Vorurteilen und Diskriminierung
- Berücksichtigung der Erscheinungsformen und Implikationen institutionalisierter Diskriminierung

Im Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung wird in einem praktischen Sinne das Recht aller Kinder auf Bildung mit ihrem Recht auf Schutz vor Diskriminierung verknüpft.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung ist ein Praxiskonzept für die pädagogische Arbeit mit jungen Kindern ab 2 Jahren. Es wurde als *Anti-Bias-Approach* („vorurteilsbewusste Arbeit“) von Louise Derman-Sparks und Kollegen und Kolleginnen für Krippen und Kindergärten in den 1980er-Jahren in Kalifornien entwickelt. Der Ansatz versteht sich als Teil der Bewegung für *Social Justice* in den USA, mit einem besonderen Augenmerk auf die Bekämpfung von Einseitigkeiten und Diskriminierung in den Einrichtungen der frühen Bildung. Pädagogische Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz folgt vier Zielen:

Praxiskonzept für Kinder ab 2 Jahren

Ziel 1: Jedes Kind in seiner Ich- und Bezugsgruppenidentität stärken

Jedes Kind muss Anerkennung und Wertschätzung finden, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe. Es braucht eine positive Resonanz auf das, was es ausmacht und mitbringt. Jedem Kind muss ermöglicht werden, sich sachlich korrektes Wissen über seine Besonderheiten und seine Familienkultur anzueignen.

Anerkennung und Wertschätzung

Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit sozialer Vielfalt ermöglichen

Allen Kindern soll ermöglicht werden, die Unterschiede aktiv zu erleben und zu thematisieren, die es zwischen ihnen gibt. Darüber hinaus sollen sie Erfahrungen mit Menschen machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, sodass sie lernen, kompetent mit Unterschieden umzugehen und Empathie für andere zu entwickeln.

Unterschiede anerkennen

Ziel 3: Kritisches Denken über Einseitigkeiten und Ungerechtigkeit anregen

Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen bestärkt sie in ihrem Gerechtigkeitssinn. Die Verständigung darüber, was fair und was unfair ist, fordert Kinder kognitiv und sprachlich heraus.

Gerechtigkeitssinn stärken

Ziel 4: Sich Diskriminierung und Vorurteilen widersetzen

Kinder sind zu ermutigen, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind. Werden sie darin unterstützt, gemeinsam etwas gegen Unrecht zu unternehmen, so machen sie die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Solidarität und erwerben wichtige soziale Kompetenzen.

Zur Wehr setzen können

Im Projekt KINDERWELTEN wurde der *Anti-Bias-Approach* auf die Verhältnisse in Deutschland übertragen und weiterentwickelt (vgl. Preissing/Wagner 2003, Wagner/Hahn/Enßlin 2006, Wagner 2008). Für Kindertageseinrichtungen gibt es inzwischen eine entwickelte Praxis zur vorurteilsbewussten Gestaltung

Projekt KINDERWELTEN

- der Lernumgebung,
- der Interaktion mit Kindern,
- der Zusammenarbeit mit Eltern,
- der Zusammenarbeit im Team/Kollegium.

Derzeit wird der Ansatz auch in Grund- bzw. Volksschulen implementiert⁷, ein Praxiskonzept ist also erst im Prozess der Entwicklung und seine Ergebnisse können nicht vorweggenommen werden. Die Implementation bedeutet zunächst, folgende Bereiche einer kritischen Analyse zu unterziehen und schrittweise Veränderungen vorzunehmen:

Klassenraum und Schulgebäude

Materialisierte Repräsentation

Sieht man den Räumen an, wer sich hier täglich aufhält, gibt es Spuren der Schülerinnen und Schüler, ihrer äußeren Merkmale, ihrer Bezugsgruppen, ihrer Interessen, Vorlieben, Fähigkeiten, Meinungen, Fragestellungen? Erste „Spurensuchen“ zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler nur punktuell erkennbar sind, ihre Familien kaum und häufig sind die Darstellungen nicht aktuell. So kommt es vor, dass Fotos der Schülerinnen und Schüler zerkratzt sind oder ihre Werke bereits seit Jahren im Flur hängen. Die Botschaft: Eure Werke werden nicht geschützt und damit wenig geschätzt.

Die mit dem Ziel 1 verbundene materialisierte Repräsentation der Schülerinnen und Schüler in Klassenraum und Schulgebäude muss hingegen ausdrücken: „Wir sehen dich in deiner Unverwechselbarkeit und Besonderheit, wir schätzen und respektieren dich, wir heißen dich hier willkommen und laden dich ein, dich zu zeigen!“

Recht auf Individualität

Die mit Ziel 2 verbundene Darstellung von Unterschieden muss ausdrücken: „Wir haben Gemeinsamkeiten und es gibt Unterschiede zwischen uns. Zum Beispiel: Jeder von uns hat einen Namen – und unsere Erfahrungen mit unseren Namen sind jeweils besonders. Jeder von uns hat eine Familie – und jede Familie ist anders. Lasst uns von den Gemeinsamkeiten ausgehen und sehen, was uns verbindet. Lasst uns die Unterschiede wahrnehmen, respektvolle Worte dafür finden und anhören, was es damit auf sich hat.“

Respekt für Vielfalt

Ein Beispiel ist eine Fotoausstellung von den Kindern mit jeweils einem Gegenstand, der ihnen wichtig ist: Kein Kind darf fehlen, sodass sich jedes Kind wiederfinden kann. Alle müssen etwa gleich viel Raum haben, sodass ein Gesamtbild der Vielfalt entsteht. Die Aufgabenstellung muss die unterschiedlichen Lebensverhältnisse berücksichtigen, um nicht von vorneherein Kinder auszuschließen.⁸

Schulbücher und Unterrichtsmaterialien

Kritischen Standpunkt ermöglichen

Unterrichtsmaterialien werden jeweils von Lehrkräften als Autoritätspersonen an die Schülerinnen und Schüler herangetragen. Werden sie nicht weiter kommentiert, so drücken sie aus, was Lehrer und Lehrerinnen als „Lernstoff“ gut und wichtig finden (vgl. Bettelheim 1985). Ohne explizite Aufforderung können Schülerinnen und Schüler schwerlich einen kritischen Standpunkt zu den Unterrichtsmaterialien einnehmen.

Erkennen der eigenen „blinden Flecken“

Erfahrungsgemäß ist es mit Frustration verbunden, wenn die eigenen Arbeitsmittel, auf denen der Unterricht basiert, in Frage gestellt werden. Weil man sich bewusst wird, dass man auf etwas Bestimmtes in der Vergangenheit nicht geachtet hat. Es ist das Gewahrwerden von „blinden Flecken“ in der eigenen Wahrnehmung: Erkenntnisse sind zunächst notgedrungen begrenzt vom Horizont des bereits Gewussten oder als „normal“ Betrachteten. Nur Irritationen und Denkanstöße von außen können helfen, die blinden Flecken auszuleuchten. Dies spricht dafür, die kritischen Analysen gemeinsam mit anderen vorzunehmen.

Neue Materialien entwickeln

Das andere, das Abwehr begründet: Sofern das schulische Bewältigungshandeln von Lehrern und Lehrerinnen mit dem Einsatz von Unterrichtsmaterialien verknüpft ist,

stellt sich die Frage: Welche nehme ich stattdessen? Dies spricht dafür, perspektivisch Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die Ziele und Prinzipien vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung beherzigen (vgl. den Beitrag „Vorurteilsbewusst mit Schulbüchern und Materialien arbeiten“ idB).

Unterrichtsprozesse

Was kennzeichnet die Kommunikation im Klassenraum? Zwischen Lehrern und Lehrerinnen und Schülern und Schülerinnen? Unter den Schülern und Schülerinnen? Gibt es Mechanismen von Ausgrenzung und wer zieht dabei den Kürzeren? Oder gibt es sogar Anzeichen von Mobbing und wie sind die Rollen verteilt? Wie wird miteinander gesprochen, was passiert bei verbalen Beschimpfungen und Hänseleien? Welche gibt es überhaupt? Wie empfinden Kinder diese? Wie reagieren die Lehrer und Lehrerinnen, verlässlich oder einmal so, einmal so? Welche Wünsche und Vorschläge haben Kinder selbst zum Umgang miteinander? Was wünschen sie sich von den Lehrern und Lehrerinnen?

*Fragen zur
Kommunikation*

Die Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit Horten zeigte, dass Schimpfwörter und herabwürdigende Hänseleien beim Übergang zur Volks- bzw. Grundschule ansteigen. Weil es so verbreitet ist, wird es teilweise als „Entwicklungsbesonderheit“ abgetan und nicht weiter beachtet. Damit bleiben Kinder möglicherweise mit sehr belastenden Erfahrungen alleine. Handelt es sich um Diskriminierung, also um abwertende Unterscheidungen, die fortgesetzt an einem Identitätsmerkmal des Kindes festgemacht werden und wie „Nadelstiche“ wirken, zumal das Kind an diesem Merkmal nichts ändern kann, so ist es vollkommen damit überfordert, selbst eine Lösung zu finden. Es braucht die Unterstützung von Erwachsenen und muss sich darauf verlassen können, dass diese sich für seinen Schutz vor Herabwürdigung und Ausgrenzung einsetzen – wie auch für den Schutz aller anderen. Es ist die in letzter Zeit vielfach geforderte „Kultur des Hinschauens“, auf der Grundlage klarer moralischer Grundregeln zum Umgang miteinander, die Kindern hilft. Die Grundregel vorurteilsbewussten Umgangs ist einfach: „Wir sorgen alle gemeinsam dafür, dass kein Kind zurück- oder draußen bleibt und dass alle hier gut lernen können!“

*Schutz der Kinder
als Grundlage*

*Kultur des
„Hinschauens“
entwickeln*

Für einen fairen Umgang im Unterricht müssen Lehrer und Lehrerinnen ihre Machtpositionen und die Eigenheiten schulischer Kommunikation reflektieren. Ethnographische Untersuchungen von Unterrichtsprozessen (Mehan 1979, 1992) zeigen, dass der schulische Bewertungszwang jede Kommunikation im Unterricht durchdringt. Die schulische Kommunikation folgt stillen Regeln, die in einem starken Kontrast stehen zu denen der Alltagskommunikation, die Kinder bis zur Einschulung gewohnt sind. Äußerungen bewerten, Fragen stellen, deren Antwort man weiß, Wissensüberprüfung statt Wissenssuche sind Eigentümlichkeiten schulischer Kommunikation, die den Kindern jeweils von Lehrkräften vermittelt werden. Gespräche über Merkmale ihrer Identität, über ihre Familien, über Erfahrungen mit Ausgrenzung und Bevorzugung, die Kinder einander näherbringen und Empathie füreinander entwickeln lassen, dürfen nicht benotet werden, will man nicht, dass Schüler und Schülerinnen dabei den Lehrkräften nach dem Munde reden. Hier tut sich ein ernsthaftes Dilemma auf, denn in höheren Klassenstufen der Volks- bzw. Grundschule wird der Benotungsdruck größer, und Unterrichtsprozesse, die nicht bewertbar sind, sind immer weniger zu rechtfertigen. Es ist nicht nur ein Dilemma für Lehrer und Lehrerinnen, die sich der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung verpflichten, sondern generell eines für Lehrkräfte, die die Heterogenität von Lernvoraussetzungen und Lernwegen in ihrer Unterrichtsgestaltung berücksichtigen.

*Eigene
Machtposition
reflektieren*

Es stellt hohe Anforderungen an Lehrer und Lehrerinnen, das Verortetsein ihres beruflichen Handelns in gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu erkennen und als eine

*Mögliches Regulativ
Irritation*

Realität zu berücksichtigen, die Auswirkungen auf ihre Beziehungen zu Kindern und Eltern hat und in jedem Moment der Kommunikation eine Rolle spielt. Aus dominanter Perspektive ist es außerordentlich schwer, diese Zusammenhänge überhaupt zu sehen. Sie zeigen sich häufig als Widerständigkeit oder Irritation im Unterricht, der man nachgehen müsste – ohne sich zunächst über Konsequenzen im Klaren zu sein.

Schulkultur

Fragen zur Schulkultur

Wer ist an der Etablierung der Schulkultur beteiligt, wer hat das Sagen? Auf welche Weise sind Eltern beteiligt, wie verlaufen Meinungsbildungs- und Abstimmungsprozesse im Kollegium, welche Stimmen haben die Schüler und Schülerinnen? Wer repräsentiert eine der Beteiligtegruppen eher als andere und aufgrund wovon? Welche Perspektiven und Erfahrungen werden tendenziell nicht berücksichtigt und welche Anstrengung wird unternommen, sie wirklich einzubeziehen? Wie ist das Lernklima: fehlerfreundlich, wohlwollend oder Angst machend und Konkurrenz fördernd? Wie wird über bestimmte Gruppen gesprochen?

Die Rolle der Sprache(n)

→ Wird im Zusammenhang mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen und eine andere Erstsprache haben, pauschal von „Sprachproblemen“, „Sprachdefiziten“ oder „mangelnden Sprachkenntnissen“ gesprochen, so wird alleine denjenigen, die erst Deutsch lernen, die Last der Verständigung in der Schule aufgebürdet. Die Schule stellt sich als einsprachige Institution dar und verlangt Deutschkenntnisse als „Eintrittsticket“, das anderswo erworben werden soll. Werden hingegen die Verständigungsprobleme beschrieben, die in einer Schule mit mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen und Eltern auftreten können, so wird deutlicher, dass für eine gute Verständigung alle Verantwortung tragen. Dann gerät vielleicht auch in den Blick, dass mehrsprachigen Familien ein nahezu einsprachiges Lehrerkollegium gegenübersteht, dem die sprachlichen Kompetenzen fehlen, um mit der Situation adäquat und kompetent umzugehen.

Lernen beginnt nicht erst in der Schule

→ Werden die Erstklässler „Lernanfänger“ genannt, so beginnt für sie die Schule mit einer Herabwürdigung dessen, was sie bereits geleistet und gelernt haben. Lernen wird von der Schule vereinnahmt als etwas, das exklusiv ihr vorbehalten sei. Die Abwertung des vormals Gelernten und die Zurückweisung des Selbstbildes als bereits Lernende können schwer wiegen und die Zugehörigkeit zu diesem Lernort erheblich erschweren. Zugehörigkeit ist wiederum wichtig fürs Wohlergehen, das Kinder für ihr Lernen brauchen. Angst und Unsicherheit hingegen bremsen sie darin, ihren Lerninteressen nachzugehen. Und häufig sind Kinder auch enttäuscht über dieses schulische Lernen, das ihrem bisherigen Lernen überlegen sein soll: „Man muss oft warten, einfach so.“ „Man muss sich hinsetzen und dann passiert nichts.“ „Das weiß ich schon alles.“ Die Schule hält nicht, was sie versprochen hat. Ihre institutionellen Eigenheiten und Routinen behindern die Wissenssuche und den Lerneifer der Kinder.

Verbindung zu anderen Orten des Lernens

Es gilt, Verbindungen herzustellen zwischen dem Lernort Schule und anderen Orten des Lernens der Schüler und Schülerinnen, wie Familie, Hort, Spielplatz. Wird beachtet, was Kinder mitbringen, so sehen sich Kinder geachtet. Erkennen sie sich in der neuen Lernumgebung wieder, so gewinnen sie Mut und Zutrauen, hier weiterzulernen: „Was ich kenne, macht mir weniger Angst!“ (GEW 2005)

Vorurteilsbewusste Grundschulen – ein weiter Weg

Bildung für alle und ohne Diskriminierung

Ein Anfang ist gemacht – und der Handlungsdruck ist groß, denn Schulen sind aufgefordert, in Zukunft noch deutlicher zu zeigen, wie sie Bildung für alle Schüler und

Schülerinnen und ihren Schutz vor Diskriminierung gewährleisten. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist ein vielversprechender Ansatz für die Grundschule, der auf Praxiserfahrungen aus der frühen Bildung bauen kann. Bei der Implementation in Grundschulen wird vielleicht zur Schlüsselfrage, wie angesichts der schulspezifischen Dilemmata die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung verankert werden kann, ohne um ihren aufklärerischen und politischen Gehalt gebracht zu werden.

- 1 Zum meistgebrauchten Schimpfwort an Berliner Schulen zählt laut Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Berlin der Ausspruch „schwule Sau“. www.tag-gegen-homophobie.de
- 2 Im Amerikanischen die Diskriminierung von Behinderten oder Menschen mit besonderen Bedürfnissen bzw. die Behauptung der Überlegenheit und Höherwertigkeit von Nicht-Behinderten.
- 3 Die Höherbewertung von Erwachsenenangelegenheiten vor Kinder-Anliegen, häufig das unbewusste Ausspielen von Machtvorteilen Erwachsener gegenüber Kindern.
- 4 Behauptung der Höherwertigkeit einer bestimmten Sprache, meistens der Amtssprache.
- 5 Für Deutschland erneut belegt im „Bildungsbericht“ der Kultusminister-Konferenz, vorgelegt am 6.6.2006 (www.bildungsbericht.de). Die Benachteiligung von Immigrantenkindern erfolge, so der Bericht, bereits in der Grundschule, wo sie bei gleichen Leistungen etwas schlechtere Noten erhielten. Außerdem nach Beendigung ihrer Schullaufbahn, wo für sie bei gleichen Fachleistungen die Chance nur halb so groß sei wie bei Kindern deutscher Herkunft, einen Ausbildungsplatz zu finden.
- 6 Festgelegt in der UN-Kinderrechtskonvention.
- 7 In 11 Grundschulen in Deutschland, die sich am Projekt KINDERWELTEN beteiligen.
- 8 So ist zum Beispiel das Geschenk zum Muttertag schwierig für Kinder, die mit 2 Vätern leben; die Frage, was sie an ihrem Vater schätzen, ist für Kinder nicht zu beantworten, die keinen Vater haben.

LITERATUR

Bettelheim, Bruno (1985): Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination. München, dtv

Demmer, Marianne (2008): The Show goes on ... PISA 2006. In: Erziehung & Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Heft 1, PISA/IGLU, Vorsprung durch Herkunft, 6–20

Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children. Washington

GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2005): Das können wir doch auch! Wie Schulen in Deutschland mit Heterogenität umgehen. Videofilm, 52 Min., www.gew.heterogenitaet.de

Gomolla, Mechthild/Radtke, Olaf-Frank (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hüther, Gerald (2002): Über die Beschaffenheit des neurobiologischen Substrats, auf dem Bildung gedeihen kann. www.win-future.de vom 8.10.2002

Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, www.bildungsbericht.de

Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom. Cambridge, Harvard University Press

Mehan, Hugh (1992): Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. In: Sociology of Education, Vol. 65, 1–20

Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg, Herder

Wagner, Petra (Hg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg, Herder

Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Enßlin, Ute (Hg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Berlin, das netz

Ward Schofield, Janet (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. AKI Forschungsbilanz 5, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, www.aki.wz-berlin.de

Elfriede Windischbauer

Politisches – Interkulturelles – Geschlechtersensibles Lernen

Überlappungen – Synergien – Spezifisches

Fülle von gesellschaftlich relevanten Themen

Gesellschaft und Curricula fordern von Lehrern und Lehrerinnen zunehmend das Aufgreifen gesellschaftlich relevanter Fragen wie die Gleichstellung der Geschlechter oder den Erwerb interkultureller Kompetenz. Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich angesichts der Fülle dieser als wichtig erachteten Themen oftmals überfordert – nicht zuletzt aufgrund zusätzlicher Anforderungen, welche durch (zumindest in Österreich) mittelmäßige Ergebnisse bei internationalen Schultests wie PISA, TIMMS und PIRLS v.a. hinsichtlich der Kompetenzen beim Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften an Schulen und Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden.

Überlappungen

Im Folgenden soll dargestellt werden, dass Politisches, Geschlechtersensibles und Interkulturelles Lernen sich einerseits durch die Aufnahme konstruktivistischer Positionen und andererseits durch den didaktischen Paradigmenwechsel weg von der Stoffhin zur Kompetenzorientierung in großen Bereichen überlappen, sodass neben spezifischen Fragestellungen große Synergien bestehen.

Entwicklungen der 1970er- und 1980er-Jahre

Politische Bildung

Demokratisierung sorgt für neue Impulse

Infolge von gesellschaftlichen Demokratisierungstendenzen der 1970er- und 1980er-Jahre – z.B. das Auftreten von außerparlamentarischen Bewegungen wie der Neuen Frauenbewegung, der Friedens- und Umweltbewegung, reformerische Ansätze im Bildungsbereich u.a. – erhielt die politische Bildung neue Impulse, von denen im Folgenden zwei Maßnahmen exemplarisch genannt seien: In Österreich wurde 1973 im Unterrichtsministerium eine Abteilung für politische Bildung eingerichtet, 1978 wurde per Erlass politische Bildung zum Unterrichtsprinzip erhoben, in dem man die Schülerinnen und Schüler als politische Subjekte betrachtete und das Ziel formulierte, die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewusstem politischen Handeln zu wecken (siehe Grundsatzterlass). Jeder österreichische Lehrer, jede österreichische Lehrerin jeder Schulart, Schulstufe und jedes Unterrichtsfaches ist seither dazu verpflichtet, politische Bildung im Unterricht zu thematisieren. In der BRD einigte man sich 1976 auf den sogenannten „Beutelsbacher Konsens“, welcher u.a. untersagt, Schüler und Schülerinnen im Sinne erwünschter Meinungen zu überwältigen und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern. Weiters legt der Konsens fest, dass Themen und Inhalte, welche in Wissenschaft und Politik kontrovers sind, auch im Unterricht kontrovers erscheinen müssen (Sander 2005, 18).

„Ausländerpädagogik“

Vor allem an Defiziten orientiert

Ein neues gesellschaftliches Phänomen führte in den 1970er-Jahren zur Entwicklung der „Ausländerpädagogik“: Im Zuge der wirtschaftlichen Hochkonjunktur waren sogenannte „Gastarbeiter“ nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz geholt worden. Entgegen den ursprünglichen Absichten blieben viele dieser „Gastarbeiter“ aber länger

und holten schließlich auch ihre Familien in das Land, in dem sie selbst schon lange arbeiteten und lebten, womit das gesellschaftliche „Problem“ auch ein schulisches wurde: Die zunehmende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache verlangte nach Konzepten. Ähnlich wie in der Mädchenbildung wurden zunächst kompensatorische und segregative Ansätze verfolgt.

Die „Ausländerpädagogik“ war in erster Linie an den Defiziten – v.a. dem Nichtbeherrschen der Unterrichtssprache – orientiert, wurde als „Nothilfe“ (Auernheimer 2003, 34) verstanden und richtete sich ausschließlich an die Kinder mit Migrationshintergrund. In den 1980er-Jahren wurde aufgrund der Kritik an der einseitig ausgerichteten „Ausländerpädagogik“ schließlich das Konzept des Interkulturellen Lernens entwickelt, welches sich sowohl an Migranten und Migrantinnen als auch an Einheimische richtet, sich bemüht, die Kultur der Migranten und Migrantinnen zu würdigen und außerschulische Faktoren wie Diskriminierung bei der Wohnungssuche und am Arbeitsmarkt mit einzubeziehen (ebd., 34 ff.).

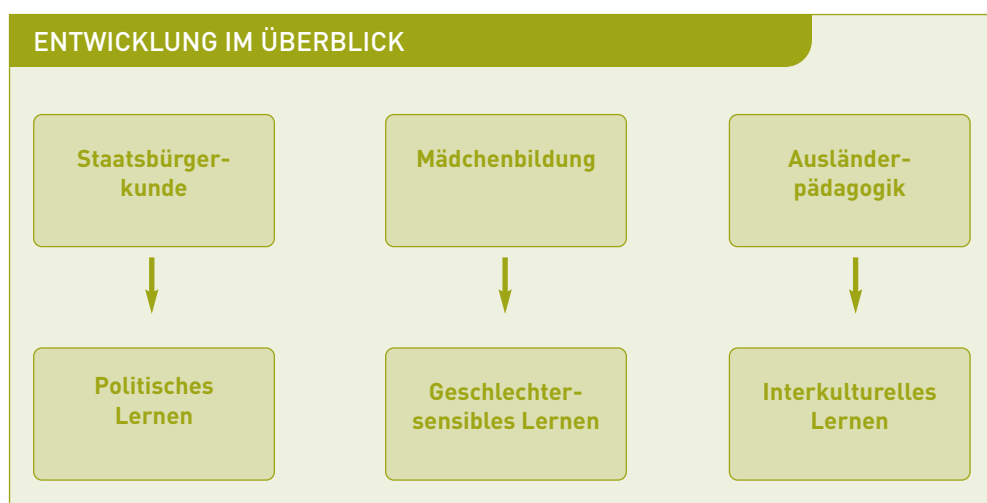
Einflüsse der Neuen Frauenbewegung

Auch für die Entwicklung hin zum Geschlechtersensiblen Lernen bildeten die 1970er-Jahre einen Meilenstein: Mit dem Auftreten von Aktivistinnen der Neuen (Zweiten) Frauenbewegung wurden nicht nur Fragen wie die Straffreiheit von Abtreibung, die Gewalt gegen Frauen oder die Benachteiligung von Frauen in der Arbeitswelt öffentlich diskutiert. Feststellungen, dass Geschlechterrollenunterschiede weiterhin festgeschrieben seien, dass der Maßstab, an welchem Mädchen und Frauen gemessen würden, nach wie vor der männliche sei (vgl. Paseka 2008, 124 ff.), führten auch dazu, dass Wissenschaftlerinnen, Lehrerinnen und auch Politikerinnen sich mit der Situation von Mädchen und Frauen im Bildungswesen auseinandersetzten. Im Zuge dieser Debatte wurden Förderkonzepte für Mädchen und Frauen entwickelt, der Zugang blieb zunächst im Wesentlichen kompensatorisch.

Diskussion der Geschlechterrollen

Zusammenfassend sei festgehalten, dass in den 1970er-Jahren Politisches, Interkulturelles und Geschlechtersensibles Lernen noch wenige Synergien aufweisen, da sowohl die „Ausländerpädagogik“ als auch schulische Mädchenförderprogramme sich in erster Linie an „Sonderfälle“ („Ausländer“ und Mädchen) richten, welche Unterstützung erhalten sollen, um zumindest annähernd Chancengleichheit zu wahren. Politisches Lernen hingegen steht weiterhin in der Tradition der Staatsbürgerkunde, will „gute Staatsbürger und Staatsbürgerinnen“ bilden und bleibt damit in der „Tradition der Belehrungskultur“, die zu wissen meint, wie der „Bürger zu beschreiben ist, den sie mit pädagogischen Mitteln hervorbringen will“ (Sander 2008, 163 ff.).

Noch wenige Synergien vorhanden



Einflüsse konstruktivistischer Diskurse seit den 1990er-Jahren

Der Konstruktivismus als interdisziplinäre Erkenntnistheorie beeinflusst im deutschsprachigen Raum seit den 1980er-, verstärkt aber seit den 1990er-Jahren die Perspektiven der unterschiedlichen Wissenschaften auf die „Wirklichkeit“, welche als Konstruktion unseres Gehirns betrachtet wird, die es zu „dekonstruieren“ gilt.

Von *sex* und *gender* zu *doing gender*

Geschlecht als erlernte Fertigkeit

Im Rahmen dieses Diskurses wurde z.B. zunehmend auf den Konstruktionscharakter der Kategorie „Geschlecht“ fokussiert: Es wurde zwischen angeborenem biologischen Geschlecht (*sex*) und konstruiertem kulturellem Geschlecht (*gender*) unterschieden. In der aktuellen Gender-Debatte geht man noch einen Schritt weiter: Geschlecht wird als Ergebnis sehr komplexer sozialer Prozesse begriffen, welche vom *doing gender* gesteuert werden (Spieß 2008, 38 f.). *Doing gender* versteht Geschlecht als erlernte Fertigkeit, als Kategorie, die Menschen in ihren täglichen Praktiken hervorbringen (Griesebner 2005, 132 f.).

Was ist „Genderkompetenz“?

Ebenfalls seit den 1990er-Jahren und insbesondere seit im Jahr 2000 die erste PISA-Studie der OECD stattgefunden hat, in welcher nicht das Wissen von Schülerinnen und Schülern abgefragt wird, sondern die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften (= Kompetenzen) beweisen müssen, wird auch im deutschsprachigen Raum in Curricula und nationalen Bildungsstandards zunehmend von der Vermittlung von Inhalten und „Stoff“ abgegangen und Kompetenzorientierung eingefordert. So werden in der didaktischen Literatur auch Überlegungen angestellt, worin „Genderkompetenz“ nun eigentlich bestehe. Vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Debatten beinhaltet Genderkompetenz, sich der eigenen Geschlechterrollen und -konstruktionen bewusst zu werden, um Wege der Veränderung zu finden. Dies bedeutet im schulischen Alltag einerseits, sich den Schülerinnen und Schülern gegenüber geschlechtersensibel zu verhalten, ohne die tradierten Geschlechterdualismen zu verfestigen, andererseits müssen sichtbare und unsichtbare Polarisierungen in männlich-weiblich aufgedeckt und als historisch gemacht gekennzeichnet werden (vgl. Spieß 2008, 42 f.).

Als Maßnahmen zur Förderung des Erwerbs von Genderkompetenz im Unterricht werden z.B. Übungen und Aufträge vorgeschlagen, um geschlechtsspezifische Prägungen, geschlechtsspezifische Vermarktung von Konsumgütern und Statussymbolen, die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse als historisch geworden und veränderbar bewusst zu machen und offenzulegen, dass sprachliche Formulierungen Geschlechterverhältnisse reproduzieren (Plaimauer 2008, 60 ff.).

Das „andere“ als Konstrukt

Gegen Stereotypisierungen

Im Bereich der Interkulturellen Pädagogik wurden konstruktivistische Ansätze aus Großbritannien (*Anti-Racist Education*) richtungsweisend: Ihre Proponentinnen und Proponenten lehnen die Kulturalisierung der Minderheitenfrage ebenso ab wie die Annahme von homogenen Nationalkulturen ohne Klassen- und Geschlechterunterschiede, da solche Annahmen Stereotypisierungen implizierten. Bisher vertretene Konzepte Interkulturellen Lernens seien paternalistisch, sie würden Rassismus psychologisieren und individualisieren und aus dem Auge verlieren, dass Rassismus ein gesellschaftliches und politisches Phänomen sei (vgl. Auernheimer 2003, 154).

Kritik an der Kulturalisierung

Ähnliche Kritik an bisherigen Konzepten der Interkulturellen Pädagogik wird in der „Kulturalisierungsthese“ formuliert: Die Interkulturelle Pädagogik sei in Gefahr, „am Mechanismus der Diskriminierung teilzunehmen“, da sie sich durch die Zuschreibung von Zugehörigkeit zu einer „anderen“ Kultur an der Konstruktion von Fremdheit beteilige (Barkowski 2008, 33).

Im konstruktivistischen Sinn wird daher im interkulturellen Lernen nun einerseits Anerkennung der Differenz der Erfahrungen, andererseits die Akzeptanz kultureller Differenz eingefordert (Auernheimer 2008, 29). Eine Didaktik Interkulturellen Lernens muss sich demnach mit Machtdimensionen, der Vielfalt möglicher Zugehörigkeit(en) und mit Dominanzverhalten beschäftigen (Auernheimer 2003, 154). Es wird eine neue Orientierung an der „Lebenswelt“ und am „Individuum“ gefordert: Unter „Lebenswelt“ werden dabei individuell zutreffende Erfahrungsräume und -gegenstände verstanden, „in denen kulturelle Elemente zwar eine Rolle spielen, aber eben auf die Sozialisation von Individuen, die von sehr heterogenen Erfahrungen affiziert und geprägt werden, bezogen sind“ (Barkowski 2008, 35).

*Orientierung
am Individuum*

Die Überschneidungen in den konstruktivistischen Debatten um Interkulturelles und Geschlechtersensibles Lernen sind offensichtlich: Sowohl Geschlecht als auch Zugehörigkeit zu einer Kultur oder Nation sind Konstrukte, die unterstellen, eindeutige Zuordnungen seien möglich, und die unbeachtet lassen, dass andere Zuordnungen wie z.B. soziale Zugehörigkeit, städtische oder ländliche Herkunft, Alter usw. die Zugehörigkeit zu einem biologischen Geschlecht, einer Ethnie oder Kultur an Bedeutung übertreffen können und dass diese Zugehörigkeiten in Kombinationen miteinander treten und in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Bedeutung haben können. Aufmerksamkeit erfordern allerdings auch die Machtfragen, da Zuordnungen per se nicht problematisch sein müssen: „Etikettierung an sich ist ein Vorgang, der tagtäglich zwischen verschiedenen Personen und Gruppen geschieht. Erst durch Macht, d.h. durch die Existenz eines ‚Oben‘ und ‚Unten‘, führt dieser Vorgang jedoch zur Stigmatisierung einer Gruppe und damit – aufgrund deren Machtlosigkeit – zu einer realen Einschränkung ihrer Lebensmöglichkeit.“ (Paseka 2008, 122)

*Überschneidungen
und Kombinationen*

„Gemeinsam geteilte Welten“

Im Bereich des Politischen Lernens seien zwei Bereiche hervorgehoben, auf welche konstruktivistische Vorstellungen besondere Auswirkungen haben:

1. Bereich der Politik: Der Konstruktivismus geht davon aus, dass Wirklichkeit ein Konstrukt unseres Gehirns ist. Nach dieser Ansicht konstruiert jedes Individuum selbst seine Welt. Durch Kommunikation, die in Verständigung ebenso bestehen kann wie in Zwang oder Gewalt, entstehen „gemeinsam geteilte Welten“: „Es kann in und zwischen Gesellschaften sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber geben, welche Konstruktionen gemeinsam geteilte Welten dominieren sollen, welche toleriert und welche möglicherweise ausgeschlossen und verfolgt werden sollen.“ (Sander 2008, 163 ff.)
2. Bereich der Toleranz: Dem Konstruktivismus wird häufig eine „unverantwortliche Belieblichkeit der Weltdeutungen“ vorgeworfen. Die Erkenntnis der Relativität der Konstrukte kann jedoch „ein Potenzial der Kritik an politischen Ideologien oder an pädagogischen Positionen entfalten, die Menschen auf vorgegebene Weltanschauungen festlegen wollen. So ist es durchaus – auch in der politischen Bildung – hilfreich, sich immer wieder klar zu machen, dass Begriffe wie ‚Volk‘, ‚Nation‘, ‚Fortschritt‘, ‚Klassenkampf‘ Konstrukte des menschlichen Denkens sind, denen außerhalb der menschlichen Konstruktion der Welt keine Realität korrespondiert – allerdings kann es sehr reale Folgen für Menschen haben, wenn sie selbst oder andere Menschen solche Konstrukte als Realitäten definieren.“ (ebd., 167)

Bereich der Politik

Bereich der Toleranz

Auch in der politischen Bildung wurden in den letzten Jahren Kompetenzen formuliert, welche Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Die hier angeführten Kompetenzen sind jene, welche im Österreichischen Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung (Krammer/Kühberger/Windischbauer et. al. 2008) genannt werden, um österreichische Jugendliche in die Lage zu versetzen, „selbstbestimmtes politisches Denken zu entwickeln und aufrechtzuerhalten sowie an politischen Prozessen eigenverantwort-

*Österreichisches
Kompetenz-
Strukturmodell*

lich und aktiv teilzunehmen. Unter Berücksichtigung konstruktivistischer Diskurse sollen Schüler und Schülerinnen schrittweise zur Dekonstruktion von politischen Manifestationen und Haltungen befähigt werden.“ (Krammer 2008, 5).

KOMPETENZ-STRUKTURMODELL POLITISCHE BILDUNG			
<p>Politikbezogene Methodenkompetenz</p> <p>→ Manifestationen des Politischen entschlüsseln und analysieren</p> <p>→ Selbst Manifestationen des Politischen aufbauen</p>	<p>Politische Sachkompetenz</p> <p>→ Begriffe, Kategorien des Politischen verstehen, über sie verfügen und sie weiterentwickeln können</p>	<p>Politische Handlungskompetenz</p> <p>→ Meinungen, Interessen und Entscheidungen artikulieren und durchsetzen</p> <p>→ Angebote von Institutionen und politischen Einrichtungen nutzen</p>	<p>Politische Urteilskompetenz</p> <p>→ Vorliegende politische Entscheidungen und Urteile prüfen</p> <p>→ Selbstständig politische Urteile fällen</p>

Politisches – Interkulturelles – Geschlechtersensibles Lernen: Versuch eines Modells

Anstoß für weitere Diskussionen

Das hier vorgestellte Modell beruht im Wesentlichen auf dem Vergleich der in der aktuellen Literatur genannten Ziele und Kompetenzen in den drei Bereichen, welche im Modell (siehe Abbildung „Politisches – Interkulturelles – Geschlechtersensibles Lernen“) nachzulesen sind. Es ist als „Versuch“ titulierte, denn es kann nur Anstoß für weitere Diskussionen sein. Die Größen der einzelnen Kreise und des Rechteckes sind ebenso diskutierbar wie die Ausdehnung der Überlappungsbereiche. Ziel dieses Versuches eines Modells ist es, die jedenfalls vorhandenen Überlappungsbereiche, Synergien und spezifischen Bereiche zu benennen und zu veranschaulichen.

Lernziel und Voraussetzung zugleich

Basis: Soziale Kompetenzen

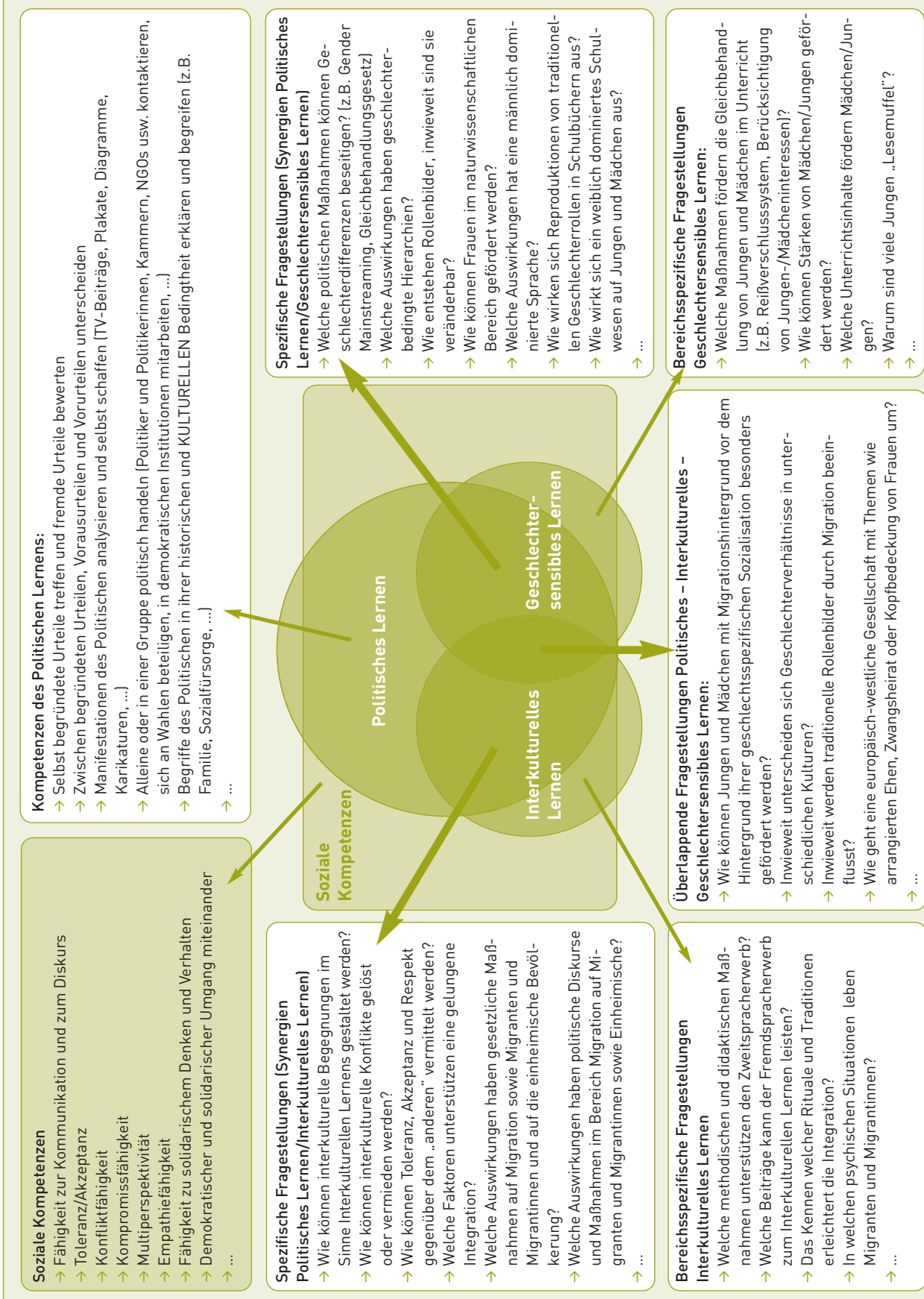
Die Basis, auf welcher die drei Lernbereiche liegen, bilden die sozialen Kompetenzen: Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu Kommunikation, Diskurs, Toleranz und Akzeptanz, Konfliktfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Multiperspektivität, Empathiefähigkeit, solidarischer Umgang miteinander usw. sind einerseits grundlegende Kompetenzen, welche durch Politisches, Interkulturelles und Geschlechtersensibles Lernen erworben und erweitert werden sollen, zugleich sind es Kompetenzen, welche ebenso in allen anderen Unterrichtsfächern (und v.a. auch im außerschulischen Bereich) erworben werden und welche auch Voraussetzung für das Erweitern der Kompetenzen im Politischen, Geschlechtersensiblen und Interkulturellen Lernen sind. Daher wurden die sozialen Kompetenzen als Rechteck dargestellt, das die Basis für Politisches, Interkulturelles und Geschlechtersensibles Lernen bildet. Diese Basis geht an manchen Stellen über die drei Lernbereiche hinaus, gleichzeitig ragen aber auch die drei Lernbereiche über die sozialen Kompetenzen hinaus: Nicht jedes Politische, Interkulturelle oder Geschlechtersensible Lernen ist zugleich auch soziales Lernen. Die in der Grafik gewählten Größenverhältnisse sind verhandelbar und werden wohl neben der jeweiligen Schwerpunktsetzung auch von der Schulstufe abhängen, auf welcher der Lernprozess stattfindet.

Gestaltung des Zusammenlebens

Synergien und Spezifisches

Das ureigenste Geschäft des Politischen Lernens ist es, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie wir Menschen unser Zusammenleben in Gesellschaften gestalten und regeln

POLITISCHES – INTERKULTURELLES – GESCHLECHTERSENSIBLES LERNEN. VERSUCH EINES MODELLS



sollen (Sander 2008, 9). Interkulturelles und Geschlechtersensibles Lernen beschäftigen sich mit demselben Gegenstand, aber jeweils aus einer ganz spezifischen Perspektive. Um dies zu verdeutlichen, werden im Modell die Kompetenzen der politischen Bildung explizit als solche benannt, die Kompetenzen des Geschlechtersensiblen und Interkulturellen Lernens sind in Form jener Fragen formuliert, welche spezifisch für die beiden Bereiche (Interkulturelles und Geschlechtersensibles Lernen) sind. Einerseits ergeben sich Überschneidungen auf der Ebene der zu erwerbenden Kompetenzen: So z.B. ist politikbezogene Methodenkompetenz vonnöten, wenn Schülerinnen und Schüler Sexismus in Werbestrategien erkennen sollen. Sollen Familienformen oder Rassismus als Konstruktionen entlarvt werden, so müssen Schülerinnen und Schüler über politische Sachkompetenz verfügen. Andererseits liegen viele Synergien auf der inhaltlichen Ebene: Die vier politischen Kompetenzen sind auf der Grundlage eines – wie es im österreichischen Kompetenzmodell genannt wird – „Arbeitswissens“ zu erarbeiten, welches anlassbezogenen und instrumentellen Charakter hat, d.h., es kann aus verschiedensten Bereichen, u.a. aus dem Interkulturellen oder Geschlechtersensiblen Lernen, kommen.

Überschneidungen der Kompetenzen

Urteilskompetenz

Politische Urteilskompetenz kann durch die provokante Frage „Sollen Jungen und Männer gesetzlich zu Hausarbeit verpflichtet werden?“ erweitert werden, Schülerinnen und Schüler werden angeregt, vorliegende Urteile zum Thema hinsichtlich ihrer Begründung und Relevanz zu überprüfen und selbst begründete Urteile dazu zu formulieren. Urteilskompetenz kann aber genauso gut am Beispiel „Soll an unserer Schule Türkisch als freiwillige lebende Fremdsprache angeboten werden?“ entwickelt werden.

Interessant scheint auch der Bereich, in dem sich Politisches, Interkulturelles und Geschlechtersensibles Lernen überlappen: So könnten z.B. politische Handlungs- und Methodenkompetenz im Rahmen eines Projektes zum Thema „Migration und Veränderung von Rollenbildern“ angebahnt werden: Gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern können Männer und Frauen mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit Rollenbildern im Herkunfts- und im Aufnahmeland befragt werden oder Expertinnen und Experten von Beratungsstellen eingeladen werden.

Grundlegende Synergien

Die genannten Beispiele verdeutlichen, wie grundlegend die Synergien zwischen den drei Bereichen – Interkulturelles, Geschlechtersensibles und Politisches Lernen – tatsächlich sind, und wenn die in diesem Beitrag formulierte These – Politisches, Interkulturelles und Geschlechtersensibles Lernen befassen sich mit demselben Gegenstand, nämlich dem Zusammenleben der Menschen in der Gesellschaft – als zutreffend angesehen wird, kann die Breite der Überschneidungen auch nicht verwundern. Für den Unterricht ergeben sich daraus – wie auch die in diesem Band veröffentlichten Unterrichtsbeispiele zeigen – eine Reihe von Anknüpfungspunkten. Allerdings muss auch davor gewarnt werden, die drei Bereiche völlig gleichzusetzen, da ansonsten bereichsspezifische Fragestellungen und Konzepte verloren gingen: Z.B. kann das Konzept Macht zwar sowohl am Beispiel traditioneller Geschlechterverhältnisse als auch am Beispiel Rassismus verdeutlicht werden, aus Sicht der politischen Bildung sind aber auch noch andere Machtstrukturen (z.B. im Staat) von Bedeutung. Fragen des Zweitspracherwerbs z.B. spielen weder für das Politische noch für Geschlechtersensibles Lernen eine Rolle, aus Sicht des Interkulturellen Lernens ist es jedoch eine wichtige Frage, auf die interkulturelle Forschung, Didaktik und Methodik Antwort zu geben haben.

LITERATUR

- Auernheimer, Georg (2003):* Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt
- Auernheimer, Georg (2008):* Zum Stellenwert kultureller Differenz für die Pädagogik. In: Furch, Elisabeth/Eichelberger, Harald (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck u.a. (2., überarbeitete und ergänzte Neuauflage), 23–31
- Barkowski, Hans (2008):* Prinzipien Interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule. In: Furch, Elisabeth/Eichelberger, Harald (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck u.a. (2., überarbeitete und ergänzte Neuauflage), 32–48
- Dachs, Herbert (2008):* Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick. In: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien, 17–35
- Griesebner, Andrea (2005):* Feministische Geschichtswissenschaft. Eine Einführung. Wien
- Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung: www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf (letzter Zugriff 25.3.2009)
- Krammer, Reinhard (2008):* Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung 29, 4–7
- Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede et al. (2008):* Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien
- Kühberger, Christoph:* Historisches und Politisches Denken, von Gleichem und Domänenspezifischem [Manuskript, erscheint voraussichtlich in der Zeitschrift für Geschichtsdiagnostik 2009], 8ff.
- Moser-Lécho, Daniel (2000):* Politische Bildung: Ihre Stellung im Fächerkanon und die Entwicklung der Inhalte. In: Reichenbach, R./Oser, F. (Hg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg
- Paseka, Angelika (2008):* Rassismus und Sexismus als gesellschaftliche Phänomene – „Interkulturelle“ und „geschlechtersensible“ Pädagogik als Antwort? In: Furch, Elisabeth/Eichelberger, Harald (Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck u.a. (2., überarbeitete und ergänzte Neuauflage), 119–134
- Plaimauer, Christine (2008):* Geschlechtssensibler Unterricht: Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe. In: Buchmayr, Maria (Hg.): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck u.a., 51–72
- Sander, Wolfgang (2005):* Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Ders. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., 13–47
- Sander, Wolfgang (2008):* Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts. (3., durchgesehene Auflage)
- Sindelar, Brigitte (2007):* Wodurch und in welchem Alter erwerben Kinder Vorurteile? In: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien, 7–18
- Spieß, Gesine (2008):* Gender in Lehre und Didaktik an Universitäten – und die Frage nach einer genderkompetenten Lehre. In: Buchmayr, Maria (Hg.): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck u.a., 33–50

Hedwig Huschitt/Tamara Sturm-Schubert

Curriculare Situation in Deutschland

Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen

Die deutsche Grundschule – als gemeinsame Schule für alle Kinder – ist in der Regel vierjährig; Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg haben eine sechsjährige Grundschule. Ziel der Grundschulbildung ist, neben der fachlichen Bildung, die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, elementares Rechnen), die Förderung individuellen und sozialen Lernens und die Werteerziehung. Impliziert ist die Vermittlung von kognitiven (Lerninhalten) und nicht-kognitiven (emotionalen) Kompetenzen für die genannten Bereiche (vgl. Eickhorst 2007). In diesem breiten Spektrum ist die Auseinandersetzung mit dem Thema „Vorurteile“ angesiedelt.

Ziele der deutschen Grundschulbildung

→ Das föderalistische Bildungssystem in Deutschland manifestiert sich auch beim Umgang mit diesem Thema. Es gibt eine Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) als Grundlage. Für alle Bundesländer sind die KMK-Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule von 1994 (Beschluss-Nr.130.2) gültig. Dort heißt es: „[...] wird andererseits eine Balance zwischen Sicherheit des Dazugehörens und der vorurteilsfreien Weltoffenheit angestrebt“.

Empfehlung der Kultusministerkonferenz

→ In der Empfehlung der KMK vom 25.10.1996 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ ist der Passus „kulturelle Vielfalt achten“ hervorgehoben; die interkulturelle Kompetenz wird verstanden als eine „Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen, für Minderheiten und Mehrheiten“, für die ein konstruktives Miteinander angestrebt wird. Interkulturelle Bildung fußt auf dem Fundament des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule, der für alle Schülerinnen und Schüler die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind, fordert. Auf dieser Basis sollen Schülerinnen und Schüler „Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernst nehmen“. Interkulturelle Handreichungen gibt es für Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen.

Interkulturelle Bildung

→ Politisches Lernen/Politik – hier verstanden als genuine „fachliche Heimat“ für das Thema – ist in Deutschland leider noch immer nicht flächendeckend eingeführt. Somit wird das Thema gewissermaßen behelfsweise in unterschiedlichen Fächern (Sachkunde, Religion, Ethik, Deutsch) behandelt.

Politisches Lernen

→ In den einzelnen Bundesländern gibt es verschiedene Grundschullehrpläne und ebenso viele Grundsatztexte zu Erziehungs- und Bildungszielen in Grundschulen.

Friedliches Miteinander erproben

→ Ein detaillierterer Blick in die Bildungs- bzw. Lehrpläne der einzelnen Bundesländer weist die Grundschule prinzipiell als eine Bildungsinstanz aus, in der die Schülerinnen und Schüler ein friedliches Miteinander erproben und Kenntnisse über die Regeln des Zusammenlebens in unterschiedlichen sozialen Einheiten (Familie/Schulklasse/Welt) gewinnen sollen. In den Bildungs- bzw. Lehrplänen werden verschiedene Themenkomplexe zur Behandlung im Unterricht empfohlen. Die Umsetzung soll sich insbesondere an dem Ziel orientieren, dass Schülerinnen und Schüler lernen, Situationen und Erlebnisse aus unterschiedlichen Perspektiven einfühlsam zu betrachten.

DIE CURRICULARE SITUATION IN DEUTSCHLAND – AM BEISPIEL EINZELNER BUNDESLÄNDER

Hamburg: Im Rahmenplan Aufgabengebiete Grundschule (2004) gilt als Auftrag des Aufgabengebiets interkulturelle Erziehung: „Stereotypen und Vorurteile – auch die eigenen – werden in Lernsituationen bewusst wahrgenommen und Wege zur Überwindung der Vorurteile werden bearbeitet. Die Kinder lernen das Anderssein von anderen zu respektieren und einen Konsens über gemeinsame Regeln für ein friedliches Zusammenleben in der Klasse zu erarbeiten, ...“ (Rahmenplan, 15)

Mecklenburg-Vorpommern: Der Rahmenlehrplan „Interkulturelle Erziehung“ (2002) ist für alle Fächer verbindlich ausgewiesen mit dem Ziel der interkulturellen Handlungskompetenz, die Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz einschließt: „Gemeinsames Lernen ermöglicht in vielfältiger Form, Befangenheiten, Stereotype und Vorurteile zu thematisieren.“ (Rahmenlehrplan, 11)

Bremen: Im Bildungsplan „Sachunterricht“ (2007) ist das Thema an den Bereich „Sozial- und gesellschaftsbezogenes Lernen“ gebunden: „Die Kinder sollen sich mit verschiedenen Formen gesellschaftlich bedingter Ungleichheit wie Armut und Reichtum, Nord-Süd-Konflikt und Geschlechterverhältnissen beschäftigen und sich mit Rollenerwartungen und Klischees auseinandersetzen und eigene Vorurteile reflektieren.“ (Bildungsplan, 6)

Brandenburg: Im Rahmenlehrplan Politische Bildung (2004/2005) findet die Thematik „Vorurteile“ Berücksichtigung in den Kompetenzbeschreibungen von politischem und sozialem Lernen. Für die Jahrgangsstufen 5 und 6 der Grundschule sind drei Themenfelder vorgesehen: Demokratie (in der Schule, in der Kommune und in den Medien), Kinderrechte und Friedenssicherung.

Das International Curriculum for Intercultural Education (Auftrag der EU an das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst) bietet in Form von offenen Clustern einen Katalog von Themen, die interkulturelles Lernen in den Blick nehmen. Die Themen gliedern sich in zwei Blöcke:

- Themen, die unabhängig von allen Schulsystemen in allen Ländern von Bedeutung sind, z.B. Familie;
- Themen, in denen eine interkulturelle Dimension angelegt ist, z.B. „Suche nach Heimat“, „Fremdes bei uns“.

Dieses Curriculum definiert Kultur eher als eine statische Größe, die das Zusammenleben der Menschen und deren Definitionen des Zusammenlebens präsentiert. Es ist ein Blick „zwischen die Kulturen“, bei welchem Besonderheiten und Unterschiede hervorgehoben werden. Kultur erscheint nicht als eine dynamische Größe, die von den miteinander lebenden Menschen geprägt und verändert wird. Darauf deutet z.B. auch eine Formulierung wie „Fremdes bei uns“ hin. Das Curriculum versteht sich nicht als Zusatzplan, sondern als ein Themenangebot, welches wie eine Folie auf die meisten Fächer – unter interkulturellem Gesichtspunkt – gelegt werden kann.

Bayern: Im Lehrplan für die bayerische Grundschule (2000) steht das soziale Lernen, insbesondere der Erwerb von Umgangsformen und Verhaltensweisen für das Zusammenleben von Menschen in einer demokratischen Gesellschaft, im Mittelpunkt. Dies ist „Grundlage für den vorurteilsfreien Umgang mit Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft, aus verschiedenen Kultur- und Sprachräumen und von Behinderten und Nichtbehinderten“ (Lehrplan, 6).

LITERATUR

Alle Lehrpläne der Bundesländer sind zu finden unter www.bildungsserver.de und über die Portale der einzelnen Landesbildungsserver.

Eickhorst, Annegret (2007): Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele – Konzepte – Materialien. Bad Heilbrunn

Elisabeth Nevyjel

Curriculare Situation in Österreich

Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen

Voraussetzung für ein konfliktfreies Leben Im Rahmen des österreichischen Lehrplanes für die Volksschule (Grundstufe I und II) gibt es zahlreiche Hinweise auf die Notwendigkeit der Erziehung zu Toleranz als Voraussetzung für ein konfliktfreies Leben in unserer Gesellschaft. Diese finden sich sowohl im allgemeinen Bildungsziel, in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen als auch, in unterschiedlichen Zusammenhängen, in den Detailplänen für die einzelnen Schulstufen und die verschiedenen Unterrichtsfächer.

Gemeinsames vor Trennendem Nach dem Lehrplan ist das Gemeinsame vor das Trennende zu stellen. Den Kindern soll vermittelt werden, dass alle Menschen ungeachtet ihrer Herkunft, Sprache, ihres Aussehens und ihrer Voraussetzungen die gleichen Rechte und Pflichten gegenüber der Gemeinschaft haben. Die Erziehung zu Frieden und friedlichem Neben- und Miteinander sind als Ziele definiert.

Für die Unterrichtspraxis

Tolerante Grundhaltung aufbauen

Laut Lehrplan sind primär aktuelle Anlässe, die sich aus dem Zusammenleben der Klassengemeinschaft ergeben, im Unterricht heranzuziehen, um auf das Thema „Vorurteilsfreies Miteinander“ einzugehen. Sind diese aufgrund der Zusammensetzung oder der Situation in der Klasse nicht in ausreichendem Maße gegeben, muss auf andere Impulse zurückgegriffen werden. Bei Schuleintritt sind bei Kindern zwar gelegentlich bereits vom Elternhaus übernommene Grundtendenzen erkennbar, ausgeprägte, gefestigte Vorurteile findet man jedoch nur äußerst selten, und auch dann handelt es sich eher um unbewusste, gefühlsmäßige Ressentiments. Es geht daher in der Grund- bzw. Volksschule darum, eine tolerante Grundhaltung aufzubauen, die als Richtlinie für das ganze Leben gelten soll. Eine solche Grundhaltung muss erlebt, gefühlt, und – um ein Modewort zu gebrauchen – verinnerlicht werden, damit sie wirklich übernommen werden kann. Anderssein in jeder Form soll für die Kinder als Positivum erlebbar werden, Vielfalt als Bereicherung.

Vielfalt bewusst machen

Um Vorurteilen wirklich in ihren Anfängen entgegenzuwirken, soll den Kindern die Vielfalt innerhalb der Klassengemeinschaft bewusst gemacht werden, sie sollen erfahren, dass Ängste durch Kennenlernen und Nähe verringert werden, und sie sollen neugierig auf alles Fremde, Neue und Andersartige gemacht werden. Lernanlässe sollten nur dann durch Lehrerimpulse erfolgen, wenn sich solche im Unterrichtsalltag nicht ergeben.

Thema Geschlechterrollen

Das Curriculum bietet zahlreiche Anlässe, um sich mit dem Thema Vielfalt auseinanderzusetzen: Auf die Geschlechterrollen kann beim Thema Familie ebenso gut eingegangen werden wie beim Besprechen von Haushalt oder Berufen und natürlich bei jeder Form von auftretenden Konflikten zwischen Jungen und Mädchen.

In Integrationsklassen wird der Umgang mit Behinderungen leichter zu thematisieren sein als in „Regelklassen“, aber gerade dort ist es wichtig, den Kindern diesbezügliche Erfahrungen zu vermitteln. Man wird dann eben auf andere Zugangsformen zurückgreifen, wie sie im Praxisteil angeführt werden.

Thema Behinderung

Besondere Bedeutung hat der interkulturelle Aspekt. Finden sich in einer Klasse keine oder nur sehr wenige Kinder mit anderer Sprache, Kultur, Hautfarbe oder Religion, so muss nach Möglichkeiten gesucht werden, diese Vielfalt dennoch sichtbar und erlebbar zu machen. Wie die Erfahrung zeigt, entstehen Vorurteile ja gerade dort, wo der direkte Kontakt nicht gegeben ist. Im Praxisteil wird beschrieben, welche Möglichkeiten sich bieten, die Kinder mit kultureller Vielfalt in Berührung zu bringen.

Thema kulturelle Vielfalt

DIE CURRICULARE SITUATION IN ÖSTERREICH¹

Allgemeines Bildungsziel

- Konflikte im Zusammenleben von Kindern, die sich oft erheblich voneinander unterscheiden (Herkunft und Sprache, Aussehen, Geschlecht, soziales Umfeld, unterschiedliche Lernvoraussetzungen), thematisieren und reflektieren.
- Vielfalt als Bereicherung erlebbar machen, um so Voraussetzungen für den Abbau von Vorurteilen zu schaffen bzw. deren Entstehen zu verhindern.
- Querverbindungen zwischen sozialem Lernen, politischer Bildung und Friedenserziehung werden betont und sind erwünscht. Die Vorbildrolle der Lehrpersonen wird betont.

Allgemeine didaktische Grundsätze (soziales Lernen)

- Situationsorientiertes Lernen steht im Vordergrund.
- Das Selbstbewusstsein der Kinder soll gestärkt werden.
- Auftretende Vorurteile sollen erkannt und kritisch hinterfragt sowie durch Kennenlernen des Fremden und Informationen darüber beseitigt werden.
- Sensibilisierung gegenüber Geschlechterrollen.
- Betonung der Bedeutung des gemeinsamen Unterrichtes aller Kinder (mit unterschiedlichen Muttersprachen, sozialen Hintergründen oder mit Behinderungen).
- Thematisieren, Verbalisieren und Spürbar machen von aktiven und passiven Gefühlen.

Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

- Auseinandersetzung mit dem jeweiligen anderen Kulturgut. Insbesondere Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (z.B. Erzählungen, Märchen, Sagen), Tradition, Liedgut. Es geht um das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte und darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken.
- Besseres Verständnis bzw. bessere gegenseitige Wertschätzung soll erlangt werden, Gemeinsamkeiten erkannt und Vorurteile abgebaut werden.

Sachunterricht

- Beiträge für das Zusammenleben leisten (einander helfen, teilen, Aufgaben übernehmen und ausführen).
- Eigenes Verhalten und die eigene Rolle gegenüber anderen beobachten. Wirkungen von Gefühlen bei sich und anderen erkennen.
- Das Anderssein der Mitmenschen (z.B. Wünsche, Meinungen) wahrnehmen, sich damit auseinandersetzen und dies akzeptieren. Schwierigkeiten des Zusammenlebens besprechen und bewältigen lernen.

¹ Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008 (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_komplett.pdf, 27.3.2009).

Brigitte Glur

Curriculare Situation in der Schweiz

Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen

In der Schweiz sind die kantonalen Bildungsdirektionen verantwortlich für die Lehrpläne der Grundschulen ihrer Kantone. Die curriculare Situation in der Schweiz wird hier exemplarisch dargestellt am Beispiel ausgewählter Lehrpläne der Kantone Bern, Luzern und Zürich.¹

**Bern: Lehrplan
„Natur – Mensch –
Mitwelt“**

Im Lehrplan „Natur – Mensch – Mitwelt“ des Kantons Bern wird bei den Richtzielen gefordert, dass sich die Kinder mit Formen des Zusammenlebens von Menschen und mit Werten und Normen beschäftigen. Dabei sollen sie Solidarität mit Schwächeren einüben und erlernen, einander mit Toleranz zu begegnen (Lehrplan Bern 1995, 2).

Im Themenfeld „Ich selber sein – Leben in der Gemeinschaft“ sollen die Kinder in der ersten und zweiten Grundschulklasse Erfahrungen machen mit dem Anderssein. In der dritten und vierten Klasse werden im selben Themenfeld Festtraditionen und Brauchtum anderer Kulturen behandelt. Die Kinder können „Bräuchen, Geschichten und Lebensformen in anderen Religionen und Kulturen offen begegnen“ und „Spuren anderer Kulturen in unserem Umfeld entdecken“ (ebd., 21). Im Rahmen der genannten Richtziele respektive Themenfelder kann der Umgang mit Vorurteilen von der ersten bis zur vierten Grundschulstufe direkt und indirekt thematisiert werden.

**Luzern: Lehrplan
„Mensch und
Umwelt“**

Im Lehrplan „Mensch und Umwelt“ für die Grundschulen des Kantons Luzern wird in den Richtzielen Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse von Mitmensch und Umwelt erwähnt (Lehrplan Luzern 2000, 5). Im Themenfeld „Arbeit“ wird einleitend beschrieben, dass in vielen Klassen „Ausländerkinder“ sind. „Dies fordert von allen Beteiligten ein grosses Verständnis und viel Toleranz.“ (ebd., 12) Die Kinder sollen „Gründe für die Anwesenheit von „Fremdarbeiterinnen“ und „Fremdarbeitern“ kennen und sich mit ihren Arbeits- und Lebenssituation auseinandersetzen“ (ebd., 13).

Im Themenfeld „Gesunder/kranker Mensch“ können Lehrpersonen bei der Behandlung des Grobzieles „Den eigenen Körper erfahren, seine Bedürfnisse, Reaktionen und Funktionen kennen“ das Thema „Integriert sein/Aussenseiter/in sein, Geborgenheit, Fremdsein“ (ebd., 23) behandeln.

Der Umgang mit der eigenen Kultur und mit anderen Kulturen wird mit mehreren Grobzielen im Themenfeld „Schule/Familie/Mitmensch“ angesprochen. In der Einleitung zu diesem Themenfeld steht: „Es ist deshalb wichtig, sowohl die eigene als auch andere Kulturen zu kennen und ihnen gegenüber emotional positive Einstellungen und Verhaltensweisen aufzubauen. [...] Der Vergleich von Elementen aus der eigenen und aus anderen Kulturen zeigt Gemeinsamkeiten aller Menschen auf; dies fördert die positive Einstellung zu dem Entfernten, dem Fremden.“ (ebd., 37) Die Lehrpersonen sollen Begegnungen im Unterricht ermöglichen, sodass die Kinder alte Menschen, einsame Menschen, Behinderte, Randgruppen und Menschen anderer Länder „wahrnehmen, mit ihnen in Kontakt treten und sie dabei kennen- und schätzen lernen“ (ebd., 38). Auch

im Rahmen der in diesem Lehrplan aufgezeigten Themenfelder kann das Thema Vorurteile aufgegriffen und die Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen gefördert werden.

Im Lehrplan „Ethik und Religion“ der Grundschule des Kantons Luzern wird in den Leitideen beschrieben, dass der Unterricht im staatlich verantworteten Fach „Ethik und Religion“ unter anderen auf zwei didaktischen Prinzipien aufbauen soll: „Ganzheitliches Lernen: [...] Fähigkeiten zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, zur Kommunikation, zur Reflexion sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel haben im Fach Ethik und Religion einen besonders hohen Stellenwert.“ (Lehrplan Luzern 2005, 8)

**Luzern: Lehrplan
„Ethik und Religion“**

Im Bereich interreligiöses und interkulturelles Lernen sollen die Schülerinnen und Schüler eigene und andere religiöse und kulturelle Hintergründe besser kennenlernen. Sie erhalten Einblick in andere Hintergründe und üben dabei den Perspektivenwechsel ein (ebd.).

EINBLICK IN DIE CURRICULARE SITUATION IN DER SCHWEIZ – AM BEISPIEL EINZELNER KANTONE

Bern: „Natur – Mensch – Mitwelt“, Themenfeld „Ich selber sein – Leben in der Gemeinschaft!“
Richtziel: „[...] mit Formen und Traditionen des Zusammenlebens, mit Werten und Normen und mit ideologischen Strömungen auseinandersetzen und dabei eine kritische Distanz zu fundamentalistischen und totalitären Denk- und Handlungsmustern erwerben.“ Schülerinnen und Schüler sollen anderen Menschen „unabhängig von ihrem Geschlecht und ihrer sozialen, kulturellen und religiösen Herkunft mit Achtung und Toleranz begegnen und sich mit Schwächeren solidarisch zeigen“ (Lehrplan Bern 1995, 2).

Luzern: „Ethik und Religion“, didaktische Prinzipien

„Interreligiöses und interkulturelles Lernen: [...] Die Schülerinnen und Schüler lernen die eigenen religiösen und kulturellen Hintergründe besser kennen. Sie erhalten Einblick in andere Hintergründe und üben dabei den Perspektivenwechsel ein. Sie entwickeln Sensibilität für Gemeinsamkeiten und Differenzen und lernen, Differenzen anzunehmen.“ (Lehrplan Luzern 2005, 8)

Luzern: „Mensch und Umwelt“, Themenfeld „Arbeit“
Richtziel: „Das Ziel ist nicht nur Selbstverwirklichung, sondern auch Rücksicht zu nehmen auf die Bedürfnisse von Mitmensch und Umwelt. Lernen und Entwicklung sind meist in einem sozialen Kontext eingebettet. Durch die Auseinandersetzung damit können die Kinder auch eine verantwortliche Haltung gegenüber den Mitmenschen und Fähigkeiten des Zusammenlebens aufbauen.“ (Lehrplan Luzern 2000, 5)

Zürich: „Religion und Kultur“, didaktische Prinzipien

Verständigung ist wichtig! „Schülerinnen und Schüler können sich mit Menschen verschiedener Überzeugung und Weltanschauung, mit Menschen anderer Religionen und Kulturen verständigen und respektieren deren Lebens- und Werthaltungen. Sie lernen, die Welt und sich selbst aus anderen, nicht vertrauten Perspektiven zu betrachten.“ (Lehrplan Zürich 2006, 3)

Den didaktischen Prinzipien entsprechend werden im Lehrplan „Ethik und Religion“ Vorurteile im Bereich „Menschen suchen nach Wegen zum friedlichen Zusammenleben“ und im Grobziel „Soziale Sachverhalte mit ihren Normen und eigene Wertvorstellungen aufgreifen und besprechen. Regeln für das Zusammenleben erarbeiten, anwenden und überprüfen“ (ebd., 12) direkt thematisiert.

Zürich: Lehrplan „Religion und Kultur“

Im Kanton Zürich beschreibt der Lehrplan „Religion und Kultur“ die Wichtigkeit der gegenseitigen Verständigung, des Respekts vor differenten Überzeugungen und Weltanschauungen (Lehrplan Zürich 2006, 3). Bei den didaktischen Prinzipien wird darauf hingewiesen, „auf einen sachgemässen und respektvollen Umgang zu achten, der die Beteiligten stärkt und in ihrer Integrität fördert“ (ebd., 4). Auch dieser Lehrplan zeigt mögliche Bezüge zum Thema „Umgang mit Vorurteilen“ auf.

LITERATUR

Lehrplan „Natur – Mensch – Mitwelt“ für die Volksschule des Kantons Bern. Bern 1995.

Lehrplan „Ethik und Religion“ der Bildungsregion Zentralschweiz. Luzern 2005.

Lehrplan „Mensch und Umwelt“ der Bildungsregion Zentralschweiz. Luzern 2000.

Lehrplan „Religion und Kultur“ des Kantons Zürich. Zürich 2006.

- 1 Anm. d. Red.: Die Rechtschreibung der Zitate aus den Schweizer Lehrplänen wurde nicht an die in den deutschen und österreichischen Schulen praktizierten Regeln angepasst.

Hedwig Huschitt/Tamara Sturm-Schubert

Leitideen für eine vorurteilssensible Schule

Nicht zur Desillusionierung, vielmehr um die Dimension des Unterfangens und der Herausforderung zu verdeutlichen, sei diesem Beitrag ein Ergebnis jahrelanger Forschung zum „Vorurteil“ vorangestellt: „Vorurteile sind (...) ein liebgewordenes Mobiliar unseres Weltbildes. Wir haben uns mit Vorurteilen eingerichtet, und wir möchten nicht verunsichert werden dadurch, dass dieses Weltbild in Gefahr kommt.“ (Nicklas 1989, 2)

Die Ausgangssituation ist eindeutig: Vorurteile sind hartnäckige Lebensbegleiter, nicht selten vermögen sie die eigene Position zu stärken und gesellschaftliche Systeme gegen das Fremde abzusichern. Auch Lehrerinnen und Lehrer sind ihre Träger und Kinder kommen mit Vorurteilen in die Schule. Unstreitig ist jedoch: Ließe man der Produktion und Reproduktion von Vorurteilen freien Lauf, könnten sich Vorurteile so verhärten, dass, überspitzt formuliert und auf das Zusammenleben von Menschen im Großen transponiert, ein unermesslich großes Konfliktpotenzial entstünde, Feindbilder die Welt beherrschten. Umso größer sind der Reiz und die Notwendigkeit, Konzepte für die Schule zu entwickeln, die hilfreich sein können, vorurteilsbelastete Weltbilder zu irritieren und im besten Fall positiv zu verändern.

Alle bringen Vorurteile in die Schule mit

In diesem Beitrag werden, orientiert an fünf „Leitideen“, Möglichkeiten benannt, wie sich Schule und Unterricht strukturieren lassen, um dem Ziel der Vorurteilssensibilisierung näher zu kommen.

Fünf „Leitideen“

- Eine Schule für jedes Kind: Vielfalt als Chance
- Lehrer und Lehrerinnen – Schüler und Schülerinnen – Eltern: Partner im Erziehungsprozess
- Eine Lernatmosphäre des gegenseitigen Respekts: ohne Angst verschieden sein können (Adorno)
- Die eigenen Fähigkeiten kennen, den anderen, die andere schätzen: soziales Lernen im Unterricht
- Demokratie fängt in der Schule an: im Klassenrat¹ demokratisch handeln

Nachfolgend finden sich Anregungen für den schulischen Alltag, ergänzt durch Best-Practice-Beispiele, die bereits gelungene Realisationen zeigen und Mut machen, sich für eine vorurteilssensible Schule einzusetzen.

Eine Schule für jedes Kind: Vielfalt als Chance

Eine Schule, die sich bewusst öffnet für Kinder aus allen gesellschaftlichen Schichten, für Kinder aus aller Welt², für Kinder mit und ohne Behinderungen³, ermöglicht allen am Schulleben Beteiligten, mit möglichst vielen verschiedenen Menschen in Kontakt zu kommen, Lebensbilder, Verhaltensweisen, Vorlieben und Abneigungen anderer – die Aufzählung könnte leicht fortgesetzt werden – kennenzulernen. Diese bewusste Offenheit für Vielfalt begünstigt die Wahrnehmung der Heterogenität als Chance. Die

Offenheit für Vielfalt

Wertschätzung der Individualität des oder der Einzelnen findet nicht nur im Schulprogramm Erwähnung, sondern wird im täglichen Miteinander zum Ausdruck gebracht und bestimmt das Schulklima, in dem eine Akzeptanz für Fremde und Fremdes geschaffen wird.

Regeln als Produkt ständiger Diskurses

Die Regeln für den Umgang miteinander, z.B. als Klassenregeln formuliert, müssen dieser Wertschätzung Rechnung tragen und werden nicht vorgefertigt aus einem Standardregelwerk übernommen, sondern im lebendigen Diskurs zwischen allen Beteiligten erarbeitet, den Gegebenheiten vor Ort angepasst und regelmäßig in ihrer Wirksamkeit überprüft. Lebendige Kommunikation, auch über Werte und Normen, ist eine weitere Bedingung für das Schulleben. Eine Schule, die diesem inklusiven Ansatz folgt, sieht die vielfältige Verschiedenheit als einen Gewinn, der Anregungswert jedes und jeder Einzelnen für den anderen bzw. die andere wird hoch geschätzt, Diversität positiv genutzt.

PRAXISBEISPIELE FÜR LEITIDEE 1

Die Wertschätzung der Vielfalt ist schon beim Betreten der Schule sichtbar. Fotodokumentationen fangen z.B. gemeinsame Erlebnisse ein und zeigen die Schulgemeinschaft als „plurale Wir-Gruppe“ (Hartung 2004). Mehrsprachige Beschriftungen z.B. machen deutlich, wie viele Sprachen in der Schule vertreten sind. Wenn Kinder in unterschiedlichsten Situationen mit Deutsch, aber auch allen anderen Sprachen konfrontiert werden, wächst die Achtung vor dem Gegenüber und seinen individuellen Möglichkeiten. Die Ausgrenzung einzelner Schülerinnen und Schüler wegen der vielleicht noch unzulänglich erworbenen Zweitsprache wird relativiert, die sprachliche Vielfalt wird als Bereicherung erfahren werden.¹ Das Lernen findet somit in einem geschützten Raum der Toleranz und des gegenseitigen Respekts statt, es setzt bewusst bei den Gemeinsamkeiten an und stellt nicht etwa die Unterschiede in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Best-Practice-Beispiel: Albert-Schweitzer-Schule in Viersen

Die Albert-Schweitzer-Schule in Viersen², seit 1992 unesco-projekt-schule³, folgt einem besonderen Leitspruch. „Einander verstehen und in Frieden leben.“ In der Kurzcharakteristik der Schule heißt es: „Die Vielfältigkeit der Menschen und Kulturen an unserer Schule, die uns die Chance gibt, anderen mit Toleranz zu begegnen und so ein friedliches Miteinander zu entwickeln, veranlasste uns zu dieser besonderen Profilbildung.“

Best-Practice-Beispiel: Gotenschule in Bonn

Der Leitidee „Vielfalt als Chance“ entspricht auch die Gotenschule in Bonn⁴, deren Leitbild wie folgt lautet: „Kein Mensch gleicht dem anderen – das ist unsere Chance. Wir, die Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern der Gotenschule legen Wert darauf, dass sich jedes Kind in unserer Schule angenommen, wertgeschätzt und geborgen fühlt. Jedes Kind soll das Recht haben, nach seinen individuellen Möglichkeiten gefördert und gefordert zu werden, seine Neigungen zu entfalten und eine glückliche Persönlichkeit zu entwickeln.“

Best-Practice-Beispiel: Gemeinschaftsgrundschule Berg Fidel in Münster

Im Schullied der Gemeinschaftsgrundschule Berg Fidel in Münster⁵ heißt es: „... ob rote, weiße, gelbe, ob jemand schwarze Haut, wir Berg Fideler Kinder, wir sind uns sehr vertraut: beim Streiten und Vertragen, bei Spiel und Fröhlichkeit, wenn wir was Neues wagen, wir fühl'n uns nicht allein.“ Der Refrain wird zudem noch in iranischer und türkischer Sprache angeboten.

1 In diesem Zusammenhang sei auf die Wichtigkeit einer sprachbiographischen Einschätzung zu Beginn der Schulzeit verwiesen. Eine im obigen Sinne verstandene wertschätzende Datensammlung sollte im Schüler- und Schülerinnenportfolio enthalten sein.

2 www.albert-schweitzer-schule.hsnr.de

3 unesco-projekt-schulen (www.ups-schulen.de) sind in einem weltweiten Netz miteinander verbunden. In Deutschland gibt es momentan rund 190 Schulen. In den „Essentials“ heißt es: „Wir sind ein Netzwerk zur interkulturellen Bildung und setzen uns ein für: eine Kultur des Friedens, Menschenrechte, Toleranz, Demokratie, Interkulturelles Lernen, Umwelt und Nachhaltigkeit, Globale Entwicklung.“ Für unseren Zusammenhang sehr erhellend und mit praktischen Beispielen angereichert ist die folgende Publikation: Migration als Herausforderung – Praxisbeispiele aus den unesco-projekt-schulen: www.ups-schulen.de/unterrichtsmaterialien_migration.php (nur noch als Download erhältlich)

4 www.gotenschule.de, ebenfalls unesco-projekt-schule

5 www.ggs-bergfidel.de

In einem so gefügten demokratischen Miteinander kann die Grunderfahrung von der gleichen Würde jedes und jeder Einzelnen und seines bzw. ihres Beitrags für die Gemeinschaft gemacht werden (vgl. Bartnitzky 2007). Diese Erkenntnisprozesse bergen die Chance in sich, Vorurteile zu begrenzen.

Lehrer und Lehrerinnen – Schüler und Schülerinnen – Eltern: Partner im Erziehungsprozess

Eine Schule, in der alle Beteiligten wertschätzend miteinander umgehen und gemeinsam lernen, wird in ganz besonderer Weise daran interessiert sein, dass sich im Sinne einer „Corporate Identity“ Identifikationsmöglichkeiten mit der Schule für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern ergeben. Das Wir-Bewusstsein sollte organisch wachsen können; je mehr gemeinsame Aktivitäten es gibt, umso besser für die Kommunikation aller Beteiligten. Nicht selten blockieren arbeitsbestimmte Tagesabläufe, aber auch eine distanzierte Haltung der Eltern zur Institution Schule (und ihren Vertreterinnen und Vertretern), die in eigenen Schulerfahrungen begründet sein mag, diese Annäherungsmöglichkeiten. Wenn überdies die Integration im gesamtgesellschaftlichen Kontext nicht ausreichend vollzogen ist, hat das auch hemmende Auswirkungen auf die Schule. Umso wichtiger ist das bewusste Eintreten für die Partizipation aller: „Das Leben in der Schule ist immer ein Beispiel – bewusst oder unbewusst, beabsichtigt oder unbeabsichtigt, gewollt oder nicht gewollt – für das Leben in der Gesamtgesellschaft.“ (Stoik 2003, 16)

**Bewusstes Eintreten
für Partizipation**

Ein besonderes Augenmerk verdient hier der Austausch über Werte und Normen in der Erziehung, denn gerade in diesem Bereich prallen häufig kulturelle Verschiedenheiten aufeinander. Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder, auch wenn in der Schule noch so sehr aufklärerisch und kritisch gearbeitet wird, in der Regel ihren Eltern und deren Normenkatalog verbunden bleiben. Gerade in Bezug auf die Vorurteilsproblematik ist dies eine wichtige Erkenntnis. Vorurteilssensibilisierung im Unterricht muss also flankiert sein von sensibilisierenden Maßnahmen, auch und ganz besonders für Eltern.

**Normenkatalog der
Eltern**

PRAXISBEISPIEL FÜR LEITIDEE 2

Damit erst gar keine Barrieren entstehen und etwaige Vorurteile abgebaut werden können, sollten von Beginn der Grundschulzeit an Elterngesprächskreise zu unterschiedlichsten Themen angeboten werden. Für Eltern mit wenig Deutschkenntnissen könnte es, u.U. in Kooperation mit außerschulischen Partnern, Deutschkurse in der Schule geben; Eltern können sich in die Arbeit an der Schule einbringen, ihre Mitarbeit in der Bücherei, im Schulcafé ... ist erwünscht. Feste an der Schule sind, auch für Kinder, eine gute Möglichkeit, kulturelle Besonderheiten wirkungsvoll zu präsentieren und sich als „Lebensgemeinschaft“ darzustellen.

Best-Practice-Beispiel: Adolph-Diesterweg-Schule in Hamburg

Hier sei verwiesen auf die Adolph-Diesterweg-Schule in Hamburg¹, die sich seit Jahren um eine Vermittlung zwischen den Kulturen bemüht und Elternarbeit als besonders wichtig erachtet. „Verständigung zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund ist mehr als ein Sprachproblem. Es bedarf vor allem einer Vertrauensbasis.“ (Dittmar 2009, 22) Mithilfe einer „Kulturvermittlerin“ geht diese Schule eigene Wege. Verständigung, so die Erfahrung dieser Schule, kann nur durch Mitwirkung und Aufklärung erreicht werden, Eltern müssen häufig erst ihre Partizipationsmöglichkeiten im deutschen Schulsystem kennen – und die Erwartungshaltung gegenüber ihrer Teilhabe verstehen lernen (vgl. Dittmar 2009). Wie sinnvoll die „Institution“ einer Kulturvermittlerin, eines Kulturvermittlers sein kann, zeigt sich im breiten Aufgabenspektrum. Auch zwischen Eltern und Lehrern sowie Lehrerinnen gilt es zu vermitteln: Letzteren bringt sie die kulturellen Besonderheiten der Eltern ihrer Kinder näher, so lassen sich nicht selten Vorurteile bei Lehrern und Lehrerinnen ausräumen.²

1 www.adolph-diesterweg-schule.de

2 Lesenswert ist der gesamte Aufsatz!

Eine Lernatmosphäre des gegenseitigen Respekts: ohne Angst verschieden sein können (Adorno⁴)

Kultur als Austausch, nicht als Einbahnstraße

Eine Schule, in der ein respektvoller Umgang aller gepflegt und Heterogenität als normal erachtet wird, blickt ganzheitlich auf die ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler und ist um ihre Förderung im kognitiven wie im sozialen Bereich bemüht. Dies erfordert eine sensible Herangehensweise und stellt Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer, die für die Lernarrangements und letztlich auch für die Lernatmosphäre verantwortlich sind. Vorurteilssensibel zu unterrichten heißt, die eigene Kultur als einen Prozess zu betrachten, interkulturelles Lernen als selbstverständlich anzusehen und das Fremde als Konstruktion des eigenen, kulturell geprägten Denkens zu erklären. Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Begegnung mit dem Fremden, dem Anderssein die Chance eigener Identitätsfindung in sich birgt und die Auseinandersetzung mit sich selbst, dem eigenen Ich fördert. Von der Einsicht getragen, dass sich „das Fremde im Eigenen konkretisiert“ (vgl. Bielefeld 1991), schaffen sie für ihre Schülerinnen und Schüler Lernanlässe, sich auf diesen Weg der Identitätsfindung zu begeben.

Wenn Vorurteilssensibilisierung im Klassenzimmer Vorbildfunktion hat und nachhaltige Wirkung auf das Zusammenleben in anderen gesellschaftlichen Gruppen haben soll, dann muss der Unterricht von diesem Ziel im Ganzen profitieren und ihm gerecht werden. Bezogen auf einzelne Fächer bietet das Curriculum Anknüpfungsmöglichkeiten, sich mit dem Thema in einzelnen Unterrichtsreihen und -projekten auseinanderzusetzen.

Vorurteils- sensibilisierung in jedem Fach

Tritt man jedoch für ganzheitliche Vorurteilssensibilisierung ein, dann betrachten Lehrerinnen und Lehrer dies als eine Aufgabe, die für jeden Unterricht und für jedes Fach Gültigkeit erhebt. Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen wird ein Querschnittsthema, das die gesamte schulische Arbeit durchzieht und nie als abgeschlossen gelten kann. Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ein Gefühl für (grenzüberschreitende) Situationen, die, genau und respektvoll betrachtet, mit den Schülerinnen und Schülern analysiert und, wenn nötig, kritisch thematisiert werden.

Mit Blick auf die Vielfalt in einer Schulklasse können also im Kleinen, basierend auf der Wissensvermittlung z.B. der kulturellen Vielfalt, Umgangsformen des täglichen Miteinanders erprobt werden, die von Toleranz und gegenseitigem Respekt getragen sind. Wünschenswert ist, dass in jedem Fach und zu jeder Stunde ein sensibler Umgang mit Vorurteilen und möglichen Diskriminierungen gepflegt wird.

Neugier der Kinder als Chance

Die Offenheit von Kindern, ihre Neugier, Neues zu lernen und andere Positionen einzunehmen, begünstigt die Chance, die sich Lehrerinnen und Lehrern bietet. Sie können im Unterricht Vorurteilsverhärtungen entgegenwirken und andere Akzente setzen, indem sie an die Erfahrungswirklichkeit der Kinder anknüpfen und diese als Ausgangspunkt für Verhaltensalternativen nutzen. Zudem lassen sich die schon in früher Kindheit erworbene Empathiefähigkeit und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme ihrer Schülerinnen und Schüler nutzbar machen und erweitern.

Die Perspektive der anderen

„Bei Eintritt in die Grundschule besitzen Kinder bereits grundlegende Fähigkeiten, zu dezentrieren, und können die Perspektive einer anderen Person einnehmen. Sie können ansatzweise nachvollziehen, was diese Person wahrnimmt, weiß, empfindet und zu tun beabsichtigt, und sich auch bereits vorstellen, dass das Gegenüber auch seinerseits ihre Perspektive einnehmen kann. Auf der Grundlage ihrer Dezentrierungsfähigkeiten erwerben sie weitere und differenziertere prosoziale Kompetenzen, die aber nicht automatisch zu prosozialen Handlungen führen.“ (Kasten 2008, 170) Das bewusste Anknüpfen an diese Fähigkeiten ist im Kontext der vorurteilsbewussten Bildung und

Erziehung besonders wichtig, denn nur so lässt sich soziales Lernen aktiv gestalten und soziales Wissen verankern.

PRAXISBEISPIELE FÜR LEITIDEE 3

Best-Practice-Beispiel: Peter-Petersen-Grundschule, Berlin-Neukölln

Das Leitbild der Peter-Petersen-Grundschule, Berlin-Neukölln¹, trägt der multikulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft Rechnung und postuliert: „Es ist normal, verschieden zu sein.“

Best-Practice-Beispiel: Wartburg-Schule in Münster

Auch die Wartburg-Schule in Münster², Hauptpreisträgerin des Deutschen Schulpreises 2008, widmet der Verschiedenheit eines jeden Kindes einen eigenen Passus: „Kinder sind verschieden. Jedes Kind ist besonders. Es hat Stärken und Schwächen. Es hat Vorlieben und Dinge, die es nicht mag. Es gibt schnelle, langsame, hell- oder dunkelhäutige, dicke oder dünne Kinder. Durch die Verschiedenheit des Einzelnen erhält die Gemeinschaft ihren Reichtum. Wir sehen es als unsere Aufgabe an, die Persönlichkeit jedes Kindes zu stärken im Miteinander und nicht im Gegeneinander, nicht in der Konkurrenz, sondern in der gegenseitigen Achtung.“

Best-Practice-Beispiel: Europa-Schule Wien

Die Europa-Schule Wien³ formuliert ihr Bestreben, jeden und jede so zu akzeptieren, wie er oder sie ist, wie folgt: „Das Team unserer Schule möchte Schülerinnen und Schüler sowie Eltern ansprechen, die Schule als Lebensraum mit einer kulturellen und individuellen Vielfalt zu schätzen und ‚Anderssein‘ als Bereicherung zu verstehen.“

Best-Practice-Beispiel: Schulhaus Wolfsmatt, Dietikon

Seit 2004 führt das Schulhaus Wolfsmatt, Dietikon⁴, im Rahmen der „Schulprojekte gegen Rassismus“ mit großem Erfolg bei allen Beteiligten und positiver Evaluation ein eigenes Projekt durch: „Seitenwechsel – Anders sein ist ganz normal“. In diesem Begegnungsprojekt, so die Initiatoren, „besuchen sich Primarschülerinnen und -schüler klassen-, alters-, geschlechts- und kulturübergreifend und leben während einer Woche einen und mehrere Halbtage freiwillig in einer anderen Familie. Die Eltern werden in Seminaren zu ‚Interkultureller Kommunikation‘ geschult. Ziel ist es, an die Stelle von Vorurteilen den respektvollen, ungezwungenen Umgang mit Verschiedenheit zu setzen.“ Schweizer Kinder besuchen muslimische Familien, Mädchen Jungen, Sechstklässler Zweitklässler, Einzelkinder Familien mit mehreren Kindern und Lehrer und Lehrerinnen einzelne Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse. Inzwischen findet dieses Projekt auch in anderen Teilen der Schweiz Anklang.

1 www.pps.cidsnet.de, ebenfalls unesco-projekt-schule

2 www.muenster.org/Wartburg-Grundschule

3 www.europaschule-wien.com

4 Kontakt: Bernhard von Arx, Schulhaus Wolfsmatt, Schöneggstr. 70, CH-8953 Dietikon, Tel.: 0447401417

Die eigenen Fähigkeiten kennen, den anderen, die andere schätzen: soziales Lernen im Unterricht

Schülerinnen und Schüler in ihrer Verschiedenheit zu akzeptieren heißt für die Unterrichtsorganisation auch, ihnen individuelle Lernwege zuzugestehen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, dem eigenen Lerntempo entsprechend zu arbeiten. Schwer denkbar, dass sich der Unterricht frontal gestalten lässt. Es wird vielmehr die Regel sein, dass in offenen Unterrichtsformen gelernt wird, differenziertes Material bereitgestellt wird, Leistungsstarke den Schwächeren helfen, Schülerinnen und Schüler in jahrgangsübergreifenden Klassen lernen, kooperative Lernformen die Normalität sind. Diese Form des sozialen Lernens baut darüber hinaus Berührungspunkte ab: Jungen und Mädchen werden kooperieren, Kinder mit und ohne Behinderung werden in einer Gruppe sitzen, türkische und deutsche Kinder an einem Arbeitsblatt knobeln ...

**Zugestehen
individueller
Lernwege**

Gefordert ist also nicht nur die Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissen, vielmehr wird das Sehen mit dem „Blick“ des Gegenübers in allen Formen kooperativen Lernens geübt und angewendet. Die folgenden Schritte bieten die Möglichkeit, Wahrnehmungsmuster abzugleichen: Man gelangt über die individuelle Auseinander-

Kooperatives Lernen

PRAXISBEISPIELE FÜR LEITIDEE 4

Die Annäherung an die Sichtweise und das Wahrnehmungsmuster des oder der anderen sollte ein Prinzip gemeinsamer Unterrichtsarbeit sein und zu einer Kompetenz führen, die in vielen verschiedenen Unterrichtssituationen Anwendung finden kann. Textanalyse, Nachdenkgespräche, Erlebniserzählungen, autobiographisches Erzählen – es werden sich leicht andere Anlässe finden lassen – können einem vergleichbaren Muster folgen.

Best-Practice-Beispiel: Grundschule Pannesheide in Herzogenrath

Die Grundschule Pannesheide in Herzogenrath¹ gehört dem Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“² an. Sie beruft sich in ihren Leitgedanken auf Norm Green: „Ein kooperativer Lernansatz wird in einer immer stärker diversifizierten Welt immer wichtiger. In unserer pluralistischen Gesellschaft ist die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und die Fähigkeit, Unterschiede anzuerkennen und zu akzeptieren, unabdingbar und die Lernenden sollten in ihrem Lernprozess einen Sinn für Zugehörigkeit, Toleranz und Respekt füreinander entwickeln.“

Schüler und Schülerinnen in ihrer Verschiedenheit zu akzeptieren, heißt auch Gender-Aspekte bewusst in die Unterrichtsplanung einzubeziehen.

Best-Practice-Beispiel: Integrative Lernwerkstatt Brigittenau in Wien

Die Integrative Lernwerkstatt Brigittenau in Wien³ setzt sich seit einigen Jahren für eine geschlechtssensible Pädagogik ein und formuliert in ihren Leitbildsätzen u.a.: „Es ist uns wichtig, einen Rahmen zu schaffen, in dem es möglich ist, sich selbst wahrzunehmen, geschlechtsbezogene und andere Rollenbilder bewusst zu machen und zu hinterfragen und damit den Selbstwert zu stärken.“ In getrennten Unterrichtsstunden sollen sich Jungen und Mädchen ihrer Geschlechterrolle bewusst werden, so gibt es besondere Lesestunden für Jungen und gesonderte Mathematikstunden für Mädchen wie auch Pausenangebote, die den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen gerecht werden.

„Gendersensible Mädchen- und Bubenarbeit gibt den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit herrschenden und tradierten Rollenmustern auseinanderzusetzen und einen Weg zu ihrer eigenen Identität zu finden.“⁴

1 www.gs-pannesheide.de

2 www.schule-ohne-rassismus.org. Schulen, die sich diesem Netzwerk angeschlossen haben, setzen sich für Zivilcourage ein und unterstützen „ein Projekt von und für Schülerinnen und Schüler, die gegen alle Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, aktiv vorgehen und einen Beitrag zu einer gewaltfreien, demokratischen Gesellschaft leisten wollen.“

3 www.lernwerkstatt.or.at

4 Vgl. Windischbauer idB, 17, 19

setzung (*think*) zum Austausch mit dem Partner oder der Partnerin (*pair*) bis hin zur Diskussion in der Gruppe (*share*) (vgl. Green/Green 2005). Schülerinnen und Schüler übernehmen durch die Kooperation und das Arbeiten im Team soziale Verantwortung und geraten somit in positive Abhängigkeiten. Ganz unterschiedliche kognitive, soziale, kreative und strategische Fähigkeiten können in den gemeinsamen Lernprozess eingebracht werden (vgl. Weidner 2006).

Diese Gruppenprozesse, in denen der oder die Einzelne vom anderen, von der anderen abhängig ist, weil z.B. ein bestimmtes Lernergebnis erwartet wird, haben den großen Vorteil, dass im Idealfall kulturelle Barrieren erst gar nicht entstehen oder aber bestehende Vorurteile leichter aufgehoben werden können. Zudem wird die Möglichkeit geboten, das eigene Verhalten, die eigenen Normen und Werte zu reflektieren, Positionen abzugleichen und gegebenenfalls zu verändern. „Erst Lernprozesse, die es dem Menschen erlauben, Einsicht in die eigenen psychischen Strukturen und ihre soziale Position zu gewinnen, (...) erleichtern den Versuch der Verminderung von Vorurteilen.“ (Nicklas 1989, 7)

Demokratie fängt in der Schule an: im Klassenrat demokratisch handeln lernen

Wenn demokratische Partizipation aller am Schulleben Beteiligten als wichtig angesehen wird für eine Schule, die das schulische Leben vorurteilssensibel gestalten will, dann müssen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht demokratische Grundprinzipien kennenzulernen.

**Demokratisches
Instrument
Klassenrat**

FÜR DEN KLASSEN RAT EMPFOHLENE VORGANGSWEISE BEI KONFLIKTEN

→ Die Situation darstellen



→ Die Situation analysieren



→ Die Situation reflektieren



→ Konsequenzen ziehen



→ Lösungen finden



Im Klassenrat können sie den eigenverantwortlichen und demokratischen Umgang mit Problemen des täglichen Zusammenlebens lernen. Hier können sich Lehrerinnen und Lehrer als Teil der „Diskutanten“ mit einbringen; die Leitung des Klassenrates legen sie zunehmend in die Verantwortung von Schülerinnen und Schülern. In der Anknüpfung an die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und an das Ziel, Empathiefähigkeit zu stabilisieren, empfiehlt es sich, Gruppenkonflikte, Probleme der Gruppe mit Einzelnen, Probleme Einzelner, ... in ritualisierter Schrittfolge zu behandeln (siehe Kasten oben). Diese Schrittfolge ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, ähnlich wie im kooperativen Lernen ihre Wahrnehmungsmuster abzugleichen und durch diesen Prozess einen Blick für das Empfinden des oder der anderen zu gewinnen, mit seinen bzw. ihren Augen zu sehen und Lösungen für Konflikte zu finden.

Schlüsselqualifikationen für die soziale Interaktion

Somit werden auch soziale Schlüsselqualifikationen erworben, die für die soziale Interaktion von besonderer Wichtigkeit sind. Hier geht es im Besonderen um die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Emotionen zu erkennen, sich (durch

PRAXISBEISPIEL FÜR LEITIDEE 5

Alle bisher aufgeführten Schulen haben die Institution des Klassenrats eingeführt, zuweilen folgen weitere Einrichtungen wie die des Team- oder Schulparlaments, häufig ergänzt durch Streitschlichterprogramme.¹

Best-Practice-Beispiel: Gemeinschaftsgrundschule Berg Fidel

Die Gemeinschaftsgrundschule Berg Fidel erhielt den „Praxispreis 2002“ im Wettbewerb „Mit Kindern gemeinsam Schule entwickeln – Demokratie lernen“. In der Laudatio heißt es:

„Mit der Einrichtung des Klassenrates schon von der ersten Klasse an erfahren alle Kinder, die diese Schule besuchen, wie das Recht des Kindes auf Achtung im Zusammenleben berücksichtigt werden kann. Diese Erfahrung ist in einem Stadtteil mit vielfältigen sozialen und ethnischen Unterschieden wie Berg Fidel von besonderer Bedeutung. Die Schule leistet dadurch einen wichtigen Beitrag, dass alle Kinder ohne Diskriminierungen grundlegende Kompetenzen demokratischen Verhaltens erwerben, wie z.B. eigene Anliegen vorzutragen, anderen zuzuhören, Gefühle auszusprechen, selbst Lösungen für Probleme zu suchen.“

¹ Ausführliche Darstellung z.B. in: Faller 1998

aktives Zuhören) in die Situation des Gegenübers hineinzusetzen und Probleme in angemessener Weise zu lösen. Frei nach dem Grundsatz: Alle Gefühle sind erlaubt, aber nicht alle Verhaltensweisen (vgl. Petermann/Weidebusch 2003).

- 1 Einen sehr guten Überblick zu allen relevanten Aspekten: Demokratie-Baustein „Klassenrat“, www.blk-demokratie.de, entnommen dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, 7.10.2004. In Österreich gibt es für den Bereich der Grundschule keinen Klassenrat. Der von Schülerinnen und Schülern getragene Verein „Coole Schule“ setzt sich für die Einführung eines verpflichtenden Klassenrats in allen Schulklassen ein (www.coolschule.at, letzter Zugriff 25.3.2009).
- 2 Dass dies eine angemessene Reaktion auf gesellschaftliche Tatsachen ist, belegt die Statistik: In Deutschland hat fast jedes dritte Kind unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund (Bundesamt für Statistik, 4.5.2007). In Österreich waren zu Beginn 2007 rund 11 Prozent der 0- bis 5-jährigen Kinder ausländische Staatsangehörige. (Österreichischer Integrationsfonds 2008, 14f)
- 3 Der zu Beginn des Jahres ausgeschriebene „Jakob Muth Preis für inklusive Schule“ begleitet eine breite Diskussion über die Notwendigkeit gemeinsamen Unterrichts: In Deutschland gibt es zurzeit ca. 500.000 Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, 85 % von ihnen besuchen Förderschulen. (<http://idw-online.de/pages/de/news296494>, letzter Zugriff 25.3.2009).
- 4 Adorno 1944/1979, 133

LITERATUR

- Adorno, Theodor W. (1944/1979): *Minimale Moralia*. Frankfurt am Main
- Bartnitzky, Horst (2007): *Grundschule in Deutschland – ein Demokratie-Modell?* http://www.unisiegen.de/fb2/demokratische_grundschule/dokumentation/demokratieredebartnitzky.pdf
- Becker, Günter (2008): *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern*. Weinheim
- Bielefeld, Ulrich (1991): *Das Eigene und das Fremde*. Hamburg
- Burg, Siglinde/Student, Sonja (2008): *Mitbestimmen und Mitverantworten von Anfang an. Der Klassenrat als Basis demokratischer Partizipation*. In: *Lernende Schule* 43, 26–30
- Dittmar, Jutta (2009): *Aufeinander zugehen – einander verstehen*. In: *Pädagogik* 1/09: *Gesprächsführung*, 22–25
- Eickhorst, Annegret (2007): *Interkulturelles Lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn
- Faller, Kurt (Hg.) (1998): *Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit*. Mühlheim an der Ruhr.
- Green, Norm/Green, Kathy (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Velber
- Hamurger Bildungsserver, http://www.hamburger-bildungs-server.de/interkulturell/hamburg/handbuch-kapitel/kapitel_1.pdf (letzter Zugriff 25.3.2009)
- Hart, Sura/Kindle Hodson, Victoria (2006): *Empathie im Klassenzimmer*. Paderborn
- Hartung, Regine (2004): *Einführung in das Aufgabengebiet Interkulturelle Erziehung*. Hamburg
- Kasten, Hartmut (2008): *Soziale Kompetenzen*. Berlin
- Nicklas, Hans (1989): *Alltag und Vorurteile: Die Ursachen der Vorurteilhaftigkeit*, <http://www.ofaj.org/paed/texte2/alltag/alltag4.html> (letzter Zugriff 25.3.2009)
- Österreichischer Integrationsfonds (Hg.) (2008): *Integration. Zahlen, Daten, Fakten*. Wien
- Petermann, Franz/Koglin, Ute/Natzke, Heike/von Marée, Nandoli (2007): *Verhaltenstraining in der Grundschule*. Göttingen
- Petermann, Franz/Weidebusch, Silvia (2003): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen
- Petersen, Lars Eric/Six, Bernd (Hg.) (2008): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung*. Weinheim
- Petersen, Susanne (2001): *Rituale für kooperatives Lernen in der Grundschule*. Berlin
- Richter, Dagmar (Hg.) (2007): *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Bonn
- Schmitke, Hans Peter (2002): *Herausforderungen an einen interkulturellen Sachunterricht*. In: *Grundschule* 9, 53–57
- Schnabel, Beate/Schaeffer, Mariagrazia Bianchi (2008): *Das interkulturelle Klassenzimmer*. Frankfurt
- Stähling, Reinhard (2006): *„Du gehörst zu uns“*. Inklusive Grundschule. Hohengehren
- Stoik, Otto (2003): *Interkulturelle Bildung*. In: Projektgruppe F.I.N.K. (Hg.): *„Keiner will ausgegrenzt werden, aber dauernd und überall geschieht es.“* Linz
- Wagner, Petra (Hg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten*. Freiburg
- Weidner, Margit (2006): *Durch kooperatives Lernen Sozialkompetenzen entwickeln*. In: *Lernende Schule* 33: *Kooperatives Lernen*, 14–17

Hedwig Huschitt/Tamara Sturm-Schubert

Strategien für einen vorurteilsbewussten Unterricht

Inhaltliche und methodische Planung von vorurteilsbewusstem Unterricht

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Vorurteile“ ist in unterschiedlichen Fächern der Grundschule mit unterschiedlicher Intensität möglich (siehe Darstellung der curricularen Situationen in den Grundschulen in Deutschland und in den Volksschulen in Österreich und der Schweiz). Politik sollte das Fach sein für eine verbindliche Auseinandersetzung mit der Thematik. Dies wäre insbesondere vor dem Hintergrund neuerer Untersuchungen zu politischem Wissen von Grundschülerinnen und Grundschülern wünschenswert, denn sie haben ergeben, „[...] dass frühes politisches Lernen Vorurteilen vorbeugen kann, wenn diese von der Lehrkraft erkannt und reflektiert und ohne Scheu mit den Kindern besprochen werden. Dabei sind klare Positionierungen gegen Ausgrenzung und Diskriminierung sowie für Gerechtigkeit seitens der Lehrkraft wichtig.“ (Richter 2007b)

Plädoyer für Politisches Lernen

Mit anderen Worten: Der Umgang mit dem Thema „Vorurteile“ sollte nicht auf das Fach Politik beschränkt bleiben. Die Auseinandersetzung mit der Thematik ist vielmehr eine Querschnittsaufgabe, die ein reflektiertes Verhalten und einen klaren diagnostischen Blick der Lehrerinnen und Lehrer voraussetzt. Auch in unterrichts- und erziehungsschwierigen Situationen ausgrenzendes Handeln, diskriminierende Äußerungen zu erkennen, zu reflektieren, zu benennen und Stellung zu beziehen, ist eine hohe Anforderung.

Querschnittsaufgabe

Eine intensive Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen und ein reger Austausch mit den Eltern kann diese Arbeit erleichtern. Konferenzen und Elternveranstaltungen zu Themen wie

Austausch mit den Eltern

- Wie entstehen Vorurteile und wie kann man gegensteuern?
- Wie erwerben Kinder Vorurteile?
- Was bedeuten vorurteilsbewusster Unterricht und vorurteilsbewusste Erziehung? unterstützen die Unterrichtsarbeit und können zum Überdenken von Einsichten und zur besseren Verständigung führen.

Schulen, die vorurteilsbewussten Unterricht in ihrer schulprogrammatischen Arbeit verankern, werden sich mit dieser Thematik immer wieder auf unterschiedlichen Ebenen auseinandersetzen – im Rahmen der Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung, im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Eltern, im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern als Partner im Lernprozess, im Sinne einer effektiven Partizipation.

Auseinandersetzung auf unterschiedlichen Ebenen

Die konkrete inhaltliche Arbeit am Thema kann sich z.B. aus einer Konfliktsituation oder aus einer diskriminierenden Äußerung eines Schülers oder einer Schülerin ergeben. Denkbar sind auch regelmäßige Einheiten in Form von ritualisierten Gesprächskreisen z.B. zu Äußerungen aus dem „Kummerkasten“ der Klasse. In der Auseinandersetzung lernen die Schülerinnen und Schüler, dass Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und unterschiedlich gedeutet werden können.

Mit konkreten Anlässen inhaltlich arbeiten

METHODE „ZUHÖREN – NACHDENKEN – MITEINANDER REDEN“

M

Auf Äußerungen/Darstellungen der anderen zu reagieren, genau zuzuhören und miteinander zu reden kann methodisch nach folgendem Muster eingeübt werden:

Situation 1. Phase

Schülerin 1 äußert ihre Gedanken z.B. zu einem Vorfall.

Schüler 2 erklärt: Was ich von dir gehört habe. Was ich verstanden habe (was du aber eigentlich nicht gesagt hast).

Situation 2. Phase

Schülerin 1 denkt nun erneut über ihre Äußerung nach: Was ist es genau, was ich dir eigentlich sagen will?

Schüler 2 hört genau zu.

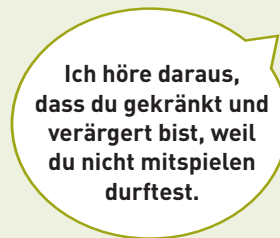
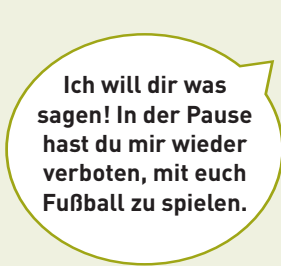
Situation 3. Phase

Schülerin 1 und Schüler 2 äußern je einen Wunsch/eine Erwartung an den anderen bzw. die andere, um die Situation zu klären.

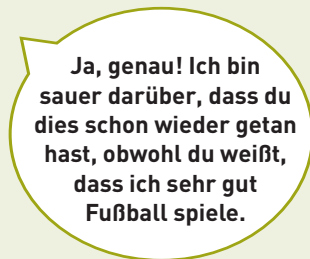
Ziel: Die Schüler und Schülerinnen lernen, dass Äußerungen viele Botschaften enthalten.

Die Schüler und Schülerinnen lernen, genau hinzuhören, das zwischen den Zeilen Gesagte zum Ausdruck zu bringen und ihre Befindlichkeit zu verbalisieren

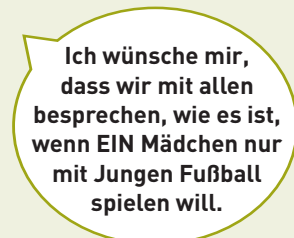
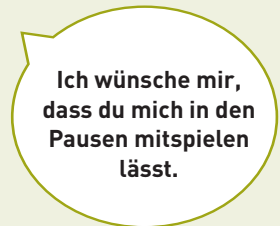
Situation 1. Phase



Situation 2. Phase



Situation 3. Phase



Grafiken: fotolia.de, Perrine Poncelet

INHALTLICHE PLANUNG ZUM THEMA „VORURTEILE“

Inhaltliche Planung

- Präventiv durch regelmäßigen Projektunterricht, bei dem die Schülerinnen und Schüler durch gemeinsame Arbeit Erfolge erzielen¹
- Interventiv und präventiv durch regelmäßige Gesprächskreise, bei welchen die unterschiedlichen Perspektiven dargestellt, respektiert werden und Verständigung angestrebt wird
- Anlassbezogen – am Beispiel von diskriminierenden Handlungen, Äußerungen oder an Fallbeispielen

1 Vgl. Frech/Posselt 2008

Die Erkenntnis der Unterschiedlichkeit von Sichtweisen und Interessen und die Fähigkeit, Perspektiven anderer zu berücksichtigen, sind wichtige Erfahrungen im Prozess der Identitätsbildung.

Häufig erleben Grundschüler und Grundschülerinnen – die in der Regel noch nicht über eine ausgeprägte soziale Routine verfügen – ihre eigenen Wünsche, Vorstellungen, Interessen konträr zu den Interessen von Mitschülerinnen und Mitschülern. Diese Diskrepanz zu erkennen und den dadurch entstehenden Konflikt zu bearbeiten, ist Ziel eines vorurteilsbewussten Unterrichts. Regelmäßiger Projektunterricht, bei welchem sich alle einbringen und Heterogenität als besonders wertvoll erleben, fördert die Zusammenarbeit, das Erkennen und Respektieren der Unterschiedlichkeit von Interessen und Einstellungen.

Diskrepanz der Wünsche als Konfliktthema

Wichtig für Lehrerinnen und Lehrer sind der individuelle Blick und das dialogische Verfahren. Schülerinnen und Schüler werden für ihr Verhalten nicht bestraft oder beschämt, sondern die Situation wird mit ihnen und den anderen gemeinsam betrachtet, analysiert und reflektiert. Im gemeinsamen Prozess werden Lösungen ausgehandelt und eine Verständigung wird angestrebt.

Dialog

Den Rahmen für einen solchen Schulalltag bietet vor allem ein offener Unterricht, der Fragen, Vermutungen und Nachdenken zulässt, der Denken, Fühlen, Forschen, Gestalten, Interviewen, Vortragen, Spiele, ... ermöglicht und für die Durchführung strukturelle Hilfen und einen vorbereiteten Lernraum einplant. Bei vielen Aufgaben können Schülerinnen und Schüler mitdenken, mitgestalten und ihre Zweifel zum Ausdruck bringen.

Offener Unterricht

METHODISCHE PLANUNG ZUM THEMA „VORURTEILE“

Methodische Planung

- Vermitteln von Prinzipien der Kommunikation (s. Kasten „Zuhören – nachdenken – miteinander reden“)
- Vermitteln von Prinzipien der Mediation¹
- Praktizieren des dialogischen Verfahrens als Grundprinzip der Partizipation

1 Faller 1996

Erlebte Partizipation und wertschätzender, respektvoller Umgang miteinander sind wesentliche Säulen auf dem Weg zur Stärkung der Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen.

Das „andere“ ist gleichwertig

Vorurteilsbewusst zu unterrichten heißt, genau darauf zu achten, dass die unterschiedlichen Darstellungen gleichwertig nebeneinander stehen, „anderes“ nicht als untergeordnet präsentiert wird. Auch bei Meinungsverschiedenheiten eine respektvolle Sprache zu verwenden, muss immer wieder Gegenstand des Unterrichts sein:

- Ich sage dem/der anderen, was mich geärgert hat, ohne ihn/sie zu beleidigen!
- Ich sage deutlich, was ich mir von dem bzw. der anderen wünsche!

Unter dem Aspekt „Sprache ist mehr als Verstehen“ können Kinder Äußerungen kategorisieren in

- objektiv (Das hat er/sie mir gesagt – das habe ich verstanden)
- wertend (Das ist kränkend – das finde ich unfair ...).

Gewinnbringend ist es, wenn Kinder mit verschiedenen Erst- oder Zweitsprachen dazu angehalten werden, Sachverhalte auf ihre jeweilige Sprache zu übertragen. Dadurch gelingt es, die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund nicht als kulturell andersartig darzustellen und die Formulierung „Wir – so verschieden sind wir“ in den Vordergrund der Arbeit zu stellen.

LITERATUR

Faller, Kurt u.a. (1996): Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Schule und Jugendarbeit. Mülheim an der Ruhr

Frech, Siegfried/Posselt, Ralf Erik (2008): Gewaltprävention in der Praxis. In: Brinkmann, Heinz Ulrich/Frech, Siegfried/Posselt, Ralf Erik: Gewalt zum Thema machen. Bonn

Richter, Dagmar (Hg.) (2007a): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn

Richter, Dagmar (2007b): Das politische Wissen von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Ausdruck aus dem Internet-Angebot der Zeitschrift „Das Parlament“ mit der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Ausgabe 32 vom 6.8.

Schulz van Thun, Friedmann (1981): Miteinander reden 1. Hamburg

Hedwig Huschitt/Tamara Sturm-Schubert

Vorurteilsbewusst mit Schulbüchern und Materialien arbeiten

Das Thema „Vorurteile“ in Lehrbüchern

Im Folgenden soll mit der Darstellung einiger Beispiele gezeigt werden, wie mit dem Material der Lehrbücher vorurteilsbewusster Unterricht gestaltet werden kann. Sucht man nach konkreter inhaltlicher Auseinandersetzung mit dem Thema „Vorurteile“ in Grundschulbüchern, so findet man dieses in Kapiteln wie: „Lebensgewohnheiten von Menschen anderer Kulturen“, „Hier und anderswo“, „Miteinander leben“, „Feiern“, „Essen und Trinken“ usw.

*Vorhandenes
Material als Basis*

Die in Lehrbüchern dargebotenen Themen sind vor dem Hintergrund des Bemühens zu sehen, Zugänge zur Kultur des eigenen Landes und anderer Länder zu ermöglichen. Sie orientieren sich an „drei Elementen von Kultur“ (vgl. Stoik 2003):

*Drei Elemente
von Kultur*

- Ergebnisse (Literatur, Volkskunst, Kunst, Musik, von Menschen Geschaffenes)
- Ideen (Auffassungen, Werte, Institutionen, Bildung, Familie, Erziehung, ...)
- Verhaltensweisen (Brauchtum, Gewohnheiten, sich zu kleiden, sich zu ernähren, Freizeitverhalten, ...)

Wenn in den Lehrbüchern ein Schwerpunkt auf das Thema „Kinder aus anderen Ländern“ gesetzt wird, heißt dies häufig, dass Lebensabläufe von Kindern aus anderen Ländern präsentiert werden. Wie aber verhält es sich mit den Kindern, deren Eltern eine Zuwanderungsgeschichte haben? Hier bleibt es in der Verantwortung der Lehrkraft, das Thema „Migration“ in den Unterricht zu integrieren.

Ziel der Auseinandersetzung im Gesamten ist es, bei den Kindern ein Bewusstsein zu schaffen für die eigene kulturelle Identität, aber auch ihre Perspektive zu öffnen für die Lebenswelten anderer Menschen. Sie sollen auf diese Weise lernen, dass die eigene Ansicht der Welt nicht die einzig vernünftige oder einzig legitime ist (vgl. Frech 1996).

Beispiele für die Thematisierung von Vorurteilen in Lehrbüchern und Anregungen zum Umgang damit

B BEISPIEL **Bilddarstellungen im Sachunterricht**

So werden z.B. in Büchern des Sachunterrichts Alltagssituationen von Kindern in Bilddarstellungen skizziert (Kind allein in seinem Zimmer: „Ich bin immer so allein!“). Der Schüler oder die Schülerin soll aus zwei Möglichkeiten, wie diese Situation zu verändern wäre, eine auswählen und begründen, warum er bzw. sie dies tut: Das Kind könnte das Fernsehen als Zeitvertreib wählen oder den Kontakt zu anderen suchen. Dabei soll der Schüler oder die Schülerin beurteilen, welches Verhalten das Problem des Alleinseins auf Dauer löst und welches nicht.

*Alltagssituationen
von Kindern*

Hier liegt eine von Erwachsenen konstruierte Situation vor. Die hier möglichen Handlungsalternativen entsprechen ebenfalls dem Denken und der Vorstellung von

*Von Erwachsenen
konstruierte Situation*

Erwachsenen. Durch die aufgezeigten Wahlmöglichkeiten wird eine Wertung von Extremen (der gute Weg/der schlechte Weg) angeboten. Es obliegt der Lehrerin bzw. dem Lehrer, eine solche Botschaft mit den Kindern gemeinsam zu entziffern – und Freizeitmöglichkeiten in Zusammenhang mit Lebenssituationen (z.B. solche der Kinder, die nachmittags allein sind, weil ihre Eltern arbeiten) gleichwertig nebeneinander zu stellen.

B BEISPIEL **Das Thema „Feste feiern“ in Ethikbüchern**

Weiter Blick in andere Kulturen

Aktuelle Ethikbücher weisen das Thema „Feste feiern“ umfassend und mehrperspektivisch aus. Im Sinne der Förderung von interkultureller Kompetenz erscheinen z.B. im Kapitel „Wie Zeit vergeht“ unterschiedliche Texte zu Festen im Jahreslauf. Dabei werden das jüdische Fest Purim, ein Frühlingsfest in Indien, das Midsommar-Fest in Schweden, Esala Perahera, ein Fest in Sri-Lanka, Halloween in Amerika, El Día de los Muertos in Mexiko, das Jolka-Fest in Russland sowie Weihnachten in Australien präsentiert und somit wird ein weiter Blick in andere Kulturen ermöglicht.

B BEISPIEL **„Ich und die anderen“ im Sachunterricht**

Bezug zur Lebenswelt der Kinder

Das Thema „Ich und die anderen“ wird im Sachunterricht häufig aus der individuellen Perspektive und (zuweilen in Kurzform) aus der globalen Sicht durch Kinder aus anderen Ländern präsentiert. Diese Darstellung im Lehrbuch kann als Anlass genutzt werden, den Bezug zur Lebenswelt der Kinder der Klasse herzustellen. Schülerinnen und Schüler lernen unterschiedliche Lebensgewohnheiten und Tagesstrukturen von Kindern in ihrem Alter kennen und erarbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Alltag ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen. Aus der mehrperspektivischen und gleichwertigen Darstellung des Andersseins lernen sie, mit Verschiedenheit umzugehen.

B BEISPIEL **Unrealistische Texte in Lehrbüchern**

Kaum Bezug zur Realität

Oft finden sich in Lehrbüchern von Erwachsenen konstruierte Texte, bei denen es schwierig ist, den Bezug zur Realität der Kinder herzustellen:

„Hallo, ich bin Murat, bin 11 Jahre alt und lebe in einem kleinen Dorf in der Nähe von Köln zusammen mit meinen Eltern und meiner großen Schwester Sevgi. Mein Vater arbeitet in Köln als Lehrer und meine Mutter als Verkäuferin in dem Lebensmittelgeschäft im Dorf. Wir leben in einem ehemaligen Bauernhaus, das schon über 200 Jahre alt ist. Meine Eltern haben das von meinen Großeltern übernommen. Ich habe ein Zimmer direkt unter dem Dach. Wenn ich mich aus dem Fenster lehne, kann ich bis zum Wald sehen. Manchmal entdecke ich sogar Rehe ...“

Wenn in Lehrbüchern ein solcher Text erscheint, der z.T. eine idealisierte Lebenssituation aufzeigt, ist ein kreativ-kritischer Umgang gefragt.

Lebensformen und Wunschvorstellungen

Je nach Altersstufe lässt sich hier mit den Schülerinnen und Schülern über Lebensformen und Wunschvorstellungen sprechen und natürlich auch über den Zusammenhang der Darstellung einer idealisierten Lebenssituation. Im Vorfeld müsste sich die Lehrerin, der Lehrer mit folgenden Aspekten beschäftigen:

- Wie konnten meine Schülerinnen und Schüler mit diesem möglichen Gegensatz zu ihrer eigenen Lebenswelt (u.U. sozial und materiell weniger ideal) umgehen?
- Welchen Erkenntniswert hat die Beschäftigung mit diesem Text, mit welchem Ziel kann ich ihn einsetzen?

Eine Auseinandersetzung mit dem Text zur Lebenswelt von Murat im Unterricht kann nur einhergehen mit der Darstellung der verschiedenen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler. Nach einer ersten Phase der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Text (siehe Arbeitsblatt 1) schreiben die Schülerinnen und Schüler einen Paralleltext zur eigenen Lebenswelt, sodass die Vielfalt der Lebenswelten der Kinder zum Ausdruck kommt.

ARBEITSBLATT 1**MURAT: LEBEN IN EINEM DORF**

→ Lies den Text von Murat und ergänze dann den Steckbrief!

„Hallo, ich bin Murat, bin 11 Jahre alt und lebe in einem kleinen Dorf in der Nähe von Köln zusammen mit meinen Eltern und meiner großen Schwester Sevgi. Mein Vater arbeitet in Köln als Lehrer und meine Mutter als Verkäuferin in dem Lebensmittelgeschäft im Dorf. Wir leben in einem ehemaligen Bauernhaus, das schon über 200 Jahre alt ist. Meine Eltern haben das von meinen Großeltern übernommen. Ich habe ein Zimmer direkt unter dem Dach. Wenn ich mich aus dem Fenster lehne, kann ich bis zum Wald sehen. Manchmal entdecke ich sogar Rehe ...“

Name: Murat Familie: _____

Alter: _____

Wohnort: _____

→ Wenn Murat aus dem Fenster blickt, sieht er ...

MEIN STECKBRIEF

Name: _____ Familie: _____

Alter: _____

Wohnort: _____

→ Wenn ich aus dem Fenster blicke, sehe ich ...

METHODE: NACHDENKGESPRÄCHE¹

M

In einer weiteren Phase kann die Bedeutung der mehrperspektivischen Darstellung des Andersseins im Mittelpunkt stehen. Methodisch kann dies durch Nachdenkgespräche erfolgen. Nachdenkgespräche können anstelle eines fragegeleiteten Unterrichtsgesprächs durchgeführt werden. Die Gedanken werden nach einem klaren methodischen Vorgehen zum Ausdruck gebracht. Wenn die Methode eingeführt, vielfach erprobt und besprochen wurde, können Schülerinnen und Schüler sie allein durchführen, in einer Gesprächsecke, in einem Gruppenraum – in Anwesenheit eines Mitschülers oder einer Mitschülerin, der bzw. die als Beobachter oder Beobachterin agiert und Rückmeldung erteilt. Wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler mittels dieser Methode lernen, dass Fragestellungen unterschiedliche Sichtweisen zulassen. Mit den Nachdenkgesprächen üben Schülerinnen und Schüler, sich mit komplexen Fragestellungen auseinanderzusetzen, auch wenn sie auf den ersten Blick besonders für den Primarbereich schwierig erscheinen mögen. Sie lernen ihr Alltagswissen und ihre Vorstellungen zu äußern, anderen zuzuhören und sich in die Sichtweise und Argumentation der anderen einzudenken.

¹ Der Rahmenplan Sachunterricht für die Grundschule in Hamburg weist für jedes Lernfeld Fragen zum Nachdenken aus.

METHODE: MÖGLICHE FRAGESTELLUNGEN FÜR NACHDENKGESPRÄCHE

M

Womit kann man einen Menschen glücklich machen?

Worin unterscheiden sich Menschen unterschiedlicher Herkunft?

Wovon hängt es ab, dass man glücklich ist?

Warum ist man manchmal traurig?

Wozu brauchen Menschen Regeln?

Worin sind alle Menschen gleich?



Grafik: fotolia.de, Michaela Steininger

B BEISPIEL Stereotype Darstellungen in Lehrbüchern

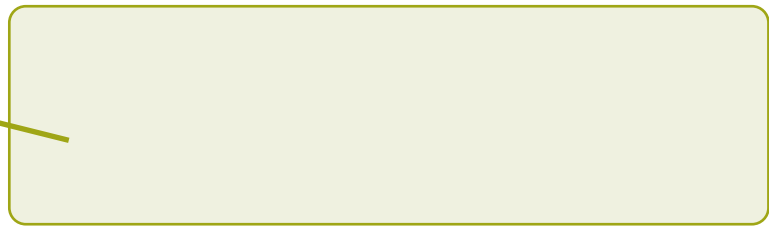
Stereotype Darstellungen in Lehrbüchern können zum Anlass genommen werden, diese Thematik mit Schülerinnen und Schülern zu beleuchten.

ARBEITSBLATT 2

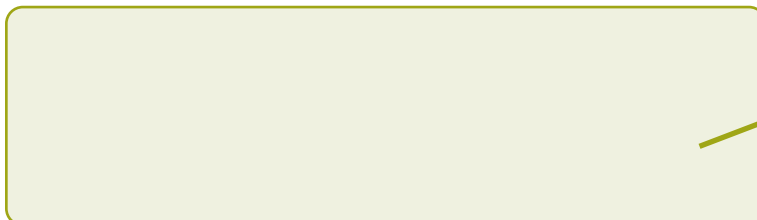
UND WENN EINER KOMMT



Er hat einen Hut, hat auch Schlips und Schuh und Jacke an. Er ist ein feiner Mann, nicht wahr, der Herr Ivo? Oder tut er nur so?



Und dieser Mann dort heißt Tono. Mit seinem roten wilden Schal und seinem schwarzen Bart sieht er zum Fürchten aus. Dreh dich mal um, du, Herr Tono, du bist doch böse, nicht wahr? Oder tust du nur so?



Und wenn einer kommt, und wir wissen nicht wer, dann sagen wir gleich:



Bist du ovl oder bist du Tono?
Zeig dich mal her.
Dreh dich mal um.



Was könnten sie hinter dem Rücken halten?
Zeichne, ergänze die Geschichte. Auflösung auf Seite 48.

Quelle: Machs gut Ethik. Arbeitsheft 3/4. Diesterweg 2002, 12; Texte von Elisabeth Borchers

AUFLÖSUNG ZUM ARBEITSBLATT 2

Kein feiner Mann ist Herr Ivo.
Er tut nur so.
Er hat einen Prügel auf dem Rücken versteckt.

Der Herr Tono, der tat nur so.
Mit schwarzem Bart und wildem Schal
hat er eine rote Blume versteckt.
Der freundliche Herr Tono.

Nachdenkgespräche im Vorfeld führen

Anstelle eines fragegeleiteten Unterrichtsgesprächs kann auch hier die Methode der Nachdenkgespräche im Vorfeld eingesetzt werden.

Gesprächskreis

*Fragen zu den
Nachdenkgesprächen*

Im anschließenden Gesprächskreis werden die Ergebnisse aus den Nachdenkgesprächen zusammengetragen und die folgenden Fragen erörtert:

- Was verbinden wir mit der Kleidung: Ist ein Mann mit Hut, Schlips und Jacke ein „feiner Mann“? Was ist ein „feiner Mann“?
- Sieht ein Mann „mit einem roten wilden Schal und seinem schwarzen Bart“ „zum Fürchten aus“? Was verbindest du mit seiner Kleidung?
- Hast du Erfahrungen mit ähnlichen Beispielen (Begegnungen mit Menschen)?
- Machen Kleider Leute? (Evtl. Ergänzung durch den Text „Des Kaisers neue Kleider“)

Versteckte Wertungen

Vorurteile definieren

Die Schülerinnen und Schüler erfahren auf diese Weise, dass es viele Vorstellungen von „fein“ und weniger „fein“ gibt und dass dahinter oft eine unbegründete Wertung steckt – z.B. „von dem feinen Mann erwarten wir ein feines Benehmen“. An dieser Stelle lässt sich auch die Begrifflichkeit des Vorurteils im Sinne eines unbegründeten Urteils einbringen.

KÄRTCHENVORLAGE: DEFINITION VON VORURTEILEN

Vor-Urteil/Vorurteil ist eine Meinung, die ich nicht begründen, erklären kann.

Schreibe nun auf:

Was ist für dich ein Vorurteil?

Wie erklärst du anderen Kindern das Wort „Vorurteil“?

B BEISPIEL Umgang mit Menschen mit Behinderungen

Die Thematik „Umgang mit Menschen mit Behinderungen“ taucht selten in Lehrbüchern auf. Die undifferenzierten Begriffe „behindert“ bzw. „Behinderte“, häufig von Kindern und Jugendlichen als Schimpfwort verwendet, müssen immer wieder besprochen werden. Beispiele aus der Lebenswirklichkeit der Kinder können die Darstellungen in Lehrbüchern ergänzen. Wichtig ist auch hier, die Moralisierungsfalle zu beachten: Der respektvolle Umgang mit Menschen mit Behinderungen hat den Vorzug vor der rein mitleidsvollen Zuwendung.

Moralisierungsfalle beachten

In diesem Zusammenhang kann mit Schülerinnen und Schülern auch die aktuelle Situation des Schulsystems besprochen werden, z.B. auch die Tatsache, dass die deutsche Bundeskanzlerin im Januar 2009 die UN-Konvention unterschrieben hat. Diese sieht ein inklusives Bildungssystem vor, das nicht länger Kinder mit Behinderungen auf Förderschulen verweist und damit ausgrenzt (siehe den Beitrag „Leitideen für eine vorurteilssensible Schule“ in diesem Band). Auch Schülerinnen und Schüler der Grundschule lernen die Strukturen des Systems als selektierend, ausgrenzend kennen und erleben – bewusst oder unbewusst – die damit verbundenen Vorurteile.

Aktuelle Situation des Schulsystems

FRAGESTELLUNGEN FÜR EINEN VORURTEILSBEWUSSTEN UNTERRICHT**F**

Die Planung vorurteilsbewussten Unterrichts mit dem Einsatz von Lehrbüchern kann sich an folgenden Fragestellungen orientieren:

- Welche Darstellungen von Inhalten und Bildern befinden sich im Lehrbuch?
- Was erkenne ich daraus (inhaltlich – sprachlich – in der grafischen Darstellung), wenn ich die „vorurteilssensible Brille“ aufsetze?
- Wie plane ich den Unterricht, sodass die Schülerinnen und Schüler angeleitet werden, versteckte Vorurteile zu erkennen, Botschaften zu dekonstruieren?
- Welche Strategien, welches Handwerkszeug brauchen Schülerinnen und Schüler, um bewusst mit den thematisierten Vorurteilen umzugehen, sie abzubauen?

LITERATUR

Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln 2002

Bartnitzky, Horst (2007): Grundschule in Deutschland – ein Demokratie-Modell? http://www.unisiegen.de/fb2/demokratische_grundschule/dokumentation/demokratieredebartnitzky.pdf

Benz, Wolfgang (2008): Feindbilder in Europa – Traditionen und Strukturen. In: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.): Feindbilder in Europa. Analysen und Perspektiven. Wien

Eickhorst, Annegret (2007): Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Bad Heilbrunn

Frech, Siegfried (1996): Stichwort: Interkulturelle Erziehung. In: Die Unterrichtspraxis. Beilage zu „bildung und wissenschaft“ der GEW Baden-Württemberg, Heft 6

Hamburger Bildungsserver, http://www.hamburger-bildungs-server.de/interkulturell/hamburg/handbuch-kapitel/kapitel_1.pdf (letzter Zugriff 25.3.2009)

Richter, Dagmar (Hg.) (2007a): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn

Richter, Dagmar (2007b): Das politische Wissen von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Ausdruck aus dem Internet-Angebot der Zeitschrift „Das Parlament“ mit der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Ausgabe 32 vom 6.8.

Rosenberg, Marshall B. (2006): Die Sprache des Friedens sprechen. Paderborn

Schulz von Thun, Friedmann (1998): Miteinander Reden 2. Hamburg

Stoik, Otto (2003): Interkulturelle Bildung. In: Projektgruppe F.I.N.K. (Hg.): „Keiner will ausgegrenzt werden, aber dauernd und überall geschieht es.“ Linz

Elfriede Windischbauer

Die Geggis von Mira Lobe

Toleranz-Erziehung am Beispiel eines österreichischen Kinderbuch-Klassikers¹

Vorurteile sind Teil unseres Lebens, auch des Zusammenlebens in der Schule

Vorurteile sind Teil unseres Lebens, auch des Zusammenlebens in der Schule. Doch das Bilden von Vorurteilen und Vorausurteilen ist notwendig, da wir die uns umgebende komplexe Welt anders nicht erfassen und wir uns darin nicht orientieren könnten: „Müssen wir jeden eintreffenden Reiz unser Leben lang jedes Mal neu wahrnehmen, ohne auf bereits erworbene Wahrnehmungsschemata zurückgreifen zu können, wären wir nicht imstande zu überleben.“ (Sindelar 2007) Allerdings ist es wichtig, sich der geringen Tragfähigkeit und Vorläufigkeit dieser Vor- bzw. Vorausurteile bewusst zu sein und bereit zu sein, eigene (Vor-)Urteile hinsichtlich ihrer Begründung, Relevanz, ihrer Gebundenheit an persönliche Erfahrungen, Wertmaßstäbe und Lebenswelten zu überprüfen und gegebenenfalls auch zu modifizieren (Krammer/Kühberger/Windischbauer et. al. 2008).

Emotionale „Ladung“

Vorurteile sind Urteile, die man fällt, ohne sie auf ihre Gültigkeit zu überprüfen. Ihnen ist häufig eine abwertende, diskriminierende Tendenz und eine emotionale „Ladung“ (Auernheimer 2003, 84) eigen. Entwicklungspsychologen und -psychologinnen gehen davon aus, dass es zwei Phasen gibt, in denen Kinder und Jugendliche besonders gefährdet sind, fest verankerte negative Vorurteile zu entwickeln: Die erste Phase liegt im Alter von ca. fünf bis sieben Jahren. Hier wendet das Kind sich stärker außerfamiliären Gruppen zu, es orientiert sich beim Fällen moralischer Urteile an vorbildgebenden Bezugspersonen und ist bereits fähig, Informationen mit emotionalen und sozialen Wertungen zu verknüpfen. Die zweite Phase liegt in der Pubertät, die besonders stark geprägt ist von der Suche nach Identität und Identifikation (Sindelar 2007, 16).

Gemeinsam Aufgaben bewältigen

Versuche, Vorurteile durch Appelle abzubauen, sind sicherlich wenig zielführend und bergen die Gefahr der Überwältigung der Kinder in sich. Erfolgversprechender scheint zu sein, jedem Kind als vorurteilsarmer Mensch zu begegnen, Achtung vor der Würde des Andersseins, Andersfühlers, Andersdenkers zu zeigen und vorzuleben (ebd., 17). Auch scheint es förderlich, wenn die Strukturen des Zusammenlebens demokratisch gestaltet werden, denn Dominanzstrukturen erhöhen die Vorurteilsbereitschaft. Die auch heute noch verbreitete Ansicht, bloßer Kontakt zwischen Menschen unterschiedlicher ethnischer oder nationaler Herkunft oder auch zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen würde Vorurteile reduzieren, ist zu Recht umstritten. Ein viel versprechender, vielleicht auch der erfolgreichste Weg zum Abbau von Vorurteilen dürfte über gemeinsame Aufgabenstellungen führen, welche Menschen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlichen Geschlechts usw. miteinander zu erledigen haben (vgl. Auernheimer 2003, 89).

Da im Unterricht auch dem grundsätzlichen Nachdenken über Themen wie Rassismus oder Vorurteile Platz gegeben werden sollte, wird im Folgenden der Versuch unternommen, Bewusstsein über das Verhältnis von Vorurteilen und begründeten Urteilen zu schaffen und die Fähigkeit, (Vor-)Urteile hinsichtlich ihrer Begründung zu untersuchen und bewerten, zu fördern.



Das Kinderbuch „Die Geggis“ von Mira Lobe und Susi Weigel wurde gewählt, weil es das Thema „Vorurteile“ anschaulich und kindgerecht thematisiert und auch zu einer im Sinne der Toleranzerziehung günstigen Lösung des Konflikts zwischen den unterschiedlichen Geggi-Gruppen gelangt. So können auch bei den Schülerinnen und Schülern eventuell tatsächlich vorhandene Vorurteile auf die Ebene der fiktiven Geggis transferiert und somit abstrahiert werden, was die Bearbeitung der Vorurteile erleichtert, da direkte Angriffe – oder auch indirekte – Vorwürfe dem Abbau von Vorurteilen nicht dienlich wären.

Autorin und Zeichnerin

Die Kinderbuchautorin **Mira Lobe** wurde 1913 in Görlitz in Schlesien geboren. Ihr Wunsch, zu studieren und Journalistin zu werden, wurde ihr als Jüdin im nationalsozialistischen Deutschland verwehrt. Daher arbeitete sie als Maschinenstrickerin, bis sie 1936 nach Palästina flüchtete. Ab 1950 lebte sie in Wien, wo sie am 6. Februar 1995 starb. Mira Lobe hat fast 100 Kinder- und Jugendbücher geschrieben, wie z.B. „Das kleine Ich bin Ich“ und „Die Omama im Apfelbaum“. Viele ihrer Bücher wurden mit Preisen ausgezeichnet.²

Susi Weigel wurde 1919 in Mähren geboren. Nach ihrem Studium an der Hochschule für angewandte Kunst in Wien arbeitete sie als Illustratorin für Zeitungen und Zeitschriften. In Berlin war sie als Trickfilmzeichnerin tätig. Nach ihrer Rückkehr nach Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg wohnte sie bis zu ihrem Tod im Jahr 1990 in Bludenz in Vorarlberg. Sie illustrierte mehrere Bücher von Mira Lobe.³

Zur Geschichte

Die Sumpfgeggis sind grün, die Felsgggis rot. Während die einen es lieben, im Wasser zu plantschen und zu schwimmen, können die Felsgggis hervorragend auf Bäume und Felsen klettern. Die Fels- und die Sumpfgggis empfinden tiefste Feindschaft füreinander, leben in völlig getrennten Welten und vermeiden jeden Kontakt. Sie hegen

Die Sumpfgggis sind grün, die Felsgggis rot



große Vorurteile gegeneinander und geben diese Vorurteile an ihre Nachkommen in Erzählungen und Verhaltensregeln weiter.

Eines Tages begegnen sich zufällig die Geggikinder Rokko und Gil. Sie überwinden ihre Vorurteile, indem sie einander kennenlernen und Respekt vor den Fähigkeiten des jeweils anderen entwickeln. Der rote Felsgeggi Rocco lernt vom Sumpfgeggi schwimmen, wohingegen der grüne Gil das Klettern erlernt. Mit einem Trick gelingt es den beiden Geggis-Kindern sogar, die beiden Geggis-Gesellschaften miteinander zu versöhnen.

Der Text der „Geggis“ ist gereimt und ermuntert immer wieder zum Schmunzeln, wie ein Auszug verdeutlicht:

*Von allen munteren Sumpfgeggi-Knaben,
die Onkel Babo zum Onkel haben,
ist Geggi Gil der muntersten einer.
„Also, mein Kleiner, was hab ich dir eben beigebracht?“
„Weiß nicht ...“, sagt Gil zum Onkel und lacht.
„Statt zuzuhörn, hab ich nachgedacht:
Wie komme ich bloß auf den Baum hinauf,
mit den leckeren Limofrüchten darauf?“
Der Onkel schüttelt verärgert das Haupt
und schimpft, dass es staubt:
„Überlass das gefälligst den Felsenkraxlern,
den hässlichen, grässlichen Schluchtenhaxlern.
Wer klettert, stürzt ab, mein Kind, und ist hin,
so wahr ich dein Onkel Babo bin.“
Dem Gil geht der Limobaum nicht aus dem Sinn.
Er taucht und probiert es – und da passiert es:
Am Schwanz wird er herabgezerrt.
Was hilft es, dass er fleht und plärrt
und jammernd nach den Früchten schielt ...
Der Onkel befiehlt:
„Du gehst zu den andern Kindern dort drüben
Bauchklatzcher üben!“*



U UNTERRICHTSBEISPIEL

Urteilskompetenz erweitern am Beispiel „Die Geggis“ (3./4. Schulstufe)

Schritt 1: Was ist ein Vorurteil?

Wie bereits eingangs erwähnt, ist eine umfassende Definition des Begriffs „Vorurteil“ sehr differenziert: Es handelt sich „um weit verbreitete Meinungen und Ansichten, die zwar auf ein reales gesellschaftliches Problem – auch wenn dieses ganz woanders liegt als der Inhalt des Vorurteils – hinweisen, deren Begründungszusammenhänge aber häufig falsch sind und dennoch unhinterfragt weiterverbreitet werden.“ (Berger 2007, 19) Opfer von Vorurteilen sind neben Einzelpersonen einerseits unspezifische Gruppen wie die „anderen“, denen bestimmte Eigenschaften – oft verbunden mit Schuldzuweisungen – zugeordnet werden, andererseits sehr konkret benannte Zielgruppen (z.B. Ausländer/Ausländerinnen, behinderte oder psychisch kranke Menschen, ethnische oder religiöse Minderheiten), denen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. ebd., 20).

Definition des Begriffs „Vorurteil“

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung wäre auch dieser Definitionsversuch zu kurz gegriffen – für 8- bis 10-Jährige ist er hingegen viel zu komplex und nicht verständlich. Eine altersgemäße Definition muss in Wortwahl und Textlänge der Leistungs- und Lesefähigkeit der Kinder angepasst sein. Daher wurde im beiliegenden Arbeitsblatt auf eine Definition des Begriffes aus einem Kinderlexikon zurückgegriffen (Arbeitsblatt 1).

Im Anschluss an Aufgabe 2 (siehe Arbeitsblatt 1) erfolgt ein Klassengespräch, in dem der Begriff von den Kindern erklärt wird und gemeinsam die Definition nochmals mündlich zusammengefasst wird. Im folgenden Schritt versuchen die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage der bisherigen Vorarbeit, selbst eine schriftliche Definition zu verfassen (in leistungsschwächeren Klassen geschieht dies in gemeinsamer Arbeit).

Klassengespräch

Im weiteren Gespräch wird das Gegenteil des Vorurteils – das begründete Urteil – durch Information seitens der Lehrerin, des Lehrers eingebracht: Ein begründetes Urteil/eine begründete Meinung entsteht – auf vereinfachtem kindgerechten Niveau formuliert –, wenn man etwas selbst überprüft oder wenn man sich über eine Sache informiert: Man spricht mit Menschen, die in dieser Sache gut Bescheid wissen, man schaut in Büchern, in Zeitschriften oder im Internet nach. Man muss sich dessen bewusst sein, dass es Gründe dafür gibt, warum jemand eine bestimmte Meinung vertritt.

Schritt 2: Die Geggis

Die Geschichte wird (vor-)gelesen, vielleicht auch teilweise auf CD oder Kassette vorgespielt⁴ oder erzählt.

Die Geschichte wird (vor-)gelesen

Schritt 3: Urteilskompetenz anbahnen

Tante Odumeis und Onkel Babos Urteile über die jeweils anderen sind reine Vorurteile, die keiner Überprüfung standhalten. Die Geggis Gil und Rokko überprüfen diese Vorurteile durch persönlichen Umgang miteinander, widerlegen sie und kommen selbst zu (besser) begründeten Urteilen. Für Erwachsene wäre eine derartige Urteilsüberprüfung, die lediglich auf persönlichem Kontakt und Erleben beruht, wahrscheinlich zu wenig. Urteilskompetenz ist allerdings eine sehr komplexe Kompetenz und kann im Grundschul- bzw. Volksschulalter wohl nur progressiv angebahnt werden, da sie hohe Abstraktionsfähigkeit, ausgeprägte Fähigkeit zum Perspektivenwechsel usw. erfordert. Im vorliegenden Unterrichtsbeispiel wird die Überprüfung von (Vor-)Urteilen durch persönliches Erleben bzw. Nichterleben (sowohl Tante Odumei als auch Onkel Babo haben „die anderen“ und deren Kultur nicht kennengelernt) als ein Weg zum begründeten Urteil angeboten. Das Unterrichtsbeispiel beschränkt sich auch auf die Bewertung „fremder“ – also von ande-

Überprüfung von (Vor-)Urteilen

ren geäußert – (Vor-)Urteile, da das Bilden und Bewerten eigener Urteile wieder eine Reihe von weiteren Teilkompetenzen und Denkvorgängen erfordern würde.

„Vorurteil“, „Begründetes Urteil“

Die von den Geggis geäußerten (Vor-)Urteile werden in große Sprechblasen geschrieben und einzeln präsentiert (siehe Arbeitsblatt 2).

Jedes Kind erhält eine Murmel. Es werden 2 verhüllte Becher aufgestellt, über jedem Becher wird ein Schild befestigt, auf einem Schild steht „Vorurteil“, auf dem anderen „Begründetes Urteil“. Die Becher sind mit Stoff oder Papier verhüllt, damit nicht zu sehen ist, wo die meisten Murmeln liegen⁵. Die Kinder sollen ihre Murmel entweder dem Becher „Vorurteil“ oder dem Becher „Begründetes Urteil“ zuordnen (siehe Arbeitsblatt 3).

Anschließend werden die Becher geleert, es wird gemeinsam darüber gesprochen, warum das betreffende Urteil eher als Vorurteil oder als begründetes Urteil zu bewerten ist. Auf dieselbe Weise wird mit den anderen Urteilen (siehe Arbeitsblatt 2) verfahren.

Persönliche Erfahrungen der Kinder

Schritt 4: Erfahrungen austauschen

In einem weiteren Schritt können nun persönliche Erfahrungen der Kinder eingebracht und zur Diskussion gestellt werden. Die Lehrerin/der Lehrer kann somit feststellen, ob die Schülerinnen und Schüler den Transfer zu bestehenden Vorurteilen herstellen können.

LITERATUR

Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt (3., überarbeitete und erweiterte Auflage)

Berger, Ernst (2007): Strategien gegen Vorurteile. In: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien.

Lobe, Mira/Weigl, Susi (1985): Die Geggis. Wien

Sindelar, Brigitte (2007): Wodurch und in welchem Alter erwerben Kinder Vorurteile? In: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien.

Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede et al. (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien.

Internetquellen:

www.miralobe.at/miralobe-b-verlagstext.htm, 6.2.2009
www.jungbrunnen.co.at/authordetail.py?id=56, 6.2.2009

- 1 Illustrationen aus Mira Lobe/Susi Weigel, Die Geggis © 1985 by Verlag Jungbrunnen Wien
- 2 www.miralobe.at/miralobe-b-verlagstext.htm
- 3 www.jungbrunnen.co.at/authordetail.py?id=56
- 4 „Die Geggis“ stehen auch als Kindermusical zur Verfügung
- 5 Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik

ARBEITSBLATT 1**Was bedeutet das Wort „Vorurteil“?**

- Lies die Erklärung des Wortes „Vorurteil“ gut durch. Einige wichtige Wörter sind unterstrichen.
- Partnerarbeit: Versucht zuerst mündlich mithilfe der unterstrichenen Wörter zu erklären, was ein Vorurteil ist.
- Schreibt eine Erklärung des Wortes „Vorurteil“ in euer Heft. Verwendet dazu die unterstrichenen Wörter.

Vorurteil

Angenommen, demnächst soll ein neuer Schüler in eure Klasse kommen.

Irgendjemand behauptet, der sei blöde, ein Streber, mit dem könne man

nichts anfangen, oder noch schlimmer, der habe mal gestohlen. Schon

habt ihr, obwohl ihr den Neuen noch gar nicht kennt und diese Sachen, die

über ihn erzählt werden, gar nicht überprüfen konntet, eine bestimmte

Meinung. Das nennt man ein Vorurteil: Eine Meinung wird ohne eigene Er-

fahrung und Prüfung einfach kritiklos übernommen.

Normalerweise ist es nicht einfach, so ein Vorurteil wieder loszuwerden und

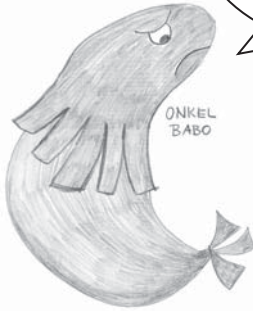
eine Sache richtig zu stellen. Zumeist aber lohnt es sich, seine Vorurteile

immer wieder zu überprüfen.

Schneider, Gerda/Toyka-Seid, Christiane (2006): Politik-Lexikon für Kinder. Von Aufschwung bis Zivilcourage. Frankfurt/New York, 295

ARBEITSBLATT 2

Wenn ein Sumpfgeggi auf Felsen klettert, stürzt er ab und ist hin.



Felsgeggis sind gefährlich. Sie schleppen Sumpfgeggi-Kinder auf einen Baum und stoßen sie hinab.



Schwimmen macht auch einem Felsgeggi viel Spaß!



Sumpfgeggis sind nicht hinterhältig, sondern man kann sich mit ihnen anfreunden.



Schwimmen im Wasser ist für einen Felsgeggi sehr gefährlich.



Sumpfgeggis ziehen Felsgeggi-Kinder in das tiefe Wasser, wenn sie im See trinken wollen.

Auf Felsen und Bäume klettern macht auch einem Sumpfgeggi Spaß!



Felsgeggis sind gar nicht gefährlich!

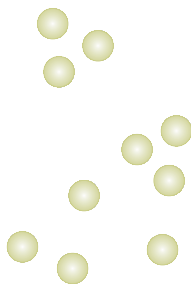


ARBEITSBLATT 3**Unterscheidung „Vorurteil – Begründetes Urteil“**

→ Schritt 1: Erklärung des Begriffes „Begründetes Urteil“

Ein begründetes Urteil kannst du treffen, wenn du dich gut über die Sache informierst. Du kannst mit Menschen sprechen, die darüber gut Bescheid wissen. Oder du schaust in Büchern, in Zeitschriften oder im Internet nach.

→ Schritt 2: Becher und Beschriftung anordnen:

Begründetes Urteil**Vorurteil**

→ Schritt 3: Die Kinder geben mittels einer Murmel ihre Bewertung ab (anhand eines Beispiels):



→ Schritt 4: Auswertung des Ergebnisses der Bewertung (Murmeln zählen), Diskussion.

Elisabeth Nevyjel

„Es ist einfacher, ein Atom zu zertrümmern als ein Vorurteil“

(Albert Einstein)

Tolerante Grundhaltung erleben anstelle von Vorurteilen

Ziel: Vorurteilen entgegenwirken

Beim Schuleintritt, im Alter von sechs Jahren, haben Kinder zumeist noch keine gefestigten Vorurteile. Es geht in der Grundschule daher weniger darum, solche abzubauen, sondern eher darum, diese erst gar nicht entstehen zu lassen und eine tolerante Grundhaltung aufzubauen. Der Grundschulunterricht kann dazu sehr wohl einen Beitrag leisten, allerdings nicht im herkömmlichen Sinn des Unterrichtes.

Toleranz (vor-)leben

Vorbildwirkung besonders intensiv

Die erste und wichtigste Unterrichtsform dazu ist vorgelebte Toleranz, die wir als Lehrer und Lehrerinnen praktizieren, indem wir kein Kind ausgrenzen, aus welchem Grund auch immer.

Gerade in der Volks- oder Grundschule sind Kinder noch stark beeinflussbar und schnell bereit, Werthaltungen und Verhaltensmuster von Personen mit Vorbildwirkung, das sind hier in erster Linie die Lehrer und Lehrerinnen, zu übernehmen. Für Schulneulinge ist die erste Lehrerin, der erste Lehrer eine sehr wichtige Bezugsperson. Wir können uns das zunutze machen und den Kindern vorleben, wie vorurteils-sensibles Miteinander praktiziert wird, damit sie dieses als Grundhaltung übernehmen können. Eine nachhaltigere Methode der Erziehung gibt es kaum. Sie erfordert allerdings ein hohes Maß an Selbstdisziplin und ein Bewusstmachen der eigenen Vorurteile. Oft sind uns Meinungen, die uns selbst in unserer Jugend vermittelt wurden, gar nicht bewusst.

Jedes Kind muss sich angenommen fühlen

Jedes Kind ist anders, und wir müssen selbst bereit sein, jedes Kind mit all seinen Vorzügen und Schwächen vorbehaltlos anzunehmen. Egal, ob es sich um rein äußerliche Merkmale handelt, um Unterschiede in Herkunft, Sprache, Kultur und Religion, um körperliche Gegebenheiten wie z.B. eine Behinderung oder „nur“ um die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, den Kindern soll bewusst gemacht werden, dass keine Gruppe – und auch kein einzelner Mensch – Anspruch darauf hat, sich besser, klüger, schöner, wichtiger, „richtiger“ zu fühlen als eine andere.

U | UNTERRICHTSBEISPIEL 1

Jedes Kind ist anders: Themenschwerpunkt für die Grundstufe I

Jedes Kind ist anders

Bereits in der Schuleinstiegsphase, in den ersten Schulwochen, bietet sich eine hervorragende Gelegenheit, zu diesem Thema zu arbeiten. Die Kinder lernen einander kennen. Zunächst sind es die Namen, die wir uns merken, aber schon bald kann – in Form von „Erkennungsmerkmalen“ – herausgearbeitet werden, dass jedes Kind sich von allen anderen sowohl optisch unterscheidet als auch durch unterschiedliche Eigenschaften, Vorlieben, Abneigungen, Begabungen, ...

Dies geschieht durch Erkennungsspiele verschiedenster Art, durch das Besprechen von Vorlieben und Abneigungen, durch das Finden von Gemeinsamkeiten, aber auch durch das Bewusstmachen von Unterschieden, jedoch ohne hier irgendeine Wertung vorzunehmen. Der tägliche Gesprächskreis bietet dazu beste Möglichkeiten. Ein paar Beispiele für solche Spiele sollen hier angeführt werden:

Erkennungsspiele

Kennlernspiele für die Namen

(Wichtig: Der Lehrer, die Lehrerin muss sich über die korrekte Schreibweise und Aussprache aller Namen informieren. Falsche Aussprache bedeutet nicht nur, dass ein Kind möglicherweise seinen Namen nicht wiedererkennt, sie drückt auch mangelnde Wertschätzung gegenüber einer fremden Kultur und Sprache aus!)

Name Zeichen der Identität

- Namen dem entsprechenden Kind zuordnen, Erkennungsspiele, ...
- Einander vorstellen: „Das ist mein Freund/meine Freundin, er/sie heißt ...“
- Spiele, bei denen Kinder einander mit Namen rufen müssen
- Regel: Wenn über andere Kinder gesprochen wird, muss der Name genannt werden, denn das Nennen beim (richtigen) Namen drückt gegenseitige Wertschätzung aus.

Kenntnisse, Fähigkeiten, Vorlieben und Abneigungen als Merkmale einer Person

- Kinder berichten selbst, was sie gerne/nicht gerne tun, aber auch, was sie gut bzw. (noch) nicht gut können. Sie sollen sich auch über ihre eigenen Fähigkeiten/Schwächen Gedanken machen.
- Einzelne Kinder berichten, welche positiven Seiten sie an anderen beobachtet haben: „Martin kann gut Fußball spielen“, „Jelena kann gut singen“, „Hakan hilft mir immer“ (wichtig: keine Negativaussagen!).
- Interessensgruppen bilden, die eine gemeinsame Aufgabe übernehmen: z.B. Musikgruppe, Malgruppe, Baugruppe, Schreibgruppe, ...
- In bestimmten Stunden können diese Interessensgruppen gemeinsam eine Aktivität planen und ausführen. Die Gruppenzugehörigkeit kann gewechselt werden. So wird jedes Kind als Mitglied einer Gruppe mit besonderen Vorlieben und Fähigkeiten wahrgenommen. Der Lehrer, die Lehrerin muss nur stets darauf achten, dass innerhalb der Gruppen keine Ausgrenzungen erfolgen.
- Falls es nötig ist, auch negatives Verhalten einzelner Kinder zur Sprache zu bringen, muss klar gemacht werden, dass dabei nur das Verhalten, nicht aber die Person des Kindes kritisiert wird. Siehe dazu das Methodenbeispiel „Zuhören – nachdenken – miteinander reden“ in diesem Band.

Die Kinder sollen von Anfang an darauf aufmerksam gemacht werden, bei kritischen Äußerungen nur konkrete Punkte zu kritisieren und keine Pauschalurteile abzugeben. Langsam erleben sie so bereits in den ersten Schulwochen, dass jedes einzelne Kind mit all seinen besonderen Merkmalen, positiven und negativen Eigenschaften, Kenntnissen, Fähigkeiten, Begabungen und Schwächen vom Lehrer bzw. von der Lehrerin, und daher auch von der Klassengemeinschaft, akzeptiert und angenommen wird.

Keine Pauschalurteile

Alle anders – alle gleich. Welche Interessen und Gemeinsamkeiten uns verbinden

Die Auseinandersetzung mit dem „Anderssein“ und die Erkenntnis „jede und jeder ist ein Individuum“ zieht sich durch das gesamte erste Schuljahr und soll in alle Bereiche des täglichen Unterrichts einbezogen werden.

In allen Bereichen des Unterrichts

Selbst im Deutsch- und Mathematikunterricht sowie im bildnerischen und musischen Bereich kann Anderssein zum Thema gemacht werden. In Mathematik können etwa Gruppen mit immer anderen Gemeinsamkeiten gebildet, gezählt und einander mengenmäßig gegenübergestellt, später auch für Rechenoperationen und zur Problemstellung bei Textbeispielen benützt werden:

Beispiel Mathematik

- Jungen – Mädchen

- Farben oder Art der Kleidung (z.B: Pullover – Blusen, Röcke – Hosen, ...)
- Gleicher Anfangsbuchstabe beim Namen (Wie viele Kinder haben einen Namen, der mit A beginnt?)
- Größe, Gewicht, Schuhnummer, ...
- Haar-, Augenfarbe, ...
- Muttersprachen
- Nach Vorlieben oder Abneigungen auf bestimmten Gebieten (Sport, Farben, Essen, Tiere, ...)

Diese Gruppen werden dann für Zählübungen, für erste Begegnungen mit Statistik oder für mathematische Problemstellungen benützt.

Ein kurzes Demonstrationsbeispiel

Wir bilden Interessensgruppen zum Thema „Hobby“, dann wird gezählt: 5 Kinder lieben Fußball, 3 schwimmen gern, 2 lesen gerne, 6 malen gern. Der Rest der 21 Kinder liebt Musik. Wie viele sind das?

Wertschätzende Feedback-Kultur

*Zum „Sonnenkind“
werden*

Ein sehr positiver Impuls kann es sein, gelegentlich am Ende eines Unterrichtstages Kinder erzählen zu lassen, über welche Tat einer bzw. eines anderen sie sich besonders gefreut haben oder wer ihnen ganz persönlich etwas Gutes getan hat (Hilfe, nette Worte, ...). Die Namen der in diesem Zusammenhang genannten Kinder werden in eine riesige, gemalte Sonne geschrieben, sie gelten dann als „Sonnenkinder“, weil sie anderen Freude bereitet haben.

Gemeinsame Arbeitsprojekte

*Vielfalt des
Alltagslebens*

Eine Klasse kann gemeinsam ein Haus der Vielfalt planen und bauen. Dieses wird in der Klasse aus alten Kartons, Decken, Stoffen und verschiedenen Dingen, die zu Hause nicht mehr gebraucht werden, gebaut, sodass Gegenstände aus dem täglichen Leben der Kinder dabei Verwendung finden und die Vielfalt des Alltagslebens widerspiegeln. Die Kinder, die etwas mitbringen, dürfen dazu eine Geschichte erzählen.

Es kann eine **Ausstellung zum Thema Vielfalt** geplant und durchgeführt werden, bei der kulturelle Vielfalt ebenso wie sprachliche oder ethnische dargestellt wird: Bilder, Portraits, Fotografien, Gegenstände, Kleidung, Alltagsgegenstände oder Musikinstrumente, Aktivitäten wie Lieder und Tänze können in diesem Zusammenhang gezeigt werden. **Das Thema ist nach der ersten Schulstufe noch lange nicht abgeschlossen.** Die intensive Auseinandersetzung mit dem „Anderssein“ bildet aber das Fundament, auf dem wir in den höheren Schulstufen aufbauen können.

U | UNTERRICHTSBEISPIEL 2

Anderssein als Konfliktpotenzial: 1.–4. Schulstufe

*Konflikte kontrolliert
austragen*

In jeder Klasse kommt es vor, dass ein Streit dadurch ausgelöst wird, dass Kinder ein bestimmtes Verhalten, aber auch bestimmte Eigenschaften von anderen nicht akzeptieren wollen oder können oder diese aufgrund von Äußerlichkeiten diskriminieren. Dann ist der Moment gegeben, durch Diskussionen, Erklärungen oder eben andere Aktivitäten wie z.B. Rollenspiele diesen Konflikt auszutragen und den Kindern die Gelegenheit zu geben, daraus eine Lehre zu ziehen. Das ist in jedem Fall wirkungsvoller, als wenn wir als Lehrer und Lehrerinnen diese „Lehre“ erteilen.

Anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis sollen nun zwei häufig zu beobachtende Konfliktsituationen besprochen werden:

Konfliktsituation 1: Unterschiedliche individuelle Empfindungen

Fatima beschwert sich, dass ein anderes Kind neben ihr eine „Wurstsemmel“ (Brötchen mit Wurst aus Schweinefleisch) isst: „Das stinkt!“

Dieses Verhalten ist bei muslimischen Kindern immer wieder anzutreffen. Im Islam ist Schweinefleisch nicht nur verboten. Da das Schwein als unreines Tier gilt, soll jede Berührung damit vermieden werden, und Kinder „lernen“ den Ekel davor schon im Kleinkindalter. In diesem Fall die betroffenen Kinder zu einer toleranteren Haltung zu bewegen ist eine besonders schwierige Aufgabe. Es muss mit großer Sensibilität und viel Verständnis vorgegangen werden.

*Ekel wird
kulturell erlernt*

Zuerst ist es sehr wichtig, das muslimische Kind ernst zu nehmen, es nicht vor den Kopf zu stoßen und seine Reaktion auch den anderen Kindern nahezubringen.

- Zunächst erklärt man den anderen Kindern, warum Fatima so reagiert, und informiert sie über die Stellung des Schweines in der islamischen Religion.
- In einem Gespräch sollte dann für alle Kinder die Möglichkeit bestehen, sagen zu können, ob sie sich vor bestimmten Speisen ekeln und auch warum. Die Kinder sollen erkennen, dass jede bzw. jeder solche Gefühle kennt, aber die Auslöser dafür unterschiedlich sein können.
- LehrerIn, Schülerinnen und Schüler suchen dann gemeinsam nach einer Lösung für den konkreten Konflikt, der für alle akzeptabel ist. Etwa ein Platz (eine Ecke, ein Tisch, ...), wo eben kein Schweinefleisch gegessen wird, oder die Möglichkeit für Fatima, sich während der Pause woanders hinzusetzen, wenn sie der Geruch stört. Sie verpflichtet sich dafür, keine abfälligen Bemerkungen mehr zu machen.

Dies kann zum Anlass genommen werden, ein Projekt über die unterschiedlichen Ernährungs Vorschriften der großen Religionen durchzuführen. Bei der Durchführung wäre es optimal, die Religionslehrer und -lehrerinnen aller in der Klasse vorhandenen Bekenntnisse einzubinden. Wenn nicht für alle Religionen Unterricht erteilt wird, können Klassenlehrer und -lehrerinnen bei den Recherchen helfen. Auch die Mitarbeit der Eltern wäre sinnvoll und hilfreich. Es gibt eine Reihe von Büchern in der Kinderliteratur, in denen die großen Weltreligionen einander gegenübergestellt werden. Solche sind als Quelle besonders geeignet, da sie zumeist unparteiisch die wesentlichsten Punkte aufzeigen (Liste siehe Anhang „Ausgewählte Materialien“).

*Wertfreie
Gegenüberstellung
wichtig*

- Es wird in einem ersten Arbeitsschritt erhoben, welche unterschiedlichen Religionen durch Kinder in der Klasse vertreten sind. Auf diese sollten sich die Recherchen beschränken, da Kinder in diesem Alter häufig durch persönlichen Bezug für ein Thema Interesse entwickeln. Andere Religionen und ihre diesbezüglichen Vorschriften können eventuell auf der vierten Schulstufe nebenbei erwähnt werden. Wird das Thema von den Religionslehrern und -lehrerinnen mitgetragen, könnte es zu einem klassen- und schulstufenübergreifenden Projekt ausgeweitet werden.
- Zunächst wird in jeder Gruppe besprochen, wie die betreffende Religion zum Thema Ernährung steht, welche Vorschriften, Gebote und Verbote es gibt.
- Die Ergebnisse werden dann auf Plakaten festgehalten. Dann stellen die Gruppen ihre Arbeiten den anderen Gruppen vor.
- Je nach dem Alter der Kinder ist nun zu überlegen, inwieweit eine Diskussion über die unterschiedlichen Gebote und Verbote möglich ist. Die Frage nach dem „Warum“ wird sicher gestellt werden und muss in kindgemäßer Weise beantwortet werden. Bücher bieten da durchaus brauchbare Hilfen an.
- Lehrer und Lehrerinnen können Hintergrundinformationen geben, die auf kindgerechte Weise erklären, wie einzelne Gebote oder Verbote entstanden sein könnten. Bei Kindern im Grundschulalter ist es legal, Wissen in vereinfachter, plakativer Weise zu vermitteln, um die Kinder mit zu vielen, zu detaillierten Informationen nicht zu überfordern. Das Limit ist dort, wo die natürliche Neugier der Kinder endet. Das Ziel dieses Projektes ist es, den Kindern zu zeigen, dass jede Religion ihre

ganz bestimmten Gebote und Verbote hat und dass es letztendlich jedem und jeder Einzelnen überlassen ist, ob er oder sie sich daran hält oder nicht.

→ Es sollte dabei klar herausgearbeitet werden, dass es niemandem zukommt, andere in ihrer Religionsausübung zu kritisieren.

In ähnlicher Weise kann auch vorgegangen werden, wenn andere Konflikte mit religiösem Hintergrund auftreten: Informationen über Traditionen, Riten und Gebräuche und deren Hintergründe spielen eine wesentliche Rolle für das Verständnis. Durch wertfreie Gegenüberstellung wird die gegenseitige Achtung und Akzeptanz gefördert.

Konfliktsituation 2: Genderproblematik

Mädchen und Burschen wollen plötzlich nicht mehr nebeneinander sitzen oder weigern sich, beim Erlernen eines Gemeinschaftstanzes einander die Hände zu reichen.

Gleichwertigkeit der Geschlechter vermitteln

Die viele Bereiche umfassende Frage der Genderproblematik muss durchgehendes Thema vom ersten Schultag an sein. Wenn Konflikte auftreten, werden sie individuell zu lösen sein. Im Laufe der Volks- oder Grundschule sollen sich die Kinder dessen bewusst werden, dass es sehr wohl Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, aber beide gleichwertig sind, und dass Mädchen und Jungen ihre Interessen und Begabungen keinem Rollenbild unterwerfen müssen. Die Kinder sollen möglichst praktisch erfahren, dass Rollenzuteilungen nichts „Naturgegebenes“ sind, sondern von Menschen erfunden wurden und deshalb zu hinterfragen sind.

Berührungsgänge ernst nehmen

Im Rahmen der Themen „Familie“, „Hausarbeit“, „Berufe“, aber auch bei Spiel und Sport kann die Problematik angeschnitten werden. Bei etwas älteren Kindern aus sehr traditionell orientierten Familien oder Kulturkreisen können auch Berührungsgänge eine Rolle spielen, da hier gemeinsame Aktivitäten nicht üblich oder sogar negativ besetzt sind. Aus diesem Grund kann es vorkommen, dass ein Mädchen keinem Jungen die Hand geben will, weil es sonst, gemäß seiner Herkunftskultur, um seinen guten Ruf bangen muss. Auch hier kann ein klärendes Gespräch Hilfe bringen. Oft hilft es den betroffenen Mädchen, wenn man ihnen erklärt, dass die eigene Schulklasse „wie eine Familie“ ist, dass alle Kinder einer Klasse wie Geschwister sind und dass es hier geschützt ist.

Einzelgespräche

Zunächst ist es aber in diesem Fall sinnvoll, mit Mädchen und Jungen getrennt zu sprechen, bevor sie Gelegenheit erhalten, auch miteinander zu reden. Vielfach sind den Kindern ihre eigenen Beweggründe nämlich gar nicht klar und müssen erst herausgearbeitet werden.

Aufsatz und Diskussionsrunde

In Klassen, in denen sich die Kinder auch schon schriftlich ausdrücken können, wäre ein Aufsatz anzudenken: „Wie ich Mädchen/Jungen sehe“. Die Arbeiten werden dann (auf Wunsch auch anonym) in einer Wandzeitung veröffentlicht, sodass alle sie lesen können. Danach findet eine gemeinsame Diskussionsrunde statt, bei der die jeweils „anderen“ Stellung nehmen können. Man kann davon ausgehen, dass es immer einzelne Kinder gibt, die keine Berührungsgänge haben und das auch zugeben. Diese können eine vermittelnde Rolle übernehmen, indem sie aussprechen, was sie an den „anderen“ gut finden. Das macht auch denen Mut, die sich sonst nicht trauen würden, etwas Positives über Mädchen/Jungen zu sagen.

Lernen aus konkreten Situationen

Die Reihe der konkreten Anlässe für Unterrichtsaktivitäten zum Thema „Vermeidung von Vorurteilen“ ließe sich noch lange fortsetzen, es soll jedoch nur das Prinzip gezeigt werden: Aus unmittelbaren, konkreten Situationen heraus, von denen sich die Kinder persönlich angesprochen, ja betroffen fühlen und in denen sie positives Verhalten vorgelebt bekommen, das ihnen dann selbst als erstrebenswert erscheint, lernen sie am nachhaltigsten. Es liegt in der Hand der Lehrer und Lehrerinnen, diese Situationen zu erkennen und zu nützen.

Brigitte Glur

Interreligiöses Lernen am Beispiel „Die Reise der Zikaden nach Jerusalem“

(für die 3./4. Schulklasse)

Interkulturelles und interreligiöses Lernen
als Teil einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung

Schulklassen sind heute zunehmend interkulturell und religiös vielfältig zusammengesetzt, sodass interkulturelles und interreligiöses Lernen eine Schlüsselkompetenz für die Kinder bildet. Interreligiöses Lernen bezieht sich nach Leimgruber „auf das Lernen zwischen verschiedenen Religionen, beginnend mit achtsamen Wahrnehmungen von Personen, Dokumenten und Räumen, weitergeführt in Begegnungen, Gesprächen und Auseinandersetzungen, was zu korrigierten religiösen Einstellungen und Verhaltensweisen führen kann“ (Leimgruber 2007, 20). Bei Kindern der Volks- oder Grundschule kann interreligiöses Lernen die Fragefähigkeit, das achtsame Beobachten und ein anfängliches Verstehen des Fremden und anderen fördern. Es sei an dieser Stelle auf den didaktischen Dreischritt zum Umgang von Schülerinnen und Schülern mit der soziokulturellen Vielfalt verwiesen, wie ihn der Lehrplan „Ethik und Religion“ der Zentralschweiz vorgibt. Es geht also darum, eigene religiöse und kulturelle Hintergründe besser zu verstehen, Einblick in andere Hintergründe zu erhalten und für Gemeinsamkeiten und Differenzen zu sensibilisieren.

*Schlüsselkompetenz
interkulturelles und
interreligiöses Lernen*

Das Kinderbuch „Die Reise der Zikaden nach Jerusalem“ (Höfle/Lenzen 1997) wurde gewählt, weil die drei Zikaden verschiedenen Religionen angehören und bei ihrem ersten Zusammentreffen Vorurteile und Differenzen bezüglich der drei Religionen anschaulich und kindergerecht thematisiert werden. Mit dem gemeinsamen Auftreten und Musizieren erfolgt eine Annäherung und das gegenseitige Interesse aneinander wird geweckt, sodass sich die drei Zikaden am Schluss der Geschichte „noch näher kennenlernen wollen“. Genauso können auch bei den Kindern eventuell vorhandene Vorstellungen und Vorurteile über Religionen angesprochen werden, besonders aber soll die Neugierde und das Interesse an der anderen Religion geweckt werden. Durch gezielte Informationen über einen im Bilderbuch angesprochenen Aspekt wie zum Beispiel die verschiedenen sakralen Räume, die Kultgegenstände oder die Heiligtümer in Jerusalem kann ein interreligiöses Grundwissen entwicklungsgerecht angeeignet werden.

*Kinderbuch für
interreligiöses
Grundwissen*

U | UNTERRICHTSBEISPIEL

Die Reise der Zikaden nach Jerusalem

Phase 1: Präsentation des Inhalts des Buches

Die Geschichte „Die Reise der Zikaden nach Jerusalem“ wird vorgelesen oder erzählt, dabei werden die Bilder z.B. in einer Powerpoint-Präsentation gezeigt.

In der Bilderbuchgeschichte wird von drei Zikaden erzählt, welche aus unterschiedlichen Orten stammen und verschiedenen Religionen angehören. Unabhängig voneinander reisen sie nach Jerusalem, der heiligen Stadt der drei Religionen Judentum,

*Zusammenarbeit von
Christentum, Islam,
Judentum*

Christentum und Islam, um auf dem Tempelberg an einem Konzert teilzunehmen, zu dem alle Tiere eingeladen sind. Dort wollen sie alle drei auf ihren unterschiedlichen Instrumenten vorspielen und dazu singen. Auf einer Pinie treffen die drei Zikaden aufeinander, dabei werden Vorurteile und Differenzen angesprochen. Nach dem erfolglosen ersten Versuch auf der Bühne, bei dem jede der Zikaden alleine ihr Lied vorstellt und so kaum etwas zu hören ist, musizieren die drei schlussendlich zusammen und treten gemeinsam auf. Ihre Melodien vereinigen sich zu einer wunderbaren Musik und sie gefällt den anwesenden Tieren. Die drei Zikaden vertragen sich erstaunlich gut und reisen gemeinsam ab. Sie wollen sich noch näher kennenlernen.




Phase 2: Gruppenarbeit zum vertiefenden Verständnis des Inhalts

Arbeit zum Textverständnis

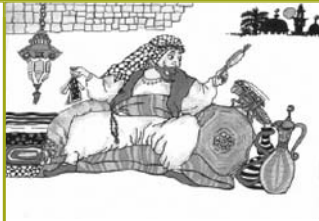
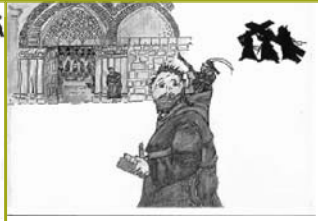

In einem nächsten Lernschritt wird das Verständnis der Erzählung vertieft, indem die Kinder in Dreiergruppen (in Anlehnung an die drei Zikaden) die Antworten zu folgenden Fragen zusammentragen:

- Wo wohnen die einzelnen Zikaden?
- Wie kleiden sich die Zikaden?
- Wie reist jede Zikade nach Jerusalem?
- Welche Instrumente spielen die Zikaden?

Das Zusammentragen der Ergebnisse ergibt folgendes Bild:

ARBEITSBLATT 1 – AUFLÖSUNG			
			
Wo wohnte die Zikade?	Moschee, Minarett, Muezzin	Bethlehem, Geburtskirche	Synagoge, Tel Aviv, Palme
Wie kleidet sie sich?	Beduinengewand	Jeans und buntes Hemd	Kleidung eines Rabbiners
Wie reist sie nach Jerusalem?	im Ohr eines Kamels mit einer Karawane	in der Kapuze eines Franziskaners und auf einer Katze	auf dem Rücken eines Falken und auf der Hutkrempe eines orthodoxen Juden (Klagemauer)
Welches Instrument spielt sie?	Trommeln	Flöte	Fidel

ARBEITSBLATT 1 – KOPIERVORLAGE

			
<p>Wo wohnte die Zikade?</p>			
<p>Wie kleidet sie sich?</p>			
<p>Wie reist sie nach Jerusalem?</p>			
<p>Welches Instrument spielt sie?</p>			

Phase 3: Erkundung sakraler Räume – die Gotteshäuser von Juden und Jüdinnen, Christen und Christinnen sowie Muslimen und Musliminnen

Aspekte der drei monotheistischen Religionen

Auf der Reise der Zikaden werden den Kindern Aspekte der drei monotheistischen Religionen aufgezeigt und erklärt. Als exemplarisches Beispiel für eine vertiefende Auseinandersetzung mit den drei monotheistischen Religionen werden nun die Kultträume erkundet. Lernziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, dass das Gotteshaus im Judentum die Synagoge, das Gotteshaus im Christentum die Kirche und das Gotteshaus im Islam die Moschee ist. Zudem können die Kinder spezifische äußere Kennzeichen den Bauwerken zuordnen und einige Unterschiede erkennen.

Partnerarbeit

In Partnerarbeit betrachten die Schülerinnen und Schüler ausgewählte Bilder von Synagogen, Kirchen und Moscheen und legen sie zu den entsprechenden Stichwörtern. In einem weiteren Schritt beschreibt ein Kind ein Bauwerk, ohne den Namen dieses Bauwerkes zu nennen. Das andere Kind hört der Beschreibung zu und soll herausfinden, welches Bauwerk beschrieben wird. Dann werden die Rollen gewechselt. Ein vertiefendes Lernziel wäre, dass die Kinder Bedeutung und Funktionen dieser heiligen Räume erkennen und wissen, welche wichtigen Gegenstände und Symbole zum jeweiligen Gotteshaus gehören.

Das gemeinsame Hören und Singen des Liedes von den Zikaden (Zoss 2001) fordert nochmals zu gegenseitigem Interesse und Respekt auf.

LITERATUR

Brüll, Christina (2005): Synagoge – Kirche – Moschee. Kulturräume erfahren und Religionen entdecken. München

Leimgruber, Stephan (2007): Interreligiöses Lernen. München (Neuausgabe)

Höfle, Helga/Lenzen, Verena (1997): Die Reise der Zikaden nach Jerusalem. Kiel

Zoss, Roland (2001): Liederbuch – Muku-Tiki-Mu. Weltkindermusik. 25 multikulturelle Tier- und Kindermusiken (inkl. Compact Disc). Oberhofen am Thunersee

Lehrplan „Ethik und Religion“ der Bildungsregion Zentralschweiz für das 1.–6. Schuljahr, Luzern 2005

Elisabeth Nevyjel

Anregungen für Schulbuchautorinnen und -autoren

Leitfaden für die Gestaltung von Schulbüchern

Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien spielen im Unterrichtsgeschehen nach wie vor eine zentrale Rolle und haben in gewisser Weise auch für die Schülerinnen und Schüler Vorbildwirkung. Doch sind die Unterrichtsbücher vorurteilssensibel genug? Spiegeln sie die heterogene Gesellschaft in ausreichendem Maße wider, sodass sich alle Schülerinnen und Schüler auch darin positiv angesprochen fühlen, oder tradieren sie unbewusst stereotype Bilder und Normen, die ausgrenzend wirken? Ein kritischer und vorurteilssensibler Blick auf die Schulbücher und Materialien, die verwendet werden, ist daher unerlässlich. (Siehe dazu auch das Kapitel „Schulbücher und Unterrichtsmaterialien“ im Beitrag von Petra Wagner in diesem Band.) Neu zu entwickelnde Schulbücher bzw. Unterrichtsmaterialien sollten auf Basis einer kritischen Analyse geschrieben werden. Die folgenden Anregungen stellen einen Leitfaden dar, der bei der Erstellung neuer Materialien für den schulischen Gebrauch berücksichtigt werden sollte.

Unterrichtsmaterialien haben Vorbildwirkung

Das Thema Migration in den Schulbüchern

Migration ist mittlerweile ein globales Phänomen geworden und auch die Staaten in Europa sind de facto Einwanderungsgesellschaften geworden. Dieses Faktum spiegelt sich in der heterogenen Zusammensetzung von Schulklassen wider – und muss auch in den Schulbüchern ihren Niederschlag finden. Kinder mit Migrationshintergrund sind selbstverständlicher Teil der Gesellschaft. Sie gehören dazu. Sie leben mit uns. Und: Sie gehen in die Schulen und lernen genauso wie alle anderen Kinder dort Lesen und Schreiben. Der überwiegende Teil aller Kinder hat im Alltag, im Umgang mit Gleichaltrigen trotz unterschiedlicher Herkunft keine gravierenden Verständigungsprobleme mehr.

Die Darstellung von Menschen oder Kindern mit Migrationshintergrund entspricht jedoch in vielen Bereichen nicht mehr den Tatsachen. Obwohl sich die Situation in den letzten Jahren stark verändert hat, werden nicht-deutschsprachige Kinder häufig noch immer in der Rolle des Neulings, der arm, hilfebedürftig und vor allem sprachlos ist, dargestellt. Die Hauptpersonen der „normalen“ Erzählungen und Alltagsgeschichten sind so gut wie immer Kinder aus dem mitteleuropäischen Kulturkreis. Gerade dadurch wird eine feine, aber unübersehbare Grenze zwischen dem „Wir“ und den „anderen“ gezogen. Möglicherweise ungewollt, aber dennoch klar kommt dadurch zum Ausdruck, dass Migrantenkinder anders sind, dass sie nicht zu „uns“ gehören, obwohl sie hier geboren wurden oder aufgewachsen sind.

Oft Rolle des Neulings

Warum also nicht Geschichten schreiben, in denen die Helden und Heldinnen der Erzählung nicht immer Peter, Kevin, Lena oder Sandra heißen, sondern auch Sana, Hasan, Albin, Dragan, Milica oder Grazyna? In vielen Bereichen erleben die Kinder mit Migrationshintergrund die gleichen Dinge wie alle anderen Kinder in diesem Alter. Es müssen und sollen keine Ausnahmesituationen sein, in denen sie gezeigt werden, denn gerade das führt dazu, dass sie weiterhin als „nicht dazugehörig“ gelten.

Keine Ausnahmesituationen darstellen

Positive Darstellung wichtig

Gerade im Zusammenhang mit Kindern mit Migrationshintergrund gibt es immer wieder Vorurteile und oftmals durch diese verursachte Konflikte. Nicht durch das Aufzeigen von negativen oder auch nur differenten Verhaltensweisen kann ein Umdenken ausgelöst werden, sondern durch positive Darstellung, die auf unaufdringliche und selbstverständliche Art Vorbildwirkung ausübt.

Themenvorschläge zur Darstellung

- Zwei Kinder unterschiedlicher Herkunft und Muttersprache, die gemeinsam etwas erleben und zwischen denen die Herkunft kein Thema ist, sondern nur das gemeinsame Erlebnis.
- Konflikte zwischen Gleichaltrigen, bei denen aber die unterschiedliche Herkunft keine Rolle spielt.
- Ein Kind aus einer Migrantenfamilie, das eine ungewöhnliche Situation erlebt und sich dabei richtig verhält – ohne dass die Herkunft zum Thema gemacht wird.
- Die Darstellung von Situationen, in denen die Zweisprachigkeit eines oder einer Mitwirkenden als besonders hilfreich und nützlich dargestellt wird.
- Kinder mit Migrationshintergrund, die anderen helfen – nicht immer umgekehrt.

Informationen zu Unterschieden

Natürlich sollen und müssen auch Unterschiede zur Sprache kommen – und dabei Informationen vermittelt werden:

- Ein Bericht darüber, wie eine muslimische Familie den Abend des 24. Dezember verbringt (nämlich wie jeden anderen Abend auch ...) kann darüber informieren, dass Weihnachten nicht von allen gefeiert wird.
- Eine Erzählung über ein Wochenende, das eine kroatische Familie bei den Großeltern in Kroatien verbringt, kann den Alltag des „Lebens zwischen zwei Kulturen“ aufzeigen.
- Die Geschichte, wie das Zuckerfest innerhalb einer türkischen Familie gefeiert wird, ist für Nicht-Muslime und -Musliminnen sicher ebenso interessant wie der Bericht über den Weihnachtsabend in einer österreichischen Familie für türkische Kinder. In beiden Fällen ist Authentizität oberstes Gebot.
- Der Alltag einer Familie, in der es ein Kind im Rollstuhl gibt, kann auch dann interessant sein, wenn diese Situation nicht zum Hauptthema gemacht wird, sondern nur ein Detail am Rande ist.
- Die Erzählung über ein Kind, das beim Arzt oder auf einem Amt für seine Eltern dolmetschen muss, ist geeignet, den Lesern und Leserinnen Achtung vor den besonderen Sprachkenntnissen dieses Kindes einzuflößen.

Zum Umgang mit Migrantensprachen

Herkunftssprache korrekt einsetzen

In sehr vielen Lesebüchern kommen auch Geschichten vor, in denen ein nicht-deutschsprachiges Kind eine Rolle spielt. Manchmal wird der Versuch unternommen, die Herkunftssprache des Kindes in den Text einzubeziehen. Dabei passieren allerdings sehr häufig grobe Fehler. Es ist notwendig, dass sich Autorinnen und Autoren vorab über die korrekte Schreibweise der verwendeten Wörter informieren und die Verlage Lektoren oder Lektorinnen beiziehen, die der betreffenden Sprache mächtig sind. Auch Sonderzeichen der jeweiligen Fremdsprachen müssen dabei Berücksichtigung finden, sodass die Lesbarkeit und richtige Aussprache gewährleistet wird und es zu keinen Sinnverfälschungen durch Fehler kommen kann. Eine (bislang leider oftmals übliche) fahrlässige Vorgangsweise zeigt deutlich, dass den Herkunftssprachen der Einwandererfamilien kein hoher Stellenwert beigemessen wird.

In Büchern für den Sachunterricht, in Deutsch- und Mathematikbüchern sind Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit besonderen Bedürfnissen unterrepräsentiert – bis hin zu schlichtweg nicht vorhanden.

Mathematikbücher

Es spricht nichts dagegen, in Textbeispielen in einem Mathematikbuch serbische, arabische oder türkische Namen zu verwenden! Warum kann nicht ausgerechnet werden, wie viel der Flug von Wien nach Istanbul für eine fünfköpfige Familie namens Demirci kostet, oder die Anschaffung eines Rollstuhles? Auch der Benzinverbrauch für eine Wochenendfahrt im Auto nach Zagreb wäre ein lebenspraktisches Beispiel, oder das Besorgen von Geschenken für die Verwandten in Ägypten vor einem Ferientaufenthalt. Statt Würstchen können auch Döner Kebab oder Sushi zum Lösen von Multiplikationen dienen, und wenn Mustafa, Sana, Vladan und Amir ihre Sticker aufteilen, kann man wunderbar dividieren üben.

Beispiele aus dem Alltag eines Migrantenkinds

Deutschbücher

Es ist bei Satzbauübungen, bei Aufsatzthemen, bei Rechtschreibübungen oder Grammatik möglich, Namen, Situationen, Themen oder auch einen bestimmten Wortschatz zu verwenden, die über unseren kulturellen Horizont hinausgehen.

Kulturellen Horizont erweitern

Sach- oder Projektunterricht

Dieser bietet besonders viele Möglichkeiten, Vielfalt und „Anderssein“ wertfrei zu thematisieren. Bei fast jedem Thema können Aspekte aus anderen Kulturen, andere Lebensbedingungen, andere Sichtweisen einbezogen werden.

Aspekte der Vielfalt

Diese selbstverständliche Offenheit in allen Lebensbereichen, der Blick über den eigenen Tellerrand hinaus oder das Einnehmen von anderen Perspektiven sollte schon von frühester Kindheit an gefördert werden. Dazu müssen auch die Schulbücher einen Beitrag leisten.

Ausgewählte Materialien zum Thema

Lehrerinnen und Lehrer haben insbesondere für Schülerinnen und Schüler der Grund- bzw. Volksschule Vorbildwirkung. Sie stellen eine Autorität dar. Materialien, die im Unterricht von ihnen eingesetzt werden (siehe Beitrag von Petra Wagner idB), gelten – sofern nicht das Gegenteil kommuniziert wird – als Lernstoff, der als gut und wissenswert vorausgesetzt wird.

Vor dem Hintergrund dieser Verantwortung, die Lehrerinnen und Lehrer mit dem Einsatz von Materialien im Unterricht übernehmen, haben Autorinnen dieses Bandes eine Auswahl an Materialien und Büchern zusammengestellt, die sich für einen vorurteilssensiblen Unterricht eignen. Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellt wie gesagt nur eine Auswahl dar. Die folgenden Materialien lassen sich – sofern nicht explizit auf eine bestimmte Altersgruppe verwiesen wird – entsprechend didaktisiert in allen Klassenstufen einsetzen.

Unterrichtsmaterialien

→ Anne Frank Haus (Hg.): Das sind wir. Ein Lesebuch mit Geschichten von Olivia, Irfan, Gülcihan, Stephan, Sadber und Philipp. Dazu: Das sind wir. Interkulturelle Unterrichtsideen für Klasse 4–6 aller Schularten. Handbuch – Anregungen für den Unterricht. Neuauflage 2002. Beides kann nur in Deutschland bezogen werden über: Anne Frank Zentrum, Rosenthaler Straße 39, 10117 Berlin.

Durch die realen Lebensgeschichten der Jungen und Mädchen, die zwischen 10 und 12 Jahre alt sind und unterschiedliche Herkunftsländer haben, werden die Lesenden emotional stark einbezogen; Empathie zu entwickeln fällt leicht. Die Unterrichtsideen sind sehr facettenreich und enthalten gute Vorschläge für eine sinnvolle Integration der Geschichten in den Unterricht. Auch Projektlernen ist mit ihnen möglich.

Ein Anliegen der VerfasserInnen ist eine Perspektivenänderung hin zum Positiven.

„Die positive Wahrnehmung von Vielfalt kann auch dort zur Normalität werden, wo andere Kulturen gegenwärtig nicht oder noch nicht im Klassenzimmer

präsent sind. Eine positive Perspektive bedeutet nicht, zu beschönigen, wohl aber Kinder als Persönlichkeiten anzuerkennen, die auf die eine oder andere Weise gelernt haben, mit ihrer (zum Teil auch schwierigen) individuellen und gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit aktiv umzugehen.“ (Handbuch, 11)

→ Bertelsmann Stiftung, Akademie Führung & Kompetenz am Centrum für angewandte Politikforschung (Hg.): Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE Institute der Anti-Defamation-League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Praxis-Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Verlag Bertelsmann Stiftung 2008.

Detaillierte Planungen und vielfältige methodische Vorschläge für insgesamt 5 Unterrichtseinheiten: Vom Ich zum Wir – zu Familie/Herkunft/Festen/Sprachen – hin zum Verstehen von Klischees, Vorurteilen und Diskriminierungen. Die letzte Unterrichtseinheit sucht Lösungen zur Bekämpfung von Vorurteilen und Diskriminierungen – schüleraktivierend und orientiert am Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler.

→ Bühs, Roland (2008): Materialien zur interkulturellen Erziehung in Kindergarten und Primarstufe. Zielgruppenspezifisches Handbuch, basierend auf dem „Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer – EINE WELT DER VIELFALT“. W. Dohrmann Verlag. Berlin.

Das Handbuch ist im Wesentlichen so aufgebaut wie das Basishandbuch, enthält aber noch sehr viel mehr methodische Hinweise und in relativ kleinschrittiger Darstellung Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts.

Materialangebot im Internet

Die folgenden Internetseiten für Kinder bieten alle eine gute Möglichkeit, die Recherchefreudigkeit von Kindern sinnvoll auszunutzen und selbstständiges Lernen zu initiieren. Nicht nur zu unserem Thema können hier umfassende Informationen eingeholt werden. (Möchte man sich noch über andere Themenfelder informieren, sei auf www.seitenstark.de und auf www.blinde-kuh.de verwiesen.)

- Drei sehr umfassende Unterrichtseinheiten, die für Schülerinnen und Schüler auch Recherchearbeiten am Computer zulassen, finden sich bei www.lehrer-online.de. Besonders schätzenswert sind die vielfältigen Verweise auf andere Quellen, die der Lehrkraft eine intensive Vorbereitung auf das Thema ermöglichen.

Alt sein – jung sein: Hier geht es um den Abbau von Vorurteilen gegenüber alten Menschen. Einsetzbar ist diese Einheit im 4. Schuljahr in Ethik, aber auch Sachkunde. Wertvolle Links ergänzen das Material. (www.lehrer-online.de/alt-sein-jung-sein.php)

Frieden: Für den Unterricht in Ethik/Sachunterricht/Deutsch bietet diese interaktive Lerneinheit Materialien zum Thema Frieden im Kleinen und Großen, diese liegen differenziert vor für das 2. und für das 3./4. Schuljahr. (www.lehrer-online.de/frieden.php)

Weltreligionen: „Diese Unterrichtseinheit möchte Respekt vor fremden Religionen vermitteln und so dazu beitragen, Vorurteilen vorzubeugen.“ Sie lässt sich in Religion oder im Sachunterricht einsetzen und ist adressiert an Kinder im 3./4. Schuljahr. (www.lehrer-online.de/tabaluga-weltreligionen.php)

(www.lehrer-online.de/tabaluga-weltreligionen.php)

- www.hanisauland.de ist die Kinderseite der Bundeszentrale für Politische Bildung. Der Aktualitätsgrad des Angebots ist sehr hoch, ebenso kenntnisreich sind die Lexikon-Einträge, hervorzuheben der Eintrag zu „Vorurteil“.

- www.helles-koepfchen.de wurde 2007 auf der Frankfurter Buchmesse als bestes Nachschlagewerk für Kinder ab 8 Jahren ausgezeichnet. Gibt man den Begriff „Vorurteile“ ein, wird man auf 86 Seiten verwiesen. Hier scheint es wichtig, dass Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler den Umgang mit dem Nachschlagewerk zunächst gemeinsam üben. Eine Sequenz zu Stereotypen und Vorurteilen zwischen Nationen ist besonders hervorhebenswert (2. Eintrag).

- www.primolo.de fordert auf, eigene Internetbeiträge zu ausgewählten Begriffen zu schreiben. Nachahmenswert ist der Beitrag einer Klasse zu „Die Länder in unserer Klasse“, zu finden in der Rubrik „Land und Leute“.

- www.wissenskarten.de ist ein Projekt, das seit 2003 existiert und von der Medienwerkstatt Mühlacker herausgegeben wird. Die Wissenskarten richten sich an Volks- bzw. Grundschulkindern und werden nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern verfasst, sondern z.T. auch von Kindern selbst. Die Erklärungen sind allesamt gut ver-

ständig, positiv anzumerken ist, dass hinter den entsprechenden Einträgen das Altersniveau angegeben ist. Es gibt z.B. gute Wissenskarten zum Thema „Religionen dieser Welt“, in der Rubrik „Feste“ sind jedoch nur die im Kirchenjahr bekannten genannt, hier wäre eine Ergänzung wünschenswert.

- www.global-gang.de ist die Internetseite von „Brot für die Welt“ für Kinder und Jugendliche von 8–14. Zum Thema „Eine Welt“ kann man hier interessante Beiträge finden.

- www.hamsterkiste.de bietet seit 2002 „Texte und Geschichten für Kinder, die lernen wollen“. Alle sind orientiert an Themen der Grundschule. Arbeitsblätter und vereinzelt auch Onlineüberprüfungen ergänzen das Angebot. Besonders positiv aufgefallen ist die Themenmappe „Als Omas Oma zur Schule ging“, die dem Thema „Alter“ zuzuordnen und für das 3. Schuljahr konzipiert ist.

Kinderbücher

- Cave, Kathryn (1994): Irgendwie anders. Oetinger. Irgendwie anders lebt ganz allein auf einem hohen Berg, alle Versuche, Freundschaften zu schließen und sich anderen anzugleichen, sind fehlgeschlagen. Eines Tages bekommt er Besuch von einem Wesen, das behauptet, ganz so zu sein wie er: irgendwie anders ... Ein einnehmendes Kinderbuch, das die Problematik des Fremden sehr subtil thematisiert. Es wurde mit dem UNESCO-Preis für Kinder- und Jugendliteratur im Dienst der Toleranz ausgezeichnet.

- Reider, Katja (2001): Tom in der Tinte. Omnibus. Tom soll Dieter einladen. Dieter ist der Streber der Klasse. Ganz klar, dass dann niemand aus der Klasse kommen wird. Aber Dieter erweist sich als Helfer in der Not ... Das Ende des Buches ist ein wenig sehr um eine friedliche Lösung bemüht, dennoch gibt die Handlung insgesamt die Möglichkeit, die Vorurteilsproblematik auf unterschiedliche Art und Weise zu beleuchten.

- Ruillier, Jérôme (2000): Einfach farbig. Bohem Press.

In diesem Bilderbuch wird mit wenigen Worten eine faszinierende Geschichte erzählt, die aus der afrikanischen Erzähltradition stammt: Schwarz bleibt Schwarz, aber wir Weiße verändern die Farbe zu al-

len möglichen Anlässen und da nennen wir die Schwarzen farbig? Die einzelnen Episoden der Geschichte lassen sich auch hier finden: www.medienwerkstatt-online.de (unter Wissenskarten suchen: „Einfach farbig“ eingeben).

→ Young, Ed (2007): 7 blinde Mäuse. Beltz.

Eines Tages entdecken die Mäuse etwas Seltsames an ihrem Teich. Nacheinander ziehen sie los, um es zu erforschen. Jede Maus hat eine andere Wahrnehmung und kommt mit einer anderen Information zurück. Erst wenn sich das Einzelne zum Ganzen fügt, lässt sich das Geheimnis lüften, oder: „Die Mäuse-Moral: Wissen in Teilen macht eine schöne Geschichte, aber Weisheit entsteht, wenn wir das Ganze sehen.“ Ein Buch, das viele Lesarten ermöglicht und sich insbesondere vor dem Hintergrund interkultureller Vielfalt mit Kindern betrachten lässt.

→ Höfle, Helga/Lenzen, Verena (1997): Die Reise der Zikaden nach Jerusalem. Kiel.

Das Bilderbuch ist ein vorzügliches Praxisbeispiel, weil es aufzeigt, wie möglichen Vorurteilen gegenüber verschiedenen Religionen begegnet und gleichzeitig das Interesse an anderen Religionen gefördert werden kann. Es zeigt feinfühlig und eindrücklich die Notwendigkeit, dass die Menschen der drei abrahamitischen Weltreligionen ihre bestehenden gegenseitigen Unkenntnisse ablegen sollten, um sich kennenzulernen und zu einer neuen Melodie des Friedens zu finden. Schalom Ben-Chorin schreibt im Vorwort: „Die erste Zikade wohnt in einer Moschee, die zweite bei einer Kirche, die dritte neben einer Synagoge. Alle drei wollen am Konzert der Tiere auf dem Tempelberg teilnehmen. Doch schon bald begreifen unsere kleinen Helden, dass ihre schwachen Stimmchen nur vereint stark sind. Erst als sie Frieden und Freundschaft schließen, genießen sie gemeinsam Erfolg und Freude.“ (Vorwort zum Bilderbuch) Das Bilderbuch bietet sich ab der ersten Primarklasse an als Einstieg in eine farbenfrohe und Vorurteile abbauende Begegnung der monotheistischen Weltreligionen. (Vgl. den Beitrag von Brigitte Glur idB)

→ Reichlin, Jörg/Baumann-Loosli, Cornelia/Haus herr, Cornelia (2003): Illi der Landstreicher. Männedorf. Dazu: Didaktisches Themenheft zum Bilderbuch „Illi der Landstreicher“ (2005). Männedorf.

Das vorliegende Bilderbuch will sich humorvoll und doch tiefgründig mit dem Thema Vorurteile gegen Fremde auseinandersetzen. Es wird hier vorgestellt, weil Lehrpersonen der Unterstufe mit dem dazuge-

hörenden didaktischen Themenheft konkrete und praxisnahe Ideen für den Einbezug des Themas Vorurteile gegen Fremde in den Unterricht erhalten.

Die Freunde Hoppla der Hase, Bella das Eichhörnchen und Gakri das Huhn leben friedlich in ihrem Dorf. In dieser kleinen Welt, in der einander alle kennen, erscheint eines Tages ein Fremder. Es ist Illi der Landstreicher. Argwöhnisch wird der Dachs beobachtet. Stinkt er? Stielt er? Gerade als die Dorfbewohner den Landstreicher kennen und schätzen gelernt haben, geschieht ein gemeiner Diebstahl. Und wie es aussieht, kann es nur einer gewesen sein – Illi! Die Geschichte sensibilisiert gegen Vorurteile, plädiert für Toleranz und nimmt unerwartet ein berührendes Ende.

Das didaktische Themenheft als Ergänzung zum Bilderbuch bietet Lehrpersonen aus Kindergarten und Unterstufe vielfältige Möglichkeiten, die Thematik mit Wahrnehmungsübungen, Sprache, Musik, Gestaltungsvorschlägen, Rollenspiel und Kochvorschlägen im Unterricht zu realisieren.

→ Meyer, Karlo/Janocha, Barbara/Reckers, Sandra (2007): Wie ist das mit ... den Religionen? Verlag Gabriel.

Das Buch wendet sich an Kinder im Pflichtschulalter und soll Gemeinsames, aber auch Unterschiede zwischen den großen Weltreligionen aufzeigen.

Eingebettet in eine Rahmenhandlung, in der fünf Kinder mit unterschiedlichen Religionsbekenntnissen, die aber in der gleichen europäischen Stadt leben, eine Rolle spielen, lernen die Kinder den Alltag der jeweils anderen Familien mit ihren religiösen Ritualen, Vorschriften und Glaubensinhalten kennen. Sie stellen fest, dass es viele Gemeinsamkeiten gibt, dass aber auch jede der Religionen andere Vorstellungen vom Leben hat, und lernen, diese als gleichwertig zu sehen und zu achten.

Das Buch kann als Lektüre, aber auch als Nachschlagewerk im Rahmen einer Projektarbeit verwendet werden, um etwa bestimmte Aspekte (z.B. Essensvorschriften und -gewohnheiten) einander gegenüberzustellen.

→ Schulz-Reiss, Christine/Küstenmacher, Werner (2009): Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen. Loewe Verlag.

In diesem Sachbuch werden die fünf großen Weltreligionen in anschaulicher und praxisnaher Weise

dargestellt. Anhand von Alltagssituationen wird versucht, Bezug zu bestimmten Aspekten herzustellen. Kinder können diesem Buch sowohl allgemeine Informationen über die verschiedenen Religionen entnehmen als auch einzelne Punkte einander gegenüberstellen. Insbesondere sprachlich bietet es Kindern gute Möglichkeiten, sich über den ursprünglichen Sinn verschiedener umgangssprachlich verwendeter Ausdrücke (z.B: „heilige Kuh“, „koscher“, „Hadschi“ ...) zu informieren.

Das Buch ist bei Projekten oder bei aktuell auftauchenden Fragen zum Thema Religionen als Nachschlagewerk gut einsetzbar.

Audiovisuelle Medien

→ SET Stiftung Erziehung zur Toleranz (Hg.) (2006): Mutproben (DVD). Zürich, (bestellbar unter <http://www.set-toleranz.ch>)

Die DVD dokumentiert den von der Stiftung 2005 durchgeführten Theaterwettbewerb in Schulklassen der Schweiz. Sie enthält auch die drei Anspielszenen, die als Wettbewerbsausgang dienten. Damit können auch weiterhin Theaterprojekte in Schulen realisiert werden. Dieses Lehrmittel zeigt einen methodischen Zugang auf, der es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, im szenischen Spiel den Perspektivenwechsel einzuüben.

Die Anspielszene für die Unterstufe zeigt einen König in seinem Bett, umgeben von seinen Kuschel-

tierchen. Befehlen können ist schön, und so befiehlt der König, dass in seinem Reich alle gleich denken und alle gleich handeln sollen. Ein Kind will aber nicht, wie befohlen, ins Schwimmbad gehen, sondern will snowboarden. Die Anspielszene thematisiert, wie schnell wir bereit sind, Vorurteile zu übernehmen. Das Kind, das snowboarden will, wird von allen ausgeschlossen. Erst zum Schluss der Anspielszene durchbricht ein anderes Kind das sich etablierende Vorurteil und hinterfragt das Verhalten des Königs und seiner Untertanen: „Gibt es nicht eine andere Lösung?“ – mit dieser Frage sind die Kinder zur Stellungnahme herausgefordert und können nun eigene Lösungen zur Situation in Szenen spielen.

→ Huwyler, Max (2007): Bremer Stadtmusikante und d'Gschicht vom fönfte Bremer (CD, schweizerdeutsch gesprochen). Gümligen (bestellbar unter: <http://www.rolandschwab.ch>)

Der Autor erhielt für das Hörspiel den Schweizer Kinder- und Jugendmedienpreis. In diesem Hörspiel setzt er die bekannte Geschichte fort: Die vier Bremer Stadtmusikanten, Esel, Hund, Katze und Hahn, begegnen einem sehr fremden Tier, einer Giraffe. Sie ist aus dem Zoo entlaufen und möchte sich ihnen anschließen. Doch passt sie mit ihrem langen Hals zu ihnen, die zusammen schon so viel erlebt haben? Und kann sie überhaupt singen? Die Geschichte regt Kinder an, über ihre Vorstellungen vom Anderssein nachzudenken und sich nicht vorschnell auf Vorurteile zu verlassen.

Autorinnen und wissenschaftlicher Beirat

Wolfgang Benz

Universitätsprofessor und Leiter des Zentrums für Antisemitismusforschung an der Technischen Universität Berlin, seit 1985 Mitbegründer und Herausgeber der „Dachauer Hefte“ und seit 1992 auch Herausgeber des Jahrbuchs für Antisemitismusforschung, 1992 erhielt er den Geschwister-Scholl-Preis.

Gertraud Diendorfer

Mag., Leiterin des Demokratiezentrum Wien, Schulbuchautorin und Herausgeberin von Unterrichtsmaterialien zur Politischen Bildung, Entwicklung und Projektleitung des Jugendpartizipationsprojektes „PoliPedia.at“ sowie des Projektes „Interkulturelle Spurensuche. SchülerInnen forschen Migrationsgeschichte(n)“.

Siegfried Frech

Landeszentrale Politische Bildung Baden-Württemberg, Redaktion von „Der Bürger im Staat“, „Didaktische Reihe“.

Brigitte Glur-Schüpfer

Lic. theol., Theologin und Grundschullehrerin, seit 2003 Fachleiterin und Dozentin für Fachdidaktik Ethik und Religionen an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern, Mitglied des Fachteams Politische Bildung und Demokratiepädagogik der PHZ Luzern.

Hedwig Huschitt

Gesamtschuldirektorin, didaktische Leitung, Peter-Ustinov-Gesamtschule Monheim, Moderatorin der Bezirksregierung Düsseldorf im Bereich der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulentwicklungsberaterin, Mitglied der Jury für das Gütesiegel „Individuelle Förderung“.

Kurt Messmer

Dr. phil., Fachleiter Geschichte und Professor für Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern sowie Lehrbeauftragter für Geschichtsdidaktik an der Universität Freiburg/Schweiz, Praxiserfahrung auf der Primarstufe und auf den Sekundarstufen I und II, Leitung von Weiterbildungskursen im Bereich Geschichte und Geschichtsdidaktik sowie Mitarbeit an Lehr-

plänen und Lehrmitteln, Publikationen zur Didaktik und Methodik der Geschichte.

Elisabeth Nevyjel

Diplom-Pädagogin, Volksschullehrerin, Referentin in der Lehrerfortbildung, Autorin von Unterrichtsmaterialien und Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums Wien.

Anton Pelinka

Direktor des Instituts für Konfliktforschung/Wien, seit September 2006 Universitätsprofessor für Politikwissenschaft und Nationalismusstudien an der Central European University Budapest, davor war er ab 1975 Professor für Politikwissenschaft an der Universität Innsbruck, davon mehrere Jahre auch als Dekan.

Tamara Sturm-Schubert

Studiendirektorin am Pascal-Gymnasium in Grevenbroich, Moderatorin der Bezirksregierung Düsseldorf im Bereich der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulentwicklungsberaterin und Mitglied der Jury für das Gütesiegel „Individuelle Förderung“.

Petra Wagner

Diplom-Pädagogin, seit 2000 Leiterin des Projekts Kinderwelten zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Internationale Akademie GmbH an der Freien Universität Berlin, seit 30 Jahren in Projekten zur interkulturellen und bilingualen Erziehung im Elementar- und Grundschulbereich tätig, freiberuflich tätig in der Fortbildung und Beratung von ErzieherInnen und LehrerInnen.

Elfriede Windischbauer

Prof. Mag. Dr., Studium der Geschichte und Deutschen Philologie an der Universität Salzburg, Lehramt für AHS, Lehramt für Hauptschulen an der Pädagogischen Akademie, Lehrerin an verschiedenen Hauptschulen, Fachdidaktikerin für Geschichte und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule (PH) Salzburg, seit 2008 Leiterin des Instituts für Didaktik und Unterrichtsentwicklung an der PH Salzburg, Mitarbeiterin der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung.

Das Handbuch „Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen“ bietet den Lehrkräften der Volks- bzw. Grundschulen eine praxisbezogene Zusammenstellung theoretischer Ansätze zur Problemlösung und zeigt Anknüpfungspunkte an deutsche, österreichische und Schweizer Lehrpläne sowie Anregungen für den Unterricht und will bei der Umsetzung vorurteilsbewusster Erziehung und Bildung unterstützend wirken. Das Handbuch wurde von renommierten LehrerInnen und FachwissenschaftlerInnen mit umfassender Erfahrung auf dem Gebiet der interkulturellen Bildung, politischen Bildung und Vorurteilsforschung erarbeitet.

Das Sir Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen wurde 2003 von Sir Peter in Wien gegründet. Es ist ein internationales Kompetenzzentrum mit der Aufgabe, die Erforschung der Ursachen für das Entstehen von Vorurteilen und Feindbildern und die Entwicklung von Gegenstrategien voranzutreiben. Nähere Angaben über das Institut und dessen Aktivitäten finden sich unter www.ustinov.at

Das Handbuch ist auf folgenden Webseiten online abrufbar:

www.ustinov.at

www.ustinov-stiftung.org

www.demokratiezentrum.org