

Glumpler, Edith

Spiel als Form interkulturellen Lernens in der Grundschule

Petillon, Hans [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1999, S. 181-193. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 106)



Quellenangabe/ Reference:

Glumpler, Edith: Spiel als Form interkulturellen Lernens in der Grundschule - In: Petillon, Hans [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1999, S. 181-193 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175489 - DOI: 10.25656/01:17548

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175489>

<https://doi.org/10.25656/01:17548>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Spiel als Form interkulturellen Lernens in der Grundschule

Als in den 70er Jahren vermehrt Migrantenkinder in deutsche Grundschulen aufgenommen wurden, entwickelten sich kleine interkulturelle Konflikte zwischen einheimischen Lehrerinnen und ausländischen Eltern. Ein häufiger Vorwurf der Eltern war: »Die Kinder lernen in der deutschen Schule ja nicht, die spielen ja nur!«

Seinerzeit hatten sich Offener Unterricht, Wochenplan- und Freiarbeit an der Mehrzahl der deutschen Grundschulen noch nicht durchgesetzt. Mit der Konzeption der Wissenschaftsorientierung war vielmehr eine deutliche Abwendung von der alten kindorientierten »Weimarer« Grundschule eingeleitet worden. An vielen Grundschulen wurde deshalb also weniger spielerisch als mit ausgeprägtem fachpropädeutischem Anspruch gearbeitet.

Gemessen an der paramilitärischen Zucht und Ordnung, die beispielsweise in der Türkei damals (und vielerorts auch noch heute) als Nachweis erfolgreicher und guter Schularbeit gilt, war die deutsche Grundschule allerdings selbst in der Hochphase ihrer Wissenschaftsorientierung eine Kinder- und Spielschule.

Die interkulturellen Differenzen in der Bewertung deutscher Grundschulqualität und die Kritik am Einsatz von Spiel und spielverwandten Lernformen in der Schule erinnern daran, dass die deutschen Lehrerinnen und die Eltern der spanischen, griechischen, marokkanischen, türkischen oder jugoslawischen Migrantenkinder in unterschiedlichen Schul- und Spielkulturen sozialisiert worden waren und dass sie ihre berufliche Professionalität bzw. ihre persönlichen Schulerfahrungen jeweils als verbindliche kulturelle Norm für guten Unterricht und pädagogisch anspruchsvolles Schulleben betrachteten.

Aus kulturvergleichenden Studien ist bekannt, dass Spiel- und Alltagskulturen in einem engen Wechselverhältnis stehen (vgl. zusammenfassend SUTTON-SMITH 1978). In Gesellschaften, in denen Kinder früh in das Erwerbsleben einbezogen sind – und dies galt seinerzeit für alle süd- und südosteuropäischen und nordafrikanischen Herkunftsländer von Migrantenfamilien –, werden kindliche Spiele von den Erwachsenen weniger wertgeschätzt und gefördert als in modernen Industriegesellschaften, in denen sich (Schul-)Kindheit und Adoleszenz zu pädagogisch begleiteten,

von vielen Bereichen der Erwachsenenwelt getrennten Reservaten für die nachfolgenden Generationen entwickelt haben.

Spieltheoretisch wurden Differenzen der kulturellen Akzeptanz und Förderung von kindlichem Spiel in den 60er und 70er Jahren sogar in eine Defizithypothese übertragen. Fehlende Schulfähigkeit, soziale Unterprivilegierung und unzureichende Spielförderung (schichtspezifische »Spieldefizite«) wurden in einem ursächlichen Zusammenhang gesehen. Der Einsatz von Spieltrainings galt in den USA und später auch in der BRD als wirkungsvolle kompensatorische Maßnahme für Kinder aus »sozial benachteiligten« Familien (vgl. SMILANSKY 1968/1978). Mit pädagogischen und psychologischen Spieltrainings sollten Defizite der sozial-kognitiven, aber auch der grob- und feinmotorischen Entwicklung ausgeglichen werden. Das Spieltraining galt neben dem kognitiv orientierten Ansatz vorschulischen Lernens als wichtigste Methode der kompensatorischen Vor- und Grundschulpädagogik (vgl. zusammenfassend EINSIEDLER 1994, S. 97 ff.).

Vom kompensatorischen Spielangebot zum spielerischen interkulturellen Lernen

Die Reaktionen der deutschen Schule auf die Anwesenheit ausländischer Kinder hatten sich bis in die frühen 80er Jahre vor allem auf Angebote zur Sprach- und Leistungsförderung beschränkt, die die Eingliederung, die sogenannte Integration der ausländischen Kinder erleichtern und beschleunigen, ihnen jedoch gleichzeitig eine Rückkehrperspektive in das Herkunftsland der Eltern offenhalten sollten. Dass die sogenannten Gastarbeiterfamilien in Deutschland bleiben und Migrantenkinder auch noch als Erwachsene in der Bundesrepublik leben und arbeiten würden, schien seinerzeit kaum vorstellbar.

Für diese Phase der besonderen Förderung, die mit schulischer Segregation einherging, wurde später der Begriff »Ausländerpädagogik« geprägt, weil sich pädagogische Unterstützung und Intervention auf die Gruppe der Ausländerkinder konzentrierte (siehe dazu ausführlich GLUMPLER 1995 und 1996). Deutsche Kinder, ihre altersspezifische Lern- und Leistungsfähigkeit und ihre Lernerfolge waren zwar der Maßstab, an dem die Integrationsleistungen (kritische Stimmen sprachen von »Assimilationsleistungen«) der ausländischen Kinder festgemacht wurden, sie waren jedoch nicht Zielgruppe ausländerpädagogischer Förderung. Insofern war Ausländerpädagogik eine auf spezielle kompensatorische Maßnahmen für Migrantenkinder begrenzte Sonderpädagogik, in der gezielte

Spiel- und Sprachspieltrainings viel Raum einnahmen und die oben zitierten Kritiken ausländischer Eltern provozierten.

Inzwischen besuchen Migrantenkinder der dritten und vierten Generation deutsche Schulen, und die Bundesrepublik Deutschland, die jahrzehntelang kein Einwanderungsland sein wollte, begibt sich mit der geplanten Reform des Staatsbürgerschaftsrechts offiziell auf den Weg in die multikulturelle Gesellschaft.

Die rechtlichen Barrieren zwischen Fremden und Einheimischen dürften durch diese Reform ein Stück weit abgebaut werden. Zum Abbau emotionaler Barrieren, zur Schaffung von Grundlagen für ein vernünftiges und friedliches Zusammenleben in einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft der Zukunft sollen – dazu fordern inzwischen eine Reihe von Grundschullehrplänen und -Richtlinien auf – auch die Schulen beitragen. Sie sollen interkulturelles Lernen fördern und damit einen pädagogischen Ansatz in die Praxis umsetzen, der zu Beginn der 80er Jahre zunächst im Sinne einer positiven pädagogischen Utopie entworfen worden war.

Vertreterinnen von Konzepten interkultureller Bildung und Erziehung betrachten die zunehmende kulturelle und sprachliche Pluralisierung nicht als Problem, sondern als Bereicherung des Grundschulalltags (vgl. POMMERIN 1989; ZIMMER 1989). Sie entwickelten didaktische Bausteine für einen Grundschulunterricht, der die ethnische Vielfalt von Lebenswelten für Kinder sichtbar, erfahrbar, erforschbar und bewältigbar machen soll.

»Interkulturelle Erziehung wendet sich gegen Segregation und kulturelle Überformung zugleich und erkennt an, dass die Kulturen in unserem Land nicht nur – in Brechungen – nebeneinander existieren, sondern zunehmend miteinander in Verbindung gelangen und prinzipiell gleichwertig sind. Sie beabsichtigt damit, die Integration ausländischer Kinder in die deutschen Bildungsprozesse zu unterstützen und ihnen zu gleichen Abschlüssen und Chancen wie deutschen Kindern zu verhelfen. Sie will dabei auch die soziale und kulturelle Eigenständigkeit dieser Kinder fördern und einbeziehen. Sie zielt deshalb auf die Veränderung dieser Bildungsprozesse und wendet sich nicht nur an ausländische, sondern gleichermaßen an deutsche Kinder« (ZIMMER 1989, S. 1).

In vielen Praxismodellen der interkulturellen Pädagogik wird großer Wert auf Spiel und spielerisches Lernen gelegt (vgl. ULICH u. a. 1987), nicht alle folgen jedoch dem puristischen Spielbegriff, den JOACHIM SCHROEDER seiner Arbeit zugrundelegt:

»Spiel/Übung sind Unterrichtsformen der zweckfreien, ziellosen und eigenständigen Selbstgestaltung und Selbstkultivierung. In Spiel und Übung hat die Schule Lehrformen, die es ihr ermöglichen, kulturelle aber auch artifizielle Systeme des spielenden Übens und des übenden Spielens

unterrichtlich auszulegen. Spiele haben ihren Zweck in sich selbst.« (SCHROEDER 1994, S. 29)

Strittig dürfte immer noch sein, ob Spiel in schulischen und unterrichtlichen Zusammenhängen auch dann als »zweckfrei« und »ziellos« betrachtet werden kann, wenn es der Übung, dem Memorieren oder (wie im Sport) körperlichem Training dienen soll. Gleiches gilt für Spiel, das wechselseitiges interkulturelles Lernen ausländischer und deutscher Kinder fördern soll. Es wird gezielt eingesetzt, um soziale, sprachliche oder kulturelle Lernprozesse zu initiieren.

Zur Begriffsbestimmung des Spiels folgen wir im Weiteren EINSIEDLER (1994), der vorgeschlägt, das Spiel nicht zu definieren, sondern zu explizieren. Der Spielbegriff wird dabei als injunkter Begriff verstanden, d. h. er umfasst fließende Übergänge zu anderen Verhaltensformen, z. B. zu Erkundungsverhalten oder zielorientiertem Herstellen (vgl. hierzu auch die Ausführungen von PETILLON in diesem Band).

Für diesen Beitrag haben wir einige exemplarische Spielanregungen ausgewählt, die keinem systematischen Spielbegriff und auch keinem einheitlichen spielpädagogischen Konzept verpflichtet sind. Gemeinsam ist den zitierten Ansätzen jedoch, dass kindliches Spiel als Form interkulturellen Lernens ausländischer und deutscher Kinder begriffen und aktiv gefördert wird – allerdings ausdrücklich nicht in der oben im Zusammenhang mit der frühen Ausländerpädagogik beschriebenen kompensatorischen Absicht.

Interkulturelles Lernen über volkstümliche Kinderspiele

Jede Sprach- und Kulturgemeinschaft überliefert und bewahrt eigene Bestände an Versen, Liedern, Tänzern und Spielen. Kinder erleben und erfahren die Traditionen der Erwachsenen ihrer Kulturgemeinschaft. Sie schaffen sich aber auch ihren eigenen »volkstümlichen Kulturbesitz« (KOCHANSKY 1993, S. 9), wo sie sich unabhängig von Erwachsenen entfalten können: in ihren Spielgruppen und Spielwelten. Jüngere Kinder ahmen die Spiele der älteren nach oder werden von diesen in die Regeln eines Spiels eingeführt.

Kinderspiele werden vor und außerhalb der Schulzeit erlernt und gespielt. Sobald sich freie Spielgruppen von Kindern aus verschiedenen Ländern und Kulturen bilden, findet deshalb interkulturelles Lernen statt, ohne dass dazu pädagogische Lenkung und Intervention von Erwachsenen notwendig wäre.

Diese autonome Form des Kinderspiels machen sich Ansätze zunutze, die interkulturelle Spielpraxis im Kontext von Schule initiieren wollen.

Sie empfehlen die Sammlung von Spielanweisungen und -regeln in einer Spielkartei, aus der die Kinder jeweils ihre Pausen-, Sport- und Bewegungsspiele wählen können und versuchen auf diesem Weg, multikulturelle Klassen zur Schaffung und Nutzung eines gemeinsamen »Kulturbesitzes«, einer gemeinsamen multikulturellen Spielwelt zu motivieren, in der die unterschiedlichsten Herkunftskulturen integriert und erfahren werden können. Solche Spielsammlungen können

- > über rein graphische Spielanleitungen auch Kinder aktivieren, die noch wenig oder kein Deutsch sprechen (vgl. Abb. 1);
- > durch Kombinationen von Text und Bild Spielregeln festlegen (vgl. Abb. 2);
- > durch die Bereitstellung von einfachen Spielmitteln (wie Kreiden, Schnüren, Würfeln etc.) zum spontanen Ausprobieren von Spielregeln animieren (vgl. Abb. 3).

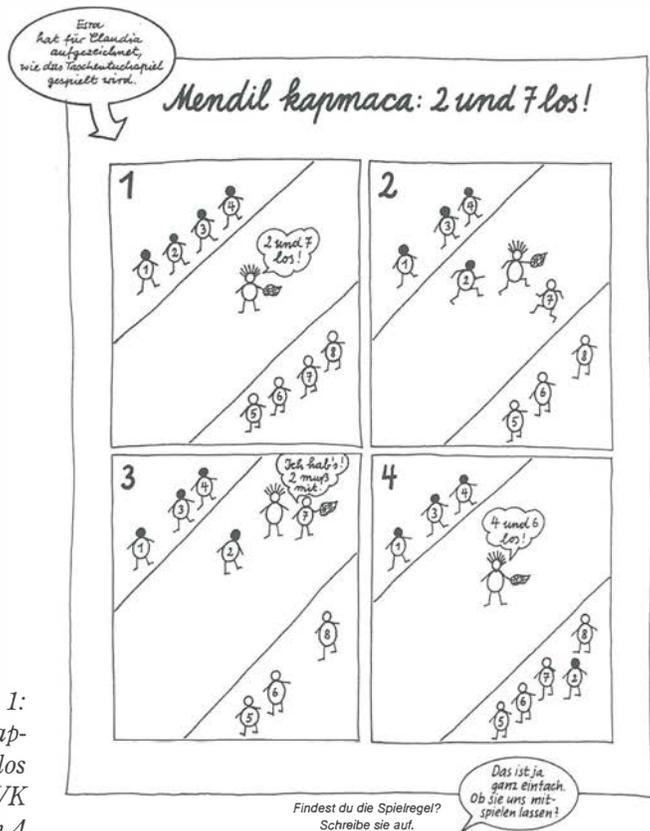


Abb. 1:
Mendil kapmaca: 2 und los
Quelle: CVK
Sprachbuch 4
(1986)

Wer von euch kennt Spiele aus anderen Ländern und kann sie erklären?



Abb. 2:
Katz und Maus
Quelle: NAEGELE/
HAARMANN 1986,
S. 17

Abb. 3: Der gefangene Daumen
Quelle: VAN DELFT/BOTERMANS 1986, S. 122



Interkulturell-vergleichendes Lernen mit Spielen

Grundlegende Spielideen und Spielregeln verbreiteten sich über bestehende nationale und kulturelle Grenzen hinweg. Kinder, die heute auf einem Papp-Brett »Mensch ärgere dich nicht!« spielen, folgen in vereinfachter Form den Regeln des alten indischen Pachisi, das mit Würfeln und farbigen Figuren auf kreuzförmigen Spielbahnen aus besticktem Stoff, in den Mogul-Palästen auch mit lebendigen (menschlichen) Figuren auf Spielflächen aus Marmor gespielt wurde.

Die Kombination von Würfeln, Ziehen und Schlagen wird auf der ganzen Welt in den unterschiedlichsten Variationen gespielt. Die Spielbretter, die über mögliche Spielzüge und über die Spieldauer bestimmen, lassen sich mit einfachen Mitteln kopieren oder selbst gestalten (vgl. Abb. 4a – 4d). Auskunft über die unterschiedlichen Spielregeln geben Spielbücher, aber auch Erwachsene und Kinder aus den Ländern, in denen eine bestimmte Variante von *Pachisi* gespielt wird.

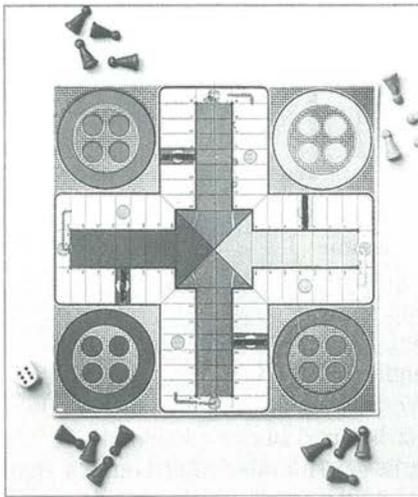


Abb. 4a: Parchis (Spanien)

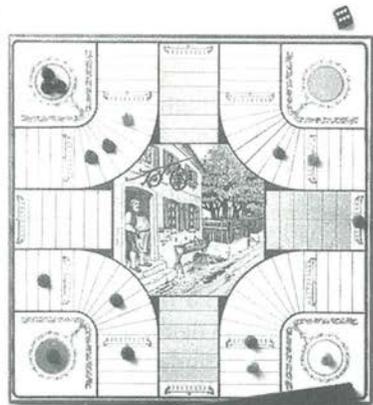


Abb. 4b: *Qui va piano va sano*
(Norditalien; Südschweiz)

Abb. 4c: *Parcheesi* (USA)

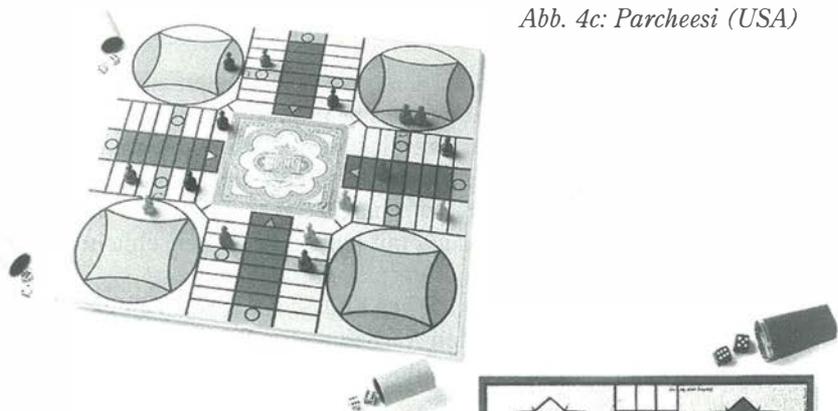
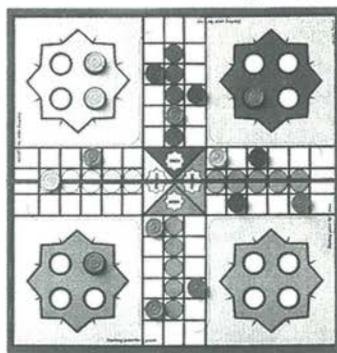


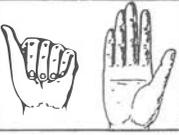
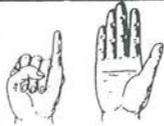
Abb. 4d: *Ludo* (England).
Quelle: GLONNEGGER 1988, S. 14-17



Wo auf Schulhöfen Teer- und Betonflächen bemalt und zu Spielarealen umfunktioniert werden dürfen, kann auch die großflächige Spieltradition der Mogul-Dynastie imitiert werden. Klammottenkisten laden die »lebendigen Figuren« zu phantasievollen Verkleidungen in den jeweiligen Spielfarben und zu einer Spielreise in ferne Länder ein. So kann z.B. ein Hut oder Kopfschmuck signalisieren, ob auf einem Spielfeld gerade nach den Regeln von *Parcheesi* oder *Ludo* gespielt wird.



Spannende Anregungen für kulturvergleichendes Lernen in Spiel und Freiarbeit hat Joachim SCHROEDER auf der Grundlage von Fingerzählspielen erarbeitet. Er ließ sich von den SchülerInnen seiner multikulturellen Klasse zeigen, wie sie mit den Fingern zählen und stellte fest, dass die Kinder vier verschiedene Verfahren anwendeten, die jeweils auf einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund verwiesen (vgl. Abb. 5a). Je nach Herkunftsland begannen sie mit der linken oder rechten Hand und ordneten den Wert 1 entweder dem Daumen oder dem kleinen Finger zu.

			1	6
		Neziha Ramazan		
6	1			
		Meli Magbula Ahmed Azire Sergej		
			6	1
		Elvis Nadège Blaise		
6	1			
		Bajram		

(A)	(B)	(C)	Name/Herkunftsland
Rechts	Daumen	geschlossen	Neziha, Ramazan (Türkei)
Links	Daumen	geschlossen	Meli, Magbula, Ahmed, Azire (Mazedonien) Sergej (Russland)
Links	kleiner Finger	geschlossen	Bajram (Kosovo)
Rechts Links	Daumen kleiner Finger	geschlossen (=1) geschlossen (=6)	Elvis, Nadège, Blaise (Zaire)

Abb. 5a: Fingerspiele einer multikulturellen Klasse

Quelle: SCHROEDER 1994, S. 65 und 66

Eine Darstellung von GEORGES IFRAH wandelte er zu einem »Grundblatt für Fingerzählspiele« (Abb. 5b) ab, das ihm als Kopiervorlage für die Produktion von Memory- und Lotto-Spielen für die Freie Arbeit diente:

»*Memory*: Auf weißem Karton (DIN A4) kopiert und ausgeschnitten erhält man ein Memory-Spiel. Zu suchen sind die sich entsprechenden linken und rechten Fingerstellungen.

Lotto: Auf farbigen DIN-A3-Karton hochkopiert, erhält man ein Spielbrett; mit den Memory-Kärtchen sind die zusammengehörenden Fingerstellungen zu legen.« (Schroeder 1994, S. 66)

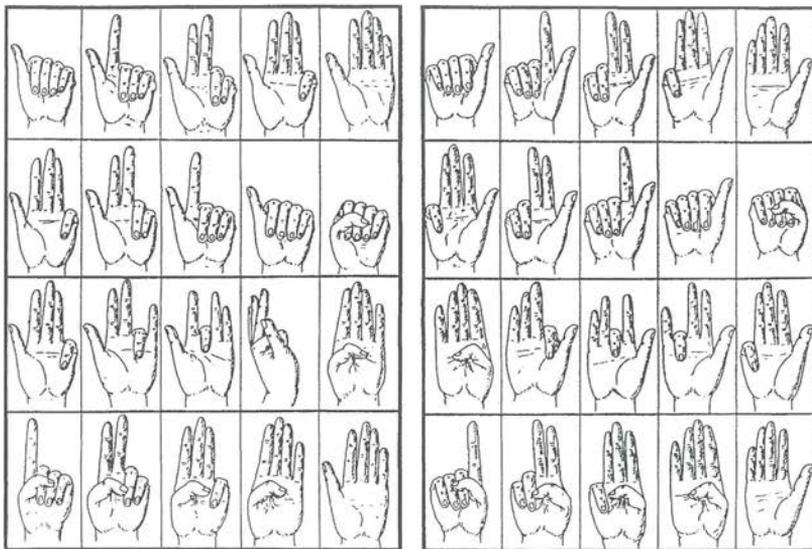


Abb. 5b: Grundblatt für Fingerzählspiele, Quelle: SCHROEDER 1994, S. 67

Interkulturelle (Lern-)Spiele, die traditionelle Spielregeln nutzen

Spiele ist Probehandeln. Es bietet die Möglichkeit, die Rollen und Perspektiven anderer zu übernehmen und sinnliche Erfahrungen in fiktiven, aber realitätsnahen Situationen zu machen. Auch bei neuen oder selbstgemachten Spielen steuern oft vertraute Spielregeln und Spielmittel den Spielablauf.

Dazu ein Beispiel: *Dil Dominosu* wurde als interkulturelles Sprachlernspiel konzipiert, das den »Erwerb einfacher Redemittel in verschiedenen Sprachen« unterstützen soll. Es besteht aus

- a) unterschiedlichen Spielanleitungen für zwei oder mehr Kinder (Abb. 6a),
- b) Dominokarten, die auf der rechten Hälfte (auf deutsch und stets auf gelbem Untergrund) Situationen vorgeben, auf die mit bestimmten sprachlichen Wendungen reagiert werden soll. Die passende Phrase in Türkisch, Griechisch, Russisch, Kroatisch etc. befindet sich jeweils auf der linken Seite einer anderen Dominokarte (Abb. 6b).

Spielhilfen, auf denen für bestimmte Sprachkombinationen die »richtigen« Lösungen zusammengefasst sind, sorgen dafür, dass Streitfragen rasch geklärt werden können.

Dil Dominosu ist also ein Regelspiel, das mit Hilfe der bekannten Domino-Regel Sprech- und Kommunikationsanlässe in verschiedenen Sprachen erzeugt.

Vertraute Spielmittel und Spielregeln werden auch gerne zur Sicherung von Wissensbeständen über fremde Länder und Kulturen benutzt:

- > *Quartettkarten* kombinieren Ländernamen mit der jeweiligen Hauptstadt, der National-Flagge, der gültigen Währung etc.
- > *Memory-* und *Dominospiele* vermitteln Ausschnitte aus der Geschichte, Geographie oder Architektur eines Landes.
- > *Puzzle-Spiele* machen Ländergrenzen in Europa- und Weltkarten »fassbar«. Aktuelle Grenzverschiebungen lassen sich im Puzzle mit Schere und Klebstreifen rekonstruieren.

»Multikulturelle Spurensuche« bei Erkundungsspielen im Stadtteil

Für Kinder, die in einem multikulturellen Stadtteil wohnen, bieten Erkundungsspiele (auch sog. Stadtteilrallyes, in denen konkurrierende Teams um Punkte wetteifern) vielfältige Anlässe für interkulturelles Lernen. Auf interkulturelle Spielprojekte dieser Art soll hier nur exemplarisch eingegangen werden, weil sie an anderer Stelle ausführlich dokumentiert wurden (vgl. z. B. BERGER 1989, S. 18ff.; GLUMPLER 1996).

Im Rahmen des Berliner Modellversuchs zur »Interkulturellen Erziehung in der Grundschule« wurden Erkundungsspiele genutzt, um Kinder zu kultur- und sprachvergleichenden Stadtteilstudien zu motivieren. Untersucht wurde unter anderem das Fleischangebot eines deutschen und eines türkischen Schlachters und das Warensortiment deutscher und ausländischer Lebensmittelhändler:

Zu Spielbeginn wurden gemischte Teams aus ausländischen und deutschen Kindern gebildet, so dass immer wieder andere Kinder spielerisch die Expertenrolle für die Beschreibung türkischer, spanischer, italienischer oder deutscher Produkte übernehmen konnten. Sie suchten selbstständig und gezielt im Stadtteil nach Differenzen des Warenangebots und nach »fremden« Waren, die sie nicht kannten, tätigten kleine Probeeinkäufe und klärten mit Hilfe ihrer deutschen bzw. ausländischen Experten Begriffe, Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten von Produkten.

Fremdes verfremden im »Puppenspiel«

Ein nicht ganz alltägliches Puppenspiel inszenierte JOACHIM SCHROEDER in der Weihnachtszeit an einer Tübinger Grundschule: »Kinder einer vierten Klasse bauten an einem Nachmittag die Inszenierung auf. Bereitgestellt wurden zwei Schaufensterpuppen (ein Mann und eine Frau) sowie eine Vielzahl von Ausstattungsgegenständen: Kleider, Schuhe, Kopftücher, Hüte, Handschuhe, Koffer, Taschen, Körbe, eine Kindertrage tasche, Kartons, ein Schlafsack, Decken, Kissen, Plastiktüten, je eine Wasserflasche und eine Thermoskanne, ein Wecker und ein Milchfläschchen, Land- und Straßenkarten, Verbandszeug, eine Taschenlampe, Klopapier, Stroh, Draht und ein Zaun. Daraus entstand eine aktualisierte Weihnatskrippe. [...] Detailbesessen entwarfen die Schülerinnen und Schüler ihr Bild einer zeitgenössischen Flüchtlingsfamilie, nicht frei von klischeehaften Vorstellungen. So bestanden sie zum Beispiel darauf, dass die Fliehenden bleich auszusehen und blutdurchtränkte Verbände zu tragen haben.« (SCHROEDER 1994, S. 75)

In der Begründung seines Ansatzes interkulturellen Lernens erinnert SCHROEDER daran, dass es selbstverständlich geworden ist, im globalen Maßstab kulturelle Differenzen einzuebenen und zu standardisieren, während sich die sozialen Differenzen und die Vorurteile gegenüber kulturellem Anderssein weiter verschärfen:

»Es ist selbstverständlich und normal geworden, dass Fremde *nicht* willkommen sind. [...] Wo dem Fremden aber nur noch die Funktion zukommt, die eigenen, selbstverständlich gewordenen Vor-Urteile zu bestätigen, da ist interkulturelles Lernen angesagt.« (a.a.O., S. 7 ff.).

Mit dem hier skizzierten »Puppenspiel« ist es SCHROEDER gelungen, über eine aktuelle Darstellung der Flucht der heiligen Familie und über eine Verfremdung der kommerziellen Krippenromantik Parallelen zwischen biblischer Weihnatsgeschichte, den Migrationsmotiven und Problemen heutiger Flüchtlingsfamilien und den persönlichen Fluchterfahrungen der Kinder seiner Klasse zu erarbeiten.

Resümee

Dieser Beitrag wollte an ausgewählten Beispielen auf die Vielfalt der Möglichkeiten hinweisen, Spiel als Form interkulturellen Lernens in der Grundschule zu nutzen. Die Grenzen dieses Ansatzes dürften gleichwohl allen in der Schule Tätigen bewusst sein: Pädagogik kann vernünftige Ausländerpolitik nicht ersetzen. Aber sie kann dazu beitragen, dass die nächsten Generationen ausländischer und deutscher Kinder entspannter

und freundlicher miteinander umgehen, als dies in der Vergangenheit zum Teil der Fall war. Denn Menschen, die gerne miteinander spielen und die Spaß am gemeinsamen Spiel haben, verlieren Berührungängste und bauen Barrieren und Ambivalenzen gegenüber Fremden und Fremdem ab. Damit entwickeln sie gute Voraussetzungen für ein vernünftiges und friedliches Zusammenleben von Einheimischen und Fremden in einer auf Dauer angelegten multikulturellen Gesellschaft der Zukunft.

Literatur

- BERGER, H.: Die Welt vor meiner Haustür. Kinder erforschen ihre Umgebung. Weinheim 1989
- BMW AG (Hrsg.): Dil dominosu. Ein Projekt in Kooperation des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung mit der BMW AG. München 1998
- DELFT, P. VAN/BOTERMANS, J.: Denkspiele der Welt. München 1986 (6. Aufl.)
- EINSIEDLER, W.: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn 1994 (2. Aufl.)
- GLONNEGGER, E.: Das Spiele-Buch. Brett- und Legespiele aus aller Welt. München/Ravensburg 1988
- GLUMPLER, E.: Interkulturelle Bildung – Interkulturelle Erziehung – Interkulturelle Pädagogik und Didaktik. In: NYSSSEN, E./SCHÖN, B. (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Weinheim 1998 (2. Aufl.)
- GLUMPLER, E.: Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1996
- KOCHANSKY, G.: Kinderspiele im nördlichen Schleswig-Holstein. Flensburg (Institut für Regionale Forschung und Information) 1993
- NAEGELE, I./HAARMANN, D.: Darf ich mitspielen? Kinder verständigen sich in vielen Sprachen – Anregungen zur interkulturellen Kommunikationsförderung. Weinheim 1989 (2. Aufl.)
- POMMERIN, G.: »Und im Ausland sind die Deutschen auch Fremde.« Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Frankfurt am Main 1989
- SCHRÖEDER, J.: Zahlenwelten. Bausteine für einen interkulturellen Mathematikunterricht. Ulm 1994
- SMILANSKY, S.: The effect of sociodramatic plan an disadvantaged preschool children. New York 1968
- SMILANSKY, S.: Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In: FLITNER, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1978, S. 184-202 (4. Aufl.)
- SUTTON-SMITH, B.: Die Dialektik des Spiels. Schorndorf 1978
- ULICH, M./OBERHÜMER, P./REIDELHUBER, A.: Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim 1987
- ZIMMER, J.: Stichwort: Interkulturelle Erziehung. In: BERGER, H./ZIMMERMANN, U. u. a.: Babylon in Berlin. Unterrichtseinheiten zur interkulturellen Stadtkunde. Weinheim 1989, S. 1-3