

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

Die Bedeutung vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung für die Schule ¹

Von Petra Wagner (2009)

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 klau!“ Ihre Lehrerin bemerke das nicht und als sie es ihr einmal gesagt hat, 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 stereotype Vorurteil „Polen klauen“ gehört in ihrer Klasse zum Fundus „sozialen Wissens“. Es dient als „Erklärung“, wenn in der Klasse etwas abhanden kommt und richtet sich dann gegen diejenigen, 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.

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 der polnischen 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.

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

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 von SchülerInnen 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

¹ Veröffentlicht in: Sir Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen (Hg.)(2009): Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilsbewusstes Unterrichten an Grundschulen, S. 7-15

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 Erwartungen 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 nütze.

Marias Beispiel zeigt, wie massiv Ausgrenzungsprozesse das kindliche Lernen bedrohen. Und es zeigt auch, 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

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 eigensinnigen Schlüsse zu ziehen und so etwas wie „Vor-Vorurteile“ zu entwickeln („pre-prejudices“, Derman-Sparks 1989, 3). Bereits im 3. Lebensjahr zeigen Kinder Unbehagen gegenüber äußeren Merkmalen und Besonderheiten von Menschen. Und sie verweisen auf solche Merkmale bei Aushandlungen um Spielpartner und 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.

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 Orientierung, 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.

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 es im finnischen Schulsystem heißt, kein Kind zum Versager stempeln, kein Kind zurücklassen – wie kann das gehen? Wie können alle Kinder gut lernen und Verantwortung dafür mit übernehmen, dass es auch wirklich geschieht? Schulen stehen vor großen Herausforderungen:

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 LehrerInnen (vgl. GEW 2005).

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, Ableism, Adultism, Linguizismus 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 Potentialen zurückbleiben, sondern dass Unrecht in der Welt ist und perspektivisch alle bedroht.

Recht auf Bildung: Der Umgang mit Unterschieden, die Konstruktionen von Dazugehörigkeit, die Bewertung von bestimmten Merkmalen als „normal“ oder „unnormal“, 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 Immigrantenkinder und arme Kinder scheitern im Bildungssystem. Das Recht auf Bildung in dem Sinne, dass ungleiche Ausgangslagen ausgeglichen werden, indem Kindern Unterschiedliches angeboten wird, um ihre je besonderen Lernwege zu gehen, dieses Recht ist bisher nicht eingelöst.

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

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.

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/ 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 häufig anzutreffen, etwa bei Projektwochen und Feierlichkeiten.

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 von Louise Derman-Sparks und KollegInnen für Krippen und Kindergärten in den 80er 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:

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.

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 zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie lernen, kompetent mit Unterschieden umzugehen und Empathie für andere zu entwickeln.

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.

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.

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

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

Derzeit wird der Ansatz auch in Grundschulen implementiert, 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

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 nur punktuell erkennbar sind, ihre Familien kaum und häufig sind die Darstellungen nicht aktuell. So kommt es vor, dass Fotos der SchülerInnen 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 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!“

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.“

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

Schulbücher und Unterrichtsmaterialien

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

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.

Das andere, was Abwehr begründet: Sofern das schulische Bewältigungshandeln von 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.

Unterrichtsprozesse

Was kennzeichnet die Kommunikation im Klassenraum? Zwischen LehrerInnen und SchülerInnen? Unter den 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 LehrerInnen, verlässlich oder mal so, mal so? Welche Wünsche und Vorschläge haben Kinder selbst zum Umgang untereinander? Was wünschen sie sich von den LehrerInnen?

Die Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit Horten zeigte, dass Schimpfwörter und herabwürdigende Hänseleien beim Übergang zur 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 SchülerInnen. Es ist die in letzter Zeit vielfach geforderte „Kultur des Hinschauens“, auf der Grundlage klarer moralischer Grundregeln zum Umgang untereinander, 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!“

Für einen fairen Umgang im Unterricht ist es auch erforderlich, dass LehrerInnen ihre Machtpositionen und die Eigenheiten schulischer Kommunikation reflektieren. Ethnographische Untersuchungen von Unterrichtsprozessen (Mehan 1979, 1992) zeigen, dass der schulische Bewertungszwang jede Kommunikationssequenz 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 SchülerInnen jeweils von LehrerInnen vermittelt werden. Gespräche über Merkmale ihrer Identität, über ihre Familien, über Erfahrungen mit Ausgrenzung und Bevorzugung, die Kinder einander näher bringen und Empathie füreinander entwickeln lassen, dürfen nicht benotet werden, will man nicht, dass SchülerInnen dabei den LehrerInnen nach dem Munde reden. Hier tut sich ein ernsthaftes Dilemma für LehrerInnen auf, denn in höheren Klassenstufen der Grundschule wird der Benotungsdruck größer und Unterrichtsprozesse, die nicht bewertbar sind, sind immer weniger zu rechtfertigen. Es ist nicht nur ein Dilemma für 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.

Es stellt hohe Anforderungen an LehrerInnen, das Verortetsein ihres beruflichen Handelns in gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu erkennen und als eine 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, denen man nachgehen müsste – ohne sich zunächst über Konsequenzen im Klaren zu sein.

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 SchülerInnen?

Wer repräsentiert eine der Beteiligengruppen eher als andere und auf Grund von was?

Welche Perspektiven und Erfahrungen bleiben tendenziell außen vor und welche Anstrengung wird unternommen, sie wirklich herein zu holen?

Wie ist das Lernklima, fehlerfreundlich, wohlwollend oder Angst machend und Konkurrenz fördernd?

Wie wird über bestimmte Gruppen gesprochen?

- *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 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.*
- *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 vereinbart 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.

Es gilt, Verbindungen herzustellen zwischen dem Lernort Schule und anderen Orten des Lernens der 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 weiter zu lernen: „Was ich kenne, macht mir weniger Angst!“ (GEW 2005)

Vorurteilsbewusste Grundschulen – ein weiter Weg

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

Literatur:

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

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

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

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

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

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

Mehan, Hugh: Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. In: Sociology of Education, Vol.65, 1992, 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. Verlag Herder: Freiburg

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

Ward Schofield, Janet (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. AKI Forschungsbilanz 5, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung www.aki.wz-berlin.de Es ist mir eine große Freude, heute hier zu sein und zu Ihnen über vorurteilsbewusste Arbeit