



Petra Wagner

Diversität, Identität, Hierarchie als Aspekte gesellschaftlichen Lernens in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen¹

Institutionenkritische Analysen² zeigen auf, dass Bildungseinrichtungen als Ausschnitte gesellschaftlicher Wirklichkeit die spezifischen Spannungen und Widersprüche gesellschaftlicher Verhältnisse einerseits widerspiegeln und andererseits mit hervorbringen. Wie geschieht dies genau? Auf welche Weise vollzieht sich in Schulen „gesellschaftliches Lernen“ im Sinne des Lernens über gesellschaftliche Wirklichkeit, des Lernens in Teilnehmungsstrukturen und des Lernens in unmittelbaren Beziehungen³? Welche Rolle spielt dabei die Tatsache der Ausdifferenzierung von Familienkulturen und Lebensverhältnissen, weit gefasst im Topos „Diversität“? Wo soll man suchen?

Eine Möglichkeit ist die Analyse von Beispielen aus dem Schulalltag, die berichtet werden, weil sie mit Irritationen, Verwunderung, Ratlosigkeit seitens der Lehrkräfte verbunden sind:

Die Lehrerin einer zweiten Grundschulklasse weiß, dass in der Familie ihrer Schülerin Ayten Nachwuchs unterwegs ist. In einer Unterrichtsstunde fragt sie Ayten, ob das Baby inzwischen geboren und ob es ein Junge oder ein Mädchen sei. Ja, es sei da, sagt Ayten und es sei ein Junge. Wie der kleine Bruder denn heiÙe, will die Lehrerin wissen. Ayten blickt auf den Tisch und antwortet nicht. Die Lehrerin versteht das Unbehagen nicht, das Ayten anzumerken ist, und ermuntert sie: „Na komm schon, das ist doch interessant, welchen Namen ihr für das Baby gefunden habt! Wie heißt es denn?“ Ayten möchte es nicht sagen. Die Lehrerin lässt nicht locker. Ayten sagt schließlich mit leiser Stimme: „Ist aber Türkisch...“ Die Lehrerin ist verwundert über Aytens Zögern, den Namen auf Türkisch zu nennen und versucht, ihr die Bedenken zu nehmen: „Das ist doch in Ordnung, dass er einen türkischen Namen hat! Du kannst ihn uns sagen, also, wie heißt denn dein Bruder?“ Alle Schülerinnen und Schüler schauen jetzt erwartungsvoll auf Ayten. „Muhammet“, sagt sie schließlich, sehr leise. Jetzt melden sich die anderen Kinder mit Eifer zu Wort: „Ich kenne auch jemanden, der Muhammet heißt!“, „Muhammet ist der Name des Propheten!“, „Der Name ist überhaupt nicht Türkisch, sondern Arabisch!“, „Muhammet gibt es auch in anderen Sprachen, dann spricht man das anders aus: Muhammad, Mohamed...“; „Ja, stimmt, in Pakistan gibt’s den Namen auch!“ usw. Die Lehrerin ist überrascht über das Engagement und die weitreichenden Kenntnisse der Schülerinnen. Und verwundert über Aytens Schweigen.

Wie ist das Schweigen zu interpretieren? Schweigen ist wie Sprechen untrennbar mit der Situiertheit der Menschen in bestimmten Machtverhältnissen verbunden – und nur unter Berücksichtigung derselben interpretierbar. Ihre Implikationen erschließen sich nicht auf den ersten Blick: „Schweigen kann

¹ Artikel für „Erziehung und Unterricht“, Schwerpunkt Nr. 7-8/2011 „Gesellschaftliches Lernen – Lernen für die Gesellschaft“

² Wie die von Paulo Freire, Michel Foucault, Klaus Holzkamp u.a.

³ Vgl. Systematisierung der Ebenen gesellschaftlichen Lernens von Kühberger/ Thurner/ Windischbauer in diesem Heft



Widerstand ausdrücken oder auch Unterdrückung, Stimme kann der Durchsetzung sozialer Kontrolle dienen oder auch dem Erleben von Selbstwirksamkeit. Worte können die Wahrheit über unser Leben verschleiern oder auch aufdecken.“ (Jonathan Shin, zit. in MacNaughton 2001)

Diese Uneindeutigkeit war für Wissenschaftlerinnen in Australien der Ausgangspunkt für eine Vertiefung ihrer Untersuchungen zu Identitätskonstruktionen von jungen Kindern in Bezug auf Gender, Hautfarbe/ ethnischen Hintergrund⁴ und sozioökonomischen Status. In einem Interviewprojekt mit 4-5-jährigen Kindern⁵ waren sie mit Sequenzen des Schweigens der Kinder konfrontiert. Auffallend war, dass Kinder der Weißen Mehrheit an anderen Stellen zu schweigen schienen als Kinder der Minderheiten⁶. Alle Kinder jedoch bezogen in ihre Klassifizierungen nach Hautfarbe und Herkunft ihr Wissen um die unterschiedliche Bewertung sozialer Gruppen in Australien ein. Mit ihren Äußerungen und ihrem Schweigen gaben die Kinder zu verstehen, dass der gesellschaftliche Diskurs in Australien, den MacNaughton als „Anti-Immigration“-Diskurs charakterisiert, Eingang in ihre Identitätskonstruktionen gefunden hat, insofern sie Vorstellungen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit mit äußeren Merkmalen wie Hautfarbe/ Haarstruktur/ Augenform verknüpften. Bereits in diesem jungen Alter seien „Migration“ und „Nation“ Bezugspunkte für das Selbstbild von Kindern und auch für ihr Bild von Anderen: Kinder definierten sich selbst und andere als der Nation zugehörig oder nicht. MacNaughton betont, dass sie dieses insbesondere gegenüber Erwachsenen tun, weil sie offenbar davon ausgehen, dass ihre Klassifizierungen für die Erwachsenen bedeutsam sind.

MacNaughton schließt mit der Empfehlung, dass pädagogische Fachkräfte in Erfahrung bringen sollen, was Kinder mit und Kinder ohne Migrationshintergrund über sich selbst und andere denken und wie dabei ihr soziales Wissen z.B. über Migration und Nation zum Ausdruck kommt. In Bezug auf Kinder aus Immigrantenfamilien ist ihre Empfehlung: *„Seien Sie aufmerksam für das, was Immigrantenkinder sagen und was sie nicht sagen. Beachten Sie ihr Schweigen genauso wie ihre Worte. Falls Ihnen aufgefallen ist, dass die Kinder verlegen wirkten oder so, als sei ihnen unbehaglich zumute, fragen Sie sich, was es war: Nachdenklichkeit oder Widerständigkeit oder Ausdruck von Unterdrücktsein? Wirkten die Kinder, als ob sie etwas vor ihnen verheimlichten oder als ob sie sich in einem inneren Dialog befanden? Berücksichtigen Sie bei Ihren Antworten, dass es sich um Immigrantenkinder handelt. Ziehen Sie in Erwägung, dass es ihre Erfahrungen als Immigrantenkinder sind, die ihnen Schweigen nahelegen.“* (MacNaughton 2001⁷)

Das gesellschaftliche Wissen, das Kinder bereits vor ihrer Einschulung zeigen, ist ein Wissen um die in ihrer Lebenswirklichkeit vorherrschende *Dominanzkultur*, in die sie sich selbst und andere einordnen. Dominanzkultur bedeutet, *„dass unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“* (Romelspacher, 1995, S. 22). Über- und Unterordnung, Höherbewertung und Geringschätzung, viel oder wenig Einfluss sind Informationen über die Gesellschaft, die Kinder in frühesten Jahren tangieren. Es

⁴ Im Original „race“

⁵ Den Kindern wurden „Persona Dolls“ gezeigt, Puppen mit den Merkmalen der wichtigsten sozialen Gruppen in Australien (anglo-australisch, aboriginal-australisch, asiatisch-australisch). Sie wurden gefragt, welche Puppe ihnen selbst ähnele und mit welcher sie befreundet sein wollen. Alle Kinder zeigten Präferenzen für die hellhäutige Puppe, die aboriginal-australische Puppe wurde am stärksten abgelehnt, stärker noch als die asiatisch-australische Puppe (MacNaughton 2001).

⁶ aus aboriginal-australischen Familien oder Immigrantenfamilien

⁷ Übersetzung PW



sind Informationen, mit denen sie in die Schule kommen und die sie im Weiteren auch der Institution Schule entnehmen.

Schweigen als Ausdruck von Hierarchiekompetenz

Vor diesem Hintergrund gibt es für das eingangs geschilderte Fallbeispiel eine andere Lesart als die, Aytens Zögern als persönliche Schüchternheit zu sehen. Aytens Schweigen kann interpretiert werden als Aufweis ihres Einblicks in gesellschaftliche Machtverhältnisse, in denen auch Sprachen in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind bzw. in denen die Dominanzkultur auch eine sprachliche Rahmung findet:

Aytens Familiensprache ist Türkisch, die zuhause als Medium der Verständigung funktioniert und den sprachlich-kulturellen Fundus darstellt, aus dem auch die Auswahl von Namen erfolgt. In der zweiten Klasse weiß Ayten bereits, dass ihre Familiensprache in der Schule nicht denselben Stellenwert hat wie die deutsche Sprache. Deutsch steht in der Werteordnung höher: Deutsch ist die Amtssprache und das Medium des Unterrichts, Deutschkenntnisse sind die Voraussetzung, um im Unterricht mithalten zu können und gleichzeitig ist es Aytens Aufgabe, in der Schule immer besser Deutsch zu lernen. Türkisch ist demgegenüber nicht nur von untergeordneter Bedeutung, sondern „zu viel“ Türkisch wird häufig als Hindernis beim Deutschlernen gesehen⁸. In dieser Logik ist es ungünstig, in der Schule preis zu geben, dass zuhause eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird und dass z.B. auch für die Namensgebung neuer Familienmitglieder das Türkische und nicht das Deutsche herangezogen wird. Es ist dann klüger, darüber zu schweigen⁹.

Eine weitere Lesart bezieht die Tatsache ein, dass der Name des Bruders einen Bezug zur islamischen Religion als einem weiteren Aspekt von Aytens Familienkultur hat. Dominanzkultur drückt sich auch über religiöse Präferenzen aus: In der Schule ist nicht nur die deutsche Sprache gegenüber der türkischen und anderen Immigrantensprachen höherwertig, sondern auch die christliche Religion gegenüber dem Islam und anderen Religionen. Für Kinder wird diese Präferenz z.B. an dem ausschließlichen Feiern christlicher Feiertage deutlich oder daran, dass der offizielle Religionsunterricht nur zu den christlichen Religionen angeboten wird. Hinzu kommt, dass insbesondere der Islam nicht gut angesehen ist. Die in den letzten Jahren im öffentlichen Diskurs zu konstatierende „Islamfeindschaft“¹⁰ oder „Muslimfeindschaft“ (DIK 2011), die von Muslimen als Misstrauen, Feindseligkeit, Hetze, Generalverdacht wahrgenommen wird, zeigt sich auch in Schulen z.B. am „Kopftuchverbot“. Kindern tritt die Dominanzkultur mit ihrer Kategorisierung in Über- und Unterordnung ganz unmittelbar gegenüber, wenn sie erleben, dass Frauen mit Kopftuch an ihren Schulen nicht unterrichten dürfen. Das Islamische ist nicht nur weniger bedeutsam, sondern auch konnotiert mit Gefahr und diffuser Angst. Vor diesem Hintergrund ist es ungünstig, in der Schule „das Islamische“ in der eigenen Familienkultur offen zu legen wie z.B. die Aus-

⁸ Dahinter steht häufig die Vorstellung von der begrenzten Kapazität des Gehirns, mehr als eine Sprache korrekt zu erlernen. Diese Vorstellung ist weit verbreitet, aber nicht haltbar, vgl. List (2001), Cummins (1882)

⁹ Nicht-Schweigen erfordert ein entgegengesetztes Signal seitens der involvierten Erwachsenen: In einer ethnographische Untersuchung in Berliner Kitas mit vielen Immigrantenkinder schildert die Forscherin Jolande van Boekel, dass ihr „fremder“ Name das Interesse der Kinder an ihrer Herkunft weckte. Nachdem sie wussten, dass Jolande Niederländerin ist, sprachen sie mit ihr häufig über den Topos Herkunft/ Sprachen und stellten sich dar als „Türkisch“ oder „Arabisch“ usw. Mit der deutschen Erzieherin gab es solche Gespräche nicht.

¹⁰ Vgl. Benz 2009



wahl eines Namens aus dem Spektrum der islamisch-religiösen Namen im Koran. Kinder zeigen ihr Wissen um dominanzkulturelle Setzungen, indem sie es vorziehen, darüber zu schweigen.

Kinder gewinnen Hierarchiekompetenz im Sinne eines affirmierenden Umgangs mit der vorherrschenden Hierarchie in dem Maße, wie sich das Politische im Sinne von „Problemen und Regelungen gesellschaftlichen Zusammenlebens“ (Richter, in: Scholz 2003, 40) in ihren Bildungseinrichtungen wieder spiegelt. Das Beispiel zeigt, dass es in jedem Moment der Kommunikation in der Schule auffindbar ist. Zu verstehen, worauf dabei wie Bezug genommen wird, erfordert allerdings eine genaue Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, der institutionellen Verhältnisse und der sie durchdringenden Diskurse. Und es erfordert ein genaues Betrachten der jeweiligen Situation und ihres Kontexts, denn es spielt immer eine Rolle, wer da mit wem kommuniziert, welche Vorerfahrungen und Erwartungen die Beteiligten mitbringen, als was sie gesehen werden möchten und als was nicht usw. Es stellt hohe Anforderungen an LehrerInnen, auch das Verortetsein ihres beruflichen Handelns in gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu erkennen und als eine Realität zu berücksichtigen, die – so oder so - Auswirkungen auf ihre Beziehungen zu Kindern und Eltern hat. Den Situationen selbst ist dieses nicht einfach anzusehen. Es zeigt sich häufig als Widerständigkeit oder Irritation wie im Beispiel - und manchmal bleibt es aus dominanter Perspektive völlig unbemerkt.

Diversität und Hierarchiekritik

Sich kritisch zur existierenden Hierarchie zu stellen ist für Kinder kaum möglich, wenn sie nicht ausdrücklich dazu ermutigt werden. Es bedeutet, dass in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen „Gegenerfahrungen“ ermöglicht werden müssen. Dabei sind die Signale der Erwachsenen ausschlaggebend.

Diese Erkenntnis hatte schon Bruno Bettelheim, als er Kinder zu ihren Schulbüchern befragte (1985). Ihm gegenüber äußerten sich die Kinder kritisch, fanden viele der Schulbücher langweilig und nichtssagend, weil sie weder „lebenswahr“ noch von „echter Phantasie“ erfüllt seien. Als Bettelheim sie fragte, ob sie dies auch ihren LehrerInnen sagten, um andere, bessere Bücher zu bekommen, waren sich die Kinder einig: Sie würden ihren LehrerInnen so etwas niemals offen sagen. Ihre Begründung: Wenn LehrerInnen solche Bücher mit ihnen lesen und ihnen solche Bücher zum Lesen geben, dann hieße das doch, dass sie sie wichtig und richtig finden! (1985, 45)

Es ist ein wichtiger Hinweis auf den „heimlichen Lehrplan“: Nicht nur, was explizit in den Unterrichtsmaterialien ausgesagt wird, gibt Kindern Informationen über die Welt. Es ist auch die einfache Auswahl an Materialien, die von ihren Lehrkräften als Autoritäten vorgenommen wird, die Kindern Weltwissen vermittelt: LehrerInnen zeigen mit ihrer Auswahl an Themen und Büchern, was sie richtig und wichtig finden. Kinder begreifen die damit transportierten Wert- und Normorientierungen ihrer „Autoritäten“ - und arrangieren sich häufig damit, auch wenn sie, wie in Bettelheims Untersuchung, diese Bücher langweilig und nichtssagend finden. Dies ist ein Zusammenhang, dessen sich LehrerInnen bewusst sein müssen: Ihre Werturteile übermitteln sich Kindern auch indirekt, über die Auswahl von Themen und Materialien und in der Gestaltung der Lernumgebung. Alleine das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein ist aussagekräftig für Kinder: Was hier vorkommt, ist wichtig. Fehlt etwas, so heißt das, es ist unwichtig.



Erfahrungen der Kinder in den Bildungseinrichtungen zu „erlauben“ oder bewusst herein zu holen, kann auf vielerlei Weise geschehen:

In einer ethnographische Untersuchung in Berliner Kitas mit vielen Immigrantenkindern schildert die Forscherin Jolande van Boekel, dass ihr „fremder“ Name das Interesse der Kinder an ihrer Herkunft weckte. Nachdem die Kinder wussten, dass Jolande Niederländerin ist, sprachen sie mit ihr häufig über den Topos Herkunft/ Sprachen und stellten sich dar als „Türkisch“ oder „Arabisch“ usw. Mit der deutschen Erzieherin gab es solche Gespräche nicht. (von Boekel 2004)

Als Ayten im genannten Beispiel endlich ihr Schweigen bricht und verrät, dass ihr Bruder einen türkischen Namen hat und dass der Name „Muhammet“ ist, öffnet sich für die MitschülerInnen ein Raum, um über diesen Zusammenhang zu sprechen. Für kurze Zeit bestimmen sie zur Verblüffung der Lehrerin das Unterrichtsgespräch mit ihren Beiträgen und zeigen dabei Kompetenzen, die sonst nicht Gegenstand des Unterrichts sind: ihre Mehrsprachigkeit, ihre Kenntnisse über Sprachen, Länder, Religionen. Es sind Kompetenzen, die die Kinder den Lehrkräften voraus haben und vermutlich auch deswegen nur selten Platz im Unterricht haben.

Ihre Erfahrungen mit Diversität und Hierarchie sind es, die Kinder dominanzkultureller Einseitigkeit entgegen setzen können – wenn es die Aufforderung dazu gibt. Die Auseinandersetzung mit Diversität und mit der Bewertung von Unterschieden bietet grundsätzlich die Möglichkeit, Hierarchiekompetenz auch im Sinne von Hierarchiekritik zu deuten. Allerdings erfordert dies eine umfassende Veränderung der Schulen im Sinne einer „vorurteilsbewussten Schulentwicklung“ (Wagner 2009), mit Konsequenzen für das Gestalten der Klassenräume und des Schulgebäudes, für die Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, für die Unterrichtsprozesse und die Schulkultur. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Selbst- und Praxisreflexion der Lehrkräfte.

Der Umgang mit Vielfalt - weder differenzblind noch differenzfixiert¹¹

Berufliches Handeln in einem Kontext, der von vielfältigen Lebensverhältnissen und sozialer Ungleichheit gekennzeichnet ist, erfordert Diversitäts- und Hierarchiekompetenzen auf Seiten der Fachkräfte. Dazu gehört es, die Absolutsetzung dominanzkultureller Sicht- und Deutungsweisen als „normal“ und „richtig“, kritisch zu hinterfragen und überwinden. Dazu gehört es auch, Familienkulturen analysieren zu lernen in ihrer Bedeutung für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler.

Differenzblindheit ist dabei eine der häufigen Fallen: Es ist die Weigerung, die Unterschiedlichkeiten zur Kenntnis zu nehmen, auch weil man befürchtet, dass ein Betonen der Unterschiede erst recht Abgrenzung und Abwertung erzeugen würde. Differenzblindheit ist allerdings auch ein Privileg aus dominanter Perspektive: Man kann es sich „leisten“, andere Sichtweisen zu ignorieren, weil diese nicht genug Einfluss haben, um sich bemerkbar zu machen.

Differenzblindheit in der Einwanderungsgesellschaft kann überwunden werden, wenn antizipiert wird, dass in den Familienkulturen von Kindern mit Migrationshintergrund folgende Erfahrungen wahrscheinlich relevant sind:

- Erfahrungen mit – auch unfreiwilligem - Ortswechsel,

¹¹ Vgl. Mecheril 2002



- Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierung,
- Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit und Zwang zur Einsprachigkeit im Deutschen;
- Erfahrungen, als statusschwache Minderheit in der Aufnahmegesellschaft zu leben.

Die Falle der **Differenzfixierung**, die darin besteht, die Einzelnen auf Differenzen festzulegen, die teilweise eher „touristischen“ Vorstellungen entsprechen als den konkreten Lebensverhältnissen der Familien, kann umgangen werden, indem erfragt wird, ob und wie diese Erfahrungen bei den einzelnen Familien wirksam sind. Dabei ist einzuräumen, dass Lehrkräfte als Angehörige der dominanten Bevölkerungsmehrheit eher selten oder nicht über diese Erfahrungen verfügen und daher bewusste Anstrengungen notwendig sind, um sich ein umfassendes Bild davon zu machen. Dadurch erst ist die Gewinnung eines diversifizierten Blicks auf die unterschiedlichen Denk- und Handlungsmuster von immigrierten Familien möglich.

Impulse für die kritische Beschäftigung mit Vielfalt

Hilfreich für die Ausbildung von Kompetenzen im Umgang mit Unterschieden sind Materialien, die Unterschiede auf eine ansprechende und nicht-stereotype Weise darstellen und Impulse geben, sich damit auseinander zu setzen. Ein Beispiel ist das Familienspiel von KINDERWELTEN, das zu einer Auseinandersetzung mit vielfältigen Familienkonstellationen und –kulturen auffordert: Es sind 36 Memory-Kartenpaare, die jeweils ein Kind und ein Kind mit seiner Familie zeigen. Eine ausführliche Handreichung enthält Anregungen, was außer dem „klassischen“ Memory mit den Karten gemacht werden



kann, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu thematisieren. „Suchen und finden“ lautet eine Aufforderung, bei der es darum geht, ganz genau auf die Details zu schauen: Finde das Kind mit den Ohrringen, mit der Baseballmütze, mit einem Pferdeschwanz... Finde die Familie mit den Großeltern, mit dem Hund, mit zwei Papas... Beim „Sortieren und Zuordnen“ erkennen Kinder bestimmte Merkmale und beziehen sie aufeinander, wodurch sie ihre Vorstellungen hinterfragen und um neue Sichtweisen erweitern können: Suche Kinder, die schwarzes, blondes, braunes Haar haben. Welche Haarfarben findest du hier nicht? Welches Kind hat die gleiche Haarfarbe wie du? Suche Familien mit einem,

zwei, drei, mehr als drei Kindern. Wie viele Kinder sind in deiner Familie? „Gespräche über Familien“ können mit Fragen angeregt werden, die Kinder Vermutungen und eigene Erfahrungen äußern lassen: Welche Familien sehen fröhlich aus? Woran erkennst du das? Was macht dich fröhlich?

Das Familienspiel eignet sich darüber hinaus auch für Reflexionen der Erwachsenen über spontane Bilder, die sie sich von Kindern und Familien machen und was diese mit ihren Erfahrungen und Wertvorstellungen zu tun haben: In Fortbildungen wählen die TeilnehmerInnen zunächst das Bild eines Kindes



TEXTE KINDERWELTEN

aus, das sie „anspricht“. In Paaren tauschen sie sich darüber aus, was sie angesprochen hat: Das Kind ähnelt einem Kind, das ich kenne, es ähnelt mir selbst als Kind, ich habe auf den Blick reagiert, auf den Ausdruck (lebhaft, frech, verträumt, bedürftig...). Auch Hypothesen darüber, wie wohl das Kind ist, werden benannt: Mit diesem Kind kann man Pferde stehlen, das sagt seine Meinung, das kriegt die Erwachsenen immer rum, das ist anhänglich und leise... Im zweiten Schritt finden die TeilnehmerInnen die Karte mit der Familie des Kindes. Die Frage lautet nun: Das Bild des Kindes im Kreis seiner Familie gibt euch etwas mehr Information über das Kind. Was verändert diese Information? Gibt es Überraschungen? Bestätigungen? Meist gibt es hier ein Raunen und nachdenkliche Gesichter, denn einige Familien hat man sich so nicht vorgestellt! Dass dieses blonde Kind eine Mutter mit Kopftuch hat! Dass dieses Kind der Sohn eines alleinerziehenden Vaters ist! Dass dieses Mädchen zwei Väter hat! Auch bei den Bildern, die das vorherige Bild zu bestätigen scheinen, lauern Einseitigkeiten und Vorurteile: Was drücken wir aus, wenn wir von „vollständigen“ Familien sprechen? Wenn wir beim dunkelhäutigen Vater denken, er stamme aus Afrika? Wenn wir anerkennend finden, der alleinerziehende Vater schein das alles „erstaunlich gut zu packen“, während sich die Frage von Überforderung bei den alleinerziehenden Müttern nicht stellt... Viele Denkanstöße sind es, die eine solche Beschäftigung mit dem Familienspiel auslösen. Es eignet sich als Einstieg in eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Tendenz, Menschen spontan einzuordnen und zu bewerten und lädt ein, genauer hinzusehen, aus welchen Erfahrungen und Wertorientierungen sich solche Einordnungen speisen. Da TeilnehmerInnen auf dieselben Kinder- und Familienbilder unterschiedlich reagieren und Unterschiedliches hinein interpretieren, ist die Möglichkeit von „Dezentrierung“ unmittelbar gegeben, das Abgehen können vom eigenen Standpunkt als einzig richtig und wahr. Die Perspektivenvielfalt liegt auf der Hand!

Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch...

Diversitätsbewusstsein zu entwickeln und auf dieser Grundlage fachlich zu handeln ist an eine intensive Auseinandersetzung mit Unterschiedlichkeit gebunden, die man nicht für sich alleine vornehmen kann, wiewohl jede Reflexion immer auch eine ganz individuelle Seite hat. Die Reflexion konfrontiert auf jeden Fall mit Bewertungen, mit Einschluss-Ausschluss, mit Zuschreibungen und diskriminierenden Kategorisierungen, ohne diskriminierungskritischen Blick käme sie rasch ins Stocken. Gleichzeitig wirft die Auseinandersetzung mit Unterschieden als Teil einer systematischen Selbst- und Praxisreflexion unweigerlich Fragen auf, die auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse verweisen, genauer auf ihre Widerspiegelung in Bildungseinrichtungen sowie auf ihre Verinnerlichung durch Individuen. Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik - beides zusammen markiert die wesentliche Qualifikationsanforderung an Lehrkräfte für eine inklusive Schule.



Literatur:

Benz, Wolfgang (2009): Islamfeindschaft und ihr Kontext: Dokumentation der Konferenz Feindbild Muslim - Feindbild Jude. Metropol Verlag: Berlin

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

Cummins, J. (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese. In: Swift, J. (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg, 34-43.

Deutsche Islam Konferenz (DIK) (2011): Zwischenbericht über die Arbeit der Arbeitsgruppe „Präventionsarbeit mit Jugendlichen“. Hrsg. Bundesministerium des Inneren. www.deutsche-islam-konferenz.de

Fried, Lilian/ Büttner, Gerhard (Hg.) (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Juventa

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

List, G. (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. München

MacNaughton, Glenda (2001): Silences and subtexts of immigrant and nonimmigrant children. In: Childhood Education, <http://www.cdrcp.com/pdf/AntiBias-Silences%20and%20subtexts%20of%20immigrant%20and%20nonimmigrant%20children.pdf> 31.5.2011

Mecheril, Paul (2002): Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: IDA-NRW. Überblick 4/, Jg. 8, S. 10-16 (http://www.ida-nrw.de/html/Ueberblick_4_02.pdf ; 01.10.2010)

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. Orlanda

Scholz, Gerold (2003): Gesellschaftliches Lernen in der Grundschule – Wider das Verschwinden der politischen Bildung. In: Burk/ Speck-Hamdan/ Wedekind (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 116, Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.: Frankfurt a.M.

Sulzer, Annika/ Wagner, Petra (2011, im Erscheinen): Inklusion in der Frühpädagogik: Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Expertise für die WIFF im DJI, München.

van Boekel, Jolande (2004): „Hört ihr die Kinder sprechen? Eine Ethnographie kindlicher Sprachkultur“. Unveröffentlichte Magisterarbeit im Fach Ethnologie an der FU Berlin

Wagner, Petra (2007): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen. Politisches Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an – Grundlagen und Themenfelder für die Grundschule. Bd. 1 Schriftreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Und: Wochenschau Verlag: Schwalbach

Wagner, Petra (2009): „Dass jedes Kind dazugehört und alle Kinder gut lernen können ...“ Die Bedeutung vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für die Schule. In: Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen (Hrsg.): Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilsbewusstes Unterrichten an Grundschulen. Wien